



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea  
magistrale  
in Filologia e  
letteratura italiana

Tesi di Laurea

**Connettivi e relazioni logiche negli elaborati  
degli studenti delle scuole secondarie  
di secondo grado**

**Relatore**

Ch.mo Prof. Davide Mastrantonio

**Correlatori**

Ch.mo Prof. Daniele Baglioni

Ch.mo Prof. Alessio Cotugno

**Laureanda**

Giulia Corrocher

Matricola 813739

**Anno Accademico**

2022/ 2023

*“Perché è solo la lingua che fa eguali”<sup>1</sup>*

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*

---

<sup>1</sup> Scuola di Barbiana (1974), p. 96

# Indice

## PARTE I

### *Oggetto dell'indagine e metodologia*

1. Introduzione.....	6
2. <i>Corpus</i> e metodologia dell'analisi.....	10
2.1. Descrizione del <i>corpus</i> studentesco.....	10
2.2. <i>Corpus</i> giornalistico di controllo.....	13
3. I connettivi nella didattica: stato dell'arte.....	15
3.1. Proposte didattiche.....	16

## PARTE II

### *Questioni teoriche: testualità, connettivi e relazioni logiche*

4. Il testo: definizione, struttura e proprietà.....	25
4.1. Coerenza.....	28
4.2. Coesione.....	30
5. Connettivi: funzione, caratteristiche, classi morfologiche.....	32
6. Le relazioni logiche.....	39
6.1. Relazioni tra processi.....	39
6.2. Relazioni di composizione testuale.....	43
7. Scritto, parlato e trasmesso.....	49
7.1. Tratti distintivi.....	49
7.2. Il rapporto scritto-parlato: influenze e didattica.....	63

## PARTE III

### *Analisi dei fenomeni*

8. Aspetti quantitativi.....	70
8.1. Rapporto connettivi/parole.....	70
8.2. Percentuale connettivi/relazioni logiche.....	77
9. <i>Stile anti-proposizionale</i> : il caso dell'aggiunta e della concessione argomentativa....	84

10. La relazione di consecuzione: <i>quindi</i> e <i>dunque</i> .....	103
11. La relazione di esemplificazione: <i>come</i> e l'effetto inerzia.....	115
12. <i>Infatti</i> e la motivazione.....	129
13. Influsso del parlato: <i>allora, anzi</i> .....	140
<i>Conclusioni</i> .....	147
<i>Appendice</i> .....	151
<i>Bibliografia</i> .....	156
<i>Corpus giornalistico di controllo</i> .....	160
<i>Fonti delle tracce del corpus primario</i> .....	160

## PARTE I

### *OGGETTO DELL'INDAGINE E METODOLOGIA*

## 1. Introduzione

Questo lavoro analizza il comportamento dei connettivi in un *corpus* di elaborati prodotti da studenti delle scuole secondarie di secondo grado. Il campione in questione contiene una raccolta di 146 testi argomentativi di dieci classi provenienti da più regioni italiane, realizzata dal prof. Mastrantonio. Il livello di confrontabilità degli elaborati è molto elevato, dal momento che agli scriventi sono state proposte soltanto due tracce tra cui scegliere.

L'oggetto dell'indagine è costituito dal rapporto tra i connettivi e le relazioni logico-semantiche. Con il termine connettivi si fa riferimento a quella particolare classe di dispositivi di coesione che, segnalando le relazioni logiche sottostanti al testo, concorrono a costruirne il senso e indicano a chi legge la direzione in cui questo procede (Notarbartolo, 2014, 83). La conoscenza e la competenza d'uso dei connettivi sono fondamentali al fine dello sviluppo della capacità di redigere un buon testo in generale, e un testo argomentativo in particolare, dato che l'articolazione di un'argomentazione funzionale allo scopo comunicativo si serve anche di tali strumenti linguistici.

La competenza argomentativa è uno degli aspetti che la didattica dovrebbe presidiare, per insegnare a scrivere testi ben organizzati ed efficaci, oltre che per favorire lo sviluppo del pensiero critico, mettendo ordine tra le idee (Serianni, 2013, X).<sup>2</sup>

Lo scopo di quest'analisi è valutare la padronanza degli studenti nell'uso dei connettivi, dato l'impoverimento della varietà di quelli impiegati nella prosa studentesca, registrato dagli studi recenti (cfr. CAP. 3). Al fine di evitare un uso superficiale dei connettivi (che agisce cioè sulla superficie testuale senza intervenire sulla coerenza del testo), risulta indispensabile allenare i discenti alla consapevolezza sia della semantica dei connettivi, sia dell'individuazione della loro posizione sintattico-testuale: “una solida abitudine a percepire il valore semantico delle congiunzioni e a utilizzarle nello scritto aiuta il pensiero a svolgersi in modo articolato e logico” [Notarbartolo, 2014, 95].

Il presente lavoro si articola in tre parti.

La prima presenta i dati su cui è basata l'analisi e offre una panoramica sugli studi

---

<sup>2</sup> Per questo aspetto cfr. anche Notarbartolo (2014) e D'Aguanno (2019).

relativi ai connettivi nella didattica. In particolare, il secondo capitolo è suddiviso in due paragrafi.

Il 2.1 descrive, in primo luogo, la composizione del *corpus* studentesco; in secondo luogo, la metodologia utilizzata nella sua messa a punto e nel lavoro di osservazione. Il paragrafo 2.2 include, invece, la presentazione di un *corpus* di controllo costruito a partire da sette editoriali pubblicati sulle maggiori testate nazionali tra il 2020 e il 2023. Se da un lato questo campione condivide con quello studentesco sia il tipo testuale (argomentativo) di appartenenza, sia, potenzialmente, il tipo di destinatari, ossia un pubblico di non specialisti; dall'altro differisce dal primario per il tipo di scriventi, professionisti nel primo caso, inesperti nel secondo. Malgrado i limiti imposti dalle ristrette dimensioni del campione degli editoriali, il loro spoglio ha permesso un confronto con i dati emersi dalla prosa studentesca, orientando la ricerca verso l'analisi dei fenomeni esposti.

Chiude la prima parte il terzo capitolo, incentrato sul rapporto tra i connettivi e la didattica, delineando lo stato dell'arte sui più recenti studi sull'argomento.

La seconda parte descrive il quadro teorico su cui poggia la ricerca.

I capitoli 4,5,6 riguardano alcuni aspetti della testualità. Nello specifico, il capitolo quattro fornisce la definizione di testo adottata, ne descrive la struttura e le proprietà fondamentali, ovvero la coerenza (§4.1) e la coesione (§4.2).

Il quinto definisce il concetto di connettivo, precisandone la funzione e le caratteristiche, ed espone una panoramica delle classi morfologiche a cui i connettivi afferiscono.

Il sesto costituisce infine una disamina delle relazioni logico-semantiche, distinguendo tra le relazioni fra processi (§6.1) e quelle di composizione testuale (§6.2).

Questa seconda parte si conclude con un approfondimento sul rapporto tra le varietà scritta, parlata e trasmessa della lingua (CAP. 7), delle quali verranno affrontati i principali tratti distintivi (§7.1) e le contaminazioni reciproche, con un *focus* particolare sulle ripercussioni sulle scritture studentesche (§7.2).

La terza parte si basa sull'analisi dei principali fenomeni emersi dall'osservazione dei due *corpora*.

L'ottavo capitolo affronta gli aspetti quantitativi relativi a due tipi di dati. In particolare,

nel paragrafo 8.1 vengono comparati tra loro i rapporti connettivi/parole grafiche ricavati da entrambi i *corpora*. Nel paragrafo 8.2. sono esposte le percentuali medie di connettivi per ogni tipo di relazione logico-semantiche.

I capitoli 9,10,11 sono stati sviluppati a partire dal confronto tra i dati rilevati nel *corpus* studentesco e in quello giornalistico, presentati nel paragrafo 8.2.

Il nono capitolo è dedicato alle relazioni logiche dell'aggiunta e della concessione argomentativa. La prima è stata selezionata in quanto maggioritaria nei due campioni; la seconda perché, sebbene sia una delle relazioni fondamentali per la costruzione del testo argomentativo, negli elaborati è poco rappresentata da connettivi. In particolare, l'aggiunta si accompagna, in alcuni contesti, al fenomeno dello *stile anti-proposizionale*, ovvero alla tendenza, riscontrabile su più piani linguistici, alla genericità, alla vaghezza referenziale e soprattutto, per quanto riguarda il livello sintattico-testuale, ad un'assenza di gerarchizzazione delle informazioni. Il decimo capitolo riguarda invece la relazione di consecuzione, focalizzandosi sull'impiego dei connettivi *quindi* e *dunque*. Tale funzione logica è stata selezionata perché dal confronto tra i due *corpora* è emerso un maggiore ricorso degli studenti rispetto ai giornalisti ai connettivi conclusivi. Il raffronto tra i due gruppi ha evidenziato poi, nella prosa studentesca, l'abbondanza dei connettivi con funzione esemplificativa. Su questa, nello specifico sull'impiego del *come* e sull'inerzia con la quale viene veicolata l'esemplificazione, è incentrato l'undicesimo capitolo.

Gli ultimi due capitoli indagano dal punto di vista qualitativo l'impiego di alcuni connettivi nel *corpus* studentesco.

Il capitolo dodici si occupa dell'*infatti*, un connettivo di motivazione, altamente diffuso nella lingua parlata, il quale solitamente crea difficoltà agli scriventi inesperti.

Il lavoro si chiude con il tredicesimo capitolo, imperniato su un fenomeno che rappresenta il minimo comune denominatore di molti elaborati, vale a dire l'influsso del parlato sulla scrittura. In particolare il capitolo si concentra su due connettivi, *allora* e *anzi*, il cui utilizzo, unito all'impiego di altri costrutti provenienti dall'oralità, può essere considerato una spia di tale infiltrazione.

In appendice, infine, è possibile consultare le due tracce assegnate agli studenti.

Come si è potuto notare l'indagine è stata guidata sia da un approccio quantitativo, il



quale ha contribuito all'individuazione di alcune tendenze altrimenti difficilmente attestabili, sia da un'analisi di tipo qualitativo sul comportamento di determinati connettivi e relazioni logico-semantiche.

## 2. Corpus e metodologia dell'analisi

In questo capitolo verranno presentati i due *corpora* sui quali è basata l'indagine. Anzitutto verrà illustrata la composizione del *corpus* primario, costituito dagli elaborati studenteschi. In secondo luogo verrà descritta la metodologia impiegata nelle diverse fasi del lavoro, dalla messa a punto del *corpus* studentesco alla raccolta e all'osservazione dei dati. Infine verrà presentato il *corpus* giornalistico di controllo, formato da editoriali pubblicati sulle principali testate nazionali.

### 2.1. Descrizione *corpus* studentesco

Il presente lavoro si focalizza su un *corpus* di 146 testi di tipo argomentativo, redatti da studenti, frequentanti diverse scuole secondarie di secondo grado, provenienti dalle regioni Lazio, Marche, Toscana e Veneto. Nella tabella 1 è descritta la composizione del campione.<sup>3</sup> In particolare sono indicati il grado scolastico, il tipo di istituto, la regione e il numero di partecipanti per ogni classe.

Tabella 1 *Caratteristiche delle classi coinvolte*

N° CLASSE	GRADO	TIPO	REGIONE	SIGLA IDENTIFICATIVA <sup>4</sup>	N° PARTECIPANTI
1	Seconda	Liceo classico	Marche	2_cla_MA2	5
2	Seconda	Liceo linguistico	Marche	2_ling_MA1	20
3	Seconda	Liceo scientifico	Toscana	2_scie_TO	9
4	Terza	Istituto professionale	Veneto	3_tecn_VE3	20
5	Terza	Liceo classico	Veneto	3_cla_LA	12
6	Terza	Liceo classico	Lazio	3_cla_VE4	19
7	Quarta	Istituto tecnico	Veneto	4_tecn_VE1	11
8	Quarta	Liceo classico	Lazio	4_cla_LA	17
9	Quinta	Liceo classico	Lazio	5_cla_LA	16
10	Quinta	Liceo linguistico	Marche	5_ling_MA1	17

La messa a punto del *corpus* ha interessato più fasi.

<sup>3</sup> Per ragioni di privacy, chi scrive non ha avuto accesso a informazioni circa la presenza, all'interno del campione, di eventuali studenti con bisogni educativi speciali o con lingua madre diversa dall'italiano. Tuttavia una parte dei docenti che hanno collaborato alla raccolta degli elaborati ha fornito spontaneamente (nel rispetto dell'anonimato) delle brevi relazioni sulla composizione della classe, dalle quali risultano esserci, distribuiti in due classi, sette discenti con bisogni educativi speciali. È importante tener presente il fatto che, per i motivi sopra specificati, questo numero è incompleto.

<sup>4</sup> Per l'interpretazione della sigla identificativa si veda *infra*.

Anzitutto sono state preparate dal prof. Mastrantonio delle tracce analoghe alla tipologia B dell'Esame di Stato,<sup>5</sup> che poi sono state somministrate a studenti di varie scuole del territorio italiano grazie alla collaborazione di docenti e dirigenti. Gli studenti hanno potuto scegliere fra due tracce incentrate su due temi d'attualità: il ruolo di Tik Tok e dei social network nella nostra società (traccia uno) e l'introduzione dell'educazione sessuale nei programmi scolastici (traccia due). La limitatezza della possibilità di scelta dei temi conferisce agli elaborati un alto grado di confrontabilità.

Ogni traccia contiene una fonte (un articolo pubblicato online con adattamenti)<sup>6</sup>: conformemente alla tipologia B, il testo è corredato da alcune domande a risposta aperta, allo scopo da un lato di verificarne la comprensione, dall'altro di aiutare gli studenti nella messa a fuoco dei principali snodi argomentativi, utili alla preparazione dell'elaborato. Dopodiché la consegna invita gli studenti a produrre un testo argomentativo in cui discutere il tema trattato dalla fonte. Nella traccia è stata inoltre indicata l'ipotetica situazione comunicativa nella quale collocare il testo, specificando lo spazio a cui è destinato (il sito della scuola), i destinatari (membri della comunità scolastica, ma anche altri potenziali utenti della rete) e il contesto che dà origine alla produzione testuale. In particolare nella prima traccia si ipotizza un'assemblea d'istituto incentrata sui vantaggi e sui rischi di Tik Tok e delle piattaforme sociali; mentre nella seconda si chiede di immaginare un dibattito interno all'istituto a seguito di una ipotetica discussione parlamentare circa l'approvazione di una legge che introduca l'educazione sessuale a scuola.

Per entrambe le tracce è espressamente indicato nella consegna di servirsi, per costruire il testo, delle risposte date ad una delle domande poste nell'attività precedente, e di sostenere il ragionamento con argomenti adatti, tratti sia dall'esperienza personale, sia dalla fonte.<sup>7</sup>

Per svolgere l'attività è stato assegnato un tempo di tre ore.<sup>8</sup> Tutti gli elaborati

---

<sup>5</sup> Cfr. *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione (elaborato dal gruppo di lavoro nominato con DM n. 499/2017)*, scaricabile dal sito: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf/051e56ce-1e57-471d-8c9f-9175e43b8c0c>.

<sup>6</sup> L'articolo della prima traccia è stato scritto da Roberto Pozzetti, si intitola "Il corpo su Tik Tok: perché il social spopola tra i preadolescenti", ed è stato pubblicato il 25/01/2021 sulla testata online *Agenda Digitale*.

La fonte della seconda traccia è invece l'articolo di Elisa Nessi, "Bisognerebbe fare educazione sessuale a scuola", pubblicato sul quotidiano online *Il Post*, il 29/03/2021. Entrambi i testi sono stati adattati per l'occasione.

<sup>7</sup> Tanto i testi fonte, quanto le domande e le consegne sono consultabili in appendice al presente lavoro.

<sup>8</sup> Nelle relazioni allegate agli elaborati, due docenti evidenziano il fatto che i propri studenti abbiano avuto bisogno di

esaminati in questa sede sono stati prodotti e raccolti durante l'anno scolastico 2022/2023. Per quanto riguarda la selezione delle tracce, 96 studenti hanno scelto di trattare il tema del ruolo di Tik Tok e delle piattaforme sociali; mentre i rimanenti 50 discenti hanno preferito sviluppare il tema dell'introduzione dell'educazione sessuale nei programmi scolastici.

La seconda fase della raccolta ha riguardato la trascrizione in formato digitale<sup>9</sup> degli elaborati, incluse le risposte alle domande: in questa fase, ogni eventuale riferimento che potesse portare all'identificazione dello scrivente, dell'istituto ecc. è stato eliminato. Ciascun elaborato è stato classificato con una sigla identificativa, contenente un numero progressivo, la quale permette di riconoscere immediatamente il grado, il tipo di scuola e la regione. Ad esempio, l'etichetta 3\_cla\_LA\_1 identifica l'elaborato prodotto dal primo studente (1) appartenente a una classe terza (3) di un Liceo classico (cla) del Lazio (LA). Qualora abbiano partecipato più scuole nella stessa regione, ad ognuna di queste è stato assegnato un numero, aggiunto in coda alle iniziali della regione (5\_ling\_MA1 indica quindi la prima scuola delle Marche, in questo caso una quinta del Liceo linguistico).

Nella trascrizione si è cercato di aderire il più fedelmente possibile al testo originale, evitando interventi correttivi sulle eventuali incongruenze ortografiche e morfosintattiche, e cercando di mantenere l'impaginazione dell'elaborato di partenza (vale a dire rispettando spazi, accapo e cambi di pagina). Questo lavoro ha coinvolto anche la collega laureanda magistrale, Chiara Marino e il dottorando Eugenio Cereser<sup>10</sup>.

Durante la terza e ultima fase si è proceduto con l'attività di studio degli elaborati per portare l'attenzione sul rapporto tra le relazioni logiche e i connettivi utilizzati per veicolarle. Nello specifico l'indagine è stata guidata dall'intenzione di capire quale fosse il livello di padronanza degli scriventi nell'uso di tali dispositivi di coesione, se vi fosse corrispondenza tra i connettivi e le relazioni logiche che gli scriventi volevano segnalare (individuando quindi eventuali coesivi impiegati in modo improprio), e infine se le relazioni logiche attese in un testo di tipo argomentativo fossero effettivamente presenti

---

più tempo per svolgere il compito assegnato, motivo per cui in un paio di classi le ore impiegate effettivamente sono state tre e mezza e quattro.

<sup>9</sup> Il *corpus* è costituito infatti sia da testi scritti a mano su supporto cartaceo, sia da testi digitati direttamente tramite un programma di videoscrittura.

<sup>10</sup> Entrambi del Dipartimento di studi umanistici dell'Università *Ca' foscari*.

negli elaborati.<sup>11</sup>

Una volta individuati, i connettivi sono stati classificati sulla base della relazione logica veicolata ed è stata effettuata in primo luogo un'analisi di tipo quantitativo, avente lo scopo di individuare nella prosa studentesca eventuali tendenze relative all'utilizzo dei connettivi. In particolare si è deciso di fare un computo del numero dei connettivi prodotti per ciascuna funzione, con l'intenzione di verificare quanto fosse rappresentata; inoltre è stato calcolato, per ogni classe, il rapporto tra la quantità dei connettivi e il numero di parole utilizzate.

Dopo aver chiarito la fisionomia del *corpus* studentesco, nel prossimo paragrafo verrà illustrata la composizione del *corpus* giornalistico.

## **2.2. Corpus giornalistico di controllo**

Per una migliore interpretazione dei dati, questi sono stati, in un secondo momento, confrontati con un piccolo *corpus* di controllo, creato modificando la variabile della tipologia di scrivente e mantenendo inalterata quella del tipo testuale, oltre che dei potenziali destinatari. Il *corpus* in questione raccoglie infatti sette editoriali<sup>12</sup> (rientranti dunque nel tipo argomentativo e prodotti per definizione da professionisti della scrittura), pubblicati in altrettanti quotidiani a diffusione nazionale, destinati quindi a un tipo di lettori che potenzialmente coincide con quello degli elaborati studenteschi (cioè un pubblico di non specialisti). Date le ridotte dimensioni del *corpus* di controllo, il grado di generalizzabilità non è altissimo e ulteriori ricerche potrebbero servirsi di un campione più ampio di editoriali, ma anche raccogliere un *corpus* di controllo formato da articoli scientifici, cioè, testi a dominanza argomentativa ma di registro accademico (ossia prodotti con un linguaggio diafasicamente più elevato) e destinati a un pubblico di

---

<sup>11</sup> È importante tener presente che nell'indagine non sono state prese in considerazione le relazioni logiche non espresse da connettivi o veicolate mediante altri formati linguistici, ad esempio la nominalizzazione. Si precisa inoltre che il concetto di connettivo viene qui interpretato con elasticità, ciò significa che sono state indagate anche le locuzioni che pur non essendo intrinsecamente dei connettivi, svolgono la stessa funzione e sono, o possono essere percepite come cristallizzate. Si tratta di espressioni come *nonostante ciò, per questo motivo, nel senso che, si tratta di* ecc. Per un quadro più completo dei connettivi e delle locuzioni maggiormente utilizzati dai discenti si veda il §8.2.

<sup>12</sup> Gli editoriali sono tratti dai seguenti quotidiani nazionali, pubblicati tra il 2020 e il 2023: *Il Corriere della sera online*, *La Stampa online*, *Il Messaggero online*, *La Repubblica* (versione cartacea), *Domani online*, *Il Giornale online*, *Avvenire online*. Gli autori sono rispettivamente: Sergio Romano, Maurizio Molinari, Paolo Balduzzi, Ezio Mauro, Stefano Feltri, Augusto Minzolini e Leonardo Becchetti.

specialisti, per confrontare infine i dati ottenuti sia con gli editoriali, sia con la prosa studentesca.

In secondo luogo sono stati presi in considerazione alcuni fenomeni emersi dall'osservazione. Nello specifico l'attenzione è stata portata anzitutto sulla relazione di aggiunta, la più rappresentata da connettivi in entrambi i *corpora* ma legata spesso, in quello primario, ad un procedere per accumulazione dovuto ad una scarsa progettualità (cfr. §7.2.) e, in diversi casi, concomitante di tratti tipici del parlato spontaneo; in secondo luogo è stata osservata la relazione di concessione argomentativa, relazione chiave per questo tipo di testo<sup>13</sup>; in seguito è stata presa in esame la consecuzione, caratterizzata da un numero più cospicuo di connettivi nel *corpus* studentesco rispetto a quello giornalistico; l'attenzione è stata quindi portata sulla relazione di esemplificazione, rappresentata nel *corpus* primario in quantità significativa e maggiore rispetto al campione di controllo degli editoriali; sulla motivazione veicolata da *infatti*, connettivo adoperato in modo improprio diverse volte negli elaborati in questione; infine è stato valutato l'influsso dell'oralità sulla scrittura (osservando il fenomeno sempre attraverso la lente dei connettivi).

Nel prossimo capitolo verrà delineato un quadro dei principali studi che affrontano il tema dei connettivi nella didattica dell'italiano.

---

<sup>13</sup> Cfr. Serianni, 2013, p.74.

### **3. I connettivi nella didattica: stato dell'arte**

Le difficoltà linguistiche e in particolare i problemi di scrittura che da tempo investono gli studenti italiani sono noti e testimoniati, in primo luogo, dalle rilevazioni compiute dagli enti valutatori sia di livello nazionale sia internazionale (INVALSI e PISA)<sup>14</sup>; in secondo luogo, sono confermati dagli studi sulla prosa studentesca universitaria, i quali evidenziano il protrarsi dei problemi che attanagliano lo sviluppo della competenza scritta anche oltre la scuola secondaria di secondo grado.<sup>15</sup>

Tra gli ostacoli che i discenti, in qualità di scriventi inesperti, incontrano nella scrittura rientra a pieno titolo la difficoltà nell'uso dei connettivi, derivante dal fatto che organizzare i contenuti del testo in una rete di relazioni coerente e adeguatamente segnalata è un'operazione complessa, che richiede consapevolezza e pratica di un determinato genere testuale.<sup>16</sup>Le difficoltà sono emerse già dagli studi degli anni Ottanta sulle produzioni studentesche (Bazzanella, Di Biasi, 1982; Simone, 1983; Berretta, 1984; Ellero, 1986; Bertocchi, 1993) che, specie per quanto riguarda la modalità scritta, ne hanno riscontrato la scarsità d'uso, la quale si accompagna ad errori nell'interpretare, da una parte, i connettivi più rari, si pensi a *senonché*; dall'altra, quelli più diffusi come *e*, *ma*, *poi*, *allora*, i quali, in virtù della polisemia che li contraddistingue (cfr. CAP. 5), vengono impropriamente sovraestesi, nonostante la loro apparente facilità (Lo Duca, 2003, 190). I problemi nell'uso dei connettivi continuano a rappresentare una costante della prosa studentesca e vengono ribaditi dai contributi più recenti (Notarbartolo 2014; D'Aguzzo 2019; Rati 2020; Bianchi, 2022), tanto da rendere ancora attuale la necessità di un intervento didattico esplicito nell'ambito dei connettivi e delle relazioni logiche, messa in luce da Bazzanella e Pozzo (2001), e ripresa da Lo Duca (2003). Nello specifico, Lo Duca osserva come nella scuola italiana permanga la tendenza ad un'impostazione didattica tradizionale di tipo classificatorio, che privilegia l'analisi grammaticale e non fornisce una giusta e funzionale collocazione ai connettivi (Lo Duca,

---

14 La prima sigla indica l'*Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione*, il quale annualmente somministra delle prove ai discenti delle scuole di tutti i cicli scolastici, con lo scopo di valutarne le competenze linguistiche e non solo. Oltre ad essere un ente valutatore, svolge attività di ricerca e formazione.

La seconda indica invece il *Programme for International Student Assessment* somministrato ogni tre anni dall'OCSE agli studenti quindicenni, per valutarne le competenze (in lettura, matematica ecc.) e restituire un quadro comparato sovranazionale dei diversi sistemi educativi europei.

15 Cfr. D'Aguzzo (2019) e bibliografia ivi indicata, p. 11.

16 Cfr. la teoria di Kellogg (2008) sulle fasi della scrittura, di cui si parlerà nel par. 8.1 del presente lavoro.

2003, 191). Lo studio di questa classe di dispositivi ha un ruolo chiave nella costruzione dell'architettura del testo e, oltre ad implicare la conoscenza di categorie che superano il confine della frase, ha ripercussioni su entrambi i piani (frasale e testuale)<sup>17</sup>. Per tale motivo la tradizionale analisi grammaticale da sola non è sufficiente a fornire gli strumenti utili alla redazione di un testo scritto.

Nelle pagine seguenti, senza pretesa di esaustività, verranno presentati brevemente alcuni contributi recenti sui connettivi nell'insegnamento dell'italiano. Si tratta, in particolare, di alcune proposte didattiche (Rati, 2020; Bianchi, 2022; Mastrantonio, 2021c; D'Aguanno, 2019).

Data la vicinanza d'età che accomuna i discenti frequentanti gli ultimi anni della scuola secondaria di secondo grado e i primi dell'università, nonché il protrarsi dei problemi di scrittura anche a livello accademico (cfr. §3.1), nella rassegna sopra descritta sono stati inseriti anche contributi relativi alla didattica della scrittura in ambito universitario.

### **3.1. Proposte didattiche**

Il primo contributo di cui ci si occuperà è quello scritto da Maria Silvia Rati.

Nel saggio *I connettivi testuali nella didattica dell'italiano: riflessioni e proposte* Rati fa il punto sulla presenza dei connettivi nella didattica dell'italiano. La studiosa indaga il ruolo della linguistica testuale nell'insegnamento odierno, focalizzando l'attenzione in particolare sul concetto di connettivo<sup>18</sup> e muovendo dalla convinzione che l'utilità di tale nozione non possa essere svincolata dall'adozione di una prospettiva testuale. Pur riconoscendo il fatto che la didattica contemporanea dell'italiano si stia servendo sempre di più degli strumenti offerti dalla linguistica testuale, grazie all'aggiornamento della manualistica, nonché all'introduzione del testo argomentativo all'esame di stato (tipo testuale che non può prescindere da un uso corretto di connettivi e dispositivi di coesione), Rati denuncia il persistere di una scarsa competenza d'uso dei connettivi, che si protrae dalle scuole secondarie di secondo grado ed emerge poi all'università<sup>19</sup>

---

17 Sulla necessità di un superamento della tendenza classificatoria nella didattica della grammatica si vedano anche (Notarbartolo, 2014, pp.16 ss.) e (Rati, 2020, pp. 3 ss.).

18 Rati fa riferimento ai connettivi testuali, indicando con tale espressione le congiunzioni tradizionalmente intese, ma anche a tutti quegli elementi del discorso che garantiscono la coesione testuale. In altre parole Rati adotta la concezione di connettivo riconducibile a Serianni (2012).

19 L'autrice rileva, nelle produzioni studentesche dei corsi che tiene nelle tesi di laurea di cui è relatrice, un'elevata



(Rati, 2020, 2). Tra i fattori che ostacolano l'acquisizione della nozione di connettivo la studiosa individua l'impostazione tradizionale della didattica, che tende tuttora a dedicare ampio spazio alla morfologia e alla sintassi a scapito dei concetti di coerenza e coesione. Secondo Rati l'esclusiva abitudine all'analisi grammaticale e a quella logica impedisce agli apprendenti di andare oltre i confini frasali e li induce erroneamente a vedere il testo come un accumulo di frasi anziché come un tutto strutturato in diversi blocchi tenuti insieme da nessi logici. Rati sottolinea dunque la necessità di adottare una nuova concezione di testo, che tenga in considerazione la sua struttura e i legami logici tra le parti. Partendo da questo presupposto Rati pone il problema della classificazione dei connettivi, ricordando l'assenza di una tassonomia condivisa e di etichette univoche per i diversi tipi di tali dispositivi di coesione, e richiamando l'attenzione sull'importanza che avrebbe per la didattica un'accessibile classificazione di riferimento (Rati, 2020, 3-5).

Rati, dopo aver proposto di identificare i connettivi che formano l'ossatura del testo argomentativo e di stilarne una classificazione, fornisce due modelli: il primo costituisce una "classificazione minima", il secondo una "classificazione ampliata" dei connettivi più rappresentativi del testo argomentativo [Rati, 2020, 6-8].

Per quanto riguarda la competenza d'uso da parte degli studenti, Rati rimarca l'importanza dello sviluppo della capacità di selezione del connettivo più adeguato alla funzione logica che esprime, ma anche alla varietà diafasiche nella quale è scritto il testo, e avanza la proposta della pratica di riscrittura di testi burocratici, che ha come scopo la loro trasposizione in un linguaggio più semplice, a partire dalla sostituzione di connettivi tipici, ad esempio *qualora* (Rati, 2020, 11-12).

Infine, dal momento che l'abilità nell'uso dei connettivi coinvolge diversi piani (logico-sintattico, interpuntivo, di registro ecc.), la studiosa fornisce alcuni spunti, utili in chiave didattica, per un'analisi del rapporto tra i connettivi e alcune questioni relative a tali aspetti (Rati, 2020, 11-15).

Tra le proposte didattiche è importante menzionare poi lo studio di Valentina Bianchi dedicato in particolare alla pratica argomentativa e legato di conseguenza anche alla classe dei connettivi, i quali, come si è già avuto modo di ricordare in queste pagine, costituendo "l'impalcatura tipica di un testo argomentativo", si trovano di frequente in

---

frequenza di errori nella selezione dei connettivi, in particolare evidenzia l'abuso di *infatti* e *quindi*, inseriti il più delle volte a prescindere dal legame logico che manifestano (Rati, 2020, 2).

questo tipo testuale [Rati, 2020, 5].

Il contributo di Bianchi ribadisce l'importanza della strutturazione di un curriculum verticale, questione dibattuta all'interno della comunità scientifica ma ad oggi non interamente recepita dall'insegnamento dell'italiano.<sup>20</sup> Il curriculum verticale riguarda, in questo caso, la pratica argomentativa e consiste in un "percorso unitario, sistematico e strutturato, parte di un processo continuo che abbia inizio negli ultimi anni della scuola primaria e necessariamente proceda, nella scuola secondaria, in un crescendo di complessità" [Bianchi, 2022, 1068]. La studiosa fa notare come l'argomentazione sia un atto che innerva la nostra quotidianità e, citando il documento prodotto nel 2018 dall'allora *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*, in funzione della redazione dell'esame di stato che conclude il primo ciclo, evidenzia lo stretto rapporto tra la pratica argomentativa e i bisogni primari dell'essere umano<sup>21</sup> (Bianchi, 2022, 1068).

Ciononostante l'atto dell'argomentare, specialmente nel caso di un'argomentazione scritta che richiede di esplicitare tutti i passaggi in modo coerente, implica complesse operazioni cognitive e linguistiche che lo rendono un processo faticoso per gli studenti. Per questo motivo diventa indispensabile allenare costantemente tale abilità connaturata all'essere umano, innanzitutto esponendo i discenti alla ricezione di autentici testi argomentativi nelle diverse forme<sup>22</sup> che possono assumere (non necessariamente espressi attraverso un solo codice semiotico), mostrandone le caratteristiche strutturali e le proprietà linguistiche costitutive, e insegnando agli alunni a dare forma al pensiero, a confrontarsi con punti di vista diversi dal proprio, vale a dire a sviluppare le competenze socio-relazionali, fondamentali per la vita democratica; in secondo luogo formalizzando in maniera graduale i processi su cui si fonda l'argomentazione, sviluppando così l'abilità di astrarre e concettualizzare. Questo percorso, in ultima analisi, non potrà che muovere dall'osservazione della struttura e delle strategie linguistiche di testi argomentativi concreti (Bianchi, 2022, 1068-71).

Partendo da queste premesse Bianchi avanza alcune proposte didattiche, rivolte agli studenti della scuola secondaria di secondo grado, due delle quali verranno trattate brevemente in questa sede.

---

20 Per approfondimenti sul dibattito si veda Bianchi, in *Italiano LinguaDue* 1.2022, p.1069 e la bibliografia ivi indicata.

21 *Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'esame di stato conclusivo del primo ciclo* (p.6). Cfr. link in bibliografia.

22 Bianchi si riferisce qui ad esempio al "dialogo, allo sviluppo di una tesi, alla riscrittura di un testo in altra modalità" [Bianchi, 2022, 1071].

La prima consiste nella comprensione del testo dato e ne prevede, oltre alla decodifica dei contenuti, anche l'individuazione dei movimenti logici che formano la struttura argomentativa (operazione fondata sulla decostruzione del brano), che permetta di riconoscerne le parti costitutive e di riflettere sulla loro concatenazione; la seconda ha come obiettivo la produzione scritta del discente sulla base del testo di partenza (Bianchi, 2022, 1074-75).

Per poter identificare correttamente i movimenti logici e gli argomenti che sostengono la tesi o l'opinione espressa dallo scrivente<sup>23</sup> è indispensabile il riconoscimento dei connettivi, che, segnalando le relazioni logiche tra le unità testuali, sono in grado di palesare l'architettura del testo. Il lavoro su questi dispositivi di coesione si rivela cruciale non solamente per l'importanza che rivestono nella pratica argomentativa, ma anche per le loro peculiarità, ossia l'eterogeneità formale e la polifunzionalità, le quali, anche secondo Bianchi, "costituiscono un terreno molto scivoloso su cui gli studenti tendono a cadere" [Bianchi, 2022, 1077].

La seconda proposta, incentrata sempre sul testo argomentativo, prende le mosse proprio da tale considerazione, che rende necessaria l'insistenza, in prospettiva didattica, sulla capacità di individuare e rielaborare i rapporti logici manifestati dai connettivi.

Si tratta di presentare ai discenti i coesivi più rappresentativi del tipo testuale in esame, vale a dire quei connettivi che occorrono maggiormente nella pratica argomentativa, e di far osservare la funzione logica espressa. Lo strumento per raggiungere tale obiettivo è una tabella,<sup>24</sup> che risale alla grammatica di Palermo *et al.* (2019), nella quale vengono segnalate le singole relazioni logiche e i connettivi ad esse

---

23 L'autrice sceglie come base per la pratica argomentativa la rielaborazione, fatta da Lo Cascio (1991), del modello concepito nel 1958 da Stephen Toulmin, il quale per descrivere la struttura dell'argomentazione utilizza sei categorie: *opinione*, *argomenti*, *regola generale*, *fonte*, *riserva*, *qualificatore*. L'*opinione* corrisponde alla tesi, gli *argomenti* sono le prove a suo sostegno, mentre la *regola generale* consiste nelle conoscenze condivise dagli interlocutori, si tratta cioè di una generalizzazione sul funzionamento di alcuni aspetti del mondo. Solo questi tre elementi sono indispensabili al processo argomentativo. I tre restanti sono al contrario facoltativi. Per approfondimenti sulla classificazione toulminiana si vedano Bianchi (2022), pp. 1072 ss. e la bibliografia ivi indicata.

24 Non verrà qui riportata l'intera tabella per la consultazione della quale si rimanda a Palermo M., Ciampaglia N., Pacini B., Salvatore E. (2019), *L'italiano di oggi. B: Comunicare attraverso i testi*, pp. 213-214, G. B. Palumbo & C. Editore, Palermo. A titolo d'esempio verrà segnalato il primo elemento della tabella: accanto alla relazione logica di causa vengono elencati i connettivi corrispondenti «*poiché*, *giacché*, *dato che*, *dal momento che ecc.*» e viene suggerito l'esempio «(...) anzi, non si può parlar di essa come di una "facoltà": *giacché* una facoltà funziona in modo intermittente» [Palermo *et al.*, 2019, cit. in Bianchi, 2022, 1078].

correlati, il tutto corredato da un esempio. È importante evidenziare come il modo in cui con questa proposta vengono esposti i connettivi si discosti dalla loro presentazione tradizionale. Il punto di partenza è costituito infatti non dal connettivo bensì dalla sua funzione (cioè l'espressione della relazione logica), mentre la forma che questa assume nel connettivo viene presentata in un secondo momento. Bianchi invita perciò docenti e discenti a focalizzarsi dapprima sul parametro dell'efficacia comunicativa<sup>25</sup> e solo in un secondo momento su quello della correttezza formale, rivendicando la necessità di integrare nella pratica didattica la dimensione testuale (Bianchi, 2022, 1078-79).

L'adozione della prospettiva testuale in ambito didattico accomuna diversi studi recenti. Tra questi si ricorda il saggio di Mastrantonio (2021c), che chiarisce la direzione che potranno seguire le prossime ricerche teoriche sull'italiano scritto accademico<sup>26</sup> e i relativi sviluppi didattici, indagini per le quali tale prospettiva è considerata dallo studioso “uno strumento affidabile e produttivo” [Mastrantonio, 2021c, 363]. Mastrantonio stesso si serve per il suo contributo di nozioni mutuata dalla linguistica del testo, tra le quali quelle di connettivo e relazione logico-argomentativa, sulle quali si sofferma avanzando, in particolare, una proposta di attività didattica, rivolta ad apprendenti L2 di livello universitario. Sebbene lo studio di Mastrantonio ruoti attorno all'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, la proposta didattica può comunque essere considerata utile anche in prospettiva L1, in quanto la progressione di difficoltà nella segnalazione delle relazioni logiche è la medesima e interessa pertanto anche gli studenti madrelingua.

Nello specifico la proposta didattica formulata da Mastrantonio è incentrata sull'espressione della relazione di causa-effetto (fondamentale dal punto di vista testuale) (Mastrantonio, 2021c, 362). Benché tale tipo di relazione costituisca un universale cognitivo, la sua espressione linguistica risulta particolarmente difficile da apprendere per gli studenti L2, a causa delle molteplici possibilità lessicali, morfosintattiche e testuali messe a disposizione dalla lingua per la sua segnalazione. Si

---

<sup>25</sup> La capacità di redigere testi “adeguati all'intenzione comunicativa e al destinatario” rientra tra gli obiettivi che andrebbero raggiunti alla fine della scuola secondaria di primo grado, secondo le *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, (2012), p. 38. Cfr. link in bibliografia.

<sup>26</sup> Per italiano accademico si intende qui quella varietà linguistica utilizzata nei testi scritti di tipo divulgativo, rinvenibili in ambito universitario ma anche scolastico. Per approfondimenti sulle diverse accezioni del termine accademico e sulle peculiarità di tale varietà cfr. Mastrantonio (2021c) e la bibliografia ivi indicata.

pensi alla complessità di fenomeni come la *nominalizzazione*<sup>27</sup>, che oltre a coinvolgere sia il piano morfosintattico sia quello testuale, determina un “riassestamento del rapporto frase/testo”, dal momento che non viene utilizzato alcun connettivo e di conseguenza il compito di segnalare la relazione logica viene assunto dal verbo<sup>28</sup> [Mastrantonio, 2021c, 359].

Mastrantonio osserva come sia invalsa la convinzione che la relazione di causa-effetto sia una prerogativa dei connettivi. In realtà lo studioso evidenzia il fatto che l'espressione di questo universale cognitivo è affidata nello scritto accademico con particolare frequenza ad altri dispositivi linguistici, ad esempio predicati verbali o nominali (Mastrantonio, 2021c, 359). Tenendo conto di questa varietà di forme e del diverso livello di difficoltà implicato da ognuna, Mastrantonio propone un'attività didattica che esponga i discenti, dapprima al formato linguistico della giustapposizione, passando poi in modo graduale alla presentazione dei connettivi avverbiali (più semplici in quanto mantengono invariata la sequenza reale degli eventi), e in seguito a quelli subordinanti (più complessi perché possono comportare cambiamenti sintattici e dunque presentare gli eventi secondo un ordine diverso rispetto a quello in cui si verificano nella realtà extralinguistica), giungendo infine all'esposizione di quei fenomeni più difficili da padroneggiare, come la *nominalizzazione* sopra descritta<sup>29</sup> (Mastrantonio, 2021c, 362).

Per concludere questa breve rassegna sulle proposte didattiche più recenti si ricorda il contributo di Daniele D'Aguanno (2019), che, sempre sulla base della prospettiva testuale, si compone di una serie di modelli applicabili alla didattica della scrittura nella scuola secondaria di secondo grado italiana, con particolare attenzione alle dimensioni

---

27 Questo termine denota il “risultato di un procedimento di derivazione grazie al quale si crea un nome a partire da un elemento linguistico appartenente a una categoria diversa, di solito un verbo” [Palermo, 2013, 200].

Ad esempio da *mietere* si ricava il sostantivo *mietitura*.

28 Si pensi al seguente esempio proposto da Mastrantonio (2021c): “*dato che* aumentano le temperature si sciolgono i ghiacci”. È possibile riformulare l'enunciato e, mediante la nominalizzazione del verbo *aumentare*, si ottiene una frase come “l'aumento delle temperature **causa** lo scioglimento dei ghiacci”, dalla quale risulta evidente lo spostamento sul verbo del carico informativo [Mastrantonio, 2021c, 359].

29 Riprendendo l'enunciato già citato, Mastrantonio propone pertanto di presentare agli apprendenti la seguente sequenza: *la temperatura aumenta. I ghiacci si sciolgono*, come esempio di giustapposizione; *la temperatura aumenta, quindi i ghiacci si sciolgono*, per permettere ai discenti di familiarizzare con i connettivi avverbiali; *dal momento che la temperatura aumenta, i ghiacci si sciolgono*, per l'introduzione dei connettivi subordinanti; e, infine, *l'aumento della temperatura causa lo scioglimento dei ghiacci*, per presentare il fenomeno della nominalizzazione [Mastrantonio, 2021c, 362].

della coerenza e della coesione (cfr. §§4.1 e 4.2) (D'Aguanno, 2019, 21). Tra le diverse attività didattiche è utile, in questa sede, menzionare quelle relative all'uso dei connettivi (D'Aguanno, 2019, 227-28).

La proposta di D'Aguanno prevede, innanzitutto, l'esposizione ai discenti della funzione e del valore di tali coesivi, e in un secondo momento, la presentazione di testi autentici, da cui è stato cancellato il connettivo oggetto di studio, unita alla richiesta di reinserimento del dispositivo di coesione nel punto appropriato (che non necessariamente coincide con la posizione nel brano originale). Lo studioso suggerisce alcuni esercizi di questo tipo, volti al rafforzamento dell'uso dei connettivi che vengono scambiati con frequenza nella prosa studentesca, e precisa che la “sequenza deve fare difficoltà perché è il connettivo a garantire con chiarezza lo snodo logico del discorso” [D'Aguanno, 2019, 227]. Si riporta qui di seguito, a titolo d'esempio, uno dei brevi brani proposti come esercizio, nella cui consegna viene chiesto di selezionare tra *dunque* e *infatti*, due connettivi che vengono scambiati con frequenza nella prosa studentesca:

(1) L'Islanda è un'isola totalmente vulcanica. Per i geologi è un libro aperto verso le profondità del nostro pianeta. Lo studio delle lave permette (v) di comprendere meglio l'attività delle dorsali oceaniche e dei “punti caldi” della terra.<sup>30</sup>

L'attività sopra descritta permette il rafforzamento dei connettivi che i discenti solitamente utilizzano in modo improprio e può essere replicata con lo scopo di diffondere l'uso di quei connettivi testuali, la cui presenza negli elaborati studenteschi risulta irrisoria (*tuttavia, perciò, in effetti*). In questo caso la consegna mostrerà tre opzioni, semanticamente in contrasto l'una con l'altra, e chiederà, dapprima, l'inferenza della relazione logica che intercorre tra le due unità testuali, in seguito, la selezione del connettivo appropriato e il suo inserimento nel testo (D'Aguanno, 2019, 228).

Dopo aver illustrato, in questa prima parte, l'oggetto d'indagine e la metodologia utilizzata, e dopo aver fatto una disamina dei principali studi che indagano il rapporto tra i connettivi e la didattica, nella seconda sezione verranno approfondite le basi teoriche su cui si fonda la nostra analisi. Nello specifico verrà chiarito cosa si intende con i termini testo (cfr. CAP. 4), connettivo (cfr. CAP. 5) e relazione logico-semantiche (cfr. CAP. 6), e verranno affrontate le principali proprietà e funzioni di tali concetti. Infine verrà

---

<sup>30</sup> La spunta (v) segnala la posizione del connettivo nel brano originale. Il testo è citato in D'Aguanno (2019), p. 227.

proposto un capitolo (cfr. CAP. 7) incentrato sul rapporto tra le varietà scritta, parlata e trasmessa della lingua, oltre che sulle sue ricadute in ambito didattico. Come si potrà constatare nella terza parte, dedicata all'analisi dei fenomeni, le influenze reciproche tra queste diverse varietà linguistiche si riflettono negli elaborati osservati.

## PARTE II

### *QUESTIONI TEORICHE: TESTUALITÀ, CONNETTIVI E RELAZIONI LOGICHE*



#### **4. Il testo: definizione, struttura e proprietà**

Come si è visto nel secondo capitolo, questo contributo è incentrato su elaborati studenteschi, dunque su testi scritti. Prima di addentrarsi nell'illustrazione dei connettivi, è necessario chiarire il concetto di testo che soggiace al presente lavoro e introdurre le sue proprietà fondamentali.

Innanzitutto si pone il problema definitorio: cosa si intende per testo? A questa domanda i membri della comunità scientifica hanno dato risposte diverse, che sono talvolta contrastanti persino all'interno dello stesso autore.<sup>31</sup>

In questa sede verrà adottata la prospettiva di Angela Ferrari, la quale considera il testo la “*faccia linguistica emergente e strutturata* di un processo comunicativo dinamico in cui entrano in gioco anche fattori di natura grammaticale, cognitiva, comunicativa, sociale ecc.” [Ferrari, 2014, 36]. Ferrari evidenzia dunque la funzione dell'oggetto testo, perseguire uno scopo comunicativo, e la sua sostanza, che è di natura semantica. La definizione a cui si fa riferimento include due accezioni di testo, quella dinamica e quella statica, che sono convissute fin dall'epoca antica. La prima si riferisce al processo di costruzione del testo, denotato dall'infinito del verbo *texĕre*, nella seconda il testo è inteso, invece, come prodotto (designato dal sostantivo *textus*, participio perfetto di *texĕre*) (Palermo, 2013, 13). Escludere a priori una o l'altra accezione determinerebbe una visione solo parziale dell'oggetto di studio. È però fondamentale sottolineare che nella sua analisi Ferrari si focalizza sulla “testura semantico-linguistica”<sup>32</sup> del testo, dando per soddisfatti gli altri fattori che costituiscono la sua dimensione comunicativa.<sup>33</sup>

---

31 Eugenio Coseriu osserva la discrepanza tra le due definizioni di testo fornite da W.Dressler all'interno dello stesso manuale: “enunciato linguistico conchiuso” la prima; “unità linguistica formata secondo le regole grammaticali della particolare lingua usata, che l'intenzione del/degli emittenti e riceventi ritiene linguisticamente compiuta” la seconda [Wolfgang Dressler, *Introduzione alla linguistica del testo* (1974), cit. in Coseriu, *Linguistica del testo-Introduzione a una ermeneutica del senso*, 1997, pp.29-30]. Coseriu contesta a Dressler la non coestensione delle due definizioni, dal momento che la prima ammette, in linea teorica, l'esistenza di testi plurilingui; mentre la seconda presuppone che il testo sia vincolato alle regole di una singola lingua storico-naturale. Secondo Coseriu Dressler fa pertanto riferimento a due diversi oggetti “testo”.

32 Ferrari utilizza qui un'espressione tratta da Manzotti E., Zampese L. (2013), *Testure, Legami e “disegni” nel testo poetico*, in S.Calligaro, A. Di Dio (a cura di), *Marco Praloran 1955-2011. Studi offerti dai colleghi delle università svizzere*, ETS, Pisa, pp.333-69.

33 Si fa qui riferimento alle proprietà pragmatiche del testo, che se non soddisfatte provocano il fallimento o l'incompletezza del processo comunicativo. Si tratta dei principi di testualità individuati da De Beaugrande e Dressler (1984): intenzionalità, accettabilità, informatività, situazionalità e intertestualità. Oltre a queste condizioni, incentrate sui partecipanti all'atto comunicativo e sulle condizioni contestuali, i due autori individuano i principi di coerenza e

Ferrari assume dunque una concezione di testo più ristretta rispetto a quella adottata da altri autori.<sup>34</sup>

Si veda ora più nel dettaglio la sostanza dell'oggetto testo. Se le frasi sono definibili come unità sintattiche, esso è definito come un'unità di significato, la cui struttura si manifesta attraverso la superficie linguistica (Ferrari, 2014, 49). Tale unità di significato, ovvero il contenuto semantico del testo, è strutturata in parti più piccole organizzate gerarchicamente e connesse da una *rete di relazioni semantiche*. Queste parti sono, in ordine crescente di grandezza: l'unità informativa, l'unità comunicativa e il movimento testuale. Delle tre entità solo la seconda è indispensabile, rappresenta cioè l'elemento necessario e sufficiente per l'esistenza del testo. Ferrari descrive l'unità comunicativa come "il risultato di un'azione comunicativa" che svolge due funzioni: illocutiva e di composizione testuale [Ferrari, 2014, 50]. La funzione illocutiva è legata al tipo di atto linguistico a cui John Searle (1976) nel suo *Atti linguistici*, riprendendo Austin, applica l'etichetta di *atto illocutivo* (domandare, affermare, promettere ecc.).<sup>35</sup>

La funzione di composizione testuale riguarda il rapporto che una parte del testo intrattiene con il cotesto (riformulazione, esemplificazione, specificazione ecc.). Ferrari fa notare che nonostante il testo sia formato prototipicamente da più unità comunicative, possono esistere testi fondati su un'unica unità comunicativa, è il caso ad esempio di un'insegna con la scritta *pizzeria* (Ferrari, 2014, 50). L'unità minima di cui si compone il testo viene veicolata dall'enunciato, la sua controparte linguistica. Pur non avendo una forma linguistica predefinita, l'enunciato è tipicamente delimitato da due segni interpuntivi forti (Ferrari, 2014, 82).

È poi possibile, ma si tratta di un'opzione facoltativa, scomporre l'unità comunicativa in unità di livello inferiore, le unità informative, che organizzano il contenuto semantico articolandolo gerarchicamente, ossia dando rilievo ad alcune informazioni e collocandone altre sullo sfondo.

Ad un livello superiore dell'unità comunicativa si colloca infine il movimento testuale,

---

coesione, che sono invece incentrati sul testo e sono oggetto di attenzione da parte di Ferrari (Ferrari, 2014, 37-38).

34 De Beaugrande e Dressler ad esempio. Cfr. Beaugrande R.-A. De, Dressler W. (1984), *Introduzione alla linguistica testuale*, il Mulino, Bologna (ed. or. *Einführung in die Textlinguistik*, Niemeyer, Tübingen 1981).

35 Secondo Searle il locutore quando parla compie contemporaneamente tre tipi di atti linguistici: atti enunciativi, proposizionali e illocutivi. Con la prima etichetta si riferisce all'enunciazione di parole, con la seconda al fare riferimenti e alla predicazione, e con la terza al domandare, promettere, affermare, ordinare ecc. Il filosofo del linguaggio riprende inoltre la nozione di atto perlocutivo, introdotta da Austin, con la quale indica gli effetti degli atti illocutivi su chi ascolta (Searle, 1976, 48-50).

ossia una sequenza di unità comunicative che svolgono la stessa funzione testuale e dal punto di vista logico-argomentativo e/o tematico-referenziale formano un blocco unitario.

Il termine movimento è particolarmente significativo, poiché restituisce l'immagine del testo come percorso, volto al raggiungimento dello scopo comunicativo. I nessi logico-semantiche che tengono uniti gli enunciati operano anche al livello gerarchico superiore, connettendo tra loro i movimenti testuali, determinando la progressione del testo e imprimendogli una direzione. Il concetto di progressione è fondamentale in quanto costituisce uno dei tre fattori che combinati tra loro producono la coerenza (cfr. CAP. 4.1). Affinché vi sia progressione è necessario che ogni enunciato apporti delle modifiche o accresca l'informazione trasmessa dal testo. Gli altri due fattori sono l'unitarietà e la continuità. Essendo il testo l'espansione di uno o più nuclei semantici, l'unitarietà consiste nella possibilità di ricondurre il contenuto al nucleo centrale, mediante diverse operazioni cognitive (Ferrari, 2014, 52). Questo principio logico unitario, che Ferrari (1995) definisce *sovraordinato*<sup>36</sup>, costituisce, dal punto di vista pragmatico, la domanda a cui globalmente risponde il testo. Se questo principio unitario venisse a mancare e se non fosse possibile identificare lo scopo del testo, il ricevente lo percepirebbe come inconcludente e privo di senso (Notarbartolo, 2014, 100).

Il terzo fattore, la continuità, è presente se sono individuabili dei legami tra ogni enunciato e il cotesto che lo precede, anche non nelle immediate vicinanze (Ferrari, 2014, 52).

Riepilogando, si è visto che il testo, in quanto entità strutturata può essere scomposto in unità di diverse grandezze gerarchicamente ordinate, che intrattengono tra loro rapporti logico-semantiche e/o tematico-referenziali. Più sotto verrà approfondita l'entità di tali relazioni (cfr. CAP. 6), prima però è necessario soffermarsi brevemente sulle proprietà della coerenza e della coesione, i due requisiti fondamentali di un testo.

---

<sup>36</sup> Per questo aspetto cfr. anche Notarbartolo (2014), p.100.

## 4.1. Coerenza

In primo luogo è utile disambiguare un termine che comunemente denota la non-contraddittorietà di un testo, sia esso orale o scritto. Questa accezione rappresenta una definizione in negativo del concetto di coerenza e corrisponde a ciò che Maria-Elisabeth Conte chiama *consistency*.

Oltre a questo concetto *privativo*, esiste un'accezione positiva che vede la coerenza come la connessione delle parti del tutto costituito dal testo e che Conte definisce *coherence*.

Solo la seconda è una condizione necessaria perché si possa parlare di testualità. La *coherence* costituisce pertanto la *quidditas* del testo. Conte sottolinea il paradosso per cui l'assenza di *consistency* in un testo è legittimata solo in presenza di *coherence*: esistono infatti delle composizioni che pur presentando contraddizioni tra le unità testuali sono comunque coerenti (nel senso che rispettano la condizione di *coherence*) (Conte, 1999, 29). Per comprendere meglio la differenza tra i due concetti si osservino i due brani seguenti:

(2) La moneta europea, evidente responsabile dell'inflazione e del caro-prezzi, è molto vantaggiosa per l'economia nazionale, e avendo noi avvertito per tempo gli italiani degli evidenti svantaggi, abbiamo dunque deciso di adottarla anche se era già stata adottata da precedenti governi illiberali, nel quadro della nostra valutazione positiva della politica europea da noi osteggiata, alla luce dello scandalo Parmalat, il cui impatto distruttivo è stato di molto attenuato dall'euro preservando i risparmiatori rovinati dall'euro, moneta esteticamente molto brutta anche se le banconote non mi dispiacciono [...]  
[Michele Serra, *la Repubblica*, cit. in Palermo, 2013, 33].

Si tratta di un estratto da un testo della rubrica *L'amaca*, nel quale Michele Serra ha abilmente cucito insieme alcune dichiarazioni pubbliche di un noto politico italiano allo scopo di evidenziarne la contraddittorietà. Se il testo fosse stato pubblicato senza nessun cappello introduttivo, come è presentato in questa sede, costituirebbe un ottimo esempio di violazione della *consistency*. Serra ha però introdotto il brano con un *incipit* nel quale spiega ai lettori e alle lettrici che ciò che segue è "il pensiero di Berlusconi sull'euro" ricostruito sulla base delle sue "ultime dichiarazioni pubbliche" [*ibidem*].

Queste poche parole sono sufficienti per garantire l'unità di senso e dunque la coerenza, dal momento che risulta evidente l'intento satirico dell'autore che vuole mettere in luce la poca affidabilità e l'incoerenza del politico in questione.

Si veda ora il secondo brano, esempio di infrazione della *coherence*:

(3) Mio fratello è farmacista. Sua moglie ha 39 anni. Un giorno nella farmacia entrò un tizio che aveva la stessa età. Quel giorno io però ero andata all'università, un grande edificio di mattoni rosso: il mio colore preferito. [Notarbartolo, 2014, 21].

Sebbene il testo citato sia coeso e la continuità semantica sembri caratterizzarne le frasi, al suo interno la *coherence* non è garantita, poiché il brano non rappresenta l'espansione di un nucleo semantico centrale e non contribuisce ad accrescere le informazioni che dà, violando quindi il senso complessivo (*ibidem*).

Una volta disambiguato il concetto di coerenza è importante precisare che in questo lavoro con tale termine si farà riferimento alla *coherence*.

In secondo luogo, sempre sulla base degli studi di Conte, bisogna operare un'ulteriore distinzione. Si tratta della dicotomia tra coerenza *a parte obiecti* e coerenza *a parte subiecti*. Mentre la prima viene considerata una proprietà *costitutiva* del testo, sul quale è dunque incentrata, la seconda rappresenta il principio che guida l'interpretazione da parte del ricevente, il quale svolge un ruolo attivo nella ricerca e costruzione della coerenza (Conte, 1999, 83). Il ricevente si attende la coerenza testuale e, affinché il processo comunicativo vada a buon fine, deve essere disponibile a decodificare la superficie linguistica del testo e ad integrare tramite l'inferenza le informazioni implicite, non espresse linguisticamente, che, al pari di quelle esplicite, sono fondamentali per la ricostruzione della coerenza. Ferrari, sulla scorta di Palermo, evidenzia l'insensatezza del tentativo di stabilire un confine netto tra un testo e un non testo. Sebbene a livello sintattico sia possibile individuare con precisione la grammaticalità o l'agrammaticalità di una frase, a livello testuale la coerenza si configura come una proprietà graduale, la cui identificazione può implicare uno sforzo cognitivo di maggiore o minore intensità a seconda del tipo testo, del suo livello di esplicitezza, delle conoscenze contestuali e linguistiche che il ricevente possiede ecc. (Ferrari, 2014, 116).

Tornando alla prima accezione (*coerenza a parte obiecti*), si può definire un testo coerente se il suo contenuto è riconducibile ad un'architettura logico-semantica, costituita dalle diverse unità testuali legate tra loro a diversi livelli gerarchici, e a quel *principio unitario sovraordinato* di cui si è scritto sopra.

## 4.2. Coesione

Il secondo requisito fondamentale del testo condivide con il primo lo stesso etimo: l'origine dei termini coerenza e coesione è il verbo latino *cohaerēre*, che designa l'essere strettamente legato, connesso, congiunto; coerente deriva da *cohaerens*, participio presente, mentre coeso proviene dal participio perfetto *cohaesus*.

Se la coerenza opera ad un livello profondo, quello semantico, garantendo, come si è visto, l'unitarietà e la continuità testuale, la coesione manifesta queste proprietà al livello della superficie linguistica contribuendo alla tenuta del testo tramite le risorse offerte dalla grammatica sul piano lessicale, morfosintattico e interpuntivo (Palermo, 2013, 77). La coesione poggia dunque sui collegamenti fra le diverse unità testuali, che sono esplicitati da un sistema di dispositivi linguistici, i cui pilastri fondamentali sono le relazioni di rinvio<sup>37</sup> e quelle di connessione.

Le prime sono quelle relazioni che nel testo collegano tra loro i referenti attraverso le anafore, ovvero quelle espressioni attraverso le quali il locutore “può far riferimento ad oggetti o stati di cose, ai quali egli ha già fatto riferimento mediante un antecedente nel pre-testo ” [Conte, 1999, 20]. Le anafore (tra cui rientrano le sostituzioni pronominali, le ripetizioni, i sinonimi, le ellissi ecc.) permettono al ricevente di “reidentificare i referenti ogni volta che si ripresentano” nel testo [De Santis, Prandi, 2020, 94].

Le relazioni di connessione sono invece espresse dai connettivi, di cui si tratterà nel prossimo capitolo (Palermo, 2013, 189).

Il sistema dei dispositivi di coesione svolge un ruolo fondamentale nel processo comunicativo. La memoria a breve termine ha infatti capacità limitate e può trattenere un numero ridotto di informazioni. Tale mancanza di spazio determina la ridondanza informativa nella costruzione del messaggio e la necessità della collaborazione del ricevente nell'integrare, con le proprie conoscenze, con inferenze e presupposizioni, i vuoti lasciati dall'emittente, sollevandolo dall'onere di esplicitare ogni singola informazione e contribuendo così all'economicità dell'espressione. Mentre compie questo sforzo, il destinatario del messaggio sta ricercando la continuità di senso, di cui si è scritto sopra (cfr. CAP. 4), che viene favorita dalla continuità tematica del testo, ovvero dal fatto che esso sviluppa lo stesso argomento.

I dispositivi di coesione fungono da garanti dei due tipi di continuità, permettendo al ricevente di individuarli più agevolmente e lavorano pertanto in funzione della coerenza

---

<sup>37</sup> Per approfondimenti sul rinvio anaforico si veda Palermo, 2013, capitolo 3.

(Palermo, 2013, 144). Mentre però questa è una condizione indispensabile della testualità, la coesione, pur essendo molto importante nel facilitare la comunicazione, non è una proprietà necessaria. Esistono testi non coesi che tuttavia sono coerenti e non impediscono l'efficacia dello scambio comunicativo poiché la semantica è in grado di colmare le lacune grammaticali; al contrario ci sono testi coesi che però sfidano la coerenza implicando un maggiore sforzo cognitivo nel ricevente che tentasse di ricostruirne il senso, dal momento che la grammatica non può sopperire alla sua mancanza<sup>38</sup>(Palermo, 2013, 33).

Il prossimo capitolo sarà dedicato ai dispositivi di coesione a cui sono affidate le relazioni di connessione: i connettivi.

---

38 Si pensi alle produzioni di scriventi inesperti o di persone che sono affette da demenza.

## 5. Connettivi: funzione, caratteristiche, classi morfologiche

I connettivi sono una classe di dispositivi di coesione che ha la funzione di segnalare i legami logici tra le varie unità testuali.

Esistono diverse classificazioni di connettivi, in questa sede verrà adottata quella di Mastrantonio (2021b), ispirata agli studi di Ferrari<sup>39</sup>. Mastrantonio individua nei connettivi le seguenti caratteristiche: la biargomentalità, la portata sintattica e frasale, l'invariabilità morfologica, il contenuto semantico.

I connettivi vengono definiti dallo studioso *operatori biargomentali*, in quanto congiungono due unità testuali, che possono essere costituite da unità informative, enunciati o movimenti testuali. Per illustrare la biargomentalità, Mastrantonio propone il seguente schema: *p CONNETTIVO q* (le lettere *p* e *q* rappresentano le due unità testuali connesse).

La portata del legame può essere di misura variabile: di tipo frasale, ovvero transfrastica, oppure può rimanere all'interno del confine dell'enunciato, in tal caso sarà di tipo sintattico.<sup>40</sup>

Per quanto riguarda l'invariabilità morfologica, appartengono alla classe dei connettivi alcuni morfemi liberi come *quindi*, e le locuzioni fisse, ad esempio *di conseguenza*, mentre non sono considerati connettivi i sintagmi nominali e i verbi che esprimono una relazione logica (*il motivo è che; Le emissioni di CO2 causano il surriscaldamento globale*). Questa distinzione è motivata dal fatto che il nome è tematizzabile,

---

39 Cfr. Mastrantonio 2021b e bibliografia ivi indicata. Si veda oltre a questa, la tassonomia di Bazzanella (1985) per l'italiano e ripresa da Palermo (2013), più ampia rispetto a quella qui adottata. Bazzanella divide i connettivi in due classi: i *connettivi semantici* e quelli *pragmatici*. Mentre i primi identificano i rapporti gerarchici e logici tra le unità testuali connesse e riguardano dunque il contenuto proposizionale, i secondi, detti anche *segnali discorsivi*, hanno la funzione di esplicitare il punto di vista che il locutore ha sull'atto di enunciazione. Le due classi si distinguono inoltre sulla base di criteri quali: la collocazione (i connettivi semantici vengono di norma inseriti tra le due porzioni di testo collegate, i pragmatici compaiono invece all'inizio dell'enunciato); il passaggio dal discorso diretto a quello indiretto (che determina la caduta dei connettivi pragmatici); la cumulabilità (impossibile per i connettivi semantici, possibile per quelli pragmatici) (cfr. Palermo, 2013, pp. 191-217 e bibliografia ivi indicata).

40 Un esempio di connettivi con portata sovrafrasale è costituito dai connettivi avverbiali (*Non credo nel tuo progetto; tuttavia, ti aiuterò*); le congiunzioni inserite dentro il confine dell'enunciato sono invece un esempio di connettivi con portata sintattica (*Dato che credo nel tuo progetto, ti aiuterò*). Entrambi gli esempi sono tratti da Mastrantonio 2021b, p.225. La scelta di includere nella classe dei connettivi anche le congiunzioni con portata sintattica distingue la tassonomia di Ferrari e Mastrantonio da quella di Prandi e De Santis (2020, p.91), che definiscono connettivi solamente quei mezzi linguistici che esprimono i legami concettuali tra frasi indipendenti, escludendo perciò dalla categoria tutti quegli elementi che, come le congiunzioni coordinanti, instaurano dei legami sintattici tra frasi.



focalizzabile e modificabile da altri sintagmi, “in altre parole diventa oggetto di discorso, guadagnando il massimo grado di esplicitzza” [Mastrantonio, 2021b, 225]. Tali peculiarità sintattiche e testuali non sono invece condivise dai morfemi liberi e dalle locuzioni fisse, dunque dai connettivi. È importante ricordare che la condizione di invariabilità morfologica costituisce spesso, dal punto di vista diacronico, la tappa finale di un processo di *grammaticalizzazione*<sup>41</sup>. Studiando la variazione diacronica dei connettivi nell'italiano, Mastrantonio osserva l'evoluzione del rapporto tra la forma e la funzione di questa classe, individuando nella *transcategorizzazione*, intesa come cambio di categoria morfosintattica e dunque come *grammaticalizzazione* in senso stretto, il mutamento più profondo. Lo studioso porta l'esempio dei participi presenti latini *durante*, *mediante* e *nonostante* che dalla classe dei verbi passano a quella delle preposizioni e/o delle congiunzioni (Mastrantonio, 2021b, 225-229).

I connettivi sono infine contraddistinti dall'aver un contenuto semantico, vale a dire dal fatto di manifestare il significato della relazione logica, che può essere di due tipi: relazione tra processi, relazione di composizione testuale. Nel prossimo capitolo verrà fornito un elenco più esaustivo delle relazioni logiche. Per il momento ci si limiterà a chiarirne i tratti distintivi.

Il primo tipo concerne il rapporto tra due eventi (del mondo reale o di mondi fittizi), vale a dire il modo in cui si connettono tra loro. Appartengono a questo tipo le relazioni di tempo, causa e motivo, conseguenza ecc.

Le relazioni di composizione testuale, a differenza di quelle tra processi, che sono legate al contenuto, riguardano gli atti mediante i quali l'emittente costruisce il testo, dando in questo modo forma e ordine al proprio pensiero. Si tratta delle relazioni di motivazione, illustrazione, esemplificazione ecc. (Ferrari, 2014, 105-107).

È bene precisare che, oltre a segnalare le relazioni tra eventi e quelle di composizione testuale, alcuni connettivi funzionano come segnali discorsivi, classe con la quale, nella concezione di Ferrari e Mastrantonio, coincidono solo in misura parziale<sup>42</sup>. Mastrantonio evidenzia il carattere eterogeneo della forma dei segnali discorsivi e ne descrive le due funzioni fondamentali: metatestuale e interazionale. La prima fornisce

---

41 Con questo termine si fa riferimento a quel fenomeno di evoluzione diacronica per cui “un elemento lessicale, dotato di un suo contenuto semantico, assume, più o meno stabilmente, funzione grammaticale” [Da Milano, 2010, *Enciclopedia dell'Italiano Treccani online*, voce *grammaticalizzazione*].

42 Nella concezione di Bazzanella (1985) e Palermo (2013) invece il concetto di segnale discorsivo corrisponde a quello di connettivo pragmatico. Si veda in proposito la nota 39 del presente lavoro.

indicazioni su come è strutturato il testo, segnalando ad esempio la datità testuale, il cambio di tema, la *dispositio* dei vari segmenti ecc.; la seconda regola invece l'interazione tra emittente e destinatario (rientrano in questa funzione: la presa di turno, la richiesta di feedback, la richiesta di attenzione ecc.).

Lo studioso osserva infine che quando “un connettivo è impiegato come segnale discorsivo, la relazione logico-argomentativa è messa al servizio di fini pragmatici”<sup>43</sup> e analizza l'uso di *ma* in una sequenza tratta dal *Decameron*<sup>44</sup>, dalla quale emerge la co-occorrenza delle funzioni interazionale, metatestuale e di connettivo che esprime la relazione logica di opposizione.

Nel definire il concetto di connettivo si è scritto che tale dispositivo di coesione esprime il significato della relazione logica tra due unità testuali; è importante ricordare che tale relazione può essere implicita e cioè non segnalata da alcun connettivo:

(4) Non ho fame quindi non mangio.

(5) Non ho fame: non mangio.

In (4) la relazione di conseguenza è resa esplicita dalla presenza del connettivo *quindi*; in (5) sussiste lo stesso rapporto semantico, la relazione è però implicita ed è espressa dalla giustapposizione. Con il passaggio da una connessione esplicita ad una implicita si assiste anche ad uno spostamento del carico informativo dalla sintassi al testo, e, parallelamente, all'aumento dello sforzo interpretativo richiesto al destinatario dell'atto comunicativo (Palermo, 2013, 199). L'esplicitezza è una proprietà graduale ed è correlata al concetto di *vincolo comunicativo* sul quale Sabatini (1990-2011) basa la sua classificazione dei tipi testuali.<sup>45</sup>

Il linguista presuppone che nello scambio comunicativo, tra emittente e ricevente venga stretto un patto, in base al quale fattori come lo scopo, l'argomento e le circostanze pragmatiche relativi al testo ne determinano il grado di esplicitezza, che è direttamente proporzionale al suo grado di formalizzazione, e al ricevente verrà dunque imposto un vincolo interpretativo, più o meno rigido a seconda dei suddetti fattori. Lo

---

43 Mastrantonio, 2021b, p. 228

44 “«Come non ti vai tu a dormire oramai? che ti vai tu pure avviluppando per casa?». E la fante diceva a lui: «Ma tu perché non vai per signorto [‘non vai a cercare il tuo signore’]?» [Boccaccio, *Decameron*, cit. in Mastrantonio, 2021b, p. 228].

45 Cfr. *Analisi del linguaggio giuridico. Il testo normativo in una tipologia generale dei testi*, ora in Sabatini [2011, II, 273-319].

studioso colloca i testi in una scala al cui vertice si trovano quelli molto vincolanti (testi scientifici, normativi, tecnico-operativi) che richiedono il massimo grado di univocità interpretativa; alla base della scala si collocano invece i testi poco vincolanti (i cosiddetti testi "letterari") i quali permettono una maggiore libertà interpretativa<sup>46</sup> (Palermo, 2013, 243-245).

Prima di introdurre le classi morfologiche che afferiscono alla categoria dei connettivi, è utile soffermarsi su una distinzione relativa al loro contenuto semantico. Ferrari descrive questi coesivi come portatori di un'istruzione che viene fornita al ricevente per l'individuazione della relazione logica e, a seconda della maggiore o minore precisione di tale istruzione, li distingue in connettivi ricchi e connettivi poveri. Se l'istruzione è povera necessiterà di essere integrata dal destinatario attraverso l'inferenza, sulla base delle informazioni cotestuali e contestuali. Un tipico esempio di connettivo povero è la congiunzione *e*, che dal punto di vista lessicale esprime solamente una relazione di aggiunta tra due eventi, può tuttavia indicare, grazie all'integrazione da parte del ricevente, una vasta gamma di relazioni logiche tra cui quella di causa:

(6) Non piove da mesi e la produzione è andata perduta.

Esistono inoltre dei connettivi polisemici, collocabili ad un livello intermedio tra quelli ricchi e quelli poveri. Si tratta, per esempio, della congiunzione *perché*, la quale può attivare una relazione logica tra eventi di causa, di motivo, di fine o una relazione di composizione testuale come la motivazione.

Il significato verrà in tal caso disambiguato dal cotesto:

(7) Hai fame? Perché non è ancora pronto.

In questa sequenza l'enunciato che segue la domanda ha la funzione di fornire la motivazione dell'atto illocutivo appena eseguito.

L'istruzione semantica è invece ricca quando all'interno di una classe di connettivi che manifestano la medesima relazione logica ciascuno porta con sé una diversa sfumatura

---

<sup>46</sup> Naturalmente esiste anche un livello intermedio in cui Sabatini inserisce i testi mediamente vincolanti (testi espositivi e informativi).

semantica: benché si possa stabilire un parallelismo semantico tra gli avverbi *quindi* e *dunque*, che esprimono una relazione di consecuzione, ciascuno di essi possiede delle specificità semantiche. “*Quindi* preferisce accompagnare conseguenze nuove a cui conferisce un'apertura cataforica; *dunque* è più adatto a sottolineare il carattere logico del ragionamento su cui poggia la conseguenza”<sup>47</sup> (Ferrari, 2014, 134-135).

Per quanto riguarda la forma dei connettivi, va specificato che il termine che designa questo tipo di dispositivi di coesione è un termine ombrello, che non è caratterizzato da una corrispondenza biunivoca con una determinata classe morfologica, bensì ne include diverse: congiunzioni subordinanti (*quando, perchè, mentre* ecc.) e coordinanti (*e, o, ma* né ecc.), nonché locuzioni congiuntive subordinanti (*a meno che, dato che* ecc.); avverbi con funzione connettiva, tra cui rientrano i sintagmi nominali e preposizionali con funzione avverbiale (*dunque, tuttavia, quindi, infatti, per esempio* ecc.); preposizioni e locuzioni preposizionali, purché manifestino un collegamento tra due eventi (*Sono stati chiusi tutti i teatri a causa della pandemia*) (Mastrantonio, 2021b, 225-226).

Oltre alle classi menzionate esistono espressioni linguistiche che, in determinate posizioni sintattiche, funzionano come connettivi pur senza averne il valore intrinseco. Ferrari propone l'esempio di *per questo*:

(8) È in vacanza ancora a lungo; per questo, meglio cercare una soluzione da soli.

(9) È in vacanza; non risponde al telefono per questo.<sup>48</sup>

Nella sequenza (8) il sintagma preposizionale *per questo* si trova in una posizione sintattica non legata alla proposizione sulla quale agisce e dal punto di vista semantico ha un valore simile a *di conseguenza* (dal punto di vista prosodico tale indipendenza sintattica è segnalata da una piccola pausa intonativa).

Nell'esempio (9), invece, il sintagma dipende sintatticamente dall'enunciato nel quale compare e si trova in posizione focale (nella lingua parlata la differenza si manifesta nella continuità prosodica) (Ferrari, 2014, 132-133).

È importante ricordare, con Mastrantonio, che, dal momento che per definizione i connettivi palesano una relazione logica tra due unità testuali, sono esclusi da questa

---

47 Cit. da Ferrari, 2014, p.135. Per ulteriori esempi di connettivi poveri e ricchi si veda il capitolo 9, paragrafo 1.2., di Ferrari (2014).

48 Entrambi gli esempi sono tratti da Ferrari, 2014, pp.132-133.

classe di coesivi: i pronomi relativi, poiché non stabiliscono relazioni logiche, bensì anaforico-sintattiche (*La penna che è sul tavolo è di Lorenzo*); tutte le preposizioni e le congiunzioni che non combinano tra loro due eventi (*Maria ha in mano un quaderno e una penna*; *La posta è per te*); i complementatori, la cui funzione è quella di saturare la valenza verbale (*Gianni ha dimenticato che oggi la biblioteca è chiusa*); numerose entità linguistiche che afferiscono alla categoria dei segnali discorsivi<sup>49</sup> (Mastrantonio, 2021b, 226).

Infine i connettivi possono collegare unità testuali<sup>50</sup> dello stesso livello, per esempio due unità informative (10) oppure due enunciati (11), ma possono legare anche unità di rango diverso, come un enunciato con un intero movimento testuale (12):

(10) La siccità non è finita. Sebbene abbia piovuto, il livello del fiume rimane basso.

(11) Siamo nel mese di giugno. Ciononostante fa ancora freddo.

(12) Con la marcia su Roma, e grazie alla connivenza del re Vittorio Emanuele III, si realizza l'affermazione politica del fascismo (31 ottobre 1922), visto con benevolenza anche dai democratici che lo consideravano come un momentaneo "retour à l'ordre". Durerà invece un ventennio, abolendo la vita democratica e parlamentare, i sindacati, la libertà di espressione [...].

Il fascismo fu tuttavia una dittatura atipica, per la mancanza di un'ideologia rigorosa, e perciò con una scarsa costrizione intellettuale, finché almeno non venivano messi in forse i fondamenti della "rivoluzione fascista" [Cesare Segre, *La letteratura italiana del Novecento*, cit. in Ferrari 2014, 134].

---

49 Si tratta in particolare di quelli che Bazzanella (1990) definisce *connettivi fatici* (*ecco, pronto, diciamo* ecc.), (cfr. Ferrari 1995 e bibliografia ivi indicata). Ferrari sceglie di non classificarli come connettivi in quanto qualificano "più che la relazione tra contenuti verbali, la natura della interazione tra gli interlocutori" [Ferrari, 1995, 189]. La studiosa inoltre identifica all'interno della classe dei connettivi tre sottotipi corrispondenti ai tre tipi di relazioni che segnalano: *logici o logico-semantiche, di strutturazione della conversazione e illocutivi*. I primi esprimono e identificano il tipo di relazione logico-semantiche che si instaura tra gli elementi congiunti; i secondi segnalano la composizione testuale; gli ultimi rivelano la relazione illocutiva tra enunciati. Con l'espressione relazione illocutiva Ferrari fa riferimento alla combinazione di atti che hanno lo scopo di provocare degli effetti sul ricevente: saluto-saluto, domanda-risposta, accusa-difesa sono esempi di questo tipo di relazioni. Tra i connettivi più rappresentativi di questo sottotipo Ferrari indica *per piacere* e *le rispondo che*. Benché possano comparire nella lingua scritta come strategia retorica, le relazioni illocutive si ritrovano soprattutto nella lingua parlata o trasmessa, motivo per cui in questa sede verranno prese in considerazione esclusivamente le relazioni tra processi e quelle di composizione testuale (Ferrari, 1995, 188-189).

50 I connettivi all'occorrenza congiungono anche due proposizioni: *non so come vestirmi. Il tempo è bello ma è anche ventoso*. In questo caso il secondo enunciato è formato da un'unica unità informativa che include due proposizioni (*Il tempo è bello- è ventoso*) unite da una relazione di aggiunta espressa da *ma anche*.

In (12) il movimento testuale che apre la sequenza è legato dal connettivo *tuttavia* all'enunciato che lo segue (Ferrari, 2014, 133-134).

Una volta chiarito il concetto di connettivo al quale si fa qui riferimento, si può passare alla descrizione dei diversi tipi di relazioni logico-semantiche veicolate da connettivi.

## 6. Le relazioni logiche

Come anticipato nel capitolo precedente verrà ora fornito un quadro delle principali relazioni logiche e dei connettivi più rappresentativi che le esprimono.<sup>51</sup> Si precisa che alcune analisi particolari sono rimandate alla sezione dedicata all'analisi degli elaborati (cfr. Parte III), in quanto servono a supportare il discorso.

Le relazioni logico-semantiche si distinguono in due categorie: quella delle relazioni tra processi (o eventi) e quella delle relazioni di composizione testuale. Il prossimo paragrafo fornisce una lista delle prime.

### 6.1. Relazioni tra processi<sup>52</sup>

#### Relazione di tempo

Colloca due eventi nel tempo in relazione l'uno con l'altro. Il rapporto tra questi può essere di *contemporaneità*, *anteriorità* o *posteriorità*.

I connettivi più rappresentativi della contemporaneità sono: *mentre*, *quando*, *nel momento in cui*, *come*, e (*Quando Maria è andata a correre ha incontrato Antonello*).

L'anteriorità è segnalata invece da: *prima che*, *prima di*, *finché*, *fino a quando* (*Finiamo di raccogliere i panni prima che piova!*).

Infine la posteriorità è indicata da: *dopo che*, *dopo*, *una volta* (*Dopo aver mangiato ha fatto un bagno in mare*)

#### Relazione di causa

Include due tipi di relazioni: quella di causa propriamente detta indica il legame tra due eventi del mondo fenomenico, tra i quali vi è una relazione diretta (quello che accade

---

<sup>51</sup> Anche nel caso delle relazioni logiche ci si baserà sulla classificazione di Ferrari (2014), la quale a sua volta fonda la propria tassonomia su Prandi (2006). Tuttavia, precisa Ferrari, sussiste tra i due lavori una differenza dovuta alla prospettiva adottata. Da una parte, infatti, "per Prandi contano solo le distinzioni concettuali prelinguistiche,"; dall'altra Ferrari prende in considerazione anche il "filtro linguistico: ci sono delle relazioni concettuali che la lingua rende più o meno pertinenti, più o meno distinte" [Ferrari, 2014, 136-37].

È importante inoltre ricordare che si è scelto in questo contesto di includere nella rassegna solamente le relazioni logiche esplicitate da connettivi o da espressioni non intrinsecamente connettive che però svolgono la stessa funzione; non sono pertanto prese in esame le relazioni espresse tramite altri dispositivi linguistici. Per approfondimenti in tal senso cfr. Ferrari (2014), pp. 136 ss.

<sup>52</sup> (Ferrari, 2014, 136-144).

prima in ordine di tempo rappresenta la causa, l'altro invece costituisce l'effetto); la relazione di motivo si instaura invece tra un evento e un'azione umana. Tra i due c'è però una relazione indiretta, nel senso che l'evento naturale non determina il verificarsi dell'azione, bensì diventa il motivo che spinge l'essere umano a decidere di compiere l'azione.

Entrambe le relazioni sono tipicamente espresse dai connettivi *perché*, *in quanto*, *siccome*, *poiché*, *dal momento che*, *dato che*, *per il fatto che*:

(13) Siccome non ha piovuto per mesi, le piante sono morte.

(14) Alessia ha spento il televisore perché ha sentito un tuono.

### **Relazione di fine**

Si tratta di un motivo “promosso da un'intenzione che guarda al futuro” [De Santis, Prandi, 2020, 102]. Con quest'espressione si intende dire che l'agente compie un'azione sulla base dell'intenzione di ottenere il verificarsi di un evento.

I connettivi che solitamente segnalano questa relazione sono *perché*, *affinché*, oppure la preposizione *per* seguita dall'infinito del verbo:

(15) Bisogna offrire agli adolescenti delle valide alternative, affinché non trascorrono tutto il pomeriggio su Tik Tok.

### **Relazione di condizione**

Questa etichetta designa lo stesso referente della relazione di causa o di motivo, con la differenza che la condizione costituisce un'ipotesi e non un fatto concreto. Tale ipotesi può avere un diverso grado di realizzabilità, la condizione può cioè realizzarsi con maggiore o minore probabilità, oppure può essere del tutto irreali.

La relazione di condizione è espressa linguisticamente attraverso il periodo ipotetico, nel quale *se* o *qualora* introducono la subordinata (o protasi); mentre nella reggente (o apodosi) può comparire *allora*:

(16) Se ci sbrighiamo, allora forse riusciamo ad arrivare al cinema per l'inizio del film.

La condizione può essere espressa anche da *a meno che*, *a patto che*, *a condizione*



*che*, oppure da costrutti coordinativi con le congiunzioni *e*, *o*:

(17) Qapre, ola polizia sfonderà la porta.

### **Relazione di conseguenza**

“Si manifesta quando una proprietà dell'evento che funge da causa raggiunge un'intensità soglia che provoca l'effetto” [Ferrari, 2014, 139]. Tuttavia, Ferrari, nella sua tassonomia, classifica come tale anche quella relazione in cui l'intensificazione venga a mancare.

Esprimono questa relazione i connettivi *talmente*, *tanto da*, *e*:

(18) Ha mangiato talmente poco che è svenuto.

(19) Ti ho chiamato, di modo che perdiamo meno tempo.

### **Relazione di opposizione<sup>53</sup>**

Questo tipo di relazione “presenta due eventi dati come reali come opposti” [Ferrari, 2014, 137]. L'opposizione viene solitamente manifestata dai seguenti connettivi: *ma*, *mentre*, *invece*, *al contrario*:

(20) Elisa ama cucinare i primi piatti, mentre Marco preferisce preparare i dolci.

### **Relazione di concessione**

La concessione è “una relazione tra processi che smentisce una relazione attesa tra due processi reali che si seguono nel tempo” [De Santis, Prandi, 2020, 106].

Se la relazione che viene smentita è di tipo causale la concessione collega due eventi appartenenti al mondo fenomenico; se, invece, viene smentita una relazione di motivo, la concessione congiunge “un evento a una decisione e a un'azione” [De Santis, Prandi, 2020, 106].

Manifestano la concessione i connettivi *anche se*, *malgrado*, *benché*, *tuttavia*, *ciononostante*, *comunque*, *nondimeno*:

---

<sup>53</sup> Rientra in questo tipo di relazione la sostituzione, caratterizzata dalla negazione dell'evento che viene sostituito (*Carlo non è intollerante al lattosio, bensi al glutine*).

(21) Anche se su Tik Tok sono stati diffusi video con sfide pericolose, la maggioranza degli utenti non ha disinstallato l'applicazione.

### **Relazione di comparazione**

Si tratta del confronto tra due eventi, o tra un evento e un'aspettativa.

Esistono tre tipi di comparazione: di minoranza (*Impiego meno ad andare al lavoro in bicicletta che ad andare in auto*), di uguaglianza (*Al giorno d'oggi parlare con persone lontane è facile come incontrare chi è vicino*) e di maggioranza (*Comprare un pezzo di ricambio oggi costa di più che comprare l'originale*).

Segnalano la comparazione: *meno che, quanto, come, più che*.

### **Relazione di esclusione**

Questa relazione “opera su una copresenza supposta o attesa, che nega” [Ferrari, 2014, 144]. Tale tipo di relazione è introdotto da *senza*:

(22) Mi è passata davanti senza salutare.

Si veda ora, nel paragrafo che segue, una rassegna delle principali relazioni di composizione testuale.

## 6.2. Relazioni di composizione testuale<sup>54</sup>

### Relazione di consecuzione

Si è in presenza di una relazione di consecuzione quando ciò che viene affermato dall'estensore del testo è la conseguenza logica derivante da un insieme di premesse ed è deducibile dal destinatario mediante un'inferenza.<sup>55</sup> Tra i connettivi che tipicamente esprimono questo tipo di relazione si trovano: *perciò, allora, così, quindi, dunque, di conseguenza, pertanto*.

(23) Forse sto per dire una grandiosa banalità: noi oggi siamo tutti di fronte a un pianeta fatto di crolli ideologici, politici, etici e perciò alla ricerca di un senso. Abbiamo l'impressione di essere piombati in un nuovo Medioevo [Ferrari, Zampese, 2000, cit. in Ferrari, 2014, 146].

Inoltre esprimono la consecuzione alcuni sintagmi preposizionali e alcune locuzioni che pur non essendo tecnicamente dei connettivi funzionano come tali: *per questo, a causa di ciò, per questa ragione, ne consegue* che ecc.

### Relazione di motivazione

La relazione di motivazione condivide con la precedente la caratteristica di essere definibile sulla base di un ragionamento inferenziale.

Segnalano tipicamente questo tipo di relazione il connettivo causale *perché*, ma anche *infatti* e *difatti*, che sono dei connettivi specializzati nell'espressione della motivazione:

(24) È solo dal 1987 che forme diverse di "contaminazione" e di prodotti discografici sincretici vengono associati al termine "World Music". È quell'anno infatti che rappresentanti di etichette musicali indipendenti si incontrano in un pub di Londra per discutere come promuovere alcune delle proprie

---

54 (Ferrari, 2014, 144-160).

55 L'inferenza è "una forma di ragionamento coerente che porta da una premessa (o da una costellazione di premesse) a una conclusione" [De Santis, Prandi, 2020, 231]. Si tratta dunque di un'operazione che interviene nel processo interpretativo, il quale si verifica grazie alla compresenza di una seconda operazione chiamata *decodifica*. Questa permette di associare i significanti ai significati, che l'inferenza mette in relazione con le conoscenze che il ricevente già possiede, le quali possono essere tratte sia dal cotesto, vale a dire il contesto linguistico, ma anche dalla contingente situazione comunicativa e dalle conoscenze sul mondo, ossia la cosiddetta *enciclopedia* (Ferrari, 2014, 38-39). Per approfondimenti sull'inferenza si veda, oltre a Ferrari (2014), Palermo (2013); mentre sul concetto di *enciclopedia* cfr. Eco (2018).

registrazioni [Ferrari, Zampese, 2000, cit. in Ferrari, 2014, 148].

## **Relazione di riformulazione**

La riformulazione è la variazione dell'espressione linguistica del medesimo contenuto semantico; in altre parole un elemento è riformulato quando il suo contenuto coincide dal punto di vista semantico (anche se non completamente) ma non linguistico con quello dell'elemento riformulante.

(25) Non è un caso che gli studenti tendano a riassumere il testo collegando le frasi in forma paratattica, giustapponendo cioè le informazioni [Ellero, 1986, 16].

La riformulazione si articola in tre sottotipi: l'espansione, la riduzione e la variazione.

La rappresentazione prototipica dell'espansione è la definizione (26); quando invece questa precede l'elemento che viene definito si è in presenza di riduzione (27); la variazione consiste invece nell'esprimere il medesimo contenuto semplicemente modificando le parole (25).

(26) La giustapposizione è "l'accostamento di enunciati nel testo messi in relazione senza connessione grammaticale" [De Santis, Prandi, 2020, 230].

(27) In questo caso possiamo osservare "l'accostamento di enunciati nel testo messi in relazione senza connessione grammaticale", ossia la giustapposizione [De Santis, Prandi, 2020, 230].

I connettivi più rappresentativi della relazione di riformulazione sono *ovvero, ossia, cioè, vale a dire, dunque, o*. Esistono poi dei dispositivi di coesione specifici per l'espressione del riassunto, che costituisce una peculiare forma di riduzione: *insomma, in sostanza, in breve*.

## **Relazione di esemplificazione**

Consiste nel chiarire il contenuto di quanto affermato in precedenza mediante l'espressione di referenti (che possono denotare un oggetto inanimato, animato o un evento) che "vengono esplicitamente [...] evocati come rappresentanti di un paradigma" [Ferrari, 2014, 150]. Il compito di esplicitare tale relazione è tipicamente assegnato ai connettivi *per esempio, ad esempio*, insieme alle espressioni collocabili nel medesimo

campo semantico (*un esempio è, esemplificando, esemplare, emblematico ecc.*)

(28) Durante la pandemia alcune piattaforme, per esempio Tik Tok, hanno visto incrementare a dismisura i loro iscritti.

La relazione testuale di esemplificazione può essere inoltre introdotta da *magari, come*, e, nell'italiano scritto accademico dalle espressioni *è il caso di, si pensi a*.<sup>56</sup>

### **Relazione di opposizione testuale**

“Si ha una relazione di opposizione testuale quando si accostano definizioni, idee o punti di vista che sono in contrasto alla luce di una particolare spiegazione o argomentazione” [Ferrari, 2014, 152]. Il presupposto che rende possibile il paragone tra i contenuti messi in opposizione l'un l'altro è la condivisione di una caratteristica (l'essere un tipo di spostamento nell'esempio che segue):

(29) La migrazione è “lo spostamento permanente o di lungo termine di un individuo o di un gruppo di persone dal proprio luogo d'origine a un altro luogo.” La circolazione è, invece, “lo spostamento temporaneo, spesso ciclico, di un individuo o di un gruppo di persone dal proprio luogo d'origine a un altro luogo. Comprende le migrazioni temporanee e i movimenti pendolari” [Greiner, Dematteis, Lanza, 2019, 96].

I connettivi che tipicamente introducono l'opposizione testuale sono: *invece, al contrario, viceversa, all'opposto, quando, mentre, laddove ecc.*

Tale relazione può infine manifestarsi nella peculiare forma della sostituzione, che viene segnalata dalle locuzioni *piuttosto che/di, invece di, al posto di*, nonché dalla congiunzione *ma* preceduta da *non*, oppure dai connettivi *invece, piuttosto, anziché*.

### **Relazione di aggiunta**

Consiste nel collocare due contenuti vicini sul medesimo piano.

(30) La popolazione italiana parla la lingua di Dante, *ma anche* un grande numero di varietà locali.

L'aggiunta non è introdotta da espressioni linguistiche specifiche, ma può essere

---

<sup>56</sup> Cfr. nota 26.

segnalata dalla combinazione dei connettivi *ma* e *anche*, oppure da *addirittura*, connettivo che, a differenza dei primi, possiede il tratto semantico della maggiore rilevanza dell'elemento aggiunto rispetto a quello precedente:

(31) Una parte della cittadinanza è rimasta senza corrente; un'altra ha addirittura dovuto abbandonare la propria abitazione.

### **Relazione di concessione argomentativa**

Si ha una relazione di concessione argomentativa quando l'emittente ammette la possibile veridicità della controargomentazione fornita dal ricevente, o semplicemente presupposta, pur contestandola e riuscendo ad affermare la maggiore validità della propria argomentazione. Tale relazione di composizione testuale viene di norma veicolata dai connettivi *nonostante ciò*, *tuttavia*, *ciononostante*, *eppure*, *nondimeno*, *comunque*, *malgrado ciò* ecc.

(32) Questo libro, ora che è pronto per andare alle stampe, vorrei ritoccarlo, modificarlo, allargarlo. Bisogna tuttavia accettare l'idea che ogni libro non rappresenta che la fotografia di un momento del cammino del pensiero [Ferrari, Zampese, 2000, cit. in Ferrari, 2014, 154].

Oltre che mediante i suddetti connettivi, è possibile manifestare la concessione argomentativa con il connettivo *ma* (*È vero che Tik Tok ha i suoi lati oscuri, ma questo non impedisce di riconoscere le sue grandi potenzialità<sup>57</sup>*).

### **Relazione di rettifica**

“Con la relazione di rettifica (o revisione) viene ridimensionata la validità di un contenuto. La revisione può manifestarsi come un vero e proprio annullamento di quanto si è asserito in precedenza, [...] o quale semplice modalizzazione” [Ferrari, 2014, 157].

Un esempio del primo caso può essere la sequenza:

(33) Lo scherzo non era molto bello. Anzi, era proprio di cattivo gusto.

L'unità testuale che segue è, invece, un esempio di modalizzazione:

---

<sup>57</sup> Si osservi la struttura a dittico, mediante la quale prima si concede ad un ideale interlocutore la validità della sua controargomentazione (*È vero che*), e poi vi si oppone il proprio argomento (*ma*).

(34) Carlotta ha cominciato a parlare. Insomma, ad articolare qualche suono.

La relazione di rettifica viene solitamente veicolata dai connettivi *anzi* (cfr. CAP. 13), o *meglio*.

### **Relazione di specificazione**

La specificazione rappresenta la descrizione più precisa di un elemento, sia esso un referente o un evento.

Sebbene non sia solitamente indicata da connettivi e preferisca l'utilizzo dei due punti, tale relazione si accompagna anche alle espressioni *in particolare*, *specie*, *più precisamente*:

(35) Gli adolescenti di oggi amano utilizzare i social network, in particolare adorano Tik Tok.

### **Relazione di generalizzazione**

Questa relazione costituisce il processo opposto rispetto a quello precedente e, oltre a non essere indicata da specifici dispositivi di coesione, può all'occorrenza essere segnalata dall'espressione *in generale*:

(36) Gli adolescenti di oggi utilizzano Tik Tok e adorano in generale i social network.

### **Relazione di alternativa**

Si è di fronte a tale relazione nel momento in cui “due singoli contenuti sono altrettanto adeguati per raggiungere un determinato scopo comunicativo o intrattenere una particolare relazione con il cotesto” [Ferrari, 2014, 160].

I connettivi che trasmettono prototipicamente tale relazione sono *o* e *oppure*:

(37) Per iscriversi al laboratorio è necessario mandare una mail, oppure telefonare al numero indicato.

### **Relazione di *dispositio***

Si ha *dispositio* quando si segnala l'organizzazione delle varie componenti testuali; in

altre parole, questa relazione svolge la funzione di guidare chi legge nell'individuare l'assetto delle unità che formano il testo. Questo tipo di relazione può comparire in concomitanza con altre relazioni testuali, oppure può sostituirsi ad esse.

I connettivi più rappresentativi della *dispositio* sono: *innanzitutto, anzitutto, dapprima, in primo luogo, in primis, in seguito, inoltre, poi, per concludere, infine, ecc.* Questa relazione ha contenuto semantico più povero rispetto alle altre relazioni logico-argomentative (cfr. la discussione in Mastrantonio, *La coesione nell'italiano antico*, pp. 141-4), e mostra punti di contatto con l'aggiunta, tipicamente nei segnali di transizione (*inoltre*).

(38) Tre opzioni diverse furono testate da Augusto nella scelta del proprio erede politico [...]. In primo luogo si privilegiò il criterio del legame di sangue, [...]. In secondo luogo si esperì la via della soluzione dinastica, [...]. Infine si seguì anche la strada della “scelta del migliore”, [...] [Cresci Marrone, Rohr Vio, Calvelli, 2020, 246].

Tra tutte le relazioni logico-semantiche, la concessione argomentativa, la motivazione e la consecuzione sono le tre relazioni fondamentali che caratterizzano il testo argomentativo, tipo testuale al quale afferiscono gli elaborati del nostro *corpus*.

Dopo aver delineato il quadro teorico entro cui si inserisce il presente lavoro, nel prossimo capitolo verrà preso in esame il rapporto tra le varietà scritta, parlata e trasmessa della lingua. Nello specifico verrà innanzitutto delineato un quadro dei principali tratti distintivi (cfr. §7.1). In seconda battuta verrà approfondita la questione del rapporto tra queste varietà e le ripercussioni che le influenze reciproche hanno sulla prosa studentesca (cfr. §7.2).



## 7. Scritto, parlato e trasmesso

### 7.1. Tratti distintivi

Prima di poter procedere con l'analisi dei dati emersi dagli elaborati studenteschi è necessario soffermarsi sulle proprietà che caratterizzano la lingua scritta e quella parlata. Le peculiarità del parlato possono, infatti, essere ritenute all'origine di alcune soluzioni testuali impiegate inconsapevolmente negli elaborati studenteschi; ad esempio, è stata rilevata nelle produzioni del *corpus* primario la tendenza a segnalare la consecuzione tramite il connettivo *quindi*, maggiormente diffuso nell'oralità rispetto al consecutivo *dunque* (cfr. CAP. 10).

Nel presente paragrafo l'attenzione verrà focalizzata sugli aspetti legati alla sintassi e alla testualità, in particolare sulle differenze nell'uso dei connettivi all'interno delle diverse modalità di comunicazione.<sup>58</sup>

Innanzitutto è doveroso precisare che in questa sede verranno descritte in maniera contrastiva le principali caratteristiche dello scritto e del parlato solamente per ragioni di chiarezza espositiva, dal momento che all'interno della comunità scientifica si è ormai affermata una concezione che vede le due modalità non più nettamente contrapposte, bensì parte di un *continuum*. La visione dicotomica ha dominato a lungo nel dibattito che ha avuto come oggetto le differenze tra la lingua scritta e quella orale in relazione ai vari livelli linguistici (morfosintassi, lessico, registro, ecc.) e che ha attribuito prima un valore maggiore allo scritto e, in un secondo momento, al parlato<sup>59</sup> (Bazzanella, 2011,

---

58 Allo scopo di una maggiore chiarezza è utile operare la distinzione, proposta da Miriam Voghera, tra *canale*, *modalità di comunicazione* e *medium*. Il primo fa riferimento alla "via fisica di trasmissione o propagazione di un segnale: il canale fonico-uditivo, gestuale-visivo, grafico-visivo indicano quindi i canali normalmente usati per parlare, comunicare con le lingue dei segni, scrivere". Con l'espressione *modalità di comunicazione* Voghera indica "l'insieme delle condizioni semiotiche e comunicative che un canale solitamente e/o preferenzialmente impone all'uso di un codice di comunicazione, per esempio al linguaggio verbale." Voghera fa notare che il legame tra canale e modalità di comunicazione non è biunivoco, bensì di correlazione: nonostante un romanzo su carta stampata e un messaggio spedito via chat vengano entrambi trasmessi mediante il canale grafico-visivo, non rientrano nella stessa modalità di comunicazione [Voghera, 2017, 19].

Il termine *medium* denota invece "la risorsa strumentale per trasmettere i messaggi: penna, videoscrittura, pennello...". La studiosa sottolinea inoltre come nella storia culturale le nuove invenzioni tecnologiche siano costantemente in relazione con i nuovi modi di comunicare, benché la nascita dei secondi non sia la conseguenza necessaria di ogni invenzione [Voghera, 2022, 1].

59 È diffusa l'immagine del parlato come privo di grammatica, e dunque lontano dalla norma, a causa della sua

69-71).

Oltre a tale cambio nell'attribuzione della superiorità, il dibattito ha riconosciuto la varietà insita in entrambe le forme di comunicazione (che non vanno pertanto considerate come monolitiche) smentendo l'invalsa sovrapposizione concettuale tra parlato e informalità (Antonelli, 2016, 207), la quale porta a confondere i livelli di variazione (diamesica, diafasica e diastratica)<sup>60</sup>, che andrebbero invece tenuti distinti e che influiscono sulla lingua parlata, dando luogo a proprietà specifiche dipendenti dai fattori di variazione e non identificabili con i tratti generali della modalità orale: così come è possibile parlare con un registro formale, si pensi ad una conferenza, è altrettanto comune scrivere un testo informale, un post-it ad esempio (Bazzanella, 2011, 70; Voghera, 2010, *Enciclopedia dell'Italiano Treccani online*, voce *Lingua parlata*).

Miriam Voghera individua l'origine delle differenze tra lingua scritta e parlata nella varietà delle condizioni enunciative, le quali impongono al locutore o allo scrivente la scelta delle strutture linguistiche più adeguate alla particolare situazione comunicativa, e afferma la necessità di analizzare gli “usi linguistici tipici” piuttosto che identificare un'inesistente “grammatica del parlato” [Voghera, 2010, *Enciclopedia dell'Italiano Treccani online*, voce *Lingua parlata*]. Talvolta oltre alla concezione oggi prevalente, fondata sulla continuità tra le due modalità comunicative, viene adottata una prospettiva prototipica<sup>61</sup>, basata sia sull'identificazione di proprietà centrali, prototipiche appunto,

---

apparente minore regolarità rispetto alla modalità scritta. Voghera smentisce l'incompatibilità, stabilita dal senso comune, tra il parlato e la grammatica. Questa immagine invalsa del parlato è motivata dalla sua maggiore immediatezza rispetto allo scritto, che tradizionalmente è associato alla grammatica, “comunemente considerata una costruzione logica e sovrapposta alla lingua che si parla tutti i giorni, a cui non appartiene e che tanto meno appartiene ai parlanti” [Voghera, 2017, 17]. Per approfondimenti sulle origini dell'associazione tra grammatica e scrittura e sulla frattura tra riflessione grammaticale e parlato cfr. Voghera, 2017.

<sup>60</sup> I fattori ai quali si fa qui riferimento sono: la variazione diamesica, diafasica e diastratica. La prima riguarda la modalità di comunicazione (scritta o parlata); la seconda indica i registri adottati nella comunicazione, e dunque il grado di formalità; la variazione diastratica è invece legata “al diverso uso che individui appartenenti ai diversi strati sociali di una stessa comunità linguistica fanno delle varietà del repertorio”. Esistono inoltre la variazione diacronica, concernente l'evoluzione della lingua nel tempo, e la variazione diatopica, relativa alla “differenziazione delle lingue e dei dialetti nello spazio”. Tutte le varietà che i parlanti di una comunità linguistica hanno a disposizione formano il repertorio [Grassi, Sobrero, Telmon, 1997, 12-13].

<sup>61</sup> Il concetto di prototipicità viene adottato dalla semantica cognitiva, nella quale un elemento viene classificato all'interno di una categoria non sulla base della presenza o assenza di tratti minimi (come avviene nella semantica logica), bensì in base al parametro della “distanza dall'elemento più rappresentativo- o prototipico- della stessa” [Palermo, 2013, 34]. Secondo questa prospettiva due elementi possono appartenere ad una stessa categoria occupando due posizioni diverse a seconda della centralità o marginalità dei loro tratti: un merlo e una gallina appartengono entrambi alla categoria “uccelli”, il primo è percepito però come più prototipico rispetto alla seconda, la

delle due modalità, sia sull'individuazione di «tratti “periferici” caratterizzanti le varietà specifiche, in base alle restrizioni contestuali» [Bazzanella, 2011, 71].

Data per assodata la variazione a cui sono sottoposte le due modalità di comunicazione, verranno ora descritti i tratti distintivi delle due forme più prototipiche, ossia il parlato spontaneo e lo scritto della prosa.

In primo luogo è necessario definire i due oggetti di indagine: mentre il parlato rappresenta la dimensione primaria di ogni lingua, nel senso che ciascun idioma nasce nell'oralità, indipendentemente dall'epoca storica in cui si è sviluppato; la scrittura è invece un “linguaggio secondario”, il quale si lega solamente ad una minima parte delle molteplici varietà linguistiche oggi conosciute, nonostante tutte le comunità che contano il maggior numero di parlanti possiedano una tradizione scrittoria [Serianni, 2003, 14-15].

Le due differenze fondamentali tra la modalità parlata e quella scritta riguardano il canale di comunicazione (cfr. nota 58) e il legame con la situazione enunciativa.

Il canale fonico-acustico veicola la lingua parlata, quello grafico-visivo prevale nella trasmissione della lingua scritta<sup>62</sup> (Serianni, 2010, *Enciclopedia dell'Italiano Treccani online*, voce *Lingua scritta*).

La seconda dissomiglianza riguarda il fatto che la modalità parlata è strettamente legata al contesto in cui si svolge la comunicazione e implica la compresenza di un locutore e almeno un destinatario, il quale ascolti con interesse quanto viene detto e possa partecipare attivamente all'atto comunicativo, dando il suo contributo alla costruzione del testo<sup>63</sup> che si sta producendo. Questo costituisce un primo tratto che contraddistingue il parlato e che Serianni definisce “immediatezza della comunicazione” [Serianni, 2003, 16].

Al contrario, la lingua scritta è indirizzata a riceventi indifferenziati, che sono lontani

---

quale, pur avendo le ali, è in grado di svolazzare ma non di volare. La marginalità della gallina all'interno della categoria è dunque dovuta al fatto che gli uccelli prototipici possiedono la capacità di volare.

62 Naturalmente ciò non significa che in uno scambio comunicativo non si ricorra all'ausilio del canale visivo. L'esperienza dimostra che i locutori supportano il parlato con i gesti, la mimica facciale e la postura del corpo e la prossemica, e che questi costituiscono dei linguaggi che vengono comunicati attraverso il canale visivo-gestuale. Si tratta però di “codici secondari” che accompagnano la lingua parlata in senso stretto, la quale viaggia attraverso il canale fonico-acustico. Diverso è il discorso per le lingue dei segni, che non sono parlate bensì segnate [Serianni, 2003, 14-15].

63 Il termine *testo* qui utilizzato, definito nel capitolo 4, include non solo le produzioni scritte ma anche gli scambi orali. Tuttavia all'interno della comunità scientifica si tende ad associare la parola *testo* allo scritto, mentre con l'etichetta *discorso* si preferisce indicare la conversazione orale (Palermo, 2013, 23).

nello spazio o nel tempo, oppure esistono solo idealmente nella mente dello scrivente, e pertanto è di rado connessa ad una specifica situazione (Serianni, 2010, *Enciclopedia dell'Italiano Treccani online*, voce *Lingua scritta*).

Da queste differenze fondamentali discendono poi altre proprietà tipiche delle due modalità di comunicazione.

Si tratta innanzitutto della rigidità e sequenzialità dello scritto da un lato, e di una maggiore libertà dell'oralità dall'altro. La dimensione dialogica del parlato, oltre a permettere al ricevente di cooperare nella composizione testuale, offre al locutore la "possibilità di retroazione", vale a dire l'opportunità di modificare istantaneamente quanto proferito in seguito alle reazioni di chi ascolta. Tale opzione è esclusa dallo scritto [Serianni, 2003, 20]. Il grado più alto di libertà concesso dal parlato si riflette in un minore controllo linguistico esercitato su tutti i livelli, dal lessico alla testualità, che si manifesta con diversi elementi quali tratti grammaticali che raramente compaiono nella forma scritta e la possibilità di ricorrere al turpiloquio (Serianni, 2003, 17-18).

Un secondo tratto distintivo è la linearità del parlato, contrapposta ad una maggiore libertà nella fruizione del testo scritto. La possibilità dei partecipanti di intervenire nel discorso orale attraverso interruzioni, rettifiche, modifiche o riprese di quanto detto non elimina infatti l'obbligo di procedere per accumulazione, ovvero di sviluppare le sequenze testuali secondo un ordine lineare. D'altra parte la modalità scritta concede sia all'estensore di un testo che al lettore la libertà di gestire autonomamente le attività di scrittura e lettura, sia dal punto di vista dei tempi necessari alla produzione e alla ricezione, sia per quanto riguarda l'ordine, nonché la quantità di testo che si vuole scrivere o leggere. "In questo senso, il parlato è rigido, mentre lo scritto è duttile, sensibile alle sollecitazioni e alle esigenze di chi lo legge" [Serianni, 2003, 21].

La terza peculiarità tipica delle due forme concerne la progettualità, la quale contraddistingue la lingua scritta prototipica, frutto di programmazione, ed è invece assente, o comunque minore, nel parlato spontaneo, il quale è soggetto all'azione di interferenze esterne, come i rumori che intervengono nello svolgimento della comunicazione rendendolo imprevedibile.

Infine una fondamentale differenza tra scritto e parlato consiste nel grado di esplicitzza, maggiore nel primo e minore nel secondo. Proprio il fatto che un componimento scritto sia destinato ad un pubblico lontano e indifferenziato rende indispensabile la sua autonomia, deve cioè essere comprensibile senza il supporto che

nel parlato proviene dalla possibilità di riformulazione o dalle richieste di chiarimento, e deve pertanto ricorrere ad un livello di esplicitezza molto alto.<sup>64</sup> Al contrario nella lingua parlata, la quale, come si è scritto, è strettamente legata alla situazione enunciativa, si riscontra una maggiore implicitezza, basata sul frequente ricorso ai meccanismi della presupposizione e della deissi.

La prima permette di evitare l'esplicitazione di elementi che sono considerati noti e che il ricevente può ricavare dalla situazione comunicativa o facendo ricorso alle proprie conoscenze. L'affermazione "Maria non lavora più in pizzeria" prodotta in un dialogo presuppone che la donna in un tempo anteriore rispetto al momento dell'enunciazione lavorasse in una pizzeria e che questa informazione fosse nota al destinatario del messaggio, o, in caso contrario, ricavabile dalla frase stessa.<sup>65</sup>

La deissi è quel meccanismo che permette al locutore di ancorare il testo al contesto nel quale si svolge lo scambio comunicativo, ovvero di rinviare alla realtà extralinguistica, tramite riferimenti temporali (*oggi, domani ecc.*), spaziali (*là, qua, ecc.*) e personali (*tu, io, noi ecc.*), che sono accompagnati dal linguaggio non verbale. Ciò che distingue un rinvio deittico da uno anaforico è la collocazione dell'antecedente, il quale si trova nel contesto extralinguistico nel primo caso e nel testo nel secondo.<sup>66</sup> Il meccanismo del rinvio deittico si fonda su tre coordinate, personali, spaziali e temporali, ovvero *io, qui e ora*, le quali rappresentano l'*origo*<sup>67</sup>, ossia "il punto d'osservazione del parlante", e definiscono il campo indicale, vale a dire il "campo da gioco" in cui ha luogo la conversazione. Mentre, però, durante l'atto comunicativo il campo indicale non muta, l'*origo* cambia non appena il destinatario assume il ruolo di emittente, orientando così la comunicazione secondo la propria prospettiva<sup>68</sup> [Palermo, 2013, 119-120].

Ad esempio, il significato del testo seguente dipende dal momento dell'enunciazione

---

64 Per il concetto di esplicitezza cfr. CAP. 5.

65 Per approfondimenti sulla classificazione delle informazioni che nella comunicazione restano implicite cfr. Palermo (2013, pp. 39 ss.).

66 Il termine *antecedente* indica "il referente testuale a cui rimanda una forma sostitutive" e può essere definito anche *punto d'attacco*, espressione più adatta nel caso della catafora e della deissi. In presenza di un rinvio deittico il *punto d'attacco*, essendo non nel testo bensì nella realtà extralinguistica, viene definito *punto d'attacco extratestuale*. In altri termini il rinvio deittico è *esoforico* (rimanda cioè al di fuori del testo), mentre i rinvii anaforico e cataforico sono di tipo *endoforico* [Palermo, 2013, 80]. Per la descrizione del meccanismo del rinvio cfr. §4.2.

67 Il termine *origo* è stato impiegato da Karl Bühler (1934). Cfr. Bühler K. (1934-1983), *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Jena, G.Fischer; trad. it. *Teoria del linguaggio*, Roma, Armando.

68 Per approfondimenti sui vari tipi di deissi cfr. Palermo (2013, pp.119 ss.).

nonché dal locutore che lo produce, che fungono da punti di riferimento per l'identificazione temporale e personale. Se non si conoscono queste coordinate il valore del testo non può essere determinato perché indica potenzialmente chiunque e qualunque momento:

(39) Ieri non sono potuta andare a prendere il pane. Oggi il panificio è chiuso. Ci andrò domani.

Una frase come (40) è invece interpretabile a prescindere dalla situazione comunicativa in cui viene prodotta, poiché il tempo che esprime è assoluto e il nome proprio indica un referente unico e pertanto facilmente identificabile:

(40) Il 12 giugno 1929 nacque Anne Frank.

Ora verranno descritte le principali proprietà testuali che distinguono la modalità parlata da quella scritta.

Un primo importante contrasto riguarda l'opposizione continuità-discontinuità. Potrebbe sembrare un paradosso ma, se da un lato il parlato rappresenta dal punto di vista fonatorio un fenomeno continuo, dall'altro è caratterizzato da una struttura discontinua, articolata in brevi segmenti testuali che si sommano l'un l'altro: in una conversazione spontanea sono piuttosto frequenti e accettati i cambi di progetto, le interruzioni, le false partenze ecc. Il testo parlato viene quindi edificato tramite un processo additivo, dato che “una struttura seriale permette sia al parlante sia all'ascoltatore di progredire passo dopo passo, senza sovraccaricare la memoria e riducendo la potenziale perdita di informazione” [Voghera, 2017, 111].

Al contrario un tipico testo scritto, pur presupponendo la discontinuità delle attività di produzione e ricezione, è caratterizzato dalla continuità, dal momento che è organizzato in unità, che, rispetto al parlato spontaneo, sono più lunghe e legate da rapporti gerarchici. La maggiore complessità della struttura è resa possibile dal fatto che mediante la scrittura estensore del testo e lettore possono fare affidamento su una memoria esterna, mentre il parlato deve misurarsi con la limitatezza della memoria a breve termine dei partecipanti<sup>69</sup> (Voghera, 2010, *Enciclopedia dell'Italiano Treccani online*, voce *Lingua parlata*).

Un secondo tratto riguarda la ridondanza di cui si serve la modalità parlata allo scopo

---

<sup>69</sup> Cfr. §4.2.

di fronteggiare le fonti di disturbo che possono compromettere l'esito della comunicazione. Tra le maggiori difficoltà in un contesto orale rientra la quasi simultaneità di produzione e ricezione del testo, la quale costringe il locutore a facilitare il ricevente nella ricostruzione del senso attraverso un ciclico ritorno sul tema del discorso (ridondanza tematica).

Una produzione scritta progredisce invece in modo lineare e meno ridondante poiché il supporto esterno fornito alla memoria dal testo e la non contemporaneità di produzione e ricezione permettono allo scrivente di spostare sul lettore il compito di ricreare le relazioni semantico-sintattiche (*Ibidem*).

La testualità delle due modalità di comunicazione prese in esame è dunque profondamente diversa. Tale discrepanza emerge in particolare dall'uso degli strumenti di coesione, i quali sono contraddistinti da una maggiore variazione e articolazione nella lingua scritta, mentre in quella parlata subiscono una sensibile riduzione, essendo di fatto limitati all'ellissi<sup>70</sup> e alle forme pronominali. In particolare, la maggiore occorrenza della prima dipende dal fatto che il parlato si sviluppa spesso intorno a frasi con il medesimo soggetto, condizione indispensabile per l'utilizzo dello strumento dell'ellissi (Serianni, 2010, *Enciclopedia dell'Italiano Treccani online*, voce *Lingua scritta*).

Tra i dispositivi di coesione un ruolo importante nella distinzione del parlato dallo scritto è svolto dalla classe dei connettivi, il cui utilizzo è di norma maggiormente vincolato nei testi scritti, in particolare in quelli di tipo argomentativo e descrittivo, nei quali è fondamentale l'esplicitazione dei nessi tra cause e conseguenze, e più in generale sono molto meno tollerate le infrazioni della coerenza e della coesione.<sup>71</sup> Naturalmente i connettivi garantiscono la coesione sia nei testi scritti sia in quelli orali, facilitando l'identificazione da parte del ricevente delle diverse parti di cui si compone il testo e dei collegamenti fra esse; esistono tuttavia due tratti distintivi che interessano nello specifico il parlato spontaneo: "la possibilità di funzionare sia come snodi sintattici (in funzione

---

70 L'ellissi è una forma di ripresa anforica fondata sull'omissione di un sintagma che può essere recuperato dal ricevente grazie alla struttura sintattica. In italiano, lingua in cui l'espressione del soggetto non è obbligatoria, è comune l'ellissi del soggetto: "la signora Maria amava giocare a birilli. Quando era l'ora del torneo era sempre la prima ad arrivare." Nel secondo enunciato il soggetto (la signora Maria) viene omesso e sostituito (prima del verbo *era*) dall'ellissi, che costituisce una forma vuota (De Santis, Prandi, 2020, 230).

71 Fa eccezione la prosa di scriventi inesperti, come quella studentesca, che, come si vedrà nel prossimo paragrafo, può presentare diverse lacune in tal senso (Serianni, 2010, *Enciclopedia dell'Italiano Treccani online*, voce *Lingua scritta*).

coordinante o subordinante) sia come segnali discorsivi”, e la preferenza per dispositivi di coesione con maggiore ampiezza semantica [Voghera, 2017, 111]. Al fine di comprendere meglio il primo tratto è utile ritornare brevemente sul concetto di segnale discorsivo, già introdotto nel capitolo 5 del presente lavoro.

In letteratura esiste una pluralità di etichette che identificano la categoria. I segnali discorsivi sono infatti chiamati anche *marcatori del discorso*, *marcatori pragmatici*, *connettivi pragmatici* ecc., e questa varietà di denominazioni denota una delle loro principali caratteristiche, ossia la polifunzionalità. Si possono infatti individuare due macrofunzioni, metatestuale e interazionale, e, sebbene la questione definitoria non sia ancora risolta, studiosi e studiosi concordano sul fatto che i marcatori del discorso non intervengono sul contenuto proposizionale dell'enunciato.<sup>72</sup>

Voghera (2017) sottolinea come, sebbene vi sia un incremento dell'interesse che la comunità scientifica riserva ai segnali discorsivi, si faticano ancora ad annoverare tali dispositivi tra le parti del discorso. La studiosa individua il motivo di tale resistenza nel fatto che queste sono classificate sulla base di “una grammatica fortemente desoggettivata e priva di tracce enunciative” [Voghera, 2017, 89], ragion per cui la classe dei segnali discorsivi, maggiormente presente nel parlato (anche se non esclusa dai testi scritti formali), viene spesso sovrapposta a quella dei connettivi, con la quale oltretutto condivide la proprietà di essere una categoria aperta, identificabile su base funzionale e non grammaticale.

L'apporto dei marcatori del discorso a quello che Voghera definisce il “senso sociale e pragmatico” motiva la loro maggiore diffusione nell'interazione orale<sup>73</sup> [Voghera, 2017, 90].

Nel perimetro della macrofunzione interazionale o pragmatica si possono individuare diverse funzioni quali: la presa di turno, il feedback, la richiesta di attenzione, i fatismi, i riempitivi e la modulazione.

Marcatori come *allora*, *sì*, *ecco*, *ma*, servono all'interlocutore per prendere la parola ed iniziare il proprio turno all'interno di un dialogo:

---

(41) Allora, io appunto volevo un pochino relazionare su come va [corpus LIP (*Lessico di frequenza*

<sup>72</sup> Cfr. CAP. 5.

<sup>73</sup> Verrà qui approfondita solo la macrofunzione interazionale, dal momento che quella macrotestuale è già stata trattata nella descrizione dei connettivi (cfr. CAP. 5) e delle relazioni logiche. Nel ricoprire la funzione metatestuale connettivi e segnali discorsivi si sovrappongono.



dell'italiano parlato) cit. in Palermo 2013, 215].

I segnali di feedback hanno lo scopo di verificare la corretta ricezione del messaggio da parte del destinatario e, nel caso fosse necessario, di chiederne un riscontro:

(42) Allora ci vediamo da Mario, eh?

(43) Per cui si diceva se tu ci potevi eh dire due informazioni sul sul taglio su sul perché se insomma...ecco...capito? [*ibidem*].

La richiesta di attenzione è espressa da segnali come *guarda*, *senti*, *ascolta*, ovvero dalla forma imperativa di verbi semanticamente vuoti.

(44) Senti, Patrizia, dimmi una cosa: come è andata la conferenza stampa? [*ibidem*].

I fatismi hanno il duplice compito di indicare il funzionamento del canale di comunicazione e di rendere manifesti “aspetti legati alla coesione sociale” dello scambio interazionale.

Tra quelli del primo tipo il più comune è *Pronto*, il segnale utilizzato per rispondere al telefono, al secondo tipo appartengono le espressioni con le quali ci si rivolge ad amici o persone vicine, *fratello* ad esempio [Palermo, 2013, 214].

Particelle come *eh*, *ehm*, *cioè*, *insomma*, *allora* e molte altre possono fungere da riempitivi in quei casi in cui i tempi di programmazione del discorso si allungano e il locutore è costretto ad intervenire coprendo i vuoti, che altrimenti interromperebbero l'enunciazione, obbligando l'interlocutore a ricostruire la sequenza danneggiata (Palermo, 2013, 214). A tale scopo i riempitivi possono essere accumulati, come risulta evidente dall'esempio seguente, nel quale *senti* serve a richiamare l'attenzione, mentre *allora* e *poi* coprono il tempo di pianificazione (Voghera, 2017, 91):

(45) Senti, allora poi per stasera dopo 'sto riso che si degnasse di cuocersi allora tu hai puoi scegliere [...] [LIP cit. in Voghera, 2017, 91].

Infine la funzione dei segnali di modulazione consiste nell'attenuare o rafforzare il contenuto o la forza illocutiva dell'espressione linguistica. *Praticamente*, *magari*, *per così dire*, *in qualche modo* sono alcuni marcatori discorsivi di attenuazione; *appunto*, *proprio*, *davvero* rafforzano quanto viene detto. Nell'esempio (46) *insomma* e *cioè*

servono a riformulare ciò che è stato appena espresso, *magari* è invece un segnale di attenuazione, il cui utilizzo è condizionato dalle convenzioni sociali, le quali vietano di accettare subito un'offerta o di manifestare in maniera diretta un desiderio (Voghera 2017, 93):

(46) Cioè non vorrei scartare questa possibilità a priori insomma cioè magari io lo faccio volentieri [LIP cit. in Voghera, 2017, 93].

Il secondo tratto che contraddistingue i connettivi utilizzati nel parlato spontaneo è l'ampiezza semantica o vaghezza. Con questo termine si fa riferimento al fatto che "l'estensione semantica di un segno linguistico è plastica" e che i suoi confini non si possano stabilire a priori<sup>74</sup> [Palermo, 2013, 31].

Voghera (2017) inserisce nella tabella riprodotta qui sotto i trenta connettivi<sup>75</sup> che ricorrono con maggiore frequenza nel LIP<sup>76</sup>, *corpus* che raccoglie testi parlati, evidenziando la molteplicità di valori semantici che i dispositivi di coesione più frequenti possono assumere:

---

74 L'ampiezza semantica è un tratto distintivo delle lingue storico-naturali e ne rappresenta un'importante risorsa, in quanto permette l'economicità dell'espressione linguistica, ossia mette il locutore nelle condizioni di produrre un messaggio con il minimo sforzo cognitivo, pur senza rinunciare alla sua chiarezza e dunque senza danneggiarne la ricezione (Palermo, 2013, 31).

75 Diversamente da Ferrari (cfr. CAP. 5 del presente lavoro), Voghera considera connettivi, nella sua tassonomia, anche i pronomi relativi e la congiunzione *che*, mediante i quali motiva una seconda caratteristica dei dispositivi di coesione più comuni nel parlato oltre alla flessibilità semantica, ossia la flessibilità sintattica. I pronomi relativi infatti «hanno la possibilità di "relativizzare" qualsiasi costituente di frase rappresentato da un elemento nominale» e reggono diversi modi verbali; la congiunzione *che*, in qualità di complementatore «può di fatto modificare qualsiasi parte del discorso» [Voghera, 2017, 112-13].

76 È possibile ascoltare la versione audio dei testi visitando il sito: [http:// www.parlaritaliano.it/index.php/it/volip](http://www.parlaritaliano.it/index.php/it/volip). La raccolta dei testi è stata diretta da Tullio De Mauro.

Tabella 2 *Primi trenta connettivi in ordine di frequenza nel corpus LIP* [tratta da Voghera, 2017, 112]

CONNETTIVI
1. e
2. che
3. ma
4. perché
5. anche
6. se
7. allora
8. come
9. cioè
10. però
11. quindi
12. o
13. quando
14. insomma
15. comunque
16. dove
17. infatti
18. oppure
19. siccome
20. quanto
21. tanto
22. mentre
23. sia
24. magari
25. né
26. anzi
27. così
28. invece
29. sicché
30. pure

Si pensi alla congiunzione *perché*, la quale oltre al valore causale può segnalare anche una relazione finale.<sup>77</sup> Se si osserva nuovamente l'esempio n° 15, riportato qui sotto per comodità, si nota che la sequenza segnala una relazione finale tramite il connettivo *affinché*, il quale non essendo polisemico come *perché* tenderà a comparire maggiormente nei testi scritti di livello formale e nel parlato sarà sostituito da *perché*.

(15) Bisogna offrire agli adolescenti delle valide alternative, affinché non trascorran tutto il pomeriggio su Tik Tok.

---

<sup>77</sup> Cfr. §6.1.

La polisemicità è una proprietà che si correla anche ad altri fenomeni. La prima posizione nel *corpus* LIP del connettivo *e*, dal momento che costituisce un tratto fondamentale della congiunzione<sup>78</sup>; il maggiore utilizzo di *ma*, che occorre nel parlato spontaneo in sostituzione di *tuttavia*; il fatto che *cioè* venga preferito ad *ossia*, e così via.

La tendenza all'utilizzo di strutture polisemiche è riscontrabile a più livelli e si ritrova in particolare nel lessico, motivo per cui in un discorso orale sarà più comune incontrare ad esempio i verbi *fare* e *dire* piuttosto che, rispettivamente, *eseguire* e *affermare* (Voghera, 2010, *Enciclopedia dell'Italiano Treccani online*, voce *Lingua parlata*).

A conclusione di questa breve disamina delle caratteristiche più salienti delle due modalità di comunicazione ci si soffermerà su alcuni aspetti relativi alla sintassi del parlato, data la maggiore consistenza degli studi su questo livello linguistico nella dimensione orale, a sua volta conseguenza del fatto che l'alterità dei testi parlati risulta più evidente proprio sul piano sintattico (Voghera, 2017, 95).

Si accennava pocanzi (cfr. *supra*) al processo additivo con cui viene costruito il discorso orale. Tale modo di procedere dà luogo ad una sintassi anch'essa additiva, la quale vede le frasi concatenate le une alle altre secondo rapporti non gerarchici bensì paritari. In altri termini siccome la gerarchizzazione delle frasi necessita di programmazione, attività solitamente non prevista dal parlato spontaneo e tipica dello scritto formale, un testo orale è di norma fondato su una grande quantità di frasi indipendenti ed è caratterizzato dalla scarsità di frasi subordinate, le quali, quando vengono utilizzate, tendono a comparire dopo la reggente e a rispecchiare l'ordine naturale degli eventi<sup>79</sup>(Voghera, 2010, *Enciclopedia dell'Italiano Treccani online*, voce *Lingua parlata*). Si tratta della tendenza del parlato all'iconicità, cioè alla riproduzione iconica attraverso la sintassi della sequenza con cui si presentano i fatti nella realtà, come illustra chiaramente l'esempio (47), il quale presenta prima la causa (la fame) e poi l'azione che ne consegue (il mangiare):

---

78 Cfr. CAP. 3 per tendenza degli apprendenti a sovraestendere impropriamente l'uso dei connettivi polisemici: Ellero (1986) osserva che, a fronte delle difficoltà nell'uso dei connettivi, la scelta dei discenti ricade spesso sui "continuativi generici, in particolare *e*, che per la sua polisemicità ricorre frequentemente sia nel parlato che nello scritto, col risultato di semplificare se non di distorcere i legami del testo" [Ellero, 1986, 12-13].

79 Secondo i dati riportati da Voghera, riferiti a diversi idiomi, la quantità di subordinate nei testi parlati oscilla tra il 25% e il 40% in base alla tipologia testuale. Le frasi dipendenti sono dunque evidentemente minoritarie nella modalità parlata (Voghera, 2017, 111).

(47) Siccome ho fame mangio.

Osservando la sequenza appena proposta si potrebbe obiettare che il connettivo *siccome* non occorre, nei testi parlati raccolti nel *corpus* LIP, con la stessa frequenza di *perché*, che sarebbe pertanto da considerare più appropriato al contesto orale. Tale obiezione è fondata e permette di affermare che, in caso di conflitto tra la tendenza alla polisemicità dei segni linguistici e quella all'iconicità, la prima prevale sulla seconda, giustificando la maggiore frequenza del connettivo *perché* nei testi parlati, dovuta proprio al suo più alto grado di ampiezza semantica (Voghera, 2017, 113-115).

Infine, secondo Voghera, che riprende Sornicola (1981), la sintassi franta del parlato, contraddistinta da strutture funzionali alla messa a tema o all'evidenziazione del rema e dunque mossa da necessità informative, è frutto della tendenza alla riproduzione iconica della realtà fenomenica <sup>80</sup> (Voghera, 2017, 115).

All'interno del *continuum* scritto-parlato si trova poi una nuova modalità di comunicazione, identificata con l'espressione *trasmesso scritto*, sviluppatasi in concomitanza con l'evoluzione tecnologica.<sup>81</sup> Questa modalità condivide alcuni tratti sia

---

<sup>80</sup> Il tema o *topic* è ciò di cui si parla, vale a dire "il punto di partenza della comunicazione"; il rema o *focus* invece costituisce "il suo sviluppo", predica cioè un'informazione nuova a partire dal tema [Palermo, 2013, 148]. Solitamente in italiano in un enunciato costruito secondo l'ordine SVO (Soggetto-Oggetto-Verbo), tipico della nostra lingua, la struttura tematica corrisponde alla struttura logico-sintattica, in altre parole il tema coincide con il soggetto e il rema con l'oggetto. Quando ciò non si verifica, il sistema dell'italiano dispone di strutture marcate sintatticamente (più complesse e meno naturali e frequenti), che hanno la funzione di evidenziare il tema o il rema. Tra le principali costruzioni marcate tematizzanti si trovano: la dislocazione a sinistra (*La pizza, la impasto di domenica*), le frasi segmentate (*Di libri, ne ha fin troppi*), la dislocazione a destra (*Ne hai fatta tanta, di strada*); appartengono alle costruzioni focalizzanti: la frase scissa (*Sei tu che dovresti chiederle scusa*), l'anteposizione contrastiva (*A Gianni hai dato le chiavi, sottintendendo non a me*) (Palermo, 2013, 156 ss.).

<sup>81</sup> Ossia la scrittura digitale presente nel web: include la posta elettronica, la messaggistica istantanea (dagli SMS ai vari servizi come Whatsapp, Telegram ecc.). L'espressione è stata coniata da Prada (2003) (Serrianni, 2010, *Enciclopedia Treccani online*, voce *Lingua scritta*). È necessaria una precisazione: finora si è fatto riferimento alla dimensione dialogica della scrittura digitale, è importante però ricordare (anche a fini didattici) che questa si articola in due tipi, che Voghera (2022) definisce *scrittura discontinua digitale* e *scrittura dialogica*. La prima riguarda ad esempio gli articoli di blog e giornali online, i quali possono includere estratti di video, pezzi musicali, rimandi ad altre pagine web, allontanando così questo tipo di comunicazione dalla scrittura tradizionale, dal momento che aumentano i canali utilizzati (oltre al grafico-visivo si aggiungono l'audiovisivo e il digitale). Ciononostante la *scrittura discontinua digitale* condivide con la modalità scritta tradizionale due caratteristiche che riguardano la produzione e la ricezione, ovvero l'asincronicità tra le due attività e il rapporto tra mittente e destinatario, i quali sono distanti e partecipano ad una comunicazione di tipo monologico. Con l'espressione *scrittura dialogica* Voghera identifica invece tutti quei testi

con la modalità scritta, sia con quella parlata, tanto che gli strumenti della comunicazione elettronica vengono definiti da Bazzanella “tecnologie a tratti misti”<sup>82</sup> [Bazzanella, 2011, 71]: il messaggio viene in questi casi veicolato dal *medium* della tastiera, il quale avvicina il digitato allo scritto, in quanto si tratta di una forma trasmessa di attività scrittoria; ma l'immediatezza, la poca programmazione, la scarsa coesione, la sintassi elementare, i turni di parola, l'utilizzo di segnali discorsivi e allocutivi, l'interpunzione utilizzata con funzione espressiva, gli allungamenti vocalici e consonantici che imitano la prosodia sono proprietà del parlato spontaneo che caratterizzano anche la scrittura digitale<sup>83</sup> (Bazzanella, 2011, 71; Prada, 2016, 235-6). Il *trasmesso scritto* si distingue dal parlato spontaneo per l'asincronia delle attività di produzione e ricezione, la quale determina l'assenza di fenomeni quali disfluenze (cioè interruzioni), ripetizioni, sovrapposizioni, ricorrenti invece nell'oralità. La non contemporaneità tra produzione e ricezione lascia ai partecipanti una maggiore libertà nella gestione del tempo, rendendo, da questo punto di vista, la scrittura trasmessa più affine alla scrittura tradizionale.

La lingua digitata non possiede solamente tratti ibridi, è altresì contraddistinta da caratteristiche proprie, estranee tanto alla modalità parlata quanto a quella scritta.

In primo luogo lo spazio di cui dispone è illimitato, al contrario di quanto accade nella scrittura tradizionale; in secondo luogo la testualità che si crea è più articolata rispetto quella dello scritto prototipico, dal momento che include immagini, suoni, oggetti audiovisivi, link, che intervengono in modo nuovo nella coesione e nella coerenza.<sup>84</sup>

La *scrittura dialogica* (cfr. nota 81) ha infine introdotto la forma scritta del dialogo, laddove in precedenza questa esisteva solamente riprodotta nella finzione letteraria, teatrale, cinematografica, senza essere spontanea.

---

prodotti attraverso i servizi di messaggistica istantanea (SMS, *Telegram*, *WhatsApp*, *Snapchat* ecc.) (Voghera, 2022, 6-7).

82 Per questo aspetto cfr. Bazzanella (2011) e bibliografia ivi indicata.

83 Esiste anche la possibilità che il *trasmesso scritto* si configuri come scrittura monologica, ma lo stesso accade anche nel parlato spontaneo: è il caso di un messaggio *Whatsapp* che non ottiene o non prevede alcuna risposta, o un discorso orale che impedisce all'interlocutore di intervenire.

84 Voghera fa notare come si assista ad un recupero della multimodalità (ovvero la compresenza di più modalità di comunicazione) dell'oralità e come al contempo si registri il massimo sfruttamento dell'asincronia della scrittura tradizionale. La multimodalità coinvolge però nei due casi canali diversi: fonico-uditivo e visivo-gestuale nel parlato, audiovisivo, grafico-visivo e digitale nella lingua trasmessa (Voghera, 2022, 4-7).

Dopo aver osservato i tratti essenziali che costituiscono la fisionomia delle diverse modalità di comunicazione, si veda, nel prossimo paragrafo, come le varietà esaminate interagiscono tra loro.

## 7.2. Il rapporto scritto-parlato: influenze e didattica

In questo paragrafo verranno indagati, senza pretese di esaustività: il rapporto tra scritto, parlato e *trasmesso scritto* nella storia dell'italiano; le influenze reciproche; e le ricadute che queste hanno sulla didattica della scrittura, a partire dai tratti fondamentali che contraddistinguono la prosa studentesca.

La storia dell'italiano ha visto contrapporsi, da un lato una forte tradizione scritta, a lungo custode della norma linguistica e della stessa lingua comune, l'italiano letterario, limitata per secoli all'esclusiva modalità scritta; dall'altro un parlato debole, che fino alla metà del Novecento è rimasto circoscritto, essendo lo spazio dell'oralità occupato dalle varietà locali (i cosiddetti dialetti), in una situazione di diglossia<sup>85</sup> (Prada, 2016, 232). Il rapporto tra la lingua scritta e quella parlata è dunque stato per molto tempo sbilanciato a favore della prima ed è stato segnato dal tentativo del parlato di guadagnare posizione. Durante il secolo scorso diversi fattori quali la scuola, l'emigrazione interna ed esterna, la leva militare, l'urbanizzazione, i giornali e la radio prima, la televisione poi, hanno contribuito al progressivo affermarsi dell'italiano come lingua parlata anche a livello informale (a scapito delle varietà locali), dal cui conflitto con la norma dello scritto ha avuto origine, fino all'ultimo decennio del Novecento, l'innovazione linguistica (Antonelli, 2016, 205-6).

Oggi invece, secondo quanto afferma Giuseppe Antonelli, il cambiamento linguistico deriva da due nuovi fenomeni, che lo spingono nella direzione opposta: la neodialettalità e la neoepistolarità.

Da un lato si assiste infatti al riaffermarsi del dialetto nella sfera dell'informalità; dall'altro il *trasmesso scritto* ha “creato le condizioni per l'affermarsi di un italiano scritto informale” [Antonelli, 2016, 207]. Il linguista crede sia proprio la nuova dimensione

---

<sup>85</sup> Per diglossia si intende, in questa sede, la coesistenza, all'interno della stessa comunità linguistica, di due varietà, a ognuna delle quali sono attribuite precise funzioni sociali: nel caso dell'Italia, l'uso dell'italiano, la lingua nazionale, era circoscritto all'ufficialità; mentre le varietà locali, i dialetti, venivano impiegate negli scambi comunicativi quotidiani (Grassi, Sobrero, Telmon, 1997, 254-55).

Per approfondimenti sulla diglossia, sulle sue diverse sfaccettature e sul rapporto tra italiano e dialetto cfr. Grassi, Sobrero, Telmon, (1997).

dell'informalità a suscitare nei parlanti la sensazione di una forte contiguità della lingua trasmessa con il parlato, in virtù dell'indebita sovrapposizione tra i piani di variazione diafasica e diamesica, a cui si è accennato sopra (cfr. nota 60). Se da un lato Antonelli, sulla base di dati scientifici, contesta alcune credenze sui fenomeni che interessano la lingua del web (in particolare quello che riguarderebbe il graduale impoverimento della grammatica), dall'altro conferma che la lingua assume nel contesto digitale dei tratti specifici tra cui un più alto tasso di confidenzialità, ma soprattutto la frammentarietà, la quale secondo lo studioso è la proprietà che maggiormente distingue la scrittura tradizionale da quella digitale. Con questo termine Antonelli fa riferimento sia alla brevità sia all'incompletezza dei testi trasmessi, identificandoli come ipotesti (ossia parti di un testo più grande che equivale ad un dialogo veicolato in contemporanea dalla messaggistica istantanea, dalle chiamate, dalla posta elettronica ecc.) e individuando nella loro frammentarietà la ragione dell'accessibilità a questo tipo testuale da parte di scriventi che riescono a maneggiarli pur senza avere dimestichezza con la testualità più articolata e complessa della carta stampata. Non sarebbe quindi l'oralità il tratto distintivo dell'italiano trasmesso, al punto che, nelle indagini condotte sui testi digitati, non sono stati riscontrati i costrutti sintattici diffusi nella lingua parlata (Antonelli, 2016, 232-34).

L'architettura del sistema linguistico si presenta oggi profondamente cambiata. L'italiano è diventato infatti la lingua materna della maggioranza della popolazione e domina non solo nella modalità scritta ma anche in quella parlata. Non solo, dunque, la lingua di Dante è giunta ad occupare lo spazio dell'oralità (benché lo condivide con le altre varietà<sup>86</sup>), ma tende, attraverso la comunicazione mediata tecnicamente (CMT), a infiltrare pervasivamente la lingua scritta, al punto che si assiste al fenomeno dell'ibridazione diamesica, la quale incide sulle abitudini linguistiche, trasformando in particolare quelle scrittorie, che per secoli sono rimaste immutate. Il risultato è visibile in particolare nella prosa giovanile, che all'interno del *continuum* si sta spostando verso la polarità del parlato spontaneo, assumendone alcuni tratti quali la flessibilità, la lassità, e diventando maggiormente irriflessa e informale. L'affermarsi della modalità orale ha prodotto inoltre un innalzamento della soglia della tolleranza linguistica rendendo l'italiano contemporaneo più agevole e colloquiale rispetto al passato (Prada, 2016, 235-6).

---

<sup>86</sup> Si pensi ai dialetti, ma anche alle minoranze linguistiche storiche e alle varietà utilizzate dalle comunità di recente immigrazione.



Sebbene risulti evidente che il mutamento linguistico va nella direzione di una crescente colloquialità, non è comunque possibile decretare la fine della scrittura formale, la quale continua ad essere un modello in alcuni contesti (in quelli professionali, ad esempio).

Per questa ragione Massimo Prada sostiene che “il processo di contaminazione dello scritto con il parlato, dunque, dovrebbe essere dominato e non subito; considerato come una risorsa e non come il risultato incontrollabile di schiacciante forze socioculturali” [Prada, 2016, 236-7]. La gestione del fenomeno chiama in causa la didattica dell'italiano, la quale si trova oggi nella condizione di dover risolvere la non semplice questione dell'individuazione di una norma che rispetti la variazione sociolinguistica e al contempo sia “didatticamente sostenibile” [Prada, 2016, 238]. La difficoltà sta nel trovare il punto di equilibrio tra il *dottrinarismo*, che a lungo ha attribuito valore solo all'italiano scritto, orientandolo unicamente verso i registri più alti, forzando gli studenti ad evitare di esprimersi spontaneamente, e l'estremo opposto (forse altrettanto dannoso) dello *spontaneismo*<sup>87</sup>, vale a dire quella visione che permette ai discenti la produzione irriflessa di testi scritti. Prada sottolinea la necessità didattica di sostituire la concezione statica e normativa dell'attività scrittoria con una visione dinamica, che consideri il parametro dell'efficacia comunicativa senza però dimenticare l'adeguatezza linguistica allo scopo e alla situazione in cui avviene lo scambio interazionale: secondo lo studioso è fondamentale rendere gli apprendenti consapevoli del fatto che la violazione delle aspettative del ricevente “tanto più quando sono istituzionalizzate, può essere utile nella scrittura creativa o letteraria o pubblicitaria, ma lo è raramente nelle scritture professionali; e una violazione che faccia apparire poco colti o poco corretti può essere sanzionata dai singoli e dalla collettività” [Prada, 2016, 240].

Alla luce di quanto scritto e in funzione dell'analisi degli elaborati studenteschi della prossima parte, può essere utile illustrare brevemente quali sono i principali tratti che, secondo l'indagine condotta da Prada, caratterizzano l'odierna prosa degli studenti delle ultime classi della scuola secondaria di secondo grado e dei primi anni dell'università. Lungi dal voler tracciare un quadro completo, ci si focalizzerà sugli aspetti trattati finora, ossia la testualità e la sintassi.

In primo luogo l'influenza del parlato sulla scrittura è resa evidente dalla scarsa progettualità e dal ricorso all'implicito, dai quali derivano lacune nell'organizzazione

<sup>87</sup> I due termini (dottrinarismo e spontaneismo) sono utilizzati da Prada (2016), 238.

del discorso e incongruenze sintattiche, come l'assenza di concordanza grammaticale o la violazione del gerundio assoluto (il quale richiede la coincidenza del soggetto della subordinata con quello della reggente, mentre è diffuso tra gli scriventi inesperti, a causa dell'abitudine mutuata dall'oralità a ricorrere all'implicita, l'inserimento nella frase dipendente di un soggetto diverso rispetto alla principale). La mancata progettazione incide negativamente anche sulla coesione testuale, che risulta indebolita e più simile a quella della lingua parlata, per la quale però il livello di tolleranza è molto più elevato rispetto allo scritto (Prada, 2016, 242-43).

In secondo luogo Prada osserva che la scarsità di programmazione, unita all'influenza di modelli linguistici diffusi capillarmente nella società contemporanea, intacca la coerenza stilistica (ovvero l'adeguatezza allo stile richiesto dal tipo testuale). Appartengono a tali modelli la prosa giornalistica, che benché continui ad essere prestigiosa si sta appiattendo su una *lingua di plastica*<sup>88</sup>, inutilmente ridondante, impregnata di oralità e orientata all'ottenimento di un effetto emotivo sul lettore; e la scrittura digitale, la quale, come si è visto, è connotata da informalità e lassità. Questi linguaggi agiscono su una base formata dall'italiano neo-standard,<sup>89</sup> dando luogo ad una scrittura studentesca che Prada definisce *mistiforme*, le cui distorsioni sono osservabili a diversi livelli linguistici [Prada, 2016, 244].

Per quanto concerne il piano sintattico-testuale lo studioso rileva una scrittura fondata su una sintassi elementare, prevalentemente paratattica e giustappositiva, nella quale abbondano lo stile nominale e i segnali discorsivi, e che dalla lingua orale dei telegiornali è approdata ai periodici.

Una seconda struttura ricorrente nella prosa studentesca, e che Prada classifica come uno degli “stilemi sintattico-testuali” riconducibili alla pressione esercitata dalla “lingua oraleggiante e a forte impatto emotivo di telegiornali e giornali”, è l'anticipazione topicalizzante del tema (cfr. nota 80), che consiste nell'anticipare appunto il tema attraverso un sintagma nominale o preposizionale isolandolo nella periferia sinistra dell'enunciato e riprendendolo anaforicamente tramite un sostituito [Prada, 2016, 244]:

(48) I graffiti sui muri. Questo è un tema che fa parte del quotidiano dei nostri giorni. Esso divide la

---

88 L'espressione “lingua di plastica”, ripresa da Prada e applicata alla lingua dei mass media, è di Ornella Castellani Pollidori (1985, 2002). Cfr. bibliografia indicata in Prada (2016).

89 Per i tratti di questa varietà linguistica cfr. Grassi, Sobrero, Telmon (1997), pp. 162 ss.

società in due parti [...] [cit. in Prada, 2016, 244].<sup>90</sup>

Se si osserva l'esempio si può notare che il dimostrativo che funge da proforma (*questo*) non modifica direttamente l'antecedente (*i graffiti sui muri*) bensì un elemento che vi è connesso semanticamente (il tema dei graffiti). Secondo quanto affermato da Prada, tale meccanismo è piuttosto diffuso negli elaborati studenteschi (Prada, 2016, 244).

Infine è importante sottolineare che la tendenza della lingua scritta a spostarsi verso la polarità del parlato favorisce il trasferimento sullo scritto di quei fenomeni che normalmente agiscono sulla lingua orale. Uno di questi è definito dalla comunità scientifica *egocentrismo* del parlato: in un dialogo spontaneo in presenza l'*origo* (cfr. §7.1) è sempre il locutore, sul quale è imperniata la comunicazione.<sup>91</sup> Il concetto di *egocentrismo* chiama in causa la nozione di datità. L'atto comunicativo consiste solitamente in alcune informazioni che sono date (cioè note ai partecipanti) e in altre che sono invece nuove. Sono considerati dati: tutti gli elementi inseriti nella situazione comunicativa (e quindi, nel caso di un dialogo parlato, i partecipanti e tutti gli oggetti all'interno del campo indicale); le informazioni che appartengono alla loro enciclopedia (cfr. nota 55); e quelle presenti nel cotesto (Palermo, 2013, 145).

Il fatto che locutore e interlocutore, il contesto spazio-temporale in cui avviene l'enunciazione e le conoscenze enciclopediche siano dati rende possibile il ricorso nella lingua parlata ai meccanismi del rinvio esoforico (cfr. nota 66), dell'ellissi (cfr. nota 70) e della presupposizione (cfr. §7.1).

Per manifestare la datità il parlato si serve inoltre, dal punto di vista sintattico, di strutture marcate. Prada fa notare che, invece, nella scrittura controllata i meccanismi appena descritti e i costrutti che si discostano dall'ordine naturale dei costituenti sono meno tollerati.<sup>92</sup> Come si è visto, infatti, la lingua scritta formale necessita di un grado più elevato di esplicitezza e di strutture che rispettino l'ordine sintattico non marcato (cfr. nota 80).<sup>93</sup>

---

90 Prada fa notare il ricorso allo *stile spezzato*, reso evidente dalla divisione, tramite il punto, delle unità informative "i graffiti sui muri" e "Questo è un tema [...]". Per lo *stile spezzato* cfr. cap. 9 del presente lavoro.

91 Prada ricorda il fatto che il concetto di *egocentrismo* del parlato è da ricondurre a Berruto (1985), (Prada, 2016, 239). Cfr. bibliografia ivi indicata.

92 L'aggettivo naturale è riferito all'ordine sintattico non marcato della lingua italiana (SVO). Non tutte le lingue condividono la stessa struttura di base: si pensi al tedesco, il cui ordine naturale è SOV.

93 Fa eccezione la dislocazione a sinistra, la quale spesso è ammessa anche nella scrittura formale (Prada, 2016,

Tuttavia lo studioso ha rinvenuto nella prosa studentesca frequenti dislocazioni, topicalizzazioni, frasi scisse, nonché l'utilizzo del connettivo *ma*, che dalla lingua orale (ma anche da quella scritta informale) viene travasato sulla scrittura formale, nella quale, a differenza di quanto accade per il parlato, non è accettato:

(49) I muri delle città prendono colore. Per alcuni sono opere d'arte, per altri segno del degrado di una società dove regna l'anarchia e la criminalità. Ma è da trent'anni che questo problema c'è [estratto da elaborato studentesco cit. in Prada, 2016, 245].

La sequenza sopra riportata costituisce un esempio di frase scissa (*è da trent'anni che questo problema c'è*), di inserimento del connettivo *ma* e di mancato accordo tra il soggetto plurale e il verbo, che è invece coniugato al singolare (*dove regna l'anarchia e la criminalità*), (Prada, 2016, 245).

Le abitudini linguistiche emerse dall'analisi della prosa studentesca costituiscono una spia della necessità, rimarcata da Prada, di una didattica che si occupi esplicitamente dei diversi assi di variazione<sup>94</sup>, a partire dalla diamesia, e del rapporto tra questi. A lungo, infatti, l'insegnamento dell'italiano ha attribuito poca attenzione alla variabilità linguistica, presentando il modello letterario come esclusivo, delineando un'immagine distorta della lingua, descritta impropriamente come statica, “amodale” e “aspecifica”, e considerando la scrittura come “mero sistema notazionale, il cui unico scopo è quello di trascrivere la lingua” [Voghera, 2017, 33]. Secondo Prada la pratica didattica dovrebbe pertanto far osservare la relazione fra i tratti distintivi dello scritto e parlato prototipici, far confrontare i testi fondati sulla scrittura tradizionale con quelli prodotti dai media digitali, e infine dovrebbe permettere ai discenti di sviluppare la consapevolezza di come fattori quali il contesto spazio-temporale in cui ha luogo lo scambio comunicativo, il canale e il *medium* utilizzati condizionino le scelte linguistiche (Prada, 2016, 238).

La sezione dedicata agli approfondimenti teorici termina qui. Nella terza parte verrà dato spazio al nucleo centrale di questo lavoro, ovvero all'analisi dei principali fenomeni emersi dall'osservazione del *corpus* primario e di quello di controllo.

---

245).

94 Cfr. nota 60.

## PARTE III

### *ANALISI DEI FENOMENI*

## **8. Aspetti quantitativi**

Questo capitolo è dedicato ai risultati emersi dall'analisi quantitativa. Complessivamente sono stati raccolti due tipi di dati.

Innanzitutto verrà esaminato il rapporto tra il numero di connettivi e di parole grafiche; in secondo luogo verranno espone le percentuali medie di connettivi per ogni tipo di relazione logico-semantic.

### **8.1. Rapporto connettivi/parole**

Il presente paragrafo propone un primo confronto tra i due *corpora*.

In particolare, nelle pagine che seguono verrà osservata, dal punto di vista quantitativo, l'evoluzione, in base all'età e all'esperienza scrittoria, del rapporto tra i connettivi e le parole grafiche prodotti.

In riferimento al *corpus* studentesco, nella tabella 3 sono stati inseriti i dati relativi al rapporto tra connettivi e parole grafiche, suddivisi per classe<sup>95</sup>. Non si tratta di numeri assoluti bensì di proiezioni, ricavate moltiplicando il numero di occorrenze dei connettivi di ogni classe per mille e dividendo il risultato per il numero totale di parole grafiche di quello stesso gruppo. Questo calcolo permette di avere dati confrontabili da classe a classe, dal momento che la lunghezza degli elaborati non è la stessa per tutte.

Per esempio nella classe 2\_scie\_TO su un totale di 3500 parole sono stati prodotti 241 connettivi. Moltiplicando il numero di connettivi per mille e dividendo il risultato per 3500 si ottiene il seguente dato: 68,85 occorrenze di connettivi ogni mille parole grafiche.

Se si osserva l'ultima riga della tabella, si può notare che nel complesso sono state prodotte dagli studenti 71328 parole grafiche, di cui 3635 connettivi, con un rapporto medio tra connettivi e parole di 50,96.

---

<sup>95</sup> Dal computo sono state escluse le parole che negli elaborati scritti su carta sono state cancellate dagli apprendenti tracciando una linea con la penna. Sebbene in molti casi fossero comunque leggibili si è deciso di non considerarle parte del testo, vista l'intenzione dello scrivente di eliminarle dal prodotto finale.

Tabella 3 *Rapporto medio connettivi/parole per ogni classe di apprendenti*

CLASSE	TOT PAROLE	TOT CONNETTIVI	MEDIA RAPPORTO CONNETTIVI/PAROLE
2_cla_MA2	2610	145	55,55
2_ling_MA1	10576	534	50,49
2_scie_TO	3500	242	69,14
3_tecn_VE3	4566	250	54,75
3_cla_LA	6429	364	56,61
3_cla_VE4	7580	343	45,25
4_tecn_VE1	4777	241	50,45
4_cla_LA	10993	558	50,75
5_cla_LA	10062	441	43,82
5_ling_MA1	10235	517	50,51
TOT	71328	3635	50,96 media del rapporto tra le classi.

Le stesse operazioni sono state eseguite per i singoli editoriali (tabella 4), i quali sono costituiti da un totale di 4910 parole grafiche, 200 connettivi e un rapporto medio connettivi/parole di 40,73.<sup>96</sup>

Tabella 4 *Rapporto connettivi/parole per ogni singolo editoriale*

AUTORE/QUOTIDIANO	TOT PAROLE	TOT CONNETTIVI	RAPPORTO C/P
Romano <i>Corriere online</i>	524	18	34,35
Molinari <i>Stampa online</i>	615	24	39,02
Balduzzi <i>Messaggero online</i>	737	48	65,12
Mauro <i>Repubblica</i> (cartaceo)	597	17	28,47
Feltri <i>Domani online</i>	1126	40	35,52
Minzolini <i>Giornale online</i>	467	23	49,25
Becchetti <i>Avvenire online</i>	844	30	35,54
TOT	4910	200	40,73 Media rapporto tra gli editoriali

Nell'interpretazione di questi dati è il caso di rinnovare alcune cautele. Anzitutto, si tratta dati medi, che nascondono cifre parziali che a volte possono oscillare notevolmente a seconda del singolo scrivente. In secondo luogo, il campione di elaborati studenteschi è

<sup>96</sup> Si precisa che questa cifra indica la media tra gli editoriali, mentre nelle altre voci della tabella 4 è indicato il rapporto (non medio) connettivi/parole per ogni editoriale.

molto più corposo del campione di editoriali (146 contro 7). Ma al netto di tutto questo, dal confronto fra i due campioni sembrano comunque emergere degli elementi interessanti. L'analisi del rapporto connettivi/parole permette, infatti, di comprendere meglio in che misura gli scriventi inesperti ricorrono ai connettivi nella stesura del testo argomentativo; inoltre fornisce indicazioni sull'evoluzione dell'utilizzo di questo tipo di dispositivi di coesione nel corso dei cinque anni della scuola secondaria di secondo grado; infine comparare i dati provenienti da due gruppi di scriventi che differiscono per il grado di esperienza nell'attività scrittoria, insieme ad un esame qualitativo, può contribuire a chiarire il ruolo ricoperto dai connettivi nell'apprendimento dell'abilità di scrittura.

Innanzitutto se si osserva il rapporto medio tra connettivi e numero di parole grafiche ricavato dall'esame degli elaborati e lo stesso dato relativo agli editoriali, si può notare come il primo sia superiore al secondo di dieci punti circa: il *corpus* studentesco presenta, in proiezione, mediamente 50,96 occorrenze di connettivi ogni mille parole grafiche, quello di controllo 40,73. Va tenuto presente che la forbice tra il rapporto più alto e quello più basso relativi ai singoli editoriali è piuttosto ampia. L'articolo scritto da Paolo Balduzzi per *Il Messaggero*, infatti, presenta 65,12 occorrenze di connettivi ogni mille parole grafiche; mentre il tasso di connettivi inseriti nell'editoriale di Ezio Mauro pubblicato su *La Repubblica* scende a 28,47 ogni mille parole grafiche.

Lo stesso discorso vale per i singoli elaborati studenteschi: all'interno del campione si registra un'oscillazione del rapporto connettivi/parole che va da un minimo di 25,17 ad un massimo di 96,69.

Tenendo presente la necessaria cautela con cui vanno considerati i dati medi, può essere utile raggruppare le classi secondo il parametro dell'età e calcolare la media dei rapporti connettivi/parole nei diversi gradi scolastici, al fine di osservarne l'evoluzione.

Nella tabella 5 sono stati inseriti i risultati del computo, ottenuti sommando il numero di connettivi prodotti nelle classi appartenenti allo stesso grado, moltiplicandolo per mille e dividendo il risultato per la somma delle parole impiegate negli elaborati delle stesse classi. Ad esempio per ricavare la media del rapporto connettivi/parole tra le classi seconde è stata eseguita l'operazione  $921 \times 1000 / 16686 = 55,19$ .



Tabella 5 Rapporto medio connettivi/parole (proiezione) suddiviso per gradi scolastici

GRADO	TOT PAROLE	TOT CONNETTIVI	MEDIA RAPPORTO CONNETTIVI/PAROLE <sup>97</sup>
2°	16686	921	55,19
3°	18575	957	51,52
4°	15770	799	50,66
5°	20297	958	47,19

Dai dati esposti nella tabella 5 si può notare come nel campione studentesco il rapporto connettivi/parole diminuisca con l'aumentare dell'età degli scriventi.

Facendo interagire questi risultati con il rapporto medio emerso dalla prosa giornalistica si può ipotizzare che la frequenza dei connettivi in rapporto al numero di parole grafiche prodotte nella redazione di un testo argomentativo decresca con l'aumentare del grado cognitivo e della maturità professionale. Anche i dati più estremi sembrano confermare questa tendenza, dato che il numero più basso (25,17 connettivi ogni mille parole) si ha in una quinta (la 5\_cla\_LA), mentre il più alto (96,69 connettivi su mille parole) è stato rilevato in una seconda (la 2\_scie\_TO). Una breve precisazione in merito a questi dati: nel *corpus* studentesco sono state rinvenute due cifre ancora più marcate di quelle appena esposte, ovvero rispettivamente 13,07 e 100 connettivi ogni mille parole; la particolarità riguarda il fatto che entrambi i risultati sono stati ottenuti nella stessa classe, la 3\_tecn\_VE3. Ora, siccome dall'analisi dei due testi in questione è emerso un forte sospetto che tali cifre possano provenire da scriventi non rappresentativi – sospetto supportato peraltro dalla relazione del docente (cfr. nota 3), il quale scrive che nella classe sono presenti alcuni partecipanti classificati come studenti con bisogni educativi speciali, per diversi motivi, talvolta concomitanti – si è deciso di escludere questi due dati e osservare i secondi più alti e più bassi.

Il decremento del rapporto connettivi/parole avverrebbe dunque col passaggio dalla fase del *Knowledge-transforming* a quella del *Knowledge-crafting* della teoria che Ronald T. Kellogg (2008) ha formulato studiando l'evoluzione dell'abilità scrittoria.<sup>98</sup> Secondo questa teoria lo sviluppo di tale competenza aumenta parallelamente all'incremento

<sup>97</sup> Anche in questo caso le cifre non rappresentano un dato reale, bensì la proiezione del numero di connettivi ogni mille parole grafiche. Cfr. *supra*.

<sup>98</sup> Tutte le informazioni sintetizzate qui di seguito sulla teoria di Kellogg sono tratte da D'Aguzzo (2019), p. 29 ss. Per approfondire la teoria di Kellogg cfr. Kellogg R. T. (2008), *Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective*, in *Journal of Writing Research*, I, I, pp. 1-26.

dell'abilità dello scrivente di sfruttare la memoria di lavoro (nonostante la sua limitatezza), pertanto tende a crescere con l'età e con l'esperienza nell'attività di scrittura. La memoria di lavoro ricopre un ruolo essenziale nel processo scritto, in quanto mantiene provvisoriamente attive le rappresentazioni mentali delle informazioni che si vogliono esprimere e le elabora. Queste due operazioni sono fondamentali per lo svolgimento delle complesse attività cognitive implicate dalla scrittura, per esempio il ragionamento (D'Aguanno, 2019, 27).

Secondo la teoria di Kellogg (2008), la padronanza scrittoria si articola in tre fasi, che Kellogg definisce *Knowledge-telling*, *Knowledge-transforming*, *Knowledge-crafting*.

Durante la prima fase (traducibile con l'espressione "Dire ciò che si sa"<sup>99</sup>), attraversata generalmente dai bambini (fino ai dieci anni) e dai principianti della scrittura, tutta l'attenzione è assorbita dall'attività di recupero delle idee dal deposito della memoria a lungo termine e dalla loro trascrizione. Siccome tale sforzo cognitivo tende a sovraccaricare la memoria di lavoro, questa non riesce a riorganizzare i concetti, i quali vengono perciò riportati sul foglio (cartaceo o digitale) nello stesso ordine con il quale vengono recuperati. Una memoria di lavoro sotto eccessivo sforzo rende arduo il compito di gestire le proprietà testuali della coesione e della coerenza.

La seconda fase (traducibile con la frase "Trasformare ciò che si sa"<sup>100</sup>) riguarda solitamente i pre-adolescenti e gli adolescenti fino ai vent'anni circa e consiste nella capacità di revisione e riorganizzazione del testo a partire dallo scopo comunicativo. In questo stadio lo scrivente acquisisce la capacità di individuare la discrepanza tra la propria intenzione comunicativa e ciò che effettivamente ha prodotto con la scrittura, adattando il testo, se necessario, all'obiettivo che si prefigge di raggiungere. Durante tale fase la memoria di lavoro riesce a tenere attivi e comparare i concetti che lo scrivente vuole esprimere e il significato della composizione testuale, o meglio, le rappresentazioni mentali di questi due elementi. Quest'abilità dipende dalla crescita cognitiva, che aumenta la capacità di sfruttamento della memoria di lavoro nell'attività di recupero delle idee da quella a lungo termine.

Infine, la terza fase, che riguarda soprattutto i professionisti della scrittura (il sostantivo *craft* in inglese significa *mestiere*, *professione*) vede lo sviluppo della capacità

---

<sup>99</sup> Le traduzioni delle espressioni *Knowledge-telling* e *Knowledge-transforming* ("dire ciò che si sa"; "trasformare ciò che si sa") sono di D'Aguanno (2019) p. 30.

<sup>100</sup> Cfr. nota precedente.

di tenere attive nella memoria di lavoro, oltre alle rappresentazioni mentali delle informazioni e del significato della produzione testuale, la prospettiva di un ipotetico lettore. Ciò significa che lo scrivente è in grado di prevedere l'interpretazione che potrà dare al suo testo chi legge e di agire di conseguenza, mediante la revisione. La fase del *Knowledge-crafting* si fonda quindi sull'equilibrio fra il rispetto di tre prospettive: la prospettiva dell'autore (la sua intenzione comunicativa), quella del testo (il suo significato, e dunque la sua coerenza interna), e quella del ricevente (l'interpretazione).

Tornando alla correlazione tra un maggiore impiego dei connettivi in rapporto alla quantità di parole grafiche e una competenza scrittoria non ancora pienamente sviluppata, va osservato che quest'ipotesi troverebbe conferma in uno studio condotto da Simone Moro (2020), sotto la guida di Luca Cignetti.<sup>101</sup> Moro ha studiato qualitativamente l'uso dei connettivi in testi argomentativi prodotti da un gruppo di studenti, frequentanti il primo anno di un liceo con sede a Locarno, prima e dopo la loro partecipazione ad un itinerario didattico (articolato in sei lezioni distribuite nell'arco di circa un mese) costituito da attività sui connettivi, volte al miglioramento della coesione e della coerenza nella scrittura.

L'indagine è stata guidata dall'intenzione di comprendere in primo luogo se i connettivi vengono effettivamente adoperati dalla classe coinvolta nella sperimentazione; in secondo luogo, quali vengono utilizzati e come; ed infine se le attività mirate possono migliorare la coesione e la coerenza nel testo di tipo argomentativo (Moro, 2020, 10).

Nelle produzioni studentesche raccolte prima dell'inizio dell'itinerario didattico Moro ha rilevato un "impiego ridotto e asistemico dei connettivi", tratto che, oltre ad accomunare molti elaborati, è "maggioritario rispetto all'uso erroneo" dei connettivi [Moro, 2020, 17].

Lo spoglio degli elaborati prodotti dopo il periodo di esercitazioni ha permesso a Moro di constatare, complessivamente, l'efficacia delle attività proposte, dal momento che la maggioranza dei partecipanti sembra aver compreso, almeno teoricamente, il ruolo chiave svolto dai connettivi nell'architettura del testo argomentativo, manifestando, attraverso le produzioni scritte, il tentativo di servirsi dei concetti appresi (Moro, 2020,

---

<sup>101</sup> Lo studio è al centro del *lavoro di diploma*, intitolato *La struttura del pensiero. I connettivi e il testo argomentativo*, redatto da Moro presso la SUPSI (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana) nell'anno accademico 2019-2020.

17).

In questa sede è importante segnalare un dato emerso dall'analisi dei testi scritti dalle ragazze e dai ragazzi alla fine del percorso Moro ha infatti rilevato alcuni casi di eccessivo ricorso all'uso dei connettivi. Lo studioso interpreta il dato “come indizio di un'assimilazione ancora un po' acerba, non del tutto competente, e di una capacità di riflessione sulla propria scrittura ancora *in fieri*” [Moro, 2020, 18]. Si potrebbe dunque supporre che l'alto uso di connettivi che fa seguito ad una recente esposizione a tali strumenti linguistici, in uno stadio in cui lo sviluppo della competenza scrittoria non è ancora completato (cfr. la fase del *Knowledge-transforming* di Kellogg), sia dovuto al fatto che a scuola i docenti insistono sui connettivi. In altre parole, una maturazione cognitiva ancora incompleta, unita all'attività didattica sui connettivi potrebbe aver innescato l'apprendimento degli stessi, che non si è ancora trasformato in acquisizione stabile.<sup>102</sup> In questo senso, si potrebbe affermare che il forte ricorso ai connettivi è parte dell'*interlingua* scritta degli studenti.

L'etichetta *interlingua* denota “il sistema linguistico parziale che lo studente ha costruito fino a quel momento” [Balboni, 2015, 45-6]. Il concetto, mutuato dalla linguistica acquisizionale, fa riferimento alla limitata competenza linguistica di cui si serve il parlante non madrelingua nella fase di apprendimento. Tale sistema linguistico ridotto genera quelli che comunemente vengono chiamati errori, ma che in realtà non sono altro che “produzion[i] propri[e] di quello stadio di acquisizione”, le quali, in ogni caso, non impediscono l'efficacia comunicativa [Balboni, 2015, 53]. La nozione di *interlingua* si applica inoltre alle produzioni linguistiche di bambini e bambine durante il periodo di acquisizione della lingua materna, ma anche allo sviluppo della competenza scrittoria. A questo proposito D'Aguanno (2019) evidenzia la possibilità di individuare il sistema dell'*interlingua* negli scriventi ancora inesperti nel dominare una varietà linguistica diversa da quella conosciuta del parlato informale, vale a dire lo scritto formale (cfr. CAP. 7), e sottolinea la necessità di sfruttare, facendoli osservare agli studenti, i cosiddetti errori come risorse utili a far emergere i loro bisogni linguistici, e di conseguenza ad orientare gli interventi didattici (D'Aguanno, 2019, 72-3).

Prima di concludere questo paragrafo, e di osservare nel prossimo il tipo di connettivi

---

<sup>102</sup> Con il termine *acquisizione* si fa riferimento al “processo inconscio” al termine del quale le conoscenze e le competenze vengono immagazzinate nella memoria a lungo termine. Mentre con *apprendimento* si intende quel “processo razionale” mediante il quale ciò che viene appreso resta provvisorio, nel senso che non viene incamerato definitivamente [Balboni, 2015, 47].

utilizzati da studenti e giornalisti, è importante tener presente un'ultima considerazione relativa alla discrepanza osservata tra i due *corpora*. Mentre da un lato gli scriventi inesperti mostrano tendenzialmente di ricorrere eccessivamente e in maniera ancora maldestra ai connettivi, dall'altro gli scriventi professionali (tipicamente i giornalisti) li impiegano in modo appropriato e ne utilizzano pochi. A tal proposito, fra le diverse peculiarità della prosa giornalistica, Serianni individua proprio un “ridotto uso di connettivi iniziali per richiamare i rapporti logici. L'idea soggiacente è che la forza e il nitore delle argomentazioni siano sufficienti a far sì che la pura enunciazione del concetto permetta di cogliere la concatenazione, senza che sia necessario sottolineare gli snodi del discorso” [Serianni, 2013, 6].

## **8.2. Percentuale connettivi/relazioni logiche**

Di seguito verranno esposti i dati relativi al tipo di connettivi impiegati. In particolare, nella tabella 6, sono riportate le percentuali medie di connettivi per ogni tipo di relazione logica sul totale di connettivi, nelle dieci classi analizzate e nei sette editoriali.

Si osservino, a titolo d'esempio, i connettivi che veicolano una relazione di tempo, i quali sono il 4,26% di tutti i connettivi prodotti dai discenti delle dieci classi. Per ottenere questo risultato sono stati sommati tutti i connettivi temporali. Il risultato (155) è stato moltiplicato per cento e diviso per il totale dei connettivi (3654):  $155 \times 100 / 3654 = 4,26$ .

Per quanto riguarda gli editoriali, i connettivi che segnalano una relazione di tempo negli articoli prodotti dagli editorialisti sono il 8,5% di tutti i connettivi. Per ottenere questo risultato sono stati sommati tutti i connettivi temporali inclusi negli editoriali. Il risultato (17) è stato moltiplicato per cento e diviso per il totale dei connettivi (200):  $17 \times 100 / 200 = 8,5$ .

La medesima operazione è stata eseguita per gli altri tipi di connettivi.

Tabella 6 Confronto tra le percentuali medie di connettivi per ogni tipo di relazione logica sul totale di connettivi nella prosa studentesca e in quella giornalistica<sup>103</sup>

TIPO RELAZIONE LOGICA <sup>104</sup>	% CONN/REL LOG	% CONN/REL LOG
<b>REL LOG TRA EVENTI</b>	ELABORATI	EDITORIALI
OPPOSIZIONE	2,28%	2,00%
TEMPO	4,26%	8,50%
CAUSA	0,02%	0,50%
MOTIVO	2,31%	2,50%
FINE	6,25%	11,00%
CONSEGUENZA	2,06%	3,00%
CONCESSIONE	1,07%	0,50%
CONDIZIONE	4,15%	8,00%
COMPARAZIONE	1,26%	2,00%
ESCLUSIONE	1,81%	2,00%
<b>REL LOG TESTUALI</b>		
CONSECUZIONE	5,26%	3,50%
MOTIVAZIONE	9,61%	7,00%
ILLUSTRAZIONE	0,16%	0,00%
ESEMPLIFICAZIONE	6,22%	2,50%
RIFORMULAZIONE	1,73%	3,50%
OPPOSIZIONE <sup>105</sup>	11,59%	12,50%
CONCESSIONE ARGOMENTATIVA	3,38%	5,50%
AGGIUNTA	23,69%	17,00%
SPECIFICAZIONE	3,27%	2,00%
GENERALIZZAZIONE	0,63%	0,00%
ALTERNATIVA	2,92%	3,50%
DISPOSITIO	3,25%	3,00%
RETTIFICA	0,13%	0,00%

103 Le cifre delle percentuali sono state arrotondate riportando solo i primi due numeri dopo la virgola, motivo per cui se si effettua la somma, il risultato non equivale perfettamente a cento.

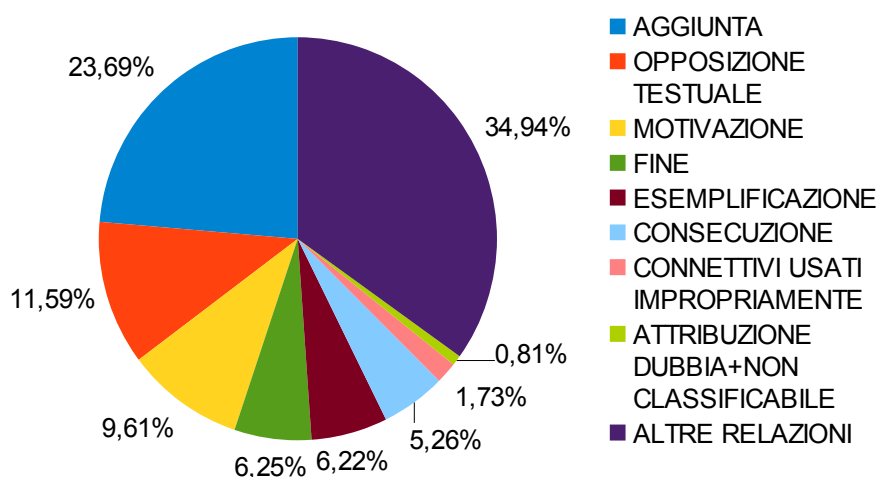
104 Si precisa che, dal momento che la stessa relazione logica viene talvolta segnalata da più connettivi (è il caso di *come ad esempio*), talvolta con effetto di ridondanza (per esempio: *ma anzi, quando in realtà*, in cui sia *quando* che *in realtà* hanno valore oppositivo), si è scelto di non contare il numero di relazioni logiche, bensì la quantità di connettivi per ogni relazione logica. La sequenza *come ad esempio* è cioè stata considerata come costituita da due connettivi esprimenti la funzione di esemplificazione. Fanno eccezione le sequenze *ma anche, e anche, o anche, ma soprattutto*, e quelle precedute da *e* (*e infatti, e quindi, e dunque, e soprattutto, e siccome* ecc.; oppure da *o* (*o addirittura, o comunque, o magari, o meglio* ecc.) che sono state conteggiate come formate da un singolo connettivo.

105 Si segnala che quando le unità testuali introdotte da *ma* e *però*, che normalmente esprimono l'opposizione (semplice o testuale), seguono sequenze del tipo "è vero che", "certamente", veicolando quindi una concessione argomentativa, i connettivi oppositivi sono stati inseriti nella voce concessione argomentativa. In questo modo si è potuto poi confrontare e soppesare le diverse strutture a cui ricorrono i discenti per esprimere tale relazione. (Cfr. CAP. 9).

ATTRIBUZIONE DUBBIA <sup>106</sup>	0,79%	0,00%
CONN USATI IMPROPRIAMENTE <sup>107</sup>	1,73%	0,00%
NON CLASSIFICABILE <sup>108</sup>	0,02%	0,00%

Il grafico 1 presenta i dati percentuali relativi alle relazioni logico-semantiche maggiormente rappresentate da connettivi nella prosa studentesca. Per realizzarlo sono state selezionate tutte le relazioni (sei) i cui connettivi superano il 5% (le quali sommate costituiscono più della metà delle relazioni totali), le attribuzioni dubbie o non classificabili (0,81%), e le relazioni i cui connettivi sono usati in maniera impropria (1,73%). Le restanti sono raggruppate sotto l'etichetta *altre relazioni* e costituiscono tutte insieme il 34,94% dei casi.

Grafico 1 Percentuali delle relazioni logico-semantiche maggiormente rappresentate da connettivi nella prosa studentesca



Nel grafico 2 è rappresentato lo stesso tipo di dati relativi alla prosa giornalistica. Anche

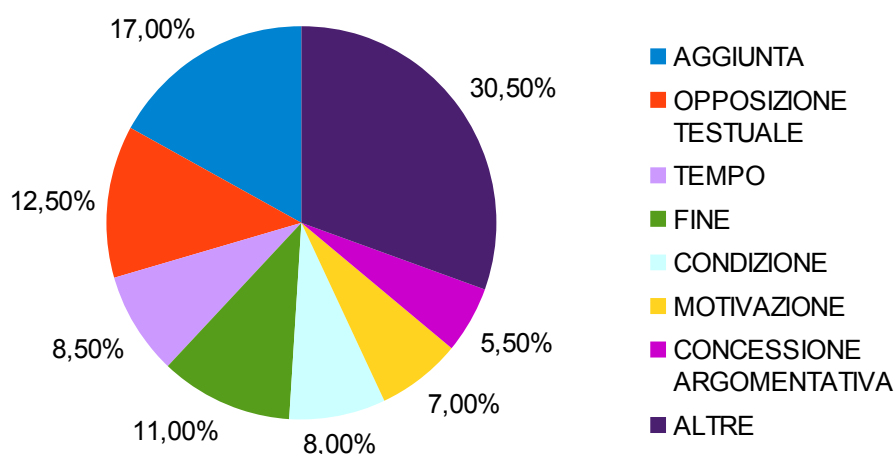
<sup>106</sup> La voce in questione fa riferimento ai connettivi che non è stato possibile ricondurre con certezza ad una relazione logica: il computo comprende, per esempio, alcuni casi di *infatti*, il cui valore non è immediatamente riconoscibile.

<sup>107</sup> Questa voce comprende i casi in cui il connettivo non corrisponde alla relazione logica di norma veicolata, ostacolando dunque l'interpretazione da parte del lettore; oppure include contesti in cui il senso della sequenza è reso opaco dal fatto che alcune informazioni fondamentali restano implicite (anche questo fenomeno ricorre spesso in concomitanza con l'utilizzo di *infatti*). Per chiarimenti ed esempi su entrambi i tipi di uso improprio di *infatti* cfr. CAP. 12.

<sup>108</sup> Tale voce, rappresentata da un'unica occorrenza, identifica un connettivo il cui significato non è interpretabile a causa della mancata prosecuzione del testo.

in questo caso sono state selezionate tutte le relazioni (sette) espresse da una quantità di connettivi superiore al 5%, che insieme formano il 69,5% delle relazioni totali. Le restanti equivalgono al 30,5% delle occorrenze.

*Grafico 2 Percentuali delle relazioni logico-semantiche maggiormente rappresentate da connettivi nella prosa giornalistica*



Di seguito (tabella 7) sono riportati i dati parziali, ovvero le percentuali medie di connettivi per ogni tipo di relazione logica sul totale di connettivi di ogni singola classe. Per esempio, nella classe 2\_cla\_MA2 i connettivi che segnalano la relazione d'aggiunta sono, in media, il 25,51% rispetto al totale dei coesivi prodotti nella stessa classe.

*Tabella 7 Confronto tra le percentuali medie di connettivi per ogni tipo di relazione logica sul totale di connettivi di ogni classe*

CLASSE	2_cla_MA2	2_ling_MA1	2_scie_TO	3_tecn_VE3	3_cla_LA	3_cla_VE4	4_tecn_VE1	4_cla_LA	5_cla_LA	5_ling_MA1
<b>REL TRA EVENTI</b>										
OPPOSIZIONE	0,00%	0,93%	10,33%	7,20%	1,39%	0,87%	0,00%	3,04%	1,36%	0,77%
TEMPO	2,75%	5,99%	3,71%	3,60%	5,57%	2,04%	1,24%	6,98%	3,62%	3,09%
CAUSA	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,29%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
MOTIVO	2,06%	1,87%	6,61%	3,20%	3,34%	1,16%	0,41%	3,04%	2,04%	0,77%
FINE	4,13%	7,11%	8,67%	8,80%	4,45%	6,99%	6,22%	4,65%	5,44%	6,76%
CONSEGUENZA	2,06%	1,12%	3,30%	6,00%	3,34%	2,33%	1,24%	2,15%	1,36%	0,38%
CONCESSIONE	0,00%	0,37%	2,89%	1,20%	1,11%	1,16%	0,41%	1,07%	0,68%	1,74%
CONDIZIONE	6,20%	5,24%	5,37%	4,80%	4,73%	2,33%	4,14%	4,48%	3,17%	2,09%
COMPARAZIONE	0,68%	1,68%	0,82%	0,80%	0,55%	2,33%	1,65%	0,17%	2,04%	1,54%



ESCLUSIONE	2,06%	1,87%	0,41%	1,60%	1,39%	1,74%	2,90%	2,15%	1,81%	1,93%
<b>REL TESTUALI</b>										
CONSECUZIONE	8,27%	4,86%	0,41%	2,80%	5,57%	6,12%	4,14%	4,65%	8,39%	5,99%
MOTIVAZIONE	11,72%	8,61%	4,13%	4,80%	11,42%	10,78 %	11,20%	7,52%	8,39%	15,47%
ILLUSTRAZIONE	0,00%	0,00%	0,41%	0,00%	0,00%	0,58%	0,00%	0,35%	0,22%	0,00%
ESEMPLIFICAZIONE	8,27%	4,68%	14,87%	4,80%	5,84%	6,41%	4,14%	5,01%	4,98%	7,35%
RIFORMULAZIONE	3,44%	1,68%	3,71%	3,60%	0,27%	0,58%	2,07%	1,43%	1,81%	1,35%
OPPOSIZIONE	8,96%	11,79%	4,95%	8,00%	11,69%	10,78 %	14,52%	13,62%	15,19%	10,83%
CONCESSIONE ARGOMENTATIVA	4,82%	5,24%	0,82%	0,80%	3,06%	2,33%	5,39%	2,86%	4,53%	3,09%
AGGIUNTA	25,51%	21,16%	21,90%	21,20%	23,67 %	27,40 %	23,23%	24,73%	23,80%	24,37%
SPECIFICAZIONE	2,75%	3,18%	1,23%	4,80%	4,17%	3,79%	3,31%	3,94%	2,94%	2,32%
GENERALIZZAZIONE	0,00%	0,74%	0,41%	0,40%	0,55%	0,29%	3,31%	0,35%	0,90%	0,00%
ALTERNATIVA	0,68%	3,93%	2,06%	4,40%	3,06%	2,91%	3,31%	3,58%	3,17%	0,96%
DISPOSITIO	2,75%	2,43%	1,23%	3,60%	3,06%	2,91%	2,07%	3,04%	2,04%	7,15%
RETTIFICA	0,00%	0,00%	0,00%	0,40%	0,00%	0,00%	0,00%	0,53%	0,22%	0,00%
ATTRIBUZIONE DUBBIA	1,37%	0,37%	0,82%	3,20%	1,67%	0,00%	1,24%	0,35%	0,68%	0,19%
CONNETTIVI USATI IMPROPRIAMENTE	1,37%	5,05%	0,41%	0,00%	0,00%	3,79%	3,73%	0,17%	1,13%	0,96%
NON CLASSIFICABILE	0,00%	0,00%	0,41%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

La tabella 8 presenta i principali connettivi impiegati dagli studenti per ogni relazione logica. Nell'ultima riga sono indicati i connettivi usati in modo improprio.

Tabella 8 *Connettivi maggiormente utilizzati per le diverse relazioni logiche*

TIPO RELAZIONE LOGICA	PRINCIPALI CONNETTIVI DEGLI ELABORATI
<b>RELAZIONI LOGICHE TRA EVENTI</b>	
OPPOSIZIONE	<i>Ma, invece, invece che, però,</i> <sup>109</sup>
TEMPO	<i>Quando, durante, in seguito a, prima di, dopo, mentre, allo stesso tempo, poi, nel momento in cui.</i>
CAUSA	<i>A causa di</i>
MOTIVO	<i>Perché, poiché, motivo di, a causa di.</i> <sup>110</sup>
FINE	<i>Per, allo scopo di/per scopo di/con lo scopo di, al fine di<sup>111</sup>, affinché, avere lo scopo/l'intento di, in modo tale che/in modo che, in modo da.</i>
CONSEGUENZA	<i>E, tanto che, perciò, così.</i>
CONCESSIONE	<i>Pur, nonostante, Nonostante ciò, anche se.</i> <sup>112</sup>
CONDIZIONE	<i>Se, come se.</i>
COMPARAZIONE	<i>Come,</i>
ESCLUSIONE	<i>Senza, senza che, a meno che,</i>
<b>RELAZIONI LOGICHE TESTUALI</b>	
CONSECUZIONE	<i>Quindi, dunque, (inclusi e quindi, e dunque) così, (incluso e così), pertanto, allora, perciò, di conseguenza.</i>
MOTIVAZIONE	<i>In quanto, perché, per questo/per questo motivo, poiché, infatti (incluso e infatti) difatti, dato che, dato il fatto che, a causa di, poiché, dal momento che.</i>
ILLUSTRAZIONE	<i>Basti pensare a, quindi,</i>
ESEMPLIFICAZIONE	<i>Ad esempio, per esempio, come, come ad esempio, ne sono l'esempio, esempio possono essere, magari (incluso e magari), come magari<sup>113</sup>, si tratta di.</i>
RIFORMULAZIONE	<i>Cioè, ossia, ovvero, nel senso che, insomma.</i>
OPPOSIZIONE	<i>Ma<sup>114</sup>, invece, invece di, però, mentre, d'altra parte, al contrario, ma comunque, però invece, anzi, da una parte...dall'altra<sup>115</sup>, da una parte...ma dall'altra.<sup>116</sup></i>

109 Seppur raramente, sono state rilevate anche alcune occorrenze di *bensì* (impiegato dai discenti anche per segnalare l'opposizione testuale), connettivo più spesso sostituito dal *ma*.

110 In misura molto limitata ricorrono anche *dato che, visto che, per, la causa di, per il motivo che, i motivi per cui*. Non sono invece state incluse nel computo le espressioni *la ragione è che, i motivi sono, il motivo è che*. In generale sono state conteggiate, tra le espressioni che non sono connettivi in senso stretto, quelle con funzione di connettivo *che*, benché teoricamente tematizzabili, vengono utilizzate dai discenti come se fossero cristallizzate.

Negli elaborati presi in esame, l'espressione della relazione di motivo è affidata con frequenza, oltre che ai connettivi, a verbi di causa-effetto come *portare a*.

111 Per i motivi descritti nella nota precedente sono escluse dal conteggio le espressioni *lo scopo è, avere come scopo/fine*.

112 Di rado compare anche *ciò nonostante*.

113 Le espressioni *come magari* e *come per/ad esempio* sono state calcolate come doppie.

114 Il connettivo *ma* è stato classificato sotto la voce *opposizione testuale* anche quando ha valore metatestuale.

115 Questo connettivo è stato calcolato come singola unità.

116 Data la ridondanza creata dal *ma*, questa sequenza è stata considerata come costituita da due connettivi.

CONCESSIONE ARGOMENTATIVA	<i>Tuttavia, anche se, ma, però, nonostante, nonostante tutto, nonostante ciò, però, eppure, sebbene, benché, ma tuttavia</i> <sup>117</sup> .
AGGIUNTA	<i>E/ed</i> <sup>118</sup> , <i>oltre a/ad, inoltre</i> <sup>119</sup> , <i>e inoltre</i> <sup>120</sup> , <i>anche, ma anche, e anche, in aggiunta, addirittura (incluso o addirittura), in più, per di più, ma, poi,</i>
SPECIFICAZIONE	<i>Soprattutto, ma soprattutto/e soprattutto, in particolare, in particolar modo (inclusi ma in particolar modo/ ma in particolare), ma particolarmente.</i>
GENERALIZZAZIONE	<i>In generale,</i>
ALTERNATIVA	<i>Oppure, o.</i> <sup>121</sup>
DISPOSITIO	<i>Innanzitutto, in conclusione, in primis, inoltre, infine, per concludere, in secondo luogo.</i>
RETTIFICA	<i>Anzi, o meglio, o almeno,</i>
CONNETTIVI USATI IMPROPRIAMENTE	<i>Infatti, difatti, tuttavia, anche se, al contrario, in quanto, in primis, quindi, bensì, magari, così, poiché, infine, in seguito, più specificatamente, così che, però, d'altro canto, inoltre, anzi, in realtà, per cui, dunque, per quanto, peraltro.</i>

Sui risultati esposti in questo paragrafo si fondano le analisi proposte nei prossimi tre capitoli (9,10,11), i quali si occuperanno di confrontare i dati ricavati dallo spoglio del *corpus* studentesco con quelli ottenuti dal *corpus* giornalistico.

Prima verranno prese in considerazione le relazioni logiche dell'aggiunta e della concessione argomentativa, con un *focus* sul fenomeno dello *stile anti-proposizionale* (cfr. CAP. 9); in seguito verrà indagata la relazione di consecuzione, veicolata negli elaborati soprattutto dai connettivi *quindi* e *dunque* (cfr. CAP. 10); infine si osserveranno, nell'ambito della relazione di esemplificazione, i fenomeni dell'*effetto d'inerzia* e della diffusione del connettivo *come* (cfr. CAP. 11).

<sup>117</sup> L'espressione *ma tuttavia* è stata calcolata come doppia.

<sup>118</sup> Nel computo del connettivo e non rientrano i casi nei quali questa espande l'unità testuale aggiungendo un semplice sintagma: "Bisognerebbe parlare ai giovani di queste realtà per proteggerli dal web e dalla vita stessa, e per renderli consapevoli del mondo in cui vivono"; nell'enunciato qui riportato, tratto da uno degli elaborati, nessuna delle due congiunzioni sottolineate è stata considerata un connettivo.

Lo stesso discorso vale per il congiunzione *o*.

<sup>119</sup> Benché Ferrari (2014) consideri *inoltre* un connettivo che esprime una relazione di *dispositio*, si è scelto, in questa sede, di attribuire ad esso il valore di aggiunta nei casi in cui la sequenza che lo contiene sia priva di relazioni di *dispositio*.

<sup>120</sup> L'espressione *e inoltre* è stata calcolata come doppia, poiché, siccome entrambi i connettivi esprimono un'aggiunta, è stata percepita come ridondante;

<sup>121</sup> Rarissima è l'occorrenza di *piuttosto che* con il valore di alternativa; più frequente, benché sporadica, è la presenza di *piuttosto che* con valore oppositivo.

## **9. Lo stile anti-proposizionale: il caso dell'aggiunta e della concessione argomentativa**

Dall'esame dei risultati relativi ai due *corpora*, studentesco e giornalistico, emergono due elementi degni di nota. Il primo riguarda la tendenza, comune ad entrambi i tipi di scriventi, ad utilizzare in prevalenza connettivi che veicolano relazioni di aggiunta. Il secondo vede questa relazione rappresentata in misura maggiore nella prosa studentesca rispetto a quella giornalistica (23,69%>17,00%).

Lo scarto tra le percentuali dei due campioni, pur non trascurabile, non sembra così significativo (la differenza è infatti inferiore ai sette punti). L'alta presenza di connettivi d'aggiunta è pertanto un tratto comune ai due *corpora*. In cosa consiste dunque la differenza?

Per avere una visione più completa del problema è necessario prendere in considerazione altri dati, sia di tipo quantitativo sia qualitativo.

Restando per un attimo ancora sui numeri, si noterà che le percentuali parziali mostrate dalla tabella 7 offrono spunti utili alla riflessione: il confronto tra le percentuali medie di connettivi per ogni tipo di relazione logica mette in rilievo la discrepanza tra i tassi ottenuti nelle diverse classi, ciò significa che il dato medio nasconde in realtà valori molto diversi tra loro. Nella classe 3\_cla\_VE4, ad esempio, il tasso di connettivi d'aggiunta sfiora il 27,5%; nel gruppo 2\_cla\_MA2 supera di poco il 25,5%; infine in 4\_cla\_LA, 5\_cla\_LA e in 5\_ling\_MA1 supera la media dell'intero campione. Se si considera dunque il gruppo 3\_cla\_VE4, si osserverà che lo scarto con la media dell'aggiunta negli editoriali è significativo, dal momento che supera i dieci punti percentuali (27,5%>17,00%).

Dal punto di vista qualitativo la questione è ancora più complessa.

La lettura di alcuni elaborati permette, infatti, di intravedere in filigrana la presenza di una peculiarità, che non è legata tanto alla padronanza linguistica, né ha a che fare esclusivamente con il contenuto. Si tratta di un fenomeno difficilmente quantificabile, oltre che identificabile, poiché, benché diffuso, si riflette in diversi livelli linguistici. Ci si riferisce a uno di quelli che Raffaele Simone definisce *fenomeni vaghi*, di cui “tutti avvertiamo la presenza, che ci colpiscono con un'evidenza quasi insopportabile, [...] ma che non si lasciano ridurre a cifre, tabelle e *trend*, non affiorano sotto forma di dati

palpabili e obiettivi” [Simone, 2002, 125]. Il *fenomeno vago* che si riscontra negli elaborati studenteschi viene indicato dallo stesso linguista con l'espressione *atteggiamento non-proposizionale* o *anti-proposizionale*.<sup>122</sup> Tale atteggiamento (o stile) è contraddistinto da quattro proprietà fondamentali.

La prima è la genericità. Il contenuto comunicato è indefinito, nel senso che non viene analizzato, ma solo evocato nel suo insieme.

La seconda caratteristica è la vaghezza referenziale, ossia non vengono denotati referenti concreti, bensì “categorie generali indifferenziate” [Simone, 2002, 130].

La terza proprietà deriva dalla seconda, vale a dire che lo *stile anti-proposizionale*, invece di riferirsi con termini specifici agli oggetti e agli eventi del mondo, comunica alludendovi tramite parole generiche, “così facendo conto su una conoscenza globale condivisa” [Simone, 2002, 130].

La quarta consiste nell'assenza di struttura sintattico-testuale, che implica dunque una mancata gerarchizzazione delle informazioni, o nell'utilizzo di strutture elementari, per cui la creazione dei rapporti gerarchici tra le parti è affidata all'attività interpretativa compiuta dal destinatario (Simone, 2002, 130).

Va precisato che l'espressione *stile anti-proposizionale* nella storia dell'italiano fa riferimento al tipo di costruzione sintattico-testuale, basato su periodi brevi e giustapposti (cfr. *infra* il fenomeno della *semplificazione periodale*), e si contrappone allo *stile proposizionale*, contrassegnato da periodi lunghi e ricco di subordinate.

Nel presente lavoro l'etichetta *stile anti-proposizionale* verrà invece impiegata nel senso (più ampio) attribuitole da Simone, il quale include, oltre ai tratti relativi al piano sintattico-testuale, anche caratteristiche che riguardano gli altri livelli. La genericità è legata al piano semantico-concettuale; la vaghezza referenziale afferisce all'ambito della qualità delle idee utilizzate, rientrando pertanto nel campo della *inventio*; infine l'allusione ad eventi ed oggetti del mondo tramite parole generiche è riconducibile al piano lessicale.

---

122 D'ora in poi verrà impiegata la seconda opzione, la quale esprime più efficacemente, secondo il parere di chi scrive, lo iato con l'opposto *atteggiamento proposizionale*. Il fenomeno è stato rilevato nella prosa studentesca anche da Fabio Rossi, il quale specifica che alcuni studiosi stabiliscono una correlazione tra lo *stile anti-proposizionale* e la testualità diffusa in rete. Ciononostante afferma: “pur ammettendo un'ovvia contaminazione intermediale, il mondo del web è talmente ricco, variegato e complesso da non consentire alcuna rassicurante *reductio ad unum*” [Rossi, 2020, 162]. È importante però tenere in considerazione l'indicazione fornita dalla consegna alla base del *corpus* studentesco oggetto del presente spoglio, la quale precisa che il testo è destinato alla pubblicazione online (il sito internet della scuola): non si può escludere che tale indicazione abbia influito sull'abbassamento diafasico di alcuni elaborati (cfr. Rossi, 2020, e bibliografia ivi indicata).

È importante sottolineare il fatto che l'*anti-proposizionale*<sup>123</sup> sta alla base delle informali conversazioni quotidiane. Come si è visto nel paragrafo 7.1, infatti, il parlato spontaneo fa costante riferimento a informazioni implicite e condivise dall'interlocutore; inoltre, per ragioni legate alla scarsità dei tempi di progettazione, alla limitatezza della memoria a breve termine e al conseguente bisogno di ridurre lo sforzo cognitivo, locutore e ricevente ricorrono ad un linguaggio più vago, in tutti i suoi piani. Lo *stile anti-proposizionale* è quindi una prerogativa dell'oralità informale.

Al polo opposto si colloca il pensiero analitico, che Simone identifica con l'espressione *atteggiamento proposizionale*. Al contrario del primo, questo stile analizza, organizza le idee in una struttura secondo un ordine gerarchico e stabilisce delle connessioni tra le parti. È poi caratterizzato dall'esplicitezza, dalla precisione nel situare gli eventi secondo specifiche coordinate spazio-temporali e nel nominare i referenti. Su tale atteggiamento, dominante in Occidente, si fondano, in particolare, il metodo scientifico e la tradizione scolastica (Simone, 2002, 128-36).

Ora, sebbene Simone sostenga di non poter documentare l'*atteggiamento anti-proposizionale* che riscontra nelle giovani generazioni, in quanto *fenomeno vago* e dunque difficile da tracciare, evidenzia come sia in atto uno scontro tra due culture: quella giovanile da un lato, e quella scolastica dall'altro. Mentre il sistema educativo occidentale fin dai tempi antichi tenta di indirizzare i discenti verso l'analisi, l'esplicitezza, il pensiero critico, la cultura giovanile rifiuta questo modello vivendo l'esperienza scolastica come un'inutile finzione, un mondo totalmente disconnesso dalla genuina realtà quotidiana (Simone, 2002, 136-38).

Ma torniamo agli elaborati oggetto d'analisi per valutare la presenza di tratti che distinguono le produzioni dei due diversi tipi di scriventi, e, in particolare per provare a capire se vi sia una correlazione tra lo *stile anti-proposizionale* e l'abbondanza dei connettivi con funzione di aggiunta.

Nelle prossime pagine verrà quindi analizzato contrastivamente, dal punto di vista qualitativo, l'ampio ricorso alla relazione d'aggiunta nei due *corpora*, sulla base della domanda appena formulata.<sup>124</sup>

---

123 Questa prospettiva è diffusa non solo nelle tradizioni orientali di matrice *irrazionalistica*, ma anche in Occidente, il cui pensiero razionale ha convissuto per secoli con la tradizione gnostica, che contrappone al linguaggio verbale, incapace di comunicare l'essenza delle cose, l'esperienza, la sola davvero in grado di coglierne il senso (Simone, 2002, 128-36)

124 Per ovvie ragioni di privacy si utilizzerà il maschile epiceno in riferimento allo scrivente, che sarà quindi sempre indicato con l'articolo maschile (*lo studente*) qualunque sia il suo genere.

Lo studente che ha prodotto l'elaborato sul quale verrà focalizzata ora l'attenzione ha scelto di trattare il tema proposto dalla traccia n° 2, l'introduzione a scuola dell'educazione sessuale.<sup>125</sup>

(50) Il Parlamento sta discutendo una legge sul tema dell'educazione sessuale a scuola. A seguito di ciò, si è aperto un dibattito per capire cosa ne pensino studenti e insegnanti e sono emerse posizioni favorevoli e contrarie.

Chi scrive ritiene che l'educazione sessuale nelle scuole debba essere insegnata per favorire il rapporto tra i compagni, i familiari ed eliminare l'imbarazzo nelle situazioni intime. A sostegno di questa tesi possiamo individuare degli argomenti. Il primo che si propone è garantire una corretta formazione perché se così non fosse le informazioni rischierebbero di essere affidate alla rete.

Questa è ricca di notizie false e materiale pornografico facilmente accessibile che i ragazzi prendono seriamente e tendono a replicare falsificando un'azione di carattere totalmente differente.

**Inoltre** una buona conoscenza aiuterebbe a sentirsi meno sbagliati e a diminuire situazioni imbarazzanti con genitori e amici.

**Per di più** la consapevolezza del corpo, di come funziona, è importante anche per rispettarci reciprocamente e migliorare le interazioni tra studenti. Alcuni statistici affermano che il fenomeno delle ragazze madri è incrementato negli ultimi anni soprattutto nel sud Italia e questo è dovuto ad una mancanza di informazione.

Secondo altri ridurrebbe le attività sessuali non protette e ad aderire maggiormente alla contraccezione ormonale. Come citato nel testo: «emergeva chiaramente l'efficacia dell'educazione sessuale nel ridurre l'incidenza di gravidanze precoci, aborti e infezioni sessualmente trasmissibili, **nonché** di episodi di abusi e di discriminazioni legate all'orientamento sessuale».

Perciò chi riceve un'educazione sessuale è più informato e dispone di conoscenze approfondite e questo non può che essere un vantaggio per le relazioni e per il rispetto tra il proprio o la propria partner.

Ci sono persone che la pensano diversamente; in particolare affermano che l'educazione sessuale non sia essenziale.

Alcuni spiegano che ogni genitore dovrebbe occuparsene privatamente, decidere come e quando parlare con il proprio figlio. Altri aspettano che i figli pongano domande.

Qualcuno esprime \* il fatto che siano argomenti troppo privati ed intimi e che non si possono affrontare in pubblico perché ognuno reagisce nel proprio modo e potrebbero crearsi situazioni imbarazzanti. Altre persone credono che parlarne determinerebbe un inizio più precoce dell'attività sessuale dei ragazzi.

125 Gli asterischi segnalano parole grafiche non decifrabili in fase di trascrizione. Non verranno riprodotte le parole che, seppur leggibili, sono state depennate dallo scrivente, tranne nei casi in cui possano essere utili all'analisi; in tali occasioni l'espunzione verrà segnalata iconicamente col carattere barrato. I connettivi d'aggiunta sono riprodotti in grassetto, mentre verranno sottolineate le espressioni su cui si vuole focalizzare di volta in volta l'attenzione (per diverse ragioni, tra le quali, nello specifico, violazioni della coesione o formule vuote). Eventuali interventi esterni, necessari a segnalare ad esempio errori di battitura, verranno collocati nel testo tra parentesi quadre.

Qualche altra idea si baserebbe sul pensare che delle spiegazioni non chiare favorite da persone non competenti potrebbero peggiorare le conoscenze degli studenti che ricorrerebbero alla rete, ovvero un luogo non sicuro e che falsifica la realtà.

Da queste riflessioni si può evincere che chi non riceve un'educazione sessuale è meno consapevole e può rischiare maggiormente di contrarre malattie sessualmente trasmissibili e gravidanze indesiderate.

Secondo altri, inoltre, prevenirebbe l'uomosessualità [sic], la violenza sessuale e gli abusi sui bambini perché grazie ad essa è possibile conoscersi ed avere maggiore consapevolezza per instaurare rapporti di fiducia. La soluzione migliore sembrerebbe attuare l'educazione sessuale nelle scuole specificando, in base all'età, l'argomento da trattare.

Per concludere si afferma che la scuola ha il compito di istruire i ragazzi culturalmente **ma** deve **anche** saper ascoltare le esigenze degli alunni e come relazionarsi con le altre persone. Perciò, da questo tema, evince che [sic] l'educazione sessuale a scuola sia di fondamentale importanza [5\_ling\_MA1\_6; elaborato riportato per intero].

La lettura dell'elaborato offre diversi spunti di riflessione.

Innanzitutto si può notare che il testo mostra una struttura costruita sul modello di quella proposta nella didattica del testo argomentativo, riconoscibile dalle espressioni: "Chi scrive ritiene che; A sostegno di questa tesi possiamo individuare; da queste riflessioni si può evincere che; per concludere si afferma che; da questo tema, [si] evince che". L'elaborato si presenta quindi come frutto di un ragionamento. Se però si analizzano i nessi logici, ci si accorge che tali espressioni conferiscono al testo una patina argomentativa, che maschera l'assenza di una vera riflessione. Lo studente sembrerebbe aver interiorizzato una struttura, che tuttavia resta vuota. Il discorso procede infatti per accumulazione di diversi elementi, i quali, sebbene siano legati tra loro da connettivi, non vengono realmente messi in relazione l'uno con l'altro, come dimostra il dominio dei connettivi d'aggiunta (*e, inoltre, nonché, per di più, ma anche*). Chi legge assiste dunque ad un elenco di argomenti a sostegno della tesi e dell'antitesi, senza che vi sia interazione fra i due gruppi.

Questa struttura vuota può già essere considerata una spia di *atteggiamento anti-proposizionale*. Ma non è l'unica traccia.

Si osservi l'abuso della strategia di segnalazione, da parte dello scrivente, delle diverse opinioni, espresse peraltro da entità generiche: "Alcuni statistici affermano che; Secondo altri ridurrebbe; Alcuni spiegano che; Altri aspettano che; Qualcuno esprime; Altre persone credono che; Qualche altra idea; Secondo altri inoltre". In questo caso lo studente si sta servendo di una modalità di costruzione del testo che sfrutta la dimensione enunciativa a danno di quella logica. "Il piano enunciativo concerne il punto



di vista del parlante riguardo al mondo evocato e il modo in cui esso dialoga con altri punti di vista, di individui esterni al testo (per es., l'interlocutore) o di individui interni al testo (per es., i personaggi del racconto)" [Ferrari, 2010, *Enciclopedia dell'Italiano Treccani online*, voce *coerenza, procedure di*]. Tale strategia permette allo scrivente di evitare di entrare nel merito della questione evidenziando i nessi logico-semantiche tra i concetti (in questo contesto gli argomenti a sostegno e contro la propria opinione), che, al contrario restano separati gli uni dagli altri, venendo semplicemente elencati e attribuiti a persone non definite.

Nonostante che gli argomenti siano perlopiù ricavati dal testo fonte, lo scrivente non sfrutta le informazioni in esso contenute per circostanziare il suo messaggio, tralasciando, per esempio, di riportare con precisione i dati statistici e aggiungendo di suo pugno un elemento che probabilmente ha tratto da altre fonti, senza corredarlo di riferimenti che ne garantiscano la verificabilità: "Alcuni statistici affermano che il fenomeno delle ragazze madri è incrementato negli ultimi anni soprattutto nel sud Italia e questo è dovuto ad una mancanza di informazione."

Difficoltà nella gestione delle informazioni ricavate dalla traccia emergono anche dalla scelta dello studente di citare la fonte senza specificarne né l'autore, né la data e lo spazio in cui è stato pubblicato, insomma dando per scontato che chi legge sappia già di quale testo si stanno riportando le parole: "Come citato nel testo: «emergeva chiaramente l'efficacia dell'educazione sessuale [...]»".<sup>126</sup>

Dal punto di vista dei connettivi utilizzati si osserva la sovraestensione di *e*, connettivo povero e polisemico qui impiegato con funzione di aggiunta; il dato è atteso, essendo già stato registrato dagli studi precedenti (cfr. CAP. 3).

Infine è utile porre l'attenzione su due fenomeni che, sebbene non coinvolgano direttamente i connettivi e il piano logico, sembrano a questi correlati. I fenomeni in questione riguardano la capacità di progettazione sintattica del testo. Tale abilità sembra vacillare nel passaggio dall'oralità alla scrittura, la quale risulta condizionata dalle strutture del parlato.

Il primo è il costrutto introdotto dal cosiddetto *C'è presentativo* ("Ci sono persone che la

<sup>126</sup> Chi scrive è consapevole del fatto che il poco tempo a disposizione e l'impossibilità di accedere direttamente ad altre fonti oltre a quella fornita dalla traccia non facilitano il già arduo compito di redigere un testo argomentativo. Tuttavia in questo caso la tendenza alla vaghezza sembra estendersi anche a quelle informazioni che sono facilmente reperibili nella traccia.

pensano diversamente”); il secondo è legato alla violazione della coesione testuale, frequente negli scriventi inesperti (cfr. §7.2), che incontrano difficoltà nella gestione della lunga gittata dei periodi complessi:

(51) Secondo altri ridurrebbe le attività sessuali non protette e ad aderire maggiormente alla contraccezione ormonale [5\_ling\_MA1\_6].

Il verbo *ridurre* regge correttamente il complemento diretto *le attività sessuali* ma il connettivo coordinante *e* richiede di norma che la frase coordinata presenti la medesima struttura della prima, motivo per cui ci si aspetterebbe un altro complemento oggetto del tipo *le gravidanze indesiderate*, e non, come invece avviene, un verbo, che presuppone una reggenza diversa (*aiutare a*, per esempio).

Si veda infine la sequenza (52):

(52) ma deve anche saper ascoltare le esigenze degli alunni e come relazionarsi con le altre persone [5\_ling\_MA1\_6].

Anche in questo caso l'incongruenza è legata alla coordinazione tramite la congiunzione *e*, che permette l'ellissi del verbo *dovere* presente nella struttura perifrastica (*deve saper ascoltare*) ma non l'omissione del verbo retto dal modale: “deve anche saper ascoltare le esigenze degli alunni e ~~spiegare loro~~ come relazionarsi con le altre persone”.<sup>127</sup>

Il costrutto del *c'è presentativo*, ma soprattutto la violazione della coesione sono spie di una difficoltà di progettazione sintattica, la quale fa da pendant ad una scarsa pianificazione concettuale, resa evidente dall'impiego diffuso e per certi versi meccanico di relazioni di aggiunta.

Quello che segue, (53), è un ulteriore esempio di elaborato nel quale si registra la compresenza dell'*atteggiamento anti-proposizionale* e di un elevato ricorso ai connettivi d'aggiunta (anche in questo caso la congiunzione *e* risulta essere la più frequente).

(53) In seguito all'assemblea d'istituto dove si è discusso insieme a un noto tiktokker dei vantaggi e dei rischi che l'introduzione di TikTok potrebbe portare alla scuola, ritengo sia opportuno presentare anche i miei pensieri su questo argomento.

---

127 Il verbo e il pronome sono stati barrati per evidenziare l'ellissi.

Ritengo che espandere i confini della scuola verso queste nuove forme di comunicazione possa essere un'ottima scelta che porterebbe a tutti molti vantaggi e occasioni per riflettere. [...]

**Inoltre**, sarebbe il luogo perfetto dove sperimentare nuovi laboratori didattici, come ad esempio, il video-editing e dove promuovere i talenti personali dei ragazzi e delle ragazze che frequentano l'istituto. Alcuni, però, sostengono che TikTok sia troppo pericoloso e quindi inadatto al contesto scolastico. Queste persone, sostengono **inoltre** che il social sia infestato da molti che si divertono a offendere il prossimo. Questo è indubbiamente vero, ma si potrebbe rivelare come un'occasione per sensibilizzare gli studenti e le studentesse riguardo a queste problematiche e come affrontarle.

Altre persone, invece, sostengono che la scuola, in quanto luogo di apprendimento, non dovrebbe andare in direzione di questi social che potrebbero distrarre gli alunni dalla serietà e dall'importanza dell'istruzione. [...] Altre persone ancora, sostengono che la scuola debba rimanere invariata nel tempo e che, quindi, non debba appoggiarsi ai social. Queste persone hanno timore della tecnologia che è molto spesso demonizzata, quindi, proprio per questo motivo, la scuola dovrebbe ampliare i confini e mostrare anche il lato positivo della tecnologia.

In conclusione, dopo aver fatto un bilancio tra i lati positivi e negativi esposti in questo testo, si può concludere che l'utilizzo da parte della scuola di TikTok, sembrerebbe la scelta migliore in quanto porterebbe solo vantaggi all'istituto, \* agli studenti e alle studentesse che lo frequentano [2\_ling\_MA1\_5].

Come nel testo (50), i riferimenti agli argomenti e i controargomenti sono vaghi e presentati sottoforma di lista ("Alcuni, però, sostengono; Altre persone, invece, sostengono; Altre persone ancora, sostengono;"). Non è chiara la fonte da cui provengono le idee espresse, che sembrano esclusivamente frutto di esperienza personale. Si ricorda che nella consegna viene espressamente richiesto di argomentare ricorrendo sia alla propria esperienza sia all'articolo allegato; il fatto che lo studente attinga al vissuto personale è più che legittimo. Ciò che si intende sottolineare è piuttosto lo sbilanciamento tra esperienza e fonte testuale, a favore della prima. Da questo punto di vista un dato significativo è costituito dalla scelta della traccia: la maggioranza (96 su 146) ha optato per il tema su Tik Tok, probabilmente molto più accessibile agli adolescenti e dunque più semplice da gestire. Inoltre la decodifica dell'articolo sull'educazione sessuale necessita di un maggiore sforzo cognitivo, in quanto il testo è più lungo e articolato.

Tornando all'elaborato, un tratto connesso alla tendenza all'elenco, che accomuna questa produzione ad altre presenti nel *corpus*, è l'idea che il testo argomentativo sia una lista appunto di argomenti a favore e controargomenti (in questo caso i vantaggi e gli svantaggi di Tik Tok), seguita o preceduta dalla propria opinione. Se da un lato, dunque, la forma corrisponde effettivamente alla classica struttura argomentativa,

dall'altro la sostanza non consiste in un vero ragionamento, o comunque è un ragionamento parziale, nel quale tesi ed antitesi non entrano in relazione tra loro, restando separate. Secondo quanto osservato nella prosa studentesca da Daniela Notarbartolo il testo argomentativo “si presta ad una certa banalizzazione (anche dei connettivi), perché impegna solo nella presentazione di argomenti più o meno plausibili, ma non nella costruzione di un solido impianto dimostrativo” [Notarbartolo, 2014, 87]. Tale meccanismo sembra coincidere con la polarizzazione delle idee alla quale si assiste nei mezzi di comunicazione di massa, in particolare nei social network, che, sebbene favoriscano l'espressione e dunque la diffusione delle idee<sup>128</sup>, spesso, a causa delle cosiddette bolle create dal sistema di algoritmi — che mostra agli utenti solo i contenuti ad essi più affini — finiscono per contribuire alla loro cristallizzazione col risultato di banalizzare la complessità.

Finora sono stati osservati elaborati caratterizzati dalla compresenza dello *stile anti-proposizionale* e di un impiego abbondante di connettivi d'aggiunta. Ma cosa differenzia un articolo di giornale nel quale si ricorre con frequenza ai connettivi d'aggiunta da un elaborato che condivide tale peculiarità? Si confrontino le due sequenze (54 e 55) tratte da uno degli editoriali<sup>129</sup>:

(54) Uno dei segni distintivi dell'invecchiamento di una persona è quello di cominciare a pensare di appartenere a una generazione che ha fatto molti più sacrifici di quelle più giovani. È inutile negarlo: siamo stati considerati noi stessi generazioni di viziati dai nostri nonni e genitori, e lo stesso pensiamo noi dei ventenni attuali.

Questa è infatti una delle prime reazioni che si ha quando, andando in università o leggendo i giornali, si vedono spuntare le colorate tende degli studenti che stanno protestando contro il caro affitti. [...]

[...] fosse anche necessario farsi quattro ore di viaggio tra andata e ritorno per seguire le lezioni universitarie, sarebbe davvero un sacrificio così grande? Evitare di mangiare fuori anche solo una volta al mese è così limitante? [...]

Innanzitutto, nella maggior parte dei casi, chi sta studiando deve già essere grato alla propria famiglia per il privilegio che gli sta mettendo a disposizione.

Secondariamente, se guardiamo alle due ultime generazioni di “ragazzi del '99”, il confronto non lascia scampo: la più recente si lamenta per il lungo viaggio verso l'università, la precedente accettava, di malavoglia ma in silenzio, di lasciare gli affetti per recarsi al fronte. [...]

---

128 Si pensi all'attenzione con la quale i regimi autocratici sorvegliano le piattaforme sociali, talvolta ponendo restrizioni al loro utilizzo.

129 Per una maggiore praticità nell'analisi le due parti dell'articolo sono distribuite in due sequenze contrassegnate da numeri diversi (54 e 55).

Quanto sono rappresentative queste proteste? **E** quanto dureranno? Quanto resisteranno i ragazzi a dormire su scomodi materassini? O perché protestare solo con la bella stagione? **E** infine: stiamo crescendo una gioventù di smidollati? Ovviamente no. **E**, se si cerca un po' di verità, è anche venuto il momento di cambiare registro. Quelle elencate finora non sono semplici provocazioni. Ma rappresentano solamente uno dei due lati della medaglia. Ridursi a esse costituisce una lettura troppo povera e ingenerosa del fenomeno. Perché dietro a uno studente di vent'anni che protesta, per il clima, per la pace o più prosaicamente per gli affitti, c'è comunque la storia di un ragazzo o di una ragazza che vuole emanciparsi [cit. da articolo *I giovani del '99/ Cosa dicono quelle tende davanti alle università*, di Balduzzi P., pubblicato su *Il Messaggero online*, il 11/05/23].

(55) Un ragazzo o una ragazza che magari lavora anche per mantenersi **e** che deve pagarsi tutto (rette universitarie – più o meno elevate – vestiti, vitto e alloggio) **e** che vuole studiare in una determinata università perché la considera migliore di altre, perché anche se il titolo di studio ha valore legale, sa benissimo che non tutti i dipartimenti sono identici **e** che il mercato riconosce le differenze. Dietro queste proteste ci sono ragazzi e ragazze ambiziosi, nel significato più alto del termine, che vogliono chiedere di più a se stessi e alla propria formazione. Ci sono, infine, ragazzi e ragazze che non hanno mai ricevuto nulla dallo Stato, se non una mancia al compimento dei 18 anni, **e** che mentre sonnecchiano stremati dopo una giornata di studio, cullati dal movimento del vagone, o mentre spengono la frontale nella loro tenda, pensano a chi, in quello stesso Paese e in quella stessa città, in barba a tutti loro (e anche a noi), riceve un trattamento economico senza fare nulla, grazie a qualche amicizia con medici compiacenti o con funzionari disonesti.

Questi giovani, che oggi lo Stato non valorizza, sanno che non riceveranno un trattamento migliore nemmeno domani. **E** se gli sforzi che stanno facendo ora verranno portati a termine, probabilmente leveranno sì le tende, ma stavolta in senso figurato.

Porteranno le loro competenze altrove, dove il merito non viene demonizzato **e** dove le necessità economiche di chi si vuole emancipare non sono derise.

Possiamo ridere di loro, oggi: a volte pure con ragione. Ma se domani non vorranno pagarci la pensione, sarà stata anche colpa nostra [*Ibidem*].

Dall'analisi dell'editoriale si possono trarre le seguenti considerazioni.

Malgrado l'abbondante (e piuttosto serrato) ricorso al connettivo **e** riscontrabile in (55), il testo non è contrassegnato né dalla vaghezza referenziale, né dalla genericità tipiche dello *stile anti-proposizionale* (cfr. *supra*). L'editoriale è frutto di una riflessione su una questione (quella dell'emergenza abitativa) in apparenza esclusivamente economica, che affligge in particolare, ma non solo, gli studenti universitari.

Il testo – cfr. la prima sezione esposta in (54) – si dipana a partire da un dato concreto, ovvero la protesta degli studenti che hanno piantato la tenda davanti alle università di tutta Italia. L'articolo inizia con una parte nella quale vengono esposti i

principali dubbi di chi, non più giovane, considera gli attuali ventenni, che l'autore definisce i nuovi “ragazzi del '99”, una generazione viziata e intenta a protestare solamente perché costretta al pendolarismo a causa del costo eccessivo degli affitti:

(56) Evitare di mangiare fuori anche solo una volta al mese è così limitante? [*Ibidem*].

(57) Quanto resisteranno i ragazzi a dormire su scomodi materassini? O perché protestare solo con la bella stagione? E infine: stiamo crescendo una gioventù di smidollati? [*Ibidem*].

Questa prima sezione si conclude dichiarando che quelle elencate, oltre ad essere delle provocazioni, costituiscono una visione parziale di un fenomeno più complesso, che come tale va affrontato. L'autore inserisce allora, in (55), il movimento testuale introdotto da “Un ragazzo o una ragazza che magari lavora anche per mantenersi [...]”, che fornisce gli argomenti contro la tesi secondo cui gli studenti che protestano sarebbero dei viziati, per poi ampliare lo sguardo a questioni legate alla meritocrazia e alla diffusa mentalità, in base alla quale coloro che tentano di emanciparsi attraverso la formazione vengono derisi. Il testo trasmette quindi un messaggio chiaro: se l'atteggiamento di demonizzazione del merito non cambierà, il risultato, la cosiddetta fuga dei cervelli, avrà ripercussioni sull'intera collettività, che non sarà più in grado di sostenere il sistema pensionistico.

Per quanto riguarda, nello specifico, la sovraestensione della congiunzione *e*, si può notare come essa favorisca la progressione tematica. Ogni elemento che viene accumulato aggiunge un tassello al mosaico che si sta costruendo. Il ritmo serrato (agevolato dal ricorso alla coordinazione) con cui le diverse unità testuali si susseguono produce inoltre nel lettore il senso di affaticamento, e talvolta di impotenza, provato da molti studenti di fronte alle innumerevoli difficoltà che si trovano a dover affrontare quotidianamente, a causa delle condizioni socio-economiche.

Da un lato l'editoriale è contrassegnato, dal punto di vista sintattico-testuale, dalla semplificazione, ossia da costrutti maggiormente vicini alla lingua parlata. Si pensi all'impiego del già citato *c'è presentativo* (negli enunciati del tipo “Ci sono ragazzi e ragazze che”), oppure alla concessione argomentativa espressa dalla coordinazione tramite il connettivo *ma* (“leveranno sì le tende, *ma* stavolta in senso figurato”<sup>130</sup>); dall'altro, tuttavia, risulta evidente che tale semplificazione è frutto di una scelta stilistica

---

<sup>130</sup> Per l'analisi di questo tipo di costrutti si veda *infra*.

volta al raggiungimento di un duplice scopo, ovvero la trasmissione del messaggio ad una platea più vasta possibile, e l'ottenimento, mediante il ritmo, di una maggiore espressività.

Alla luce di quanto appena osservato, si può rispondere alla domanda sulla differenza tra un elaborato con un alto tasso di connettivi d'aggiunta, e un editoriale con la medesima caratteristica, affermando che dalla lettura del secondo emergono una chiara organizzazione concettuale<sup>131</sup> e una progressione tematica, favorita anche, nel caso specifico appena osservato, dall'impiego consapevole, oltre che funzionale a fini espressivi, dei connettivi d'aggiunta. Il risultato di tutto ciò è l'efficacia comunicativa (cfr. §3.1).

Tornando al fenomeno dello *stile anti-proposizionale*, si è già potuta notare in (50) e (53) la tendenza a disporre in una lista gli argomenti a sostegno della tesi e i controargomenti. Ma la forma dell'elenco non si limita a questi. A tale proposito si confrontino alcune sequenze tratte da un altro elaborato studentesco contraddistinto dall'atteggiamento *anti-proposizionale* e dall'abbondante ricorso ai connettivi d'aggiunta. Il tema trattato è quello proposto dalla traccia uno, ovvero Tik Tok e il ruolo dei social network nella nostra società.

(58) Sull'app non sono presenti solo balletti di ragazzi che mettono in mostra il loro corpo, ma sono presenti diversi tipi di video tra i quali ballerini che si cimentano in un pezzo del balletto a cui stanno partecipando o mostrano dei trick per svolgere un passo di danza molto complicato, artisti che mostrano come compiono i loro lavori, ragazzi che creano delle scenette divertenti in cui tutti possono immedesimarsi, professionisti che danno consigli riguardo problemi comuni in cui giornalmente ci si può imbattere, ragazzi che cantano intonando canzoni conosciute raggiungendo anche diversi timbri vocali...[3\_cla\_VE4\_1].

(59) Sono più disposta a giustificare persone che lo usano come mezzo per far conoscere le proprie capacità per essere facilitate nel trovare lavoro (per quanto riguarda ad esempio attori, ballerini, artisti e barman); [3\_cla\_VE4\_1].

(60) Su TikTok sono presenti anche molti video di ragazzi che parlano di proprie esperienze personali e sostengono delle tesi anche di una certa importanza sociale. Parlano di bullismo, di xenofobia, del cambiamento climatico, di orientamento sessuale e di razzismo [3\_cla\_VE4\_1].

---

131 Si osservi, nello specifico in (54), il ricorso ai connettivi di *dispositio* "Innanzitutto" e "Secondariamente".

L'esame degli estratti permette di osservare come gli elenchi vengano prodotti dallo studente con funzione esemplificativa, la quale, sebbene sia utile a perseguire il raggiungimento dello scopo comunicativo, andrebbe circoscritta per evitare di lasciarsi trascinare dalla forza dell'esempio oltre il necessario (cfr. CAP. 11). Queste liste, infatti, da un lato producono nel lettore la sensazione che lo scrivente aggiunga nuove parti preoccupato soprattutto di riempire uno spazio vuoto; dall'altro appiattiscono il testo, poiché, disponendo le informazioni tutte sullo stesso piano, non le gerarchizzano.<sup>132</sup>

Complessivamente dunque lo scrivente procede accumulando unità testuali, collegate mediante segni di interpunzione debole, le virgole, oppure tramite connettivi di aggiunta. Al contrario di quanto evidenziato nell'analisi dell'editoriale presentato in (54) e (55) manca nell'elaborato studentesco una struttura concettuale sottostante alla superficie linguistico-testuale.

Per quanto riguarda il ricorso all'elenco, va operata una distinzione. Non si tratta di un costrutto da evitare in assoluto in qualità di unico responsabile dell'appiattimento testuale. Al contrario, esistono casi nei quali tale strumento è necessario (62) oppure nei quali rappresenta una scelta stilistica (61). Si vedano, in riferimento a ciò, due sequenze tratte dagli editoriali del *corpus* di controllo.

(61) Vi sono **guerre fra Stati che si contendono lo stesso territorio**; e sono quelle con cui abbiamo avuto, per qualche secolo, maggiore familiarità. Ma vi sono anche **guerre civili fra gruppi etnici diversi** all'interno di uno stesso territorio, fra uomini politici ambiziosi che vogliono impadronirsi di un intero Paese, fra popolazioni che praticano culti religiosi diversi o sono divise dalle loro convinzioni politiche [cit. da articolo *Sbagliato lasciare solo a Washington il compito di difendere l'Europa*, di Romano S., pubblicato su *Il Corriere online* il 25/02/23].<sup>133</sup>

L'editoriale di Sergio Romano risponde al quesito di un lettore intressato ai conflitti attualmente in atto nel mondo. Il giornalista fornisce anzitutto il dato richiesto (ossia 59 guerre) per poi elencarne i diversi tipi (guerre per la contesa del territorio, guerre civili, religiose ecc.). Leggendo l'estratto si noterà come, benché l'autore si serva di uno strumento semplice come una lista, sta comunque contribuendo alla progressione tematica, mediante l'accumulo di nuove informazioni. Il fatto che le guerre descritte

---

<sup>132</sup> È significativo il fatto che, dal punto di vista tipografico, l'elaborato costituisca un unico blocco, privo di accapo.

<sup>133</sup> L'evidenziazione in grassetto deriva dalla fonte originale.



siano poste tutte sullo stesso piano, proprio grazie all'elenco, potrebbe essere dovuto alla scelta dello scrivente esperto di non attribuire maggiore importanza ad una in particolare, dal momento che, trattandosi sempre di conflitti, gli esiti non possono che essere catastrofici.<sup>134</sup>

Quella esposta in (62) è invece una rassegna delle numerose recenti guerre combattute nel continente africano.

(62) **La scelta del dialogo è apparsa l'unica vera alternativa alla guerra.** I popoli dell'Europa, dopo la Seconda guerra mondiale, hanno considerevolmente abbassato il livello delle loro divergenze ideologiche. **Ma la violenza si è spostata in Africa**, dove negli ultimi decenni vi sono stati conflitti spesso brevi ma sanguinosi in Nigeria, nella Repubblica Democratica del Congo, nel Sudan, nel Burkina Faso, nel Burundi, nel Ciad, nel Camerun, nella Costa d'Avorio, in Eritrea ed Etiopia, Kenya, Mali e persino in Paesi mediterranei come l'Egitto e la Libia [Ibidem].

In questo caso l'elenco da un lato è necessario, visto che rappresenta un argomento a sostegno dell'asserzione "Ma la violenza si è spostata in Africa"; dall'altro può derivare anch'esso da una precisa scelta stilistica, ossia dare conto della quantità di conflitti che hanno avuto luogo nella storia recente al fine di introdurre l'argomento della guerra in Ucraina, che rappresenta il tema centrale dell'editoriale.

In ultima analisi si è potuto osservare che l'abbondante ricorso ai connettivi d'aggiunta non è di per sé indice di *stile anti-proposizionale*. Tuttavia in coincidenza con altri tratti, in particolare la presenza di una struttura concettuale, la progressione tematica ed una semplificazione sintattico-testuale dovuta a precise scelte stilistiche, si trova anche in professionisti della penna. Va infine considerato che, in una parte dei testi studenteschi, l'alto tasso di relazioni d'aggiunta (veicolate da connettivi ma anche dal formato dell'elenco) sembra essere correlato ad una certa difficoltà di progettazione testuale, che si manifesta complessivamente nell'*atteggiamento anti-proposizionale*. Per questo motivo è fondamentale che entrambi gli aspetti (eccesso di connettivi d'aggiunta e *stile anti-proposizionale*), se individuati nella prosa studentesca, vengano sorvegliati. Al fine di delineare un quadro più completo del *fenomeno vago* in questione, si rende necessario l'esame del comportamento dei connettivi veicolanti un'altra relazione logica, ovvero la concessione argomentativa.

---

134 Quella esposta non è la tesi principale sostenuta nell'editoriale, bensì un messaggio secondario che può essere colto analizzando la forma linguistica.

Dal raffronto tra i dati del *corpus* primario e i risultati di quello di controllo si può ricavare un'ulteriore considerazione: i due campioni differiscono per la percentuale dei connettivi segnalanti una concessione argomentativa. Mentre negli editoriali il dato medio raggiunge il 5,50%, negli elaborati risulta inferiore di più di due punti percentuali (3,38%).

Se si considera il fatto che sono produzioni afferenti al tipo testuale argomentativo, nel quale le relazioni di concessione, motivazione e consecuzione rivestono un ruolo fondamentale, forse si tratta di una divergenza significativa, sulla quale vale la pena riflettere (cfr. §6.2). Analizzando un saggio storiografico Luca Serianni evidenzia come la cospicua presenza di proposizioni concessive sia indice di un “ragionamento complesso”, pertanto l'osservazione di questo dato può essere utile al fine di “valutare l'impianto argomentativo del discorso” [Serianni, 2013, 54]. Per una migliore comprensione del dato è stato studiato il tipo di connettivi che introducono una concessione argomentativa negli elaborati studenteschi e negli editoriali.

In particolare sono state calcolate, in entrambi i campioni, le percentuali medie di connettivi argomentativi subordinanti, coordinanti e avverbiali. La tabella 9 mostra i risultati ottenuti.

Tabella 9 *Confronto tra i tipi di connettivi che veicolano concessione argomentativa nei due corpora*

TIPO DI CONNETTIVI	ELABORATI	EDITORIALI
COORDINATIVI <sup>135</sup>	38,84%	54,54%
SUBORDINATIVI <sup>136</sup>	19,83%	36,36%
AVVERBIALI <sup>137</sup>	41,32%	9,09%

Dai risultati si riscontra come gli studenti, oltre a servirsi della concessione argomentativa in misura minore, la esprimono ricorrendo mediamente più di rado a connettivi subordinanti rispetto agli editorialisti. Malgrado questa discrepanza, va registrato il fatto che studenti e giornalisti sono accomunati dalla preferenza accordata alla congiunzione coordinativa *ma* nel segnalare una relazione di concessione argomentativa. Un altro minimo comune denominatore è la tendenza a scegliere

135 I principali connettivi inclusi nel conteggio sono: *ma, però* (per gli elaborati); *ma* (per gli editoriali).

136 I principali connettivi inclusi nel calcolo sono: *anche se, sebbene, nonostante, benché* (per gli elaborati); *anche se, nonostante, fosse anche* (per gli editoriali).

137 I principali connettivi inclusi sono: *tuttavia, nonostante* (inteso come preposizione che introduce una concessione nominale), *nonostante ciò/questo/tutto, eppure, ciononostante* (per gli elaborati); *comunque* (per gli editoriali).

maggiormente *anche se* tra i connettivi subordinativi.

I dati ricavati permettono di trarre alcune considerazioni.

In primo luogo il fenomeno della scarsità di connettivi subordinanti (il quale, benché più significativo nella prosa studentesca, tocca anche quella giornalistica) è un tratto tipico della *semplificazione periodale*, che è documentato già a partire dall'epoca medievale nei volgarizzamenti dal latino a confronto coi modelli latini classici, caratterizzati da tassi di subordinazione superiori.<sup>138</sup> I volgarizzatori tendono a frammentare l'enunciato originale in unità più brevi e meno cariche di informazioni; la differenza tra il testo latino e quello in volgare coinvolge quindi soprattutto il livello informativo: laddove l'originale raccoglie più unità informative strutturando le informazioni in un unico grande blocco, la traduzione in volgare le distribuisce in unità autonome. Lo stile adottato nella scrittura latina e confluito nel modello boccaccesco, accusato dai suoi detrattori di poggiare su strutture periodali eccessivamente complesse, viene definito periodico ed è sopravvissuto nel volgare fino al Seicento, secolo nel quale è avvenuto il passaggio allo stile moderno o spezzato.

Questa diversa architettura testuale, pur riguardando in particolar modo il livello informativo, influisce anche sull'uso dei connettivi. Mentre, infatti, la coesione nello stile periodico si fonda in prevalenza su connettivi subordinativi o su collegamenti impliciti, ovvero mediante i modi del gerundio e del participio, lo stile spezzato tende a garantire la coesione tramite connettivi avverbiali (*tuttavia, ciononostante, eppure*) (Mastrantonio, 2021a, 53-64). Il primo stile si fonda dunque in prevalenza sull'ipotassi, lo stile moderno si contraddistingue per la frequenza di costrutti paratattici (Palermo, 2013, 202-3).

Nonostante che il confronto quantitativo dei connettivi concessivi subordinanti presenti nei due *corpora* possa essere esteso naturalmente anche ad altre relazioni logiche, è possibile considerare i dati sulla concessione argomentativa un indizio di una minore complessità ipotattica degli elaborati studenteschi.

Naturalmente è bene tener conto di una differenza fondamentale tra i due *corpora* osservati: lo stile spezzato viene usato con consapevolezza dagli scrittori professionisti, i quali, sapendo di dover comunicare con una vasta platea di persone, devono “rifuggire dalla complessità, mirando ad affermazioni secche, se non schematiche” [Serianni, 2013, 74]. Contrariamente gli studenti che hanno prodotto gli elaborati oggetto di studio,

---

<sup>138</sup> Per approfondimenti sui volgarizzamenti e sulla *semplificazione periodale* cfr. Mastrantonio 2021a e la bibliografia ivi indicata.

non tutti naturalmente, tendono a ricorrere alla frantumazione periodale inconsapevolmente. Oltretutto producono mediamente, come si è visto sopra (cfr. §8.1), un maggior numero di connettivi in rapporto alla quantità di parole grafiche. Sotto questo aspetto la prosa studentesca sembrerebbe divergere dallo stile spezzato, che invece preferisce perlopiù non esplicitare i nessi logici sostituendoli con l'interpunzione, lasciando al ricevente il compito di individuarli (Palermo, 2013, 209).<sup>139</sup>

Al di là delle ragioni che inducono le due diverse categorie di scriventi a frammentare il dettato, è importante sottolineare, con Mastrantonio, che un fattore connesso con il fenomeno della semplificazione periodale è “l'alto coefficiente di oralità”, vale a dire “la persistenza nei testi volgari di modalità di organizzazione testuale ancora solidali col parlato” [Mastrantonio, 2021a, 64]. Nel paragrafo 7.1. si è visto come la modalità additiva di costruzione del testo tipica del parlato è funzionale alla riduzione dello sforzo cognitivo necessario alla decodifica del testo.<sup>140</sup>

La seconda considerazione che si può ricavare dai dati si intreccia anch'essa con la dimensione dell'oralità. Riguarda infatti il fenomeno della sovraestensione del connettivo *ma*, che mediamente è il più utilizzato per veicolare la concessione argomentativa sia nel campione studentesco sia in quello giornalistico.

Si è visto nel paragrafo dedicato alle proprietà delle diverse modalità di comunicazione (cfr. §7.1.) che nella lingua parlata si tende a selezionare connettivi maggiormente vaghi dal punto di vista semantico. Il connettivo *ma* ha questa caratteristica, può assumere infatti valore oppositivo (*Fa caldo, ma ho deciso di uscire*) oppure veicolare una concessione argomentativa inserendosi in una struttura a dittico (cfr. nota 57). Si veda, a titolo d'esempio, il breve estratto seguente, che presenta un costrutto diffuso nel *corpus* studentesco:

(63) Il testo espone inoltre la problematica dei rischi in rete più specificatamente su Tiktok, ovviamente ci sono stati e continueranno ad esistere casi di cyberbullimo [sic] e incitamento ad attività autolesive

---

<sup>139</sup> Tuttavia nel *corpus* studentesco sono stati rinvenuti alcuni, benché rari, casi di stile spezzato, in particolare è stato osservato un punto che scinde la reggente dalla frase relativa. Questi potrebbero derivare, più o meno consapevolmente, dall'esposizione alla scrittura giornalistica (cfr. §7.2) e alla prosa letteraria contemporanea, settori nei quali tale stile è molto diffuso.

<sup>140</sup> Va precisato che la brevità degli enunciati non è una prerogativa esclusiva dell'oralità, mentre è vero il contrario, ossia il ricorso ad enunciati carichi di unità informative “è una modalità costruttiva pressoché esclusiva della scritturalità” [Mastrantonio, 2021a, 64].

ma i numeri sono drasticamente calati dal lancio di questa applicazione. La community di Tiktok è vasta e variopinta, ognuna con i suoi content.

Ma come sono calati questi casi ?

Semplice, l'applicazione è fornita di un team e di codici che cercano ed eliminano i post o utenti che non rispettano le linee guida della community, ovviamente questo rimedio non fermerà tutti i contenuti dannosi **ma** aiuterà a farli diminuire [4\_tecn\_VE1\_8].

Nell'estratto lo scrivente ha afferma che i casi di cyberbullismo e i contenuti incitanti all'autolesionismo su Tik Tok sono drasticamente calati rispetto al passato (va segnalata l'assenza di dati a sostegno di quanto asserito, o perlomeno di qualsiasi tipo di indicazione che permetta di risalire alla fonte); illustra quindi in che modo i gestori della piattaforma sono intervenuti per ottenere questo risultato, per poi concedere ad un interlocutore ideale la validità del controargomento, concessione, introdotta dall'avverbio *ovviamente*, che può essere così riformulata: “è vero che l'eliminazione di contenuti dannosi o di profili di utenti non conformi al regolamento non è sufficiente a cancellare il rischio”. Infine lo scrivente contesta la concessione introducendo il proprio argomento con il connettivo oppositivo *ma*<sup>141</sup>. La stessa semantica veicolata attraverso una diversa struttura sintattica sarebbe la seguente:

(64) **Sebbene** l'eliminazione di contenuti dannosi o di profili non conformi al regolamento non sia sufficiente a cancellare il rischio di cyberbullismo e autolesionismo, questo rimedio ne favorirà la riduzione.

La vaghezza della congiunzione *ma* determina dunque la sua maggiore diffusione nel parlato rispetto a *tuttavia*, mentre tra i connettivi subordinanti la preferenza viene solitamente accordata ad *anche se*, più frequente dei connettivi *benché*, *sebbene* o *quantunque* (Voghera, 2010, *Enciclopedia dell'Italiano Treccani* online, voce *Lingua parlata*). È pertanto altamente probabile che la sovraestensione di *ma* nell'espressione della concessione argomentativa sia determinata dalla pressione dell'oralità. L'ipotesi è corroborata dal fatto che il connettivo occupa la terza posizione nella lista dei trenta connettivi più frequenti all'interno del *corpus LIP* (cfr. §7.1).<sup>142</sup>

---

141 Serianni fa notare che i connettivi oppositivi e quelli concessivi condividono la “medesima struttura logica, risolta in modi sintatticamente diversi” [Serianni, 2013, 64].

142 Il frequente ricorso al connettivo *ma* nella prosa studentesca è un tratto rinvenuto anche da Prada (2016), cfr. §7.2.

In ultima analisi è possibile sostenere che l'influsso del parlato nella prosa studentesca, osservato già da Prada (cfr. §7.2), è in primo luogo un fenomeno rientrante nell'orbita dello *stile anti-proposizionale*.

In secondo luogo la pressione del parlato spontaneo si riverbera sulla testualità e interessa diversi connettivi.

Nei prossimi capitoli verrà focalizzata l'attenzione sulle relazioni di consecuzione ed esemplificazione e su alcuni connettivi, nella cui selezione da parte dei giovani scriventi sembra giocare un ruolo importante questa influenza, dato che costituisce il minimo comune denominatore di molte tendenze rilevate nel *corpus* studentesco.

## 10. La relazione di consecuzione: quindi e dunque

Questo capitolo approfondisce il modo in cui negli elaborati esaminati viene espressa un'altra delle tre relazioni logico-semantiche più rappresentative del tipo argomentativo, ossia la consecuzione (cfr. §6.2). Il raffronto tra i risultati emersi dallo spoglio dei due campioni mette in luce la tendenza degli studenti a ricorrere più di frequente rispetto ai giornalisti a connettivi veicolanti consecuzione testuale (5,26% > 3,50%). Al fine di delineare un quadro più completo del fenomeno sono state calcolate le percentuali medie dei connettivi consecutivi maggiormente utilizzati dai due gruppi di scriventi.

Per ottenere le percentuali è stato moltiplicato il numero di connettivi di ogni tipo ( $n^\circ$  di *quindi* e  $n^\circ$  di *dunque*) per cento, e il risultato è stato diviso per il totale dei connettivi di consecuzione. Ad esempio il tasso del connettivo *quindi* negli elaborati è il risultato dell'operazione:  $73 \times 100 / 191 = 38,21$ .

L'indagine ha restituito i dati esposti nella tabella 10.

Tabella 10 Percentuali medie dei principali connettivi di consecuzione utilizzati nei due corpora

TIPO CONNETTIVO	ELABORATI	EDITORIALI
Quindi	38,21%	28,57%
Dunque	20,41%	42,85%

In entrambi i campioni i connettivi di consecuzione maggiormente diffusi sono *quindi* e *dunque*. Il dato non stupisce, essendo questi notoriamente i due maggiori consecutivi della lingua italiana (Serianni, 2013, 6).

Ciò che, invece, vale la pena considerare è la tendenza degli studenti (contraria a quella degli editorialisti) a preferire l'utilizzo di *quindi* nell'espressione della consecuzione.

Ma prima di addentrarsi nell'analisi degli elaborati è necessario approfondire alcuni aspetti logico-semantiche legati ai due connettivi; *quindi* e *dunque* non sono infatti sempre intercambiabili.<sup>143</sup> Ciò è dovuto al fatto che il valore consecutivo di *dunque* porta con sé due accezioni, delle quali solo la prima è condivisa dal sinonimo *quindi*.

Si veda ora nello specifico in cosa consistono le due sfumature di significato.

La prima riguarda il valore inferenziale insito nella relazione di consecuzione: il connettivo consecutivo veicola cioè il ragionamento inferenziale (di tipo induttivo (65) o

<sup>143</sup> La descrizione dei diversi aspetti del valore logico-semantiche assunto dai due connettivi esposta nelle righe che seguono è basata sul contributo di Ferrari-Pecorari (2018), pp. 222-224.

deduttivo (66)) che da una premessa  $p$  conduce alla conclusione  $q$  (cfr. §6.2.)<sup>144</sup>:

(65) L'asfalto è tutto bagnato. Dunque ha piovuto.

(66) Gianni non c'è. Dunque siamo solo in due a finire il lavoro.

La seconda accezione rappresenta il tratto distintivo che differenzia il *quindi* dal *dunque*. Questa apporta, infatti, al suo valore consecutivo “una specificazione di carattere cognitivo relativa a  $q$  [...]”. Mentre quando si seleziona *quindi* si attribuisce a  $q$  e al percorso inferenziale che a esso conduce un carattere nuovo, scegliendo *dunque* si fa invece di  $q$  e del processo inferenziale che porta a  $q$  un'informazione nota, e dunque in qualche modo attesa” [Ferrari-Pecorari, 2018, 223]. In altri termini questa distinzione tra i due connettivi si fonda sul carattere “noto-retrospettivo” veicolato da *dunque*, e da quello “nuovo-prospettivo”<sup>145</sup> espresso da *quindi*. Ferrari e Pecorari (2018) trovano conferma della distinzione qui illustrata, in particolare nella definizione del *dunque* fornita dal *Dizionario Sabatini-Coletti*, il quale specifica che nei casi in cui il valore del connettivo *dunque* “ha un carattere retrospettivo, cioè sostanzialmente di conferma di quanto è già stato detto, non è utilizzabile *quindi*, che ha un carattere prospettivo” [cit. in Ferrari-Pecorari, 2018, 224].

Si vedano gli esempi seguenti:

(67) È ammalata, dunque non viene alla riunione [Ivi, 224].

(68) È ammalata, quindi non viene alla riunione [Ibidem].

Entrambi esprimono una consecuzione veicolata da un connettivo consecutivo; tuttavia i due enunciati non coincidono perfettamente nel significato che esprimono. La differenza risiede nel fatto che la selezione del connettivo *dunque* in (67) ha lo scopo di evidenziare il “carattere atteso della conclusione” [Ibidem]. In questo senso quindi la

---

144 Nella loro analisi sul connettivo *dunque*, Ferrari e Pecorari (2018) sottolineano il fatto che, siccome la premessa può anche essere più di una, oppure non venire esplicitata, o ancora essere contingente, il ragionamento “non è una dimostrazione logica di carattere universale”, come risulta evidente dalla contingenza dell'esempio che forniscono: “Sono le nove; dunque non arriva più” [Ferrari, Pecorari, 2018, 223].

145 Le due espressioni sono impiegate da Ferrari-Pecorari (2018), p. 224.



funzione specifica del connettivo *dunque* è di portare l'attenzione sul "carattere logico del ragionamento", più che sulla sua consecuzione [Ferrari, 2014, 135. Cfr. CAP. 5 e nota 47 del presente lavoro].

Al contrario, il *quindi* in (68) indirizza lo sguardo del ricevente verso la conclusione (nuova e non attesa) del ragionamento.

Una volta chiariti gli aspetti definitivi si può tornare all'analisi degli elaborati. Nella tabella 10 si è potuta constatare la preferenza degli studenti per l'impiego del *quindi* nella segnalazione della relazione di consecuzione.

Per una migliore comprensione del fenomeno sono stati esaminati, in particolare, gli elaborati prodotti nelle classi in cui si evidenzia un abbondante ricorso al *quindi*, nelle quali cioè il connettivo viene impiegato in misura superiore alla media.

Dal punto di vista qualitativo si è notato che, nel *corpus* studentesco, il connettivo *quindi* compare in diverse occasioni in contesti caratterizzati dai fenomeni dello *stile anti-proposizionale* e della contaminazione tra le varietà di lingua parlata e scritta. È possibile dunque stabilire una correlazione fra i tre fenomeni? O meglio, l'eccesso, il sovrauso, diciamo così, del connettivo di consecuzione *quindi*, può rappresentare una spia di *stile anti-proposizionale* e di contaminazione scritto-parlato?

Si osservi, ad esempio, l'estratto (69):

(69) TikTok diventa un posto pericoloso quando si parla delle challenge, le sfide che, attenzione, spesso sono divertenti e innocue, ma purtroppo possono sfociare nella stupidità [sic] delle persone alla ricerca della fama, le quali spesso giocano con la morte solo \* per acchiappare visualizzazioni, il problema in se [sic] non è questo, il vero problema è che funziona, queste persone spesso riescono a diventare virali e con loro anche le sfide, che verranno poi replicate perché la gente vorrà il loro stesso successo. Altri veri problemi possono essere messaggi d'odio o in forma di video o in forma di commenti. Bisogna però rendersi conto che TikTok fondamentalmente non ne ha colpe, TikTok è un foglio bianco dove la gente può scrivere quello che vuole, e sicuramente, prima o poi, arriverà una persona che scriverà qualcosa di strano, qualcosa di sbagliato e che alla gente magari non piacerà, ma proprio per questo si inizierà a parlare di lui o lei, almeno finché qualcun'altro non scriverà qualcosa di altrettanto scandaloso **ed** il focus si sposterà.

**Quindi**, per concludere, TikTok è un posto meraviglioso il quale scopo è quello di dare sfogo alla creatività, e allora a venir demonizzate dovrebbero essere le persone che la creatività non la sanno usare [2\_ling\_MA1\_7].

Dalla lettura dell'elaborato (del quale qui si riporta solo la seconda parte) emerge

complessivamente l'assenza di pianificazione testuale, che induce lo scrivente a procedere per accumulazione. La sequenza (69) è contrassegnata da una generale vaghezza, espressa principalmente dalla sovraestensione della congiunzione *e*, nonché, sul piano lessicale, dal reiterato utilizzo di parole generiche (*gente, qualcosa, qualcun'altro*). Per quanto riguarda il fenomeno dell'influsso del parlato, si rilevano, l'inserimento di *allora* (cfr. CAP. 13) e *magari*, entrambi inclusi nella lista dei trenta connettivi più frequenti nel *corpus LIP* (cfr. §7.1); la dislocazione a sinistra in *explicit* (“a venir demonizzate dovrebbero essere le persone che la creatività non la sanno usare”); ed infine, nella porzione di testo sopra omessa e riportata in (70), il *tu impersonale*, il quale, insieme alla dislocazione a sinistra, è un costrutto diffuso nell'italiano parlato:

(70) inoltre, una volta che l'algoritmo ti avrà conosciuto, **ed** inizierà **quindi** a consigliarti video che potrebbero interessarti, TikTok potrà intrattenerti per ore [2\_ling\_MA1\_7].

Se si esamina il connettivo *quindi* che introduce l'enunciato finale di (69) (**Quindi, per concludere, TikTok è un posto meraviglioso**), ci si accorge di come esso assuma il valore di un riempitivo, quasi fosse stato introdotto per coprire il tempo necessario a proseguire con la frase, esattamente come accade nel parlato spontaneo. A sostegno di questa interpretazione c'è il fatto che lo scrivente subito dopo ricorre ad un ulteriore connettivo con funzione conclusiva (*per concludere*), così che l'accumulo dei due dispositivi produce ridondanza (cfr. §7.1).<sup>146</sup>

È interessante ora prendere in considerazione il connettivo *quindi* dell'estratto (70).

Non si può escludere che anche in questo caso sulla scelta di inserire il *quindi* possa aver influito l'esigenza di coprire il tempo necessario alla pianificazione di ciò che segue. Osservando il cotesto, infatti, si noterà che l'unità informativa (*inizierà a consigliarti video...*) è già legata a quella precedente dalla congiunzione *ed*. E proprio questo connettivo è in rilievo dal punto di vista comunicativo, tanto che se si prova a cancellare il *quindi*, l'enunciato resta perfettamente coeso:

(71) inoltre, una volta che l'algoritmo ti avrà conosciuto, **ed** inizierà a consigliarti video che potrebbero interessarti, TikTok potrà intrattenerti per ore [2\_ling\_MA1\_7].

---

146 Secondo gli studi di Bazzanella la cumulabilità rientra fra le caratteristiche distribuzionali dei segnali discorsivi, i quali “possono essere giustapposti linearmente, formando delle «catene» [...], specialmente nella funzione di «riempitivi» [Bazzanella, 1995, 231].

La possibilità di eliminare il *quindi* dimostra che la relazione logica principale è quella veicolata dal connettivo *e*;<sup>147</sup> si tratta qui di una semplice conseguenza, dunque una relazione tra eventi (cfr. §6.1). Siccome la consecuzione ha in questo contesto un ruolo secondario, la vera funzione assunta dal *quindi* potrebbe essere quella riempitiva, similmente al passo considerato in (69).

Si veda ora l'utilizzo del connettivo *quindi* in (72). In questo caso lo studente ha scelto di sviluppare il tema dell'introduzione a scuola dell'educazione sessuale. Poche righe sopra ha esposto l'opinione di chi è contrario a ciò perché crede, data la delicatezza dell'argomento, che questo compito spetti alle famiglie. Nel passo (72) propone il proprio argomento contro questa tesi:

(72) Le famiglie, a cui viene affidato il compito di istruire i propri figli, non hanno gli strumenti adatti, **quindi** possono commettere degli errori e per giunta molto spesso non sanno come introdurre l'argomento [5\_ling\_MA1\_13].

Si noterà che dal punto di vista semantico il *quindi* veicola il carattere *nuovo-prospettivo* della consecuzione, la quale viene presentata come nuova. La selezione di questo connettivo ha l'effetto di focalizzare l'attenzione di chi legge sulla consecuzione, ossia sul fatto che le famiglie possono commettere degli errori nell'educare alla sessualità, in quanto non possiedono gli strumenti e le conoscenze, adatti. La scelta di *quindi* appare qui appropriata, nel senso che l'intenzione dello studente sembra semplicemente quella di dirigere l'attenzione del ricevente verso la consecuzione, e non di evidenziare la presenza del ragionamento logico. Questa seconda operazione avrebbe invece richiesto la selezione di *dunque*, connettivo contraddistinto da tale accezione (cfr. *supra*).

Nel complesso l'analisi degli elaborati con un elevato ricorso al *quindi* consecutivo ha permesso l'individuazione sia di occorrenze con funzione riempitiva, sia di casi nei quali esprime una consecuzione con valore *nuovo-prospettivo*.

In relazione all'ipotesi di correlazione tra i fenomeni descritti (abbondante utilizzo del connettivo in questione, *stile anti-proposizionale* e pressione della lingua parlata sulla scrittura) sarà bene tener presente che, se da un lato l'eccesso dell'utilizzo di *quindi* non può essere considerato da solo un indizio di *atteggiamento anti-proposizionale* e di

---

<sup>147</sup> Cfr. l'esempio, simile a questo, riportato da Ferrari-Pecorari (2018) con la sequenza *E dunque*, pp. 225-6.

influenza del parlato, visto che non sempre i tre fenomeni sono concomitanti; dall'altro sembra di poter affermare che il dato, all'interno di un quadro in cui si rilevano altri costrutti riconducibili ad una dimensione comunicativa informale, può costituire una spia dei due fenomeni. L'ipotesi che la tendenza degli studenti all'uso del *quindi* dipenda in larga misura da una forte pressione della lingua parlata nello scritto è corroborata dal fatto che il connettivo compare all'undicesimo posto della lista del *corpus LIP* (cfr. §7.1), e ciò attesta la sua ampia diffusione nel parlato.

Il secondo connettivo di consecuzione che si intende osservare è il *dunque*. Dalla tabella 10 emerge con evidenza la dicotomia tra scriventi inesperti e professionisti della scrittura: la preferenza accordata al connettivo *quindi* tra i primi; contro la tendenza ad esprimere la consecuzione mediante il connettivo *dunque* nei secondi. Per poter procedere con l'indagine si rende necessaria una precisazione. Nonostante che *dunque* sia minoritario negli elaborati studenteschi, dai dati parziali emerge che in quattro classi<sup>148</sup> su dieci esso ha un'incidenza superiore rispetto alla media (cioè supera il 20% di occorrenze). In riferimento a tre di queste nella relazione sulla composizione della classe, allegata agli elaborati (cfr. §2.1., nota 3), il docente riferisce di esporre, quando possibile, gli studenti ad attività orientate allo sviluppo della capacità di argomentazione e alla lettura di articoli di fondo pubblicati nei quotidiani nazionali. Osservando gli elaborati di tali classi, si sono pertanto seguite due linee di ricerca. In primo luogo, data la documentata esposizione alle tecniche di argomentazione e alla prosa giornalistica, ci si è chiesti se, ad una maggiore occorrenza del *dunque* corrispondesse una capacità di argomentazione più sviluppata; in secondo luogo si è cercato di capire quali criteri abbiano portato lo studente a preferire il connettivo *dunque*. Nello specifico, si è provato a comprendere se la scelta sia stata dettata dalla necessità di evidenziare il carattere logico del ragionamento ( prerogativa distintiva di *dunque*), oppure se il suo valore fosse sovrapponibile a quello del connettivo *quindi*.

L'analisi ha portato alla luce una situazione piuttosto eterogenea.

Alcuni elaborati vedono una maggiore incidenza del *dunque* affiancata ad una capacità di argomentazione sviluppata:

---

148 Si tratta delle classi 3\_cla\_LA, 4\_cla\_LA, 5\_cla\_LA, 3\_tecn\_VE3.

(73) Circoscrivendo il discorso all'Italia [sic], ovvero uno dei sei paesi dell'Unione Europea a non prevedere l'insegnamento dell'educazione sessuale [sic] come materia obbligatoria, emerge un ulteriore impedimento rappresentato dalla Chiesa: infatti le associazioni antiabortiste religiose traggono vantaggio dall'assenza dell'educazione sessuale nelle scuole poiché [sic] proponendosi gratuitamente per delle lezioni diventano di fatto la scelta più appetibile e conveniente, *ciò* [sic] mette queste associazioni nelle condizioni di propinare il proprio messaggio, veicolando le menti degli studenti verso la concezione che l'aborto sia un vero e proprio omicidio, L'Italia però si professa come paese laico, **dunque** la religione non può e non deve rappresentare un problema [4\_cla\_LA\_1; traccia 2].

In questo caso il connettivo conclude in modo appropriato lo sviluppo di un ragionamento articolato ed assume un valore *noto-retrospettivo*. La conclusione che introduce (*la religione non può e non deve rappresentare un problema*) è infatti un dato atteso visto che costuisce il tema dell'intero movimento testuale esposto in (62). La selezione del connettivo *dunque* ha pertanto l'effetto di porre l'accento sul *carattere logico del ragionamento*, più che sulla sua conclusione. Dal punto di vista morfosintattico va segnalata la scelta di utilizzare il dimostrativo *ciò* senza che sia seguito da una relativa, il cosiddetto *ciò* assoluto<sup>149</sup>, costruito tipico di un linguaggio diafasicamente alto (*ciò mette queste associazioni nelle condizioni [...]*) (Serianni, 2013, 54).

Tuttavia non sempre il *dunque* si affianca ad un elevato sviluppo del ragionamento. Si osservi a tal proposito l'estratto (74):

(74) Buongiorno a tutti gli studenti di questo liceo che leggono il mio articolo. Oggi esporrò le mie opinioni riguardo TikTok e i social di cui si è discusso proprio ieri durante l'assemblea [sic] d'istituto.

Tik Tok, così [sic] come Instagram e altri social, è molto utile a questa società ma a volte potrebbe provocare gravi danni.

Ho 16 anni e frequento il terzo anno del liceo classico e devo ammettere che faccio largo uso di Tik Tok e Instagram poiché sono un modo per divertirmi ma anche per entrare in contatto con problematiche attuali (come la guerra in Ucraina).

Quante volte è capitato, mentre si studia di non capire assolutamente un argomento e cercarlo su internet?

---

149 Anche se con l'accento acuto.

**Dunque** si può comprendere che senza l'aiuto di questi strumenti in varie occasioni della nostra vita non si riuscirebbero a risolvere i problemi. Tik Tok è anche un modo per stare a contatto con altre persone e culture, ma questo potrebbe anche provocare danni.

Infatti molti genitori hanno proibito ai figli l'utilizzo dei social dal momento che negli ultimi anni si sono diffuse delle "mode pericolose", come l'autolesionismo, che hanno portato molti adolescenti al suicidio.

Ma chi ha fatto sì che queste mode si siano diffuse? Tutto è partito dagli "influencer" che hanno dato l'esempio sbagliato. A proposito di ciò vorrei ricordare un'intervista fatta ad un'influencer, che si chiama Aurora Baruto, la quale afferma esplicitamente di fare utilizzo di filtri, effetti e applicazioni che modificano la forma del corpo e del viso, eliminando tutte le imperfezioni sui video e sulle foto che posta.

A questa, successivamente, è stato chiesto il [sic] utilizzasse tutti questi strumenti.

Aurora ha risposto ammettendo che il motivo del suo atteggiamento dipende dalle sue insicurezze.

Il comportamento di Aurora è assolutamente scorretto, poiché in quanto "influencer" deve dare l'esempio alle persone che la seguono e farle sentire più sicure. [...] [3\_cla\_LA\_8; traccia 1].

Si sarà notato come il connettivo compare all'interno di un quadro nel quale si registra la tendenza della narrazione a prevalere sull'argomentazione.<sup>150</sup>

Prima tale narrazione è incentrata sullo scrivente (*Ho 16 anni e frequento...*), poi, si focalizza sulla influencer. Nel mezzo vengono esposti brevemente i rischi dell'applicazione (*le "mode pericolose"*) e subito dopo un brusco cambio tematico, segnalato dalla congiunzione *ma* (*Ma chi ha fatto sì che ...*), dirotta l'attenzione del lettore sui responsabili della diffusione dei potenziali danni. È utile osservare l'oscillazione nel trattare gli aspetti positivi e negativi di una determinata questione, resa ancora più evidente dal mancato sviluppo dei temi: si introduce un aspetto positivo dell'applicazione (*Tik Tok è anche un modo per stare a contatto con altre persone e culture*) e immediatamente si passa a quello negativo (*ma questo potrebbe anche provocare danni*). Questa instabilità nella presentazione dei concetti sembra da un lato frutto del "procedere per aggiunta, man mano che le osservazioni più o meno pertinenti

---

<sup>150</sup> È noto che essendo fondata in prevalenza su legami temporali e causali, la narrazione sia più semplice da gestire (cfr. Notarbartolo, 2014, 109). La tendenza degli studenti a servirsi della narrazione anche in tipi testuali a dominanza diversa (ad esempio i testi argomentativi) si manifesta in particolare nel "frequente *topos* per cui qualunque argomento viene introdotto impropriamente da un cappello pseudo-storico del tipo *fin dai tempi più antichi l'uomo ha sempre [...]*" [Notarbartolo, 2014, 109].

si presentano alla mente” [Notarbartolo, 2014, 108]<sup>151</sup>, ma al tempo stesso potrebbe essere indotta dalla struttura canonica o scolastica con cui il testo argomentativo viene presentato a scuola.

Complessivamente, dunque, dall'elaborato emergono difficoltà nella gestione dell'argomentazione che si intrecciano ad una scarsa progettazione testuale. Una precisazione. Può capitare che lo studente dimostri di saper produrre un ragionamento complesso, pur senza aver affinato la competenza testuale. È perciò indispensabile separare i livelli d'analisi al fine comprendere l'origine delle criticità. Un'esposizione contorta dei concetti può infatti occultare la presenza di un ragionamento. Lo stesso discorso vale per il rapporto tra piano linguistico e testuale. Un elaborato può infatti essere chiaro dal punto di vista linguistico e presentare problemi nell'organizzazione delle sue componenti.

Per quanto riguarda il *dunque* nel passo (74), il connettivo potrebbe essere stato preferito a *quindi* per il suo carattere *noto-retrospettivo*. Esaminando il cotesto si può infatti notare che il *dunque* viene inserito subito dopo una domanda retorica (*Quante volte è capitato, mentre si studia di non capire assolutamente un argomento e cercarlo su internet?*) posta ad un pubblico che si presume composto esclusivamente da studenti, coetanei dell'estensore del testo. Il fatto che la domanda retorica per sua natura contenga già in sé una risposta rende la consecuzione che segue il *dunque* una conclusione attesa. Il punto critico è tuttavia qui rappresentato dallo sfruttamento di un'azione specifica (la ricerca da parte degli studenti di informazioni online per risolvere i dubbi scolastici), indubbiamente condivisa da molti adolescenti, per ricavare una regola generale (*senza l'aiuto di questi strumenti in varie occasioni della nostra vita non si riuscirebbero a risolvere i problemi*). L'affermazione ha la sua validità ma necessita, come già evidenziato in riferimento ad altri passaggi dell'elaborato, di un maggiore sviluppo.

---

151 Notarbartolo, basandosi sul *Rapporto sulla Rilevazione INVALSI* (2012), evidenzia la frequente «difficoltà di ideazione di un centro tematico chiaro, con l'incapacità conseguente di articolare poi i singoli passaggi controllando che si tratti di successioni utili allo “svolgimento” del tema generale» [Notarbartolo, 2014, 112]. Tale difficoltà si manifesta nelle “oscillazioni” che caratterizzano l'esposizione dei concetti in certi elaborati studenteschi [Notarbartolo, 2014, 71]. In particolare Notarbartolo descrive il fenomeno dell'oscillazione nella presentazione degli aspetti negativi e positivi (cfr. Notarbartolo (2014) §5.2), e quello dell'oscillazione del punto di vista (*ivi*, §5.1), entrambi da lei osservati nella prosa studentesca (per questo secondo aspetto cfr. anche nota 169 del presente lavoro).

In generale, nell'analisi degli elaborati delle quattro classi in questione, è importante comunque tener presente il fatto che, anche laddove non si accompagni a uno sviluppo dell'argomentazione, il *dunque* viene utilizzato.

In relazione ai criteri di selezione del connettivo *dunque*, si è visto come talvolta esso segnali effettivamente il valore logico del ragionamento. In altri casi, invece, lo spoglio ha evidenziato come il connettivo venga preferito solamente per motivi di *variatio*, dunque con un valore sovrapponibile a quello del *quindi*. Si veda in proposito l'estratto (75).

(75) Sulla base di statistiche realizzate nei paesi in cui l'educazione sessuale è inserita ufficialmente nel programma scolastico e non come un progetto in più a cui si può aderire o meno, abbiamo avuto la conferma di quanto sia fondamentale: ci sono bassissime percentuali di gravidanze indesiderate in giovane età (**quindi** di aborti), c'è una riduzione di attività sessuali non protette e di conseguenza di contrazione di malattie sessualmente trasmissibili, c'è la conoscenza (e **dunque** l'uso) delle precauzioni, etc. [4\_cla\_LA\_17; traccia 2].

Dalle osservazioni è possibile desumere la seguente considerazione. Probabilmente l'abitudine all'esposizione a testi argomentativi e alle tecniche classiche di argomentazione ha determinato, negli studenti del liceo classico in questione, l'interiorizzazione di un connettivo, che in altri contesti, forse meno esposti a queste attività, è scarsamente presente o addirittura assente.

Infine in una parte delle occorrenze esaminate, il connettivo compare, con valore conclusivo, nel movimento testuale che chiude l'elaborato:

(76) **Dunque** quante altre leggi con risultato nullo si faranno prima che l'educazione sessuale sia inserita nel programma ministeriale Italiano? [3\_tecn\_VE3\_18; traccia 2].

L'ipotesi è che la ragione del maggiore ricorso degli studenti (rispetto agli editorialisti) ai connettivi conclusivi possa risiedere nell'adesione dei primi al modello di testo argomentativo trasmesso dalla didattica, il quale prevede una parte finale, definita appunto conclusione, che potrebbe indurre alla scelta di connettivi conclusivi.

Allo scopo di verificare tale ipotesi, è stata indagata la collocazione dei connettivi di consecuzione. In particolare è stata calcolata la quota di occorrenze all'interno del



movimento testuale finale di ogni connettivo consecutivo. Per esempio, tra i connettivi di consecuzione, 46 compaiono in posizione di chiusura testuale, perciò tale numero è stato moltiplicato per cento e il risultato diviso per il totale di connettivi di consecuzione (191). L'operazione è dunque:  $46 \times 100/191 = 24,08$ . Nella tabella 11 sono esposti i risultati:

Tabella 11 *Percentuale media dei connettivi di consecuzione all'interno del movimento testuale finale nel corpus studentesco*

TOT CONNETTIVI CONSECUTIVI A FINE TESTO	TOT CONNETTIVI CONSECUTIVI	% CONNETTIVI CONSECUTIVI A FINE TESTO
46	191	24,08%

Come riportato nella tabella, dai calcoli è emerso che i connettivi di consecuzione (in particolare *quindi* e *dunque*) si collocano all'interno del movimento testuale finale in media nel 24% circa dei casi.<sup>152</sup> La preferenza per questa porzione di testo viene in genere accordata a connettivi di *dispositio* come *in conclusione* o *alla luce di quanto detto finora* (e simili).

Il medesimo calcolo è stato effettuato con il campione degli editoriali. Il dato è riportato nella tabella 12:

Tabella 12 *Percentuale media dei connettivi di consecuzione all'interno del movimento testuale finale nel corpus giornalistico*

TOT CONNETTIVI CONSECUTIVI A FINE TESTO	TOT CONNETTIVI CONSECUTIVI	% CONNETTIVI CONSECUTIVI A FINE TESTO
2	7	28,57% <sup>153</sup>

Se si raffrontano i dati emersi dai due campioni (24,08% e 28,57%), pur con le dovute cautele legate alle ridotte dimensioni del *corpus* di controllo, si può concludere affermando che, in questo caso, la ragione della differenza tra studenti e giornalisti nella collocazione dei connettivi di consecuzione nella parte conclusiva della composizione

<sup>152</sup> Di cui la parte più consistente è costituita da *quindi* e *dunque*, che occorrono ciascuno nel 7,85% dei casi in posizione finale.

<sup>153</sup> La percentuale è costituita da *dunque* e *per cui*, che occorrono ciascuno nel 14,28% dei casi in posizione finale.

testuale non sembra risiedere nell'esposizione dei primi al modello di testo argomentativo trasmesso dalla didattica scolastica. Da ciò si deduce che tale modello, sebbene possa costituire uno dei motivi della collocazione dei conclusivi a fine testo, non sembra incidere in maniera determinante nella scelta.

Il prossimo capitolo ruota attorno ad un'altra relazione alla quale gli studenti ricorrono con più frequenza rispetto agli scriventi professionisti, ovvero l'esemplificazione.

## 11. La relazione di esemplificazione: come e l'effetto inerzia

Questo capitolo chiude la serie dedicata al confronto degli elaborati con il *corpus* di controllo analizzando la relazione di esemplificazione, i cui connettivi sono utilizzati in misura maggiore dagli studenti rispetto ai giornalisti (6,22% > 2,50%). Tenendo sempre presenti le cautele dovute al fatto che le cifre riguardano una porzione limitata delle relazioni logiche, quelle cioè esplicitate da connettivi esemplificativi, ci si può chiedere quale sia la ragione di questa differenza.

Il motivo va ricercato in una delle caratteristiche dell'esemplificazione, ovvero la sua concretezza. Dal punto di vista testuale, infatti, il legame semantico instaurato tra la porzione di testo oggetto di esemplificazione (tecnicamente l'esemplificato) e ciò che segue (l'esemplificante) afferma «alla classe dei legami di “caso particolare a caso generale”» [Manzotti, 1995, 1].<sup>154</sup> Mediante l'esemplificazione l'emittente porta il discorso ad un grado di astrazione più basso per facilitare il destinatario nelle operazioni di decodifica e memorizzazione del messaggio. In altre parole, dal punto di vista cognitivo, la concretezza rende il contenuto dell'esempio più semplice da gestire rispetto ad un concetto astratto. Nel ritmo dell'atto comunicativo l'esemplificazione colma dunque un momento di pausa dal ragionamento e, “rivolta tipicamente all'indietro, apre uno spazio dove giustificare, chiarire, consolidare quel che precede [...]” [Manzotti, 1995, 8]. Si osservi il passo seguente che, trattando il tema dell'origine del patrimonio lessicale dell'italiano, introduce un capitolo dedicato ai cultismi, ovvero a quelle parole che sono state immesse nella nostra lingua dagli intellettuali in una fase nella quale il latino si era ormai estinto:

(77) Accanto a una serie di parole latine che si sono conservate (sia pure modificandosi), c'è anche un nutrito gruppo che è andato incontro all'estinzione. Non c'è più traccia, per esempio, di tante parole che chi ha studiato latino a scuola ha cercato spesso nel vocabolario: *aequor* “distesa d'acqua, mare”, *bellum* “guerra”, *crus* “gamba”, *fari* “parlare”, *pulcher* “bello”, *tellus* “terra”.

Tuttavia, come si è detto nel paragrafo precedente, i dotti di ogni età successiva all'estinzione del latino (uomini del diritto, della Chiesa, delle lettere) hanno utilizzato questa lingua (e in determinate epoche anche il greco) come un comodo serbatoio a cui attingere in caso di necessità espressive particolari

---

<sup>154</sup> Come emerge chiaramente dal saggio di Emilio Manzotti, il termine esemplificare possiede, nelle varie discipline (retorica, didattica, linguistica ecc.), un'ampia gamma di accezioni, le quali, sebbene non siano sovrapponibili, condividono una matrice concettuale più che grammaticale. Ciò significa che l'esemplificazione è innanzitutto un'operazione cognitiva (Manzotti, 1995, 1). In questo lavoro ci si limiterà a considerare la funzione testuale e i risvolti didattici del fenomeno esemplificativo.

[Aprile, 2005 , 73].

L'estratto si apre richiamando alla memoria del lettore quanto illustrato nel capitolo precedente, ossia il fatto che nel passaggio dal latino all'italiano alcune parole latine, nonostante abbiano subito delle trasformazioni, sono entrate a far parte del lessico dell'italiano. Il testo procede quindi con la presentazione di un concetto generale, vale a dire l'esistenza di una serie di parole latine che si è estinta. Prima però di continuare, il discorso principale si interrompe e lascia spazio ad una pausa esemplificativa, durante la quale vengono proposti alcuni casi specifici di parole latine afferenti al gruppo a cui si sta facendo riferimento (*aequor, bellum, crus*, ecc.). Si noti, in questo caso, come l'estensore del testo amplifichi la concretezza e la chiarezza dell'esempio ricorrendo ad un'esperienza condivisa, almeno da una parte di lettori, come quella dello studio del latino a scuola. Una volta completata l'operazione chiarificatrice il testo ritorna sul piano astratto spiegando come i cultismi siano stati immessi nell'italiano. Risulta pertanto evidente l'importanza che la funzione dell'esemplificazione come pausa, necessaria a ridurre lo sforzo cognitivo del destinatario ai fini di una maggiore accessibilità al messaggio, ricopre nello scambio comunicativo. Manzotti identifica questo concetto legato all'atto esemplificativo con l'espressione "pausa fisiologica" [Manzotti, 1995, 8].

Tuttavia la pausa esemplificativa, se non controllata, può creare dei problemi agli scriventi inesperti, nel senso che, qualora venisse prolungata oltre il necessario, potrebbe dirottare il testo in un'altra direzione. Questo effetto viene identificato da Manzotti con l'espressione *effetto d'inerzia* [Manzotti, 1995, 8]. In altri termini si produce questo tipo di effetto quando un elemento del contenuto concreto e particolare dell'esemplificante diventa inavvertitamente il nuovo tema, dando luogo a una frattura tematica non controllata che sarebbe accettabile nel parlato spontaneo (per ragioni cognitive ed emotive) o nel flusso di coscienza (per ragioni stilistiche), ma non nello scritto formale. L'estratto (78) rappresenta un caso nel quale la pausa esemplificativa prende il sopravvento e lo scrivente indugia per inerzia nell'esempio anziché concludere la pausa e tornare alla riflessione generale sulla negatività di Tik Tok:

(78) In conclusione per me tiktok è una bellissima app, **magari** possono essere visti dei lati negativi **come per esempio** c'è gente che basa la sua esistenza sulla popolarità che hanno i suoi video sui like e i followers questo porta le persone a staccarsi dalla realtà e a pensare solamente a contenuti che possono fare scalpore sul web, infatti molte persone si fanno odiare in modo da avere più seguaci e

commenti e like.

Oltre a questo come dice anche Pozzetti nel testo ci sono state delle challenge su tiktok che hanno portato alla morte vite di adolescenti e alla distruzione di molte famiglie.

Quello che voglio far capire io è che l'app può [sic] sembrare pericolosa in quanto [sic] ho detto prima, ma non tutte le persone si fanno influenzare da questi video o seguono challenge \*\*\* su tiktok solamente i più stolti seguono queste cose pensando che le porteranno al successo, che avranno [sic] una posizione sociale importante cose che non accadono veramente anzi succede l'incontrario [2\_scie\_TO\_1].

In (78) lo studente inizia il movimento testuale affermando l'esistenza di aspetti negativi legati all'applicazione in questione (*magari possono essere visti dei lati negativi*); fornisce poi l'esemplificazione di uno di questi (*c'è gente che basa la sua esistenza sulla popolarità che hanno i suoi video ecc.*); e prosegue riprendendo tramite l'incapsulatore anaforico *questo* (che si riferisce al fatto che certe persone danno importanza vitale alla popolarità) il contenuto dell'esempio sviluppandolo ulteriormente (*questo porta le persone a staccarsi dalla realtà e a pensare solamente a contenuti che possono fare scalpore sul web*); offre quindi una dimostrazione, introdotta da *infatti*, di tale distacco dalla realtà (*infatti molte persone si fanno odiare in modo da avere più seguaci e commenti e like*); ed infine, mediante l'enunciato seguente, prosegue aggiungendo ancora un esempio (*Oltre a questo [...] ci sono state delle challenge<sup>155</sup> su Tik Tok che hanno portato alla morte vite di adolescenti ecc.*). Solamente dopo questa lunga deviazione lo scrivente torna sulla strada principale, il discorso astratto, ed espone la propria tesi (*Quello che voglio far capire io è che ecc.*).

“Con quale frequenza esemplificare? Come realizzare praticamente l'esemplificazione? E come resistere all'effetto d'inerzia che è proprio ad una lunga esemplificazione [...]?”; questi sono alcuni degli utili quesiti che Manzotti pone sulle implicazioni didattiche di tale funzione logica [Manzotti, 1995, 8]. È compito della didattica della scrittura rispondere, in modo da evitare questa deriva e insegnare agli studenti quando e quanto ricorrere alla pausa esemplificativa.

Per quanto riguarda l'esame del *corpus* studentesco al centro del presente lavoro, è importante precisare che l'osservazione della relazione logica in questione è stata effettuata seguendo due direttrici. In primo luogo è stata cercata, negli elaborati

---

155 Vale a dire le sfide tra utenti diffuse sulla piattaforma, alcune delle quali molto pericolose (cfr. il testo fonte della prima traccia allegato in appendice).

contrassegnati da abbondanza di connettivi esemplificativi, la presenza di un eventuale *effetto d'inerzia*.

In seconda battuta è stata condotta un'indagine tipologica sui connettivi di esemplificazione, guidata dall'intenzione di verificare se un'ipotizzabile tendenza a preferire un tipo di connettivi possa costituire un'ulteriore spia dell'influsso del parlato.

Dalla prima analisi non è emersa una particolare tendenza degli studenti a prolungare eccessivamente la pausa esemplificativa. Tuttavia, malgrado la scarsa diffusione del fenomeno dell'*effetto d'inerzia*, può essere interessante osservare l'elaborato (79), nel quale l'eccesso di esemplificazione si interseca con un elevato tasso di connettivi d'aggiunta e con lo *stile anti-proposizionale* (cfr. CAP. 9):

(79) tiktok [sic] è un social network nato nel 2016/2018 molto conosciuto tra i giovani in cui vengono pubblicati dei vide [sic] di massimo 60 secondi. A differenza di altre app **come** facebook \*\*\*, che è ritenuta una app adatta a persone anziane **come** dei genitori, tiktok è usata dalla maggiorparte [sic] dei giovani.

\*\*\*

tiktok per me è un [sic] app molto divertente in quanto spuntano video molto simpatici \*\*\*, \*\*\*, \*\*\* **come magari** interpretazioni di \*\*\* situazioni che accadono tutti i giorni. È un [sic] app che espone al pubblico la propria simpatia **come** in un teatro o uno show e che se i video pubblicati diventano virali cioè visti da molte persone allora si diventa famosi cosa ambita da tutti i giovani. Si pensa che tiktok sia un'app \*\*\* \*\*\* stupida e inutile invece non è così infatti oltre a video stupidi e divertenti ci sono anche video intelligenti **come gente** che spiega i motivi per cui scoppiano le guerre o **magari** video dove spiegano il funzionamento delle cose, insomma video molto interessanti e piacevoli.

Oltre a questo tiktok riempie i momenti vuoti delle giornate, **come per esempio** se stiamo sul bus e nel mentre che aspettiamo ad arrivare a destinazione ci mettiamo a guardare i video su tiktok [sic].

E' un app che condivide esperienze fatte con amici, **magari** ci possono spuntare dei video che rappresentano situazioni già successe.

In conclusione per me tiktok è una bellissima app, **magari** possono essere visti dei lati negativi **come per esempio** c'è gente che basa la sua esistenza sulla popolarità che hanno i suoi video sui like e i followers questo porta le persone a staccarsi dalla realtà e a pensare solamente a contenuti che possono fare scalpore sul web, infatti molte persone si fanno odiare in modo da avere più seguaci e commenti e like.

Oltre a questo come dice anche Pozzetti nel testo ci sono state delle challenge su tiktok che hanno portato alla morte vite di adolescenti e alla distruzione di molte famiglie.

Quello che voglio far capire io è che l'app può [sic] sembrare pericolosa in quanto [sic] ho detto prima, ma non tutte le persone si fanno influenzare da questi video o seguono challenge \*\*\* su tiktok solamente i più stolti seguono queste cose pensando che le porteranno al successo, che avranno [sic]

una posizione sociale importante cose che non accadono veramente anzi succede l'incontrario.

Per me tiktok è una bella app molto divertente seria allo stesso tempo e se usata per bene può essere anche utile [2\_scie\_TO\_1; elaborato intero].

Da un esame globale dell'elaborato emerge che lo scrivente segue un andamento additivo, che tende ad espandere le unità aggiunte con l'esemplificazione, procedendo dunque, per inerzia: il testo si fonda sull'iterazione del medesimo schema, incentrato sull'alternanza aggiunta-esempio.<sup>156</sup> Si considerino le sequenze tratte da (79) e rinumerate per praticità:

(80) È un [sic] app che espone al pubblico la propria simpatia **come** in un teatro o uno show [...].

(81) Oltre a questo tiktok riempie i momenti vuoti delle giornate, **come per esempio** se stiamo sul bus e nel mentre che aspettiamo ad arrivare a destinazione ci mettiamo a guardare i video su tiktok [...].

(82) E' un app che condivide esperienze fatte con amici, **magari** ci possono spuntare dei video che rappresentano situazioni già successe.

(83) In conclusione per me tiktok è una bellissima app, **magari** possono essere visti dei lati negativi **come per esempio c'è gente che** basa la sua esistenza sulla popolarità che hanno i suoi video sui like e i followers [...].

(84) Oltre a questo come dice anche Pozzetti nel testo ci sono state delle challenge su tiktok che hanno portato alla morte vite di adolescenti [...].

Osservando le sequenze sopra riportate si può notare come la forma assunta dal testo sia quella dell'elenco (cfr. CAP. 9). Lo scrivente crea infatti una lista che descrive le caratteristiche dell'applicazione, replicando in alcuni casi la formula che aggiunge la nuova peculiarità: si confrontino, nello specifico, la ripetizione di *E' un'app che* in (80) e (82); oppure di *Oltre a questo* in (81) e (84). Ogni proprietà di Tik Tok è poi espansa

<sup>156</sup> Questo modulo è emerso dall'osservazione del *corpus* oggetto del presente lavoro, non sono stati rilevati casi analoghi nella bibliografia consultata. Va precisato che Manzotti, senza riportare casi specifici, si sofferma brevemente sul fatto che "al limite l'esemplificazione può essere lo strumento concettuale dominante nella costruzione di un testo: certe architetture testuali non sono altro che l'espansione e l'elaborazione tramite esempi di una o poche affermazioni generali iniziali" [Manzotti, 1995, 8]. Tuttavia il caso esposto in (79) si discosta dalla costruzione descritta da Manzotti, in quanto non è fondato sull'espansione di "affermazioni generali iniziali", bensì procede aggiungendo ed esemplificando volta per volta le asserzioni. L'alternanza aggiunta-esempio può piuttosto essere considerata un caso particolare del più ampio fenomeno del procedere per aggiunta, attestato nella prosa studentesca, in particolare, sia da Notarbartolo (2014), sia da Prada (2016).

dall'esemplificazione, introdotta dai connettivi evidenziati in grassetto. Solamente in (84) l'esemplificazione non è segnalata da connettivi, ma si tratta comunque di un ulteriore esempio dei lati negativi della piattaforma (*ci sono state delle challenge su tik tok*).

L'analisi dell'elaborato in questione evidenzia il fatto che la proprietà dell'esemplificazione (che peraltro è qui la seconda relazione espressa da connettivi per numero di occorrenze dopo l'aggiunta) come *pausa fisiologica* è eccessivamente sfruttata, al punto da determinare un significativo abbassamento del ragionamento, e da produrre nel lettore la sensazione di un mancato sviluppo del testo. L'eccessivo ricorso all'esemplificazione, con conseguente *effetto d'inerzia* – già analizzato nell'estratto (78) – oltre ad essere in linea con le osservazioni di Manzotti sulla problematicità di tale relazione logica in ambito didattico, si riflette in una generale propensione allo *stile anti-proposizionale* (cfr. CAP. 9)

È possibile cogliere tale atteggiamento anzitutto osservando l'elaborato dal punto di vista interpuntivo. Si osservi a titolo d'esempio la mancanza di un segno di interpunzione che separi l'unità informativa (85):

(85) o seguono challenge \*\*\* su tiktok

dall'enunciato (86):

(86) solamente i più stolti seguono queste cose.<sup>157</sup>

Sarà interessante notare come l'assenza di punteggiatura strutturante dia luogo ad un flusso continuo di informazioni, nel quale le diverse unità testuali si fondono in un'unica “massa indistinta” [Simone, 2002, 131].

Per quanto riguarda la forma assunta negli elaborati oggetto di studio vanno fatte due precisazioni.

La prima, evidenziata dal docente di una delle classi coinvolte, riguarda il fatto che nelle prove dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo d'istruzione (cfr. nota 5)

---

157 Lo stesso discorso vale per i due estratti seguenti. Nel primo mancano una virgola dopo “importante”; un punto fermo prima e una virgola dopo “anzi” (cfr. cap.13): “che avranno [sic] una posizione sociale importante cose che non accadono veramente anzi succede l'incontrario”. Nel secondo (“Per me tiktok è una bella app molto divertente seria allo stesso tempo”) servirebbe una virgola a separare gli aggettivi *divertente* e *seria*.



manca il riferimento al contesto, cioè non si suggerisce qual è il contesto (naturalmente fittizio) in cui inserire la propria produzione e quali sono i destinatari a cui rivolgersi.<sup>158</sup> Si suppone pertanto che gli studenti non siano abituati a questo parametro; in secondo luogo bisogna ricordare che la consegna che accompagna le tracce del presente lavoro chiede di scrivere un pezzo destinato al sito della scuola (cfr. §2.1), contesto comunicativo che può giustificare, almeno in parte, una scrittura meno sorvegliata. (cfr. §7.1)

Dal punto di vista dei connettivi di esemplificazione utilizzati, risulta evidente che la preferenza dello studente viene accordata all'impiego del connettivo *come* (che ricorre cinque volte da solo, una volta seguito da *magari*, e due da *per esempio*).<sup>159</sup> Manzotti, il quale definisce quella introdotta dal connettivo *come* “esemplificazione analogica”, sostiene che, rispetto al significato veicolato da *ad esempio*, il *come* è contraddistinto da maggiore vaghezza. Mentre attraverso il connettivo *ad esempio* (o *per esempio*) l'emittente suggerisce al ricevente direttamente l'entità che il connettivo sta introducendo, mediante il *come*, chi produce il testo indica non un referente preciso, bensì il tipo a cui il referente che ha in mente appartiene<sup>160</sup> (Manzotti, 1995, 40-41):

(87) Fossi in te, prenderei una macchina robusta, come una Golf o una Corsa [Manzotti, 1995, 38].

(88) Fossi in te, prenderei una macchina robusta, ad esempio una Golf o una Corsa [Manzotti, 1995, 38].

---

158 A questo proposito D'Aguanno (2019) sottolinea l'importanza docimologica rivestita dal corredare le prove sommative volte alla valutazione dello sviluppo della padronanza scritta con istruzioni concrete e chiare, dato che la loro vaghezza “può generare interpretazioni diverse per la realizzazione dei testi” [D'Aguanno, 2019, 48, nota 10]. In nome del principio dell'utilità e del realismo delle prove, che si contrappone alla secolare pratica del tema (cfr. Serriani, Benedetti, 2015, cap.1), composizione di italiano decontestualizzata, D'Aguanno organizza la didattica della scrittura per generi tramite delle “Liste di controllo”; tra le varie istruzioni da fornire agli scriventi prima dell'attività di composizione, in queste liste sono indicati anche il destinatario, nonché lo scopo del testo (e dunque il contesto comunicativo in cui questo va collocato). Grazie a tali istruzioni (per una descrizione dettagliata della lista e per alcuni esempi pratici cfr. D'Aguanno 2019, §1.3), lo studente nel processo di scrittura smette di avere in mente come lettore il docente ed accede quindi ad uno stadio più elevato nel quale “scrive tenendo conto delle convenzioni sociali che regolano la comunicazione e delle necessità interpretative di un lettore ideale” [D'Aguanno, 2019, 50].

159 Oltre all'esemplificazione tramite il connettivo *come*, lo studente tende ad utilizzare il connettivo *magari*.

160 «Si tratta, si potrebbe dire, di un “suggerimento analogico”: che non impone in alcun modo che la scelta dell'interlocutore debba ricadere sulle entità menzionate; esse servono in primo luogo a suggerire il tipo» [Manzotti, 1995, 41]. In questa diversa forza del suggerimento dato al ricevente risiede la differente sfumatura semantica che contraddistingue le due frasi (la forza dell'indicazione è minore nel primo esempio, maggiore nel secondo).

La vaghezza del *come* è un tratto che contraddistingue l'intero brano ed è riscontrabile anche sul piano lessicale (nelle parole generiche *gente* e *cosa*): “**come** gente che spiega”; “**come per esempio** c’è gente che [...]”; “solamente i più stolti seguono queste cose”; “cose che non accadono veramente”.

In particolare, se si osservano le prime due sequenze qui riprodotte, si può notare che in entrambi i casi al *come*, e al *come per esempio* (che nella “scala di forza” del suggerimento proposta da Manzotti si colloca un gradino al di sotto del *come*, rispetto al quale è cioè ancora più debole) si associa il termine *gente*, molto meno adatto all'identificazione di entità precise rispetto, ad esempio, ai sinonimi *persone*, *individui* [Manzotti, 1995, 41].

In ultima analisi, la generale vaghezza riscontrata nell'elaborato può essere considerata, insieme al flusso continuo, una delle spie dell'influenza del parlato sullo scritto.

Lo spoglio dell'elaborato permette infine di cogliere la scarsità di argomentazione, resa evidente dalla carenza di connettivi che veicolano la concessione argomentativa. Sopra si è fatto riferimento al fatto che la funzione della pausa esemplificativa è quella di abbassare temporaneamente il livello di astrazione, di sospendere il ragionamento; la composizione in questione mostra come laddove si registri la concomitanza del fenomeno dell'eccesso esemplificativo e di un mancato sviluppo della competenza argomentativa, il primo può colmare il vuoto, diventando, da semplice pausa, una delle relazioni su cui poggia l'intero testo.

Una seconda composizione contrassegnata da un alto tasso di connettivi esemplificativi è la seguente:

(89) TikTok nasce inizialmente come un [sic] app dove i ragazzi o le ragazze potevano mettersi in gioco attraverso balletti o danze, infatti aveva anche un altro nome “musically”. Con il passare degli anni questa app si é [sic]<sup>161</sup> \*\*\* sviluppata molto ed é diventato [sic] un luogo dove si possono raccontare storie, lanciare sfide, fare balletti ed é un modo utilizzato dai giovani per comunicare un messaggio. Infatti gli “influenzer” [sic] ovvero gli utenti maggiormente seguiti raccontano le proprie giornate e cercano di comunicare \*\*\*ai propri follower un messaggio. \*\*\* Questi però [sic] vengono seguiti anche dai cosiddetti “haters” ovvero gli utenti che minacciano o offendo [sic] tramite i social.

161 In questo brano tutti gli accenti acuti sulla terza persona del verbo essere (é) sono posti così dallo studente.

Questi soggetti possono portare \*\*\* a compiere \*\*\* gravi \*\*\* azioni **come** la depressione o in casi estremi al suicidio. Inoltre in alcuni video ci possono essere azioni pericolose e le persone tentano di \*\*\* rifarle a casa ma questo può [sic] portare a conseguenze disastrose. ~~Infatti per es-~~ **Per esempio** una ragazza nel 2021 aveva visto una \*\*\* cosa pericolosa su TikTok e aveva provato a rifarla a casa ma questo le è costato la vita.\*\*\*

Non sempre però [sic] i video sono negativi, infatti possono essere \*\*\* divertenti e insegnativi. **Per esempio** se ad un ragazzo/a \*\*\* accade una cosa brutta e decide di condividerlo nei social, gli utenti che lo ascoltano possono \*\*\* trarne \*\*\* insegnamento.

Un altro fattore positivo di TikTok é che utilizza il linguaggio del corpo: se un ragazzo é timido nella vita reale, in quella virtuale si può esprimere attraverso le cose che gli piacciono fare [sic], **come per esempio** ballare.

Al giorno d'oggi però [sic] le nostre vite sono condizionate molto dai social visto che passiamo circa la metà [sic] delle giornate al telefono. Inoltre chi non ha Instagram o TikTok o qualunque altro social viene ritenuto "sfigato" quindi \*\*\* \*\*\* che non segue la massa. Il termine "influencer" [sic] viene usato anche per indicare un lavoro, sono utenti che fanno molte visualizzazioni e che sono seguite [sic] da migliaia di persone. Infatti in base a queste visualizzazioni fa un video \*\*\* si guadagnano un certo numero di \*\*\* euro. Sono nate anche delle agenzie che seguono gli influencer, alcune di loro \*\*\* riuniscono gli utenti maggiormente seguiti in delle vere e proprie case: **ad esempio** sono nate la "DefHouse" o la "SturdustHouse". I social vengono usati anche per pubblicizzare un prodotto, come un profumo o delle scarpe. Infatti se le persone \*\*\* **per esempio** vedono \*\*\* un influencer [sic], [l'elaborato è incompleto e termina qui; 2\_scie\_TO\_6].

Anzitutto in (89) l'esemplificazione è la relazione logica più rappresentata da connettivi, mentre la seconda è l'aggiunta. In secondo luogo, dalla lettura dell'elaborato, emerge come lo scrivente proceda per accumulazione facendo seguire un'esemplificazione a una parte delle unità che somma, conferendo in questo modo al testo un andamento molto simile a quello basato sull'alternanza aggiunta-esemplificazione dell'elaborato esposto in (79). Come sopra si riportano qui (rinumerate) le sequenze oggetto d'analisi, tratte da (89):

(90) Inoltre in alcuni video ci possono essere azioni pericolose e le persone tentano di \*\*\* rifarle a casa ma questo può [sic] portare a conseguenze disastrose. ~~Infatti per es-~~ **Per esempio** una ragazza nel 2021 aveva visto una \*\*\* cosa pericolosa su TikTok e aveva provato a rifarla a casa ma questo le é [sic] costato la vita.

(91) Un altro fattore positivo di TikTok é [sic] che utilizza il linguaggio del corpo: se un ragazzo é [sic] timido nella vita reale, in quella virtuale si può esprimere attraverso le cose che gli piacciono fare [sic], **come per esempio** ballare.

(92) Sono nate anche delle agenzie che seguono gli influencer, alcune di loro \*\*\* riuniscono gli utenti maggiormente seguiti in delle vere e proprie case: ad esempio sono nate la “DefHouse” o la “SturdustHouse”.

In (90), (91) e (92) si possono osservare le unità testuali accumulate, ognuna delle quali è in primo luogo introdotta o dal connettivo di aggiunta *inoltre*, oppure dalle espressioni *un altro fattore positivo, sono nate anche delle agenzie*; e in secondo luogo espansa da un esemplificante legato ad essa da un connettivo di esemplificazione (evidenziato in grassetto).

Per quanto riguarda il passo (90) si sarà notata la cancellazione del connettivo *infatti* e la sua sostituzione con *per esempio*. Nonostante che lo scrivente avesse palesemente deciso di eliminare *l'infatti*, si è deciso di mantenere visibile il suo intervento correttivo perché costituisce un elemento interessante: la particolarità del testo in questione è la iterata concomitanza di *infatti* e *per esempio*, visibile nei passi (93), (94) e (95):

(93) Non sempre però [sic] i video sono negativi, **infatti** possono essere \*\*\* divertenti e insegnativi. **Per esempio** se ad un ragazzo/a \*\*\* accade una cosa brutta e decide di dividerlo nei social, gli utenti che lo ascoltano possono \*\*\* trarne \*\*\* insegnamento.

(94) **Infatti** in base a queste visualizzazioni fa un video \*\*\* si guadagnano un certo numero di \*\*\* euro. Sono nate anche delle agenzie che seguono gli influencer, alcune di loro \*\*\* riuniscono gli utenti maggiormente seguiti in delle vere e proprie case: **ad esempio** sono nate la “DefHouse” o la “SturdustHouse”.

(95) **Infatti** se le persone \*\*\* **per esempio** vedono \*\*\* un influencer [testo incompleto].

Ora, se si focalizza l'attenzione sull'estratto seguente, il (96), si può notare che i due connettivi vengono quasi confusi l'uno con l'altro:

(96) Con il passare degli anni questa app si é [sic] \*\*\* sviluppata molto ed é [sic] diventato [sic] un luogo dove si possono raccontare storie, lanciare sfide, fare balletti ed é [sic] un modo utilizzato dai giovani per comunicare un messaggio. **Infatti** gli “influencer” [sic] ovvero gli utenti maggiormente seguiti raccontano le proprie giornate e cercano di comunicare \*\*\*ai propri follower un messaggio.

L'intento dello scrivente sembra essere quello di sostenere la tesi secondo la quale Tik

Tok è diventato un luogo in cui i giovani possono esprimersi; la dimostrazione, veicolata da *infatti* (cfr. CAP. 12), consiste nel fatto che gli influencer cercano di trasmettere un messaggio a coloro che li seguono. Tuttavia, il fatto che la comunicazione di un messaggio sia un processo contenuto già all'interno della tesi (*è un modo utilizzato dai giovani per comunicare un messaggio*), e sia dunque il tema, crea ridondanza e ostacola la progressione tematica (cfr. CAP. 4); il fatto che gli influencer raccontino le proprie giornate è un elemento che, se da un lato dimostra la tesi, dall'altro fornisce un ulteriore caso concreto (oltre a quelli espressi dagli esemplificanti *raccontare storie, lanciare sfide, fare balletti*) rispetto all'affermazione più generale secondo la quale i giovani attraverso la piattaforma comunicano un messaggio. La relazione logica sembra dunque al limite tra la motivazione e l'esemplificazione. Sostituendo il connettivo *infatti* con *ad esempio* si otterrebbe una riformulazione disambiguante:

(97) Con il passare degli anni questa app si è sviluppata molto ed è diventata un luogo dove si possono raccontare storie, lanciare sfide, fare balletti ed è un modo utilizzato dai giovani per comunicare un messaggio, cosa che tentano di fare, **ad esempio**, gli influencer (ovvero gli utenti maggiormente seguiti) raccontando le proprie giornate ai propri follower.

L'incertezza nella selezione del connettivo espressa dalla cancellatura in (90) potrebbe essere una spia di una tendenza a confondere *infatti* e *per esempio*.

Per quanto riguarda la seconda linea di ricerca, dall'indagine tipologica sui connettivi di esemplificazione presenti nel *corpus* è emersa la tendenza degli studenti (già riscontrata nell'elaborato appena analizzato) a veicolare l'esemplificazione tramite il connettivo *come*.

Nella tabella 13 sono riportati i dati percentuali medi relativi ai connettivi esemplificativi più frequenti. Per ottenere questi risultati sono state conteggiate le occorrenze per ogni tipo di connettivo, i risultati sono stati poi moltiplicati per cento e divisi per il numero totale di connettivi esemplificativi (224). Per esempio, la quota del *come* deriva dalla seguente operazione:  $(98 \times 100) / 224 = 43,75$ .

Tabella 13 *Percentuali medie dei principali connettivi di esemplificazione utilizzati nel corpus studentesco*

TIPO DI CONNETTIVO	PERCENTUALE RISPETTO AL TOTALE DI CONNETTIVI ESEMPLIFICATIVI
<i>Come</i>	43,75%
<i>Per esempio/ ad esempio</i>	25,44%
<i>Magari</i>	13,83%
<i>Altri</i> <sup>162</sup>	16,96%

I dati ottenuti confermerebbero dunque l'influsso del parlato, emergente sia dalla generale vaghezza riscontrata in diversi elaborati, sia dal fatto che il connettivo *come* occupa l'ottava posizione nella lista dei primi trenta connettivi del *corpus LIP* (cfr. §7.1).

Tuttavia la situazione è un po' più articolata di come appaia. Occorre pertanto tenere in considerazione due elementi non trascurabili.

Il primo riguarda la comparazione con il *corpus* di controllo, la quale evidenzia in maniera ancora più netta la tendenza a segnalare l'esemplificazione tramite il *come*. Il numero di occorrenze del connettivo raggiunge, infatti, mediamente l'ottanta per cento dei connettivi esemplificativi impiegati dai giornalisti. La tabella 14 mostra i dati ricavati dal *corpus* giornalistico, ottenuti replicando lo stesso tipo di operazione effettuata per gli elaborati studenteschi.

Tabella 14 *Percentuali medie dei principali connettivi di esemplificazione utilizzati nel corpus giornalistico*

TIPO DI CONNETTIVO	PERCENTUALE RISPETTO AL TOTALE DI CONNETTIVI ESEMPLIFICATIVI
<i>Come</i>	80,00%
<i>Per esempio/ ad esempio</i>	0,00% <sup>163</sup>
<i>Magari</i>	20,00%

Il secondo elemento da tenere in considerazione è particolarmente significativo e deriva da un confronto degli elaborati con i due articoli allegati alle tracce come fonti per la stesura del testo argomentativo.

Nello specifico sono stati indagati, dal punto di vista qualitativo, i contesti nei quali viene adoperato il connettivo *come* nei due campioni. L'analisi dei due articoli ha messo in luce la tendenza dell'autore e dell'autrice ad adoperare il *come* per presentare fenomeni, questioni, rischi, legati alla rete internet e alla sessualità (cfr. i testi fonte in

162 Questa voce raccoglie, i dati relativi alle seguenti espressioni: *come per esempio, come magari, si pensi a/si pensi che, si pensi per esempio, quali, tipo*. Per il calcolo delle occorrenze dei connettivi che si accumulano (*come per esempio, come magari, si pensi per esempio*) è stato seguito lo stesso criterio che ha guidato il conteggio generale. Ciò significa che tali connettivi sono stati contati come doppi (cfr. §8.2 note 104 e 113).

163 Se da un lato potrebbe stupire l'assenza del connettivo *per esempio/ad esempio*, dall'altro va ribadita la cautela necessaria per interpretare questi dati, derivanti da un campione ristretto (di sette editoriali).

Appendice).<sup>164</sup>

L'esame degli elaborati dimostra come, in diverse occasioni, il connettivo *come* compaia in contesti simili:

(98) Un'altra cosa su cui vorrei fare riflettere tutti voi genitori, è che non potete privare a [sic] noi giovani dell'utilizzo dei social, in questo caso quello di TIK TOK [sic], ma di qualsiasi altro **come** snapchat, instagram, messenger [sic] [...] [2\_cla\_MA2\_3; traccia 1].

(99) Ma fenomeni **come** il cyberbullismo, la condivisione dell'esperienza del cutting o di quella anoressica avvengono da decenni sul web [3\_cla\_LA\_5; traccia 1].

(100) A differenza di altre app **come** facebook [sic] \*\*\*, che è ritenuta un [sic] app adatta a persone anziane **come** dei genitori, tiktok [sic] è usata dalla maggioranza [sic] dei giovani [2\_scie\_TO\_1; traccia 1].

Se si legge l'articolo allegato alla prima traccia si trovano esempi simili:

(101) Proprio per questo, nei social **come** Snapchat, Instagram, Pinterest e soprattutto Tik Tok i preadolescenti trovano degli spazi di desiderio [...] [Pozzetti, 2021, *Agenda Digitale*, articolo online].

(102) Pensare che Tik Tok sia l'unico responsabile di esporre i giovanissimi a contatti con situazioni negative significa non capire ciò che purtroppo avviene da decenni sul web in generale: fenomeni **come** il cyberbullismo, siti che idealizzano l'esperienza anoressica, la condivisione dell'esperienza del cutting (il tagliuzzarsi) o l'inneggiare al suicidio risultano largamente presenti nel web [Pozzetti, 2021, *Agenda Digitale*, articolo online].

(103) Anzitutto un social **come** Facebook è poco frequentato dagli adolescenti, che lo ritengono adatto a persone anziane **come** i loro genitori [Pozzetti, 2021, *Agenda Digitale*, articolo online].

Si vedano i seguenti estratti da elaborati sul tema della seconda traccia:

(104) L'educazione sessuale deve essere insegnata da persone che hanno competenze certificate **come** psicologi e sessuologi [4\_tecn\_VE1\_5; traccia 2].

---

164 L'esame quantitativo dei connettivi esemplificativi utilizzati nei due articoli fonte restituisce un quadro simile a quello del *corpus* giornalistico: la percentuale delle occorrenze del connettivo *come* equivale al 100% del totale dei connettivi esemplificativi nell'articolo allegato alla traccia 1 (sul tema del ruolo di Tik Tok); mentre rappresenta il 50% dei connettivi esemplificativi nell'articolo della seconda traccia (sul tema dell'educazione sessuale). Il restante 50% è formato dalle occorrenze del connettivo *per esempio/ad esempio*.

(105) È più opportuno che argomenti **come** la sessualità e l'affettività vengano discussi con persone esperte a tal [sic] fine di evitare la divulgazione di informazioni sbagliate [5\_ling\_MA1\_11; traccia 2].

Anche nel secondo articolo fonte si registrano esempi affini:

(106) I programmi dei servizi socio-sanitari, che coinvolgono figure professionali **come** psicologi e medici specializzati, sono generalmente a pagamento [Nessi, 2021, *il Post*, articolo online].

(107) Per quanto riguarda il ruolo della famiglia, da un'indagine del ministero della Salute emerge che è un contesto in cui difficilmente si affrontano temi **come** la sessualità, le infezioni sessualmente trasmissibili o la contraccezione [Nessi, 2021, *il Post*, articolo online].

Benché siano state rinvenute anche sequenze nelle quali il connettivo *come* compare in contesti diversi da quelli sopra descritti, sembrano più frequenti i casi di emulazione (probabilmente inconsapevole) della fonte, che deve perciò aver avuto un ruolo fondamentale nella selezione del connettivo.

Alla luce di quanto osservato si può concludere affermando che uno dei fattori che sembra aver guidato negli studenti, probabilmente a loro insaputa, la scelta del connettivo *come* per l'espressione dell'esemplificazione, sia l'influsso della fonte. Resta però sempre il fatto che l'esemplificazione introdotta dal *come* è diffusissima, perciò è probabile che sarebbe stata comunque molto presente. Per tale motivo il fattore della pressione del parlato va tenuto in considerazione.

Conclusa la sezione incentrata sull'analisi fondata sul confronto tra i due *corpora*, nel capitolo dodici verrà esaminato l'impiego di *infatti*, connettivo che crea difficoltà agli scriventi inesperti.



## 12. Infatti e la motivazione

Il presente capitolo indaga un'altra relazione logico-semanticamente fondamentale nell'architettura del testo argomentativo: la motivazione (cfr. §6.2). Sovente questa viene espressa da *infatti*, che, oltre ad essere uno dei connettivi più diffusi nell'italiano contemporaneo scritto e parlato, viene tipicamente utilizzato per segnalare i nessi logici di causa-effetto nei testi argomentativi (Rati, 2015, 72). Ricostruendone l'evoluzione diacronica, Rati (2015) evidenzia la trasparenza della sua etimologia: il connettivo deriva dall'univerbazione della locuzione "in fatti" (cioè nei fatti), che nell'italiano delle origini (e fino al Quattrocento) viene impiegata «in contrapposizione a *in parole* (o a *in detti*) e in dittologia con *in atti*» [Rati, 2015, 76]. *Infatti* viene adoperato come connettivo con una semantica e una sintassi simili a quelle attuali a partire dal Cinquecento, ma sarà l'Ottocento il secolo in cui avrà origine l'ampia diffusione che si registra ancora oggi (Rati, 2015, 76-7).

Malgrado la sua frequenza d'uso l'*infatti* è al contempo un connettivo di difficile gestione per gli scriventi inesperti. Serianni (2006), nell'evidenziare i problemi legati all'impiego di connettivi fondamentali riscontrati fra i propri studenti<sup>165</sup>, porta come esempio la confusione tra *infatti* e *quindi/dunque*, determinata dalla possibilità dei due connettivi di condividere alcuni contesti.

Serianni propone i seguenti esempi:

(108) Fa caldo: *infatti* la neve si sta sciogliendo [Serianni, 2006, 100].

In (108) il connettivo veicola la dimostrazione di quanto appena asserito.

(109) Fa caldo, *quindi* la neve si sta sciogliendo [Serianni, 2006, 100].

In (109) il *quindi* introduce la conseguenza dell'asserzione precedente. Mentre però i connettivi in questione sono sovrapponibili in frasi semplici prodotte a tavolino, nelle produzioni autentiche l'intercambiabilità tra i due è quasi nulla (Serianni, 2006, 100-1). La differenza semantica fondamentale risiede nella prospettiva: "*infatti* guarda indietro, alla frase appena detta o scritta, per motivarne il contenuto; *quindi* e *dunque* guardano avanti per prospettare le conseguenze" [Serianni, 2006, 100].

---

<sup>165</sup> Per questo aspetto cfr. anche Notarbartolo, 2014, pp. 25-6 e bibliografia ivi indicata.

In questa sede sono stati rilevati in primo luogo alcuni usi impropri del connettivo, originati da molteplici fattori.

In certi casi l'interpretazione del connettivo *infatti* è ostacolata dalla mancata menzione di informazioni che rimangono implicite; in altri contesti risulta problematica la collocazione dell'unità testuale in cui è inserito il connettivo, la quale impedisce la comprensione della relazione logica da esso veicolata; vi sono inoltre situazioni nelle quali il connettivo è in eccesso, creando dunque ridondanza; infine è stato riscontrato un esempio di mancata corrispondenza tra *infatti* e la relazione logica effettivamente veicolata.

In secondo luogo sono stati riscontrati casi (classificati sotto la voce *attribuzione dubbia*; cfr. §8.2), nei quali l'interpretazione del connettivo *infatti* risulta opaca. Ciononostante, al contrario di quanto avviene per i casi sopra presentati, non si può sostenere che il connettivo sia stato impiegato in modo del tutto improprio.

Prima di vedere gli estratti in cui è stato adoperato il connettivo in questione, è utile soffermarsi brevemente sulle sue peculiarità semantiche.

Il connettivo *infatti* porta con sé due valori: motivazionale e confermativo.

Il primo ha lo scopo di fornire la dimostrazione (110) o la ragione (111) di quanto affermato nel co-testo precedente, e può essere reso rispettivamente con le locuzioni *lo dimostra il fatto che*, oppure *la ragione è che*:

(110) Ha piovuto. **Infatti** l'asfalto è tutto bagnato.

(111) Maria oggi non è andata al lavoro. **Infatti** è a letto con l'influenza.

In (110) l'enunciato introdotto da *infatti* fornisce un argomento a sostegno dell'asserzione espressa dall'enunciato "ha piovuto"; in (111) il fatto che Maria sia a letto con l'influenza spiega perchè non è andata al lavoro (Rosi, 2019, 324-5).

L'utilizzo del connettivo con valore confermativo ha invece la funzione di confermare appunto quanto asserito dall'interlocutore:

(112) A.– Ieri faceva un caldo terribile. B.– **Infatti**.<sup>166</sup>

---

<sup>166</sup> Quest'uso è definito anche olofrastico. In tal caso il connettivo *infatti* è impiegato come sinonimo di *esattamente*

Oppure ha lo scopo di replicare affermativamente ad un suo quesito:

(113) A. – Hai tagliato i capelli? B.– **Infatti**.

Al fine di analizzare l'utilizzo del connettivo *infatti* nella prosa studentesca è importante, come suggerisce anche Benedetta Rosi (2019), focalizzare l'attenzione su due considerazioni.

Anzitutto, dal punto di vista concettuale, il valore motivazionale e quello confermativo sono correlati: “*Infatti* argomentativo motiva e conferma simultaneamente la verità del contenuto che precede, e proprio in questo starebbe la differenza con *perché*, in grado invece solo di motivare” [Rosi, 2019, 325].

In secondo luogo i due valori si collocano tendenzialmente alle estremità opposte dell'asse diamesico scritto-parlato. Mentre il significato confermativo è riscontrabile tipicamente nelle conversazioni orali, dunque nel parlato spontaneo; il significato motivazionale ricorre maggiormente nello scritto prototipico, vale a dire formale, in prevalenza all'interno di testi a dominanza argomentativa ed espositiva (Rosi, 2019, 325).

Tuttavia esistono casi nei quali il connettivo *infatti* occorre con valore confermativo anche nella varietà scritta. Rosi ha condotto un'indagine volta all'individuazione di eventuali casi di questo tipo sull'italiano scritto giornalistico e accademico<sup>167</sup>, che come è noto afferiscono ai tipi testuali argomentativo ed espositivo. Trattandosi di lingua scritta, ha potuto distinguere i due significati di *infatti* (confermativo e motivazionale) grazie all'osservazione dell'assetto interpuntivo dei testi oggetto di studio. L'analisi ha portato alla luce, nei testi giornalistici, un utilizzo specifico di *infatti*, vale a dire la collocazione del connettivo tra due segni di interpunzione forti (ad esempio il punto fermo). Si osservi la sequenza (114), rilevata dall'autrice:

(114) Il titolo era azzecato: “Mio padre è innocente”. **Infatti**. La colpevole è mamma Rai. Che ha dimostrato ancora una volta la crisi di idee e di programmazione in cui versa RaiUno [*Repubblica.it*, 25/11/97, cit. in Rosi, 2019, 331].

---

(Rati, 2015, 72).

<sup>167</sup> È significativo il fatto che Rosi non abbia rilevato esempi di utilizzo confermativo del connettivo *infatti* nei testi accademici esaminati (Rosi, 2019, 330).

Rosi evidenzia la funzione assunta in (114) dal punto che precede e da quello che segue *infatti*, ossia quella di “di introdurre/segnalare un confine illocutivo, portando il connettivo a saturare il contenuto dell'Enunciato nella sua interezza” [Rosi, 2019, 330]. Ciò significa che il connettivo *infatti* in questo particolare contesto costituisce un enunciato autonomo. Nonostante che tale particolare assetto interpuntivo sia applicabile anche ad altri connettivi (per esempio *anzi*; cfr. CAP. 13), la specificità di *infatti* isolato tra due punti fermi risiede nella sua possibilità di esprimere contemporaneamente il suo significato confermativo rispetto al co-testo che lo precede, e di introdurre un argomento a sostegno dell'affermazione contenuta in quel medesimo co-testo. Nell'esempio (114), il connettivo *infatti* conferma dunque l'appropriatezza del titolo della serie televisiva *Mio padre è innocente*, come avverrebbe, in una ipotetica conversazione orale, se costituisse una risposta affermativa all'affermazione del locutore; inoltre supporta quanto asserito argomentandolo mediante l'attribuzione della colpevolezza ad un'altra entità, in questo caso *mamma Rai*. Il senso trasmesso dalla sequenza, riconducibile al gioco linguistico *padre-mamma Rai*, poggia dunque sulla mancanza di creatività che affligge la prima rete della televisione pubblica e sulla conseguente lungimiranza di un titolo come quello proposto (Rosi, 2019, 330-1).<sup>168</sup>

Grazie alla sua ricerca Rosi ha individuato due tipi di contesto nei quali il connettivo *infatti* è inserito in tale specifica configurazione interpuntiva (tra due punti fermi), ossia il discorso riportato (tipico delle interviste), e quelle “sezioni di testo in cui lo scrivente abbandona il filo della narrazione/argomentazione per commentare un contenuto espresso nel co-testo precedente”, producendo in questo modo un “gioco polifonico particolare” [Rosi, 2019, 329]. Si tratta del caso esemplificato in (114), nel quale il giornalista nell'affermare *Infatti. La colpevole è mamma Rai* sta ironicamente commentando il titolo di una fiction, *Mio padre è innocente*, come se fosse l'affermazione di un'altra persona.

Entrambi i contesti sono diffusi nella prosa giornalistica, che, ospitando di frequente per sua stessa natura una pluralità di voci (sotto forma di interviste o citazioni), è maggiormente esposta alla lingua parlata rispetto alla prosa accademica, più aderente

---

<sup>168</sup> Rosi fa notare quanto in (114) sia fondamentale la presenza del secondo punto forte, il quale, se sostituito da una virgola, determinerebbe la perdita del valore confermativo: quando il connettivo *infatti* si trova (ed è questa la sua occorrenza più tipica) all'interno dell'enunciato – in *incipit* ma anche in altre posizioni sintattiche – assume esclusivamente valore motivazionale. Per tale motivo in un contesto come quello di (114) la virgola dopo il connettivo comporterebbe una ristrutturazione sintattica per cui *infatti* si troverebbe in posizione incipitaria e non formerebbe più un enunciato autonomo, veicolando dunque esclusivamente una semantica motivazionale (Rosi, 2019, 331).

ai canoni della scrittura tradizionale (Rosi, 2019, 328-30).

Si osservino ora le sequenze tratte dagli elaborati studenteschi fulcro del presente lavoro, nelle quali il connettivo *infatti* viene utilizzato in modo improprio.

Il primo caso esaminato (115) costituisce un esempio di come la mancata esplicitazione di un'informazione impedisca l'accesso del destinatario al valore veicolato dal connettivo *infatti*. Nel segmento che precede l'estratto in questione lo studente ha appena sostenuto la necessità di rendere gli adolescenti più consapevoli dei risvolti legati alla sfera della sessualità mediante l'educazione sessuale, che nell'opinione comune viene considerata competenza delle famiglie. Il problema, secondo lui, risiede nell'inadeguatezza di alcuni nuclei familiari ad un confronto aperto con i figli, derivante dalla mentalità rigida di alcuni genitori, che li trattano come bambini e non come adulti con cui dialogare. Per questo motivo lo studente ritiene fondamentale che l'istituzione scolastica si faccia carico dell'educazione sessuale degli alunni:

(115) Ma non tutti gli ambienti familiari sono purtroppo favorevoli a ciò, spesso conseguenza diretta di insegnamenti molto rigidi. È proprio in questi casi, dunque, che l'intervento della scuola dovrebbe maggiormente venire in ausilio; probabilmente, **infatti**, bisognerebbe interamente rivisitare il sistema scolastico e ragionare sul ruolo che esso dovrebbe ricoprire in funzione della formazione dell'alunno, futuro cittadino ma già da sempre essere umano [5\_cla\_LA\_9; traccia due].

Il senso dell'enunciato nel quale è inserito il connettivo *infatti* non è immediatamente decifrabile. Si sta affermando la necessità di un intervento della scuola nell'educazione sessuale, che possa colmare le lacune lasciate da alcuni contesti familiari. Poi, però, si sottolinea il bisogno di rivisitare per intero il sistema scolastico. Manca un passaggio logico. L'*infatti* sembra presentare un argomento a favore dell'introduzione nei programmi ministeriali dell'educazione sessuale. Invece il contenuto dell'enunciato che lo contiene si sposta sul bisogno di riformare il sistema scolastico nella sua interezza; la questione è dunque più ampia e non si riduce alla sola educazione sessuale.

In questo caso il connettivo potrebbe assumere valore motivazionale-argomentativo dal momento che l'intenzione dello scrivente sembra essere quella di motivare l'avverbio *maggiormente*. Una riformulazione potrebbe essere:

(116) La scuola dovrebbe intervenire in modo più incisivo. **Infatti** finora il suo ruolo è rimasto

circoscritto alla preparazione del cittadino, mentre bisognerebbe ragionare su come l'istituzione scolastica possa contribuire alla formazione dell'essere umano in quanto tale.

L'uso di *infatti* non è dunque inappropriato di per sé; ciò che rende opaca l'interpretazione è piuttosto il fatto che l'idea che la scuola finora si sia limitata alla formazione del cittadino ignorandone la sua dimensione umana resta implicita e chi scrive salta direttamente al passaggio successivo, ovvero a come pensa dovrebbe essere riformato il sistema scolastico.

L'estratto (117) sottolinea l'importanza rivestita dalla dimensione testuale nella costruzione del senso, mostrando chiaramente come lo spostamento di una singola unità possa modificarlo ostacolando l'interpretazione della sequenza:

(117) L'opinione pubblica ha recentemente “demonizzato” i social-media, in particolare TikTok, il quale viene visto come una fonte di depressione la quale genera nei ragazzi l'istigazione al suicidio preceduta da atti autolesivi.

Lo psicologo Roberto Pozzetti si è espresso a riguardo dichiarando che tutto ciò parte da una conoscenza incompleta di ciò che accade da decenni all'interno del web.

Tale strumento, tanto prezioso quanto pericoloso, è caratterizzato **infatti** dalla presenza di cyberbullismo e dalla condivisione di atti estremi che in alcuni casi arrivano al suicidio.

Secondo Pozzetti non ha alcun senso incolpare unicamente TikTok quando l'intera rete è macchiata della stessa colpa [4\_tecn\_VE1\_9; traccia uno].

In (117) il connettivo *infatti* assume valore motivazionale-argomentativo. La presenza nel web del cyberbullismo e della condivisione di gesti estremi dimostrerebbe, infatti, che la responsabilità della diffusione tra i giovani di tali fenomeni non è attribuibile unicamente a Tik Tok, il quale pertanto non va demonizzato. Questa è la tesi che lo scrivente vuole supportare e che esprime con chiarezza nell'ultimo enunciato (*Secondo Pozzetti non ha alcun senso incolpare unicamente TikTok quando l'intera rete è macchiata della stessa colpa*).

Il problema risiede qui nella collocazione non tanto del connettivo, quanto dell'unità comunicativa nella quale è inserito, che per adempiere al ruolo assegnatole da *infatti* dovrebbe comparire dopo (e non prima) l'enunciazione della tesi sostenuta. Per ripristinare il senso che lo studente si presume volesse attribuire alla sequenza si rende dunque necessaria una ristrutturazione a livello testuale. Una possibile riformulazione è esposta in (118):

(118) Lo psicologo Roberto Pozzetti si è espresso a riguardo dichiarando che tutto ciò parte da una conoscenza incompleta di ciò che accade da decenni all'interno del web. Secondo Pozzetti non ha alcun senso incolpare unicamente TikTok quando l'intera rete è macchiata della stessa colpa.

Tale strumento, tanto prezioso quanto pericoloso, è caratterizzato **infatti** dalla presenza di cyberbullismo e dalla condivisione di atti estremi che in alcuni casi arrivano al suicidio.

Anche nel caso proposto in (118), dunque, l'impiego improprio del connettivo *infatti* si interseca con fattori che oltrepassano il perimetro della semantica del connettivo. Nello specifico, in questo contesto si possono osservare sia l'influsso dell'organizzazione del testo sull'efficacia comunicativa, sia la correlazione della dimensione testuale con l'uso dei connettivi. L'esame dell'estratto (118) rinnova, ove ve ne fosse ancora bisogno, la necessità di una didattica che focalizzi l'attenzione degli studenti sui fenomeni che superano i confini frasali.<sup>169</sup>

L'estratto (119) è un caso di uso improprio del connettivo *infatti* dovuto in parte alla sua collocazione, che crea problemi, in parte alla presenza nello stesso enunciato di un altro connettivo (*poiché*) veicolante la medesima relazione logica:

(119) Non si può mettere da parte un tema importantissimo come quello dell'educazione sessuale poiché [sic] la sessualità accompagna quasi tutto il ciclo della vita di ogni individuo. Si inizia a capire qualcosa riguardo ciò nella fase preadolescenziale e adolescenziale e poi prende piena forma subito dopo, nel mondo degli adulti. Quindi, se non si ha piena conoscenza e consapevolezza della questione già durante la pubertà, potrebbero avvenire episodi gravi tali da cambiare totalmente la vita. Non si parla, però, solo di gravidanze precoci, ma anche di infezioni sessualmente trasmissibili, di abusi e di discriminazioni legate all'orientamento sessuale. La scuola, **infatti**, deve essere il luogo principale in cui parlare di questi argomenti poiché è il luogo dove i bambini e gli adolescenti passano quasi la maggior parte del loro tempo e dove, il più delle volte, si sentono più al sicuro e meno imbarazzati

---

169 Si notino inoltre, in (117), l'inanellamento di due relative e la violazione alla coesione nell'enunciato: "L'opinione pubblica ha recentemente "demonizzato" i social-media, in particolare TikTok, il quale viene visto come una fonte di depressione la quale genera nei ragazzi l'istigazione al suicidio preceduta da atti autolesivi."

Il suicidio è preceduto da gesti autolesivi, non l'istigazione ad esso; semmai l'istigazione al suicidio è preceduta dall'istigazione a compiere gesti autolesivi. Questa imprecisione nella coesione potrebbe nascondere l'oscillazione del punto di vista (cfr. CAP. 10, passo (74) e nota 151), il quale prima è esterno, ossia quello del social, che è fonte di depressione; poi passa alla prospettiva interna dei ragazzi (*genera nei ragazzi*), per ritornare immediatamente al punto di vista esterno, (l'istigazione al suicidio viene dal social); fermandosi infine nuovamente sulla prospettiva dei giovani, veicolata dalla semantica dell'espressione *atti autolesivi*.

possibile [3\_cla\_VE4\_12; traccia due].<sup>170</sup>

Lo studente sta esprimendo la sua posizione a favore dell'introduzione dell'educazione sessuale come materia scolastica, la quale si occuperebbe di un'ampia gamma di argomenti volti alla consapevolizzazione degli adolescenti su diversi argomenti legati alla sessualità. Il connettivo *infatti* sembra qui assumere valore argomentativo ma è collocato in una posizione che ne impedisce la corretta interpretazione. La sequenza potrebbe risultare più chiara se venisse così riformulata:

(120) La scuola deve essere il luogo principale in cui parlare di questi argomenti, *infatti/poiché/dal momento che* è il luogo dove i bambini e gli adolescenti passano quasi la maggior parte del loro tempo e dove, il più delle volte, si sentono più al sicuro.

È importante notare che lo scrivente aveva già inserito nella posizione appropriata il connettivo *poiché*, adatto a motivare l'opinione secondo cui la scuola è il primo luogo dove si potrebbe svolgere l'educazione sessuale. Si potrebbe pertanto pensare, considerando il passo dal punto di vista della psicologia della scrittura di Kellogg – e dunque ipotizzando una competenza scrittoria non ancora pienamente sviluppata (cfr. la teoria di Kellogg, §8.1) –, che lo scrivente inesperto abbia in mente che in quella porzione di testo ci sia una motivazione, una prova evidente di un ragionamento, ma non riesce a linearizzare (cioè a dare un ordine sintattico-testuale coerente) a tale percezione (per questo aspetto cfr. anche Notarbartolo (2014), §6.4).

L'ultimo caso di utilizzo improprio di *infatti*, visibile in (121), si fonda sull'attribuzione al connettivo di una relazione logica non coerente col suo valore motivazionale:

(121) I pregi di Tik Tok sono moltissimi e sicuramente il più importante è la capacità di collegare e connettere persone di lingue differenti: grazie a quest'app **infatti** è possibile migliorare o addirittura imparare lingue diverse dalla propria. È possibile anche migliorare la propria lingua madre grazie a certi

---

170 Affinché un rinvio anafórico funzioni correttamente è necessario che un referente, attraverso le operazioni di definizione e attivazione, venga trasferito dal deposito della memoria a lungo termine dei partecipanti allo scambio comunicativo (nella quale è immagazzinato come entità indefinita) alla memoria a breve termine, entrando così nell'universo testuale (Palermo, 2013, 76-77). Si osservi, nel passo (119), come le mancate operazioni di definizione e attivazione del referente della frase “e poi prende piena forma”, impedendone l'immissione nel testo come referente testuale, rendono ingiustificata l'ellissi del soggetto (che probabilmente è “la consapevolezza della sessualità” (cfr. §4.2). Per approfondimenti sul rinvio anafórico si veda Palermo, 2013, capitolo 3.



creatori di video che portano la propria conoscenza linguistica come contenuti [2\_ling\_MA1\_6; traccia uno].

Il valore assunto da *infatti* nel contesto sopra riportato è motivazionale esplicativo. L'intenzione del discente sembra essere quella di motivare quello che considera il pregio più importante della piattaforma in questione, ossia la sua capacità di mettere in comunicazione persone di diversa origine linguistica. Il punto critico è rappresentato dal fatto che qui viene esposto come motivazione l'effetto (cfr. Serianni, 2006, 100-1). La possibilità di imparare lingue straniere è una conseguenza della connessione offerta dal social. La relazione logica tra le due unità andrebbe quindi invertita:

(122) Grazie a quest'app è possibile migliorare o addirittura imparare lingue diverse dalla propria. Il pregio più importante di Tik Tok è **infatti** la capacità di connettere persone di lingue differenti.

A margine del nostro discorso, si osservi inoltre in (121) un altro tratto tipico della prosa studentesca, vale a dire la ridondanza creata dall'utilizzo della dittologia sinonimica *collegare e connettere*, la quale potrebbe essere dovuta alla preoccupazione di utilizzare la parola giusta, o magari all'enfasi nel ribadire un concetto.

Si è scritto sopra che sono state rilevate alcune sequenze nelle quali, sebbene l'interpretazione di *infatti* risulti opaca, non si può affermare che il connettivo sia stato impiegato in modo improprio. Sulla base di un esame più approfondito è stata pertanto formulata l'ipotesi che in tali contesti il valore di *infatti* si avvicini a quello che il connettivo assume tipicamente nella lingua parlata:

(123) I social hanno davvero un "lato oscuro"?

TikTok, così come gli altri social, non è altro che un luogo di svago dove i giovani possono socializzare con gli stessi "pericoli" che possiamo riscontrare in qualsiasi altra situazione, che sia sul web o nella "realtà". **Infatti**, pensare a TikTok come al "luogo del male", arrivando a demonizzarlo esageratamente è un atto ingenuo e inefficace e far disinstallare l'applicazione non sarà la soluzione a un problema che già va avanti da tempo [3\_cla\_LA\_5; traccia uno].

Qui l'avverbio sarebbe improprio se avesse semplicemente un valore motivazionale, poiché introduce la tesi presentandola come argomento a suo sostegno. Tuttavia non si tratta nemmeno di un impiego olofrastico del connettivo, dal momento che tale utilizzo

ricorre, come si è visto (cfr. *supra*) o in un contesto dialogico; oppure in un contesto monologico, come questo, ma con una connotazione ironica<sup>171</sup>, qui del tutto assente. L'*infatti* del punto (123) va interpretato piuttosto come un *infatti* motivazionale debole monologico. In altre parole lo scrivente inesperto ha prodotto due proposizioni in sequenza, tra le quali percepisce esserci un nesso sul piano logico, e le collega con il connettivo *infatti*, a prescindere che i due pezzi siano nell'ordine logico "opinione + *infatti* + argomento". Per ripristinare tale ordine il pensiero andrebbe così riformulato:

(124) Demonizzare Tik Tok è un atto ingenuo e inefficace e far disinstallare l'applicazione non sarà la soluzione a un problema che già va avanti da tempo. **Infatti** i giovani possono incontrare gli stessi pericoli anche al di fuori della piattaforma, che sia sul web o nella realtà.

Questo particolare tipo di valore motivazionale è tipico della lingua parlata, alla pari dell'impiego olofrastico. Tuttavia, mentre l'*infatti* nel parlato assume il valore confermativo in risposta a un altro interlocutore, il valore motivazionale debole monologico si rileva all'interno del turno di parola.

Attraverso l'analisi dell'impiego di *infatti* negli elaborati studenteschi si sono potuti osservare i diversi fattori che incidono sulla corretta interpretazione della relazione logica veicolata dal connettivo. Si tratta, come si è visto, di questioni legate alla mancata esplicitazione di alcune informazioni, alla posizione delle unità testuali, all'utilizzo del connettivo con funzione riempitiva, e alla segnalazione di una relazione logica non afferente al suo campo semantico (in questo contesto la conseguenza).

La mancata esplicitazione di alcuni contenuti e la presentazione degli elementi legati da un nesso in un ordine (diverso da quello logico opinione + *infatti* + argomento) che modifica il significato stesso della relazione, denotano una difficoltà ad esprimere i contenuti necessari alla comprensione del testo, correlata alla fase del *Knowledge transforming* della teoria di Kellogg (2008)<sup>172</sup>: durante questo secondo stadio dello sviluppo della competenza scrittoria, lo studente nella riorganizzazione del testo non è ancora in grado di tenere attiva nella sua memoria di lavoro la rappresentazione mentale della prospettiva del ricevente. Questo utilizzo improprio dei connettivi è una spia dell'interlingua scritta in cui si trovano gli studenti e costituisce per i docenti una

---

171 Cfr. in (114) l'esempio fornito da Rosi (2019).

172 Cfr. §8.1.

valida indicazione sugli aspetti da sorvegliare (cfr. §8.1).

Infine è stato esaminato un esempio di utilizzo del connettivo con valore motivazionale debole monologico, normalmente diffuso nella lingua orale. Questo tipo di impiego, unito alla mancata esplicitazione di alcune informazioni fondamentali, può anche essere considerato indice di una contaminazione tra le varietà parlata e scritta della lingua. In particolare l'implicitezza di alcune informazioni è da ricondursi ai concetti di *egocentrismo* del parlato e di datità (cfr. §7.2): la lingua orale permette, da questo punto di vista, una maggiore libertà, dal momento che la condivisione tra i partecipanti delle coordinate spazio-temporali in cui ha luogo l'atto comunicativo e di alcune conoscenze alleggerisce lo sforzo cognitivo (di cui, al contrario, si fa carico chi scrive un testo formale) derivante dal dover esplicitare tutte queste informazioni.

Siamo giunti quasi al termine di questo percorso, che si chiude con il tredicesimo capitolo, fondato sull'esame dell'impiego da parte degli studenti di altri due connettivi diffusi nella lingua parlata: *allora* e *anzi*.

### **13. Influsso del parlato: allora, anzi**

La terza parte, relativa all'analisi degli elaborati, si conclude con l'osservazione di un fenomeno ricorrente nel *corpus* studentesco oggetto di studio, ovvero l'influsso del parlato sulla scrittura. Si è già potuto constatare che la pressione della varietà parlata della lingua su quella scritta si manifesta su più livelli linguistici (lessicale, morfosintattico, testuale); in questa sede, si è prestata particolare attenzione all'uso dei connettivi, aspetto altrettanto interessato dal fenomeno, evidente nella tendenza degli studenti in questione a preferire il *quindi* al *dunque* (cfr. CAP. 10), nella sovraestensione dei connettivi poveri *ma* ed *e* (cfr. CAP. 9), nonché nella presenza dell'*infatti* con valore motivazionale debole monologico (cfr. CAP. 12). Nelle prossime pagine verranno osservati ulteriori estratti contenenti connettivi spie di influsso dell'oralità. Prima di procedere con l'analisi si rende però necessaria una premessa.

Anzitutto la variazione diafasica all'interno dello stesso testo, vale a dire la compresenza di più registri, alto e basso, non è da considerarsi negativa di per sé: il ricorso a espressioni quotidiane, diffuse nel parlato spontaneo, può svolgere una funzione espressiva (costituendo dunque una scelta stilistica), ed è in taluni casi “contrassegno di una scrittura esperta, da accostare alla gamma diafasica di cui si serve il parlante colto, che sa svariare tra una lingua alta e sorvegliata [...] e una lingua bassa” [Serianni, 2013, 18].<sup>173</sup>

In secondo luogo è fondamentale che la lingua sia adeguata alla situazione comunicativa nella quale è utilizzata (cfr. §3.1 e nota 25). Serianni e Benedetti (2015), sottolineano come questo aspetto sia talvolta poco presidiato in ambito didattico, nel quale alcuni docenti tendono ad intervenire su elaborati legati alla sfera quotidiana (una lettera ad un amico ad esempio) correggendo espressioni diafasicamente basse o segnalando come improprie le presupposizioni, che sono invece fisiologiche in tali contesti. Serianni e Benedetti segnalano che in taluni casi la classificazione di certe forme come “parlate” sia inesatta e derivi da una tendenza ipercorrettistica (Serianni, Benedetti 2015, 82). Diventa pertanto indispensabile individuare dei parametri oggettivi che permettano di identificare nelle produzioni studentesche i tratti rappresentativi della

---

<sup>173</sup> Per approfondire questo aspetto cfr. l'esempio (tratto da un testo autentico) analizzato da Serianni, 2013, pp. 16 ss.

varietà parlata diafasicamente bassa.

Tenuto conto di quanto appena scritto, del tipo testuale a cui afferiscono gli elaborati del *corpus* studentesco e della loro destinazione (il sito della scuola), si può focalizzare l'attenzione sull'impiego dei connettivi *allora* e *anzi*, i quali, sebbene si trovino anche nello scritto, rientrano entrambi fra le prime trenta posizioni nella lista del *corpus LIP* (cfr. Tabella 2, §7.1.).

Il primo connettivo che verrà esaminato è *allora*, e fra i tre presi in considerazione in questo paragrafo è quello maggiormente diffuso nel *corpus LIP*, dato che occupa la settima posizione della lista. Dal punto di vista logico-semantico l'*allora* svolge una funzione consecutiva (*Il burro era finito, allora ho comprato la margarina*); il connettivo è tuttavia contraddistinto da una sfumatura semantica particolare, ossia “una componente di riconsiderazione complessiva da parte del locutore dello stato di cose anteriore” [Manzotti, 1995, 36, nota 54]. Si osservi la frase (125) detta da una madre al proprio bambino:

(125) Se continui a fare i capricci *allora* non ti compro il gelato.

In (125) il connettivo *allora* veicola una consecuzione, la quale è però vincolata al verificarsi della condizione espressa dalla protasi (*Se continui a fare i capricci*).

Oltre all'utilizzo appena descritto, il connettivo *allora* è adoperato di frequente nella lingua parlata come *intercalare deliberativo*<sup>174</sup>: si tratta cioè di un uso di *allora* che serve a coprire il tempo necessario alla pianificazione del discorso:

(126) *Allora*, per preparare la cena mi servono: farina, lievito, uova e zucchero.

Nell'ambito di un'indagine condotta da Francesca Malagnini e Ilaria Fioravanti (2022) sulle strategie di coerenza e coesione in elaborati prodotti da studenti di scuole secondarie di primo e secondo grado è emerso l'uso improprio di alcuni connettivi, con conseguente rottura della relazione logica tra i periodi e dell'unità tematica. Tra gli esempi segno di difficoltà nella selezione del connettivo adeguato, Malagnini e Fioravanti riportano un estratto di un testo prodotto da uno scrivente della scuola secondaria di primo grado, contenente il connettivo *allora*:

---

<sup>174</sup> L'etichetta è impiegata da Manzotti (1995), p. 36, nota 54.

(127) Le mie materie preferite sono grammatica e arte invece ci sono delle altre materie dove non mi piacciono tipo tecnica e inglese. **Allora** ragazzi io vi dico “godetevi la scuola ma soprattutto anche i week-end” non vi preoccupate tra un po' finirà tutto e comunque svegliarsi presto aiuta anche da grandi quando dovrete lavorare e svegliarvi alle 5 di mattina!!! [Malagnini, Fioravanti, 2022, 522].

Malagnini e Fioravanti constatano come il connettivo sia indebitamente inserito nel testo per effetto dell'influenza del parlato, del quale rappresenta un frequente segnale conclusivo (Malagnini, Fioravanti, 2022, 521-24).

Si osservi ora un caso simile a (127), tratto dal *corpus* primario oggetto di analisi nel presente lavoro:

(128) Tik Tok è un social ormai illustre, il quale continua a spopolare sul web. Tuttavia molti genitori vorrebbero vietare ai propri figli l'utilizzo di Tik Tok per alcuni contenuti dannosi, ovvero sfide che portano al suicidio dell'utente, all'autolesionismo o all'anoressia.

**Allora**, in primis, è vero, alcuni contenuti non sono adatti alla visione dei preadolescenti, i quali potrebbero imitare tali azioni cruenti [sic] e letali nei loro stessi confronti, e quindi è un bene negare tale social non lo nego, ma in fin dei conti anche questo provvedimento presenta qualche obiezione.

[...]

Quindi, tralasciando alcuni tratti negativi e addirittura cruenti riguardo Tik Tok, questo social è divertente perché, diciamocelo, chi non ha mai provato a imitare un ballo di Tik Tok? [...]

In aggiunta: i genitori dovrebbero, sì, tutelare il proprio figlio, ma anche dargli più spazio dicendogli, però, di tenere le distanze da certe tipologie di contenuti, i quali potrebbero risultare dannose per la sua psiche [2\_cla\_MA2\_4; traccia uno].

Dalla lettura dell'estratto risulta evidente la funzione assunta dal connettivo *allora*, utilizzato come marcatore del discorso (cfr. §7.1.), nello specifico come *intercalare deliberativo*. Tale valore è riconoscibile sia grazie alla posizione sintattica del connettivo, che apre l'enunciato esattamente come avviene solitamente nella lingua parlata, sia dal fatto che l'*allora* sia seguito da un altro connettivo (*in primis*) producendo quell'accumulazione di connettivi tipica dei discorsi orali spontanei, privi di pianificazione (cfr. §7.1., es. (45)). L'intercalare ha dunque il compito di colmare un momentaneo vuoto dovuto alla necessità di programmare quanto seguirà.

Questo elaborato è caratterizzato dal fenomeno dell'influenza del parlato spontaneo, la quale emerge complessivamente, oltre che dall'impiego di *allora*, da alcuni tratti tipici

di tale influsso quali l'inserimento di un altro segnale discorsivo mutuato dalla lingua parlata (*diciamo celo*), la preferenza per il connettivo coordinante *ma* nell'espressione della concessione argomentativa (*è un bene negare tale social non lo nego, ma in fin dei conti [...]*) e la mancata concordanza dell'aggettivo *dannose* con il genere del pronome relativo *i quali* (cfr. §7.2.):

(129) In aggiunta: i genitori dovrebbero, sì, tutelare il proprio figlio, ma anche dargli più spazio dicendogli, però, di tenere le distanze da certe tipologie di contenuti, i quali potrebbero risultare dannose per la sua psiche [2\_cla\_MA2\_4].

Il secondo connettivo il cui tipo di impiego potrebbe essere spia del fenomeno dell'infiltrazione<sup>175</sup> della lingua parlata sulla scrittura è *anzi*, che nella lista del *corpus LIP* occupa la ventiseiesima posizione (cfr. Tabella 2, §7.1.).

Dal punto di vista logico-semantico il connettivo *anzi* veicola principalmente due valori: di rettifica e oppositivo (cfr. §6.2.).<sup>176</sup>

Quando viene impiegato col valore di rettifica il connettivo in questione equivale all'espressione *o meglio* e interviene, modificandola, sull'affermazione precedente (130); oppure esprime sempre una relazione logica di rettifica e viene utilizzato come rafforzativo (131):

(130) Stasera per cena preparerò una frittata, **anzi** una pizza.

(131) Hai fatto un bel disegno, **anzi** un bellissimo disegno.

Nel secondo caso svolge una funzione correttiva nei confronti di un'asserzione che è già stata negata ed è sinonimo di *al contrario*:

(132) Non è un brutto quadro, **anzi** è molto bello.

Con il medesimo valore può comparire anche in isolamento ed assumere quindi una forma ellittica (133)<sup>177</sup>:

---

175 Il verbo *infiltrare* in riferimento al fenomeno in questione è impiegato da Prada (2016), p. 235.

176 L'avverbio assume raramente un valore temporale (soprattutto nella locuzione *poc'anzi*), col significato di *poco fa* o *poco prima* (Treccani vocabolario online, voce *Anzi*).

177 Le informazioni sul connettivo sono state ricavate dalla voce *Anzi* del vocabolario online *Treccani*.

(133) Non abita lontano, **anzi!**.

In questa costruzione, tipica dell'oralità, il connettivo *anzi* satura l'enunciato, formando un'unità autonoma rispetto a quello precedente (*Non abita lontano*).

Nel nostro *corpus* studentesco il connettivo veicola sia relazioni logico-semantiche di rettifica, anche se raramente, sia relazioni di opposizione. Si osservi ora il seguente estratto:

(134) Non si dovrebbero demonizzare queste realtà **anzi**, bisognerebbe parlarne ai giovani per proteggerli dal web e dalla vita stessa, e per renderli consapevoli del mondo in cui vivono [2\_ling\_MA1\_18].

In (134) il connettivo *anzi* viene impiegato con valore oppositivo. Qui si trova isolato tra due enunciati. La virgola che lo segue potrebbe marcare il confine enunciativo ed essere stata posta come effetto della mimesi di una pausa intonativa, che assimila la sequenza alla forma ellittica presentata in (133): trovandosi, dal punto di vista sintattico, in posizione incipitaria rispetto all'enunciato che introduce, l'*anzi* potrebbe venire facilmente isolato in un enunciato autonomo se fosse seguito da un segno forte.<sup>178</sup> In questo caso l'inserimento di un segno interpuntivo debole in luogo di un punto fermo sarebbe motivato da quanto sostenuto da D'Aguanno – sulla base della teoria di Hall (2009) – sulla padronanza interpuntiva degli studenti della scuola secondaria di secondo grado. D'Aguanno spiega infatti come lo sviluppo della competenza interpuntiva segua due fasi: nella prima si registra la tendenza ad evitare segni di punteggiatura; nella seconda invece si osserva un utilizzo dell'interpunzione che tende ad imitare l'oralità. Una delle manifestazioni di questo secondo stadio è appunto la virgola posta in corrispondenza delle pause intonative. D'Aguanno evidenzia come persino studenti frequentanti le prime classi della scuola secondaria di secondo grado possano trovarsi nelle prime fasi dello sviluppo di tale competenza (D'Aguanno, 2019, 232-3).<sup>179</sup> Il fatto che anche in questo grado scolastico si possono trovare studenti che, non avendo ancora sviluppato pienamente la capacità di dominare la punteggiatura,

178 La presente analisi è basata su quella di Rosi (2019), p. 330. Per approfondimenti sull'assetto interpuntivo in questione cfr. Rosi (2019) e la bibliografia ivi indicata.

179 Per approfondimenti sulla didattica della punteggiatura cfr. D'Aguanno (2019), p. 231 ss.; Notarbartolo (2014) p. 75 ss. e le bibliografie ivi indicate. Per la teoria di Hall sullo sviluppo dell'interpunzione cfr. Hall N. (2009), *Developing and Understanding of Punctuation*, in Beard et. al. (2009), pp. 271-83.



tendono ad usarla secondo un criterio prosodico, giustificerebbe quindi la scelta dello studente di porre una virgola dopo il connettivo.

Si è scritto che l'*anzi* con valore enunciativo compare in un costrutto diffuso nella lingua parlata. Ciò lo renderebbe, in questo elaborato, una spia della pressione esercitata sullo scritto da tale varietà.

Sono individuabili altri elementi nella stessa produzione scritta che permettano di sostenere l'ipotesi della presenza del fenomeno in questione?

Si osservino gli estratti seguenti, i quali mostrano alcuni tratti mutuati dal parlato diafasicamente basso:

(135) Per quanto riguarda il cyberbullismo [sic] ancora una volta il problema non sono i social ma le persone che li utilizzano; è come se un assassino commette un crimine e si dà la colpa alla pistola [2\_ling\_MA1\_18].

(136) Però c'è da dire che con i social potremmo metterci a contatto con qualsiasi cosa bella o brutta che sia [2\_ling\_MA1\_18].

(137) Personalmente, non ritengo che sia utile credere che social media come TikTok possano essere solo spazi negativi dalla quale i giovani dovrebbero tenersi alla larga [2\_ling\_MA1\_18].

In particolare (135) mostra l'utilizzo del modo indicativo, sovraesteso nel parlato spontaneo in quanto modo polivalente<sup>180</sup>, al posto del congiuntivo. In (136) si può notare la vaghezza resa evidente dalla selezione della parola generica *cosa* (cfr. es. (69) CAP. 10). La sequenza (137) è infine un esempio di violazione della coesione testuale, dovuta al mancato accordo (non corrispondono né il genere né il numero) del pronome relativo (*dalla quale*) con l'antecedente (*spazi negativi*).

Un'ultima considerazione relativa ad una questione legata al genere testuale. Si leggano l'*incipit* (138) e l'*explicit* (139) dell'elaborato:

(138) Ciao a tutti ragazzi [2\_ling\_MA1\_18].

(139) Buona giornata a tutti!<sup>181</sup> [2\_ling\_MA1\_18].

---

180 Cfr. il concetto di polisemicità descritto nel paragrafo 7.1. L'impiego di strutture polisemiche riguarda anche l'utilizzo dei verbi: "nei primi dieci verbi del LIP in ordine di frequenza, il presente indicativo copre circa il 60% delle occorrenze" [Voghera, 2010, *Enciclopedia dell'Italiano Treccani online*, voce *Lingua parlata*].

181 Il punto esclamativo finale rientra in quello che Prada definisce "uso espressivo dell'interpunzione", tipico della

Entrambi sono caratterizzati dallo stile dialogico, tratto tipico del genere della conversazione, non del saggio a dominanza espositivo-argomentativa, tipico della testualità scritta.<sup>182</sup> Tale incoerenza potrebbe essere consapevole oppure no. In altri termini la ragione di ciò potrebbe risiedere nella mancata interiorizzazione del genere in questione, o in una scelta del singolo studente, che forse ha interpretato in questo senso le indicazioni relative al contesto. Quest'ultima motivazione costituirebbe un'ulteriore conferma dell'importanza, sottolineata da D'Aguanno (2019), di fornire, nelle tracce che precedono la composizione scritta, “istruzioni complete e dettagliate” (cfr. CAP. 11, nota 158), [D'Aguanno, 2019, 42].

---

scrittura digitale (cfr. §7.1 e nota 81); [Prada, 2016, 235].

182 Si tenga conto del fatto che, mentre nella realtà la saggistica e la prosa giornalistica sono “generi molto fluidi”, “nei manuali di scrittura scolastici si suggerisce di solito di intendere il saggio come un testo dal registro più formale, a dominanza argomentativa e perfino destinato a un pubblico di specialisti” [D'Aguanno, 2019, 163].

## **Conclusioni**

Con questo lavoro si è cercato di indagare, mediante una prospettiva testuale, l'impiego dei connettivi nel loro rapporto con le relazioni logico-semantiche. L'osservazione del *corpus* studentesco e il confronto con il *corpus* giornalistico di controllo, guidati entrambi da un approccio misto (sia di tipo quantitativo, sia qualitativo), hanno favorito l'individuazione di alcune tendenze manifestate dagli scriventi inesperti nella stesura di testi argomentativi. L'analisi dei principali fenomeni emersi permette di trarre alcune considerazioni.

Anzitutto si è osservato un graduale decremento del rapporto tra il tasso di connettivi utilizzati e il numero di parole grafiche prodotte (cfr. §8.1); questo fenomeno sembra essere correlato all'aumentare dell'età e del conseguente sviluppo della competenza scrittoria. Si è quindi ipotizzato che l'iniziale abuso dei connettivi (durante i primi anni del secondo ciclo di istruzione) possa essere conseguenza di un apprendimento non ancora trasformatosi in acquisizione. La giovane età unita ad una competenza scrittoria in fase di sviluppo indurrebbero gli studenti all'impiego di alcuni connettivi con funzione riempitiva, visibile, in particolare, nella sovraestensione della congiunzione *e* (cfr. CAP. 9), del conclusivo *quindi* (cfr. CAP. 10), nonché in certi usi impropri di *infatti* (cfr. CAP. 12).

Un secondo fenomeno trasversale a diversi elaborati è rappresentato dal ricorso allo *stile anti-proposizionale*, che, pur coinvolgendo anche altri livelli (ad esempio quello lessicale), intacca nello specifico il piano sintattico-testuale, determinandone un "generale appiattimento"<sup>183</sup> (cfr. CAP. 9). L'atteggiamento in questione si manifesta soprattutto, negli elaborati esaminati, nella tendenza a procedere accumulando elementi che non vengono gerarchizzati e in una diffusa difficoltà ad organizzare le diverse unità testuali, arrivando talvolta ad intaccare la progressione tematica.<sup>184</sup> L'analisi ha portato alla luce una possibile correlazione tra lo *stile anti-proposizionale* e l'abbondanza dei

---

183 L'espressione è ripresa da Notarbartolo (2014), che rileva nella prosa studentesca la tendenza ad un "generale appiattimento della logica testuale" [Notarbartolo, 2014, 92].

184 Per le difficoltà riscontrate dagli studenti nelle operazioni di gerarchizzazione e organizzazione delle informazioni, nonché per la tendenza a procedere per aggiunta cfr. anche Notarbartolo (2014).

connettivi d'aggiunta. Nonostante che i due fenomeni non siano sempre concomitanti, e pertanto non si possa ritenere l'eccesso di connettivi di aggiunta un segnale certo di *stile anti-proposizionale*, si può affermare che una grande quantità di questo tipo di connettivi costituisce un aspetto da monitorare.

Per quanto riguarda la propensione alla semplificazione sintattico-testuale, è stato notato come questa si rifletta in un ridotto ricorso ai connettivi subordinanti veicolanti la concessione argomentativa. Questa relazione, minoritaria nel *corpus* studentesco, malgrado la sua centralità nell'edificazione del testo di tipo argomentativo, viene infatti espressa dagli studenti di preferenza attraverso l'uso del connettivo coordinante *ma*. Se da un lato tale impiego è in linea con il comportamento dei professionisti della scrittura, i quali negli editoriali si servono anch'essi in misura maggiore di connettivi coordinanti per veicolare la concessione argomentativa, dall'altro la percentuale di connettivi subordinanti è comunque inferiore negli elaborati studenteschi rispetto agli editoriali. Pertanto è possibile ritenere tale dato segnale di una probabile ridotta complessità ipotattica delle produzioni studentesche.

Il procedere per aggiunta, dovuto alla scarsa pianificazione, oltre ad essere già stato riscontrato nella prosa studentesca sia da Notarbartolo (2014), sia da Prada (2016), è un segno evidente di un fenomeno più ampio, anch'esso attestato dai due studiosi, corrisponde cioè alla modalità orale di costruzione del testo. L'accumulazione di unità testuali poste tutte sullo stesso piano (si pensi alla forma dell'elenco) può dunque essere considerata una spia dell'influsso esercitato sullo scritto formale dal parlato spontaneo.

L'analisi ha permesso di concludere che la contaminazione parlato-scritto è una tendenza comune a molti elaborati. A questo aspetto, visibile non solo a livello testuale bensì anche sul piano lessicale, è riconducibile la maggior parte dei dati emersi dal confronto tra i due *corpora*. In primo luogo la sovraestensione di *e*, *ma*, *come*, *quindi*, tutti connettivi rientranti nella lista dei primi trenta maggiormente diffusi nel *corpus* LIP. In secondo luogo l'osservazione qualitativa dell'impiego di *infatti* ha permesso di individuare alcuni usi impropri del connettivo (cfr. CAP 12). Tra i fattori che ne ostacolano il corretto utilizzo rientrano la mancata esplicitazione di contenuti fondamentali per l'interpretazione del testo e il valore motivazionale debole assunto dall'*infatti*. Dal momento che entrambi si collocano nell'orbita dell'oralità, potrebbero rappresentare un'ulteriore spia del fenomeno dell'infiltrazione del parlato nello scritto.

Infine questa tendenza è stata ulteriormente indagata attraverso la lente di due connettivi che rispecchiano il fenomeno in modo particolarmente significativo: *allora* e *anzi* (cfr. CAP. 13). Si è potuto notare come l'utilizzo del primo connettivo come segnale discorsivo tipico del parlato, nel quale può avere la funzione di colmare un momentaneo vuoto connesso alla necessità di programmare ciò che seguirà, si trasferisca talvolta anche alle produzioni studentesche. Per quanto riguarda il secondo connettivo, l'esame degli elaborati ha evidenziato il fatto che l'*anzi* può comparire isolato tra due enunciati e formare quindi un enunciato autonomo con valore oppositivo, assetto rinvenibile comunemente nella lingua parlata.

L'ultima considerazione riguarda l'esemplificazione (cfr. CAP. 11).

Se da un lato si tratta di una relazione logica a cui gli studenti tendono a ricorrere in misura maggiore rispetto ai giornalisti, in quanto fondata sulla concretezza; dall'altro l'abbondanza di tale tipo di relazione non si è tramutata, nella maggior parte degli elaborati contraddistinti da un ampio ricorso ai connettivi esemplificativi, nella deriva dell'*effetto d'inerzia*, identificato da Manzotti (1995) come uno dei problemi che l'esemplificazione pone in ambito didattico.

Tuttavia lo studio dei due casi particolari di tale effetto ha portato alla luce l'inserimento del fenomeno in uno schema basato sull'alternanza aggiunta-esempio, la quale sembra configurarsi come un tipo particolare di andamento additivo. Ulteriori studi potranno eventualmente approfondire la questione cercando altre occorrenze di questo modulo e indagando la dialettica tra l'esemplificazione e il procedere per accumulazione.

In ultima analisi i risultati delle indagini effettuate rimarcano l'importanza e, al contempo, la necessità, di una didattica che accresca negli studenti la consapevolezza del valore logico-semantico dei connettivi (Notarbartolo, 2014, 95). Ciononostante si rende indispensabile evitare di focalizzarsi eccessivamente ed esclusivamente sui connettivi, dal momento che manifestano sulla superficie linguistica la coerenza, e dunque l'unità di senso, che ad essi "deve preesistere" [Notarbartolo, 2014, 83]. È perciò fondamentale che la riflessione sulla lingua non si fossilizzi esclusivamente sugli aspetti nomenclatori, ma che, a partire da una prospettiva testuale, includa tra gli oggetti di studio i fenomeni di costruzione della coerenza. Il rischio da scongiurare è quello di indurre gli studenti a produrre una struttura apparentemente ben costruita ma vuota, perché non fondata su

un vero ragionamento.

La didattica dovrebbe pertanto sempre “sollecitare non solo la padronanza linguistica, ma anche la riflessione logica” [Serianni, 2013, 80]. Per fare questo deve oltrepassare i confini imposti dai compartimenti stagni, abituando gli studenti al ragionamento complesso, prerogativa trasversale alle diverse discipline (Serianni, 2013, 80).

A fronte del complessivo appiattimento sintattico-testuale la didattica della scrittura può intervenire sforzandosi di seguire i parametri dell'efficacia comunicativa e dell'adeguatezza linguistica alla situazione comunicativa (cfr. §7.2): ciò che può fare è, da una parte, lavorare sulla consapevolezza della variazione linguistica, nello specifico su quella diamesica e quella diafasica (cfr. Prada, 2016); dall'altro può arginare il dilagare della scrittura irriflessa (adatta ai contesti comunicativi informali, ma non a quelli formali) indirizzando l'attenzione degli studenti verso la “scrittura più alta, quella che, nutrita delle più varie esperienze culturali, permette l'elaborazione delle conoscenze e la riflessione critica [...]” [D'Aguanno,2019, 22]. In questo modo la scuola può contribuire ad allenare gli studenti all'esercizio sano e consapevole della democrazia.

## Appendice

Raccolta di elaborati argomentativi (a.s. 2022/23) – Università Ca' Foscari Venezia

### TRACCIA 1

#### (1) Leggi il testo fonte

Roberto Pozzetti, *Il corpo su TikTok: perché il social spopola tra i preadolescenti*, "Agenda Digitale", 25 gennaio 2021

[con adattamenti]

A seguito di alcune drammatiche vicende in cui adolescenti e preadolescenti si sono tolti la vita partecipando a sfide conosciute tramite TikTok, alcuni genitori hanno reagito d'impulso imponendo ai loro figli di disinstallare l'app. Si tratta di un intervento umanamente comprensibile ma forse non molto efficace: infatti, non avere più a disposizione un certo social network non impedisce di frequentarne altri già presenti nel proprio smartphone o di scaricarne di nuovi. Inoltre, la mia esperienza clinica con le cosiddette dipendenze digitali mi ha portato ad accorgermi che gli interventi bruschi di questo tipo possono persino essere dannosi, nel caso in cui il giovane o la giovane che usa molto i social lo faccia anche perché ha difficoltà a socializzare nella vita reale. L'unico atto drastico che potrebbe avere un effetto sicuro sarebbe togliere ai preadolescenti lo smartphone: ma come farlo, in un momento nel quale i ragazzi se ne servono per frequentare le lezioni online in tempi di didattica a distanza?

Ivan Ferrero, collega psicologo esperto di nuove tecnologie, ha recentemente evidenziato i lati preziosi, di informazione e di arricchimento, offerti dai social incluso lo stesso TikTok, che rischia invece di essere dipinto come un facile capro espiatorio, come se fosse il luogo del male assoluto. Si tratta di un'operazione ingenua e deresponsabilizzante. Pensare che TikTok sia l'unico responsabile di esporre i giovanissimi a contatti con situazioni negative significa non capire ciò che purtroppo avviene da decenni sul web in generale: fenomeni come il cyberbullismo, siti che idealizzano l'esperienza anoressica, la condivisione dell'esperienza del *cutting* (il tagliuzzarsi) o l'inneggiare al suicidio risultano largamente presenti nel web. Un dato pubblicato nell'aprile del 2019 appare tanto allarmante quanto significativo: in Europa, sono venuti a contatto su Internet con informazioni potenzialmente nocive che invogliavano a compiere gesti autolesivi addirittura il 29% di quelli con un'età compresa fra gli 11 e i 16 anni.

È forse allora più utile focalizzarci sui motivi per i quali bambini o preadolescenti trovino in TikTok un'area di gioco e di divertimento ben più gradita di altre realtà online. Anzitutto un social network come Facebook è poco frequentato dagli adolescenti, che lo ritengono adatto a persone anziane come i loro genitori. Proprio per questo, nei social come Snapchat, Instagram, Pinterest e soprattutto TikTok i preadolescenti trovano degli spazi di desiderio e di ricerca sganciati dal timore di incontrare lo sguardo giudicante dei genitori, dei nonni, degli zii, dei fratelli e delle sorelle maggiori oppure dei professori delle scuole medie o del ginnasio. In secondo luogo, mentre Snapchat si basa sul nascondere quanto viene pubblicato nelle *stories* (che hanno ventiquattro ore di visibilità), TikTok sembra invece aumentare la

visibilità, valorizzando così la creatività dei giovanissimi, che non solo trasmettono brevi spezzoni di brani musicali che li appassionano, ma incanalano anche la propria energia nel progettare, organizzare e realizzare delle brevi narrazioni.

Vi sono molti studenti dalla seconda media all'università che, dalla fine di febbraio 2020 in poi, hanno trascorso a scuola in presenza pochissime settimane; sono proprio loro che si dedicano con maggior costanza alla realizzazione di video su TikTok. Spesso rimangono intristiti e depressi, delusi dall'assenza di legami fra i corpi, dalla carenza di contatti e di abbracci. Non a caso, gli psicoterapeuti che lavorano coi giovanissimi dicono di sentire sempre più spesso frasi come «Sono contento di venire qui alla seduta settimanale, anche perché questo è l'unico giorno in cui esco di casa».

Tra i fattori della diffusione di TikTok fra gli adolescenti, dunque, vi è anzitutto la ricerca di un'area che potremmo definire territorialmente autonoma, sottratta all'imbarazzante invadenza dei familiari o di altri adulti. Un secondo motivo sta negli spazi di creatività e di inventiva che TikTok permette. Questa creatività riguarda in particolare il corpo, il linguaggio del corpo, l'averne un corpo che parla, il parlare mediante il proprio corpo, l'esprimere qualcosa di sé a livello corporeo. Quel corpo che resta chiuso in casa per gran parte della settimana, spesso ininterrottamente, senza tregua, per diverse giornate consecutive. Le scenette, le musiche, i balletti, le danze pubblicati su TikTok e rilanciati su altri social consentono di mettere in gioco anche il proprio corpo: quel corpo che è assolutamente al centro della vita dei preadolescenti, al termine della fase denominata da Freud di latenza pulsionale. La pubertà è un momento di cambiamento somatico nel quale il corpo si trasforma acquisendo i caratteri sessuali secondari e nel quale la corporeità si fa sentire, si fa viva. TikTok costituisce una delle molteplici aree del mondo digitale che permettono di utilizzare il corpo in modo dinamico e di operare una sublimazione della pulsione dalla spinta verso il soddisfacimento sessuale a mete culturalmente più elevate.

## **(2) Rispondi alle domande**

1. Che opinione ha Pozzetti di TikTok: positiva, negativa o più articolata? Motiva la risposta.
2. Perché, secondo Pozzetti, TikTok e i social vengono demonizzati?
3. Quali sono, secondo Pozzetti, i motivi per cui i giovani amano TikTok?
4. A quale contenuto si riferisce la parola "operazione" (riga 12)?
5. Che cosa pensi che significhi l'espressione "gesti autolesivi" (riga 18)?
6. L'espressione "mete culturalmente più elevate" (riga 47) a quali attività menzionate nell'articolo fa riferimento?

## **(3) Scrivi un testo argomentativo**

Immagina che all'assemblea di istituto si sia parlato di TikTok e delle nuove forme di comunicazione, dei loro vantaggi e dei loro rischi; tra i relatori invitati c'era anche un tiktokker famoso.

Servendoti anche delle risposte date al punto (2), scrivi un testo da cui emerga il tuo punto di vista sul ruolo di TikTok nella società (non necessariamente dovrà coincidere con uno dei punti di vista che



emergono dall'articolo di Pozzetti). Sostieni il discorso con argomenti adeguati, ricavabili sia dall'articolo sia dalle tue conoscenze ed esperienze.

La destinazione del testo è il sito della tua scuola; i lettori saranno anzitutto i membri della tua comunità scolastica, ma potenzialmente anche altri utenti della rete.

## TRACCIA 2

### (1) Leggi il testo fonte

Elisa Nessi, *Bisognerebbe fare educazione sessuale a scuola*, "ilPost", 29 marzo 2021 [con adattamenti]

Lo scorso febbraio la preside di un liceo classico di Roma vietò lo svolgimento di due corsi formativi sull'aborto e sull'identità di genere in programma nella sua scuola. A suo dire, il primo corso avrebbe potuto «istigare le persone ad abortire», mentre il secondo avrebbe diffuso informazioni false perché «l'identità di genere non esiste». Gli studenti del liceo, il Giulio Cesare, iniziarono a protestare su Instagram, denunciando i pregiudizi della preside e rivendicando il ruolo della scuola come luogo di confronto e informazione.

La vicenda ha riaperto il dibattito sull'educazione sessuale nelle scuole in Italia, o meglio, sull'assenza dell'educazione sessuale. L'Italia è tra i pochi paesi dell'Unione Europea a non prevedere l'insegnamento dell'educazione sessuale come materia obbligatoria: gli altri sono la Bulgaria, Cipro, la Lituania, la Polonia e la Romania. In assenza di un programma ministeriale da seguire, ogni istituto scolastico può decidere se e come affrontare la questione: alcuni coinvolgono qualche insegnante volenteroso, altri aderiscono a iniziative regionali, altri ancora si affidano ad associazioni esterne di varia natura. L'incontro sull'aborto che si sarebbe dovuto tenere al liceo Giulio Cesare di Roma, ad esempio, era stato organizzato in collaborazione con la Libera Associazione Italiana Ginecologi non obiettori per l'Applicazione della legge 194, che regola l'interruzione volontaria di gravidanza. Una gestione autonoma di questo tipo è però incompatibile con un percorso formativo graduale e completo, e genera grosse disparità geografiche: in alcune zone d'Italia, per esempio, ci sono studenti che completano le scuole superiori senza mai partecipare a una singola lezione di educazione sessuale.

Secondo l'UNESCO, il sistema scolastico ricopre un ruolo chiave nell'insegnamento dell'educazione sessuale. Nel 2018 l'agenzia delle Nazioni Unite pubblicò un documento rivolto alle autorità dei paesi membri incaricate di elaborare i programmi di educazione sessuale. Questo documento sottolineava l'importanza di un approccio olistico e positivo, cioè che tenesse conto degli aspetti cognitivi, emotivi, sociali, relazionali e fisici della sessualità, e che non si concentrasse solo sui rischi potenziali come le gravidanze indesiderate o le malattie sessualmente trasmissibili. Così intesa, l'educazione affettiva e sessuale fornisce ai bambini e ai ragazzi gli strumenti per compiere scelte informate e consapevoli che consentano loro di vivere la sessualità e le relazioni in modo appagante e rispettoso.

Gli effetti positivi dell'educazione sessuale sono facilmente misurabili. Da un rapporto dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) del 2016, che condensava i risultati di studi condotti in diversi paesi europei, emergeva chiaramente l'efficacia dell'educazione sessuale nel ridurre l'incidenza di

gravidanze precoci, aborti e infezioni sessualmente trasmissibili, nonché di episodi di abusi e di discriminazioni legate all'orientamento sessuale. Non è difficile immaginare le ragioni di questa correlazione; chi riceve un'educazione sessuale adeguata dispone di informazioni scientificamente valide sulla contraccezione e sull'uso corretto del preservativo, ed è in grado di esercitare la propria assertività se il partner si rifiuta di usarlo; inoltre sa a chi rivolgersi in caso di difficoltà. L'OMS cita l'esempio della Germania, dove nel 2010 il 92% degli adolescenti dichiarava di aver utilizzato un metodo contraccettivo durante il primo rapporto sessuale, contro l'80% delle ragazze e il 71% dei ragazzi nel 1980. Percentuali simili sono state rilevate nei Paesi Bassi. Dal 1998 in poi, in Estonia, a seguito dell'introduzione dell'educazione sessuale a scuola, si è registrato un calo drastico delle infezioni sessualmente trasmesse come sifilide, gonorrea e HIV nei giovani tra i 15 e i 24 anni.

In Italia l'educazione alla sessualità è da sempre tema di scontro politico, religioso e ideologico. La prima proposta di legge in materia risale al 1975 e fu promossa dal Partito Comunista. Da allora se ne sono succedute decine, presentate da parlamentari di diversi orientamenti politici: tutte sfociate in un nulla di fatto. Le resistenze maggiori sono riconducibili sia alla convinzione che il primato educativo sugli argomenti più delicati spetti alla famiglia, sia al timore che discutere di sessualità induca gli studenti a praticarla precocemente. In realtà, uno studio delle Nazioni Unite mostra che i programmi di educazione sessuale ritardano l'età del primo rapporto. Per quanto riguarda il ruolo della famiglia, da un'indagine del ministero della Salute emerge che è un contesto in cui difficilmente si affrontano temi come la sessualità, le infezioni sessualmente trasmissibili o la contraccezione.

Per venire a tempi recenti, la legge 107 del 2015 voluta dal governo Renzi, anche senza menzionare esplicitamente l'educazione sessuale, promuove «l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni». Ma l'applicazione o meno di queste indicazioni è facoltativa per i singoli istituti, i quali decidono da un lato in base alla loro disponibilità economica, dall'altro in base all'orientamento ideologico dei consigli di istituto. I programmi dei servizi socio-sanitari, che coinvolgono figure professionali come psicologi e medici specializzati, sono generalmente a pagamento. Numerosi movimenti antiabortisti, spesso di stampo religioso, propongono invece lezioni di educazione sessuale gratuite, di fatto imponendosi come la scelta più facile per molte scuole cronicamente a corto di risorse. Invitate a tenere corsi nelle scuole, le associazioni cattoliche diffondono informazioni parziali e politicamente posizionate.

In un liceo di Monopoli, ad esempio, è capitato che durante l'ora di educazione sessuale – affidata al Movimento per la vita – venisse proiettato un video antiabortista. Più recentemente, il progetto "Ivg, ho abortito e sto benissimo" ha denunciato il caso di un testo distribuito agli studenti di una scuola media, in cui si faceva riferimento all'aborto come a un "omicidio" e un "peccato mortale gravissimo" secondo la Chiesa cattolica. Nel documento veniva inoltre indicato, erroneamente, che negli Stati Uniti l'aborto è illegale. L'ingerenza della Chiesa è stata evidenziata anche dal rapporto *Sexuality Education in Europe* dell'International Planned Parenthood Federation (IPPF), la principale ong internazionale nel campo della salute e dei diritti sessuali e riproduttivi.

In un contesto in cui l'educazione sessuale è assente, frammentaria, approssimativa e geograficamente disomogenea, la stragrande maggioranza degli adolescenti italiani si informa su internet. Meno della metà si rivolge agli amici, e solo uno su quattro ai familiari. Spesso, internet e coetanei contribuiscono ad

alimentare la confusione e i falsi miti sulla sessualità. Ad esempio, un adolescente su cinque crede che la donna non possa rimanere incinta durante il primo rapporto sessuale, e solo uno su due sa che le probabilità di una gravidanza aumentano se la donna fa sesso nei giorni a metà tra una mestruazione e l'altra. Tramite internet, poi, i ragazzi entrano in contatto con la pornografia, senza aver ricevuto gli strumenti per capire che si tratta di finzione cinematografica. Secondo lo psichiatra Marco Rossi, «gli adolescenti tendono a imitare le pratiche sessuali viste nei porno, con tutti i problemi che ciò comporta dal punto di vista della violenza di genere, degli stereotipi, dell'ansia da prestazione».

## **(2) Rispondi alle domande**

1. Per quel che si ricava dall'articolo, quali sono gli argomenti a sostegno dell'idea che fare educazione sessuale a scuola sarebbe sbagliato o inopportuno?
2. Per quel che si può ricavare dall'articolo, quali sono le differenze nel modo in cui guardano all'educazione sessuale l'UNESCO da un lato e le associazioni antiabortiste dall'altro?
3. Cosa si intende con l'espressione "gestione autonoma di questo tipo" (riga 14)?
4. A quale contenuto si riferisce la parola "correlazione" (riga 29)?
5. Che cosa pensi che significhi la parola "assertività" (riga 31)?

## **(3) Scrivi un testo argomentativo**

Immagina che in Parlamento si stia discutendo una legge sul tema dell'educazione sessuale a scuola. Il tuo istituto decide di promuovere un dibattito interno per capire cosa ne pensino studenti e insegnanti.

Servendoti anche delle risposte date al punto (2), scrivi un testo argomentativo da cui emerga il tuo punto di vista sull'educazione sessuale a scuola (non necessariamente dovrà coincidere con uno dei punti di vista che emergono dall'articolo di Elisa Nessi). Sostieni il discorso con argomenti adeguati, ricavabili sia dall'articolo sia dalle tue conoscenze.

La destinazione del testo è il sito della tua scuola; i lettori saranno anzitutto i membri della tua comunità scolastica, ma potenzialmente anche altri utenti della rete.

## **Bibliografia**

- Antonelli G. (2016), *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*, il Mulino, Bologna.
- Aprile M. (2005), *Dalle parole ai dizionari*, il Mulino, Bologna.
- Balboni P.E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino.
- Bazzanella C. (1995), *I segnali discorsivi*, in *Grande grammatica di consultazione*, Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), vol. III, il Mulino, Bologna.
- Bazzanella C. (2011), voce *Segnali discorsivi*, in *Enciclopedia dell'Italiano Treccani online*, (ultima consultazione 01/06/23): [https://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/)
- Bazzanella C. (2011), *Oscillazioni di informalità e formalità: scritto, parlato e rete* in Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Carocci, Roma.
- Bazzanella C., Di Biasi P. (1982), *Qualche ipotesi sulla coesione nel parlato*, in Lugarini E. (a cura di), *Insegnare la lingua. Parlare e scrivere*, Ed. Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, pp.105-123.
- Bazzanella C., Pozzo G. (2001), *Il bambino che impara a connettere*, in *Italiano e Oltre*, suppl. al n.5, pp.15-22 (già pubblicato nel n.2, anno 1997, pp.79-87).
- Berretta M. (1984), *Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso*, in Coveri (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.237-54.
- Bertocchi D. (1993), *La scrittura e l'uso dei connettivi*, in Corno (a cura di), pp. 207-13
- Bianchi V. (2022), *Progettare percorsi "verticali" sull'argomentazione, tra modelli descrittivi e proposte didattiche*, in *Italiano LinguaDue* n.1. 2022, pp. 1068-84: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/18338>
- Conte M.E. (1999), *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Cresci Marrone G., Rohr Vio F., Calvelli L., (2020), *Roma antica. Storia e documenti*, il Mulino, Bologna.
- D'Aguanno D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- Da Milano F. (2010), voce *Grammaticalizzazione*, in *Enciclopedia dell'Italiano Treccani online*, (ultima consultazione 4/05/2023):

[https://www.treccani.it/enciclopedia/grammaticalizzazione\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/grammaticalizzazione_(Enciclopedia-dell%27Italiano))

- De Mauro T. *et al.* (a cura di) (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (LIP), EtasLibri, Milano.
- De Santis C., Prandi M. (2020), *Grammatica italiana essenziale e ragionata. Per insegnare, per imparare*, UTET, Torino.
- Eco U. (2018), *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, La nave di Teseo, Milano.
- Ellero P. (1986), *I Connettivi*, in *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, a cura di Silvia Cargnel, G. Franca Colmelet e Valter Deon. Quaderni del Giscel n. 3, La Nuova Italia, Firenze, 1986.
- Ferrari A. (1995), *Connessioni. Uno studio integrato della subordinazione avverbiale*, Slatkine, Ginevra.
- ID. (2010), voce *coerenza, procedure di*, in *Enciclopedia dell'Italiano Treccani online*, (ultima consultazione 17/09/23): [https://www.treccani.it/enciclopedia/procedure-di-coerenza\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/procedure-di-coerenza_(Enciclopedia-dell%27Italiano))
- ID. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Pecorari F. (2018), *Sintassi, punteggiatura e interpretazione dei connettivi. Il caso di dunque e di tuttavia*, in *Lingua e Stile*, fascicolo 2, dicembre: 219-245.
- Grassi C., Sobrero A.A., Telmon T. (1997), *Fondamenti di dialettologia italiana*, Laterza, Bari-Roma.
- Greiner A. L., Dematteis G., Lanza C., (2019), *Geografia umana*, Utet, Torino.
- Lo Duca M. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Malagnini, Fioravanti, (2022), *Buchi tra ordito e trama? Strategie di coerenza tra testo, frase e lessico*, in *Italiano LinguaDue* n. 1. 2022, pp.517-41:  
<https://doi.org/10.54103/2037-3597/18303>
- Manzotti E. (1995), *Aspetti linguistici della esemplificazione*, in: «Versus» (Special Issue: Examples, a c. di C. Caffi e K. Hölker), 70-71, gennaio-agosto 1995, pp. 49-114:  
[https://www.academia.edu/18497414/Aspetti\\_linguistici\\_della\\_esemplificazione\\_in\\_Versus\\_Special\\_Issue\\_Examples\\_a\\_c\\_di\\_C\\_Caffi\\_e\\_K\\_H%C3%B6lker\\_70\\_71\\_gennaio\\_agosto\\_1995\\_pp\\_49\\_114](https://www.academia.edu/18497414/Aspetti_linguistici_della_esemplificazione_in_Versus_Special_Issue_Examples_a_c_di_C_Caffi_e_K_H%C3%B6lker_70_71_gennaio_agosto_1995_pp_49_114) (le pagine indicate nella tesi fanno riferimento a quelle della versione digitale: 1-48).
- Mastrantonio D. (2021a), *La coesione testuale nell'italiano antico e i volgarizzamenti dal*

- latino*, Dell'Orso, Alessandria.
- ID. (2021b), *Connettivi*, in *SIS*, V, pp. 221-257.
- ID. (2021c), *L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche*, in *Italiano LinguaDue* n. 1. 2021, pp. 348-68: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15871>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione*:  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf/051e56ce-1e57-471d-8c9f-9175e43b8c0c>.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'esame di stato conclusivo del primo ciclo*:  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo/82e41006-0ccb-499f-8c9a-ca0eb5619b9c?version=1.0>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, (2012):  
[https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262)
- Moro S. (2019-2020), *La struttura del pensiero. I connettivi e il testo argomentativo*, Lavoro di diploma di insegnamento per le scuole di maturità, Relatore Prof. Luca Cignetti, SUPSI (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana):  
[https://tesi.supsi.ch/3373/1/Moro%2C%20Simone\\_LD.pdf](https://tesi.supsi.ch/3373/1/Moro%2C%20Simone_LD.pdf)
- Notarbartolo D. (2014), *Competenze tesuali per la scuola*, Carocci, Roma.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Prada M. (2016), *Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica*, in *Italiano LinguaDue*, n. 2. 2016, pp.232-60:  
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/8185>
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Rati M.S. (2015), *Affermare e negare nella storia dell'Italiano*, Fabrizio Serra Editore, Pisa-Roma.
- ID. (2020), *I connettivi testuali nella didattica scolastica: riflessioni e proposte*, in *Italiano a scuola*, n. 2 , pp. 1-18: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/10845>
- Rosi B. (2019), *Su alcune manifestazioni interpuntive di infatti in testi giornalistici e*

- accademici*, in *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, pp. 323-34, *Quaderni della Rassegna*, Franco Cesati, Firenze.
- Rossi F. (2020), *Per una tipologia dell'errore sulla base di elaborati scritti in lingua italiana di studenti L1 e L2*, in *Italiano LinguaDue* n.1. 2020, pp.159-85:  
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/14005>
- Scuola di Barbiana (1974), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Searle J. (1976), *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Boringhieri, Torino (ed. or. *Speech Acts-An Essay on the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, London, 1969).
- Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- ID. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2010), voce *Lingua scritta*, in *Enciclopedia dell'Italiano Treccani online*, (ultima consultazione 01/06/23): [https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-scritta\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-scritta_(Enciclopedia-dell%27Italiano))
- ID. (2012), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- ID. (2013), *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Laterza, Bari-Roma.
- Serianni L., Benedetti G. (2015), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Simone R. (1983), *Può il ragazzo amare la grammatica?*, in "CIDI Quaderni", VII , 15, pp.76-87.
- ID. (2002), *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari.  
 Vocabolario *Treccani* online: <https://www.treccani.it/>
- Voghera M. (2010), voce *Lingua Parlata*, in *Enciclopedia dell'Italiano Treccani online*, (ultima consultazione 01/06/23): [https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-parlata\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-parlata_(Enciclopedia-dell%27Italiano))
- ID. (2017), *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*, Carocci, Roma.
- ID. (2022), *Scritto-parlato e altri modi nell'educazione linguistica*, in *Italiano LinguaDue* n.2. 2022, pp.1-18: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19646>

## **Corpus giornalistico di controllo**

Balduzzi P., 11/05/23, *I giovani del '99/ Cosa dicono quelle tende davanti alle università*, *Il Messaggero online* (ultima consultazione 19/07/23):

[https://www.ilmessaggero.it/editoriali/politica/carro\\_affitti\\_tende\\_universita\\_editoriale\\_balduzzi-7394048.html](https://www.ilmessaggero.it/editoriali/politica/carro_affitti_tende_universita_editoriale_balduzzi-7394048.html)

Becchetti L., 12/07/23, *I rischi sociali di una frenata sul clima. Transizione, ritardare costa*, *Avvenire online* (ultima consultazione 19/07/23):

<https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/transizione-ritardare-costa>

Feltri S., 29/06/2020, *Facebook è un problema*, *Domani online* (ultima consultazione 19/07/23): <https://www.editorialedomani.it/idee/voci/facebook-un-problema-tznm4cy>

Mauro E., 03/03/23, *Quell'uomo in silenzio che salva lo Stato dal naufragio della pietà*, *La Repubblica* (versione cartacea).

Minzolini A., 27/06/23, *Scherzare con il fuoco*, *Il Giornale online* (ultima consultazione 19/07/23): <https://www.ilgiornale.it/news/cronache/scherzare-fuoco-2173024.html>

Molinari M., 25/02/2020, *L'incertezza che nuoce alla Nazione*, *La Stampa online* (ultima consultazione 19/07/23): <https://www.lastampa.it/opinioni/editoriali/2020/02/26/news/l-incertezza-che-nuoce-alla-nazione-1.38516688/>

Romano S., 25/02/23, *Sbagliato lasciare solo a Washington il compito di difendere l'Europa*, *Il Corriere online* (ultima consultazione 19/07/23):

[https://www.corriere.it/esteri/23\\_febbraio\\_25/sbagliato-lasciare-solo-washington-compito-difendere-l-europa-68c1b2dc-b542-11ed-a15d-208e239dbc1e.shtml?refresh\\_ce](https://www.corriere.it/esteri/23_febbraio_25/sbagliato-lasciare-solo-washington-compito-difendere-l-europa-68c1b2dc-b542-11ed-a15d-208e239dbc1e.shtml?refresh_ce)

## **Fonti delle tracce del corpus primario**

Pozzetti R. (25/01/2021), *Il corpo su Tik Tok: perché il social spopola tra i preadolescenti*, *Agenda Digitale* (ultima consultazione 06/09/23):

<https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/il-corpo-su-tiktok-perche-il-social-spopola-tra-i-preadolescenti/>

Nessi E. (29/03/2021), *Bisognerebbe fare educazione sessuale a scuola*, *Il Post* (ultima consultazione 06/09/23): <https://www.ilpost.it/2021/03/29/educazione-sessuale-affettiva-scuola-aborto/>





