

METTIAMOCI A SCRIVERE: L'ESPERIENZA DEL LABORATORIO LISA!

Laura Clemenzi¹

1. INTRODUZIONE

L'eccezionale sviluppo delle tecnologie, sempre più orientato verso forme di convergenza multimediale, e la progressiva diffusione dei nuovi media hanno rapidamente rivoluzionato le abitudini linguistiche degli italiani. La scrittura è ormai per tutti una pratica quotidiana, ridefinita proprio dai canali che la veicolano e tendente «a ricalcare le movenze dell'oralità, a deformarsi nella sua simulazione e a farsi evanescente» (Pistolesi, 2004: 10)².

In un momento in cui la parola d'ordine è “condivisione”, il rischio è che scritture informali poco controllate diffondano strutture e forme linguistiche discutibili, se non addirittura appartenenti a varietà substandard, fino a farle apparire accettabili o almeno tollerabili (cfr. Prada, 2015: 13). Sono gli stessi media, a volte, a motivo della rapidità imposta dall'attuale società, a trascurare la lingua e ad “abituare” a costruzioni e a varianti tipiche di varietà diafasicamente basse³.

Sebbene le innovazioni siano connaturate all'esistenza stessa di una lingua, ci sembra che alcune tendenze possano costituire una minaccia alla norma che dovrebbe regolare la scrittura di tipologie testuali più complesse, come quelle tipiche dell'ambito accademico. Il rischio ci appare ancora più reale considerando che gli attuali studenti fanno parte di una generazione iperconnessa, costantemente soggetta all'influsso di scritture e testi audiovisivi in rete ricchi di tratti tipici dell'oralità e spesso devianti rispetto all'italiano standard⁴.

Di fatto misurazioni e studi documentano un progressivo “decadimento” della scrittura⁵. A fronte di una situazione avvertita come preoccupante, 600 docenti

¹ Università degli Studi della Toscana.

² L'evoluzione dell'italiano negli ultimi decenni è ripercorsa da Antonelli, 2016, 2014 e 2011. Per altri approfondimenti, anche relativi alle caratteristiche delle scritture digitali, si vedano, tra gli studi dell'ultimo decennio, Patota, Rossi, 2018; Palermo, 2017; Lubello, 2016; Prada, 2016 e 2015; Fiorentino, 2014; Pistolesi, 2014; Tavosanis, 2011.

³ Gli effetti negativi che i cosiddetti “media non convenzionali” possono esercitare sulla scrittura erano stati ben delineati già da Dardano, 2002. Un elenco dei cambiamenti dell'italiano contemporaneo è offerto da Renzi, 2012: 37-56; su alcuni tratti non ancora stabilizzati che riflettono in modo evidente il contatto tra nuove forme di italiano parlato, scritto e trasmesso, cfr. Gualdo, 2014a: 232-238.

⁴ Nel 2019, secondo i dati nazionali di Audiweb, disponibili nel sito <http://www.audiweb.it>, nel giorno medio si è collegato a internet il 73% delle persone di età compresa tra i 18 e i 74 anni; il 66% di questo segmento, pari 29,3 milioni di persone – tra le quali possiamo presumere ci siano perlopiù giovani –, ha navigato tramite lo *smartphone* per circa quattro ore. Il confronto con i dati degli anni precedenti rivela una crescita continua dell'esposizione alla rete: solo due anni prima, ad esempio, nel 2017, nel giorno medio si erano collegati a Internet con lo *smartphone* 21,3 milioni di persone maggiorenti, per circa due ore.

⁵ Per un quadro statistico delle competenze degli alunni delle scuole si vedano i risultati delle indagini PISA dell'OECD (o OCSE, nella sigla italiana) e i rapporti delle prove dell'INVALSI, consultabili nei

universitari nel 2017 hanno presentato un appello alle istituzioni: lamentando che «alla fine del percorso scolastico troppi ragazzi scrivono male in italiano [...] con errori appena tollerabili in terza elementare», hanno proposto alcuni interventi, tra i quali l'introduzione, durante gli otto anni del primo ciclo, di verifiche nazionali periodiche su competenze quali il dettato ortografico, il riassunto, la comprensione del testo, la conoscenza del lessico, l'analisi grammaticale e la scrittura corsiva a mano⁶.

Su questo tema chiamare in causa la scuola è senz'altro opportuno, ma va detto che la stessa scuola – peraltro impegnata a gestire sfide nuove e complesse, come quelle dovute all'aumento degli studenti stranieri e con abilità differenziate – non può assicurare, da sola, l'acquisizione di una solida competenza della scrittura. Inoltre lo sviluppo di questa capacità non si può ritenere compiuto al termine del ciclo scolastico, ma necessita di una pratica continua, cui deve contribuire l'intero sistema di istruzione.

Proprio queste convinzioni sono alla base del parziale dissenso manifestato da alcuni linguisti nei confronti della “lettera dei 600” sopra ricordata; nella replica presentata da Lo Duca, appoggiata da molti, viene messa sotto accusa «l'idea sottostante [...] che la lingua nel suo apparato formale – quindi ortografia, morfologia, sintassi, testualità – si debba insegnare ed apprendere nei primi anni, quelli che vanno grosso modo dai 6 ai 14 anni». Viene poi sottolineato che

l'apprendimento della lingua, soprattutto delle abilità complesse che sottostanno alla stesura di un testo scritto formale [...], non si dà una volta per tutte: è un processo lungo e complesso, che riguarda tutta la vita scolastica di un individuo, [...] tutta la vita di un individuo. [...] La scrittura specialistica, che poi è quella che evidentemente ci si attende di trovare già formata nel momento della stesura della tesi di laurea, si impara con un lungo apprendistato⁷.

Come ricorda Sposetti (2016: 105), anche secondo le riflessioni del Giscel «l'educazione linguistica democratica de[ve] essere perseguita nell'intero ciclo del percorso scolastico, dalla scuola dell'infanzia all'università», e «con la partecipazione dei docenti delle diverse discipline, e dunque non del solo insegnante d'italiano e tenendo conto della natura a intreccio delle abilità linguistiche»⁸.

rispettivi siti, <https://www.oecd.org/pisa> e <https://www.invalsi.it>. Riguardo alle competenze di scrittura degli studenti universitari, la prima ampia trattazione si deve a Lavinio, Sobrero, 1991; un significativo ma più breve intervento precedente, relativo ad alunni di scuola media, si deve a Colombo, 1989. Per altre osservazioni, relative anche agli studenti di scuola secondaria superiore, e per alcune proposte operative, si rimanda ai contributi raccolti in questi Atti e almeno ai lavori – dai più ai meno recenti – di D'Aguanno, 2019; Rossi, Ruggiano, 2015; Piemontese, Sposetti, 2014; Patota, Ricci, 2013; Ruggiano, 2011; Gualdo, 2010; Serianni, 2010 e 2007; Serianni, Benedetti, 2009; Sposetti, 2008; Dinale, 2001.

⁶ Il testo integrale della lettera, datata 4 febbraio 2017, e l'elenco dei firmatari (inizialmente 600, poi 771), sono disponibili nel sito del “Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità”, all'indirizzo <https://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>; a questa iniziativa è seguito il convegno “SOS italiano. Una scuola più efficace nell'insegnamento della nostra lingua” (Firenze, Accademia della Crusca, 3 febbraio 2018).

⁷ Il testo della lettera di Lo Duca, datata 7 febbraio 2017, e l'elenco dei sottoscrittori (541), sono disponibili nel sito del Giscel, all'indirizzo:

http://giscel.it/wp-content/uploads/comunicazioni/2017/07_Testo%20Lo%20Duca%20lungo%20e%20firme_marzo.pdf. Sulle reazioni alla “lettera dei 600”, in particolare sui suoi riflessi mediatici e sul dibattito che si è acceso anche tra i linguisti, si veda il contributo di De Santis, Fiorentino, 2018.

⁸ Sposetti rinvia in particolare al documento “Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica oltre i provvedimenti del ministro Moratti” approvato nel 2004, disponibile a partire dall'indirizzo

In ambito istituzionale, poi, a rimarcare questi aspetti è intervenuta la raccomandazione europea del 22 maggio 2018 (2018/C 189/01), che aggiorna e sostituisce quella del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE) relativa alle “competenze chiave” necessarie a garantire un “apprendimento permanente” e dunque una vita fruttuosa nella società, tra le quali la “competenza alfabetica funzionale” – inizialmente “comunicazione nella madrelingua” – in forma orale e scritta occupa il primo posto. Mentre il testo del 2006 faceva riferimento ai «sistemi di istruzione e formazione iniziale», il documento del 2018 ha esteso le considerazioni iniziali «a tutti i livelli dell'istruzione, della formazione e dei percorsi di apprendimento», prendendo atto delle trasformazioni della società e al contempo dei dati negativi emersi dalle indagini internazionali⁹.

Va osservato che università e scuola, nel corso dell'ultimo decennio, hanno instaurato un dialogo costante e proficuo. Tra le iniziative più recenti ricordiamo, ad esempio, il progetto “I Lincei per una nuova didattica nella scuola: una rete nazionale” promosso dall'Accademia Nazionale dei Lincei e dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, i convegni dell'associazione ASLI Scuola e gli interventi di Crusca Scuola¹⁰. Alle iniziative nazionali, destinate a docenti di scuole di ogni ordine e grado, spesso si affiancano anche collaborazioni e sperimentazioni a livello locale¹¹.

Alcune università hanno poi cercato di sopperire alle necessità linguistiche degli studenti proponendo, all'interno dei corsi di laurea, laboratori di italiano scritto; spesso questi contesti sono le uniche occasioni di confronto con la scrittura, funzionali alla stesura della tesi e, più in generale, a una corretta gestione dei rapporti sociali e professionali.

In questo contributo si presenta l'esperienza del Laboratorio di Italiano Scritto Assistito dal computer (LISA!) del Dipartimento di Studi linguistico-letterari, storico-filosofici e giuridici (DISTU) dell'Università degli Studi della Tuscia, a cui chi scrive ha collaborato.

2. PRESENTAZIONE DEL LABORATORIO LISA!

Il laboratorio LISA!, attivato per la prima volta nell'a.a. 2011/2012 e da allora annualmente riproposto, ha l'obiettivo di aiutare gli studenti a perfezionare le tecniche della scrittura accademica o formale al computer e a migliorare le capacità di

<https://giscel.it/documenti/archivio/il-giscel-e-la-riforma-moratti>. Fin dai primi anni successivi alla sua fondazione il Giscel ha organizzato numerosi convegni e seminari sul tema dell'educazione linguistica; si ricordano poi, tra le sue pubblicazioni, dal 1985, i «Quaderni» (<https://giscel.it/quaderni-del-giscel>). Nel sito del Giscel sono inoltre disponibili al link <https://giscel.it/italiano-e-oltre> i numeri delle annate della rivista *Italiano & Oltre* diretta da Raffaele Simone e pubblicata da La Nuova Italia Editrice negli anni 1986-2003.

⁹ I testi delle due raccomandazioni possono essere ricercati e consultati nel sito <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=it>. Sulle indicazioni del Consiglio d'Europa in merito alla centralità della lingua di scolarizzazione nei processi di insegnamento e di apprendimento di tutte le discipline, si veda Lavinio, 2018.

¹⁰ Si rimanda ai rispettivi siti; nell'ordine, <https://www.lincescuola.it>, <http://www.asli-scuola.it>, <http://www.cruscascuola.it>. Si ricorda che nel 2019 l'ASLI Scuola ha aperto uno spazio di riflessione sui temi legati all'insegnamento della lingua italiana anche attraverso la rivista *Italiano a scuola*, disponibile all'indirizzo <https://italianoascuola.unibo.it>.

¹¹ Alcuni interventi didattici strutturati per sviluppare le competenze di scrittura nei vari cicli scolastici, anche con il ricorso alle nuove tecnologie, sono presentati in Palermo, Salvatore, 2019 e Viale, 2018; altri percorsi basati sulla trasversalità dell'educazione linguistica sono descritti in Corrà, 2018.

pianificazione e di realizzazione di testi efficaci; una partecipazione attiva consente anche l'acquisizione di crediti formativi.

Negli anni la durata del corso e l'impegno richiesto agli studenti sono stati adattati al progressivo incremento dei crediti formativi offerti (da 3 a 6), ma la struttura di base è rimasta invariata: ogni incontro include un'ora di didattica frontale e due ore di esercitazione al computer con l'assistenza dei docenti¹².

Per andare incontro alle numerose richieste di partecipazione, soggette ai limiti delle postazioni informatiche disponibili, il laboratorio è stato strutturato in due moduli, svolti nei due diversi semestri di ciascun anno accademico; in questa sede, tuttavia, si farà riferimento solo alle attività relative al modulo del secondo semestre.

I temi delle singole lezioni e delle relative esercitazioni, secondo lo schema che si è consolidato negli ultimi anni, sono i seguenti: 1. Punti critici di *editing* e grammatica; 2. Il paratesto; 3. La scrittura in rete; 4. Il *curriculum vitae*; 5. Il riassunto; 6. Il testo argomentativo¹³. Si precisa che questo programma è riservato solo agli studenti del corso di laurea triennale L11; in alcune edizioni sono stati accolti piccoli gruppi di studenti dei corsi di laurea magistrale del dipartimento, ai quali è stato proposto un programma differenziato. Inoltre, a partire dall'a.a. 2017/2018, è stato attivato il laboratorio LISA+, attualmente aperto ai laureandi dei corsi di laurea magistrale LM37, LM2 e LMG01 e ai dottorandi interni che vogliono perfezionare la loro tesi.

In totale il *corpus* a cui si è attinto per questo contributo è costituito da circa 2.500 esercitazioni di studenti triennialisti, svolte nel corso di otto anni accademici (dal 2011/2012 al 2018/2019)¹⁴.

3. I LAVORI DEGLI STUDENTI

3.1. *Dati statistici e prime osservazioni*

Allo svolgimento delle esercitazioni si è affiancata, a partire dall'a.a. 2015/2016, la compilazione di brevi questionari, somministrati dai docenti attraverso *Google Moduli* con l'obiettivo di individuare e di misurare statisticamente le principali difficoltà degli studenti. Il punto di partenza delle nostre considerazioni sarà proprio una selezione dei dati ricavati da tali questionari; si faranno poi più avanti osservazioni più puntuali¹⁵.

Per testare i dubbi ortografici abbiamo proposto due tipologie di esercizi: gli studenti sono stati chiamati a individuare le grafie corrette tra due o tre diverse forme di alcune stesse parole (v. Tabella 1), o all'interno di una serie di parole diverse (v. Tabella 2).

¹² Mentre si scrive è in fase di avvio l'edizione 2019/2020, che, a motivo del particolare momento storico, sarà svolta per la prima volta con lezioni a distanza.

¹³ Il manuale di riferimento per gli approfondimenti e per le esercitazioni degli studenti sui temi elencati è Gualdo, Telve, Raffaelli, 2014, nato proprio dall'esperienza dei primi due anni di svolgimento del laboratorio LISA!

¹⁴ Si ringraziano Riccardo Gualdo e Stefano Telve, responsabili del modulo del laboratorio qui presentato, per l'aiuto nella raccolta dei materiali di tutte le edizioni.

¹⁵ Per agevolare la lettura dei dati si aggiunge un asterisco accanto alle risposte corrette; per brevità, inoltre, si indicano le edizioni del laboratorio solo con l'anno in cui sono state effettivamente svolte (ad esempio, LISA! 2016 per l'edizione relativa al secondo semestre dell'a.a. 2015/2016; questo criterio potrà essere adottato anche più avanti). Il numero delle risposte ai questionari di una stessa edizione a volte varia di qualche unità perché alcuni studenti hanno avuto difficoltà tecniche in fase di compilazione oppure hanno interrotto la loro partecipazione al corso.

Tabella 1. *Risposte alla consegna "Indica la grafia giusta"*

		LISA! 2016 (53 risposte)	LISA! 2017 (57 risposte)	LISA! 2018 (41 risposte)	LISA! 2019 (55 risposte)
1	a. finchè	17%	10,5%	22%	12,7%
	b. finché *	83%	89,5%	78%	87,3%
	c. finche'	-	-	-	-
2	a. fà freddo	9,4%	3,5%	12,2%	4,9%
	b. fa' freddo	-	3,5%	4,9%	2,4%
	c. fa freddo *	90,6%	93%	82,9%	92,7%
3	a. non ce n'è bisogno *	96,2%	98,2%	97,6%	100%
	b. non c'è nè bisogno	3,8%	1,8%	2,4%	-
	c. non cen'è bisogno	-	-	-	-
4	a. non glie l'ho detto	15,1%	5,3%	22%	-
	b. non glie lo detto	-	-	-	-
	c. non gliel'ho detto *	84,9%	94,7%	78%	100%
5	a. dal tronde	-	-	2,4%	-
	b. daltr'onde	1,9%	-	-	-
	c. d'altronde *	98,1%	100%	97,6%	100%
6	a. quest'ultimi	62,3%	19,3%	58,5%	40%
	b. questi ultimi *	37,7%	80,7%	41,5%	60%
	c. questultimi	-	-	-	-

Tabella 2. *Risposte alla consegna "Scegli le forme scritte correttamente"*

		LISA! 2016 (53 risposte)	LISA! 2017 (57 risposte)	LISA! 2018 (41 risposte)	LISA! 2019 (55 risposte)
1	leggittimare	15,1%	7%	19,5%	5,5%
2	scansione*	92,5%	98,2%	100%	100%
3	qual è*	73,6%	84,2%	70,7%	81,8%
4	fugitivo	7,5%	7%	12,2%	14,5%
5	all'arme	-	1,8%	2,4%	7,3%
6	accompagnamo	50,9%	31,6%	48,8%	41,8%
7	artificiere*	88,7%	86%	75,6%	85,5%
8	indiziato	3,8%	-	4,9%	3,6%
9	incoscente	3,8%	1,8%	17,1%	3,6%
10	riscuotere*	94,3%	98,2%	75,6%	98,2%
11	estenzione	13,2%	12,3%	19,5%	1,8%
12	soddisfaciente	7,5%	5,3%	9,8%	1,8%

13	erroneo*	98,1%	96,5%	80,5%	94,5%
14	preterintensionale	5,7%	10,5%	7,3%	18,2%
15	azienda*	100%	100%	100%	100%
16	estranearre	7,5%	12,3%	22%	10,9%

Sebbene la maggioranza abbia risposto perlopiù correttamente, è evidente che la grafia può costituire ancora uno scoglio. Ad esempio alcuni studenti, nonostante il livello di istruzione raggiunto, ancora confondono gli accenti acuti e gravi e sono incerti sulle forme elise (v. Tabella 1). Tra le 22 parole ed espressioni complessivamente proposte nei due esercizi considerati, solo *azienda* non ha mai suscitato dubbi; spesso le incertezze riguardano percentuali minime di studenti, ma in qualche caso i dati sono sorprendenti. *Quest'ultimi*, ad esempio, è la forma che ottiene il maggior numero di consensi in due edizioni del laboratorio, e negli stessi anni anche *accompagnamo* supera o si avvicina al 50%¹⁶. Pure significativi ci sembrano i dati relativi alla forma *qual è*, giudicata scorretta da percentuali comprese tra il 16 e il 30% circa¹⁷.

Un punto ancora più critico è la punteggiatura; su questo aspetto abbiamo chiesto agli studenti di indicare la frase corretta (v. Tabella 3) o la frase sbagliata (v. Tabella 4) tra tre opzioni.

Nell'esercizio riportato nella Tabella 3 si osservano le maggiori incertezze; i dati fanno emergere almeno due questioni: le difficoltà nell'uso di *che*, e la tendenza, per l'influsso del parlato, a usare la virgola tra un soggetto più o meno ampio e il verbo¹⁸.

L'esercizio riportato nella Tabella 4, poi, sebbene abbia sempre ottenuto risposte corrette dalla maggioranza degli studenti, evidenzia un altro punto critico: la costruzione

¹⁶ Gualdo, 2010: 38 e Troncon, Canepari, 1989: 57 segnalano che *quest'ultimi* e *quest'ultime* (al posto delle forme piene *questi ultimi* e *queste ultime*) sono tipici "viterbesismi".

¹⁷ Gli stessi dubbi qui presentati e altri analoghi riguardano molti scriventi italiani e sono spesso oggetto di consulenze in rubriche linguistiche in rete di libera consultazione. Un servizio di "consulenza esperta" di lunga data è quello dell'Accademia della Crusca, che nel suo sito risponde con rigore scientifico alle incertezze più frequenti (<https://accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte>) e mette a disposizione ulteriori strumenti di approfondimento gratuiti, come la rivista digitale trimestrale *Italiano digitale*, in pubblicazione dal 2017 (<https://id.accademiadellacrusca.org>; sulle attività della Crusca cfr. Setti, Iannizzotto, 2018); tra le altre iniziative segnaliamo il portale DICO, *Dubbi sull'Italiano Consulenza Online*, ideato nel 2015 dall'Università degli Studi di Messina (<http://www.dico.unime.it/chiedilo-a-dico>; cfr. Schwarze, 2017; il manuale di Rossi, Ruggiano, 2019, che aggiorna quello del 2013, offre una guida per orientarsi nella pratica della scrittura proprio a partire dai dubbi più frequenti raccolti nell'archivio di DICO). Alle criticità ortografiche sono pure dedicati numerosi prontuari, di cui tuttavia gli studenti spesso ignorano l'esistenza: ricordiamo ad esempio, *Si dice o non si dice*, curato da Aldo Gabrielli, di cui è disponibile un'edizione gratuita in rete (<https://dizionari.corriere.it/dizionario-si-dice>), e i lavori più recenti di Della Valle, Patota, 2013 e 2016; per una ricostruzione della fiorente industria editoriale relativa a questi temi, si veda De Mauro, 2014: 139-140, n. 21. Gli errori ortografici possono essere talvolta molto significativi: come segnala Serianni, 2007: 287, n. 15, mentre alcune mende possono essere attribuite a «un automatismo di scrittura non ancora acquisito», alla distrazione o alla fretta, altre «potrebbero essere addirittura allarmanti e far sospettare patologie neurologiche»; nel primo gruppo rientra il «cattivo uso dei segni paragrafematici», nel secondo la «mancata distinzione dei confini di parola».

¹⁸ Lo stesso fenomeno, collocabile sotto la funzione logico-sintattica della punteggiatura, è ammesso solo nei casi in cui ci sia una "pesantezza fonosintattica", cioè quando un costituente del testo è particolarmente lungo o complesso; questo aspetto è illustrato da Fornara, 2010: 37-38. Sugli usi della punteggiatura nella varietà dei testi italiani contemporanei, anche nelle scritture digitali e negli elaborati degli studenti, si veda almeno il recente Ferrari *et al.*, 2019.

dei costrutti impliciti con il gerundio. Più precisamente, spesso accade che il soggetto sottinteso nella frase al gerundio non coincide con quello della frase sovraordinata¹⁹.

Tabella 3. *Risposte alla consegna "Indica la frase con la punteggiatura giusta (che non dà dubbi di interpretazione)"*

	LISA! 2016 (53 risposte)	LISA! 2017 (57 risposte)	LISA! 2018 (41 risposte)	LISA! 2019 (55 risposte)
a. I clienti, che vogliono segnalare problemi, sono pregati di chiamare il numero verde	26,4%	17,5%	22%	32,7%
b. I clienti che vogliono segnalare problemi sono pregati di chiamare il numero verde*	24,5%	56,2%	26,8%	45,5%
c. I clienti che vogliono segnalare problemi, sono pregati di chiamare il numero verde	49,1%	26,3%	51,2%	21,8%

Tabella 4. *Risposte alla consegna "Indica la frase sbagliata"*

	LISA! 2016 (53 risposte)	LISA! 2017 (57 risposte)	LISA! 2018 (41 risposte)	LISA! 2019 (55 risposte)
a. L'intervento dei vicini è stato immediato, chiamando la polizia*	64,2%	59,6%	73,2%	63,6%
b. I vicini, chiamando la polizia, hanno risolto il problema	7,5%	8,8%	7,3%	16,4%
c. I vicini, chiamandola immediatamente, hanno fatto intervenire la polizia	28,3%	31,6%	19,5%	20%

Per valutare la capacità di dominare gli strumenti della coesione abbiamo proposto anche alcune frasi da completare con un connettivo da scegliere tra quattro opzioni. Si riproduce qui un esempio (v. Tabella 5).

¹⁹ Cfr. Gualdo, Raffaelli, Telve, 2014: 34-35 e Gualdo, 2010: 40-45. Usi anomali del gerundio si riscontrano anche nel parlato trasmesso televisivo; cfr. Gualdo, 2014a: 237-238.

Tabella 5. *Risposte alla consegna "Scegli il connettivo e il segno di punteggiatura più adatti a completare la seguente frase: Da queste ricerche è emerso che le organizzazioni internazionali hanno il dovere di garantire la pace prevenendo le stragi _____ non sempre raggiungono l'obiettivo desiderato"*

	LISA! 2016 (50 risposte)	LISA! 2017 (51 risposte)	LISA! 2018 (41 risposte)	LISA! 2019 (53 risposte)
a. ; purtroppo *	40%	47%	41,5%	45,3%
b. , sebbene	54%	51%	53,7%	50,9%
c. ; pertanto	4%	2%	2,4%	1,9%
d. , di cui	2%	-	2,4%	1,9%

Per completare la frase riportata nella Tabella 5 la maggioranza ha sempre preferito la soluzione “, sebbene”, nonostante la presenza di un verbo di modo indicativo; questo dato ci sembra una spia importante non solo della scarsa attenzione in fase di lettura, ma anche dei dubbi relativi alle reggenze.

Sul lessico, infine, abbiamo chiesto di indicare i sinonimi di alcune parole, scegliendo ancora tra quattro opzioni. Si riproduce qui un esempio (v. Tabella 6).

Tabella 6. *Risposte alla consegna "Indica il sinonimo di deroga"*

	LISA! 2016 (54 risposte)	LISA! 2017 (52 risposte)	LISA! 2018 (41 risposte)	LISA! 2019 (53 risposte)
a. imbarcazione	-	-	-	-
b. eccezione *	34,5%	51,9%	36,6%	37,7%
c. contrarietà	6,9%	5,8%	2,4%	7,6%
d. autorizzazione	58,6%	42,3%	61%	54,7%

Le percentuali riportate nella Tabella 6, che evidenziano la preferenza per “autorizzazione” in tre edizioni del laboratorio, sono una prima spia delle difficoltà lessicali degli studenti, e, purtroppo, come vedremo anche più avanti, della scarsa abitudine all’uso dei vocabolari.

Proseguiremo adesso la nostra analisi con alcune brevi note sull’*editing* e con un’integrazione dei dati relativi alla grafia e al lessico; a partire poi da alcune tipologie testuali, approfondiremo questioni stilistiche, sintattiche, semantiche e di logica dell’argomentazione.

3.2. *Editing*

In un corso dedicato alla scrittura accademica o formale al computer abbiamo voluto dare spazio, preliminarmente, alle norme di *editing*. In particolare abbiamo dato indicazioni, con esempi concreti, su aspetti grafici generali (carattere, corpo, allineamento, interlinea, margini, stile, numeri di pagina), accenti, spazi, corsivi e numeri. Inoltre, in occasione della lezione dedicata al paratesto, abbiamo spiegato come inserire

correttamente le citazioni e i rinvii alle fonti e come compilare la bibliografia e la sitografia.

La teoria è stata apparentemente ben compresa: nei questionari gli studenti hanno saputo definire correttamente, ad esempio, termini quali “font”, “interlinea” e “giustificare”; la pratica, tuttavia, ha rivelato molta trascuratezza e reali difficoltà dovute a una scarsa familiarità con i programmi di videoscrittura.

All'interno di uno stesso testo sono ad esempio frequenti le variazioni di *font* e di interlinea, talvolta anche della dimensione e del colore del carattere, e l'uso non corretto degli spazi in prossimità dei segni di interpunzione, delle virgolette e delle parentesi. Pure diffuso è il ricorso a espedienti “creativi” per riprodurre alcuni simboli o caratteri non disponibili sulla tastiera (che andrebbero ricercati in una specifica sezione del programma di videoscrittura): ad esempio, le parentesi uncinate (<< >>) al posto dei caporali (« »), e la “e” maiuscola seguita dall'apostrofo (E') al posto della lettera accentata (È). Anche nei casi di specifiche richieste di impaginazione, pochi studenti sono riusciti a rispettare le indicazioni.

La modalità di citazione delle fonti e la compilazione della bibliografia e della sitografia sono altri aspetti critici, che meriterebbero senza dubbio più attenzione all'interno dei corsi di laurea. La tendenza è quella di ricorrere al “copia e incolla” di interi blocchi di testo, a volte con ritocchi davvero minimi, senza rinviare alle fonti; più in generale abbiamo constatato che questa pratica non cela un mero tentativo di ridurre i tempi di lavoro, ma è spesso il sintomo di reali difficoltà di comprensione e di riformulazione dei testi. Chi invece cita le fonti, lo fa spesso adottando criteri diversi, ad esempio alternando riferimenti in forma estesa completi e parziali (con la frequente omissione dell'anno dell'opera e dell'indicazione della pagina da cui è ripresa la citazione) e rinvii sintetici “all'americana”. Una scarsa attenzione si nota anche negli apparati bibliografici, dove spesso, ad esempio, non è seguito l'ordine alfabetico per cognome e nei riferimenti delle singole opere si alternano scelte diverse (nomi per esteso e abbreviati, titoli in corsivo e in tondo, inversione della sequenza luogo-casa editrice, ecc.); degli articoli tratti dalla rete, poi, spesso non sono indicati gli autori, e al posto del *link* è dato solo il nome del contenitore (es. “Treccani”)²⁰.

3.3. Grafia e lessico

A proposito di grafia e lessico, integriamo i dati ricavati dai questionari (v. sopra, par. 3.1) con quelli tratti da una delle prime esercitazioni proposte.

In un'occasione abbiamo voluto testare la capacità degli studenti di utilizzare in modo appropriato gli strumenti di Word, in particolare il correttore ortografico e il *thesaurus*²¹. All'interno di alcuni brevi testi abbiamo dunque evidenziato alcune parole, chiedendo in alcuni casi di correggere gli errori, in altri casi di proporre un sinonimo²².

²⁰ La scarsa abitudine a una lettura attenta dei testi scientifici e la poca attenzione rivolta alla scrittura nel corso del triennio si manifesta proprio nell'ingenuità e nell'approssimazione con cui sono gestiti gli apparati paratestuali, ai quali nel manuale di Gualdo, Raffaelli, Telve, 2014: 121 e ss. è dedicata particolare cura.

²¹ Sui correttori ortografici dei computer si veda Renzi, 2005.

²² In questo paragrafo, negli esempi che seguono, ai colori giallo e azzurro con i quali avevamo evidenziato gli errori da correggere e le parole per le quali proporre un sinonimo abbiamo sostituito, rispettivamente, il sottolineato e il corsivo.

Questa tipologia di esercizio ha creato molte difficoltà: la correzione degli errori è stata a volte incerta, salvo nei casi di evidenti errori di battitura; la scelta dei sinonimi è stata spesso inadeguata. Vediamo il seguente estratto:

- (1) Sebbene il primo giornale di *stampo* prettamente economico, «il Sole», nasa nel 1865, la diffusione di massa dell'informazione economica si avrà intorno agli anni settanta, in un periodo storico in cui a causa di problemi molto sentiti dalla popolazione quali, l'inflazzione, il risparmio individuale, la tutela delle pensioni, i *cittadini* sia quelli più istruiti che quelli più *ignoranti* avevano necessità di informazioni che li rendessero partecipi della cituazione.

Mentre gli ultimi tre errori sono stati rapidamente corretti (con “inflazione”, “necessità” e “situazione”), nel complesso solo una minoranza ha sostituito il congiuntivo “nasca” – prevedibile per la presenza di “sebbene” – a “nasa”: alcuni hanno conservato la forma “nasa”, talvolta anche indicando “nessun errore”; altri hanno inserito “NASA/Nasa”, oppure “nasce”, “nacque”, “nata”, “nato” (in un caso “basa”).

Per quanto riguarda i sinonimi, i più frequenti per “stampo” sono stati “calco”, “conio”, “marchio”, “modello”, “timbro”, mentre l'espressione “cittadini ignoranti” è stata perlopiù resa con “abitanti / civici / civili / residenti” qualificati come “impreparati / incompetenti / profani”.

Sulla sinonimia offriamo ancora alcuni esempi:

- (2) Nel *segunte* paragrafo esamineremo le differenze salienti tra le pagine economiche dei vari quotidiani generalisti
- (3) le società che esportano in America già cominciano a stappare lo *champagne*

In (2), alle più immediate sostituzioni “prossimo” o “successivo” alcuni hanno preferito “adiacente”; in (3), invece di indicare un più generale “spumante”, molti hanno accettato il suggerimento del programma “biondo chiaro”.

In un caso la richiesta era quella di proporre dei sinonimi per le parole che si ripetevano due o più volte a breve distanza. Vediamo un ultimo estratto:

- (4) *Facendo* un quadro della situazione, sembra che il linguaggio gastronomico che è riuscito ad integrarsi meglio dando vita alla maggioranza dei termini adattati sia il cinese. [...] *Facendo* un altro paragone, possiamo consultare un ricettario messicano e uno cinese.

Il primo “facendo” è stato in genere conservato, mentre in sostituzione del secondo abbiamo trovato “dando luogo”, “eseguendo”, “generando”, “mettendo in scena”, “predisponendo”.

Tutte queste risposte ci sembrano rivelare una limitata attenzione al contesto e una scarsa propensione alla rilettura; probabilmente non sono state neanche comprese le consegne e le indicazioni dei docenti: si invitava a usare gli strumenti di Word, ma non si escludeva la proposta di soluzioni personali (anche riformulazioni) o riprese da altri dizionari in rete.

Va detto che alcuni studenti, nei casi più difficili, si sono limitati a commentare con “incongruenza”, presumibilmente intendendo che i sinonimi proposti dal programma non risultavano adeguati.

3.4. *La (ri)scrittura di un messaggio di posta elettronica*

Tra le prime tipologie testuali con cui gli studenti si sono confrontati figura il messaggio di posta elettronica. Abbiamo proposto, a partire da una stessa premessa, tre messaggi fittizi di una laureanda alla sua relatrice carenti nei seguenti settori: adeguatezza stilistica, correttezza linguistica e ordine e completezza delle informazioni; abbiamo chiesto dapprima di individuare le parole e i punti da correggere o da migliorare, quindi di riscrivere il messaggio.

In merito all'ordine e alla completezza delle informazioni ci sono state poche osservazioni: solo un numero limitato di studenti ha notato, ad esempio, che in un caso un'informazione importante era data non nel corpo del testo, ma in un *post scriptum*. Gli errori ortografici e grammaticali più evidenti, come “non lo trovata” e “un ora”, sono stati invece quasi sempre rilevati e corretti; anche alcune espressioni poco adeguate sono state perlopiù individuate ed evitate in fase di riscrittura: ad esempio, alle formule di apertura “Buona sera” e “Salve”, in realtà frequenti in contesti reali, gli studenti hanno sostituito “Cara/Gentile professoressa”, e alle formule colloquiali hanno preferito uno stile più formale²³. In alcuni casi, tuttavia, questo più alto grado di formalità ha coinciso di fatto con una scrittura contenente elementi lessicali e sintattici tipici della lingua burocratica²⁴:

- (5) Scrivo per comunicarLe che sono venuta a conoscenza del Suo spostamento dell'orario di ricevimento [...] Secondo Lei sarebbe possibile fissare una nuova data, di modo che possa consegnare il suddetto capitolo? [2013.1.47]
- (6) non essendo stato possibile incontrarla al ricevimento lo scorso 20 febbraio, con la presente le chiedo di fissare un nuovo appuntamento in data a lei più congeniale [2016.3.56]
- (7) in data 20/2 mi sono recato presso il suo studio durante l' orario di ricevimento e sono stato informato che l' incontro era stato da Lei spostato al 26/2 [2017.3.23]

Il tentativo di imitare i modelli linguistici dei testi istituzionali ha talvolta generato costrutti impliciti di difficile gestione, fenomeni di ipercorrettismo e ripetizioni lessicali; in qualche caso isolato abbiamo inoltre osservato un uso indiscriminato delle iniziali maiuscole, talvolta – come in (8) – anche in contrasto con un uso “emotivo” della punteggiatura:

²³ Dallo studio di Andorno, 2014 condotto su un *corpus* di 162 *email* ricevute tra il 2010 e il 2013 da studenti universitari italiani, è emerso che proprio il registro formale fa parte, in genere, delle strategie adottate dagli studenti per esibire la consapevolezza del rapporto di asimmetria con il docente; allo stesso tempo, la gestione di tale registro non è priva di «segni di incompetenza e goffaggini» (ivi: 30). Va però tenuto presente che, mentre lo studio di Andorno riguarda *email* “di primo contatto”, nel nostro esercizio si poteva presumere che tra il docente e il laureando si fosse stabilito un rapporto di minore distanza.

²⁴ Tutti gli esempi ripresi dagli elaborati dagli studenti, riportati da (5) a (36), riproducono fedelmente i testi originali, inclusi gli errori di *editing* e di ortografia. Ciascun estratto è seguito dall'indicazione, tra parentesi quadre, dell'anno, del numero dell'esercitazione e da un numero che identifica in forma anonima lo studente; si precisa che per l'anno si segue il criterio usato in precedenza (v. sopra, n. 15), e che il numero di una stessa esercitazione può variare in edizioni diverse del laboratorio a motivo di un diverso ordine dei temi trattati (v. sopra, par. 2).

- (8) Purtroppo ho scoperto, proprio presentandomi ieri in Facoltà, che il ricevimento fosse stato spostato e per questo le scrivo questa mail per poter prendere un nuovo appuntamento con lei per farle vedere il secondo capitolo della tesi: Sarebbe Possibile Per Il Prossimo 26 Febbraio?? [2013.1.31]
- (9) le scrivo poiché, essendo venuta al suo ricevimento ieri, ma non avendola trovata, vorrei chiederle se potesse dirmi un altro giorno in cui posso venire da lei per parlare della tesi e per consegnarle il secondo capitolo da correggere. [2013.1.38]
- (10) In attesa di una sua risposta, le pongo i miei cordiali saluti [2016.3.35]
- (11) non avendo letto la sua mail di variazione di ricevimento, lunedì 20 Febbraio mi sono recata presso il suo ufficio non trovandola [2017.3.36]

A questo stile si accompagna in alcuni messaggi un tono molto remissivo o estremamente reverenziale:

- (12) Gentile professoressa, la prego di scusarmi per il disturbo [...] La ringrazio per tale attenzione ed approfitto per porle i miei più cordiali saluti [2013.1.3]
- (13) La contatto richiedendole umilmente una possibile disponibilità al fine di ricevere delucidazioni e indicazioni in merito alla mia tesi di laurea e di recapitarle il secondo capitolo. Ho visualizzato il suo avviso concernente il rinvio del suo ricevimento a Venerdì 26 Febbraio dalle ore dieci alle ore undici causa riunione, mi conferma la sua disponibilità? La ringrazio in anticipo per il suo tempo [2018.3.24]

Per contro, altri messaggi assumono toni scortesi o imperativi:

- (14) Mi interessava sapere le sue date di ricevimento dato che ancora non sono state scritte sulla pagina del sito dell'università. richiesta di una risposta sollecita [2013.1.4]
- (15) Devo assolutamente consegnare la tesi in segreteria entro il 12 marzo! mi auguro che potremmo vederci prima di quella data. attendo al più presto una sua risposta [2016.3.22]
- (16) Mi occorrerebbe incontrarla anche per discutere in merito al nuovo lavoro da svolgere. Le ricordo inoltre che la scadenza per la consegna della tesi in segreteria è del 12 marzo [2019.3.26]

Un altro fenomeno pure osservato è l'ambiguità tra le interrogative dirette e indirette²⁵:

- (17) volevo sapere se era possibile un incontro prima del 12. Mi dica per favore quando possiamo vederci? [2012.6.8]

²⁵ Questo fenomeno era stato già osservato da Gualdo, 2014a: 232-233 e 2014b: 109, ancora nei messaggi di posta elettronica degli studenti, ma anche nel parlato trasmesso televisivo.

- (18) purtroppo non l'ho trovata. Le desideravo quindi chiedere quando posso passare per consegnare il nuovo capitolo della mia tesi e discutere del lavoro da fare? [2012.6.9]

Sul tema della scrittura in rete abbiamo proposto un ulteriore esercizio: abbiamo chiesto agli studenti di rispondere a un'offerta di lavoro, senza fornire modelli.

In questo caso abbiamo osservato molte incertezze nelle formule di apertura: ad esempio, “egregio” o “gentile” seguiti dal nome dell'azienda (e in un caso “gentili spettatori”); “spettabile” per introdurre “responsabile”; un disusato “esimio sig.”; il generico “salve”. Il corpo della lettera di presentazione, invece, cioè il testo con la descrizione del percorso di studi e delle competenze, è stato nel complesso ben formulato.

3.5. *Il riassunto*

Il riassunto risulta un esercizio fondamentale per capire i meccanismi di funzionamento di un testo. Abbiamo dunque chiesto agli studenti di leggere e di sintetizzare in 100-110 parole un articolo di quasi 700 tratto dalla versione *online* del quotidiano «la Repubblica»²⁶. Precisiamo che, per favorire una più attenta lettura, sullo stesso testo abbiamo prima predisposto un *cloze*.

In fase di stesura dei riassunti, le prime difficoltà hanno riguardato il punto di vista da adottare: la maggioranza si è sovrapposta con l'autore; spesso, inoltre, gli studenti non sono riusciti a individuare i nuclei informativi principali. Dal punto di vista più propriamente linguistico, abbiamo osservato spesso una sintassi frammentata, priva degli elementi coesivi necessari a rendere chiari i legami logici. Come si può vedere negli estratti che seguono, frequenti sono poi le mancate concordanze e le concordanze a senso, e un uso improprio della punteggiatura, in particolare della virgola²⁷:

- (19) La marcia trionfale delle dipendenze sono la piaga più devastante della nostra epoca [2015.0.10]
- (20) L'Articolo in questione, cita la storia di Schwazer, uno sportivo “dopato”. La sua storia che ha scosso i tifosi, è servita per affrontare un grave problema che regna nel mondo [2015.0.3]
- (21) Chiunque, non solo gli atleti, può cadere vittima di tali sostanze, per sentirsi più ammirati. [2017.0.17]
- (22) Schwazer, è uno dei tanti ragazzi che hanno bisogno dell'aiuto dei suoi familiari per riuscire a frenare la loro dipendenza da pericoli devastanti. Egli non è né il primo né l'ultimo campione ad utilizzare il doping per sopportare le fatiche dello sport e per sentirsi più ammirati dimenticandosi dei rischi salutare che ne conseguono [2019.0.7]

²⁶ Michele Serra, *I dopati della domenica/2/Schwazer e gli altri, la paura di fallire in un vortice di fiale*, 8 agosto 2012, <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2012/08/08/dopati-della-domenica-schwazer.html>.

²⁷ A questo riguardo un segnale preoccupante emerge dal *corpus* di elaborati scolastici analizzato da Ruggiano, 2011: 40: sembra infatti che a scuola «quasi sempre sfuggono alla correzione le concordanze errate, di genere e *ad sensum*»; pure «trascurati sono l'interpunzione e molti aspetti legati alla testualità, come [...] le circonvoluzioni ipotattiche, i cambi di progetto e gli inceppamenti di varia natura nella catena forica».

- (23) L'atleta olimpionico Schwazer ha concluso la sua carriera recentemente dopo la scoperta del suo doping alle olimpiadi, la notizia ha scosso il padre [2019.0.27]

Molti studenti hanno inteso l'esercizio come una riproduzione del testo di partenza, in questo caso un articolo di giornale dal taglio brillante, e ne hanno mantenuto o imitato anche lo stile. L'indicazione di riformulare eventuali metafore, espressioni colloquiali e interrogative didascaliche e retoriche spesso non è stata dunque seguita: molti hanno ripetuto, perlopiù senza richiamare la fonte, formule del giornalista quali – alcune già viste – “marcia trionfale”, “piaga devastante”, “risalire le fila”, “il numero uno”, “crisi salutare”, “truccare le carte”, “vortice”; altri hanno usato espressioni diverse, ma altrettanto connotate. L'impressione è che questo tentativo di mimesi del linguaggio giornalistico sia poi talvolta sfuggito al controllo, con il ricorso a un lessico estremamente colloquiale, come in (24), o eccessivamente “impressionistico”, come in (25), (26) e (28). Ancora in (25) notiamo un elemento in sospenso (“come [dimostra] l'esempio di Schwazer”), mentre in (27) osserviamo problemi di semantica e di valenze (“pensare e attuare”).

- (24) Ahimè, anche il campione olimpionico, Schwazer, è caduto il questa trappola. [...] Questa competizione deriva soprattutto dai miti che ti promettono l'illimitato, l'eternità. Ma in tutto ciò, i genitori hanno colpe? [2015.0.10]
- (25) siamo spinti ogni giorno di più all'eccellenza di facciata andando a putrefare la nostra vera natura e nessuno pensa di scartare quest'idea, come l'esempio di Schwazer. [2015.0.26]
- (26) Il mezzo è scomparso di fronte allo scopo. Dimostrare è ciò che conta. E lo stesso Schwarzer ne è stato inghiottito fino alla fine, senza barlumi di redenzione e bruciando la chance di un'uscita di scena dignitosa [...] la frode è l'errore più profondo non solo per uno sportivo ma anche per l'intera umanità. [2015.0.21]
- (27) Tale dipendenza è sottolineata dal fatto che la “debolezza” ha infettato non solo le gesta dei campioni - che dovrebbero essere d'esempio per il prossimo - ma anche il modo di pensare e di attuare della società. [2017.0.24]
- (28) Uno dei flagelli più rovinosi della società attuale è l'insicurezza di base delle persone, che cedono alla tentazione di far uso di sostanze di vario tipo [2019.0.41]

3.6. *Il testo argomentativo*

A partire dall'edizione del 2015 del laboratorio abbiamo introdotto, come prova finale, la redazione di un breve testo argomentativo. Abbiamo proposto di trattare il tema dell'evoluzione della lingua italiana tra il 1945 e il 2015 scegliendo una delle seguenti quattro tracce: 1. La lingua italiana e i mass media; 2. Scuola e lingua italiana nel periodo repubblicano; 3. Alfabetismo e alfabetizzazione dopo il 1945; 4. Italiano e dialetto dall'Unità d'Italia a oggi. Abbiamo fornito alcune fonti e suggerito risorse

disponibili in rete (ad esempio l'Enciclopedia dell'Italiano Treccani); abbiamo inoltre predisposto delle linee guida contenenti precisi vincoli e la richiesta di curare i seguenti aspetti: *editing*, argomentazione, grammatica ed elementi paratestuali²⁸.

Questa prova ci consente di fare riflessioni di più ampio spettro; in particolare, la tipologia stessa del testo ci aiuta a valutare le reali capacità logico-argomentative degli studenti. Ci soffermeremo, dunque, tralasciando questioni già viste – che pure qui si ripresentano – sulla gestione della coesione e della coerenza.

Un primo aspetto che si può notare è la presenza di forti salti logici-temporali. Vediamo intanto un esempio:

- (29) Addirittura, nei primi anni di vita della televisione, il dialetto prediletto dagli speaker e dai conduttori del tempo era ancora il fiorentino, che veniva appreso attraverso dei corsi di dizione, come aveva suggerito circa un secolo prima Manzoni.

L'Italia dei primi vent'anni di trasmissioni, dal 1954 al 1976, è stata una sorta di modello, di «scuola di lingua» come l'ha definita Fabio Rossi, noto linguista, in un articolo trattante il rapporto tra televisione e lingua che appare sull'enciclopedia Treccani.

Ma per quanto ci si possa sforzare, è impossibile bloccare l'impulso irrefrenabile della lingua a cambiare: come ben sappiamo, ogni lingua è sempre in continua trasformazione; si fonde con le lingue vicine e fa suoi termini stranieri.

La lingua italiana, inizia così, a cavallo tra Ottocento e Novecento, a distaccarsi da quello che aveva cercato di essere fino a quel momento, ovvero un italiano standardizzato nato dal dialetto fiorentino, e prende le sembianze di milioni di dialetti sparsi per tutta la penisola. Come è logico pensare, questo cambiamento è andato ad intaccare, pian piano, anche l'ambito televisivo. [2016.6.29]

Al di là delle inesattezze di alcuni concetti espressi e presupposti, risulta difficile ricostruire i legami tra i quattro capoversi, che così si susseguono. C'è il tentativo di garantire la coesione attraverso rinvii testuali e connettivi, ma l'effetto è quello di disorientare il lettore: i “primi anni di vita della televisione”, ad esempio, diventano i “primi vent'anni di trasmissione”, e il “ma” iniziale del terzo capoverso è troppo distante dal periodo con cui si vuole stabilire un'opposizione, evidentemente quello riportato nel primo capoverso.

Soffermiamoci adesso sul quarto capoverso. “Così” vuole rendere conto dell'inevitabile processo di trasformazione dell'italiano, al pari di quanto accade a “ogni lingua”, come sostenuto nel capoverso precedente; poi, però, le “lingue vicine” e i “termini stranieri” trovano il loro inatteso corrispettivo in “milioni di dialetti sparsi per tutta la penisola”. L'incapsulatore anaforico “questo cambiamento” rivela il tentativo di mantenere la continuità tematica con il primo periodo e l'espressione “come è logico pensare” vuole introdurre un rapporto di causa-effetto o di consequenzialità; tuttavia, il

²⁸ Tra i vincoli figuravano, ad esempio, un'estensione del testo pari a 8.000-10.000 battute, la citazione di almeno quattro fonti diverse, l'inclusione con adeguata didascalia di due elementi visuali e l'inserimento di almeno due note a piè di pagina. Nelle edizioni di LISA! 2015, 2016 e 2017 anche questa prova finale si è svolta in aula, con l'assistenza dei docenti, nel corso di un'intera giornata; in seguito gli studenti hanno prodotto il testo a casa. Solo nel 2017 abbiamo proposto tracce diverse, relative a precise tipologie testuali (interviste, articoli di cronaca, recensioni, testi narrativi) e a temi trattati nei media (i giovani e il lavoro, l'immigrazione in Italia e in Europa, gli interventi del Papa e della Chiesa), da sviluppare sempre con un taglio argomentativo.

salto temporale dal periodo “a cavallo tra Ottocento e Novecento” al momento di avvio delle trasmissioni televisive è sicuramente troppo ampio e annulla il rapporto introdotto. A un lettore più esperto appare evidente anche la sovrapposizione concettuale, da parte dello scrivente, dei “dialetti” alle “varietà regionali”. Va inoltre notato che l'espressione “pian piano” e il vago riferimento all’“ambito televisivo” sembrano rinviare a un mezzo esistente da tempi indefiniti, o almeno coevo rispetto al periodo indicato.

Vediamo adesso un altro esempio:

(30) 1. L'istruzione dal Cinquecento all'Ottocento

L'istruzione scolastica in Italia percorre una lunga evoluzione che, a partire dal periodo medioevale fino ai giorni nostri, modifica l'intera scuola di grammatica, ovvero l'apprendimento del latino, unico mezzo del sapere. Comincia a diffondersi l'idea dell'uso del volgare come lingua letteraria, da insegnare al pari del latino. Si deve a Pietro Bembo, fine umanista e grammatico, la riflessione sulla codificazione dell'italiano letterario [2015.6.11]

In questo caso notiamo subito che mentre il titolo prepara il lettore a una trattazione relativa ai secoli XVI-XIX, il testo introduce un periodo ancora più ampio: “dal periodo medioevale fino ai nostri giorni”; i richiami a Pietro Bembo e all'Umanesimo, poi, ricollocano il lettore più esperto e più attento nel Cinquecento, ma è evidente che l'espressione “comincia a diffondersi” risulta, dal punto di vista testuale, decontestualizzata. Non è chiaro poi il valore di “ovvero” e, neanche proseguendo la lettura del testo (che qui, per ragioni di spazio, non è possibile riprodurre per intero), come si “modific[hi] [...] l'apprendimento del latino”, cioè in che misura e quando abbia perso terreno a vantaggio dell'italiano.

La coesione, più in generale, risente soprattutto della mancanza di elementi di ripresa. Vediamo il seguente estratto:

(31) L'influenza della radio sulla lingua

Già a partire dalla prima metà dell'800, sono iniziati gli studi e gli esperimenti sulle trasmissioni senza fili e solo all'inizio del '900 risalgono le prime radio vere e proprie. Ebbe un rapido sviluppo inizialmente negli USA e nel nord Europa, solo in seguito alla trasmissione in diretta del secondo turno delle elezioni presidenziali statunitensi, nel 1920 si verificò una sua larga diffusione. Utilizzata in particolare da Mussolini, durante il Fascismo, come strumento di propaganda, la lingua italiana subì una standardizzazione, come ad esempio l'utilizzo del voi al posto del lei, e la ricerca di un'uniformazione della pronuncia. [2016.6.1]

In questo caso la descrizione degli eventi segue un ordine cronologico, ma il tema, “la radio”, è fin dall'inizio sottinteso; probabilmente è dato per noto perché anticipato nel titolo dato al paragrafo. Nel periodo finale, poi, nel quale è presente un costrutto participiale, la coesione si perde in modo ancora più evidente: il soggetto di “utilizzata”, nel pensiero dello scrivente, è ancora “la radio”, ma di fatto, grammaticalmente, è “la lingua italiana”. Ancora, si noti che a “una standardizzazione” segue un'esemplificazione che necessita di essere riformulata o meglio introdotta.

Osserviamo adesso come si apre un altro testo:

- (32) La lingua italiana negli anni dei mass media

Apparentemente priva di una propria data di nascita, si è formata grazie ad un lungo processo di crescita e mutamento che ha avuto come risultato quella che noi oggi chiamiamo lingua italiana. [2015.6.22]

Anche in questo caso lo scrivente sottintende il soggetto, “la lingua italiana”, probabilmente sempre appigliandosi al titolo; forse proprio questa omissione, insieme a una mancata rilettura, gli impedisce di accorgersi della coincidenza con il “risultato”.

Nello stesso testo, più avanti troviamo

- (33) Se pensiamo al fatto che fino a pochi decenni fa la maggior parte degli italiani non usava l'italiano per nessuna delle attività comunicative umane, “ora invece, dopo aver conquistato l'uso parlato (a scapito del dialetto), la lingua nazionale ha conquistato finalmente anche l'uso scritto di massa (a scapito del non uso). Nel primo caso il merito è stato in buona parte della televisione; nel secondo, tutto della telematica”. Dobbiamo riconoscere perciò un grande merito alla diffusione dell'italiano attraverso i mass media, i quali hanno promosso la sua diffusione a discapito dei dialetti, sia per quanto riguarda lo sviluppo della lingua parlata, sia per quello della lingua scritta [2015.6.22]

Notiamo subito che “se pensiamo al fatto che” introduce una frase che di fatto rimane in sospenso; basterebbe eliminare tale espressione per stabilire un corretto rapporto di opposizione con la citazione che segue, che contiene il connettivo avversativo “invece” (sarebbe anche opportuno allora inserire un segno di interpunzione più forte, come il punto e virgola). “Perciò” attribuisce poi un valore deduttivo-conclusivo alla frase in cui è inserito; l'obiettivo dello scrivente è quello di parafrasare la citazione, ma il risultato rivela una scarsa attenzione: la diffusione dell'italiano – erroneamente – ha dapprima un “merito”, poi – correttamente – è l'effetto dei media.

Sulle difficoltà nell'introduzione delle citazioni proponiamo anche il seguente estratto:

- (34) Nel linguaggio pubblicitario e televisivo infatti, si iniziano a trovare frequentemente elementi a richiamo sessuale, cosa che suscita perplessità e pareri negativi, come Maria Luisa Altieri Biagi che afferma “ognuno di noi saprebbe elencare facilmente parecchi di quei mostri linguistici che sono aperimio, digestimola, trissetante, simmenthalmente buona, cin contriamo con Cin Soda, necessari per auto, orologio, ecc. Tavolta la crisi in cui il linguaggio pubblicitario mette la lingua è una crisi totale.” [2015.6.4]

Qui notiamo intanto che “perplessità e pareri negativi” non trovano un corretto referente; la citazione, inoltre, non descrive gli “elementi a richiamo sessuale” anticipati.

Ancora sui problemi nella logica dell'argomentazione vediamo i seguenti esempi:

- (35) È inutile negare che la televisione, la conseguente diffusione dei media, hanno avuto un ruolo fondamentale per l'effettiva unificazione linguistica dell'Italia [2016.6.12]
- (36) Un secolo fa l'italiano era considerato poco utilizzato per via delle sue troppe formalità, ora è tutto il contrario: un decadimento e una vera e

propria incapacità di fare un discorso formale da gran parte della popolazione [2015.6.4]

In (35) l'elemento che più ci interessa notare è l'aggettivo "conseguente", che, per motivi non chiari, lega la diffusione dei media alla televisione.

In (36) osserviamo il tentativo di usare il segno dei due punti come connettivo per introdurre la descrizione di un fatto "contrario" a quello enunciato in apertura; le aspettative del lettore, tuttavia, sono fortemente disattese.

4. CONCLUSIONI

L'obiettivo di questo contributo era quello di presentare un'esperienza consolidata e di offrire materiali per riflettere sulle difficoltà degli studenti nel contesto di un laboratorio di scrittura universitario.

Nei testi di taglio argomentativo, ma talvolta anche in brevi riassunti, sono risultati particolarmente evidenti i problemi a livello sintattico-testuale: c'è la tendenza a dare per noto il tema, a non ricorrere a elementi di ripresa e a non chiarire i rapporti logici e temporali tra le parti del testo. L'impressione, più in generale, è quella di una giustapposizione di frasi e concetti slegati tra loro, che, spesso, a ben vedere, è il risultato di un "copia e incolla" disordinato, accompagnato al tentativo – condotto con scarsa attenzione – di parafrasare le fonti. Anche le citazioni letterali, qualora introdotte, risultano spesso poco pertinenti o non "calate" in modo adeguato nel contesto. Pur riconoscendo reali difficoltà di scrittura, ci sembra di poter evidenziare almeno due problemi di fondo: la mancata comprensione dei testi di partenza, dovuta forse a una lettura troppo rapida o "a salti", presumibilmente analoga a quella che quotidianamente si riserva ai tanti articoli aperti nello *smartphone*, e la mancata rilettura del proprio elaborato, che consentirebbe, con l'aiuto degli strumenti di correzione dei programmi di videoscrittura, di intervenire almeno su alcuni errori di *editing*, di ortografia e di grammatica²⁹.

La scrittura di un messaggio di posta elettronica ha poi evidenziato notevoli difficoltà nella scelta del registro. Nel rivolgersi al relatore della tesi, alcuni studenti hanno imitato i modelli dei testi istituzionali più formali, mentre altri hanno introdotto elementi tipici di brevi messaggi informali o fin troppo confidenziali.

In un corso dedicato alla scrittura assistita dal computer, abbiamo inoltre constatato una scarsa familiarità con il mezzo e con gli strumenti utilizzati; a ciò si aggiunge una diffusa trascuratezza per gli aspetti grafici dei testi, che pure meritano attenzione.

L'utilità di un laboratorio di scrittura ci sembra indubbia; la sua attivazione ci sembra anzi indispensabile per consentire agli studenti di esercitare un'abilità che altrimenti, dopo il ciclo scolastico, non avrebbe altre occasioni di essere perfezionata, e che, sotto l'influsso dei media, rischierebbe di fare molti passi indietro. L'efficacia di un'esperienza di questo tipo cresce quando è accompagnata da riflessioni condotte insieme agli stessi studenti; il confronto con l'intero gruppo e con i singoli ci ha consentito infatti di dare

²⁹ Riguardo agli effetti della diffusione dei dispositivi digitali sulle modalità di lettura si veda Palermo, 2017: 41-42, che nello stesso capitolo analizza le caratteristiche della comunicazione digitale evidenziando il rischio di un «disorientamento cognitivo» degli studenti attribuibile all'«immersione nella cultura digitale» (24); ancora Palermo, 2017: 99 e ss. riflette in modo critico ma costruttivo sulle nuove sfide che i media digitali pongono alla scuola del futuro.

indicazioni funzionali a un effettivo perfezionamento della scrittura e di suggerire strumenti utili a una risoluzione dei dubbi in autonomia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI³⁰

- Andorno C. (2014), “Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali”, in Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 13-32.
- Antonelli G. (2011), “Lingua” in Afrifo A., Zinato E. (a cura di), *Modernità italiana. Cultura, lingua e letteratura dagli anni settanta a oggi*, Carocci, Roma, pp. 15-52.
- Antonelli G. (2014), “L’e-taliano: una nuova realtà tra le varietà linguistiche italiane?”, in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell’italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Atti del XII Congresso SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012), Franco Cesati Editore, Firenze, vol. II, pp. 537-556.
- Antonelli G. (2016), *L’italiano nella società della comunicazione 2.0*, il Mulino, Bologna, I ed. 2007.
- Colombo A. (1989), “Scorretto, ma non semplice”, *Italiano & Oltre*, 4, pp. 158-161, http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/07/Italiano-e-Oltre-1989_4.pdf.
- Corrà L. (a cura di) (2018), *La lingua di scolarizzazione nell’apprendimento delle discipline non linguistiche*, Aracne, Roma.
- D’Aguanno D. (2019), *Insegnare l’italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- Dardano M. (2002), “La lingua dei media”, in Castronovo V., Tranfaglia N. (a cura di), *La stampa italiana nell’età della TV. Dagli anni Settanta a oggi*, Laterza, Bari-Roma, pp. 243-285.
- De Mauro T. (2014), *Storia linguistica dell’Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*, Laterza, Bari-Roma.
- De Santis C., Fiorentino G. (2018), “La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana”, *Circula*, 7, pp. 1-28: <http://circula.recherche.usherbrooke.ca/2018-edizione-7>.
- Della Valle V., Patota G. (2013), *Piuttosto che. Le cose da non dire, gli errori da non fare*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Della Valle V., Patota G. (2016), *Senza neanche un errore. Come risolvere definitivamente i dubbi della lingua parlata e scritta*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Dinale C. (2001), *I giovani allo scrittoio*, Esedra, Padova.
- Ferrari A. et al. (2019), (a cura di), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Fiorentino G. (2014), “«Ti auguro tanta fortuna ma non dov’esse essere così...»: norma liquida tra Internet e scrittura accademica”, in Lubello S. (a cura di), *Lezioni d’italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 181-204.
- Fornara S. (2010), *La punteggiatura*, Carocci, Roma.

³⁰ Ultima consultazione degli articoli in rete: 30 marzo 2020.

- Gualdo R. (2010), "Italiano "tendenziale" in elaborati di studenti universitari", in Id., *Per l'italiano. Saggi di storia della lingua nel nuovo millennio*, Aracne, Roma, pp. 31-48.
- Gualdo R. (2014a), "Il "parlar pensato" e la grammatica dei nuovi italiani: spunti di riflessione", *Studi di Grammatica Italiana*, 33, pp. 223-254.
- Gualdo R. (2014b), "Movimenti nella norma. Appunti per una grammatica «leggera»", in Lubello S. (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 107-134.
- Gualdo R., Raffaelli L., Telve S. (2014), *Scrivere all'università. Pianificare e realizzare testi efficaci*, Carocci, Roma.
- Lavinio C. (2018), "Centralità e trasversalità della lingua di scolarizzazione. In Italia e oltre", in Corrà L. (a cura di), *La lingua di scolarizzazione nell'apprendimento delle discipline non linguistiche*, Aracne, Roma, pp. 19-42.
- Lavinio C., Sobrero A. (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Scandicci - Firenze.
- Lubello S. (2016) (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Palermo M. (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
- Palermo M., Salvatore E. (a cura di) (2019), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola (Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017), Franco Cesati Editore, Firenze.
- Patota G., Ricci A. (2013), *Restiamo in tema: guida alla scrittura e alla prima prova dell'Esame di Stato*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
- Patota G., Rossi F., (a cura di) (2018), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*, Accademia della Crusca-goWare, Firenze.
- Piemontese M. E., Sposetti P. (a cura di) (2014), *La scrittura dalla scuola superiore all'Università*, Carocci, Roma.
- Pistolesi E. (2004), *Il parlar spedito: l'italiano di chat, e-mail e SMS*, Esedra, Padova.
- Pistolesi E. (2014), "Scritture digitali, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. Italiano dell'uso*, vol. III, Carocci, Roma, pp. 349-375.
- Prada M. (2015), *L'italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*, FrancoAngeli, Milano.
- Prada M. (2016), "Nuove diamesie: l'italiano dell'uso e i nuovi media (con un caso di studio sulla risalita dei clitici con *bisognare*)", in *Italiano LinguaDue*, 8/2, pp. 192-219: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8503>.
- Renzi L. (2005), "Il controllo ortografico del computer come tutore della norma dell'italiano", in Lo Piparo F., Ruffino G. (a cura di), *Gli italiani e la lingua*, Sellerio, Palermo, pp. 199-208.
- Renzi L. (2012), *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*, il Mulino, Bologna.
- Rossi F., Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Rossi F., Ruggiano F. (2015), *Esercizi di scrittura per la scuola e l'università*, Carocci, Roma.
- Rossi F., Ruggiano F. (2019), *L'italiano scritto: usi, regole e dubbi*, Carocci, Roma.
- Ruggiano F. (2011), *L'italiano scritto a scuola. Fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno (Messina, 2004-2007)*, Aracne, Roma.
- Schwarze S. (2017), "D.I.C.O – Dubbi sull'italiano consulenza on-line: intervista a Fabio Rossi e Fabio Ruggiano", *Circula*, 5, pp. 146-150: <http://circula.recherche.usherbrooke.ca/2017-edizione-5>.
- Serianni L. (2007), "La norma sommersa", *Lingua e Stile*, 2, pp. 283-295.
- Serianni L. (2010), *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Carocci, Roma.

- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi: l'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Setti R., Iannizzotto S. (2018), "La Crusca, i socialini e le ideologie linguistiche", in Patota G., Rossi F. (a cura di), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*, Accademia della Crusca-goWare, Firenze, pp. 114-127.
- Sposetti P. (2008), *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*, Homolegens, Roma.
- Sposetti P. (2016), "Progettare un laboratorio di scrittura italiana all'università. Un modello centrato sull'approccio per temi e per problemi", *Incontri*, 31/2, pp. 102-116: <https://www.rivista-incontri.nl/articles/abstract/10.18352/incontri.10174>.
- Tavosanis M. (2011), *L'italiano del web*, Carocci, Roma.
- Troncon A., Canepari L. (1989), *Lingua italiana nel Lazio*, Jouvence, Roma.
- Viale M. (a cura di) (2018), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*, Bononia University Press, Bologna.