

L'ITALIANO SCRITTO DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI: PRIME OSSERVAZIONI SUL *CORPUS* UNIVER-S-ITA¹

Maria Laura Restivo²

1. INTRODUZIONE

Le prime indagini sulla scrittura formale degli universitari risalgono all'inizio degli anni Novanta: raccolte nel volume *La lingua degli studenti universitari*, curato da Lavinio e Sobrero (1991), esse rilevano che «quello della competenza linguistica degli studenti universitari è un grave problema, presente – in vario grado – in tutte le sedi universitarie e in tutte le facoltà, ma ampiamente sottovalutato nella didattica universitaria» (Sobrero, 1991: 2). Tale osservazione viene ribadita anche negli studi successivi, i quali fra le peculiarità delle produzioni scritte degli studenti annoverano povertà lessicale, incertezze morfosintattiche, mancata gerarchizzazione delle informazioni, carenze nella coesione e nella coerenza testuale, uso estensivo della deissi, uso improprio della punteggiatura e inadeguatezza del registro linguistico³.

Come è possibile che dopo tredici anni di scuola gli universitari non sappiano padroneggiare la lingua scritta? È indubbio che a scuola «si scrive troppo poco e quando lo si fa, lo si fa male, esponendo poco i discenti a modelli testuali complessi e favorendo raramente un'esperienza scrittoriale reale, in cui diverse varietà di italiano vengono analizzate e praticate con scopi concreti» (Della Putta, 2020: 212)⁴; tuttavia, la scuola non può essere considerata l'unica responsabile del declino delle competenze scrittorie degli studenti⁵. Sicuramente non si può trascurare l'influsso dei nuovi media, che veicolano un tipo di scritto frammentario, ellittico e informale, uno scritto “liquido” (Fiorentino,

¹ L'articolo si inserisce nel quadro del PRIN 2017 “UniverS-Ita. L'italiano scritto degli studenti universitari: quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, applicazioni didattiche” (prot. 107LAP429_001), diretto da Nicola Grandi presso l'Università di Bologna, e in particolare nei lavori dell'unità diretta da Elena Pistolesi presso l'Università per Stranieri di Perugia. La versione preliminare dell'articolo è stata discussa con Elena Pistolesi e Federica Venier, che ringrazio. Errori e imprecisioni sono da attribuirsi esclusivamente a chi scrive.

² Università per Stranieri di Perugia.

³ Tali tratti sono stati riscontrati anche nelle produzioni scritte di studenti di scuola secondaria di secondo grado. Si vedano, *inter alia*, Colombo (1989), Cagnazzi (2005), Serianni e Benedetti (2009), Ruggiano (2011), Boscolo e Zuin (2015), Ruele e Zuin (2020).

⁴ A proposito della scrittura a scuola e della sua centralità nel percorso formativo degli studenti, si vedano il documento Giscel del novembre 2021 e la lettera del gruppo di Firenze indirizzata al ministro dell'Istruzione nel dicembre 2021 (consultabili rispettivamente agli indirizzi <https://giscel.it/la-prova-scritta-allesame-di-stato-del-secondo-ciclo/documento-esame-di-stato/> e <http://gruppodifirenze.blogspot.com/2021/12/lettera-aperta-al-ministro-bianchi.html>). I firmatari dei due testi sostengono la necessità di ripristinare la prova scritta all'esame di Stato 2022 (abolita nei due precedenti anni scolastici a causa della pandemia da Covid-19).

⁵ Si veda la lettera-appello sottoscritta da 600 docenti universitari nel febbraio 2017, *Contro il declino dell'italiano a scuola* (consultabile all'indirizzo <http://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>).

2011)⁶. Se è vero che «il cosiddetto italiano digitato [...] si sta insinuando indenne anche nelle produzioni scritte in contesti formativi come una sorta di codice *factotum* che rischia di depauperare e appiattire la varietà dello scritto»⁷ (Lubello, 2020: 155), è anche vero che tale fenomeno insiste su una scarsa consapevolezza delle differenze di registro e del loro adeguamento al contesto comunicativo⁸. Per porre rimedio al «collasso della competenza diafasica» (Alfieri, 2017: 93) occorre che l'università incrementi le occasioni di scrittura. Sposetti (2008: 102-106) sostiene che sarebbe fondamentale attivare laboratori di scrittura di livello crescente di difficoltà nell'arco del triennio universitario (laurea di primo livello); più precisamente, nel corso del primo anno dovrebbero istituirsi laboratori di base o di recupero, nel corso del secondo laboratori di approfondimento e nel corso del terzo laboratori che preparino alla stesura della tesi di laurea. Quanto alle attività da svolgere durante le lezioni, gli studenti dovrebbero esercitarsi nella stesura di riassunti, riscritture e testi argomentativi.

Naturalmente istituire corsi universitari di scrittura non può configurarsi come l'unica risposta alle carenze linguistiche degli studenti. L'acquisizione delle abilità necessarie alla produzione di testi scritti formali è un processo complesso, che non può realizzarsi in tempi brevi; per tale ragione l'esercizio della scrittura e la riflessione sulla lingua dovrebbe essere costante sia a scuola che all'università. Bisognerebbe definire un curriculum verticale di scrittura lungo il quale collocare la costruzione progressiva delle abilità richieste dalla stesura di testi scritti (ad esempio, saper controllare ortografia, morfosintassi, lessico dei testi prodotti, saper produrre testi coesi e coerenti, saper disporre di una gamma di registri adeguati ai diversi contesti comunicativi). In altri termini, occorrerebbe costruire percorsi dotati di specifici obiettivi, graduati e propedeutici gli uni agli altri, che accompagnino gli studenti sin dai primi anni scolastici, come per altro suggerito dalle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola primaria e secondaria di primo grado* (2012)⁹.

Nelle pagine che seguono si passano in rassegna gli studi sull'italiano scritto formale degli studenti universitari. Inoltre, vengono illustrati i risultati dell'analisi puntuale di 90 testi tratti dal *corpus* UniverS-Ita¹⁰, condotta con lo scopo di verificare la presenza delle deviazioni dalla norma individuate negli studi sopra menzionati; come si mostrerà, tale indagine conferma il quadro delle criticità di natura ortografica, morfosintattica, lessicale e testuale tracciato nei lavori sulle competenze scritte degli universitari.

2. PUNTI DI CRISI DELLA SCRITTURA DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI

In questo paragrafo si descrivono sia i testi indagati negli studi passati in rassegna, sia quelli del *corpus* UniverS-Ita; in particolare, si indicano i tipi testuali ai quali le produzioni scritte appartengono, le università e i corsi di laurea frequentati dagli scriventi e infine l'età

⁶ Con «scrittura liquida» Fiorentino (2011: 221) fa riferimento «sia al modo in cui [...] si producono discorsi scritti (poco pianificato, poco consapevole, senza punti di riferimento non solo linguistici in senso stretto ma anche, in senso ampio, culturali, relativi alla variabilità di registro e di canale, scritto o parlato, di opportunità sociale persino), sia ai prodotti scrittori e, infine, allo stile e alla forma linguistica che tale comunicazione assume.»

⁷ Sullo scritto digitato si vedano, *inter alia*, Pistolesi (2014, 2015) e Antonelli (2019: 7-29).

⁸ Alfieri (2017: 93) sottolinea che «l'indistinzione dei contesti situazionali nella coscienza e nella percezione comunicativa dei giovani comporta una duplice conseguenza nelle loro produzioni discorsive: confusione e ibridazione delle tipologie testuali, e commutazione di registri stilistico-lessicali».

⁹ <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>.

¹⁰ Tale *corpus* raccoglie oltre 2000 testi formali prodotti da studenti universitari (quasi 813000 parole); è stato realizzato nell'ambito del PRIN 2017 «UniverS-Ita. L'italiano scritto degli studenti universitari: quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, applicazioni didattiche». Per una sua descrizione completa si rimanda al § 2.1.

di questi ultimi (§ 2.1). Vengono poi analizzate le principali criticità rilevate negli ambiti dell'ortografia (§ 2.2), della morfosintassi (§ 2.3), del lessico (§ 2.4) e della testualità (§ 2.5). Il secondo e il terzo livello d'analisi sono stati ampiamente indagati nella letteratura; l'ultimo, invece, ha ricevuto un'attenzione soltanto marginale. Bisogna inoltre notare che tutti gli studi considerati presentano un taglio qualitativo: non vengono fornite indicazioni di natura quantitativa riguardanti i tratti descritti.

Molti fenomeni osservati nei testi degli universitari sono riconducibili alla varietà neo-standard (ad esempio, l'uso di *gli* al posto di *le/loro*, le concordanze a senso, l'uso dell'indicativo in luogo del congiuntivo nelle proposizioni complete, il *ne* ridondante)¹¹: per una parte assai esigua di essi, ovvero le frasi scisse, le dislocazioni e i pronomi *lei, lui, loro* in funzione di soggetto, il processo di acclimatamento nello standard può dirsi compiuto, per altri, al contrario, il processo in questione si è solo avviato¹².

2.1. I testi indagati

Gli studi sulle competenze scritte degli studenti universitari esaminano tipi testuali di varia natura: e-mail (Andorno, 2014; Bitonti, 2016; Amenta, Assenza, 2018; Lubello, 2019), riassunti¹³ (Lavinio, 1991; Valentini, 2002; Boscolo *et al.*, 2007; Cacchione, 2011; Calamai, 2012; Cisotto, Novello, 2012; Fiorentino, 2015; Clemenzi, 2020; Rossi, 2020), testi argomentativi¹⁴ (Prada, 2009; Ciccolone, 2012; Brusco *et al.*, 2014; Giuliano, 2017; Martari, 2019; Clemenzi, 2020; Rossi, 2020; Borghetti, Pugliese, 2021; Pecorari 2021), bozze di tesi (Gualdo, 2010; Amenta, Assenza, 2018; Lubello, 2019; Demartini, Ferrari, 2019), recensioni a saggi (Brianti, 2019), riscritture (Maistrello, 2006; Cacchione, Rossi, 2016; Clemenzi, 2020) e relazioni di tirocinio (Ricci, 2020)¹⁵. Il numero di testi analizzati è di solito contenuto: nella maggior parte dei casi il *corpus* è costituito da un centinaio di elaborati, spesso prodotti nell'ambito di laboratori di scrittura, con l'eccezione di Prada (2009), che ne esamina 500.

Quanto ai corsi di laurea frequentati dagli universitari, si considerano le scritture di studenti (si tratta quasi sempre di matricole) iscritti ai corsi di laurea triennali in Lettere, Lingue, Scienze della Comunicazione, Psicologia, e ai corsi di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione di università del Nord Italia (Bologna, Milano, Padova, Pavia, Torino), del Centro (Campobasso, Chieti, Pescara, Roma, Siena, Viterbo) e del Sud (Catania, Lecce, Messina, Palermo); raramente si esaminano le produzioni di scriventi frequentanti corsi di laurea di area scientifica: è il caso dei lavori di Caffi (1991) e Demartini e Ferrari (2019). Buona parte degli scriventi ha un'età compresa fra i 19 e i 21 anni.

In alcuni studi (Pugliese, Della Putta, 2017; Martari, 2019; Della Putta, 2020; Pugliese, Della Putta, 2020) gli scritti prodotti da studenti italofoni nativi vengono confrontati con quelli di italofoni non nativi. Come osserva Martari (2019), alcuni degli errori che si

¹¹ Per un quadro completo della varietà in questione si rinvia a Ballarè (2020).

¹² Sulla penetrazione dei tratti neo-standard nell'italiano degli studenti universitari si vedano Grandi (2018) e (2019).

¹³ Nella maggior parte dei casi si tratta di riassunti che non superano le 100 parole.

¹⁴ Si tratta di testi costituiti da un massimo di 500 parole.

¹⁵ Bisogna notare che alcune ricerche (ad esempio quelle condotte da Stefinlongo (2002), Boscolo *et al.*, (2007), Calamai (2012) integrano i dati emersi dallo studio dei testi con quelli ricavati dalla somministrazione di questionari sul "problema scrittura". Di seguito alcuni degli interrogativi rivolti agli scriventi tratti da Stefinlongo (2002: 145-147): a) *cosa ti sembra più difficile nello scrivere testi di una certa lunghezza?*; b) *prevedi nella tua attività di scrittura una fase di preparazione?*; c) *dopo aver scritto riesci a individuare i tuoi eventuali errori?*; d) *quali sono i tuoi errori più frequenti?*; e) *secondo te basta saper parlare bene per scrivere bene?*.

riscontrano nei testi degli scriventi di madre lingua italiana (ad esempio, il mancato accordo per genere e/o numero, il mancato rispetto delle reggenze preposizionali, le violazioni delle collocazioni) sono, come quelli individuati in testi di scriventi per i quali l'italiano è lingua straniera o seconda, il prodotto di un'interferenza: nel secondo caso si tratta di interferenza interlinguistica (la lingua madre interferisce sulla lingua *target*), nel primo, invece, di interferenza intralinguistica (la varietà diafasica bassa interferisce sulla varietà diafasica alta)¹⁶.

Come si è detto in precedenza, alla rassegna degli studi sull'italiano degli universitari è stata affiancata l'analisi di 90 dei 2160 testi che formano il *corpus* UniverS-Ita¹⁷; si tratta di testi di tipo argomentativo (agli studenti è stato chiesto di esprimere la loro opinione sulla didattica a distanza) di circa 500 parole ciascuno prodotti da universitari iscritti ad atenei del Nord, del Centro e del Sud Italia e frequentanti, nell'anno accademico 2020-2021, il secondo anno di corsi di laurea triennali o a ciclo unico di area umanistica, scientifica, economico-sociale e sanitaria¹⁸. Come si mostrerà nei §§ 2.2 - 2.5, i punti di crisi evidenziati nella letteratura sulla scrittura degli universitari sono ben rappresentati nel *sottocorpus* indagato.

Prima di illustrare i risultati dell'indagine, occorre evidenziare la pluralità di scopi per i quali il *corpus* UniverS-Ita è stato creato. Poiché costruito su un campione statisticamente significativo, il *corpus* in questione costituisce un fondamentale strumento per tracciare un quadro esaustivo delle competenze di scrittura degli universitari; in particolare, esso permetterà di verificare sia quali tratti presentati in letteratura come peculiari dell'italiano degli universitari siano effettivamente usati in modo sistematico nelle loro produzioni scritte, sia in che misura l'italiano del segmento di popolazione indagato possa essere considerato una tipica manifestazione del neo-standard.

Sarà possibile analizzare i dati in prospettiva sociolinguistica grazie alle informazioni raccolte dal questionario socio-biografico somministrato agli oltre 2000 studenti del campione¹⁹; in altre parole, potranno essere individuate eventuali correlazioni sistematiche fra i tratti linguistici che occorrono frequentemente nelle produzioni scritte e le principali variabili dell'analisi sociolinguistica. Inoltre, potrà essere condotta un'analisi tipologica dei dati, mettendo in luce non solo eventuali correlazioni tra i fenomeni osservati, ma anche possibili analogie e/o divergenze con i *pattern* tipologici più diffusi a livello interlinguistico.

Infine, l'esame del *corpus* avrà importanti ricadute in ambito didattico: una volta individuate le aree oggettivamente più deboli della competenza linguistica degli universitari, si potranno definire strategie didattiche volte a rafforzarle.

2.2. L'ortografia

Negli studi passati in rassegna l'ortografia viene scarsamente discussa; ciò dipende da due fattori: il sistema ortografico risulta nel complesso abbastanza saldo; nella maggior

¹⁶ Si vedano anche, *inter alia*, Berretta (1973), Banfi (1993), Solarino (2010).

¹⁷ Più precisamente sono stati estratti casualmente 15 testi, 5 per ogni area geografica (Nord, Centro e Sud Italia), per ciascuno dei corsi di laurea rappresentati nel *corpus* UniverS-Ita (Economia, Scienze della Formazione, Giurisprudenza, Ingegneria, Lingue e Farmacia); il *sottocorpus* appena descritto è costituito da quasi 36.000 parole.

¹⁸ I testi sono stati scritti al computer.

¹⁹ Il questionario si articola in quattro parti: la prima mira a tracciare il profilo personale e familiare dello scrivente (raccolge informazioni riguardanti, ad esempio, l'età, il genere, il luogo di nascita dello studente, il titolo di studio conseguito e la professione svolta dai suoi genitori); la seconda, invece, la sua biografia linguistica ed educativa; la terza e la quarta indagano rispettivamente i consumi culturali dello studente e il suo rapporto con la scrittura.

parte dei casi un'analisi dell'ortografia risulterebbe falsata, dal momento che i testi sono stati scritti al computer ed è pertanto lecito ipotizzare l'intervento del correttore automatico in caso di errori. Quest'ultima considerazione non si estende ai testi del *corpus* UniverS-Ita perché essi sono stati redatti senza l'ausilio del correttore automatico.

Gli errori ortografici più frequenti riguardano l'apostrofo e l'accento (Stefinlongo, 2000: 155-162; Stefinlongo, Boccafurni, 2001: 271-275; Rossi, 2020: 162). Dall'interrogazione del *sottocorpus* di UniverS-Ita è emerso che il primo viene impiegato con l'articolo indeterminativo maschile davanti a nomi o aggettivi iniziati per vocale (*un'aiuto, un'altro vantaggio*); l'accento viene usato con forme verbali monosillabiche (*fà, sò*), e con la forma apocopata dell'avverbio *poco*. L'apostrofo viene meno fra l'articolo indeterminativo femminile e i nomi iniziati per vocale (*un arma*); nei monosillabi *da* e *si* che risultano così indistinti rispetto ai loro omofoni. Si rileva, inoltre, l'impiego dell'accento grave in luogo di quello acuto in *perché, poiché, affinché, né, nonché e pressoché*.

Sono riconducibili all'influsso di pronunce regionali alcuni errori nell'uso delle doppie, in particolare della *z* (*eccezzionale, schizzofrenici*), e nella rappresentazione della sibilante (*forze, senzo*) (Stefinlongo, Boccafurni, 2001: 273). Alcuni errori dipendono da una ricostruzione della realizzazione orale impropria (*coetano, menzoniera, propia*), altri dall'incertezza sulla presenza della *-i* nella riproduzione dei suoni palatali (*scentifici, beneficienza, ferociemente, ineffienza, sufficiente, superfice*) (Stefinlongo, Boccafurni, 2001: 273; Ricci, 2020: 389), sui quali pesa l'incoerenza della norma (cfr. Serianni, 1989: 47). Non mancano univerbazioni (*daltronde, difronte*) e raddoppiamenti non registrati dalla scrittura (*approposito*); sono rari i casi di errata discrezione delle parole (nel *sottocorpus* di UniverS-Ita si registra la forma *in contro*). Da segnalare è infine l'approssimazione nell'uso di caratteri maiuscoli e minuscoli (*la toscana, natale, pasqua, il settecento, il novecento, sabato 13 Maggio, ogni Lunedì*).

2.3. La morfosintassi

Le criticità osservate a livello morfosintattico sono numerose. Non prenderò qui in considerazione i fenomeni che, censiti nella varietà neo-standard, sono accettati nella produzione formale (ovvero, l'uso dei pronomi *lei, lui, loro* in funzione di soggetto, le frasi scisse e le dislocazioni).

Per quanto riguarda i pronomi personali, si riscontra l'impiego della forma dativale *gli* al posto di *le/loro*:

- (1) Un rinnovato spirito della tradizione liturgica potrebbe aggredire i fedeli, ma potrebbe anche permettergli di sentirsi più vicini a Dio (Prada, 2009: 247).
- (2) Buongiorno professoressa, qualche giorno fa *gli* avevo mandato alcuni articoli riguardanti la tesi, le sono arrivati??? (Amenta, Assenza, 2018: 15)²⁰.

Si registrano casi di mancato accordo per genere (3) e concordanze a senso²¹ (4) (Tempesta, 1991: 56; Cini, 2002: 172; Stefinlongo, 2002: 118; Maistrello, 2004: 249; Prada, 2009: 248; Giuliano, 2017: 249; Clemenzi, 2020: 102):

²⁰ Si noti l'impiego a poca distanza da *gli* della corretta forma pronominale *le*.

²¹ A proposito delle concordanze a senso, Prada (2009: 248) nota che «rappresentano la manifestazione superficiale di tratti semantici che risulterebbero altrimenti obliterati per via di qualche restrizione di ordine morfosintattico e manifestano, come si sottolinea tradizionalmente, la prevalenza delle ragioni della semantica (ovvero, quelle del riferimento ad un'entità mentale dotata di caratteristiche specifiche) su quelle della grammatica».

- (3) le cause di questi atti arroganti sono *dovuti* (Giuliano, 2017: 249).
- (4) Sebbene la maggioranza dei ragazzi non *apprezzino* la didattica a distanza, quest'ultima può rivelarsi molto vantaggiosa (UniverS-Ita, 857)²².

Spesso le reggenze preposizionali non vengono rispettate (cfr. *inter alia*, Tempesta, 1991: 56; Valentini, 2002: 315; De Santis, Gatta, 2013: 417; Prada, 2009: 249; Grassi, Nuzzo, 2012: 109-110; Giuliano, 2017: 247; Martari, 2019: 138; Ricci, 2020: 33-34):

- (5) nuova consapevolezza filosofico-politica dovuta *dalla* presenza di varie correnti filosofiche (Martari, 2019: 138).
- (6) vorrei quindi esprimere la mia gratitudine *nell'*attivazione di questo servizio (UniverS-Ita, 644).
- (7) per potersi dedicare anche ad altre attività non inerenti *con* l'università (UniverS-Ita, 1182).

In alcuni casi si nota l'ellissi della preposizione²³:

- (8) Vabbene professoressa io dovrei venire per *l'assegnazione tesi* [...] (Amenta e Assenza, 2018: 17).

Quanto alla coordinazione di preposizioni articolate, in presenza di due o più nomi coordinati diversi per genere e numero la preposizione articolata viene spesso impiegata solo davanti al primo elemento:

- (9) la conoscenza della lingua inglese nel ricevimento e [Ø] assistenza [...] di turisti di nazionalità canadese e giapponese (Ricci, 2020: 44).
- (10) prontezza dei professori e [Ø] professoresses ad adattarsi ai cambiamenti (UniverS-Ita, 1183).

La stessa tendenza brachilogica si rileva sia in presenza dell'articolo indeterminativo (11), sia nei contesti in cui il secondo elemento della coordinazione è costruito con il pronome *quello* (12):

- (11) Di modo che ci si possa dedicare interamente ad un evento, [Ø] attività, presentazione o lezione (Ricci, 2020: 45).
- (12) Ho preso conoscenza delle procedure di archiviazione dei documenti degli ospiti e [Ø] quelli di carattere fiscale (Ricci, 2020: 45).

In diversi casi si riscontra la sequenza preposizione + partitivo (Amenta, Assenza, 2018: 26; Ricci, 2020: 43):

- (13) gli esercizi vengono svolti *in dei* fogli cartacei (UniverS-Ita, 993).

²² Per ogni esempio tratto dal *sottocorpus* di UniverS-Ita viene indicato il numero del testo dal quale è stato estrapolato.

²³ Talvolta l'ellissi riguarda non solo le preposizioni, ma anche gli articoli (Ricci, 2020: 44): «I contatti con le sedi in cui gli studenti americani effettuano *tirocinio* in Italia».

- (14) Noi studenti ci siamo ritrovati *con delle* paure (UniverS-Ita, 2039).

Passando al sistema verbale, si registrano casi di mancato accordo tra i tempi dei verbi:

- (15) Barthes infatti *si accorse* che quello dei vestiti è un sistema di segni, ed *identifica* tre livelli di vestito... (Amenta, Assenza, 2018: 25).

Sono attestati fenomeni di “attrazione temporale” (Tempesta, 1991: 56); come mostra l'esempio (16), il tempo d'entrata (*eravamo partiti*) condiziona quello dei verbi che seguono (*abitavano* al posto di *abitano*, *vivevano* in luogo di *vivono*):

- (16) Eravamo partiti dall'ipotesi che coloro cha *abitavano* nei centri rurali avessero una maggiore creatività rispetto a coloro che invece *vivevano* in città (Tempesta, 1991: 56).

Spesso viene impiegato l'indicativo al posto del congiuntivo nelle proposizioni complete e nelle interrogative indirette (Tempesta, 1991: 58; Stefinlongo, 2000: 153; Ricci, 2007: 391; Fiorentino, 2015: 276; Amenta, Assenza, 2018: 16):

- (17) penso che lo studente *ha* la possibilità di seguire la lezione con maggiore attenzione (UniverS-Ita, 2016).
- (18) non mi ritrovavo più a chidere [sic] cosa avessero pensato della lezione, se anche per loro *era stata* comprensibile, se *avevano avuto* problemi con quella spiegazione (UniverS-Ita, 228)²⁴.

Talvolta l'indicativo è usato anche nelle proposizioni concessive introdotte da *sebbene* e *nonostante* (Prada, 2009: 249; Giuliano, 2017: 250; Amenta e Assenza, 2018: 24):

- (19) Sebbene il proposito della DAD *ha* grande rilievo (UniverS-Ita, 446).
- (20) [...] ultimamente a Palermo un immigrato possessore di una bancarella nonostante *aveva* permessi e tutto in regola si è dato fuoco [...]. (Giuliano, 2017: 250).

Sono rari i casi in cui il congiuntivo viene adoperato in contesti che richiedono l'indicativo:

- (21) Le aule universitarie [...] sono indubbiamente luoghi di contatto e di scambio umano tra gli individui che le *frequentino* (UniverS-Ita, 356).
- (22) il dialogo alla pari tra studenti, oltre che tra docenti e, perché no, tra studenti e docenti, può ed anzi deve essere presente, in quanto esso *sia* necessario non solo a livello puramente didattico, ma anche e soprattutto umanamente (UniverS-Ita, 1953).

Venendo alla strutturazione sintattica del testo, si nota una predilezione per lo stile non proposizionale, il quale «non usa gerarchia alcuna tra le informazioni che presenta, lasciando all'interlocutore il compito di crearsene una» (Simone, 2000: 130); la sintassi è prevalentemente di tipo paratattico e/o giustappositivo (Prada, 2009: 243):

²⁴ In (18) si osservi anche l'impiego di *cosa* al posto di *che cosa*.

- (23) La funzione *f* è crescente, la funzione *g* è negativa, non può essere la sua derivata (Demartini e Ferrari, 2019: 231).
- (24) Non tutti hanno accesso a una connessione perfetta durante l'arco della giornata, e nemmeno a un computer particolarmente brillante, o anche solo funzionante, professori compresi, e ciò porta inevitabilmente a ritardi, disagi, incomprensioni... (UniverS-Ita, 709).
- (25) gli insegnanti hanno difficoltà a raccogliere un feedback in merito all'efficacia delle loro lezioni e questo non li aiuta a rendere migliori le loro capacità professionali di interazione e spiegazione (UniverS-Ita, 901).

I passi riportati presentano uno stile additivo: dal momento che la relazione di consecuzione che intercorre fra i contenuti non viene esplicitata mediante un connettivo (in (24) e (25) gli scriventi preferiscono impiegare *e*, elemento semanticamente povero), al lettore spetta il compito di inferirla.

Quanto all'ipotassi, l'indagine sui 90 testi tratti dal *corpus* UniverS-Ita ha evidenziato che solitamente la subordinazione non va oltre il secondo grado; si osserva, inoltre, una preferenza per i costrutti subordinati impliciti a scapito di quelli espliciti (cfr. Gualdo, 2010: 36). Le proposizioni esplicite che occorrono più frequentemente sono le complete, le relative, le causali e le temporali. Tra queste le relative sono quelle che pongono più problemi agli scriventi:

- (26) la piattaforma *nel quale* si lavora (UniverS-Ita, 144).
- (27) Eco mette in luce i problemi *che* incorrerebbe un giornale [...]. (Valentini, 2002: 311).
- (28) Il signor Bennet, pacato e silenzioso capo famiglia che utilizza il silenzio come arma di difesa contro la moglie frivola, *la quale* unica occupazione è quella di trovar marito alle sue cinque figlie [...] (Rossi, 2020: 166).

In (26) il pronome non concorda per genere con il suo punto d'attacco, mentre nei due esempi successivi *che* e *il quale* vengono usati come pronomi relativi indiretti.

In alcuni casi *dove* rimanda ad un antecedente di natura temporale:

- (29) non ci sono più quei momenti tra una lezione e l'altra *dove* scambiare due chiacchiere con un collega (UniverS-Ita, 450).
- (30) nei mesi *dove* la pandemia ha colpito di più (UniverS-Ita, 13).

Non mancano esempi di proposizioni relative con ripresa pronominale ridondante:

- (31) ci troviamo faccia a faccia con notizie, con fatti di cui non *ne* avremmo mai sospettato l'esistenza (Valentini, 2002: 311).
- (32) Palermo è una grande città [...] di cui i siciliani *ne* vanno fieri. (Maistrello, 2006: 93).

Un altro fenomeno da rilevare è l'impiego di *per cui* come connettivo di consecuzione²⁵ (Amenta, Assenza, 2018: 17):

²⁵ Per un'analisi diacronica di *per cui* si veda Proietti (2002).

- (33) Ho apprezzato molto lo sforzo che diversi docenti hanno fatto per consentire a tutti di poter continuare a seguire lezioni e conferenze, *per cui* posso concludere dicendo che [...] la soluzione della didattica a distanza è stata ottima. (UniverS-Ita, 1162).

Le subordinate implicite più usate sono le gerundive²⁶; nella maggior parte dei casi ci si imbatte in gerundi “assoluti” (il soggetto della subordinata, sottointeso e diverso da quello della reggente, è inferito) o a referenza ambigua (Ricci, 2007: 397; Gualdo, 2010: 40-45; Grassi, Nuzzo, 2012: 111-112; Giuliano, 2017: 250; Clemenzi, 2020: 95-96; Ricci, 2020: 45-47; Rossi, 2020: 167-168):

- (34) La Dad ha certamente rivoluzionato lo stile e il modo di rapportarsi all'università con aspetti sia positivi che negativi. *Essendo* uno studente “non in sede” ha comportato una riduzione di costi per il trasporto e di tempo impiegato per spostarsi (UniverS-Ita, 1193)²⁷.
- (35) mi trovo in forte disaccordo con chi espone l'idea che le università sarebbero dovute rimanere aperte. *Essendo* punti di incontro importanti per genti di ogni dove, il virus avrebbe trovato ampio spazio di manovra (UniverS-Ita, 252).
- (36) Juan uccide il governatore di Mesa Verde che cerca di fuggire tra i vagoni della locomotiva, *vendicando* in questo modo i suoi figli (Rossi, Ruggiano, 2013: 261).

In (34) e (35) il soggetto della subordinata non coincide con quello della principale; in (36) il soggetto della gerundiva è ambiguo: potrebbe essere *il governatore di Mesa Verde* o *Juan*.

La scelta del gerundio è dettata da diversi fattori: l'impiego di tale modo consente di «stabilire col verbo della reggente un rapporto semanticamente vago, disponibile a mille usi senza confini precisi» (Colombo, 2011: 88) e di risolvere le difficoltà legate all'accordo morfosintattico poste dalle strutture esplicite. In altri termini, il ricorso al gerundio presenta evidenti vantaggi per lo scrivente, ma non per il ricevente, il quale è obbligato a compiere un maggiore sforzo interpretativo.

Per quanto riguarda le participiali, Ricci (2020: 48) nota che talvolta il participio passato svolge la funzione di subordinata relativa; negli esempi che seguono *dipeso* e *dovuto* prendono il posto di *il che è dipeso/dovuto*:

- (37) Durante il tirocinio ho avuto maggiori e differenti stimoli [...], che mi hanno permesso di migliorare soprattutto nel registro formale *dipeso* dal fatto che nelle settimane di tirocinio ho avuto maggiori occasioni di praticarlo (Ricci, 2020: 48).
- (38) Tale esperienza ha indubbiamente accresciuto la mia personale capacità di apprendimento, *dovuto* soprattutto alla sinergia sviluppata in collaborazione con la titolare Alessandra (Ricci, 2020: 48).

In più testi si riscontrano costrutti paraipotattici (la subordinata è di forma implicita, come mostrano (39) e (40)):

²⁶ Sull'espansione dell'uso del gerundio nell'italiano contemporaneo si veda, *inter alia*, Solarino (1992).

²⁷ In (34) si noti anche il mancato impiego della virgola fra la gerundiva e la proposizione principale.

- (39) [...] segna il punto nel quale [...] l'Adda ricomincia, per prendere nome del lago dove le rive, allontanandosi di nuovo *e* lasciano l'acqua distendersi e rallentarsi in nuovi golfi (Maistrello, 2006: 68).
- (40) Diventata adulta, *ed* anche per lei vale la regola del matrimonio combinato (Rossi, 2020: 168).

2.4. *Il lessico*

Il lessico impiegato è generico e spesso del tutto improprio (cfr., *inter alia*, Tempesta, 1991: 59-60; Simone, 2000: 130; Stefinlongo, Boccafurni, 2001: 275-278; Cini, 2002: 171-172; Amenta, Assenza, 2018: 18, 27; Ricci, 2020: 30-43; Ruggiano, 2020: 116-118):

- (41) Questi [svantaggi] riguardano l'*attenuazione* di un [sic] *fase* importante della vita universitaria quale la socializzazione (UniverS-Ita, 394).
- (42) il caffè preso durante lo *spacco* delle lezioni (UniverS-Ita, 1997).
- (43) le lezioni continueranno ad essere *fatte* in questo modo (UniverS-Ita, 536).
- (44) cercando di resistere alle distrazioni *date* dal cellulare (UniverS-Ita, 942).
- (45) Non da meno è stato il prodotto europeo che anche se ha ottenuto un leggero ribasso nel 2008 *ha* sempre *riscosso ottimi risultati* in terra italiana (Ciccolone, 2012: 132).
- (46) Pasolini chiarisce che non è un sentimento di rimpianto per un'Italia che non c'è più che lo affligge, quanto piuttosto *il processo di omologazione culturale a cui l'intero paese è sottomesso* (Ruggiano, 2020: 116).
- (47) approfittando dell'*anonimità* (UniverS-Ita, 102).
- (48) tenendo anche conto della triste mentalità con cui si *disrispetta* la legge (UniverS-Ita, 1466).

In (41)-(48) la scarsa padronanza lessicale determina l'impiego di termini che solo parzialmente esprimono il contenuto che gli scriventi vorrebbero veicolare, l'infrazione di collocazioni (in (45), ad esempio, l'abbinamento tra *riscuotere* e *risultati* viola le collocazioni di entrambi i termini, ossia *riscuotere successi* e *ottenere risultati*) e il ricorso a neoformazioni analogiche.

Frequente è la ripetizione degli stessi termini anche a breve distanza, spia di un lessico povero:

- (49) lo stare lontani non ci permette più di avere contatto e di conoscere nuove *persone*. Questo penalizza un pò [sic] tutti, ma soprattutto quelle *persone* timide che non riescono a farsi avanti (UniverS-Ita, 927).
- (50) abbiamo la *possibilità* di comunicare a distanza senza tanti problemi e con la *possibilità* di condividere contenuti velocemente (UniverS-Ita, 1993).

- (51) Legato a questo aggiungerei i vari *problemi* di connessione che ci coinvolgono in prima persona ogni singolo giorno, *problema* che non tutti riescono a risolvere (UniverS-Ita, 890).

In alcuni casi il processo di selezione degli elementi lessicali viene meno, come testimonia l'accumulo di sinonimi in (52)-(53) (Ciccolone, 2012: 132; Amenta, Assenza, 2018: 28; Ricci, 2020: 40; Rossi, 2020: 171):

- (52) Un giorno, costretto dal freddo, si reca dal sarto per farsi rattoppare il vecchio cappotto, ma l'uomo lo convince a gettarlo perché *logoro e irrimediabilmente rovinato* (Rossi, 2020: 171).
- (53) ha impedito, ad alcuni studenti e studentesse, di seguire *in modo fluido e senza problemi* le lezioni erogate sulle varie piattaforme utilizzate dalle università (UniverS-Ita, 1183)²⁸.

Spesso le scelte lessicali mettono in luce una scarsa consapevolezza diafasica, la quale dà luogo a «*pastiche* linguistici preterintenzionali» (Cacchione, Rossi, 2016: 457), in cui forme proprie dell'italiano letterario e burocratico occorrono con quelle tipiche del parlato colloquiale (cfr., *inter alia*, Prada, 2009; Pugliese, Della Putta, 2017; Lubello, 2020). Di seguito si riportano alcuni esempi delle frequenti escursioni verso il basso:

- (54) portare avanti il proprio percorso di studi senza ulteriori *intoppi* dovuti alla nuova emergenza (UniverS-Ita, 438).
- (55) in questo momento è molto più semplice *buttarsi* sul divano che alzarsi e combattere per ciò in cui crediamo (UniverS-Ita, 1100).
- (56) molti studenti si dichiarano *stufi* della situazione (UniverS-Ita 386).
- (57) ad esempio utilizzo di Teams, *piuttosto che* ZOOM o altro (UniverS-Ita 2107).
- (58) penso che la didattica a distanza *faccia acqua da tutte le parti* (UniverS-Ita, 1282).
- (59) guardare il mondo con gli occhi della curiosità per trovare il modo di vedere sempre il *bicchiere mezzo pieno* (UniverS-Ita, 526).
- (60) E mentre le critiche si espandevano *a macchia d'olio* (UniverS-Ita, 1198).

In (54)-(57) vengono usate forme appartenenti al registro colloquiale (*intoppi*, *buttarsi sul divano*, *stufi della situazione*, *piuttosto che* con valore disgiuntivo); negli esempi successivi ricorrono formule stereotipate, il cui impiego appare dettato dalla necessità di «risolvere sbrigativamente il compito di produzione testuale velocizzando la fase della *Inventio*» (Ciccolone, 2012: 130)²⁹.

²⁸ In (53) si noti anche l'uso improprio delle virgole che isolano l'oggetto indiretto *ad alcuni studenti e studentesse*.

²⁹ Per un'analisi dell'ampia gamma di formule stereotipate impiegate in italiano contemporaneo si vedano gli studi di Castellani Pollidori (1995, 2002), la quale per riferirsi ad esse ha coniato il termine "plastismo". Di seguito si riportano alcuni dei plastismi riscontrati nel *sottocorpus* di UniverS-Ita: *problematica, assolutamente, il rovescio della medaglia, a portata di click, a trecentosessanta gradi, essere tutto rose e fiori, fare di tutta l'erba un fascio*.

Per innalzare il registro gli scriventi tendono frequentemente a sostituire termini percepiti come abusati con altri dal sapore tecnico-burocratico e a impiegare locuzioni formate da verbo + nome in luogo di verbi di ampio uso (Prada, 2009: 239-240; Ricci, 2020: 38-39):

- (61) *L'implementazione* di tale strumento si è resa necessaria (UniverS-Ita, 536).
- (62) Purtroppo, però, la didattica a distanza presenta molti svantaggi: non *incrementa* la socializzazione (UniverS-Ita, 260).
- (63) La *suddetta* modalità d'insegnamento è stata molto efficace (UniverS-Ita, 55).
- (64) Se *operiamo una comparazione* (UniverS-Ita, 861).

Con lo stesso scopo vengono usati, in misura minore, latinismi (*in primis, in secundis, in loco, de visu, iter*, UniverS-Ita), il participio presente in funzione verbale («un sondaggio [...] *avente* come scopo», UniverS-Ita, 348), l'enclisi pronominale con il congiuntivo («*vedasi* ad esempio la lavagna virtuale», UniverS-Ita, 1631), forme letterarie (*altresì, ove, ivi, foriero*, UniverS-Ita).

Alcune scelte lessicali risentono dell'influsso della lingua dei media: è il caso di *interfacciarsi* ('confrontarsi'), *mettere in campo* ('applicare concretamente'), *impattare* ('avere un determinato effetto'), di anglicismi come *feedback, smart working, lockdown*³⁰ e della perifrasi con valore imminente *andare a*³¹ («così facendo si *va a perdere* ciò che di realmente bello può offrire l'università», UniverS-Ita, 1960), ampiamente diffusa nell'italiano gastronomico dei mezzi di comunicazione³².

Infine risulta ben rappresentata la perifrasi costituita da *quello/a che* + il verbo *essere*, usata in luogo del semplice articolo (Ricci, 2020: 429; Rossi, 2020: 168)³³:

- (65) Voglio dunque esprimere in conclusione *quello che* è il mio giudizio finale sull'esperienza della didattica a distanza (UniverS-Ita, 248).
- (66) senza essere soggetti a *quello che* è lo stress provocato dal traffico urbano mattutino per raggiungere la sede universitaria (UniverS-Ita, 554).

2.5. La testualità

Come è stato evidenziato da più parti, le produzioni scritte degli studenti universitari presentano vistose carenze sul piano della coesione e della coerenza testuale³⁴.

Si sono già censiti alcuni fenomeni che indeboliscono la coesione testuale: concordanze a senso, errate reggenze preposizionali, mancato rispetto della *consecutio temporum*,

³⁰ Nel *sottocorpus* di UniverS-Ita il ricorso ad anglicismi risulta assai contenuto; oltre a quelle sopra menzionate si riscontrano le seguenti forme: *face-to-face, digital divide, budget, device, comfort zone, indoor*.

³¹ Si vedano Amenta, Strudsholm (2002) e Valentini (2007). La perifrasi in questione si riscontra anche in francese (*aller* + infinito) e in spagnolo (*ir* + *a* + infinito) (Renzi, 2012: 103).

³² Si veda Frosini (2016).

³³ In alcuni contesti *quello/a che* mira ad attenuare o ampliare il significato del sostantivo che segue (cfr. D'Achille, 2016: 177), cosa che non accade negli esempi sopra riportati. Sulla perifrasi in questione si vedano anche Castellani Pollidori (1995: 84-87), Cella (2015: 160), Bellone (2020).

³⁴ Si vedano, ad esempio, Lavinio e Sobrero (1991), Prada (2009), Gualdo (2010), Cacchione (2011), Piemontese e Sposetti (2015), Cacchione e Rossi (2016), Clemenzi (2020), Ricci (2020), Ruggiano (2020).

violazioni di collocazioni. Rispetto a questi fenomeni, ci si soffermerà sulle difficoltà nella gestione del riferimento. Gli esempi che seguono presentano catene coesive deboli³⁵:

- (67) Per quanto riguarda invece il contatto diretto con **gli ospiti** e successivamente la traduzione delle interviste con **i giornalisti**, non avevo esperienze ed ho dovuto adattare le mie conoscenze linguistiche ad una situazione totalmente nuova. Nonostante le difficoltà e le paure iniziali, non ho avuto problemi a rapportarmi con *essi* ed è stata una grande occasione di crescita (Ricci, 2020: 52).
- (68) Innanzitutto i grandi artisti come Warhol e Banský sono diventati famosi proprio per i loro graffiti e le loro immagini pop. Inoltre, proprio per la *loro* creatività, molti comuni hanno concesso muri da dipingere ai **graffitari**. (Prada, 2009: 256).
- (69) Complessivamente mi ritengo molto soddisfatta di questo **tirocinio**, durante il quale ho avuto la possibilità di svolgere attività sempre diverse tra loro e di venire a contatto con dei professionisti che mi hanno aiutata durante lo svolgimento di *quest'ultimo* (Ricci, 2020: 51).

In (67) *essi* risulta ambiguo dal momento che può rimandare sia a *ospiti*, sia a *giornalisti*. In (68) *loro* può riferirsi anaforicamente a *grandi artisti come Warhol e Banský* o, cataforicamente, a *comuni* o *graffitari*. Sulla base del cotesto si desume che *graffitari* costituisce il punto d'attacco dell'aggettivo possessivo. In (69) si noti la distanza fra *quest'ultimo* da un lato (il cui impiego richiederebbe la vicinanza nel testo del suo punto d'attacco), e *tirocinio* dall'altro.

I puntatori linguistici vengono spesso indirizzati verso referenti dotati di realtà concettuale anziché testuale (Prada, 2009: 254):

- (70) Il mio lavoro consisteva nel seguire il coro, nel mio caso proveniente dalla Cina, passo per passo durante le tre giornate di competizione. Dovevo quindi guidar*li* negli spostamenti all'interno della città, accompagnar*li* nei luoghi stabiliti per i pasti, assicurarmi che *[O]* fossero *puntuali* per le *loro* esibizioni (Ricci 2020: 53).
- (71) Perché [sic], ai giorni d'oggi, si fa di tutto per eliminare quella particolare forma d'arte che appare sui muri della nostra città?
I graffiti rappresentano una forma d'arte per **i writers** e per altri che li considerano come tale.
I graffiti esistono dai tempi dei tempi, anche se in modo diverso, da quando in un passato lontano due innamorati incisero il loro nome su di un albero.
Essi esprimono sentimenti, pensieri, idee e il proprio essere (Prada, 2009: 253).
- (72) Penso poi al tema dell'inclusione: che si tratti di inclusione di bambini stranieri o di bambini con disabilità, questo non riesce ad avvenire come nella didattica in presenza. I bambini, ma anche i ragazzi e gli adulti, rimanendo ognuno nel proprio luogo, non riescono a vivere questo momento di scambio così importante con gente di altre culture o con gente con disabilità varie, ed ad uscir*ne* svantaggiati non saranno solo *questi ultimi*, ma saranno anche gli *altri* (UniverS-Ita, 1219).

³⁵ Con il grassetto si segnala il punto d'attacco, con il corsivo il sostituito.

Nel primo caso le proforme rinviano ad un referente, ovvero *coristi*, assente nel cotesto precedente. In (71) il punto di attacco di *essi* non è *graffiti* (questi ultimi non possono esprimere il proprio essere), ma *writers*; tale antecedente può essere recuperato in due modi: o lo si ricava inferenzialmente dal cotesto precedente, o lo si estrae da *per i writers*, che rappresenta un elemento a basso indice di topicalità³⁶. In (72) è evidente che i punti di attacco delle proforme in corsivo possono essere recuperati soltanto per via inferenziale; si ipotizza che in *uscirne* il clitico *ne* rimandi alla difficile situazione determinata dalla sospensione della didattica in presenza e che *questi ultimi* rinvii alle persone di altre culture e a quelle con disabilità, le quali si contrappongono ad *altri*, ovvero i bambini, i ragazzi e gli adulti che non appartengono al gruppo cui fa riferimento la seconda proforma considerata³⁷.

Per quanto riguarda l'impiego degli incapsulatori anaforici, si rileva il dominio di forme semplici, ovvero *questo* e *ciò*, clitici come *ne* e *lo*; di rado è usata la forma, appartenente al registro sostenuto, *il che* (Ricci, 2020: 54).

Alcune indagini (Calamai, 2012: 86-87; Amenta, Assenza, 2018: 28) notano che l'uso dei connettivi è limitato a una gamma ridotta: i più frequenti sono *ma*, *però*, *quindi*, *infatti* e *inoltre*; risultano, invece, meno impiegati i connettivi causali, temporali, concessivi e consecutivi. Inoltre, si registra una scarsa variazione lessicale: pur disponendo di diversi connettivi per esprimere la medesima relazione logica, gli studenti optano per l'uso di uno o due di essi; ad esempio, nel *sottocorpus* di UniverS-Ita, per veicolare la relazione di causa vengono usati quasi sempre *in quanto*³⁸ (58 ricorrenze) e *perché* (47 ricorrenze).

Non sempre i connettivi vengono adoperati correttamente (cfr. *inter alia*, Maistrello, 2006: 94; Ricci, 2007: 400; Prada, 2009: 251; Amenta, Assenza, 2018: 28-29):

- (73) In primo luogo ritengo che, *nonostante* la didattica a distanza fosse obbligatoria per cause superiori a qualsiasi persona, essa ha rivoluzionato l'intero tessuto universitario e ritengo che questa rivoluzione permarrà nel tempo (UniverS-Ita, 211)³⁹.
- (74) Gli esami scritti, invece, meritano un'analisi approfondita e separata: *infatti*, nonostante le soluzioni attuate dall'università per permetterne lo svolgimento anche a distanza, reputo che gli studenti siano stati fortemente danneggiati (UniverS-Ita, 256).

In (73), anche se non sussiste una relazione di contrasto tra il carattere obbligatorio della didattica a distanza e il fatto che quest'ultima costituisca una novità in ambito universitario, viene impiegato il connettivo concessivo *nonostante*. Come (73), anche l'esempio successivo evidenzia come una cattiva rappresentazione delle relazioni logiche che intercorrono tra le parti della frase complessa mini la coerenza testuale.

Passando all'esame della punteggiatura, altro strumento che riveste un ruolo centrale nella costruzione del testo, nelle produzioni scritte degli universitari si registrano i seguenti fenomeni: l'omissione dei segni interpuntivi, la sostituzione di un segno con un altro, l'inserimento di segni in contesti incongrui (cfr., *inter alia*, Stefinlongo e Boccafurni, 2001: 278-289; Prada, 2009; Brianti, 2019; Demartini, Ferrari, 2019; Ricci, 2020: 55-60).

³⁶ Altre due osservazioni su (71): *tale* non si accorda a *graffiti*; la struttura informativa del passo è piuttosto semplice: Tema-Rema, con ripresa del tema precedente.

³⁷ In (72) si noti anche l'impiego del connettivo semanticamente povero *ed* al posto di *quindi* per esprimere la relazione di consecuzione fra i contenuti espressi.

³⁸ Si può ipotizzare che il frequente ricorso a *in quanto* sia espressione della volontà di innalzare il registro (cfr. Ricci, 2020: 36).

³⁹ In (73) si notino anche il tentativo (infelice) di rendere con altre parole l'espressione *per cause di forza maggiore* e l'impiego dell'indicativo al posto del congiuntivo nella proposizione completiva.

Il punto a capo viene spesso sostituito dal semplice punto fermo (Stefinlongo, Boccafurni, 2001: 285; Valentini, 2002: 315; Maistrello, 2006: 67; Ricci, 2007: 392-393; Pecorari, 2021: 3); questo procedimento, oltre ad ostacolare la leggibilità del testo, «comporta una segnalazione carente della strutturazione logico-argomentativa: i passaggi argomentativi di livello gerarchico superiore, che coinvolgono gruppi di enunciati, sono segnalati interpuntivamente allo stesso modo dei passaggi di livello inferiore, che collegano invece enunciato a enunciato (o parti di esso)» (Pecorari, 2021: 3).

Nel passo seguente lo scrivente usa il punto al posto del punto a capo per marcare il passaggio dall'analisi di uno degli svantaggi della didattica a distanza alla conclusione:

- (75) Infine gli esami possono essere problematici: alcuni docenti, per evitare che possano esserci risultati falsati, richiedono delle volte inquadrature difficili da ottenere; altre volte il problema è proprio la disponibilità di una buona connessione wifi, per cui è possibile che un esame venga annullato proprio a causa di ciò. In conclusione, nonostante la didattica a distanza sia molto comoda, preferisco le lezioni in presenza (UniverS-Ita, 261).

La predilezione per le strutture giustappositive fa sì che il punto fermo venga usato più degli altri segni (Stefinlongo, Boccafurni, 2001: 282, Calamai, 2012: 92, Demartini, Ferrari, 2019: 268). Il ricorso ai segni interpuntivi di livello intermedio è raro (Lavinio, 1991: 24; Stefinlongo, Boccafurni, 2001: 284; Calamai, 2012: 85; Prada, 2009: 237; Ricci, 2020: 55) e spesso improprio, come accade nei seguenti esempi:

- (76) Più tecnologia significa anche questo: annullare ogni ipo [sic] di scambio sociale, sguardo, contatto (UniverS-Ita, 908).
- (77) I pochi vantaggi della didattica a distanza, per quanto riguarda la mia esperienza di studentessa fuorisede, credo che siano: la possibilità di concentrare il proprio tempo maggiormente sullo studio in quanto viene meno la perdita di ore investite nel trasporto e il risparmio di denaro sempre legato al fattore trasporti (UniverS-Ita, 917).

La virgola compare in contesti sintattici che richiederebbero segni interpuntivi di livello superiore, ovvero il punto e virgola, i due punti, il punto (Prada, 2009; Brianti, 2019; Demartini, Ferrari, 2019; Pecorari, 2021):

- (78) tra i vantaggi è sicuramente possibile annoverare la possibilità di seguire corsi, lezioni, seminari e altre attività didattiche direttamente da casa propria, ciò risulta essere una comodità per studenti fuorisede o residenti in zone collegate in maniera non efficace con l'ambiente universitario (UniverS-Ita, 112).
- (79) Un altro aspetto negativo riguarda al fatto che non si costruisce un vero rapporto con l'insegnante e si fatica quindi a interagire, nonostante si sia dietro a uno schermo spesso predomina limbarazzo [sic] (UniverS-Ita, 644)⁴⁰.
- (80) Per fare quello che tutti sappiamo gli assistenti vocali/virtuali (chatboT, Siri di Apple, Cortana di Microsoft, Alexa di Amazon), provano a riconoscere il linguaggio naturale attraverso l'Intelligenza Artificiale, non è ancora possibile ovviare del tutto a degli errori (Demartini, Ferrari, 2019: 232).

⁴⁰ In (79) si osservi anche l'errato impiego della preposizione *al* dopo il verbo *riguarda*.

Poiché annulla le gerarchie testuali, l'uso della virgola *passepartout* (Tonani, 2010)⁴¹ richiede un lettore cooperativo che sappia ricostruire le relazioni che si instaurano fra le unità del testo. In alcuni casi la virgola andrebbe sostituita con un segno interpuntivo più forte (in (78)-(79) è necessario inserire un punto e virgola); in altri, invece, la semplice sostituzione interpuntiva non basta, dal momento che occorre introdurre un connettivo: in (80) si dovrebbe impiegare il punto e virgola in luogo della virgola e aggiungere il connettivo avversativo *tuttavia*.

In molti testi la virgola viene collocata fra soggetto e verbo per riprodurre la pausa della lingua parlata (cfr., *inter alia*, Stefinlongo, 2002: 105; Amenta, Assenza, 2018: 21-22; Rossi, 2020: 164):

- (81) Durante le lezioni a distanza, studenti di ogni età, hanno sofferto di cali di attenzione (UniverS-Ita, 632).
- (82) La monotonia delle giornate e lo stress psicologico, hanno però, secondo me, un'influenza negativa sulla qualità del tempo dedicato allo studio (UniverS-Ita, 896).

La virgola viene talvolta impiegata fra antecedente e pronome relativo nelle frasi relative restrittive:

- (83) Come abbiamo già visto prima, la lingua del cinema assomiglia molto alla lingua parlata. Sembra così espressiva e naturale soprattutto grazie ad alcuni fenomeni morfosintattici e lessicali, che rendono il parlato cinematografico simile all'italiano colloquiale (Brianti, 2019: 200).

Accade il contrario nelle relative appositive:

- (84) Tutto questo [...] può insegnarci molto ed avvicinarci gradualmente ad un modo di fare scuola che sia più piacevole, stimolante e attivo per gli studenti i quali meritano di vivere la scuola anche nella situazione surreale che stiamo vivendo (UniverS-Ita, 152).

Infine, in alcuni casi non si segnalano i confini degli incisi:

- (85) però è anche vero che quando mi ha tamponato io ero interamente nella corsia (Stefinlongo, Boccafurni, 2001: 286).

in altri mancano le virgole di apertura (86) o quelle di chiusura (87) (Stefinlongo, Boccafurni, 2001: 286, Ricci, 2020: 59):

- (86) Poi vedendo che i ragazzi erano molto aperti e gentili nei miei confronti, mi sono sciolta e già dopo una settimana di tirocinio, mi sentivo più sicura di me (Ricci, 2020: 59).
- (87) Per questo la d.a.d., ovvero la didattica a distanza è uno strumento [sic] necessario in questo momento (UniverS-Ita, 515).

⁴¹ In letteratura vengono usate anche altre etichette: Corno (2012) parla di virgola *splice*, Ferrari (2017) di virgola enunciativa.

3. CONCLUSIONI

La bibliografia esistente sulla scrittura formale degli studenti universitari mostra che le maggiori criticità si riscontrano nell'uso del lessico e nell'articolazione della testualità. In particolare, gli studenti producono testi in cui si mescolano forme appartenenti a registri linguistici distinti, la sintassi è frammentata, la coesione testuale debole e il grado di implicitezza elevato (i legami logici che intercorrono fra i contenuti rimangono spesso impliciti e pertanto devono essere ricostruiti inferenzialmente dal lettore); tali fenomeni sono emersi chiaramente anche dall'analisi dei 90 testi tratti dal *corpus* UniverS-Ita.

Come più sopra notato, gli studi passati in rassegna sono stati condotti su *corpora* costituiti da un numero assai contenuto di testi, raccolti in una sola sede universitaria e prodotti da studenti appartenenti a corsi di studio di area umanistica; si tratta di indagini dal carattere essenzialmente qualitativo dal momento che non conducono un esame quantitativo dei fenomeni descritti. Per colmare le lacune evidenziate, il progetto in cui questo studio si inserisce⁴² ha costruito un *corpus* statisticamente rilevante, la cui analisi è stata recentemente avviata. L'esame dei dati raccolti consentirà non solo di verificare quali fra i tratti presentati in letteratura come tipici dell'italiano degli universitari siano effettivamente usati in modo sistematico nelle loro produzioni scritte, ma anche di integrare con altri tratti il quadro definito nei paragrafi precedenti per fornire un profilo esaustivo dell'italiano scritto degli universitari.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfieri G. (2017), "Lo stile mutante degli stiliti del web. È possibile una rifunzionalizzazione euristica e didattica?", in *Lingue e Culture dei Media*, 1, 1, pp. 91-125.
- Amenta L., Strudsholm E. (2002), "Andare a + infinito in italiano. Parametri di variazione sincronici e diacronici", in *Cuadernos de Filología Italiana*, 9, pp. 11-29:
<https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/CFIT0202110011A>.
- Amenta L., Assenza E. (2018), "Per una riconsiderazione dello standard: un'indagine sull'italiano scritto degli studenti universitari di Palermo e Messina", in *Italica Wratislaviensia*, 9, 2, pp. 11-36:
<http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-62f4a490-0361-4586-8aab-188c6f21188d>.
- 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. (2019), "Parlare, scrivere, digitare", in Serianni L. (a cura di), *L'italiano. Parlare, scrivere, digitare*, Treccani, Roma, pp. 7-29.
- Ballarè S. (2020), "L'italiano neo-standard oggi: stato dell'arte", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 469-492:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15013>.

⁴² Vd. nota 1.

- Banfi E. (1993), "L'italiano come L2", in Banfi E. (a cura di), *L'altra Europa linguistica. Varietà di apprendimento e interlingue nell'Europa contemporanea*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 35-102.
- Bellone L. (2020), "Quello che è...: nuove riflessioni su un «modismo» recente", in *Carte Romanze*, 8, 2, pp. 373-387:
<https://riviste.unimi.it/index.php/carteromanze/article/view/14818>.
- Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di) (2012), *Competenze e formazione linguistiche*. Atti dell'XI Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. In memoria di Monica Berretta, Guerra, Perugia.
- Berretta M. (1973), "Gli errori di lingua negli elaborati scritti: cause e tipi", in *Scuola Ticinese*, 14, pp. 9-16.
- Bitonti A. (2016), "L'e-mail nella comunicazione accademica fra pragmatica e coesione testuale", in Bianchi F., Leone P. (a cura di), *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, Officinaventuno, Milano, pp. 51-65.
- Borghetti C., Pugliese R. (2021), "Insegnare la scrittura accademica per le discipline e nelle discipline: una sperimentazione sull'italiano", in Fiorentino G., Citraro C. (a cura di), *Percorsi didattici di alfabetizzazione. 'Buone pratiche' per l'italiano L2 e L1*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp.185-201.
- Boscolo P., Quarisa B., Arfè M. (2007), "Improving the quality of students' academic writing: an intervention study", in *Studies in Higher Education*, 32, 4, pp. 419-438.
- Boscolo P., Zuin E. (2015), *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*, il Mulino, Bologna.
- Brianti G. (2019), "Un mare di virgole: punteggiatura e articolazione sintattica negli elaborati di studenti universitari", in Ferrari A., Lala L., Pecorari F., Stojmenova Weber R. (a cura di), (2019), pp. 195-207.
- Brusco S., Lucisano P., Salerni A., Sposetti P. (2014), "Le scritture degli studenti laureati: un'analisi delle prove di accesso alla Laurea Magistrale", in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 147-165.
- Cacchione A. (2011), "L'italiano scritto degli studenti universitari italiani/italofoni. Un'indagine sui test di entrata del corso di Lingua italiana per lo studio dell'Università degli studi del Molise", in *Cuadernos de Filología Italiana*, 18, pp. 11-30:
<https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/38162>.
- Cacchione A. (2015), "Tra scritto e parlato: i pericoli dell'interferenza", in Piemontese E. (a cura di), *Teorie e tecniche didattiche della scrittura. La scrittura dalla scuola superiore all'Università*, Carocci, Roma.
- Cacchione A., Rossi L. (2016), "La lingua troppo (poco) variabile: monolinguismo e mistilinguismo in testi funzionali di matricole universitarie", in Ruffino G., Castiglione M. (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione*. Atti del XIII Congresso SILFI (Palermo, 22-24 settembre 2014), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 457-489.
- Caffi C. (1991), "Aspetti pragmatici e testuali delle introduzioni a tesi di laurea e specializzazione in materie scientifiche", in Lavinio C., Sobrero A. (a cura di), (1991), pp. 71-98.
- Cagnazzi A. R. (2005), "Analisi di fenomeni grammaticali in elaborati scolastici del triennio delle superiori", in *ACME*, LVIII, 1, pp. 269-302:
<https://www.ledonline.it/acme/allegati/Acme-05-I-07-Cagnazzi.pdf>.
- Calamai S. (2012), "Per un'analisi delle competenze scritte negli studenti universitari", in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di) (2012), pp. 77-99.
- Castellani Pollidori O. (1995), *La lingua di plastica*, Morano, Napoli.

- Castellani Pollidori O. (2002), "Aggiornamento sulla *lingua di plastica*", in *Studi linguistici italiani*, 27, pp. 161-96.
- Cella R. (2015), *Storia dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Ciccolone S. (2012), "Incoerenze testuali e problemi di combinazione lessicale nella produzione scritta di studenti universitari: primi rilievi e proposte esplicative", in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di) (2012), pp. 119-138.
- Cini M. (2002), "Scrittura in laboratorio", in *Italiano & Oltre*, XVII, 3, pp. 170-176:
<http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/08/ITALIANO-OLTRE-2002-n-3.pdf>.
- Cisotto L., Novello N. (2012), "La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria", in *Giornale italiano della ricerca educativa*, V, 8, pp. 41-57:
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/223>.
- Colombo A. (1989), "Scorretto ma non semplice", in *Italiano & Oltre*, IV, 4, pp. 158-161.
- Colombo A. (2011), *"A me mi". Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, FrancoAngeli, Milano.
- Clemenzi L. (2020), "Mettiamoci a scrivere: l'esperienza del laboratorio LISA!", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 90-110:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13983>.
- Corno D. (2012), *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Bruno Mondadori, Milano.
- D'Achille P. (2016), "Architettura dell'italiano di oggi e linee di tendenza", in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlino-Boston, pp. 165-189.
- Della Putta P. (2020), "Difficoltà di adattamento al contesto comunicativo nella scrittura di studenti universitari italofoeni e non italofoeni. Il ruolo dell'esperienza varietistica nella didattica della L1 e della L2", in Grassi R. (a cura di), *La scrittura e/per l'apprendimento dell'italiano L2*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 209-224.
- Demartini S., Ferrari P. (2019), "La virgola *splice* nei testi di studenti universitari: un problema solo in apparenza superficiale", in Ferrari A., Lala L., Pecorari F., Stojmenova Weber R. (a cura di) (2019), pp. 225-236.
- De Santis C., Gatta F. (2013), "Notizie dalla scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all'uscita dalla scuola secondaria. Risultati di un'indagine", in *Studi di grammatica italiana*, XXXI-XXXII, pp. 411-441.
- Ferrari A. (2017), "Usi «estesisi» del punto e della virgola nella scrittura italiana contemporanea", in *La lingua italiana*, XIII, 135-151.
- Ferrari A., Lala L., Pecorari F., Stojmenova Weber R. (a cura di), (2019), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Fiorentino G. (2011), "Scrittura liquida e grammatica essenziale", in Cardinale U. (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, il Mulino, Bologna, pp. 219-241.
- Fiorentino G. (2015), "Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea", in *Cuadernos de Filología Italiana*, 22, pp. 263-284:
<https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/50961>.
- Frosini G. (2016), "Andiamo a... servire la risposta!":
<https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/andiamo-a-servire-la-risposta/1103>.
- Giuliano M. (2017), "Tendenze linguistico-espressive nella scrittura argomentativa di studenti universitari (2007-2011)", in *Italiano LinguaDue*, 9, 1, 244-256:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8779>.
- Grandi N. (2018), "Sulla penetrazione di tratti neo-standard nell'italiano degli studenti universitari. Primi risultati di un'indagine empirica", in *Griseldaonline* (sez. *Dibattiti*):
<https://griseldaonline.unibo.it/article/view/9021>.

- Grandi N. (2019), "Che tipo, l'italiano neostandard!", in Moretti B., Kunz A., Natale S., Krakenberger E. (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018), Officinaventuno, Milano, pp. 59-74:
https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/004_Grandi_Atti_SLI_LII_Berna.pdf.
- Grassi R., Nuzzo E. (2012), "Le (in)competenze di scrittura all'università: evidenze dai test di valutazione iniziale", in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di) (2012), pp. 101-118.
- 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.
- Lavinio C. (1991), "I problemi della scrittura", in Lavinio C., Sobrero A. (a cura di) (1991), pp. 13-30.
- Lavinio C., Sobrero A. A. (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lubello S. (2017), "Lo scritto *factotum* dei nativi digitali (e non solo)", in *Lingue e culture dei media*, 1, 1, pp. 143-146.
- Lubello S. (2019), "L'italiano scritto accademico all'università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum", in *Testi e linguaggi*, 19, pp. 178-189.
- Lubello S. (2020), "*Digito, ergo sum*: scritture al bivio (di studenti universitari)", in Piotti M., Prada M. (a cura di), *A carte per aria. Problemi e metodi dell'analisi linguistica dei media*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 153-165.
- Maistrello V. (2004), "Testi a tre piani: l'intervista nelle riscritture di sintesi", in Cecchini M. (a cura di), *Dire, fare, parlare. Abilità linguistiche, capacità operative e processi di apprendimento*, FrancoAngeli, Milano, pp. 237-266.
- Maistrello V. (2006), *Italiano scritto. Scrivere testi a partire dai testi*, FrancoAngeli, Milano.
- Martari Y. (2019), "Interferenza e variabilità diafasica nelle varietà di apprendimento dell'italiano scritto in lingua madre e in lingua seconda", in *CLUB, Working Papers in Linguistics*, 3, pp. 133-145.
- Pecorari F. (2021), "Punteggiatura e architettura logico-argomentativa del testo nella scrittura degli studenti universitari: studio di un corpus", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* (RILA), pp. 1-10.
- Piemontese M. E., Sposetti P. (2015), "Realizzare un laboratorio di scrittura all'università", in *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15, 3, pp. 279-285:
<https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3574>.
- Pistolessi E. (2014), "Scritture digitali", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, vol. III: *Italiano dell'uso*, Carocci, Roma, pp. 349-375.
- Pistolessi E. (2015), "Contesti e forme della testualità digitale", in Palermo M., Pieroni S. (a cura di), *Sul filo del testo. In equilibrio tra enunciato e enunciazione*, Pacini, Pisa, pp. 119-135.
- Prada M. (2009), "Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura", in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp. 232-278.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/443>.
- Proietti D. (2002), "Origine e vicende del *per cui* assoluto: un altro caso di conflitto tra norma dei grammatici e storia", in *Studi di grammatica italiana*, 21, pp. 195-308.
- Pugliese R., Della Putta P. (2020), "Il discorso accademico scritto degli studenti universitari nelle prove di esame: un confronto tra italiano L1 e L2", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 26-41:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13743>

- Pugliese R., Della Putta P. (2017), “«Il mio ragazzo è italiano B1». Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari”, in *Lingua e Nuova Didattica* (Lend), XLVI, 4, pp. 83-110.
- Ricci A. (2007), “Sulla scrittura degli studenti universitari”, in Della Valle V., Trifone P. (a cura di), *Studi linguistici per Luca Serianni*, Salerno Editrice, Roma, pp. 387-400.
- Ricci A. (2020), “Scrivere la relazione di tirocinio all’università”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 26-64:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13981>.
- Rossi F. 2020. “Per una tipologia dell’errore sulla base di elaborati scritti in lingua italiana di studenti L1 e L2”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 159-185:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14005>.
- Rossi F., Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Ruele M., Zuin E. (2020), *Come cambia la scrittura a scuola. Rapporto di ricerca*. Provincia autonoma di Trento-IPRASE:
<https://www.iprase.tn.it/documents/20178/1926170/Come+cambia+la+scrittura+a+a+scuola.+Rapporto+di+ricerca/bd2d75a2-d8d8-4b2a-9f88-2816b6ce293f>.
- Ruggiano F. (2011), *L’italiano scritto a scuola*, Aracne, Roma.
- Ruggiano F. (2020), “Il laboratorio di scrittura per il recupero degli OFA. Un osservatorio sulle debolezze degli studenti e un esperimento di didattica dell’italiano”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 111-121:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13984>.
- Serianni L. (1989), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*, UTET, Torino.
- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi*, Carocci, Roma.
- Simone R. (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari.
- Simone R. (2012), *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Garzanti, Milano.
- Sobrero A. A. (1991), “Prefazione”, in Lavinio C., Sobrero, A. A. (a cura di) (1991), pp.1-9.
- Solarino R. (1992), “Fra iconicità e paraipotassi: il gerundio nell’italiano contemporaneo”, in Moretti B., Petrini S., Bianconi D. (a cura di), *Linee di tendenza nell’italiano contemporaneo*. Atti del XXV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Lugano, 19-21 settembre 1991), Bulzoni, Roma, pp. 155-170.
- Solarino R. (2010), “Gli errori di italiano L1 e L2: interferenza e apprendimento”, in *Italiano LinguaDue*, 2, 2, pp.15-23:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/820>.
- Sposetti P. (2008), *L’italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*, Homolegens, Roma.
- Stefinlongo A. (2000), “Punti di crisi dell’italiano scritto”, in Blommaert M. R., Cannova D. (a cura di), *La didattica dell’italiano lingua straniera oggi. Realtà e prospettive*, Vrije Universiteit, Brussel, pp. 151-164.
- Stefinlongo A. (2002), *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Aracne, Roma.
- Stefinlongo A., Boccafurni A. M. (2001), “Tra ortografia e grammatica. Punti di crisi nella scrittura di studenti universitari”, in Dardano M., Pelo A., Stefinlongo A. (a cura di), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*. Atti del Colloquio internazionale di studi (Roma, 5-6 febbraio 1999), Aracne, Roma, pp. 265-292.
- Tempesta I., (1991), “La relazione finale del seminario: un’occasione di apprendimento”, in Lavinio C., Sobrero A. A. (a cura di) (1991), pp. 47-69.
- Tonani E. (2010), *Il romanzo in bianco e nero. Ricerche sull’uso degli spazi bianchi e dell’interpunzione nella narrativa italiana dall’Ottocento a oggi*, Franco Cesati Editore, Firenze.

- Valentini A. (2002), “Tratti standard (e neostandard) nell’italiano scritto di studenti universitari”, in *Linguistica e Filologia*, 14, pp. 303-322:
<https://aisberg.unibg.it/retrieve/handle/10446/276/2180/LeF14%282002%29Valentini.pdf>.
- Valentini A. (2007), “La perifrasi *andare a* + infinito nell’italiano contemporaneo”, in *Studi italiani di Linguistica Teorica ed Applicata* (SILTA), 36, 2, pp. 215-234.