

L'ITALIANO SCRITTO ACCADEMICO: PROBLEMI DESCRITTIVI E PROPOSTE DIDATTICHE

Davide Mastrantonio¹

1. INTRODUZIONE²

In questo articolo raccolgo alcune riflessioni sull'italiano scritto accademico in due direzioni. Un primo interesse è pratico: mettere a punto strumenti che aiutino gli studenti universitari L2 a migliorare la loro comprensione dei testi di studio in italiano. Sotto questo versante, l'obiettivo è evidenziare una serie di forme e strutture ricorrenti sulle quali concentrarsi nella programmazione di un percorso didattico. Ma dietro le esigenze didattiche si delineano questioni più ampie, di carattere descrittivo e teorico: cosa hanno in comune testi universitari di discipline diverse? Qual è il loro livello di convergenza linguistica? Come si può definire, in chiave sociolinguistica, l'insieme dei tratti condivisi? E ancora: che rapporto intercorre tra questa varietà di lingua e i linguaggi specialistici?³ In tal senso, un secondo interesse che si affianca al primo è quello di definire le caratteristiche dell'italiano scritto accademico e stabilire quale posto esso occupi nell'architettura dell'italiano.

Si tratta com'è chiaro di un piano di ricerca ampio e articolato, di fronte al quale mi limiterò qui a poche basilari operazioni: *i*) ricostruire per sommi capi lo stato dell'arte sull'italiano accademico (§ 3), evidenziando i tratti linguistici finora ascritti a questa varietà (§ 4); *ii*) offrire qualche primo *specimen* di analisi linguistica e di proposta didattica (§ 5). Per i futuri sviluppi della ricerca sarà necessario allestire un corpus testuale bilanciato; per ora i materiali analizzati (§ 5) provengono da uno spoglio non sistematico di manuali e altri testi espositivi afferenti a diverse aree, con una prevalenza per le scienze umane (§ 7.1); i dati sono stati raccolti durante la preparazione di un corso universitario tenuto nell'a.a. 2020/2021 (cfr. § 2).

2. STUDENTI L2 E COMPrensIONE DELL'ITALIANO SCRITTO ACCADEMICO

Migliorare le competenze di comprensione dei testi di studio è un'esigenza molto sentita negli atenei con una forte presenza di studenti stranieri, si tratti di studenti in mobilità o che compiono l'intero percorso di studi in Italia⁴. In questa situazione si trova

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Ringrazio Valentina Bianchi, Massimo Palermo, Eugenio Salvatore e Luca Serianni che hanno letto e commentato una precedente stesura di questo articolo.

³ Un ulteriore possibile percorso di ricerca riguarda la formazione della varietà accademica, cioè il processo storico che ha prodotto fenomeni di convergenza fra diverse tradizioni di scrittura. In questo ambito vanno contemplati anche i fenomeni di contatto linguistico: oggi l'attenzione è rivolta all'inglese accademico, ma in passato il modello di lingua è stato per lungo tempo il latino. Lo studio della lingua scientifica in diacronia annovera in Italia importanti lavori, tra cui quelli di Maria Luisa Altieri Biagi (1990) e Maurizio Dardano (1994).

⁴ Cfr. tra gli altri Vedovelli (2010: 185), Celentin (2013), Fragai *et al.* (2018: 20), Semplici *et al.* (2019).

anche l'Università per Stranieri di Siena, dove a partire dall'a.a. 2020/2021 si è deciso di attivare un insegnamento specifico: l'*Italiano per usi accademici*⁵. Per frequentare un corso di laurea in un'università italiana è necessario possedere il livello B2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER); nei fatti però può capitare che, al momento di iniziare il percorso di studi in Italia, il livello linguistico reale di uno studente L2 sia più basso.

Questo stato di cose comporta una serie di difficoltà. Astraiamo dai problemi riguardanti la produzione orale e gli aspetti pragmatici e interazionali del contesto accademico⁶. Studiare il manuale di una disciplina, che è un'operazione centrale del percorso universitario, richiede un duplice lavoro: da un lato gestire le nozioni settoriali, che lessicalmente si rispecchiano nella terminologia tecnica; dall'altro lato fare i conti con una struttura testuale complessa e con una lingua che codifica processi logici di astrazione, generalizzazione, motivazione e così via. Non si vorrà credere che gli studenti madrelingua siano liberi da difficoltà di comprensione⁷; ma è naturale aspettarsi che queste siano maggiori per gli studenti stranieri, soprattutto per quelli che provengono da L1 tipologicamente distanti.

Il problema che abbiamo davanti, in sostanza, è quello del rapporto tra bisogni comunicativi di base e bisogni comunicativi superiori⁸ e della loro convivenza nel contesto di apprendimento universitario. Anche se i primi precedono i secondi (sia evolutivamente sia sotto il profilo acquisizionale), nella situazione in cui si trovano i nostri studenti stranieri non è possibile differire lo sviluppo delle competenze linguistiche accademiche, pena il rischio che gli studenti perdano la motivazione nei confronti del loro percorso di studi⁹.

Perché questi interventi didattici abbiano successo, è fondamentale che il docente abbia consapevolezza dei tratti linguistici e testuali propri dell'italiano scritto accademico. La loro descrizione è dunque prioritaria alla progettazione del curriculum, unitamente a una mappatura delle frequenze con cui tali fenomeni ricorrono. La frequenza di un tratto linguistico è facilmente misurabile quando si osserva la superficie del testo, cioè i lessemi: disponiamo infatti di ben due liste di parole accademiche dell'italiano messe a punto rispettivamente da Ferreri (2005) e Spina (2010, cfr. § 4). Ma il problema della frequenza riguarda prima ancora le funzioni testuali. Quali sono le funzioni tipiche e ricorrenti dei testi accademici? E come sono individuabili? Il lessico è l'unico parametro direttamente osservabile? Fare riferimento alle funzioni è del resto essenziale se si opera all'interno di un approccio comunicativo, in linea con quanto suggerito dal QCER¹⁰. Si consideri poi che l'attenzione alle funzioni permette di controllare meglio la variazione lessicale, che costituisce un problema soprattutto per l'apprendente straniero (cfr. § 5).

⁵ Il corso, attivo al primo anno dei corsi di laurea triennali, è destinato agli studenti stranieri che abbiano evidenziato nei test d'ingresso difficoltà linguistiche non necessariamente legate alla sfera delle abilità comunicative primarie.

⁶ Cfr. Fragai *et al.* (2017: 115-116)

⁷ Cfr. Rosi, 2020.

⁸ Faccio riferimento alla nota distinzione di Cummins (1979) tra due tipi di abilità linguistiche, *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) e *Cognitive/Academic Language Proficiency* (CALP). Le prime sono «le abilità necessarie per gestire la comunicazione nelle situazioni d'uso informale e quotidiano»; le seconde riguardano «la padronanza del codice necessaria per usare la lingua in contesti elaborati e formali quali sono quelli richiesti dall'apprendimento scolastico» (Palermo, 2020a: 339).

⁹ Cfr. tra gli altri Celentin (2013: 120), Ballarin (2017: 85-86).

¹⁰ Su questo aspetto si vedano almeno Vedovelli (2010), Fragai *et al.* (2017: 124).

3. L'ITALIANO SCRITTO ACCADEMICO: STATO DELL'ARTE E RAPPORTO COI LINGUAGGI SPECIALISTICI

L'italiano accademico è stato affrontato perlopiù secondo un approccio didattico: è stata l'esigenza di agevolare la comprensione della lingua per lo studio a spingere gli studiosi a definirne i tratti, riconoscendo delle regolarità che percorrono i testi trasversalmente rispetto ai settori disciplinari. Di fronte a questa circostanza appaiono necessarie due precisazioni.

In primo luogo, sarebbe fuorviante pensare che i testi accademici siano composti tutti allo stesso modo. Esistono naturalmente delle differenze: e non mi riferisco ovviamente alla terminologia, che è di stretto appannaggio di ogni singolo ambito specialistico, bensì a tratti linguistici e testuali specifici. Tali differenze sono almeno in parte imputabili a tradizioni di scrittura, le quali possono coincidere con le comunità linguistiche (due testi accademici di discipline distanti ma scritti nella stessa lingua possono assomigliarsi tra loro di più di quanto non si assomiglino due testi della stessa disciplina ma scritti in lingue diverse), o possono coincidere con le comunità disciplinari (due testi accademici scritti nella stessa lingua e afferenti a due diversi ambiti disciplinari possono presentare delle differenze), o ancora con eventuali sotto-comunità¹¹.

C'è una seconda precisazione da fare, a proposito del fatto che le descrizioni dell'italiano accademico finora disponibili sono recenti e nascono al di fuori degli studi di sociolinguistica. Dobbiamo forse concluderne che l'oggetto di cui ci occupiamo fosse prima ignoto agli studiosi? Certamente no, o almeno non del tutto. Una serie di tratti caratterizzanti la lingua accademica, specialmente quelli attinenti al versante sintattico-testuale, sono tradizionalmente ascritti ai linguaggi specialistici e alla lingua della scienza: su questo aspetto torneremo alla fine del paragrafo.

Veniamo dunque ai principali filoni che si sono occupati di italiano accademico. Un primo filone riguarda la didattica della scrittura a apprendenti madrelingua o alloglotti, siano essi studenti universitari o studenti di scuola secondaria (sull'ambiguità di *accademico* cfr. sotto); gli studi in questo settore sono attenti a rilevare i difetti delle produzioni degli apprendenti, con l'obiettivo di mettere a punto strumenti didattici per migliorare la competenza di scrittura¹².

Un secondo filone indaga il contesto discorsivo accademico coi metodi della pragmatica e dell'analisi conversazionale, dunque in contesti di oralità¹³. Tra i lavori più importanti in questo senso va ricordata la raccolta curata da Ciliberti e Anderson (1999); in linea con l'approccio pragmatico, nei saggi del volume si parla in senso lato di "comunicazione accademica" più che di "lingua accademica scritta". Alcuni temi affrontati nei saggi sono i seguenti: aspetti informativi e interpersonali delle digressioni; mitigazione pragmatica nella lezione universitaria; alternanza dei turni di parola nei seminari; co-costruzione della conoscenza tra docente e studente durante gli esami orali.

¹¹ Il problema delle differenze retoriche e compositive che caratterizzano testi dotati della stessa funzione pragmatica ma scritti in lingue diverse è affrontato dalla *Contrastive Rhetoric* e dalla *Contrastive Textology*, inaugurate rispettivamente da Kaplan (1966) e Hartmann (1980). Per quel che riguarda l'ambito didattico si vedano le considerazioni di Mazzotta (2011: 83-84). Per un'applicazione al contesto accademico delle nozioni di comunità e sotto-comunità discorsiva v. Balboni (2011).

¹² Si vedano almeno i seguenti lavori: Lavinio, Sobrero (1991), Fiorentino (2015), Lubello (2019), D'Aguanno (2019a, 2019b), D'Aguanno, Tarallo (2020). Gadaleta (2018) si occupa dell'apprendimento della varietà accademica scritta da parte di apprendenti L2.

¹³ È interessante notare che proprio dallo studio del monologo espositivo accademico, alla metà degli anni Ottanta, Monica Berretta ha ricavato importanti generalizzazioni sui connettivi (Berretta, 1984) e sulla ripetizione testuale (Berretta, 1986).

Il filone che raccoglie il maggior numero di studi sull'italiano accademico è praticato in ambito didattico e mostra forti punti di contatto con le ricerche sull'inglese L2 come lingua franca¹⁴ e coi lavori sulla *academic literacy* (cfr. Wingate, 2015)¹⁵. Tra gli aspetti approfonditi in questi lavori si annoverano la messa a fuoco dei bisogni di apprendimento; l'elaborazione di test di valutazione; il problema del bilinguismo italiano/inglese in alcuni settori disciplinari; il ruolo dei fattori interculturali nella comprensione e nella produzione dei testi accademici.

Appare qui necessaria una parentesi terminologica. Negli studi in discussione, il termine *accademico* è ambiguo: oscilla tra il significato di «universitario, che concerne l'università» (*Vocabolario Treccani* online) e il valore ricalcato sull'ingl. *academic*, che si estende alla scolarizzazione nel suo complesso: «relating to schools, colleges, and universities, or connected with studying and thinking, not with practical skills» (*Cambridge Dictionary* online). Per fare solo due esempi, il primo valore si ha in Fiorentino (2015: 265), che definisce discorso accademico «qualunque testo, scritto o parlato, che sia prodotto nel contesto accademico». Quanto al significato anglicizzante si pensi al saggio di D'Aguzzo (2019a), che impiega le espressioni *lessico accademico* e *linguaggio accademico* in riferimento alla didattica della scrittura nelle scuole superiori.

C'è un'altra tradizione di ricerca fondamentale che va tenuta a mente quando si parla di lingua accademica: gli studi sui linguaggi specialistici¹⁶. In questa tradizione, a dire il vero, non si fa riferimento alla “varietà accademica”¹⁷. Ma dal momento che i testi accademici veicolano contenuti settoriali, molte delle osservazioni nate in relazione ai linguaggi specialistici – in particolare per quel che concerne la morfosintassi e la testualità – sono adattabili alla varietà accademica, quando non di stretta pertinenza accademica più che specialistica. È forse opportuno, infatti, rideterminare lo spazio delle nozioni “accademico”, “specialistico” e “scientifico”: l'esistenza di tratti linguistici comuni e trasversali ai vari settori disciplinari può rendere preferibile isolare una varietà/registro¹⁸ di lingua che non ha a che fare con le nozioni settoriali e che tuttavia ne costituisce il supporto indispensabile¹⁹, almeno nello scritto formale.

A proposito della distinzione tra accademico e specialistico, consideriamo il seguente esempio ricavato da un quotidiano. L'articolo commenta i risultati di uno studio sul rapporto tra il livello di esposizione mediatica di alcune aziende e le loro quotazioni in borsa; si tratta di una produzione testuale che, fatte le debite differenze, può essere messa agilmente a confronto con la comunicazione usata in ambito accademico o divulgativo:

- (1) Proprio riguardo al mondo dei “cinguetti” gli esperti dapprima hanno scandagliato mezzo milione di *tweets* [...]. Dopodiché hanno misurato la correlazione tra i volumi dei messaggi online [...] e gli scambi dei titoli stessi sul listino. Il risultato? Articolato. In primis **salta fuori che** le società più popolari su Twitter [...] spesso non sono quelle che subiscono la più alta influenza sul listino (*Sole 24 Ore*, 21.3.2021: 13).

¹⁴ Si tratta degli studi sull'inglese che si occupano dell'*EAP* (*English for Academic Purposes*), il cui obiettivo è mettere gli scriventi alloglotti nelle condizioni di redigere testi scientifici in inglese, lingua veicolare della comunicazione accademica; per una panoramica sul tema cfr. Hamp-Lyons (2011).

¹⁵ Per citare solo alcuni di questi lavori cfr. Ferreri (2005), Spina (2010), Mezzadri (2016), Ballarin (2017), Rosi (2017, 2020), Balboni (2018), Gallina (2018), Pagliara (2018), Pugliese, Della Putta (2020).

¹⁶ Per il problema della variazione terminologica (*linguaggi specialistici, settoriali, tecnico-scientifici* e così via) si veda Gualdo, Telve (2011: 19-21).

¹⁷ Ecco alcuni lavori di riferimento: Cortelazzo (1994, 2004, 2006, 2011), Dardano (1994), Rovere (2010), Gualdo, Telve (2011), Gualdo (2016).

¹⁸ Sul rapporto tra “varietà” e “registro” segue Berruto (2011); ma cfr. § 6.

¹⁹ A tale riguardo appare fruttuosa, almeno per il lessico, la nozione di *support vocabulary* usata da Schmitt (2010), per cui cfr. anche Gallina (2018).

Il testo è tutto giocato sulla commistione dei registri tipica dello stile brillante. L'espressione *salta fuori che* è la variante colloquiale di *emerge che*, forma usata regolarmente nell'italiano scritto accademico. La funzione testuale espressa da *emergere* è indicare i risultati di un'analisi o di un esperimento, e fa riferimento a processi cognitivi che ruotano attorno all'osservare (in tal senso è solidale con verbi quali *osservare*, *notare*, *considerare*, tutti frequenti nei testi accademici). *Emergere* non è dunque un tecnicismo (nemmeno collaterale²⁰), ma una parola accademica, cioè trasversale alle discipline; appartiene in sostanza a un gruppo di lessemi che stabiliscono il loro riferimento non in enti del mondo extra-testuale, bensì in processi cognitivi che sottostanno alla produzione stessa dei testi.

4. TRATTI LINGUISTICI ATTRIBUITI ALL'ITALIANO SCRITTO ACCADEMICO

In questo paragrafo propongo una sintesi dei principali tratti evidenziati in alcuni degli studi sull'argomento. È opportuno notare che in più casi i fenomeni menzionati al § 4 sono riferibili a testi argomentativi (tipicamente articoli scientifici), mentre i fenomeni esaminati al § 5 provengono da testi espositivi.

Nel definire la fisionomia dell'italiano scritto accademico il lessico ha avuto finora un ruolo trainante, in quanto facilmente rilevabile attraverso metodi statistici. Su ispirazione di analoghe opere realizzate per l'inglese²¹, Ferreri (2005: 130) e Spina (2010) hanno individuato liste di frequenza di parole accademiche (o “della conoscenza”, Ferreri, 2005). La lista di Spina (2010), che contiene 611 unità tra parole singole e collocazioni, è stata ricavata a partire da un *corpus* di testi accademici differenziati per macro-aree (umanistica, giuridico-economica, scientifica). Dalla lista delle parole più frequenti, Spina ha eliminato anzitutto le parole che non sono presenti in modo uniforme in tutte e tre le macro-aree, e secondariamente le parole che fanno parte del vocabolario di base.

Le liste di parole costituiscono importanti indici quantitativi, ma di per sé sono ovviamente insufficienti. Perché possano essere valorizzati all'interno di una programmazione didattica, i lessemi devono essere organizzati e studiati sulla base delle funzioni che assolvono nel testo (come visto per *emergere*). È in questo senso che andranno letti alcuni riferimenti presenti nei lavori appena citati: Ferreri (2005: 134) collega il lessico accademico a funzioni come «manipolare e lavorare con i dati, costruire ipotesi, ideare modelli, sostenere argomentazioni»; Spina (2010: 1321), richiamandosi a studi sull'inglese²², accenna al problema dell'esistenza di una fraseologia propria dello scritto accademico che serve a esprimere funzioni testuali: «“esemplificare”, “fare ipotesi”, “trarre conclusioni” ecc.». D'Aguanno (2019a: 98-9) classifica per funzione alcuni di questi lessemi: “descrivere cambiamenti”, “descrivere rapporti di causa-effetto”, “presentare e descrivere grafici e statistiche”; quindi suddivide ulteriormente ciascun gruppo su base morfologica: ecco che nel lessico per descrivere cambiamenti si possono distinguere nomi (es. *evento*, *fenomeno*), verbi (es. *avere luogo*, *accadere*) e aggettivi (es. *apparente*, *completo*).

Alcune delle parole considerate da D'Aguanno non compaiono nelle liste di Ferreri e Spina, dal momento che appartengono al vocabolario di base: adottando una definizione puramente formale di “lessico accademico” rimarrebbero fuori dal nostro campo di osservazione. Mi pare sia invece opportuno applicare un criterio più elastico, che tenga conto di fattori semantici e testuali. Consideriamo lessemi quali *pensare* e *favorire*, su cui torneremo al § 5: appartengono al vocabolario di base, ma nei testi accademici sono spesso

²⁰ Per questa nozione cfr. Serianni (2005: 127-128), Cortelazzo (2006).

²¹ Cfr. p. es. Coxhead, 2000.

²² Tra cui Biber, 2004.

usati per esprimere rispettivamente relazioni di esemplificazione (nella locuzione *si pensi a*) e di causa-effetto; hanno cioè funzioni testuali specifiche e diverse rispetto alla lingua quotidiana. Del resto, è noto che la competenza lessicale comporta la padronanza di tutti i livelli linguistici collegati a una parola, inclusi i contesti d'impiego²³.

Fin qui si è detto del lessico; consideriamo ora altri livelli di lingua. Sotto il profilo pragmatico i testi accademici scritti attuano – almeno come tendenza prevalente – un occultamento dell'istanza enunciativa, che produce effetti a cascata negli altri livelli di lingua. In prima posizione andranno ricordati fenomeni come l'impersonalità e la deagentivizzazione (cfr. Desideri, 2011: 48), che portano a prediligere la diatesi passiva (*ibid.*: 52, Balboni, 2018; Cortelazzo, 2011; Gualdo, Telve, 2011: 120) e a mettere in risalto il risultato di una ricerca rispetto al suo autore (*questa teoria illustra, i documenti sostengono, tale opinione dimostra*, Desideri, 2011: 51).

Al tempo stesso, i testi accademici sono caratterizzati da una forte dialogicità, primaria e secondaria²⁴, che si traduce nella presenza di citazioni e discorsi riportati, introdotti da una varietà di verbi espositivi (*affermare, negare, menzionare, informare, dire, rispondere, replicare*); questi verbi «manifesta[no] chiaramente le ragioni, gli argomenti, le opinioni del soggetto enunciatore e, al contempo, [...] esplicita[no] metalinguisticamente l'uso che si fa delle parole» (Desideri, 2011: 58, da cui riprendo anche la lista di verbi appena elencati). Al novero dei dispositivi pragmatici appartengono anche i marcatori evidenziali (cfr. *ibid.*: 49, Gualdo, Telve, 2011: 128), i marcatori epistemici e i mitigatori d'intensità, che sfruttano verbi modali come *potere* (*si può dire plausibilmente, si può avanzare l'ipotesi. ibid.*). Menzioniamo inoltre le espressioni deontiche (*si deve, bisogna che, è necessario che, è indispensabile che*, Desideri, 2011: 51) e le strategie discorsive o iconiche usate per definire i concetti e chiarire i tecnicismi (cfr. La Grassa, Troncarelli, 2014: 297).

Veniamo alle caratteristiche testuali, alle quali si collegano in modo stretto le istanze cognitive. Procedendo dal grande al piccolo, incontriamo anzitutto la strutturazione del testo e le sue partizioni: divisione in sezioni, titolazioni, spazi bianchi, apparato di note, presenza di grafici, figure, tabelle, indici e bibliografia: cfr. Balboni (2011: 34); Dardano (2012: 82-3) in relazione ai manuali scolastici; per gli usi e le funzioni del paratesto cfr. anche La Grassa, Troncarelli (2014: 296-297) e La Grassa (2020). A un livello inferiore si collocano gli articolatori del testo o “segnali discorsivi metatestuali”²⁵, p. es. *in primo luogo, inoltre, infine* (in Balboni, 2011: 29 sono chiamati “metacomunicatori”).

Anche la deissi testuale (o logodeissi), molto presente nei testi accademici, assolve funzioni metatestuali: *oggetto di questo saggio, nel capitolo precedente, come si vedrà in seguito* ecc. (cfr. Desideri, 2011: 44); oltre a questa fraseologia, tra i dettici testuali si annoverano anche i prestiti dal latino come *infra, supra, passim* (cfr. Giovanardi, 2006: 2207; Gualdo, Telve, 2011: 124). I dispositivi di coesione elencati finora (strutturazione, segnali metatestuali, logodeissi) sono asemantici, cioè si limitano a indicare legami testuali o discontinuità tematiche di varia portata, ma senza dare ulteriori informazioni, che si ricaveranno dal testo stesso. Hanno invece pieno valore semantico le relazioni logico-argomentative, come la relazione di causa-effetto (Desideri, 2011: 62) o i procedimenti di deduzione e induzione (*ibid.*); tali relazioni possono essere espresse dai connettivi, che infatti sono citati

²³ Sulla stratificazione della competenza lessicale si veda anche solo Diadori, Palermo, Troncarelli (2020: 213-214). Mi pare inoltre significativo ciò che scrive Gallina (2018: 334-335), che dai risultati dei test usati per valutare la conoscenza del lessico accademico riscontra «come sia necessario sul piano didattico un intervento mirato per favorire l'acquisizione di usi specifici in contesto accademico di parole che veicolano altri significati in altri contesti».

²⁴ Su queste categorie si veda ora il saggio di Calaresu (2021).

²⁵ Per la messa a punto della categoria dei “metatestuali”, nel quadro più ampio dei dispositivi di coesione testuale, mi sia permesso di rimandare a Mastrantonio (2020, 2021a: 46-48).

molto spesso in riferimento alla testualità accademica e scientifica (cfr. Desideri, 2011: 64; Rosi, 2017: 297-300; Balboni, 2018: 102-103), e anche tramite altri mezzi linguistici, come vedremo al § 5.1.

Scendendo al piano morfosintattico, uno dei tratti più caratteristici e più notati dell'italiano scritto accademico è la nominalizzazione: cfr. Giscl Lombardia (2014: 81), La Grassa, Troncarelli (2014: 296-297), Diadori, Semplici, Troncarelli (2020: 74-79), Ballarin (2017: 60), Rosi (2020: 144), Demartini *et al.* (2020: 175), Gualdo, Telve (2011: 118). Di questa struttura, gli studi mettono a fuoco ora gli effetti sul piano semantico-pragmatico (deagentivizzazione, spersonalizzazione) ora quelli sul piano testuale (riassetamento del rapporto frase/testo: cfr. § 5.1). Del passivo si è detto sopra.

Un aspetto che riguarda il rapporto tra sintassi, testo e unità informative è l'incidenza della subordinazione (cfr. La Grassa, Troncarelli, 2014: 296-297). Nella lingua accademica si assiste storicamente a un progressivo snellimento delle strutture periodali: si fa meno ricorso alla subordinazione e si usano dunque meno unità informative per enunciato, forse anche per influsso dell'inglese accademico (cfr. Gualdo, Telve, 2011: 310)²⁶.

5. SAGGIO DI ANALISI LINGUISTICA E PRIME PROPOSTE DIDATTICHE

Dopo questa rassegna di tratti ascrivibili (e ascritti) all'italiano accademico, raccolgo qui una selezione di fenomeni e funzioni ricorrenti che ho ricavato dai miei spogli. Anzitutto consideriamo alcuni meccanismi operanti a livello interfrasale, o comunque al confine dell'enunciato: espressioni tematizzanti e di dominio; anafora per sostituzione; relazione di esemplificazione. In seguito ci concentriamo su un fenomeno di portata frasale: i verbi che esprimono predicazioni di identità. Concludiamo con un paragrafo dedicato all'espressione delle relazioni di causa-effetto (§ 5.1).

La gestione della progressione tematica, coi correlati meccanismi di segnalazione del cambio di tema, così come l'espressione del dominio a cui va riferita la successiva predicazione, sono funzioni centrali dei testi espositivi accademici. Ecco alcune espressioni ricorrenti: *per quanto riguarda* (2, 3); *in relazione a* (4), con la variante *relativamente a* (5); *dal punto di vista* + aggettivo (6); *sotto il profilo* + aggettivo (6):

- (2) **Per quanto riguarda** gli argomenti, sono tradotti dalle lingue straniere per circa un quinto del totale i testi che riguardano medicina, psicologia, pedagogia, cucina e le guide turistiche; per circa un quarto scienze fisiche naturali, musica e spettacolo [...] (Ondelli, *Traduzioni*: 11).
- (3) **Per quanto riguarda** l'organizzazione temporale dei corsi, sebbene parteciparvi possa contribuire a scandire il tempo all'interno della struttura carceraria [...] è stato rilevato che nella maggior parte dei casi i corsi dovrebbero preferibilmente essere di durata limitata (Troncarelli, La Grassa, *Didattica*: 45).
- (4) **In relazione alla** posizione del soggetto nella frase, l'inglese prevede la collocazione preverbale, così come il tedesco nelle frasi principali. In italiano ci sono invece numerosi casi in cui il soggetto tende a seguire il verbo (Ondelli, *Traduzioni*: 52).

²⁶ Questo processo avviene all'interno di un tipo di scrittura tradizionalmente legata a modelli periodali lunghi e a un andamento ipotattico. Su questo aspetto si veda anche Bianchi (2012: 168), che riprende alcune riflessioni di De Mauro (1992).

- (5) La legge 40/1998 sull'immigrazione definisce la condizione dell'immigrato in Italia sotto vari aspetti: il diritto di accesso all'istruzione; l'obbligo scolastico; l'inserimento nelle scuole. **Relativamente all'inserimento**, la legge raccomanda la realizzazione di reti di scuole per evitare che gli alunni possano concentrarsi solo in alcuni istituti (Troncarelli, La Grassa, *Didattica*: 70).
- (6) [S]olo in quella regione si sviluppò una vera e propria civiltà comunale, che assunse caratteristiche omogenee in tutte le città. Tra le più importanti vanno ricordate almeno le seguenti: in primo luogo, **dal punto di vista politico**, l'alto grado di effettiva autonomia, che fu un tratto tipico solo delle città italiane; **dal punto di vista istituzionale**, l'intensa circolazione di esperienze da un centro all'altro [...]; **sotto il profilo sociale**, la forte articolazione e differenziazione, che offrì possibilità di ascesa e promozione; **dal punto di vista territoriale**, lo stretto legame con le aree extraurbane coincidenti tendenzialmente con le diocesi (Zorzi, *Storia medievale*: 303).

Negli esempi (2-6) ho sottolineato i domini tematici e referenziali attivati dalle formule tematizzanti (*argomenti, organizzazione temporale* ecc.). In alcuni casi il legame semantico tra il referente tematizzato e altri referenti menzionati nella parte successiva del testo appare particolarmente evidente: in (2) *argomenti* è iperonimo di *medicina, psicologia, pedagogia* ecc.; all'es. (4) il nome *posizione* è ripreso dal sinonimo *collocazione* ed è implicato dal verbo *seguire*. Sarebbe importante accertare eventuali regolarità riferibili a questo fenomeno, anche per poterle sfruttare in chiave didattica.

Sempre in riferimento alla progressione tematica, un elemento decisamente arduo per gli apprendenti alloglotti è costituito dalle anafore per sostituzione, che si oppongono alle anafore per ripetizione. È noto che i linguaggi specialistici tendono alla mono-referenzialità, cioè a stabilire un rapporto biunivoco tra termine e referente²⁷; ciò porta a un maggiore impiego dell'anafora per ripetizione. Le ripetizioni sono uno strumento corrente in corrispondenza non solo di tecnicismi, ma anche di parole non tecniche. È il caso delle seguenti ripetizioni parziali a contatto che realizzano delle progressioni tematiche lineari²⁸ (*si sono conservati > la conservazione; studia la lingua > lo studio della lingua*):

- (7) Che cosa sono i fossili? Sono tracce di organismi del passato, scheletri o gusci [...] che **si sono conservati** fino ai nostri giorni. **La conservazione** può essere dovuta a molti motivi diversi: per esempio, l'organismo alla sua morte può essere finito in un deposito di sedimenti, inglobato poi in formazioni rocciose (*I perché della natura*: 9).
- (8) La linguistica è il ramo delle scienze umane che **studia la lingua. Lo studio della lingua** si può dividere in due sottocampi principali (Berruto/Cerruti, *Linguistica*: 3).

D'altra parte il meccanismo della ripetizione è sottoposto a limitazioni e condizionamenti; per esempio si può dare il caso in cui la nominalizzazione (*trasponibilità di mezzo*) sfrutti una base diversa rispetto al verbo impiegato per denotare lo stesso fenomeno (*può essere trasmesso...attraverso l'aria...la luce*) (9):

²⁷ Cfr. Gualdo, Telve (2011: 136). Converrà ricordare che la mono-referenzialità non è una proprietà sistemica dei linguaggi specialistici, ma riguarda piuttosto il piano testuale e della comunicazione (cfr. Rovere, 2011: 41-45).

²⁸ Sulle "ripetizioni parziali" nei manuali cfr. Dardano (2012: 93).

- (9) Il significante dei segni linguistici possiede un'altra proprietà molto importante: **può essere trasmesso sia attraverso l'aria** (il canale fonico-acustico), **sia attraverso la luce** (il canale visivo-grafico). A tale proprietà si dà il nome di **trasponibilità di mezzo** (o trasferibilità di mezzo, o intercambiabilità di mezzo). Anche se i segni linguistici possono essere trasmessi o oralmente o graficamente, il carattere orale è prioritario rispetto a quello visivo (Berruto/Cerruti, *Linguistica*: 15).

Anche l'esempio (10) appare degno di nota. In una brevissima porzione di testo si hanno complessivamente tre anafore per sostituzione: due riguardano referenti di primo grado (*città* > *abitato*; *posizioni d'altura* > *colle*), la terza riguarda un referente di secondo grado (*fuga* > *viene abbandonata*):

- (10) La guerra greco-gotica è responsabile della distruzione di molte **città** dell'Italia Centrale, con conseguente fuga in *posizioni d'altura*. Così, ad esempio, Falerii Novi viene abbandonata e si ritorna sul *colle* dove sorgeva **l'abitato** di Falerii Veteres (Dall'Aglio, *Topografia*: 67).

Il passaggio da *fuga* a *viene abbandonata* dipende probabilmente dalla scelta di istituire come tema/soggetto del secondo enunciato *Falerii Novi*: sarebbe stata più faticosa una formulazione come “da Falerii Novi *si fuggì* per tornare sul colle”; ma non si può escludere che tra i fattori alla base della scelta ci sia anche il principio retorico della *variatio* (principio, si noti, operante anche nei testi accademici, almeno in certe tradizioni discorsive). Un po' diverso il passaggio da *posizioni d'altura* a *colle*: tra i due c'è un rapporto del tipo genere/specie, rapporto garantito anche dalla presenza del connettivo *ad esempio* (su cui cfr. sotto).

Fin qui abbiamo ragionato di categorie testuali. Ma come affrontare didatticamente il nodo delle sostituzioni? Si ricorderà che la prospettiva in cui operiamo è pensata a sostegno di interventi didattici trasversali, non disciplinari: sarebbe quindi poco produttivo far imparare specifiche liste di parole allestite tenendo conto di rapporti di sinonimia, iperonimia o allomorfia, come nel caso degli aggettivi di relazione greco-latini (*città* > *centri urbani*):

- (11) Le **città** avevano costituito l'ossatura dell'ordinamento civile e politico dell'impero romano. La sua scomparsa determinò trasformazioni profonde nella struttura dei **centri urbani** dell'Occidente [...] (Zorzi, *Storia medievale*: 133).

Sembra invece più utile, partendo induttivamente da esempi reali, stimolare una riflessione metatestuale e metacognitiva sul fatto che la sostituzione è non solo fisiologica in tutti i testi – sia pure in misura diversa da tipo a tipo – ma per ragioni storiche è particolarmente presente nei testi scritti in italiano. Prendiamo un passo come il seguente, ricavato dal prospetto premesso a un capitolo di un manuale:

- (12) Il capitolo **si occupa** della conversazione. **Si ricorda** l'origine dell'analisi conversazionale nell'etnometodologia di Garfinkel, da cui l'analisi conversazionale mutua il concetto di *accountability*, che indica la comprensibilità e la responsabilità sociale dell'azione quotidiana. **Si indicano** alcuni dei principali meccanismi regolatori del *talk-in-interaction*, in particolare il *turn-taking* e la formazione di *preferred* o *dispreferred pairs*. **Si affronta** infine la questione delle differenze – di ruolo, di status, di cultura – che secondo eminenti analisti del discorso come Billig l'analisi

conversazionale rischierebbe di trascurare. Vengono presentati brani di conversazioni tra infermiere pediatriche e neomamme inglesi (Mantovani, *Analisi del discorso*: 31).

Nel passo appena osservato, le forme verbali *si occupa di, si ricorda, si indicano e si affronta* sono testualmente sinonime, quasi tutte parafrasabili con *(si) parlerà di*: ed è proprio questa sostituzione automatica che permette al lettore di comprendere il testo con poca fatica; ma meglio sarebbe dire: comprendere con poca fatica l'architettura del testo, liberando la memoria di lavoro per i contenuti disciplinari (*conversazione, etnometodologia, responsabilità sociale* ecc.). La variazione semantica è quasi trascurabile, e la sostituzione sembra dipendere perlopiù dal principio retorico della *variatio*. Da un punto di vista formale, la possibilità di identificare questi verbi come assi portanti della costruzione testuale è favorita in questo caso dalla compresenza di due elementi: il carattere compendiario della sezione e la collocazione dei verbi all'inizio di ciascun enunciato.

Passiamo al piano logico-argomentativo. Abbiamo accennato alla relazione di esemplificazione, la quale inscena un tipo particolare di rapporto genere/specie (e sotto questo aspetto è confrontabile con la relazione di specificazione). Anche per l'esemplificazione si potrà lavorare induttivamente su alcuni esempi di base, così da stimolare prima di tutto una riflessione metacognitiva sul movimento logico in sé. Successivamente si mostrerà la variabilità lessicale e fraseologica associata a questa relazione: non solo le locuzioni più intuitive (*facciamo un esempio*) e le abbreviazioni (*p. es.; ad es.*), ma anche espressioni imperniate sul lessema *caso* (13-15), o le espressioni *si pensi a* (16), *prendiamo* (17):

- (13) A favorire questo dialogo [tra linguistica e scuola] ci sono riviste accademiche che fino a qualche tempo fa sarebbero state consultabili solo in biblioteca. **È il caso** della recente rivista telematica "Italiano a scuola", che mette in condivisione tra università e scuola riflessioni ed esperienze relative all'insegnamento dell'italiano (Antonelli, *Corriere della sera*, inserto *La lettura*, 13.09.2020).
- (14) Talvolta non è facile decidere come vada interpretato un dato fenomeno e si corre il rischio di incorrere in vere e proprie contraddizioni. **Un caso evidente** di contraddizione è dato dal potenziale conflitto tra la normalizzazione e l'interferenza (Ondelli, *Traduzioni*: 38-9).
- (15) Esistono molte specie di cereali. Alcune di queste sono coltivate per la nostra alimentazione; altre servono invece per l'alimentazione degli animali. Da altre piante si ricava l'olio contenuto nei semi, **come nel caso del** mais o del girasole (Chinery, *Esploriamo la natura*: 79).
- (16) Il deficit sensoriale, così come quello motorio, possono causare deficit della stimolazione cognitiva, sia direttamente sia tramite l'isolamento. **Si pensi** agli anziani che non possono più leggere il giornale o guardare la televisione per un deficit visivo (*Psicologia*: 417).
- (17) Come per i sinonimi, anche nel caso dei geosinonimi l'equivalenza di significato non sempre è totale. **Prendiamo il caso** di *lavabo*: il toscano *acquaio* e lo standard *lavello* si riferiscono soprattutto alla piccola vasca che si trova in cucina[...], il settentrionale *lavandino* [...] ha un significato più ampio (Palermo, *Linguistica italiana*: 137).

Accanto alla riflessione metacognitiva e all'osservazione della variazione lessicale, c'è un terzo obiettivo didattico che è utile porsi: portare gli apprendenti a riconoscere i movimenti logici di esemplificazione anche nel caso in cui questi non siano codificati al livello lessicale, ma siano da ricostruire per inferenza. Lo stesso discorso si potrebbe fare in riferimento alla relazione di specificazione, anch'essa particolarmente importante nell'italiano scritto accademico, espressa tipicamente da connettivi come *in particolare, nello specifico*.

Veniamo ora a un fenomeno linguistico intra-enunciativo, che riguarda la strutturazione della frase. Alcuni verbi altamente ricorrenti nei testi accademici sono impiegati per stabilire delle “predicazioni di identità”²⁹: *rappresentare* (18, 19), *consistere in* (20, 21), *costituire* (22, 23). Anche questi verbi possono essere trattati didatticamente come sinonimi di *essere* (una sinonimia sistemica e non semplicemente testuale, come invece per *ricordare, affrontare* al punto 12):

- (18) Il primo caso [cioè il fatto che i traduttori esperti si allontanano maggiormente dai testi di partenza] **rappresenta** un comportamento ben noto nella didattica della traduzione, per cui i docenti cercano innanzitutto di indurre gli studenti a staccarsi dal testo originale (Ondelli, *Traduzioni*: 27).
- (19) La calcopirite e gli altri composti solforati **rappresentano** la quasi totalità dei minerali utilizzati per produrre rame (Caligaris *et al.*, *Meccanica*, sezione F: 153).
- (20) La ripetizione **consiste** nella replica totale o parziale del punto d'attacco (Palermo, *Linguistica testuale*: 80).
- (21) L'effetto di aberrazione **consiste** dunque **in** un cambiamento di direzione dei raggi luminosi prodotto dal passaggio da un sistema di riferimento ad un altro (Gasperini, *Relatività*: 11).
- (22) L'invarianza per trasformazioni di Poincarè **costituisce** dunque una simmetria di tipo fondamentale per tutti i modelli fisici (di tipo classico o quantistico) formulati in uno spazio-tempo Minkowskiano (Gasperini, *Relatività*: 8).
- (23) L'autovincolo alla discrezionalità **costituisce** in definitiva un tentativo di recuperare in parte [...] le esigenze sottese alla legalità sostanziale (Clarich, *Diritto*: 129).

Anche *risultare* e *rivelarsi* funzionano in senso lato come sinonimi di *essere*, ma diversamente dai verbi appena osservati sono accompagnati regolarmente da un aggettivo (*sproporzionate, analoga* ecc.):

- (24) In molte città [...] le cinte murarie ampliate prima della crisi **si rivelarono sproporzionate**, e al loro interno si diffusero campi e orti. Se passiamo a considerare le aree regionali la tendenza **risulta analoga** (Zorzi, *Storia medievale*: 330).
- (25) Più stabili e durature **si rivelarono** le signorie che si svilupparono all'interno di singoli centri urbani per iniziativa di famiglie influenti (Zorzi, *Storia medievale*: 312).

²⁹ Cfr. Panunzi (2010: 24).

- (26) Le trasformazioni di Galilei sono strettamente collegate a quello che viene chiamato “principio di relatività Galileiano”, secondo il quale **risulta impossibile** determinare la velocità assoluta di un sistema di riferimento inerziale mediante esperimenti puramente meccanici (Gasparini, *Relatività*: 2).

Anche in questo caso la differenza semantica che sussiste tra “più stabili e durature *si rivelarono* le signorie” (25) e “più stabili e durature *furono* le signorie” può forse essere messa in secondo piano in una prima fase, se si pensa al notevole vantaggio ricavabile da questa operazione: ridurre la variabilità lessicale a un numero limitato di funzioni, esprimibili anche con parole del vocabolario di base.

5.1. *Relazioni di causa-effetto*

Trattiamo separatamente le relazioni di causa-effetto sia per la loro centralità cognitiva e testuale, sia per la grande varietà lessicale e morfosintattica con cui sono segnalate; sia infine per focalizzare meglio le numerose implicazioni didattiche che questo argomento può avere in una classe di apprendenti L2, data la molteplicità dei livelli linguistici coinvolti (morfologia, lessico, sintassi, testualità).

Si tende a pensare che la causa e l'effetto siano espressi regolarmente tramite i connettivi (cfr. § 4), che costituiscono i dispositivi di coesione logico-semantica prototipici. Questo è probabilmente vero nella lingua quotidiana; nell'italiano scritto accademico troviamo invece di preferenza predicati verbali, predicati nominali o nomi con altre funzioni sintattiche³⁰. Prima di osservare l'ampia casistica e di considerare i possibili risvolti didattici, soffermiamoci un momento sul fenomeno in sé (27):

- (27) L'aumento delle temperature **causa** lo scioglimento dei ghiacci.

La frase in (27) può essere approssimativamente parafrasata con “aumentano le temperature *quindi* si sciolgono i ghiacci”, oppure “*dato che* aumentano le temperature si sciolgono i ghiacci”. Pertanto in (27) si verificano (o non si verificano) contemporaneamente i seguenti fenomeni: *i*) due processi (*aumentare*, *sciogliersi*) vengono nominalizzati; *ii*) il connettivo di causa-effetto è assente; *iii*) la relazione logica è presa in carico dal verbo. La nominalizzazione è un fenomeno morfosintattico e testuale che comporta un riassetto del rapporto frase/testo; tra i fattori pragmatici che la favoriscono (in parte già ricordati, § 4) ci sono la spersonalizzazione, la deagentivizzazione, l'economicità e anche il prestigio. Un altro fattore pragmatico/informativo meno ricordato ma molto importante è l'esigenza di tematizzare referenti di secondo grado, cioè processi e non enti. Se vogliamo rendere tema/soggetto la predicazione “le temperature aumentano” abbiamo le seguenti alternative: la nominalizzazione (anche nella variante dell'infinito sostantivato: *l'aumentare delle temperature*); la perifrasi con *il fatto che* (“il fatto che le temperature aumentino”); a un livello colloquiale si possono anche avere costrutti come “le temperature che aumentano fanno sciogliere i ghiacci”.

³⁰ L'uso di verbi di causa-effetto è segnalato cursoriamente in chiave didattica da Gisel Emilia Romagna (2014) e D'Aguzzo (2019a). Al tema non è stato dedicato molto spazio negli studi sui linguaggi specialistici, nei quali il fenomeno è classificato tra i casi di depotenziamento o svuotamento semantico del verbo; a titolo di esempio cfr. Gualdo, Teve (2011: 119), Cortelazzo (2011). Per il fenomeno, che rientra tra i casi di ipoconnessione, cfr. Mastrantonio (2021b: 238-239).

Veniamo dunque alla casistica raccolta. Tra i predicati verbali si possono avere le seguenti espressioni: *comportare* (28, 29); *contribuire a* (30); *determinare* (31, 32); *dipendere da* (33); *essere dovuto a* (34); *favorire* (35, 36); *portare a* (37); *produrre* (38):

- (28) [nella fase] dell'automazione [...] la tecnologia segna il passaggio a un nuovo sistema di lavoro, in cui si affida alla macchina il lavoro direttamente produttivo e in cui la funzione dei lavoratori diventa essenzialmente quella di controllori delle macchine stesse, fenomeno questo che **comporta**, almeno potenzialmente, la liberazione dall'alienazione (Arcuri, Arcuri, *Sociologia*: 45).
- (29) La fine dell'impero romano in Occidente **non comportò** la fine della schiavitù impiegata nei lavori domestici (Zorzi, *Storia medievale*: 132).
- (30) L'affermazione del cristianesimo **contribuì a** porre un limite al diritto incontrastato di vita e di morte di cui il padrone aveva goduto in età antica (Zorzi, *Storia medievale*: 132).
- (31) Non è solo la posizione della lingua a **determinare** la diversità tra le vocali (Palermo, *Linguistica italiana*: 20).
- (32) Le città avevano costituito l'ossatura dell'ordinamento civile e politico dell'impero romano. La sua scomparsa **determinò** trasformazioni profonde nella struttura dei centri urbani dell'Occidente [...] (Zorzi, *Storia medievale*: 133).
- (33) La possibilità di effettuare tali associazioni **dipende dall'**attivazione di cornici e altri schemi globali (Palermo, *Linguistica testuale*: 92).
- (34) I fossili sono tracce di organismi del passato, scheletri o gusci che si sono conservati fino ai nostri giorni. La conservazione può **essere dovuta a** molti motivi diversi: [...] (*I perché della natura*: 9).
- (35) La malattia fu trasmessa dalla puntura delle pulci parassite del ratto nero [...]. Il suo dilagare **fu favorito dalle** precarie condizioni igieniche e dalla denutrizione (Zorzi, *Storia medievale*: 327).
- (36) Fattori che **favoriscono** e fattori che ostacolano la coesione del gruppo (Arcuri, Arcuri, *Sociologia*: 374).
- (37) L'afflusso di nuove conoscenze e la crescente richiesta di istruzione di carattere avanzato **portarono** alla formazione di nuovi luoghi di formazione del sapere: gli studi (Zorzi, *Storia medievale*: 298).
- (38) Mostriamo, in particolare, che il passaggio da un sistema di riferimento inerziale ad un altro **produce** interessanti effetti fisici (Gasperini, *Relatività*: 45).

Leggermente diverso il caso di *(di)mostrare una correlazione* (o del retroformato *correlare*), che segnalano la presenza di un rapporto senza specificare quale dei due fenomeni costituisca la causa (39):

- (39) I risultati **dimostrarono una correlazione** significativa tra «distanza fisica» e obbedienza (Arcuri, Arcuri, *Sociologia*: 369).

Per il momento l'interesse è quello di dar conto di un fenomeno in via generale. Ma naturalmente andrebbero fatte varie distinzioni più specifiche. Una che salta all'occhio è che non tutti questi verbi codificano la relazione di causa-effetto allo stesso modo. Rispetto a *dipendere da* o *causare*, i verbi *favorire* e *contribuire a* possiedono una particolarità semantica e una pragmatica. La particolarità semantica è che il loro soggetto originario indica solo una parte dei fattori che concorrono a determinare l'effetto; la particolarità pragmatica consiste nel fatto che gli altri potenziali fattori rimangono impliciti, e questa strategia può essere sfruttata in modo più o meno consapevole a fini argomentativi e persuasivi.

Oltre ai verbi di causa-effetto, un ruolo importante è svolto dai nomi (tra cui *causa*, *conseguenza*, *effetto*, *esito*, *peso*, *ruolo* e altri). Questi possono ricorrere all'interno del predicato in vari ruoli sintattici (*ha come causa*, 40; *fu la conseguenza*, 41; *ebbe effetti positivi*, 42; *giocare un ruolo*, 43):

- (40) Questo fenomeno [il calo della natalità] **ha come causa** immediata la minor durata dei matrimoni (Giardina *et al.*, *Profili storici*: 687).
- (41) Lo sviluppo di ampie autonomie politiche da parte delle città italiane **fu la conseguenza di** due condizioni principali (Zorzi, *Storia medievale*: 305).
- (42) La società si raccolse soprattutto intorno a grandi proprietà fondiarie, dette *villae* o *curtes*, entro cui si svilupparono nuove forme di organizzazione del lavoro agricolo. La trasformazione, peraltro, **ebbe effetti positivi sulle** condizioni di vita dei contadini (Zorzi, *Storia medievale*: 132).
- (43) Il confronto con l'invarianza Galileiana delle equazioni di Newton ci porta allora a considerare tre possibili alternative riguardo all'eventuale **ruolo giocato** da un principio di relatività che [...] sancisca l'equivalenza fisica dei sistemi inerziali (Gasparini, *Relatività*: 4).

In alternativa, i nomi di causa-effetto possono presentarsi dentro un sintagma nominale in funzione di soggetto tematico (*la prima conseguenza*, 44; *Le cause*, 45; *l'esito*, 46) o comunque in posizione di apertura di enunciato (*come risultato di ciò*, 48). Anche in questo caso, l'eventuale individuazione di regolarità sintattiche e informative gioverebbe molto in prospettiva didattica:

- (44) questa legge di trasformazione ha quattro conseguenze importanti. **La prima** (ovvia) **conseguenza** riguarda l'invarianza degli intervalli temporali (Gasparini, *Relatività*: 2).
- (45) **Le cause** di questo incremento spettacolare già le conosciamo: i progressi della medicina e della chirurgia, l'uso di nuovi farmaci, le vaccinazioni di massa, la maggior quantità di cibo disponibile (Giardina *et al.*, *Profili storici*: 687).
- (46) Le lotte di fazione, originate intorno alla faida tra le famiglie dei Cerchi e dei Donati, portarono nel 1302 al bando dalla città di centinaia di individui appartenenti alla parte filoghbellina. **L'esito** fu la selezione di un gruppo dirigente guelfo e angioino, a guida mercantile (Zorzi, *Storia medievale*: 312).
- (47) Nel tempo il sistema tese a farsi sempre più complesso e i conflitti a vertere sempre più duramente sull'accesso al governo e ai consigli cittadini, vale a dire sul controllo delle risorse finanziarie e dei beni del comune. **L'effetto**

più evidente fu la moltiplicazione dei processi di esclusione dagli uffici politici e, sempre più spesso, dalle città stesse. Il fenomeno delle esclusioni politiche si generalizzò infatti nella seconda metà del Duecento (Zorzi, *Storia medievale*: 310).

- (48) Nei paesi del terzo mondo non si è affermata la pratica del controllo delle nascite; **come risultato di ciò**, la popolazione di questi paesi raddoppia ogni 28 anni (Giardina *et al.*, *Profili storici*: 687).

Come tradurre didatticamente questi fenomeni linguistici? Limitiamoci a considerare le relazioni di causa-effetto espresse da verbi (28-38). La densità semantica e sintattica delle nominalizzazioni, cui si aggiungono le difficoltà della morfologia nominale, rende questo frangente particolarmente ostico agli apprendenti L2. Ciò su cui possiamo contare è il fatto che la relazione di causa-effetto è un universale cognitivo; all'interno di un percorso didattico si sfrutterà prima la modalità di costruzione pragmatica, che fa leva su principi generali, per poi passare gradualmente alla modalità sintattica, tenendo conto delle catene implicazionali³¹.

Avanzo una possibile proposta. Per quel che riguarda i contenuti, converrà sfruttare anzitutto nozioni che si presuppongono universalmente note, eventualmente evocabili attraverso immagini di accompagnamento alla lezione³²: elementi ricavati dall'esperienza o attinti dalla storia naturale. Dal punto di vista linguistico, si presenteranno anzitutto frasi semplici giustapposte (p. es. *la temperatura aumenta. I ghiacci si sciolgono*), per poi introdurre dei connettivi avverbiali³³, che non alterano l'ordine iconico degli eventi (*la temperatura aumenta, quindi i ghiacci si sciolgono*). In una fase successiva si passerà ai connettivi subordinanti (*dal momento che la temperatura aumenta, i ghiacci si sciolgono*). Queste fasi intermedie daranno occasione agli apprendenti sia di toccare con mano la variabilità dei connettivi (*quindi* è rimpiazzabile da *dunque, di conseguenza* ecc.), sia, nel caso della subordinazione, di riflettere sulla modificabilità dell'ordine sintattico della causa e dell'effetto (*dal momento che la temperatura aumenta, i ghiacci si sciolgono* vs. *i ghiacci si sciolgono dal momento che la temperatura aumenta*): tutte queste operazioni di trasformazione serviranno anche a familiarizzare col metalinguaggio della causalità.

Sulla scorta dei passaggi appena osservati, il momento successivo nell'organizzazione del curriculum sarà introdurre i fenomeni morfosintatticamente più complessi: la nominalizzazione e i verbi di causa-effetto (*l'aumento della temperatura causa lo scioglimento dei ghiacci*). Naturalmente questa fase presuppone altre abilità e conoscenze, riferibili alla morfologia derivativa (*sciogliere > scioglimento*) e alla costruzione del sintagma nominale complesso (*lo scioglimento dei ghiacci*). Inoltre, l'ampio ventaglio lessicale dei verbi di causa-effetto (27-37) si differenzia al suo interno sia dal punto di vista della trasparenza semantica e della frequenza d'uso, sia dal punto di vista della complessità sintattica, differenze che andranno opportunamente sfruttate in chiave didattica. Ecco che un verbo trasparente e transitivo come *causare* sarà presentato prima di *determinare* e *comportare* (anch'essi transitivi ma potenzialmente ignoti); e così *dipendere da*, essendo un'espressione molto comune, sarà presentato prima di *essere dovuto a*.

³¹ Per la distinzione tra modalità pragmatica e sintattica cfr. Giacalone Ramat (2003: 18).

³² Per una recente panoramica sul ruolo delle immagini nella didattica dell'italiano L2 cfr. Pederzoli (2019).

³³ Qui "connettivi avverbiali" equivale a "connettivi testuali", cioè operanti oltre i confini dell'enunciato.

6. CONCLUSIONI

Ciò che emerge da questa ricognizione è la possibilità di chiarire meglio in che direzione si potrà procedere con le ricerche su ciò che fin qui abbiamo chiamato “italiano scritto accademico”; in gioco ci sono da un lato aspetti sociolinguistici e linguistico-testuali, dall'altro lato risvolti didattici. Il primo passo sarà ottenere – con l'aiuto di un *corpus* testuale – una descrizione dei tratti linguistici di questa varietà e del loro grado di diffusione; si tratta cioè di capire fino a che punto questi tratti attraversino trasversalmente le varie discipline. Per fare solo un esempio, abbiamo visto che il verbo *favorire* serve a esprimere relazioni di causa-effetto; ma tale forma, molto usata in un manuale di storia medievale (Zorzi, *Storia medievale*), è invece assente dal manuale di fisica considerato (Gasperini, *Relatività*)³⁴.

La mappatura dei tratti linguistici e del loro grado di diffusione risulta dunque essenziale per stabilire che cosa sia l'italiano scritto accademico, con la possibilità che si renda necessaria una ridefinizione dello spazio semantico delle nozioni di “accademico”, “specialistico” e “scientifico”. Da questo punto di vista la prospettiva sociolinguistica dialoga con quella linguistico-testuale; in altri termini, il nostro oggetto di ricerca è un registro o piuttosto un insieme di tratti caratteristici di una tipologia testuale³⁵? Due circostanze sembrano far propendere verso la prima opzione: in primo luogo l'alternativa tra espressioni accademiche e forme comuni è anzitutto una scelta a disposizione del parlante e appare connotata sull'asse formale/informale (lo abbiamo visto nel caso di *emergere* vs. *saltare fuori*, § 3); secondariamente, le forme lessicali e le strutture testuali discusse appaiono diffuse non solo nei manuali universitari, ma anche in altri testi espositivi³⁶ (testi enciclopedici, divulgativi, giornalistici).

Quale che sia la risposta a questa domanda, la prospettiva testuale costituisce in ogni caso uno strumento affidabile e produttivo, perché permette di interpretare i dati linguistici sulla base di coordinate funzionali; molte delle nozioni usate nel saggio sono infatti nozioni linguistico-testuali: segnale metatestuale, connettivo, struttura informativa, ripetizione/sostituzione, relazioni logico-argomentative (causa-effetto, esemplificazione, specificazione)³⁷. Ma la linguistica “del testo” si è occupata finora principalmente dei meccanismi generali che caratterizzano un testo; decisamente meno battuta è l'applicazione di questi meccanismi a generi e tipi testuali specifici, quella che potremmo chiamare la linguistica “dei testi” (cfr. Ondelli, 2013; Palermo, 2020b)³⁸. A tale riguardo si rifletterà su un dato. Le autrici di un recentissimo contributo sulla lingua dei manuali di matematica, Silvia Demartini, Silvia Sbaragli e Angela Ferrari, hanno evidenziato la novità dell'approccio testuale nel panorama degli studi sul tema (Demartini *et al.*, 2020: 160-161); e ciò è tanto più significativo se si pensa che la matematica è uno dei settori nei quali la riflessione didattica è più avanzata (cfr. Gualdo, 2016: 377).

Le regolarità funzionali sono dunque centrali, non solo dal punto di vista della ricerca ma anche in chiave applicata. Tali regolarità possono essere segnalate da elementi del lessico, e in tal senso l'approccio testuale e quello lessicale si sostengono a vicenda. In

³⁴ Verrebbe facile pensare che la ragione di questa asimmetria risieda nelle particolarità semantiche e pragmatiche di *favorire*, a cui si è accennato al § 5.1.

³⁵ Sul problema del rapporto tra “varietà”, “registro”, “genere”, “stile” cfr. Berruto (2011), che tuttavia adotta una definizione di “genere” e “tipo testuale” diversa da quella più diffusa, cfr. p. es. Palermo (2013: 236).

³⁶ Più che di “testi espositivi” sarebbe meglio parlare di “sequenze espositive”, stante il fatto che i testi sono il più delle volte misti.

³⁷ Tra i principali lavori di riferimento sulla linguistica testuale in Italia cfr. Palermo (2013), Ferrari (2014).

³⁸ Marinetto (2020) propone l'analisi testuale di brani espositivi ricavati da testi di studio, all'interno di un intervento didattico finalizzato a migliorare le competenze di comprensione di studenti universitari L1.

questi casi, un obiettivo didattico facilmente perseguibile è quello di ricondurre la variabilità del lessico accademico a un numero inferiore di funzioni, rappresentate da parole correnti nella lingua quotidiana: lo abbiamo osservato con varie categorie di espressioni, tra cui gli equivalenti di *essere* (*consistere in, costituire, rappresentare, risultare, rivelarsi*) e gli equivalenti di *per esempio* (*si pensi a, è il caso di*). Ma anche le regolarità meno evidenti, di carattere strutturale, potranno forse fornire un contributo importante in una prospettiva didattica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Fonti

- Arcuri, Arcuri, *Sociologia* = Arcuri F. P., Arcuri F. (2010), *Manuale di sociologia: teorie e strumenti per la ricerca*, Springer, Milano.
- Berruto, Cerruti, *Linguistica* = Berruto G., Cerruti M. (2017²), *La linguistica: un corso introduttivo*, Utet, Torino.
- Dall'Aglio, *Topografia* = Dall'Aglio P. L. (a cura di) (2000), *La topografia antica*, Clueb, Bologna (il passo citato proviene da un capitolo di Giovanna Bonora).
- Caligaris *et al.*, *Meccanica* = Calligaris L., Fava S., Tomasello C. (2006), *Manuale di meccanica*, Hoepli, Milano.
- Clarich, *Diritto* = Clarich M. (2017³), *Manuale di diritto amministrativo*, il Mulino, Bologna.
- Chinery, *Esploriamo la natura* = Chinery M. (1989), *Esploriamo la natura*, Vallardi, Lainate.
- Gasparini, *Relatività* = Gasparini M. (2010), *Manuale di relatività ristretta*, Springer, Milano.
- Giardina *et al.*, *Profili storici* = Giardina A., Sabbatucci G., Vidotto V. (2002²), *Profili storici dal 1900 a oggi*, vol. III, tomo II, Laterza, Bari,
- I perché della natura* = *I perché della natura* (1988), Fabbri, Milano.
- Mantovani, *Analisi del discorso* = Mantovani G. (2008), *Analisi del discorso e contesto sociale. Teorie, metodi, applicazioni*, il Mulino, Bologna.
- Ondelli, *Traduzioni* = Ondelli S. (2020), *L'italiano delle traduzioni*, Carocci, Roma.
- Palermo, *Linguistica testuale* = Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Palermo, *Linguistica italiana* = Palermo M. (2015), *Linguistica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Psicologia* = AA.VV. (2010), *Manuale di psicologia*, Simone, Napoli.
- Troncarelli, La Grassa, *Didattica* = Troncarelli D., La Grassa M. (2018), *La didattica dell'italiano nel contesto interculturale*, il Mulino, Bologna.
- Zorzi, *Storia medievale* = Zorzi A. (2016), *Manuale di storia medievale*, Utet-De Agostini, Torino-Novara.

Studi

- Altieri Biagi M. L. (1990), *L'avventura della mente: studi sulla lingua scientifica*, Morano, Napoli.
- Balboni P. (2011), "Lo stile accademico nel monologo e nella scrittura", in Desideri P., Tessuto G. (2011), pp. 17-42.
- Balboni P. (2018), "Competenze morfosintattiche e testuali necessarie per lo studio accademico in ItaL2", in Jafrancesco E. (a cura di), *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*, Becarelli, Siena, pp. 107-32.

- Ballarin E. (2017), *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano come lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, Edizioni Accademiche Italiane, Saarbrücken.
- Berretta M. (1984), “Connettivi testuali e pianificazione del discorso”, in Coveri L. (a cura di), *Linguistica testuale*, Atti del XV congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana (Genova – Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981), Bulzoni, Roma, pp. 237-254.
- Berretta M. (1986), “Riprese anaforiche e tipi di testo: il monologo espositivo”, in Lichem K., Mara E., Knaller S. (a cura di), *Parallela 2: aspetti della sintassi dell'italiano contemporaneo*, Atti del 3° Incontro italo-austriaco di linguisti a Graz, 28-31 maggio 1984, Narr, Tübingen, pp. 47-59.
- Berruto G. (2011), “Registri, generi e stili: alcune considerazioni su categorie maldefinite”, in Cerruti M. *et al.* (2021), pp. 15-35.
- Bianchi P. (2012), “I manuali tecnici di istruzione: aspetti testuali, sintattici e lessicali”, in Nesi A., De Martino D. (2012), pp. 153-169.
- Biber D. (2004), “Lexical Bundles in Academic Speech and Writing”, in Lewandowska-Tomaszczyk B. (a cura di), *Practical Applications in Language and Computers (Proceedings of PALC 2003)*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 165-178.
- Calaresu E. (2021), “Dialogicità”, in *SIS*, vol. V, pp. 119-151.
Cambridge Dictionary online = <https://dictionary.cambridge.org>.
- Celentin P. (2013), “Italiano L2 a studenti Erasmus incoming: quali priorità?”, in *ELLE*, 2, 1, pp. 111-125.
- Cerruti M. *et al.* (2011) (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Carocci, Roma.
- Ciliberti A., Anderson L. (1999) (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica: ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, FrancoAngeli, Milano.
- Cortelazzo M. (1994), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Cortelazzo M. (2004), “La lingua delle scienze: appunti di un linguista”, in Peron G. (a cura di), *Premio “Città di Monselice” per la traduzione letteraria e scientifica*, Monselice, Il Poligrafo, pp. 185-195.
- Cortelazzo M. (2006), “Fenomenologia dei tecnicismi collaterali. Il settore giuridico”, in Cresti E. (a cura di), *Prospettive nello studio del lessico italiano*, Atti SILFI 2006, Firenze University Press, Firenze, vol. I, pp. 137-140.
- Cortelazzo M. (2010-2011), “Scienza, lingua della”, in Simone R. (dir), *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, Roma, pp. 1281-1283:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-della-scienza_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-della-scienza_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Coxhead A. (2000), “A New Academic Word List”, in *TESOL Quarterly*, 34, pp. 213-238.
- Cummins J. (1979), “Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters”, in *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- D’Aguanno D. (2019a), “Il lessico accademico per l’insegnamento della scrittura nelle scuole superiori”, in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Atti del II Convegno ASLI Scuola (Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017), Cesati, Firenze, pp. 93-106.
- D’Aguanno D. (2019b), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- D’Aguanno D., Tarallo C. (2020), “L’italiano scritto accademico: percorsi didattici e correzioni”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 145-158:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13986>.

- Dardano M. (1994), "I linguaggi scientifici", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., Einaudi, Torino, 1993-1994, vol. II, pp. 501-51.
- Dardano M. (2012), "La testualità nella lingua della scienza: analisi di manuali scolastici", in Nesi A., De Martino D. (2012), pp. 81-94.
- De Mauro T. (1992), "Il caso Hoepli", in Assirelli A. (a cura di), *Un secolo di Manuali Hoepli. 1875-1971*, Hoepli, Milano.
- Demartini S., Sbaragli S., Ferrari A. (2020), "L'architettura del testo scolastico di matematica per la scuola primaria e secondaria di primo grado", in *Italiano Lingua Due*, 12 (2), pp. 160-80:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14979>.
- Desideri P. (2011), "Pragmatica, argomentazione e glottodidattica del discorso accademico", in Desideri P., Tessuto G. (2011), pp. 43-72.
- Desideri P., Tessuto G. (2011) (a cura di), *Il discorso accademico: lingue e pratiche disciplinari*, Quattroventi, Urbino.
- Diadori P. (2019) (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier, Firenze.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2020), *Insegnare l'italiano come lingua seconda*, Carocci, Roma (prima ed. 2015).
- Diadori P., Semplici S., Troncarelli D. (2020), *Didattica di base dell'italiano L2*, Carocci, Roma.
- EncIt = Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto della Enciclopedia, Roma, 2010-2011:
http://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Enciclopedia_dell%27Italiano.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo: principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale: studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Fiorentino G. (2015), "Aspetti problematici del discorso accademico", in *Cuadernos de Filología Italiana*, 22, pp. 263-284:
https://www.researchgate.net/publication/286476216_Aspetti_problematici_del_Discorso_Accademico_un'analisi_dei_risassunti_delle_tesi_di_laurea
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2017), *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne, Roma.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2018), "Nuovi profili e nuovi bisogni degli studenti universitari di italiano L2", in *Italiano a stranieri*, 23, pp. 20-25:
https://www.researchgate.net/publication/316283762_Italiano_L2_all'universita_Profili_bisogni_e_competenze_degli_studenti_stranieri.
- Gadaleta C. (2019), "La scrittura accademica in italiano L2/LS: studio di un caso", in *Italiano a scuola*, 1, 169-180:
<https://italianoascuola.unibo.it/article/view/10000/9799>.
- Gallina F. (2018), "Studenti internazionali in mobilità. La questione del lessico della conoscenza in italiano L2", in Coonan C.M. et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, pp. 323-339.
- Giacalone Ramat A. (2003) (a cura di), *Verso l'italiano: percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giovanardi C. (2006), "Storia dei linguaggi tecnici e scientifici nella Romania: italiano", in Ernst G., Glessgen M., Schmitt C., Schweickard W. (a cura di), *Romanische Sprachgeschichte. Ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprachen und ihrer Erforschung*, De Gruyter, Berlin-New York, vol. II, pp. 2197-2211.
- Giscel Emilia Romagna (2014), "La comprensione delle relazioni causali nella scuola di base", in Colombo A., Pallotti G. (2014), pp. 93-107.

- Giscel Lombardia (2014), "Strategie di lettura per comprendere un testo: dalla superficie alla profondità dei significati", in Colombo A., Pallotti G. (2014), pp. 77-92.
- Gualdo R. (2016), "Linguaggi specialistici e settoriali", in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 371-395.
- Gualdo R., Telve S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Hamp-Lyons L. (2011), "English for Academic Purposes", in Hinkel E. (a cura di), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Routledge, New York-London, vol. II, pp. 89-105.
- Hartmann R. (1980), *Contrastive Textology. Comparative Discourse Analysis in Applied Linguistics*, Julius Groos, Heidelberg.
- Kaplan R. B. (1966), "Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education", in "Language Learning", 16, pp. 1-20.
- La Grassa M. (2020), *Scrivere nelle università: testi e attività*, Pacini, Pisa
<http://www.toscanaopenresearch.it/wp-content/uploads/2020/09/47920-Scrivere-nelle-Univerista.pdf>.
- La Grassa M. Troncarelli D. (2014), "Comprendere le scienze attraverso i manuali scolastici", in Colombo A. Pallotti G. (2014), pp. 293-309.
- Lavinio C., Sobrero A. (1991) (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- 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.
- Marinetti P. (2020), *Schemi e macrostrutture del testo espositivo: un ruolo attivo nella comprensione*, in "Italiano LinguaDue", 12, 2, pp. 181-202:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14980>.
- Mastrantonio D. (2020), "I connettivi e i segnali discorsivi", in Dardano M. (a cura di), *Sintassi dell'italiano antico. La prosa del Duecento e del Trecento*, vol. II: *La frase semplice*, Carocci, Roma, pp. 682-731.
- Mastrantonio D. (2021a), *La coesione testuale nell'italiano antico e i volgarizzamenti dal latino*, Dell'Orso, Alessandria.
- Mastrantonio D. (2021b), "Connettivi", in *SIS*, V, pp. 221-257.
- Mazzotta P. (2011), "Una proposta glottodidattica per l'apprendimento della scrittura accademica", in Desideri/Tessuto (2011), pp. 73-107.
- Mezzadri M. (2016), *Studiare in italiano all'università: prospettive e strumenti*, Loescher-Bonacci, Torino-Roma.
- Nesi A., De Martino D. (2013) (a cura di), *Lingua italiana e scienze*, Atti del convegno internazionale (Firenze, Villa Medicea di Castello, 6-8 febbraio 2003), Accademia della Crusca, Firenze.
- Ondelli S. (2013), "Per una linguistica dei testi", in Id. (a cura di), *Realizzazioni testuali ibride in contesto europeo. Lingue dell'UE e lingue nazionali a confronto*, EUT, Trieste, pp. 9-26.
- Pagliara F. (2018), "L'analisi dei bisogni: uno studio sull'italiano come lingua della comunicazione accademica", in Cortés Velásquez D., Nuzzo E. (a cura di), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, RomaTre Press, Roma, pp. 77-104.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Palermo M. (2020a), *Linguistica italiana*, il Mulino, Bologna (prima ed. 2015).
- Palermo M. (2020b), "Il difficile dialogo", in De Roberto E. (a cura di), *Fuori e dentro il libro di italiano. Grammatiche e antologie nella scuola secondaria*, Cesati, Firenze, pp. 17-24.
- Panunzi A. (2010), *La variazione semantica del verbo essere nell'italiano parlato*, Firenze University Press, Firenze.
- Pederzoli M. (2019), "Le immagini per l'italiano L2", in Diadori (2019), pp. 389-400.

- Pugliese R., Della Putta P. (2020), *Il discorso accademico scritto degli studenti universitari nelle prove d'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>.
- Rosi F. (2017), "La didattica dell'italiano L2 per lo studio per apprendenti cinesi in contesto universitario", in *Testi e Linguaggi*, 11, pp. 293-304:
http://elea.unisa.it:8080/jspui/bitstream/10556/3428/1/21_rosi.pdf.
- Rosi F. (2020), "Comprendere i testi per lo studio in italiano L1 e L2: competenze e bisogni degli studenti universitari", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 143-158:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13750>.
- Rovere G. (2010), "Linguaggi settoriali", in *EncIt*:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggi-settoriali_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/#:~:text=In%20generale%2C%20un%20linguaggio%20settoriale,%2C%20termini%20tecnici%2C%20ecc.\)&text=Il%20concetto%20di%20linguaggio%20settoriale,ben%20presente%20al%20parlante%20comune](https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggi-settoriali_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/#:~:text=In%20generale%2C%20un%20linguaggio%20settoriale,%2C%20termini%20tecnici%2C%20ecc.)&text=Il%20concetto%20di%20linguaggio%20settoriale,ben%20presente%20al%20parlante%20comune).
- Rovere G. (2011), "Variazioni di sottocodice", in Cerruti *et al.* (2011), pp. 36-56.
- Schmitt N. (2010), *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Semplici S., Monami E., Tronconi E. (2019), "Italiano L2: profilo 'studenti universitari'", in Diadori (2019), pp. 225-38.
- Serianni L. (2005), *Un treno di sintomi. I medici e le parole: percorsi linguistici nel passato e nel presente*, Garzanti, Milano.
- SIS = G. Antonelli, M. Motolese, L. Tomasin (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, 6 voll., Carocci, Roma, pp. 2014-2021.
- Spina S. (2010), "AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico", in Bolasco S. *et al.* (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data*, Proceedings of the 10th International Conference "Journées d'Analyse statistique des Données Textuelles" (9-11 June 2010 - Sapienza University of Rome, LED, Milano, pp. 1317-1325.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri: dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
Vocabolario Treccani online = <https://www.treccani.it/vocabolario/>.
- Wingate U. (2015), "Academic Literacy and Student Diversity: The Case of Inclusive Practice", in *Journal of Student Affairs in Africa*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 61-64:
https://www.researchgate.net/publication/297722745_Wingate_Ursula_2015_Academic_Literacy_and_Student_Diversity_The_Case_of_Inclusive_Practice_Bristol_Multilingual_Matters/link/572c6e1f08ae0a72918a615d/download.