Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea
magistrale
in Filologia,
linguistica e
letteratura italiana

Tesi di Laurea

Le forme del lessico accademico nell'interlingua studentesca: analisi di «a tale proposito» e «basti pensare che/a» nel *corpus* ALEF

Relatore
Ch. Prof. Davide Mastrantonio

Correlatore
Ch. Prof. Daniele Baglioni

Laureanda
Giorgia Concon
Matricola [882199]

Anno Accademico
2025/2026

Dichiarazione del ricorso a strumenti di Intelligenza Artificiale (IA)

La sottoscritta Giorgia Concon, matricola numero 882199, iscritta presso Ca' Foscari al corso di Laurea magistrale in Filologia, linguistica e letteratura italiana, autrice della tesi di laurea *Le forme del lessico accademico nell'interlingua studentesca: analisi di «a tale proposito» e «basti pensare che/a» negli elaborati del corpus ALEF*, relatore Davide Mastrantonio, consapevole delle sanzioni previste dall'art. 76 del Testo unico, D.P.R. 28/12/2000 n.445, e della decadenza dei benefici prevista dall'art. 75 del medesimo Testo unico in caso di dichiarazioni false o mendaci, sotto la propria personale responsabilità ai sensi degli artt. 46 e 47 del D.P.R. 28/12/2000 n. 445,

DICHIARA

di aver fatto ricorso a tecnologie di intelligenza artificiale generativa per supportare vari aspetti della ricerca e della scrittura della mia tesi di laurea, in particolare:

- Claude Sonnet 5

al fine di:

- Ottimizzare singole frasi (n. ≤ 20) per migliorare la chiarezza;
- Supportare la creazione di tabelle (n. 4) in formato .png.

Nelle sezioni:

- Cap. 1, 2, 3, 4 per l'ottimizzazione delle singole frasi;
- Cap. 4 per il supporto alla creazione di tabelle.

La correttezza, la qualità e l'attendibilità dei testi ottimizzati e delle tabelle realizzate con il supporto dello strumento sono state verificate di persona dall'autrice della tesi.

DICHIARA INOLTRE

che tutto il materiale generato dall'IA è stato attentamente verificato, rivisto e rielaborato dall'autrice, che si assume la piena responsabilità per la qualità, l'accuratezza e l'integrità scientifica del lavoro.

Indice

1. Capitolo primo **6**
1.1 Oggetto e metodi d'indagine 6
1.2 Il corpus degli elaborati studenteschi 7
1.3 Il lessico dell'italiano accademico 9
1.4 Il DIA (Dizionario dell'italiano accademico) 12
1.5 Il concetto di norma 13
1.6 L'interlingua 18

2. Capitolo secondo **22**
2.1 Il lemma «a tale proposito» 23
2.1.1 «A tale proposito»: definizione e funzionamento nei testi di scriventi professionali 23
2.2 Una panoramica sulle occorrenze del lemma «a tale proposito» all'interno del corpus ALEF 25
2.2.1 «A tale proposito»: occorrenze nei contesti dialogici scritti 27
2.2.2 «A tale proposito»: occorrenze in cui la funzione anaforica risulta debole 30
2.2.3 «A tale proposito»: occorrenze di confine tra funzione connettiva e valore semantico pieno 33
2.2.4 «A tale proposito»: un caso di felicità d'uso 34
2.3 «A tale proposito»: considerazioni finali sulle occorrenze nel corpus ALEF 35

3. Capitolo terzo **37**
3.1 «Basti pensare che/a»: definizione e funzionamento nei testi di scriventi professionali 37
3.2 Una panoramica sulle occorrenze di «basti pensare che/a» all'interno del corpus ALEF 39
3.2.1 «Basti pensare che/a»: occorrenze con reggenza problematica 41
3.2.2 «Basti pensare che/a»: occorrenze con criticità logico-argomentative 43
3.2.3 «Basti pensare che/a»: occorrenze in cui la funzione argomentativa dell'esempio risulta debole 51
3.2.4 «Basti pensare che/a»: occorrenze che presentano una costruzione non attestata nel DIA 53
3.2.4.1 «Basti pensare a come» e altre varianti 53
3.2.4.2 «Ci basti pensare» e «si basti pensare» 57
3.2.4.3 «Basti pensare a quanto» 59
3.2.4.4 «Basti pensare» + «ad esempio» 60
3.2.5 «Basti pensare a/che»: tre casi di felicità d'uso 61

3.3 «Basti pensare a/che»: considerazioni finali delle occorrenze all'interno del corpus ALEF 64

4. Capitolo quarto **67**

4.1 Introduzione 67

4.2 Perché insegnare il lessico in modo intenzionale 68

4.3 Che cosa vuol dire conoscere una parola 69

4.4 Alcuni strumenti didattici per l'insegnamento attivo del lessico accademico 71

4.5 Errori, correzioni e conclusioni 80

Bibliografia **82**

Sitografia e dizionari **85**

Legenda dei testi del corpus ALEF **87**

1. Capitolo primo
Introduzione

1.1 Oggetto e metodi d'indagine

L'oggetto di questa tesi consiste nello studio di due espressioni del lessico dell'italiano accademico, rispettivamente «a tale proposito» e «basti pensare a/che», attraverso il confronto tra l'uso che ne fanno gli scriventi professionali e gli apprendenti di scuola secondaria di secondo grado nella produzione scritta. La presente tesi, rispetto ai molti altri lavori dedicati alle scritture scolastiche (cfr. per es. le indagini condotta da IPRASE), [1] adotta un approccio nuovo, cioè misura le competenze studentesche prendendo come modello di scrittura quello degli scriventi professionali colto nei testi specialistici, e che solo di recente ha iniziato a essere descritto in modo più dettagliato: mi riferisco al cosiddetto italiano accademico. Va da sé che il presente lavoro non ha la pretesa di essere esaustivo, ma si offre come una parziale indagine in merito alle molteplici criticità che riguardano l'apprendimento e la produzione del lessico dell'italiano accademico nelle scuole secondarie superiori.

La prima parte del lavoro (cfr. il presente capitolo) è dedicata alla costruzione della cornice teorica necessaria a condurre questo confronto: si presenterà il corpus degli elaborati studenteschi su cui si fonda l'analisi (l'ALEF, cfr. §1.2), quindi si definirà il lessico dell'italiano accademico come oggetto linguistico e il Dizionario dell'italiano accademico (il DIA, cfr. §1.4), da cui sono tratti i due lemmi analizzati. Infine, si introdurranno la nozione di norma, nella sua articolazione tra sistema, norma e singola realizzazione, e quella di interlingua, che ci permetterà di leggere la produzione degli

[1] Mi riferisco alla ricerca *Come cambia la scrittura a scuola*, soprattutto al *Quaderno n.2 - seconda parte aspetti lessicali, informativi e stilistici pubblicati,* consultabile all'indirizzo: https://www.iprase.tn.it/pubblicazioni/working-paper/come-cambia-la-scrittura-scuola-quaderno-n-2-seconda-parte-aspetti

apprendenti non come devianza dalla norma, ma come sistema linguistico dotato di una propria razionalità.

Nei capitoli 2 e 3 si passa quindi all'analisi vera e propria, condotta separatamente sui due lemmi: per ciascuno si osserveranno le occorrenze rilevate nel corpus ALEF, valutandone la felicità d'uso rispetto alla norma del registro accademico che emerge dal DIA, e si darà conto delle riflessioni che nascono dall'osservanza dei fenomeni di produzione individuale degli apprendenti.

Per concludere, il quarto e ultimo capitolo, volge lo sguardo alla didattica del lessico accademico, indagando quali interventi concreti siano nella disponibilità di chi insegna, o si prepara a farlo, per sviluppare questa competenza specifica negli apprendenti, questo è un discorso che non può prescindere da un richiamo, sia pure collaterale, alla competenza lessicale più in generale. Ci si avvarrà a questo scopo, in particolare, dei lavori di D'Aguanno (2019a, 2019b) per il quadro teorico e Mastrantonio (2023) dal quale si partirà per lo sviluppo di una scheda sulle funzioni testuali a supporto degli apprendenti.

1.2 Il *corpus* degli elaborati studenteschi

Prima di iniziare, è utile presentare il *corpus* di testi a cui si farà riferimento. Il *corpus* di cui mi sono servita per l'analisi degli elaborati è il corpus ALEF (per sciogliere l'acronimo: *ALEF, Archivio per lo studio della Lingua degli Elaborati* studenteschi) si tratta di una raccolta di testi che al momento contiene 227 testi scritti da studentesse e studenti di scuole secondarie di secondo grado di varie regioni d'Italia, quali Campania, Lazio, Lombardia, Marche, Piemonte, Toscana e Veneto.

I testi pubblicati finora sono numerati dal 270 al 496, e sono legati alla tesi di dottorato di Eugenio Cereser.[2] Altri testi, in attesa di pubblicazione, sono stati precedentemente raccolti per le tesi di laurea magistrale di Chiara Marino e di Giulia Corrocher.[3] Ogni testo presente in ALEF è identificato dalle seguenti informazioni, le quali saranno riportate anche nella presente tesi, ma con un nuovo ordine: tipologia di istituto, anno d'istruzione, regione, anno scolastico, tipologia di prova secondo la

[2] Indicata d'ora in poi come Cereser (2026), e in esteso in bibliografia.
[3] Entrambe le tesi sono indicate in bibliografia.

riforma Fedeli; anche la numerazione delle occorrenze è da dirsi nuova, ideata appositamente per l'analisi.

Tutti i testi provengono da esercitazioni e compiti in classe e le tracce delle prove dipendono dalle singole classi ma complessivamente coprono la tipologia A (analisi e interpretazione del testo letterario)[4], tipologia B (analisi e produzione di un testo argomentativo)[5] e tipologia C (riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su temi d'attualità),[6] di cui una parte fornita in autonomia dai docenti delle relative classi, e una parte di tracce fornita dal professor Mastrantonio, somministrate relativamente negli a.s. 2022/2023 e 2023/2024.

Il *corpus* di cui mi sono servita proviene da entrambi i blocchi di elaborati, la cui composizione di classi è la seguente:[7]

- Licei: una classe quarta per il Veneto, una classe seconda per la Toscana, due classi seconde e una quinta per le Marche, una classe terza, due quarte e due quinte per il Lazio, tre classi quinte per la Campania, quattro classi terze e cinque classi quarte per il Piemonte;
- Istituti tecnici: unicamente per il Veneto dieci classi: due classi terze, una classe quarte e sette classi quinte;
- Centri di formazione professionale: una classe terza per il Veneto, una classe quinta per la Lombardia.

Infine, una nota metodologica: nel *corpus* ALEF l'identità degli scriventi è oscurata insieme ad altri dati sensibili presenti nei testi. Di conseguenza, il genere di chi scrive non è ricostruibile, se non nei rari casi in cui sia esplicitato nel testo stesso o nei casi in cui la grammatica lo mostri (come in alcuni tipi di accordo participiale).

Si è quindi scelto di mantenere in tutto il lavoro il maschile non marcato «lo scrivente», che va inteso in senso generico e non come attribuzione di genere ai singoli autori e alle singole autrici.

[4] Gli autori che compaiono nelle tracce di questa tipologia sono i seguenti: Verga, Leopardi, Tasso, Magrelli, Ferrante, Sciascia, Ardone e Deledda.
[5] Alcuni argomenti che compaiono nelle tracce della tipologia B somministrate sono: l'emigrazione, la piattaforma social Tik Tok, l'educazione sessuale, il cambiamento climatico.
[6] Alcuni argomenti trattati in questa tipologia di prova somministrata sono: la piaga dell'alcolismo, la tecnologia, l'intelligenza artificiale, lo sport.
[7] La composizione è ripresa da Cereser (2026 §1.1).

Il riferimento completo all'archivio è il seguente: Eugenio Cereser and Davide Mastrantonio, 2026, ALEF - Archivio per lo studio della Lingua degli Elaborati studenteschi, ILC-CNR for CLARIN-IT repository hosted at Institute Computational Linguistics "A. Zampolli", http://hdl.handle.net/20.500.11752/OPEN-2152.

1.3 Il lessico dell'italiano accademico

Tra tutti i livelli della lingua, il lessico è quello che più immediatamente si offre alla percezione di chi legge, ancor prima che si sviluppi un interesse propriamente metalinguistico. È dunque naturale che nel tempo ci si sia chiesti se alcune parole, più di altre, non condividano caratteristiche sufficientemente affini da poter essere ricondotte a un gruppo coerente, tale da costituire una varietà a sé: è questo il caso dell'italiano accademico. L'italiano scritto accademico è stato messo a fuoco come oggetto di descrizione linguistica solo in tempi relativamente recenti, e per lo più a partire da un'esigenza didattica: è stata la necessità di agevolare la comprensione dei testi di studio, in particolare da parte di studenti alloglotti, ma anche L1, a spingere gli studiosi a riconoscere delle regolarità che attraversano trasversalmente i testi accademici rispetto ai settori disciplinari (Mastrantonio, 2021: 350). Descrivere questa varietà significa dunque perseguire due obiettivi tra loro complementari: da un lato individuare gli strumenti utili a un intervento didattico mirato; dall'altro definirne le caratteristiche proprie e stabilire quale posto, il lessico dell'italiano accademico, occupi nell'architettura dell'italiano, anche in rapporto a nozioni contigue come quelle di linguaggio specialistico e di lingua della scienza (Mastrantonio, 2021: 348).

Esistono anche altri livelli della lingua su cui si è concentrata questa descrizione (pragmatica, testualità e piano morfosintattico), ma il lessico ha avuto un ruolo trainante, in quanto più facilmente osservabile sia poiché compare primariamente in superficie al lettore, sia perché più facilmente analizzabile con metodi statistici. A tal proposito, i primi lavori in Italia sul lessico accademico sono ad opera di Ferreri (2005) e Spina (2010), le quali hanno individuato liste di frequenza delle parole accademiche italiane. Spina in particolare costruisce l'*AIWL (Academic Italian Word List)* ricavandola da un *corpus* di un milione di parole *(*l'*Academic Italian Corpus)*, proporzionato per macroarea disciplinare (umanistica, giuridico-economica, scientifica) e per genere testuale (manuali, dispense, articoli, tesi di laurea). Il criterio

adottato da Spina per isolare il lessico accademico combina due parametri: la presenza del lemma in tutte e tre le macroaree (per escludere i tecnicismi settoriali) e un indice che misuri l'uniformità della distribuzione, al fine di scartare parole sovrarappresentate in un solo ambito (Spina, 2010: 1319-20). Applicando questi criteri a un elenco iniziale di quasi 20.000 lemmi, Spina giunge a una lista finale di 403 parole singole e 208 collocazioni, ottenuta sottraendo alla lista intermedia le voci comprese nel Vocabolario di base (d'ora in poi *Vdb*)[8], un'esclusione non condivisa da tutti gli studiosi; Infatti, D'Aguanno (2019a: 95) afferma inequivocabilmente che «le parole del lessico accademico hanno spesso la marca comune (CO) nel dizionario dell'uso». Una posizione analoga è quella degli autori del *Dizionario dell'Italiano accademico* (d'ora in poi *DIA*),[9] i quali sostengono che la marca di accademicità di una parola non sia una proprietà stabile del lessema, quanto dell'uso che se ne fa in un determinato contesto (Mastrantonio et al., 2024: §2.1). Il principio trova conferma, per esempio, nel caso di «analizzare»: il verbo è marcato come fondamentale (FO)[10] nel *Vdb*, ma compare comunque tra i lemmi consultabili nel Dizionario, a riprova del fatto che l'appartenenza al Vocabolario di base non è di per sé sufficiente a escludere una parola dalla cerchia del lessico accademico.

È in questa cornice che si colloca la definizione di D'Aguanno (2019a: 95), che definisce il lessico accademico come:

> Lessico astratto di registro formale, riconducibile anch'esso a varie funzioni comunicative, che occorre, appunto, nei testi scritti in un linguaggio "accademico" non soltanto i testi che si studiano all'università, ma anche gli altri testi di registro formale che trasmettono conoscenze relative ai più vari settori del sapere, come quelli della migliore saggistica divulgativa o i testi che si studiano a scuola, nei quali il lessico accademico affianca i tecnicismi propri delle materie disciplinari.

D'Aguanno aggiunge che questo lessico è necessario alla composizione dei testi estesi e formali che la scuola superiore richiede di produrre ai propri alunni: una

8 T. De Mauro, Guida all'uso delle parole, n.3 dei "Libri di base", 1ª edizione, Editori Riuniti, Roma 1980, pagine 149-183.
9 cfr. §1.4.
10 https://dizionario.internazionale.it/parola/analizzare.

scrittura degli apprendenti, complessa, che si può a ragione già definire "accademica"[11] (perché di registro sostenuto e perché di fatto gli stessi apprendenti sono definiti semicolti, ma su questo: cfr. §1.6), precisa e spesso impersonale (D'Aguanno, 2019a: 95). Il lessico accademico, ancor prima di rappresentare un problema di comprensione per lo studente universitario, è un problema presente nella produzione scritta degli apprendenti nella scuola secondaria di secondo grado (il livello di scolarizzazione su cui si concentra la presente tesi). In prospettiva didattica, Mastrantonio (2021: 352) nota che «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»: è proprio in base a queste funzioni comunicative che è possibile consultare i lemmi del DIA, ed è a partire dalla stessa impostazione, dipendente dalle funzioni comunicative, che lavori come quello di Prada (2025) sfruttano il DIA come strumento di ausilio alla glottodidattica.

Ritornando alla definizione di D'Aguanno, un aspetto da approfondire è la relazione tra il lessico tecnico-specialistico e il lessico accademico: mentre il primo denota i concetti propri di una singola disciplina, il secondo non è legato ad alcun contenuto disciplinare specifico ma è spesso affiancato ai tecnicismi di qualsiasi campo del sapere, anzi, ne costituisce proprio il veicolo attraverso il quale questi contenuti giungono a noi lettori. È, infatti, la trasversalità rispetto ai settori disciplinari uno dei tratti che accomuna le parole dell'italiano accademico, le quali, possiamo ritrovarle nelle stesse vesti ma in testi disciplinarmente anche molto distanti tra loro: un saggio di argomento matematico e uno di argomento letterario veicolano contenuti quasi agli antipodi, eppure per farlo si affidano spesso a un repertorio lessicale in buona parte condiviso, quello che chiamiamo, per l'appunto, italiano accademico. Anche la distinzione operata da Ballarin (2017: 33-4) tra lingua accademica e "microlingua disciplinare" va in questa direzione: la lingua accademica è descritta come trasversale alle discipline nel lessico, nella morfosintassi, nei tipi testuali e negli elementi culturali condivisi dall'intera comunità accademica; la seconda, invece, specifica per ciascun ambito del sapere.

[11] Già nella lingua inglese il termine ha la seguente definizione «connected with education, especially studying in schools and universities» (Oxford Learner's Dictionaries, https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/academic, data ultima consultazione 19/09/2026)

Si passi ora agli altri tratti che accomunano le parole accademiche, una lista stilata in Mastrantonio *et al.* (2024: 572-3) comprende: la neutralità o formalità del registro in cui esse compaiono; l'uso per organizzare discorsi di tipo concettuale, cioè astratti, orientati alla funzione referenziale e dotati di un alto grado di esplicitezza; un contenuto semantico non referenziale, cioè orientato a esprimere funzioni testuali piuttosto che a designare enti del mondo extra-testuale; e, in alcuni casi, la disponibilità di risorse sintattiche alternative alla comunicazione ordinaria.

Infine, accanto alla dimensione propriamente lessicale vi sono tratti di ordine più latamente testuale: sul piano della coesione, alcuni lemmi dell'italiano accademico sono connettivi logico-testuali, i quali permettono allo scrivente di segnalare la struttura del discorso; indicano la *ratio* che collega un segmento di testo ad un altro, oppure la sua articolazione in blocchi, l'ordine di successione delle parti, il grado di certezza dell'enunciatore (Prada, 2025: 245-8). Il DIA ne cataloga un ampio ventaglio, dal quale sono stati selezionati due lemmi in particolare: *a tale proposito* e *basti pensare a/che,* i quali saranno analizzati nei due capitoli centrali di questa tesi (cfr. cap. 2 e 3) riflettendo sugli usi di questi due dispositivi testuali nella scrittura degli apprendenti di scuola secondaria di secondo grado.

1.4 Il DIA (Dizionario dell'italiano accademico)

Lo strumento che ha reso possibile, negli anni più recenti, un'indagine sistematica su queste basi è il Dizionario dell'Italiano Accademico (DIA), realizzato nell'ambito del progetto PRIN 2022 PNRR. Il progetto mira da un lato ad una riflessione sistematica sulla natura del lessico accademico, dall'altro alla realizzazione di un dizionario liberamente consultabile in rete, ricercabile sia per forme sia per funzioni comunicative (Mastrantonio et al., 2024: 564).

Il *corpus* su cui il dizionario si fonda consta di circa 780.000 parole token, ripartite in tre macroaree disciplinari: umanistica, giuridico-economica e scientifica; e in tre generi testuali: manuale universitario, articolo di ricerca, voce enciclopedica; per un totale di 48 testi per macroarea distribuiti sui tre generi (ivi: 582-3). Rispetto al *corpus* di Spina (2010), da cui il progetto ha tratto ispirazione per l'impianto generale, sono state escluse le tesi di laurea («perché possono riprodurre in modo imperfetto» le forme

ricercate: Mastrantonio et al. 2024: 581) e le dispense, ritenute equivalenti ai manuali. Tra i criteri operativi adottati nella selezione dei testi figurano una preferenza di scelta per le pubblicazioni edite dal 2000 in poi, al fine di avere «una fotografia sincronica dell'italiano accademico attuale» (ivi: 583), e la preferenza per testi in lingua italiana.

La struttura del lemmario, messa a punto da Mastrantonio, riflette direttamente l'impostazione funzionalista discussa sopra (cfr. §1.3), infatti, il dizionario è progettato in modo tale di dar conto della rete di funzioni comunicative sottostante al lessico accademico, tenendo presente i problemi di polisemia (una stessa forma che veicola funzioni diverse in enunciati diversi) e di polifunzionalità (una stessa forma che cumula più funzioni nel medesimo enunciato) (ivi: 566) che caratterizzano buona parte di questo lessico, a differenza dei tecnicismi settoriali.

Sulla base di una tripartizione ispirata alle metafunzioni di Halliday, le funzioni comunicative individuate finora nel DIA sono organizzate su tre piani: il piano dei fenomeni di cui si parla, che comprende funzioni quali "portare l'attenzione su qualcosa", "notare un elemento nuovo", "stabilire identità e definire", "stabilire rapporti generale-particolare" o "stabilire cause e conseguenze"; il piano del punto di vista, relativo al modo in cui l'enunciatore si posiziona rispetto ai contenuti esposti (funzioni come "riferirsi a discorsi altrui", "indicare il grado di certezza di un'affermazione"); il piano dell'organizzazione del testo, che comprende le funzioni metatestuali di "rinviare a parti di testo precedenti o successive", "richiamare l'attenzione del lettore", "mantenere o cambiare il tema del discorso" (Mastrantonio et al., 2024: 574-6). È in quest'ultimo gruppo che trova collocazione l'espressione *basti pensare che/a;* mentre, *a tal proposito* è da ricondurre al piano dei fenomeni di cui si parla, nella funzione di "fare esempi".

1.5 Il concetto di norma

Verso la riflessione sugli usi studenteschi

Già negli anni Settanta, ancor prima che la riflessione teorica sulla norma linguistica trovasse la strada che tra poco ripercorreremo, l'esigenza di un criterio di giudizio linguistico che fosse diverso dalla pura correttezza imitativa era stata avvertita, in chiave pedagogica e civile, dal movimento per l'educazione linguistica democratica.

Nelle Dieci tesi del GISCEL (1975), preparate sotto la supervisione di Tullio De Mauro, si legge una presa di distanza dalla «vecchia pedagogia linguistica», definita «imitativa, prescrittiva ed esclusiva» perché fondata sul principio «devi dire sempre e solo così: il resto è errore»; a essa si contrapponeva una «nuova educazione linguistica», che pur non essendo «affatto anarchica» sostituiva alla prescrittività una guida diversa: «la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare» (Giscel, 1975, tesi VIII). Ciò che è significativo è il fatto che questa intuizione, cioè l'esistenza di un metro di giudizio linguistico diverso rispetto alla correttezza grammaticale, sia nata in un contesto di impegno civile e scolastico, ancor prima di trovare una cornice teorica rigorosa.

La norma linguistica può essere definita come un insieme di regole, relative a tutti i livelli della lingua, «accettato da una comunità di parlanti e scriventi [...] in un determinato periodo e contesto storico-culturale» (Giovanardi, 2010: 17, cit. in D'Achille, 2011). Il concetto è complementare a quello di lingua standard contenuto in Berruto (1987: 61-2) in cui ogni processo di standardizzazione presuppone, da un lato, la scelta di una varietà di prestigio come modello di riferimento, dall'altro una codificazione grammaticale che ne consenta la diffusione. A tal proposito, è bene riprendere la teorizzazione di Eugenio Coseriu, secondo cui la norma rappresenta concretamente la media delle realizzazioni individuali (*parole*) rispetto alle possibilità esistenti, in astratto, nel sistema (*langue*); attenzione però: non la norma «stabilita od imposta secondo criteri di correttezza e di valutazione soggettiva», ma quella «che seguiamo necessariamente se vogliamo essere membri di una comunità linguistica» (Coseriu, 1971: 76, cit. in D'Achille, 2011).

A questo punto, si può distinguere tra quella che chiamiamo norma esplicita dalla norma implicita (D'Achille la chiama anche norma sociale, con riferimento al giudizio sociale che colpisce chi la viola). La norma implicita è quella praticata nell'uso concreto, scritto e orale, di una comunità; mentre la norma esplicita, è codificata dalle grammatiche normative e dai repertori lessicografici, e di solito si fonda sulla prima ma può anche discostarsene, specialmente quando le scelte normative vengono operate a priori anziché sulla base dell'uso reale (D'Achille, 2011) (e in genere produce una

correzione formale piuttosto che un giudizio sociale che accadrebbe nella violazione della prima).

Questa tripartizione tra sistema, norma e singola realizzazione trova un preciso corrispettivo nella riflessione sull'interlingua studentesca sviluppata nell'analisi che condurrò successivamente nei capitoli 2 e 3.

A questo punto, c'è un'ulteriore precisazione da fare sulla nozione di norma a proposito della sua articolazione interna; infatti, all'interno della norma stessa, è possibile distinguere tra una norma linguistica in senso stretto, che guarda alla forma corretta, cioè considerata tale all'interno di una comunità linguistica, di un singolo elemento della lingua (per esempio, la scelta tra *vada* e *vadi* come congiuntivo presente di *andare,* caso in cui, tra due realizzazioni originariamente entrambe compatibili con il sistema, la comunità dei parlanti e degli scriventi ne accoglie una come propria sanzionando l'altra) e una norma discorsiva, che riguarda invece il rispetto delle regole della comunicazione, delle convenzioni del genere testuale di appartenenza, ed è più in generale legata alle regole testuali e allo sviluppo di un ragionamento coerente all'interno del testo. È all'aderenza di quest'ultima, cioè alla norma discorsiva, che va ricondotto il giudizio di efficacia o inefficacia sulle occorrenze nei capitoli 2 e 3. I casi su cui si rifletterà nella presente tesi riguardano, infatti, la capacità di un'occorrenza di «a tale proposito» o di «basti pensare a/che» di rispondere positivamente alle regole testuali, che sono valutabili sul piano dell'efficacia, più che della correttezza, dipendono dal contesto, permettono allo scrivente di scegliere tra più opzioni per una riformulazione del testo volta a rendere più efficace (per l'appunto) la testualità, la sintassi[12] e di aiutare lo scrivente a raggiungere il proprio scopo comunicativo.

La felicità d'uso è valutata lungo un *continuum* anziché come dicotomia netta tra efficacia e inefficacia, guardando alla distanza tra una data occorrenza e la media di ciò che gli scriventi professionali realizzano concretamente nel registro accademico. Tale distanza viene misurata, nel concreto dell'analisi, proprio in termini di efficacia, cioè della capacità di una data occorrenza di realizzare pienamente la funzione per cui il lemma viene impiegato (la progressione tematica, nel caso di «a tale proposito», cfr. cap. 2; l'esemplificazione argomentativa, nel caso di «basti pensare a/che», cfr. cap. 3;): un'occorrenza tanto più si allontana dalla norma discorsiva, quanto più risulta

[12] Sulla differenza tra regole testuali e grammaticali in senso stretto cfr. Palermo (2021: 200).

inefficace nel conseguire tale funzione. Ecco perché felicità ed efficacia, nei capitoli che seguono, saranno utilizzate come nozioni strettamente correlate, se non praticamente intercambiabili, tanto da poter parlare indifferentemente di una scala dell'efficacia o della felicità.[13]

Al contrario, grammaticalità o agrammaticalità sono categorie alle quali sono ricorsa solo eccezionalmente, e cioè, quando una costruzione non era in alcun modo riconducibile a nessuna delle combinazioni sintattiche che il sistema della lingua ci permette di costruire (cfr. occorrenza 22 costruita con «si basti pensare») e questo perché la grammaticalità corrisponde al livello del sistema: ciò che l'italiano permette di costruire in astratto, a prescindere dal fatto che venga effettivamente utilizzato da alcuno scrivente. L'unico caso di agrammaticalità è da considerarsi, più in generale anche al di fuori di questa tesi, un caso raro, poiché solitamente come afferma Palermo (2021: 195)

> Gli insegnanti hanno molta più familiarità con le forzature della norma per un motivo molto semplice: le regole di sistema di solito non vengono trasgredite dai parlanti nativi, quelle di norma sì

E con ciò, intendo dire che quell'occorrenza (cfr. occorrenza 24, §3.2.4.2) non "lasciava scampo" a riformulazioni testuali orientate al miglioramento della testualità, ma andava costruita da capo, come si farebbe con un errore grammaticale.

Ecco, dunque, una volta costruita questa cornice teorica, che possiamo leggere con maggiore precisione un fenomeno incontrato più volte nel corso dell'analisi e capire perché alcune costruzioni più di altre siano insidiose dal punto di vista "valutativo". Mi riferisco alla costruzione «basti pensare a come» e alle sue varianti (cfr. cap. 3.2.4.1, occorrenze 19, 20 e 21 costruite con «basti pensare a come» e occorrenza 22 costruita con «basti pensare ∅ come»); tale costruzione non è attestata dai repertori di riferimento (cfr. DIA s.v. *basti pensare che/a*), e non trova dunque conferma nella norma esplicita della locuzione; ma non per questo, va giudicata agrammaticale, né va isolata come fatto puramente idiosincratico degli scriventi in formazione. Infatti, l'uso di «come» in luogo di «che» nell'introduzione di proposizioni subordinate risulta un

[13] Questa scelta è ricalcata sulla stessa sovrapposizione dei termini adoperata da Palermo (2013: 12).

fenomeno in espansione anche nella scrittura di autori esperti, come mostra un caso quale

> «abbiamo avuto occasione di evidenziare come la creatività si manifesti sovente secondo processi euristici di carattere sfumato» (*Corpus* DIA)[14]

in cui «come» sostituisce la più tradizionale completiva costruita con «che» dopo un verbo dichiarativo.

Il fatto che un fenomeno affine compaia tanto nella scrittura di scriventi esperti quanto, autonomamente, in quella degli apprendenti autori degli elaborati contenuti in ALEF, sembra indicare che si sia di fronte ad un punto in cui la norma implicita si sta lentamente ampliando, senza che i repertori descrittivi (del sistema) esistenti ne abbiano ancora registrato l'esito: un caso, per riprendere l'immagine di Sabatini (1985: 171, cit. in D'Achille, 2011), di spostamento del «baricentro» della norma, colto qui nel momento stesso del suo costituirsi. In realtà, non c'è da stupirsi poiché la norma può essere soggetta a mutamento, a differenza delle regole grammaticali del sistema (Palermo, 2021: 195), certamente, si parla di un lento mutamento, che nella realtà dei fatti è stato brevemente accennato in due lavori, rispettivamente Schmitt-Jensen (1970) e Serianni (1989) e di cui si approfondirà ulteriormente al §3.2.4.1.

Chiudendo questa parentesi, che ci aiuta nel concreto a visualizzare l'oscillazione tra norma implicita ed esplicita, una distinzione per molti versi convergente, è quella tra grammaticalità e accettabilità. Anche in questo caso la grammaticalità è una proprietà assegnata in astratto dalla grammatica di una lingua, che corrisponde al sistema, nei termini di Coseriu; mentre l'accettabilità riguarda il giudizio che i parlanti danno di un enunciato concretamente realizzato nella *parole*, giudizio che può risentire di fattori che non sono correlati alla grammaticalità in sé (ad esempio, la lunghezza del periodo, la complessità dell'incassamento sintattico o la distanza tra elementi correlati). Anche se le due coppie di nozioni non sono perfettamente sovrapponibili, perché una guarda all'uso convenzionale di una comunità di parlanti e scriventi, mentre l'altra riguarda il giudizio del singolo parlante nativo sulla naturalezza di un

14 La citazione è tratta dal Bosi G. (2017), L'impresa culturale. Diritto ed economia delle attività creative, il Mulino, Bologna, utilizzato per la costruzione del *corpus* DIA: https://pric.unive.it/progetti/dia/corpus.

enunciato, in entrambe le due tradizioni esiste un livello intermedio tra il sistema astratto e la singola frase (la norma nella prima, l'accettabilità nell'altra) che offre un argomento a favore della riflessione qui sviluppata, la quale assume l'efficacia come criterio di valutazione,[15] e non la sola grammaticalità, sulle occorrenze del corpus ALEF.

1.6 L'interlingua

Una varietà degli apprendenti

Se la norma, secondo la teorizzazione di Coseriu appena richiamata, rappresenta la media delle realizzazioni concrete di una comunità di scriventi già competenti in un determinato registro, resta da chiedersi come si collochi, rispetto a quella media, lo scrivente che quel registro lo sta ancora acquisendo, mi riferisco, cioè, ad uno scrivente la cui produzione non è ancora giunta alla piena maturazione in termini di normatività, ma si muove verso di essa. È a questo problema che risponde la nozione di interlingua.

Il concetto nasce, come ricostruisce Cereser (2026: 29-35), in seno agli studi sull'apprendimento delle lingue straniere, a partire dagli studi di C. C. Fries (1945), U. Weinreich (1953), R. Lado (1957) volti soprattutto a «determinare gli effetti del contatto linguistico nel momento dell'apprendimento di una lingua straniera» (Cereser, 2026: 32), il termine interlingua viene quindi utilizzato nella letteratura scientifica inizialmente per riferirsi alla varietà linguistica degli apprendenti di una nuova lingua; successivamente con i contributi di Larry Selinker si avrà la definizione «a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a "target language"» (Selinker, 1972: 214, cit. in Cereser, 2026: 34), e cioè, un sistema linguistico autonomo, non riducibile né alla lingua di partenza né a quella d'arrivo, ricostruibile solo a partire dagli enunciati effettivamente prodotti dall'apprendente (considerando tutto il pacchetto, compresi i cosiddetti *errori*, di qualsiasi natura essi siano). Altre etichette proposte negli stessi anni per la stessa varietà sono «competenza transitoria» e «dialetto idiosincratico» in Corder, «sistema approssimativo» in Nemser (Cereser, 2026: 34-36), ma si è

[15] Si intende valutazione come giudizio, non in senso stretto.

sostanzialmente affermata quella di Selinker, la cui etichetta e nozione di interlingua sarà adottata anche in questa sede.

Sebbene il concetto nasca per l'apprendimento di una lingua straniera, la sua applicazione allo sviluppo della competenza linguistica in L1 è stata accolta attivamente. Se dapprima la definizione di Berruto (1987: 59) «l'italiano standard della scuola non ha parlanti nativi, ed è solo andando a scuola che lo si impara», poteva considerarsi del tutto vera, cioè prendendo per assodato il fatto che gli apprendenti L1 che studiassero la lingua italiana a scuola potessero essere considerati a loro volta (e non paradossalmente), apprendenti dell'italiano come L2 rispetto alla varietà standard, nel contesto dell'Italia contemporanea,[16] questo fenomeno è (quasi) del tutto superato. Tuttavia, oggi, possiamo considerare come L2 gli studenti italofoni rispetto ad una varietà marcata come quella accademica (Ferrari, 2017 cit. in Cereser, 2026: 36).

È da questo presupposto che Carlo Enrico Roggia (2010: 197) propone di osservare la lingua scritta degli apprendenti L1 come «un'interlingua situabile nel continuum esistente non tra due codici diversi, ma tra le due varietà diamesiche dello stesso codice»: lo scrivente apprendente si colloca in un punto intermedio tra l'oralità e la scrittura professionale, ed

> «esprime per iscritto una lingua che ha la natura e le proprietà di una formazione di compromesso: una varietà con proprietà intermedie tra le due situate agli estremi, parte dovute a fenomeni di interferenza, parte ai tentativi dell'apprendente di ricostruire il codice di arrivo»[17]

È lo stesso Roggia, in una nota del saggio in questione, a introdurre l'etichetta con cui è utile designare questi scriventi: quella di "semicolti", egli afferma che «non va dimenticato del resto che fino ad un certo punto lo studente e in generale chi impara a scrivere è, tecnicamente, un "semicolto"».

C'è ancora un'altra osservazione di Roggia che merita di essere ripresa esplicitamente, perché introduce una cautela utile a precisare quanto detto nel

[16] Mi riferisco al fatto che oggi, gli studenti possano sostanzialmente considerarsi italofoni già *all'arrivo* a scuola, la quale deve, per così dire, solamente insegnare i contesti in cui usare la varietà dell'italiano meno marcata diamesicamente.
[17] Ivi.

paragrafo precedente a proposito dello spostamento della norma; infatti, dal momento che l'italiano scritto mostra una crescente permeabilità agli usi del parlato: un fenomeno che investe anche la scrittura colta e professionale che vede il prestito di tratti informali o "vivaci" per accattivarsi i lettori), questa vicinanza non fa altro che complicare la posizione dell'apprendente, anziché aiutarlo. Mentre gli scrittori professionali scelgono i tratti, da importare dall'altra varietà, diamesicamente più marcati in modo consapevole, gli apprendenti non riescono ancora a maneggiare questa tecnica retorica. Per questo «i tratti distintivi della scrittura degli apprendenti appartengono di norma all'ambito dei fenomeni che non filtrano nella scrittura competente» (Roggia 2010: 197): l'interlingua studentesca e il "parlato nello scritto" degli scriventi professionali restano, nella maggior parte dei casi, fenomeni sostanzialmente incommensurabili, anche quando superficialmente si somigliano.

Nonostante questa cautela, la prospettiva di adozione della nozione di interlingua resta preziosa proprio perché rappresenta una traccia o testimonianza di una competenza in via di strutturazione più che di una mancanza da sanzionare (certamente da correggere) e gli errori che la scrittura degli apprendenti trascina con sé è la testimonianza viva di un sistema linguistico dotato di una propria razionalità interna, per quanto ancora instabile. Cereser (2026: 37) dice che è «spia di una viva attività sia linguistica che cognitiva» e Roggia a proposito di questa varietà dice che «riguarda la fisiologia dell'apprendimento della scrittura, e non la sua patologia» (Roggia, 2010: 217).

I fenomeni tipici di questa interlingua sono stati osservati nel concreto (anche) da Mastrantonio (2023), che nella sua pubblicazione ci offre uno spaccato di come gli apprendenti usino il verbo «individuare», lemma censito nel DIA, di cui però studenti di scuola superiore mostrano un controllo solo parziale delle proprietà semantiche e sintattiche. In un caso come

> «la piaga dell'alcolismo in Italia può essere individuata in svariati fattori»[18]

[18] L'esempio è tratto da un testo contenuto all'interno del corpus ALEF e di cui Mastrantonio riporta l'esempio numerandolo (9) a p. 112 della pubblicazione.

lo scrivente utilizza correttamente il verbo dal punto di vista della sua marca di registro, ma ne fraintende la struttura argomentale: «individuare» richiede un'entità non ancora nota da scoprire, non un rapporto di causa-effetto tra due entità già date, per cui, l'autore ci dice che sarebbe stato più appropriato l'uso del verbo «ricondurre» («la piaga dell'alcolismo può essere *ricondotta a* svariati fattori»).[19]

Come osserva Mastrantonio, «l'esistenza di formulazioni claudicanti [...] si deve ai tipici caratteri dell'interlingua: *individuare* affiora nelle produzioni di giovani scriventi che sono esposti all'uso di questo lessema [...] ma la semplice esposizione passiva non si traduce automaticamente nella capacità di mettere a fuoco le proprietà semantiche, sintattiche e testuali del verbo» (Mastrantonio, 2023: 113). Questo accade quando gli scriventi hanno una padronanza soltanto parziale della cosiddetta "informazione lessicale" (D'Aguanno 2019a: 94), conoscono, cioè, soltanto una parte dei tratti che appartengono al lessema: si pensi alla forma intesa come ortoepia, ortografia e morfologia (forse uno dei tratti che la cui conoscenza primariamente si acquisisce); oppure, alla semantica, considerando il significato principale, accezioni e relazioni semantiche e, soprattutto, all'uso delle parole: l'uso ricettivo di una parola è molto distante dall'uso produttivo che ne fa un apprendente.[20] Ma,

> È una padronanza che si acquisisce per gradi (di norma dalla conoscenza della forma e del significato si prosegue verso quella delle restrizioni d'uso e dei rapporti sintagmatici e paradigmatici, e che è accertabile soprattutto nelle abilità linguistiche produttive. (D'Aguanno 2019a: 95)

È lo stesso meccanismo che si potrà osservare, nei capitoli 2 e 3, a proposito di «a tale proposito» e «basti pensare a/che»: lemmi che possiamo incontrare nella scrittura degli apprendenti poiché essi stessi li incontrano all'interno dei manuali su cui si formano, ma la cui esposizione passiva non basta a garantire la produzione attiva in tutte le sue proprietà semantiche, sintattiche e testuali.

[19] Mastrantonio, 2023: 112.
[20] Su questa riflessione devo ricordare l'importantissimo lavoro di D'Aguanno (2019b), soprattutto la sezione riguardante il lessico (cap. 3) e su cui torneremo nel capitolo 4 della presente tesi.

2. Capitolo secondo

Riflessione sulle occorrenze dei lemmi «a tale proposito» e «basti pensare che/a» negli elaborati del corpus ALEF

In questo capitolo e nel prossimo (cfr. cap. 3) ci occupiamo di valutare quanto le soluzioni linguistiche degli apprendenti siano conformi agli usi di scriventi professionali o quanto se ne discostino.

Ai fini della consultazione in questo elaborato, si è fruito della scheda contenente le voci "lemma", le quali contengono le seguenti sezioni: "lemmi con funzione comunicativa analoga", cioè un elenco di lemmi che condividono con quello selezionato un'analoga funzione comunicativa, la sezione "definizione" la quale offre una concisa definizione del lemma; ancora, la sezione "forma e costruzione", la quale illustra eventuali varianti del termine e il suo posizionamento all'interno della frase; la sezione "funzionamento", che approfondisce la funzione comunicativa del lemma; infine, la sezione "esempi" in cui il lemma compare in contesti efficaci.

È opportuno segnalare che la valutazione delle occorrenze potrebbe ridursi a una dicotomia netta semplicemente introducendo una differenziazione tra uso felice e uso infelice, segnalando nel primo caso un impiego pienamente conforme alla definizione, al funzionamento e alla struttura del lemma così come descritti nel DIA; al contrario, nel secondo caso, si evidenzierebbe un impiego che si discosta in modo significativo dall'uso degli scriventi professionali. Tuttavia, la felicità d'uso, quando valutata in contesti concreti, si presenta lungo un continuum[21]: alcune occorrenze risultano soltanto marginalmente inappropriate, mentre altre manifestano violazioni più profonde della funzione testuale, della coesione tematica o della struttura sintattica. In questa sede, tenendo presenti le difficoltà del caso si cercherà di sviluppare una

[21] La definizione di felicità d'uso come fenomeno che si colloca lungo un continuum ci aiuta a riconoscere che l'adeguatezza con cui un lemma viene impiegato non si esaurisce nella netta distinzione di utilizzo felice o infelice, quanto più, in una serie di gradazioni intermedie che devono necessariamente essere individuate al fine di rendere la valutazione dell'uso delle occorrenze più precisa possibile.

riflessione volta alla comprensione dei fenomeni di scostamento dalla funzione testuale, piuttosto che a dare un giudizio netto sulla felicità d'uso.

La riflessione sulle occorrenze sarà sviluppata riportando il numero di occorrenze rintracciate nel *corpus* ALEF e definizione del lemma, forma e costruzione, per le quali si farà fede alla descrizione offerta dal DIA. Dalla sezione "forma e costruzione" saranno, quindi, ricavati i criteri necessari per il confronto tra le occorrenze e l'uso efficace dei lemmi in questione. Infine, si procederà con la riflessione sull'efficacia d'uso del lemma cercando di comprendere i meccanismi che stanno dietro la scrittura degli apprendenti.

2.1 Il lemma «a tale proposito»

Nel *corpus* di elaborati studenteschi considerato, la locuzione «a tale proposito» ricorre 14 volte; è bene sottolineare che nel conteggio delle occorrenze, si è tenuto conto della forma apocopata «a tal proposito», e della forma «a questo proposito»[22] che contiene un diverso aggettivo dimostrativo in funzione anaforica. In questa sede si discuteranno di tutte le occorrenze considerate in qualche modo problematiche oppure interessanti dal punto di vista dell'interlingua studentesca, accanto a questi, sarà riportato un caso considerato efficace.

2.1.1 «A tale proposito»: definizione e funzionamento nei testi di scriventi professionali

Il lemma «a tale proposito» è una locuzione avverbiale utilizzata dal parlante[23] o dallo scrivente per «mantenere la continuità con ciò di cui si sta parlando e contemporaneamente per introdurre un nuovo tema o sottotema del discorso. La capacità di svolgere entrambe queste funzioni è resa possibile dall'aggettivo dimostrativo «tale», che rimanda a qualcosa che è già stato nominato nella porzione di testo precedente»[24].

[22] Si è voluto tener conto della forma «a questo proposito» in continuità con la scelta dell'autore della voce del lemma all'interno del dizionario DIA.
[23] In questa sede ci si occuperà solo di testi scritti, tuttavia non è escluso il rimando dell'italiano accademico all'oralità.
[24] https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi#1 (data ultima consultazione: 18/08/2026)

In una più ampia veduta, il lemma «a tale proposito» si inserisce nella categoria dei *connettivi testuali,*

> […] che hanno varie funzioni, comunque correlate alla struttura del discorso che si conduce e al modo in cui lo si conduce: si tratta, dunque, di oggetti che, mentre connettono, appunto, una sezione del testo con un'altra, permettono di riconoscere i segmenti in cui il testo stesso è articolato; indicano la *ratio* che li collega; suggeriscono un percorso interpretativo; esprimono la posizione di chi asserisce in merito alle proprie asserzioni e lo aiutano nella conduzione dei rapporti con i destinatari del discorso o i fruitori del testo; e segnalano il decorso della dinamica di temi e remi e di informazioni date e nuove (Prada, 2025: 244-269)

Si sottolinea che l'inserimento di tale locuzione all'interno di un enunciato [25] contribuisce alla progressione tematica [26] poiché segnala la ripresa anaforica di un contenuto introdotto nel cotesto immediatamente precedente, quindi ancora attivo nella memoria testuale del lettore. Il funzionamento di «a tale proposito» presuppone che il nucleo tematico richiamato dall'aggettivo dimostrativo «tale» sia ancora disponibile e saliente per il lettore nella memoria testuale[27] a breve termine. In tutti i casi in cui l'antecedente non sia stato introdotto, oppure risulti poco accessibile poiché non presente nel cotesto immediato, la locuzione produrrà un rinvio anaforico fragile. Allo stesso modo, in presenza di un'elevata densità referenziale nel cotesto immediatamente precedente, la salienza sarà frammentata in più nuclei tematici e il rimando tra un enunciato e l'altro potrà risultare ambiguo. In tutti questi casi, la

[25] Per una breve definizione di enunciato si prenda in considerazione la seguente «Chiameremo enunciato una frase considerata dal punto di vista del suo concreto impiego nella situazione comunicativa.» Berruto G., Cerruti M. (2017)

[26] Si permetta il rimando alla definizione «By this term [thematic progression] we mean the choice and ordering of utterances themes, their mutual concatenation and hierarchy, as well as their relationship to the hyperthemes of the superior text units (such as the paragraph, chapter, etc.), to the whole text, and to the situation. Thematic progression might be viewed as the skeleton of the plot.» Daneš (1974) op. cit. in Ferrari A., De Cesare A. (2009: 98-128)

[27] Per una breve definizione di memoria testuale, per come verrà usato e inteso questo termine all'interno dell'elaborato, sarà sufficiente la seguente definizione «Con «Memoria Testuale» intendiamo operativamente quella parte della memoria in cui avviene la gestione del testo. La Memoria Testuale è alimentata da varie fonti, tra le quali gli Enunciati che costituiscono il testo, le inferenze prodotte a partire dalla loro enunciazione e dal loro contenuto proposizionale e la percezione di eventi extralinguistici pertinenti. Un referente testuale è saliente entro la Memoria Testuale quando fa parte della sua componente a breve termine (*vs* a medio termine).» Ferrari A., De Cesare A. (2009), La progressione tematica rivisitata, in *Vox Romanica* 68, pp. 98-128.

criticità risiede nel fatto che è tolta la possibilità per il destinatario di ricostruire senza incertezze il legame di continuità[28] che la locuzione segnala.

Proseguendo, si è già detto che la locuzione permette allo scrivente di aggiungere un sottotema o un nuovo tema senza recidere il legame di coesione, rendendo chiaro che l'enunciato successivo non è semanticamente autonomo ma si inserisce sulla scia dell'enunciato precedente; si consideri, inoltre, che i temi possono dirsi convergenti quando proseguono nella stessa direzione logico-argomentativa del tema precedente, oppure divergenti quando si pongono in contrasto o in opposizione rispetto all'argomentazione sviluppata nel segmento che precede la locuzione[29].

Per quanto riguarda la costruzione del lemma e il suo inserimento all'interno di un enunciato

«A tale proposito» può:
a) trovarsi in apertura di frase [...];
b) talvolta trovarsi all'interno della frase [...];
c) essere usato in forma apocopata, cioè «a tal proposito».
d) [trovarsi] con l'aggettivo «questo» («a questo proposito»)[30]

2.2 Una panoramica sulle occorrenze del lemma «a tale proposito» all'interno del *corpus* ALEF

Alla luce del funzionamento descritto nel sotto paragrafo precedente, la riflessione sulle singole occorrenze si fonderà anzitutto sulla verifica della solidità della funzione anaforica; si è già sottolineato che l'impiego della locuzione «a tale proposito» nei testi di scriventi professionali presuppone l'esistenza di un contenuto tematico precedente, sufficientemente accessibile e identificabile: ne consegue che l'uso potrà

[28] Palermo (2013): la continuità, cioè il fatto che nei diversi enunciati che compongono un testo scritto od orale, siano individuabili dei fili conduttori che garantiscano la percezione di stabilità e persistenza del tema, la progressione e l'unitarietà sono i tre fattori necessari alla coerenza e al successo della comunicazione.
[29] Si sottolinea che negli elaborati del *corpus* ALEF si sono incontrati entrambi i casi descritti da Cimmino (autrice della voce del lemma), cioè casi in cui il contenuto dell'enunciato introdotto dal lemma è convergente o divergente rispetto a ciò che precede, e nell'analisi delle occorrenze si è voluto tener conto di entrambi gli utilizzi, senza distinguerli, anche tenendo in considerazione che le occorrenze totali non avrebbero offerto una mole di casi tale da giustificare la trattazione solo in un senso o nell'altro.
[30] https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi#1 (data ultima consultazione: 26/09/2026).

dirsi efficace qualora il rinvio al cotesto non risulti assente o ambiguo, e l'inserimento della locuzione si integri senza attriti all'interno della struttura sintattica del periodo al fine di contribuire alla progressione tematica.

Dopo aver passato in rassegna il *corpus* di elaborati a disposizione, si è osservato che tra le varie occorrenze esiste una bilanciata alternanza tra gli usi, i quali talora si avvicinano all'uso adottato dagli scriventi professionali, altre volte realizzano un rinvio meno chiaro da interpretare e che non agevola lo scrivente nel proprio scopo comunicativo.

Alla luce delle 14 occorrenze che ricorrono nel *corpus* ALEF, si evidenziano casi in cui l'ancoraggio anaforico usato dallo scrivente è debole e/o assente: il tema o il nucleo tematico a cui «a tale proposito» dovrebbe rimandare non è introdotto nel cotesto precedente dallo stesso scrivente, oppure non è recuperabile in modo affidabile dal lettore. Ne consegue un effetto di apertura in sospeso che complica il lavoro del lettore di ricostruire il nesso di continuità a causa della mancanza di un referente accessibile. La natura di un enunciato che si presenta come sopra descritto è involuta, nel senso che la sensazione del lettore è di ambiguità rispetto al senso della frase.

Inoltre, si riscontrano altre occorrenze in cui l'uso della locuzione è considerato poco efficace in quanto l'antecedente a cui «a tale proposito» si riferisce è presente ma il cotesto da cui ricavarlo risulta affollato di possibili referenti anaforici e impedisce al lettore di individuare con chiarezza l'antecedente a cui lo scrivente si riferisce. In questi casi, nella porzione di testo precedente (e contigua) alla locuzione, compare una pluralità di possibili referenti o nuclei tematici in concomitanza e non è chiaro a quale, tra essi, la locuzione sia connessa per attivare un rinvio selettivo: una costruzione di questo tipo genera ambiguità circa il «tale» richiamato dall'aggettivo dimostrativo.

Accanto a queste occorrenze, in cui la riflessione dell'efficacia d'uso della locuzione si concentra sulla valutazione della funzione anaforica, nel *corpus* sono presenti due occorrenze che escono dal perimetro della nostra riflessione: mi riferisco a due occorrenze in cui il lemma «a tale proposito» (cfr. occorrenze 5 e 6, in cui il lemma compare nella variante «a questo proposito») è utilizzato come formula dal valore semantico pieno. Saranno illustrati anche due casi in cui le occorrenze compaiono in un contesto dialogico scritto (cfr. §2.2.1) e sarà infine presentato un caso di felicità d'uso.

Nel complesso, raggruppare le diverse occorrenze in sottogruppi ci consente di sviluppare una riflessione più ordinata e di valutare la distanza delle occorrenze dall'impiego efficace (cioè l'uso della locuzione così come inteso dagli scriventi professionali) e di motivare, caso per caso, l'attribuzione a un grado di tollerabilità circa l'efficacia comunicativa del testo.

Un'ultima riflessione è volta alla considerazione della tollerabilità delle violazioni delle regole testuali: si noti che la violazione di queste, nella maggior parte dei casi, non produce un enunciato agrammaticale, ma piuttosto uno collocato a un gradino inferiore sulla scala dell'efficacia (o della felicità), cioè meno adeguato allo scopo, alle circostanze, al destinatario (Palermo, 2013: 12).

2.2.1 «A tale proposito»: occorrenze nei contesti dialogici scritti

Il presente sottoparagrafo si propone di riflettere su due occorrenze in cui la locuzione «a tale proposito» è utilizzata dallo scrivente in apertura di frase.

Il contesto in cui i due casi occorrono è di tipo dialogico, in particolare gli scriventi sono chiamati a rispondere ciascuno ad un quesito presente nella traccia, secondo la struttura della tipologia B della prima prova dell'esame di maturità, somministrata come simulazione. Pertanto, volutamente insieme alla risposta è riportata anche la domanda alla quale lo scrivente intende rispondere, cosicché sia mantenuto il contesto dialogico, fondamentale per inquadrare al meglio la riflessione sull'uso di «a tale proposito» a inizio di frase. Inoltre, è opportuno precisare che negli elaborati non è riportata la domanda dallo scrivente, ma al momento di rispondere, è plausibile pensare che lo studente l'abbia appena letta e ce l'abbia in mente, ed è quindi necessario trattare la domanda come un elemento contestuale che, però, nelle modalità di esecuzione dello scritto, ove manca il momento enunciativo, viene sostanzialmente a perdere le caratteristiche della contestualità.

Di seguito, la prima occorrenza di «a tale proposito»:

(1) 3. Spiega la metafora "ciò che viene versato nell'oceano"

A tal proposito, verso la fine dell'articolo R. Saviano ~~scrive~~ usa ~~una~~ la metafora "ciò che viene versato nell'oceano", paragonando i social ~~all'~~ ad un oceano pieno di odio che è alimentato dai filtri dei motori di ricerca. L'oceano, un luogo pieno di animali innocuo~~i~~ o

meno, paragonato al mondo dei social che viene versato tanto odio gratuito e ingiustificato. (Istituto tecnico, 5° anno, Veneto, 2022-2023, tipologia B)

Si riporta anche la seconda occorrenza:

(2) 3. Per quale motivo l'autore afferma 'il mio cellulare gioca a scacchi come un grande campione, ma ha l'intelligenza del frigorifero di mia nonna'?

A questo proposito l'autore afferma: "Il mio cellulare gioca a scacchi come un grande campione ma ha l'intelligenza del frigorifero di mia nonna" Egli afferma che il suo cellulare ha la capacità di giocare a scacchi perché è stato programmato a tale scopo da un'intelligenza umana, e che ha l'intelligenza di un frigorifero in quanto si limita a seguire l'algoritmo. (Liceo, 5° anno, Piemonte, 2023-2024, tipologia B)

Nelle occorrenze (1) e (2) la posizione della locuzione «a tale proposito» ricopre una posizione preminente — in apertura di frase — che ci fa addentrare in una riflessione: tenendo a mente che il contesto in cui le occorrenze si presentano è quello del testo dialogico scritto, si ricorda che la posizione *turn-initial* nella letteratura dell'analisi conversazionale è descritta come un luogo dove i parlanti svolgono lavoro pragmatico ulteriore. Anche in questo caso, varrebbe la pena chiedersi se l'uso della locuzione in posizione di apertura di frase sembri un riempitivo quasi formulaico, verosimilmente con la funzione di marcatore di registro, al fine di dare un tono più formale alla risposta, oppure stia garantendo la continuità tematica in linea con la sua funzione di locuzione.

A questo punto, si apre la questione della continuità tematica, la quale, in un contesto dialogico, è già garantita grazie alla struttura sequenziale stessa dei turni di presa di parola, indipendentemente da qualunque connettivo. Questo è il contrario di ciò che accade in un testo *monologico* scritto, in cui non esiste alcun meccanismo strutturale esterno che imponga la continuità. Le due occorrenze in esame sembrano collocarsi in una posizione intermedia tra il contesto dialogico asimmetrico e quello scritto, monologico e pianificato; in effetti, il contesto in cui compaiono le due occorrenze, condivide con il contesto monologico scritto le caratteristiche di pianificazione e produzione asincrone utilizzando il canale grafico-visivo; laddove invece, condivide con il parlato il contesto istituzionale che, seppur scritto, prende

comunque la forma di quesiti posti dalla figura istituzionale ai quali l'interlocutore è tenuto a rispondere senza cercare di prendere iniziative tematiche e svolgendo fondamentalmente un ruolo reattivo (Bazzanella 2002: 108-9).

Proseguendo, in questo contesto la continuità tematica tra domanda e risposta non è semplicemente presupposta dall'adiacenza sequenziale come nel parlato, ma è il criterio stesso di valutazione della pertinenza:[31] lo scrivente deve dimostrare di saper rispondere alla domanda posta, senza introdurre nuovi *topic* (rischiando il cosiddetto "fuori tema"), pertanto, se ciò che segue, come nelle due occorrenze sul quale verte la riflessione, è semplicemente la risposta alla domanda, la locuzione sta segnalando che lo scrivente è in procinto di rispondere: funzione che in un contesto dialogico parlato è normalmente affidata ad altri segnali discorsivi (*allora, dunque, ebbene, beh, guardi*) che non portano il carico anaforico specifico di «tale». In ogni caso, va segnalato che l'uso di «a tale proposito» in un contesto dialogico produrrebbe, da parte del parlante, una ridondanza tutto sommato innocua.

In altro modo, nel contesto dialogico scritto e istituzionale, quale è questo analizzato, l'utilizzo di «a tale proposito» rischia di penalizzare il candidato per mancanza di coerenza; in particolare, come sottolinea Ferrari (2022: 11-2), le proprietà dell'unitarietà, della continuità e della progressione che assicurano la coerenza verrebbero indebolite. Una prova della scarsa adeguatezza sembra il fatto che «a tale proposito» non si riferisca ad un referente o ad una situazione precedente, infatti, il contenuto della stessa domanda viene in entrambi i casi riportato a destra della locuzione: un'azione che va in contrasto con la natura anaforica della locuzione (questo/tal/tale servono a richiamare un antecedente *già* citato) stessa.

C'è infine un'altra questione, solamente accennata all'inizio del sottoparagrafo, un'ultima ipotesi che vale la pena menzionare è che «a tale proposito» sia usato come marcatore di registro. Considerato il fatto che la prova era un compito in classe (presumibilmente con valutazione sommativa), lo scrivente potrebbe aver usato la locuzione non tanto con funzione anaforico-testuale genuina, quanto più come marcatore di registro: un modo per lo scrivente non professionale di segnalare

[31] La griglia di correzione della tipologia B valuta esplicitamente la capacità di rispondere in modo pertinente e coerente al quesito.

formalità, alla ricerca di coesione testuale (per di più, sapendo che è un criterio di valutazione).

2.2.2 «A tale proposito»: occorrenze in cui la funzione anaforica risulta debole

Nel presente sottoparagrafo, la riflessione sull'uso della locuzione nel *corpus* ALEF verterà sull'analisi della funzione anaforica di «a tale proposito» nei casi in cui il cotesto precedente alla locuzione risulti affollato di possibili referenti, o in cui il rimando anaforico risulti debole.

Di seguito si riporta il primo caso:

(3) Perché a differenza di molti, c'è gente che pensa che i social non siano delle piattaforme nocive; sostenendo che siamo [sic] produttive e ricche di insegnamento senza dare il giusto peso alla parte negativa di esse. Forse perché non ne hanno mai subite in prima persona o perché se ne fregano. Invece, Molti utenti sostengono la tesi dell'autore R. Saviano, una tesi piena di realtà attuali dove vengono raccontati fatti quotidiani come insulti e attacchi personali sul fisico, per l'orientamento sessuale, per le origini; e manipolazioni. **A Tal proposito** è così spiacevole sentire quasi ogni giorno di ragazzi/e prese in giro, manipolate da gente solitamente più grande, non si parla solo di adulti ma anche di coetanei. (Istituto tecnico, 5° anno, Veneto, 2022-2023, tipologia B)

Il contesto monologico pianificato, in cui l'occorrenza (3) si presenta è ideale per una fruizione efficace della locuzione, infatti l'assenza di vincoli strutturali (come domande a risposta breve) permette nell'architettura del testo l'inserimento di una locuzione come «a tale proposito», la cui funzione è utilissima per lo scrivente nella costruzione della progressione tematica in un contesto formale; tuttavia, in questo contesto, il suo utilizzo risulta ambiguo al lettore: dopo l'elenco redatto dallo scrivente «insulti e attacchi personali sul fisico, per l'orientamento sessuale, per le origini; e manipolazioni.», viene a mancare un collegamento chiaro ed inequivocabile tra l'aggettivo «tale» e uno dei referenti o situazioni citati nel cotesto precedente, poiché questo risulta affollato di possibili referenti. Concordando con Palermo (2013, cap. III §3), la presenza di ostacoli di varia natura, in questo caso un *elenco*, rende necessario

utilizzare un segnale più forte: non la semplice ripresa anaforica con l'aggettivo dimostrativo «tale», ma l'esplicazione dello stesso termine che si voleva sostituire, ciò si rende necessario anche a breve distanza proprio per disambiguare il tema.

In altro modo, una possibile interpretazione chiamerebbe in causa l'ultimo antecedente citato, cioè «manipolazioni», tuttavia se così fosse, si azzererebbe l'efficacia della funzione anaforica dell'aggettivo dimostrativo «tale» poiché la relazione anaforica associativa sarebbe già garantita dalla connessione semantica con base morfologica stabilita con il verbo «manipolate».[32] Sarebbe opportuno valutare l'inserimento di un connettivo a uso confermativo come *infatti*, da inserire al posto della locuzione *a tale proposito*; anzitutto lo scrivente ha manifestato l'intenzione di porre fine all'enunciato precedente con una pausa lunga, assunto che l'avverbio *infatti* predilige manifestarsi in un enunciato autonomo, talvolta in apertura di frase (seguito o meno da una virgola) o posto tra soggetto e verbo, la funzione confermativa del connettivo arricchirebbe ulteriormente la progressione tematica forte del termine «manipolate» posto nel nuovo enunciato.

Un altro caso:

(4) Inoltre, un nutrito gruppo di persone, sostiene fermamente che sia tangibile il rischio che, tramite l'impartizione di informazioni circa la sfera sessuale, i giovani siano stimolati a provare un rapporto; questa credenza è, in realtà, inverosimile poichè [sic], negli ultimi decenni, grazie alla minore disinformazione, si è registrato che l'età in cui viene persa la verginità è in aumento, passando da 13 anni, fino ad arrivare, ai giorni d'oggi, a 15 anni. * Tale atteggiamento non smorza comunque la curiosità dei giovani, che già dalla precoce età di 11 anni, si rifugiano nei siti pornografici per trovare risposte alle loro domande, come ci informa la Polizia Postale; così facendo si diffondono idee sbagliate di rapporto sessuale, che non coinvolge l'ambito emotivo e decisionale, trascurando completamente anche le divergenze fisiche di ognuno e creando standard irraggiungibili. Secondo l'UNESCO, **a tal proposito**, è fondamentale che la scuola si riconosca fautrice all'insegnamento di un'educazione all'affettività, e non solo sessuale, affinché ognuno possa sviluppare la capacità di decidere quando e se avere un rapporto e, in tal caso, poterlo comunicare al partner in tranquillità. (Liceo, 5° anno, Marche, 2022-2023, tipologia B)

[32] In Ferrari (2014, cap. V) fenomeni di questo tipo sono descritti come anafore per contiguità semantica.

In (4), considerando il cotesto successivo all'utilizzo della locuzione, di seguito riportato «è fondamentale che la scuola si riconosca fautrice all'insegnamento di un'educazione all'affettività», è probabile che lo scrivente con «tale» si riferisca al fenomeno della consultazione di siti pornografici da parte degli adolescenti (cfr. «[...] che già dalla precoce età di 11 anni, si rifugiano nei siti pornografici per trovare risposte alle loro domande») citato dallo stesso scrivente alcune righe sopra la locuzione. Assunta questa ipotesi, la forza anaforica del dimostrativo «tale» non sarebbe abbastanza forte per poter agganciare tematicamente un dato così distante, soprattutto considerando l'estensione e il carico informativo dell'enunciato che si posiziona tra la locuzione stessa e il dato fornitoci dalla citazione della Polizia postale.

In questo contesto proporrei di usare la stessa locuzione, rinunciando al dimostrativo «tale» e optando per la variante con esplicitazione del tema «a proposito di», questa variante permette allo scrivente di prendere ed esplicitare un elemento citato nell'enunciato precedente e di arricchire il dato con nuove informazioni. Il nuovo enunciato prenderebbe la seguente forma

∗ (4)' Secondo l'UNESCO, a proposito della giovane età dei consultatori di siti pornografici, è fondamentale che la scuola si riconosca fautrice di un'educazione all'affettività ecc.

Ritengo che questa riformulazione possa, senza troppa difficoltà, essere riformulata anche da scriventi non professionali, i quali si trovano sempre più spesso a contatto con la scrittura competente e talvolta ne imitano i tratti più riconoscibili (cioè il lessico, ma senza la padronanza dell'intera informazione lessicale cfr. *supra* §1.6), non cogliendo del tutto i meccanismi della linguistica testuale che, tuttavia, sono necessari per la riuscita di un buon testo. La ragione per cui questa riformulazione mi sembra più accessibile risiede nell'assenza del dimostrativo (*tale* o *questo*): proporrei di esplicitare l'antecedente in modo che lo scrivente si possa accorgere da sé se la progressione tematica è garantita nella sua scrittura. Proporrei, cioè, di addentrarci un passo per volta nella costruzione della coerenza testuale, la riformulazione (4)' rende lo studente meno impegnato cognitivamente nella gestione dei dispositivi della progressione tematica: questo perché la catena anaforica è rotta, lasciando allo

scrivente spazio per l'esplicitazione dell'antecedente su cui agganciare il *topic* successivo.

2.2.3 «A tale proposito»: occorrenze di confine tra funzione connettiva e valore semantico pieno

All'interno del *corpus* si presentano due casi in cui la locuzione «a tale proposito» è impiegata al confine tra la funzione connettiva che questa tesi si propone di analizzare e una funzione più vicina al valore semantico pieno del termine «proposito»; la riflessione che segue intende quindi guidare il lettore nell'interpretazione del ragionamento sotteso a ciascuna occorrenza.

Segue il primo caso

(5) Alcol come divertimento e soluzione ai problemi: come spiegato nello spaccato di testo "Salute mentale e dipendenze" di F. Beccaria e S. Rolando, i motivi per cui la mia generazione beve sono svariati. Personalmente, concordando con le autrici, penso che la maggioranza della popolazione giovanile faccia uso di queste bevande per divertimento, per stare in compagnia e per non venire esclusi o giudicati. A prova di questa mia teoria, propongo l'esempio di una mia amica astemia: molte volte mi ha confidato che si è sentita non ammessa a conversazioni con amici per questa sua decisione e addirittura questi soggetti hanno cercato di convincerla a provare nonostante lei non volesse. Un'altra convinzione è che il suo utilizzo permetta la scioltezza e il coraggio per conoscere nuove persone: oggigiorno poca gente ha l'audacia di andare a presentarsi a sconosciuti. **A questo proposito** viene in aiuto l'alcol che diventa mezzo per renderci disinibiti e "sicuri". (Istituto tecnico, 5° anno, Veneto, 2022-2023, tipologia C)

Ad una più attenta analisi, «a questo proposito» sembra non realizzare la funzione connettiva descritta per la nostra locuzione, bensì sembra presentare un uso più vicino al valore semantico pieno; in altri termini, in questa occorrenza, il termine «proposito» è inteso nel senso di «intenzione, fine, scopo»[33]. L'espressione non opera precisamente come marcatore di ripresa anaforica del cotesto, ma è un argomento del predicato 'venire in aiuto', il processo dell'*aiutare* implica un agente cioè chi porta aiuto, un

[33] Per il significato del termine «proposito» declinato nelle sue varie accezioni, si rimanda a https://www.treccani.it/vocabolario/proposito/

beneficiario, cioè la persona aiutata, infine un ambito nel quale si realizza l'aiuto, per esempio: «Giulia | aiuta | la sorellina | coi compiti / a fare i compiti»[34]

È riportata un'ulteriore occorrenza

(6) È compito di qualsiasi stato sociale venire incontro alle esigenze dei propri cittadini, non solo i più * ma anche coloro che hanno investito notevoli quantità di tempo, fatica e disponibilità economiche per poter raggiungere un livello d'istruzione superiore. Sostenere quindi la priorità nella risoluzione del fenomeno dei flussi rispetto al problema legato all'emigrazione dei giovani laureati è errato, non a livello concettuale, ma a livello prioritario, in quanto il problema dei migranti nel nostro paese è innegabile, ma deve essere compito dello Stato occuparsi prima dei [problemi] cittadini italiani che risiedono all'interno del paese e [solo] successivamente occuparsi del resto. In conclusione, sostengo che lo Stato abbia sottovalutato volontariamente e continuativamente il problema dei nostri giovani laureati, mascherando la problematica attraverso il continuo ricorso * al fenomeno migratorio, invece di * proporre e realizzare soluzioni **a questo proposito;** (Istituto tecnico, 5° anno, Veneto, 2022-2023, tipologia B)

Nel caso (6) sopra riportato, il lemma non introduce un rimando anaforico, bensì è da intendersi come costruzione a valore lessicale proprio, interpretabile [35] nell'accezione di «scopo, intento» e integrato nel sintagma nominale «soluzioni a questo proposito». Poiché tale impiego non produce un'alterazione della coerenza e soprattutto non realizza la funzione connettivale oggetto della presente analisi, l'occorrenza viene considerata fuori perimetro di valutazione.

2.2.4 «A tale proposito»: un caso di felicità d'uso

A completamento di questo paragrafo, è riportato un caso di felicità d'uso, nel quale l'espressione «a tale proposito» è impiegata in modo efficace ed equiparabile all'utilizzo che ne fanno gli scriventi professionali:

[34] Devo questa argomentazione al Prof. Mastrantonio (comunicazione personale [Agosto 2026])
[35] Sull'interpretazione e interpretabilità: Palermo M. (2015) l'attribuzione del senso è affidata all'atto interpretativo del destinatario, opportunamente guidato in questa operazione da indicatori disseminati nel testo dall'emittente.

(7) Con il fine di evitare che altre [sic] catastrofici eventi continuino a verificarsi e che questi dunque alimentino ulteriormente il deterioramento del nostro Pianeta Terra, c'è bisogno di un impegno concreto e attivo da parte della comunità, la quale deve progredire affinché si possano raggiungere dei margini di miglioramento. **A tal proposito**, nel corso degli anni, si sta cercando di raggiungere la cooperazione sul piano internazionale affinché ci possano essere dei progressi tangibili. È il caso del Protocollo di Kyoto del 1997, il quale, scaduto nel 2020, mirava alla riduzione delle emissioni di gas serra; dell'accordo di Parigi del 2015, basato sulla limitazione dell'aumento della temperatura globale o dell'Agenda 2030, la quale propone 17 obiettivi incentrati sulla tutela sociale, ambientale e sull'affermazione di quelli che dovrebbero essere i diritti umani; o del Green Deal Europeo, con lo scopo di raggiungere la neutralità climatica entro il 2050. (Liceo, 5° anno, Campania, 2023-2024, tipologia B)

La felicità d'uso nell'occorrenza (7) risiede anzitutto nella posizione appropriata in cui lo scrivente colloca il connettivo «a tale proposito»; la scelta di collocare la locuzione a inizio frase, seguita da una virgola è la costruzione più funzionale, altresì descritta nella sezione *"forma e costruzione"* del DIA. Risulta inoltre perspicuo il rimando anaforico: «tale» rimanda in modo univoco per il lettore a «margini di miglioramento». Si aggiunga poi che lo scrivente ricorre ad un'efficace strategia di richiamo testuale, funzionale alla coerenza testuale; infatti, la scelta di collocare «progressi tangibili» al termine della proposizione produce una controllata ridondanza semantica, facilitando l'attività interpretativa del lettore poiché l'omogeneità delle informazioni è garantita dal percorso testuale scelto dallo scrivente che, seppur contenuto, procede dal generale al particolare (da «miglioramento» a «progressi»).

2.3 «A tale proposito»: considerazioni finali sulle occorrenze nel *corpus ALEF*

A conclusione di questa riflessione sulle occorrenze del lemma «a tale proposito», emerge che l'impiego della locuzione da parte degli scriventi si sviluppa con una tensione tipica dell'Italiano scritto degli apprendenti: da un lato, la ricerca di strumenti percepiti come diafasicamente marcati (verso il registro formale) ritenuti più adatti ad un uso accademico; dall'altro, la difficoltà di governarne il funzionamento e la costruzione, nonché le condizioni d'uso.

Le occorrenze pienamente felici si collocano laddove l'architettura dell'enunciato costruito sia in grado di accogliere l'uso della locuzione e permetta a questa di svolgere in modo efficace la sua funzione anaforica, richiamando un antecedente appena attivato e introducendo un ampliamento tematico coerente sul piano logico-discorsivo. Allo stesso modo, anche gli allontanamenti dalla norma riguardano la funzione anaforica: nei casi in cui il rimando anaforico risulta assente o debole e ostacola il primo scopo dell'atto comunicativo, cioè la reciproca comprensione.

Nel complesso, i dati confermano che l'uso di «a tal proposito» può dirsi efficace e migliorativo della leggibilità del testo in termini di interpretabilità e di progressione tematica solamente se inserito in un contesto *già* stabile: la sua valutazione, pertanto, non può prescindere dalla dinamica di coesione in cui la locuzione si inserisce.

3. Capitolo terzo
Il lemma «basti pensare che/a»

Nel *corpus* di elaborati studenteschi qui considerato, la locuzione «basti pensare a/che» ricorre 27 volte. Sebbene il DIA indichi «si pensi a/che» quale possibile espressione equivalente, nel presente elaborato le relative occorrenze non saranno computate insieme a quelle di «basti pensare a/che».[36] Anche in questo capitolo, come per il precedente (cfr. §2.1) saranno discussi tutti i casi in cui le occorrenze sono state ritenute problematiche e/o interessanti dal punto di vista dell'interlingua studentesca; accanto a questi casi, sono riportati tre casi di felicità, in cui si è voluto sottolineare la padronanza dell'intera informazione linguistica del lemma «basti pensare che/a».

3.1 «Basti pensare che/a»: definizione e funzionamento nei testi di scriventi professionali

Il lemma «basti pensare a/che» è una locuzione che serve a introdurre nel testo uno o più esempi che giustificano la validità di quanto si è appena scritto o detto. Sul piano formale, «basti pensare» presenta un duplice pattern costruttivo: si può costruire con la preposizione «a» seguita da un nome (A); oppure, con una subordinata introdotta da «che» (B). La costruzione tipica è il più delle volte con il verbo al congiuntivo «basti»; invece, risulta meno frequente l'uso dell'indicativo «basta pensare che». Per quanto riguarda la collocazione all'interno dell'enunciato, la locuzione può trovarsi in principio di frase dopo una pausa lunga, oppure seguire i due punti o un punto e

[36] Tale scelta tiene conto delle possibili sfumature di significato ipotizzate da Piantanida (2025: 139) nella preferenza d'uso delle due locuzioni. Piantanida, infatti, ipotizza che esista «un indice di un diverso rilievo argomentativo associato alle esemplificazioni che le due forme introducono: *si pensi* sembrerebbe per lo più impiegato per esempi dotati di un basso grado di incidenza sulla progressione logico-argomentativa del testo; mentre, al contrario, i dati suggeriscono che *basti pensare* sia, nell'italiano accademico, la scelta ritenuta dagli scriventi più adatta qualora l'esempio incida maggiormente sull'argomentazione *in fieri*».

virgola. In alternativa, esistono casi in cui la locuzione si presenta in un inciso chiuso da parentesi o lineette, in quest'ultimo caso, ciò di cui si dà un esempio è il contenuto della parte di frase che precede l'inciso.[37]

(A) «Basti pensare *ad* elementi quali piombo, argento, oro, uranio»

(B) «Basti pensare *che* i resoconti di viaggio […] hanno costituito a lungo le basi della produzione geografica»[38]

Dal punto di vista funzionale, «basti pensare a/che» segnala che nella porzione di testo che segue, vengono proposti uno o più esempi di quanto affermato nell'enunciato precedente. Più in generale, si tratta di un segnale lessicale di esemplificazione propriamente detta: Manzotti (1995) include esplicitamente «basti pensare», accanto ad «ad esempio», «per fare un esempio» ed «esemplare è il caso di…», tra le espressioni di esemplificazione linguisticamente/lessicalmente determinate.

La voce del DIA specifica che rispetto al più comune «ad/per esempio», la locuzione è utilizzata dallo scrivente o dal parlante per l'introduzione di esempi sempre sfruttati per giustificare la validità di quanto poco prima affermato, in un modo presentato come sufficiente a confermare la validità di una certa affermazione espressa in precedenza. Questa specificità trova conferma nella distinzione tra esemplificazione *argomentativa* ed esemplificazione *illustrativa* istituita da Manzotti (1993), il quale precisa che si ha illustrazione quando l'esempio si limita a chiarire la portata di un'asserzione il cui valore di verità è già dato per acquisito (come accade tipicamente con le definizioni, ad esempio in ambito matematico); invece, si ha esemplificazione argomentativa (o in senso stretto) quando l'esempio interviene sullo statuto assertivo dell'affermazione precedente, fornendole una sorta di giustificazione. In termini più generali, l'azione di esemplificazione è definita da Manzotti come un procedimento intenzionale volto a favorire «in vario modo» il conseguimento dell'obiettivo di accettazione[39] della porzione di testo che la precede. È proprio in questo meccanismo

[37] https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi#3 (data ultima consultazione: 12/08/2026)

[38] Gli esempi citati (A) e (B) sono desunti dalla voce lemma basti pensare a/che del Dizionario dell'italiano accademico (DIA), consultabile all'indirizzo https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi#3 (ultima consultazione: 12/08/2026)

[39] Per una breve descrizione degli obiettivi illocutivi, si riporta quella di Piantanida (2025), l'obiettivo fondamentale di un testo consiste nel far fare qualcosa all'interlocutore (obiettivo di esecuzione); per arrivare a questo obiettivo, lo scrivente deve in primis far comprendere il significato del testo (obiettivo di comprensione), e, in secondo luogo, far sì che l'interlocutore ne accetti la validità dei contenuti (obiettivo di accettazione). Così, si avrà un'esemplificazione illustrativa nel caso in cui essa miri a

che Piantanida (2025: 134) inserisce la locuzione «basti pensare» nei termini di un'espressione di esemplificazione esplicitamente codificata a livello lessicale,

> [...] nella semantica lessicale di *basti pensare* sono fissate in modo esplicito a) la natura pragmatica dell'esemplificazione veicolata, che risulta essere sempre di tipo argomentativo, cioè sistematicamente volta a sostenere il valore di verità di ciò che viene esemplificato; e b) il fatto che gli esempi selezionati siano esplicitamente presentati dallo scrivente come del tutto sufficienti – grazie alla semantica del verbo bastare con cui l'espressione è costruita – a giustificare la validità di ciò che viene esemplificato.

3.2 Una panoramica sulle occorrenze di «basti pensare che/a» all'interno del *corpus* ALEF

Alla luce della definizione, forma, costruzione e funzionamento descritto nel sottoparagrafo precedente (cfr. §3.1), la riflessione sulle singole occorrenze si fonderà anzitutto sulla verifica della funzione logico-argomentativa della relazione tra l'esemplificazione introdotta dalla locuzione e l'asserzione che essa è chiamata a giustificare, nonché sulla completezza e regolarità della sua realizzazione sintattica. Ne consegue che l'uso potrà dirsi efficace qualora il legame tra l'esempio addotto e l'asserzione da esemplificare risulti pertinente, circostanziato e riconoscibile, e la locuzione si integri senza attriti all'interno del periodo.

Dopo aver passato in rassegna le occorrenze nel *corpus* ALEF, si è osservato che, accanto ad un nucleo di occorrenze la cui felicità d'uso è sostanzialmente adempiuta, esistono diverse tipologie di inefficacia, riconducibili a problematiche eterogenee le quali, si è scelto di presentare secondo un ordine che procede dal piano più strettamente sintattico a quello più propriamente logico-argomentativo e testuale, e che verranno riprese e discusse singolarmente nei sottoparagrafi successivi.

In un primo gruppo di occorrenze, si è riscontrato che la reggenza della locuzione risulta incompleta: a fronte di una proposizione coordinata disgiuntiva, il secondo

---

rendere più chiara e comprensibile una o più asserzioni precedenti; si avrà invece un'esemplificazione argomentativa nel caso in cui la sua finalità principale sia quella di argomentare a favore di qualcosa che è stato detto in precedenza, sostenendone la validità per facilitare l'accettazione del contenuto da parte dell'interlocutore.

termine della coordinazione non ripropone la preposizione necessaria a introdurre il secondo caso esemplificativo, producendo un'ellissi in cui recuperare la preposizione risulta non agevole per il lettore a causa della distanza tra i membri coordinati. Rientrano in una tipologia distinta le occorrenze in cui la locuzione introduce formalmente un'esemplificazione, la quale, tuttavia, risulta priva di un legame logico-argomentativo pertinente con l'asserzione precedente: il contenuto proposizionale che segue «basti pensare» non esemplifica, né direttamente né indirettamente, quanto affermato in precedenza, generando uno scarto tra la funzione dichiarata dalla locuzione e il suo effettivo contenuto.

Una terza tipologia riguarda casi in cui il legame tematico con l'asserzione da esemplificare è efficace, ma il contenuto addotto non configura un caso individuabile e circoscritto, bensì una classe generica di eventi: in questi casi, viene meno il movimento dal generale al particolare costitutivo dell'esemplificazione, che appare una riformulazione di ciò che dovrebbe essere esemplificato.

Accanto a questi casi si è osservato un quarto gruppo di occorrenze in cui la locuzione «basti pensare che/a» è costruita dagli scriventi con reggenze non attestate nei repertori di riferimento (DIA; Piantanida, 2025), i quali attestano per «basti pensare» esclusivamente le forme «a + sintagma nominale» e «che + frase». Nel *corpus* ALEF si riscontrano invece, accanto a queste, reggenze costruite con «a + come» e « Ø come».

Va infine segnalato, distintamente dalle problematicità sopra descritte, che il *corpus* presenta un'occorrenza in cui la locuzione «basti pensare a» è inserita all'interno dell'enunciato insieme all'altro connettivo esemplificativo «ad esempio»; il concorrere dei due connettivi all'interno dello stesso periodo espone dunque il testo ad una sovrapposizione di funzioni (una più strettamente argomentativa, l'altra puramente illustrativa), suscettibile di attenuare, anziché rafforzare, l'obiettivo di accettazione perseguito dalla locuzione «basti pensare a», ma il cui giudizio di infelicità è stato sospeso a favore di uno che segnala quanto più un approssimazione da parte dello scrivente.

In conclusione, si segnala che, come già osservato per «a tale proposito» (cfr. §2.2), un allontanamento dalle regole d'uso della locuzione «basti pensare che/a» non produce, nella maggior parte dei casi, un enunciato agrammaticale, bensì un enunciato

collocato a un gradino inferiore sulla scala dell'efficacia, cioè meno adeguato, di volta in volta, alla pertinenza argomentativa, oppure alla specificità richiesta dal procedimento esemplificativo.

3.2.1 «Basti pensare che/a»: occorrenze con reggenza problematica

Di seguito, si esamineranno le due occorrenze in cui la reggenza della locuzione risulta incompleta. Per ciascuna occorrenza sarà riportata la porzione di testo ritenuta pertinente alla comprensione del contesto e utile allo sviluppo della riflessione circa la parziale inefficacia della costruzione frasale.

La prima occorrenza del presente sottoparagrafo:

(8) Si aggiunge all'abuso l'irresponsabilità di alcuni giovani, che non seguendo le regole, decidono di guidare, la macchina o la moto, anche se ubriachi, causando gravissimi incidenti e togliendo la vita a persone innocenti. **Basti pensare a** quanto è successo in Provincia di Treviso, quando una ragazza è stata investita da un ragazzo ubriaco, che stava guidando per tornare a casa; oppure quanto è successo a Roma nel 2019, quando due ragazze furono investite, da un ragazzo ubriaco, dopo una festa. (Istituto tecnico, 5° anno, Veneto, 2022-2023, tipologia C)

Per quanto riguarda il legame con l'asserzione da esemplificare, l'occorrenza risulta solida: l'asserzione precedente è ben identificabile e i due casi addotti la esemplificano senza ambiguità, non dovendo competere con affermazioni antecedenti eterogenee. Si può notare, quale precisazione minore, che i due episodi riportati attestano pienamente la componente dell'incidente («investita», «investite»), ma non esplicitano l'esito fatale menzionato nell'asserzione generale («togliendo la vita»): il collegamento tra premessa ed esempio resta comunque saldo, ma su questo punto specifico richiede un'inferenza da parte del lettore non del tutto immediata. Inoltre, entrambi gli esempi portati come prova sono eventi puntuali, distanti dalla genericità riscontrata in altre occorrenze del *corpus* (cfr. §3.2.3.4), in più, la coordinazione dei due esempi rafforza l'obiettivo di accettazione che lo scrivente intendeva perseguire con l'inserimento della locuzione.

Tuttavia, la parziale inefficacia nell'utilizzo della locuzione riguarda la realizzazione sintattica della coordinazione tra i due casi. Il primo congiunto è introdotto regolarmente dalla reggenza «a» prevista dal DIA («basti pensare *a* quanto è successo»); il secondo, coordinato al primo da «oppure», non ripropone tale preposizione, lasciandola sottintesa («oppure Ø quanto è successo a Roma»). Si tratta di un'ellissi del reggente, un fenomeno regolare e produttivo nelle strutture di coordinazione dell'italiano, per cui un elemento comune a più congiunti può essere espresso una sola volta ed essere recuperato anche laddove non ricorre. Sotto questa analisi, la preposizione «a» può essere considerata proiettata sull'intera coordinazione, anziché essere ripetuta su ciascun congiunto. Tuttavia, va sottolineato che la distanza e la complessità sintattica interposte tra il primo congiunto (di lunghezza estesa, e contenente una subordinata) e il punto in cui la preposizione omessa dovrebbe essere recuperata, rendono l'operazione di recupero faticosa per il lettore. Si tratta pertanto di un'occorrenza in cui il giudizio di infelicità, motivato dalla difficoltà di recupero del reggente, non coincide con un giudizio di agrammaticalità, quanto più esprime un allontanamento dall'efficacia d'uso.

Si prosegue riportando la seconda occorrenza che presenta la medesima problematica circa la reggenza:

(9) La pandemia ha piegato e paralizzato le economie di tutti gli stati, ed ha alterato la vita di tutti, aprendo gli occhi su una nuova questione: i nessi tra emergenze sanitaria ed ecologica. Indagando a fondo questa tematica, infatti, si evince come i nessi legati alla salute pubblica siano in realtà in stretta correlazione e dipendenza dalla salute del pianeta; **basti pensare a**ll'inquinamento, il riscaldamento globale. (Liceo, 5° anno, Campania, 2023-2024, tipologia C)

Per questa occorrenza, si noti che gli esempi che la locuzione introduce, assolvono la funzione di esemplificare ciò che lo scrivente ha scritto nella frase precedente; inoltre, sul piano della particolarità del contenuto, «l'inquinamento» e «il riscaldamento globale» contengono la particolarità che realizza il movimento dal generale al particolare necessario alla felicità dell'esemplificazione argomentativa.

Tuttavia, come per l'occorrenza (8), la criticità riguarda la costruzione della reggenza: dopo «basti pensare all'inquinamento», il secondo elemento «il

riscaldamento globale» non ripropone né la preposizione «a» né una congiunzione coordinante che leghi esplicitamente i due termini, risultando semplicemente giustapposto con una virgola. Rispetto al caso discusso sopra, tuttavia, l'assenza di un reggente appare sensibilmente più onerosa per il lettore; seppure la distanza tra reggente e secondo esempio risulti minima, la criticità risiede nel fatto che non è riproposta una congiunzione disgiuntiva, ma compare l'articolo determinativo: il fatto che compaia l'articolo unito con la preposizione «a» (che dovrebbe dar luogo alla preposizione articolata, fusa obbligatoriamente secondo le regole dell'italiano standard) è quindi una prova positiva, non un semplice indizio, che in quel punto della frase la preposizione non sia un elemento assente e recuperabile, ma un elemento volutamente omesso dalla struttura sintattica dello scrivente.

3.2.2 «Basti pensare che/a»: occorrenze con criticità logico-argomentative

Si esaminano di seguito le occorrenze in cui la locuzione «basti pensare che/a» introduce formalmente un'esemplificazione, la quale, tuttavia, risulta priva di un legame logico-argomentativo pertinente con l'asserzione immediatamente precedente. Alcune volte la relazione logica tra le due proposizioni risulta assente perché l'esemplificazione si riferisce ad una proposizione più distante di quella *appena* scritta dallo scrivente; altre volte, lo scrivente riporta un esempio che avrebbe la "forza" della particolarità richiesta affinché l'esemplificazione risulti efficace (cfr. Manzotti 1993), ma non intrattiene alcun legame logico-tematico con l'asserzione a cui è legata dal lemma in questione, né con altre più distanti.

Di seguito la prima occorrenza di questo sottoparagrafo:

(10) Ormai però, siamo come assuefatti dall'intelligenza artificiale, ci circonda ogni giorno e non ne possiamo fare a meno, tant'è che perfino Elon Musk aveva paragonato lo sviluppo di queste tecnologie "all'evocazione di un demone"; **ci basti solamente pensare a come** vengono manipolate le immagini, le voci o i volti di politici o personaggi famosi, andando a creare pericolose fake news che arrivano a lacerare perfino sistemi politici e sociali. (Liceo, 5° anno, Campania, 2023-2024, tipologia C)

Sul piano tematico, l'occorrenza presenta una fragilità: infatti, il lettore, considerato l'architettura testuale, sarebbe portato a leggere l'esemplificazione in modo da legarla all'asserzione introduttiva principale «Ormai però, siamo come assuefatti dall'intelligenza artificiale, ci circonda ogni giorno e non ne possiamo fare a meno»; tuttavia, insorgono due problemi: l'uno, relativo alla distanza tra l'asserzione da esemplificare e l'esempio probante, l'altro relativo alla natura tematica dell'esempio portato a riprova; infatti, «le immagini, le voci o i volti di politici o personaggi famosi [manipolati]» non possono essere direttamente ricondotti all'assuefazione dello scrivente stesso nei confronti dell'intelligenza artificiale («non ne *possiamo* fare a meno»). In ogni caso, non è possibile attribuire con chiarezza a quale delle due asserzioni lo scrivente intendesse legare l'esempio, a tal punto che l'esempio potrebbe essere stato introdotto come affermazione slegata dal cotesto, e volta ad introdurre più informazioni sul dilagare dell'IA.

Invece, per quanto riguarda la particolarità della costruzione (si noti il clitico «ci», l'introduzione dell'avverbio «solamente» e ancora la reggenza «a + come») si riprenderà l'occorrenza al sottoparagrafo §3.2.4.1

Di seguito, la seconda occorrenza della sezione:

(11) Con il progredire della globalizzazione la società è diventata consumistica. Questo è stato favorito dalla produzione ad un costo più basso di molti prodotti di uso quotidiano. **Basti pensare a**i vari oggetti che si ha in cucina: molti di questi sono prodotti con materiali plastici. Il costo di produzione si è abbassato e di conseguenza il prezzo che i consumatori pagano è più basso. (Istituto tecnico, 5° anno, Veneto, 2022-2023, tipologia C)

In questa occorrenza, il legame tra l'esempio e l'asserzione a cui è immediatamente contiguo non è da ritenersi assente, bensì poco efficace considerando la posizione in cui lo scrivente lo colloca.

Ora, per una maggiore chiarezza, si dividerà l'intero pensiero dello scrivente in diversi enunciati prendendo come limiti di essi, i segni di punteggiatura: (A) Con il progredire della globalizzazione la società è diventata consumistica. (B) Questo è stato favorito dalla produzione ad un costo più basso di molti prodotti di uso quotidiano. (C) Basti pensare ai vari oggetti che si ha in cucina: molti di questi sono prodotti con

materiali plastici. (D) Il costo di produzione si è abbassato e di conseguenza il prezzo che i consumatori pagano è più basso.

Sul piano tematico, va notato che l'esemplificazione coincide con l'enunciato (C), ed è collocata tra le due asserzioni che sviluppano il nesso causale tra produzione a basso costo e prezzo al consumo, rispettivamente (A)-(B) e (D), ciò significa che l'esemplificazione interrompe la continuità argomentativa poiché è collocata nel mezzo dello sviluppo del ragionamento. Una possibile soluzione, che non richiede onerose modifiche, collocherebbe l'esempio (l'enunciato che coincide con C) a valle dell'intera catena esplicativa; in altre parole, dopo l'affermazione relativa all'abbassamento del prezzo pagato dai consumatori, cioè (D).
Si prosegue con la prossima occorrenza della presente sezione:

(12) Tik tok in fondo non ha solo noti [sic] negativi, se usato correttamente può essere una fonte di conoscenza per l'accrescimento culturale, oppure **basti pensare a** questi ultimi anni di pandemia in cui le persone si sentivano meno sole o più incluse in un gruppo grazie ai social. (Liceo, 2° anno, Toscana, tipologia B)

Per esaminare correttamente le criticità, occorre elencare le singole problematiche che l'occorrenza presenta: si inizia quindi riflettendo sull'asserzione che lo scrivente intende esemplificare con la locuzione «basti pensare a/che». L'evidenza porta agli occhi del lettore la prima proposizione riportata sopra, cioè «Tik tok in fondo non ha solo lati negativi»[40]; ammessa questa ipotesi come asserzione da esemplificare, lo scrivente prosegue introducendo un periodo ipotetico (di primo tipo) «se usato correttamente può essere una fonte di conoscenza per l'accrescimento culturale», e, subito dopo, la congiunzione coordinante disgiuntiva «oppure», che precede la proposizione retta da «basti pensare a». Ora, per come è costruito ora, il processo di esemplificazione non convince del tutto; di seguito si proverà ad offrire un'alternativa che risponda ai principi di efficacia il più possibile:

[40] Qui si assume che lo scrivente abbia scritto «noti» al posto di *lati.*

∗ (12)’ Tik tok in fondo, non ha solo lati negativi; infatti, se usato correttamente può essere una fonte di conoscenza, utile per l’accrescimento culturale. **Basti pensare a** questi ultimi anni di pandemia in cui le persone si sentivano meno sole o più incluse in un gruppo grazie ai social.

Questa prima alternativa risolve la problematica delle due proposizioni coordinate dalla congiunzione disgiuntiva «oppure», introducendo però un problema di distanza tra l’asserzione da esemplificare e l’esempio addotto introdotto dalla nostra locuzione poiché, dal momento che «‘basti pensare a/che’ serve a introdurre nel testo uno o più esempi che giustificano la validità di qualcosa che si è appena scritto o detto»,[41] l’esempio addotto sarebbe più vicino all’ultima proposizione indipendente rappresentata da: «infatti, se usato correttamente può essere una fonte di conoscenza, utile per l’accrescimento culturale», generando un attrito tematico non indifferente per il lettore.

Un’alternativa più felice potrebbe essere la seguente:

∗ (12)’’ Tik tok in fondo non ha solo lati negativi, **basti pensare a** questi ultimi anni di pandemia in cui le persone si sentivano meno sole o più incluse in un gruppo grazie ai social. Inoltre, se usato correttamente può essere una fonte di conoscenza, utile per l’accrescimento culturale.

La diversa dislocazione delle proposizioni permette all’esempio addotto di essere vicino all’asserzione da esemplificare, assolvendo quindi ai requisiti di forma e funzionamento della locuzione. Pur non rispettando a pieno la felicità della progressione tematica, nella proposizione introdotta «Inoltre, se usato correttamente può essere una fonte di conoscenza, utile per l’accrescimento culturale» il connettivo logico «inoltre» risponde in modo efficace sul piano logico-sintattico e rientra tra i lemmi del DIA che gli studenti usano più frequentemente e che pone, probabilmente, meno insidie dal punto di vista logico, poiché l'aggiunta è un tipo di relazione più elementare rispetto all’esemplificazione argomentativa.[42]

[41] https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi#3 (data ultima consultazione: 24/08/2026).
[42] Infatti, all’interno del corpus ALEF, il connettivo ricorre 252 volte a fronte di 496 elaborati.

Una terza alternativa, per mantenere la coordinazione tra le due proposizioni, sfrutta la funzione di poter "introdurre nel testo uno o più esempi":[43]

∗ (12)''' TikTok in fondo non ha solo lati negativi: **basti pensare che**, se usato correttamente, può essere una fonte di conoscenza per l'accrescimento culturale, oppure che, in questi ultimi anni di pandemia, le persone si sono sentite meno sole o più incluse in un gruppo grazie ai social.

Anche in questo caso, come per (12)', il primo esempio addotto non rispetterebbe il principio di particolarità necessaria alla funzione argomentativa della nostra locuzione. Pertanto, come alternativa più felice si offre la ricostruzione (12)''.

Si presenta la quarta occorrenza di questo sottoparagrafo:

(13) Un esempio concreto è rappresentato da tutti quei servizi tecnologici creati durante il lockdown, per permettere alle persone di non perdere le abitudini che sono venute meno con la Pandemia. Questa incondizionata fiducia nell'intelligenza artificiale ci ha permesso di evolverci e distinguerci dalle civiltà che ci hanno preceduto. **Basti pensare a** quanto sia diventata indispensabile la tecnologia sia in ambito lavorativo, sia in quello privato. (Liceo, 5° anno, Campania, 2023-2024, tipologia C)

Anche qui, come per l'occorrenza precedente (cfr. occorrenza 12), il problema sembra concernere l'ordine degli enunciati, il contenuto introdotto da «basti pensare a», cioè l'indispensabilità della tecnologia in ambito lavorativo e privato, agli occhi del lettore, sembra fornire sostegno alla tesi dello scrivente « Un esempio concreto è rappresentato da tutti quei servizi tecnologici creati durante il lockdown, per permettere alle persone di non perdere le abitudini che sono venute meno con la Pandemia», e non al cotesto che precede «basti pensare a», cioè «Questa incondizionata fiducia nell'intelligenza artificiale ci ha permesso di evolverci e distinguerci dalle civiltà che ci hanno preceduto».

Proporrei quindi di far slittare indietro di una posizione la frase introdotta da «basti pensare a», in modo tale che la riformulazione avvenga nel seguente modo:

[43] https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi#3 (data ultima consultazione: 24/08/2026).

∗ (13)’ Un esempio concreto è rappresentato da tutti quei servizi tecnologici creati durante il lockdown, per permettere alle persone di non perdere le abitudini che sono venute meno con la Pandemia. **Basti pensare a** quanto sia diventata indispensabile la tecnologia sia in ambito lavorativo, sia in quello privato.

Anche per questa occorrenza, si segnala la particolare costruzione scelta dallo scrivente: «basti pensare a» è, infatti, seguito da «quanto», che dà origine ad una costruzione non attestata come forma nel *corpus* DIA [44]. Ad ogni modo, nel sottoparagrafo §3.2.4, in cui saranno analizzate alcune occorrenze la cui costruzione non è attestata nel *corpus* DIA, sarà, inclusa anche la presente occorrenza.

Di seguito la quinta occorrenza di questo sottoparagrafo:

(14) Un esempio di fattore scatenante può essere l’anaffetività [sic] dei genitori. Infatti quest’ultimi sono le figure di riferimento dei giovani e il loro ruolo educativo è fondamentale per evitare la diffusione della moda dell’alcool. Nel giorno d’oggi, purtroppo, questo incarico non viene adempiuto dai genitori e la totale mancanza di educazione da parte delle figure di riferimento rende il figlio più trasgressivo delle regole e incontrollabile. **Basti pensare che** la maggior parte dei giovani che si ubriacano hanno un’età inferiore ai diciotto anni. (Istituto tecnico, 5° anno, Veneto, 2022-2023, tipologia C)

In questa occorrenza, la scarsa coerenza emerge nel rapporto tra l’esemplificazione introdotta dalla nostra locuzione e l’asserzione da esemplificare: il dato secondo cui «la maggior parte dei giovani che si ubriacano hanno un'età inferiore ai diciotto anni» è un'informazione di natura anagrafica, che non istanzia né la trasgressività né l'incontrollabilità attribuite ai figli, né, risalendo la catena, l'anaffettività dei genitori assunta come fattore scatenante. Il fatto che i giovani che si ubriacano siano perlopiù minorenni è insufficiente a dimostrare che a determinare tale comportamento sia una carenza affettivo-educativa da parte dei genitori: potrebbe trattarsi tanto di una conferma indiretta quanto di un dato semplicemente neutro rispetto alla catena causale proposta (di per sé, l'età dei bevitori non dice nulla sul perché bevano). Per concludere, anche se questa lettura implicita, potesse essere recuperata, richiederebbe un'inferenza

[44] La ricerca della costruzione «basti pensare a quanto» è stata svolta sulla demo presente all’indirizzo: https://pric.unive.it/progetti/dia/corpus (data ultima consultazione: 17/08/2026).

che il testo non esplicita (e troppo onerosa per il lettore), e che «basti pensare che» presenta invece come immediatamente probante.

Di seguito la sesta occorrenza della presente sezione:

(15) I social sono lo specchio dell'odio e non puniscono nessuno, un'esempio [sic] recente che è quello di Kanye West, un noto rapper americano. Kanye, proclamato anti-semita, sia un [sic] Instagram che su twitter, pubblica contenuti di ~~ogni~~ questo genere ogni giorno ed è seguito da milioni di persone. L'unica punizione che gli è stata imposta: un ban di una settimana da tutte le piattaforme social. **Basti pensare che**, questo personaggio si era candidato alle elezioni presidenziali per gli USA. (Istituto tecnico, 5° anno, Veneto, 2022-2023, tipologia B)

Questa occorrenza presenta una struttura articolata poiché l'asserzione da esemplificare ad una prima lettura sembrerebbe essere «i social sono lo specchio dell'odio e non puniscono nessuno», la quale, tuttavia, viene già esemplificata, prima ancora dell'intervento della locuzione dal caso di Kanye West, esplicitamente introdotto da «un esempio recente».

«Basti pensare che» non interviene, dunque, ad introdurre nella progressione tematica l'esemplificazione principale, ma un'ulteriore informazione a chiusura del ragionamento già avviato (presumibilmente a rafforzare quanto già detto). Tuttavia, è proprio a questo livello che si manifesta lo scarto di pertinenza: il contenuto introdotto «questo personaggio si era candidato alle elezioni presidenziali per gli USA» non esemplifica né l'assenza di punizione da parte dei social, né l'idea che i social siano «lo specchio dell'odio» (l'asserzione a capo del ragionamento): la candidatura di Kanye West alle elezioni presidenziali è un dato biografico non pertinente di per sé sul comportamento delle piattaforme social né sulla natura dei contenuti da lui pubblicati. Si potrebbe ricondurre questa occorrenza anche alla categoria dei malapropismi, intesi come «termini storpiati per accostamento paretimologico ad altri più familiari» (D'Achille 1994, op. cit. Cereser 2026: 86), assumendo che ciò che lo scrivente intendeva dire fosse «e pensare che» per dichiarare stupore e/o disapprovazione nei confronti della corsa alle elezioni di Kanye West.

Una lettura alternativa potrebbe ricostruire un legame indiretto, sostenendo la candidatura come indice della sua notorietà e del suo seguito, e quindi della gravità del

fatto che contenuti antisemiti restino sostanzialmente impuniti nonostante la sua visibilità. Tuttavia, tale connessione richiede un'inferenza che il testo non esplicita in alcun modo, al contrario della locuzione «basti pensare che», la quale dovrebbe presentare l'esempio come immediatamente sufficiente, senza alcuna mediazione argomentativa. Ne risulta uno scarto tra la funzione comunicativa del lemma e il suo effettivo contenuto, che appare come un'aggiunta informativa slegata dal filo argomentativo principale; a tal proposito, una soluzione potrebbe contemplare la sostituzione della locuzione «basti pensare che» con l'avverbio «inoltre».

Infine, si noti che lo scrivente inserisce nella sequenza «Basti pensare che, questo personaggio» una virgola tra la congiunzione «che» e la frase da essa introdotta: una costruzione grammaticalmente scorretta: non si può interrompere il legame tra reggente e subordinata completiva.

Si prosegue, riportando l'ultima occorrenza di questo sottoparagrafo:

(16) Il sistema produttivo italiano infatti, ha sempre meno necessità di lavoro qualificato, ma predilige lavoratori con bassa istruzione, in modo tale da poter diminuire gli importi degli stipendi e di conseguenza i costi di produzione. Questo fatto è scandaloso, **basti pensare che** l'Italia è l'unico paese europeo in cui dal 1960 gli stipendi medi sono diminuiti del 2,6%, mentre, in tutti gli altri paesi europei siano aumentati, anche fino al 56%. I dati sopra elencati dimostrano una regressione dello Stato italiano nell'ambito economico e lavorativo. (Istituto tecnico, 5° anno, Veneto, 2022-2023, tipologia B)

La mancanza di pertinenza qui riscontrato riguarda il livello logico a cui si colloca il dato addotto rispetto all'asserzione che dovrebbe sostenere; l'affermazione da argomentare è la scelta strategica del sistema produttivo di «predilige[re] lavoratori con bassa istruzione», motivata dal contenimento dei costi. Il dato statistico introdotto da «basti pensare che» invece, attesta la stagnazione/diminuzione degli stipendi medi italiani *rispetto* alla crescita registrata negli *altri paesi europei* e non costituisce una prova diretta della scelta dei lavoratori con bassa istruzione. Volendo mantenere il dato statistico che ben si presta ad essere introdotto dalla locuzione «basti pensare che», l'intero ragionamento potrebbe essere costruito nel modo seguente:

∗ (16)’ Il sistema produttivo italiano, infatti, ha sempre meno necessità di lavoro qualificato e predilige lavoratori con bassa istruzione, **in modo tale da poter abbassare i costi di produzione, giocando sulla diminuzione degli stipendi dal momento che le aziende decidono di assumere manodopera non qualificata.** Questo fatto è scandaloso: **basti pensare che** l’Italia è l’unico paese europeo in cui dal 1960 gli stipendi medi sono diminuiti del 2,6%. Inoltre, se si confrontano i dati con tutti gli altri paesi europei, emerge che altrove gli stipendi siano aumentati, anche fino al 56%. [...].

Una nota a margine: vale la pena leggere la scelta dello scrivente anche sul piano della sua efficacia retorica: il dato statistico è quantificato con precisione (la diminuzione del «2,6%» contro un incremento «fino al 56%») un tratto che lo rende difficilmente contestabile agli occhi del lettore. Inoltre, la scelta di un dato dal valore concreto tende a trasferire con maggiore efficacia la propria plausibilità sull’asserzione generale (Perelman, Olbrechts-Tyteca 1966 [1958]: §78). In questo senso, l'intuizione dello scrivente circa il *tipo* di contenuto che meglio si presta alla presupposizione di sufficienza probante veicolata da «basti pensare che» risulta felice; dunque, l'inefficacia rilevata riguarda non la “forza” del dato in sé, ma, tutt’al più la sua pertinenza.

3.2.3 «Basti pensare che/a»: occorrenze in cui la funzione argomentativa dell’esempio risulta debole

Si esaminano di seguito le occorrenze in cui il legame tematico con l'asserzione da esemplificare risulta corretto, ma viene meno il movimento dal generale al particolare costitutivo dell'esemplificazione a scopo argomentativo. Di seguito la prima occorrenza:

(17) L’IA spesso viene ripresa anche in ambito medico, in cui si è avuto uno sviluppo di nuovi macchinari capaci di diagnosticare il proprio malore. Anche nell’ambito agricolo si è avuto un miglioramento, **basti pensare che** fino a qualche anno fa, i lavori erano maggiormente manuali mentre ora vengono facilitati da attrezzi agrari. (Liceo, 5° anno, Campania, 2023-2024, tipologia B)

Anche in questa occorrenza, la criticità riguarda la particolarità del contenuto addotto. «Fino a qualche anno fa i lavori erano maggiormente manuali mentre ora vengono facilitati da attrezzi agrari» non introduce un caso individuato; infatti, lo scrivente non cita alcun attrezzo, coltura, contesto geografico o intervallo temporale definito. Inoltre, anche il contrasto temporale tra uno stato di cose passato e uno presente rimane generico. Più precisamente, si tratta di un caso in cui il contenuto esemplificante non si colloca ad un livello di generalità inferiore rispetto all'asserzione da esemplificare, ma piuttosto, coincide sostanzialmente con essa: «il lavoro era manuale, ora è facilitato da attrezzi» non fa che riformulare in altri termini «si è avuto un miglioramento», senza fornire un dato più concreto; in altre parole, è assente quella discesa di livello logico dal generale al particolare che, nei casi più felici all'interno del *corpus* permette all'esempio di svolgere una funzione probante autonoma rispetto alla premessa.

Si presenta la prossima occorrenza in cui la cui criticità risiede nella mancata relazione logico-argomentativa tra l'esempio addotto e l'asserzione da argomentare:

(18) Con le nuove scoperte sviluppatesi negli ultimi anni l'IA ha prodotto risultati mai raggiunti prima e la sua introduzione è ormai reale e diffusa, **basti pensare a come** siano stati progettati robot di ultima generazione solo pochi anni fa e tutt'ora. (Liceo, 5° anno, Campania, 2023-2024, tipologia B)

Sul piano del legame con il cotesto, l'esempio addotto potrebbe seguire due asserzioni distinte e non pienamente equivalenti, cioè «l'IA ha prodotto risultati mai raggiunti prima» e «la sua introduzione è ormai reale e diffusa», senza che sia chiaro a quale delle due affermazioni lo scrivente voglia ancorare l'esempio. D'altra parte, i «robot di ultima generazione» potrebbero supportare entrambe le letture, ma nessuna delle due in modo univoco. Proviamo, a seguire una linea di lettura:

Se leggiamo «l'IA ha prodotto risultati mai raggiunti prima» come la classe generale da esemplificare e «robot di ultima generazione» come il caso particolare addotto, va segnalato un appunto che potrebbe complicare la relazione logico-argomentativa tra le due: infatti, un robot, in senso stretto, è un sistema che esegue compiti fisici non necessariamente né esclusivamente legati ad un prodotto dell'IA (anche un banale robot aspirapolvere è un robot in senso stretto e non utilizza l'IA). A questo punto,

affinché l'occorrenza si potesse avvicinare il più possibile ad una pienamente felice, sarebbe stato opportuno che lo scrivente avesse introdotto un esempio puntuale, ed è per questo, che anche sul piano della particolarità del contenuto «robot di ultima generazione» resta un esempio fin troppo debole che nella complessità fa "storcere il naso" al lettore.

3.2.4 «Basti pensare che/a»: occorrenze che presentano una costruzione non attestata nel DIA

Nel presente sottoparagrafo saranno analizzate le occorrenze del *corpus* ALEF, che presentano una costruzione non attestata nel *corpus* DIA e la cui costruzione non è citata nella sezione "forma e costruzione" all'interno della voce del lemma.[45]

Si noti che quattro occorrenze, (8), (10), (13) e (18) sono già state oggetto di riflessione nei diversi sottoparagrafi precedenti (cfr. §3.2.1, §3.2.2 e §3.2.3), poiché considerate poco efficaci per motivi che non riguardano la trattazione del presente sottoparagrafo, e qui verranno ripresi solamente al fine di cercare di capire il meccanismo dietro la costruzione.

3.2.4.1 «Basti pensare a come» e altre varianti

Si procede analizzando le occorrenze costruite con «basti pensare a come»:

(19) Al giorno d'oggi possediamo * la maggior parte, se non tutti, gli agi in molti settori scientifici * * * dalla medicina alla tecnologia. In particolare per la tecnologia, negli ultimi sessant'anni si sono compiuti enormi progressi, **basti pensare a** come [i primi] computer e telefoni fossero grandi ed ingombranti quanto degli scatoloni, mentre adesso i grandi marchi

[45] Per una più facile consultazione si riporta di seguito la porzione di testo della sezione "forma e costruzione" del DIA che ci interessa:
«Basti pensare» presenta i seguenti tratti formali:
a) si costruisce con la preposizione «a» seguita da un nome (ess. 1, 3, 4: «Basti pensare ad elementi quali piombo, argento, oro, uranio»);
b) in alternativa si costruisce con una subordinata introdotta da «che» (es. 2: «basti pensare che i resoconti di viaggio […] hanno costituito a lungo le basi della produzione geografica»);
https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi#3 (data ultima consultazione: 18/08/2026)

fanno a gara tra chi mette sul mercato il dispositivo più sottile, poiché più comodo per l'uso. (Liceo, 4° anno, Piemonte, 2023-2024, tipologia B)

Sul piano del referente, la locuzione introduce un'esemplificazione legata in modo univoco all'asserzione precedente; mentre, per quanto concerne il piano della particolarità dell'esemplificazione il contenuto addotto configura un caso pienamente riuscito grazie all'introduzione di una comparazione sulla grandezza dei primi dispositivi in confronto a quelli di oggi: si realizza così quel movimento dal generale («enormi progressi») al particolare (la miniaturizzazione dei dispositivi) che fornisce al lettore un'esemplificazione argomentativa pienamente efficace.

Ora, per quanto riguarda la costruzione, «come» rappresenta un caso non attestato nel *corpus* DIA cfr. Piantanida (2025) più precisamente, lo scrivente introduce un'interrogativa indiretta. Se si provasse a riformulare il passo in modo meno marcato si potrebbe riscrivere la frase come segue:

(19)' ∗ «In particolare per la tecnologia, negli ultimi sessant'anni si sono compiuti enormi progressi, **basti pensare (al fatto) che** i primi computer e telefoni erano grandi ed ingombranti quanto degli scatoloni, mentre adesso i grandi marchi fanno a gara tra chi mette sul mercato il dispositivo più sottile, poiché più comodo per l'uso»

La differenza tra l'originale e la riformulazione, al di là che si tratti di un problema di norma oppure no, è più che altro retorica: «a come fossero grandi» inquadra il contenuto come qualcosa che il lettore è invitato a considerare e immaginare con sorpresa o stupore; invece, «che erano grandi» presenta lo stesso dato in modo maggiormente oggettivo. Prima di provare ad inquadrare normativamente questo fenomeno, si riportano le altre occorrenze che provengono sempre da ALEF (già discusse in precedenza), con una nuova numerazione:

(20) **ci basti solamente pensare a come** vengono manipolate le immagini, le voci o i volti di politici o personaggi famosi, andando a creare pericolose fake news che arrivano a lacerare perfino sistemi politici e sociali.[46]

[46] Cfr. occorrenza (10).

(21) Con le nuove scoperte sviluppatesi negli ultimi anni l'IA ha prodotto risultati mai raggiunti prima e la sua introduzione è ormai reale e diffusa, **basti pensare a come** siano stati progettati robot di ultima generazione solo pochi anni fa e tutt'ora.[47]

In questa panoramica, si inserisce anche l'occorrenza che segue che, a differenza di quelle riportate *supra,* non è costruita con la preposizione «a»:

(22) "La mente umana è, allo stesso tempo, geniale e patetica, brillante e stolta". Con questa frase possiamo riassumere perfettamente la complessità della mente umana, in quanto essa può portare alle scoperte più grandiose, ma allo stesso tempo può portare alla distruzione stessa del pianeta. **Basti pensare come** oggi vi siano gravi problemi ambientali, quali lo scioglimento delle calotte polari, il riscaldamento globale e l'inquinamento, dovuti proprio all'uomo. (Liceo, 4° anno, Piemonte, 2023-2024, tipologia B)

Sulla costruzione, oggetto specifico di questa sezione, lo scrivente opta per l'uso della locuzione «basti pensare» priva tanto della preposizione «a» quanto della congiunzione «che», con l'inserimento di «come» che segue direttamente il verbo «pensare».

Ora che si dispone del quadro completo delle occorrenze che riportano questo fenomeno, si può provare a rifletterci sopra. Si potrebbe avanzare l'ipotesi che gli scriventi stiano usando una formulazione alternativa per introdurre la completiva, mi riferisco al fenomeno già attestato da Serianni (1989: 563) da cui cito:

> Invece di *che* la congiunzione introduttiva può essere *come* (e allora il verbo va preferibilmente al congiuntivo, anche se la reggenza richiede abitualmente l'indicativo)

Ora, tutte le configurazioni che abbiamo visto non sono attestate nei repertori di riferimento, ma non sono in contrasto con il sistema, nemmeno con la norma, che permette di costruire le completive a partire da «come»; e lo stesso Piantanida (2025: 133) scrive che una delle due costruzioni possibili è «basti pensare + completiva»,

[47] Cfr. occorrenza (18).

cioè, nella nostra interpretazione: «basti pensare *come*», attestato nell'occorrenza (22), che peraltro, come indicato da Serianni, riporta il congiuntivo (cfr. «Basti pensare come oggi vi *siano* gravi problemi ambientali»).

Per quanto riguarda le altre due occorrenze (20) e (21), Schmitt-Jensen (1970: 658-9)[48], parla di *come,* in due termini:

> C'è una tendenza molto netta a distinguere tra l'avverbio di modo, *come*, e un valore semplicemente congiunzionale in cui *come* introduce una semplice completiva. È, per ribaltare i termini, questa distinzione modale che, a nostro avviso, giustifica una distinzione tra due usi diversi di *come*. Quando introduce una semplice completiva, *come* è normalmente seguito dal congiuntivo: sembra così che *come*, a differenza di *che*, non permetta ad un'eventuale reggenza indicativa di passare alla completiva. L'uso «di maniera»[49] di *come*, invece, segue apparentemente la sintassi modale normale delle interrogative indirette: è molto spesso seguito dall'indicativo. *Come* introduce una completiva (senza che il contesto abbia (o: permetta) un senso netto di maniera.

Questo ci conferma che nelle occorrenze (20) e (21) in cui compare il *come,* questo è introdotto con un uso netto «di maniera», che (cfr. *supra*) dovrebbe seguire la sintassi delle interrogative indirette: seguite molto spesso dall'indicativo. Quindi, l'occorrenza (20) (cfr. «ci basti solamente pensare a come *vengono* manipolate le immagini [...]») è pienamente allineata alla norma; invece, l'occorrenza (21) (cfr. «basti pensare a come *siano* stati progettati robot di ultima generazione [...]») è da considerarsi vacillante perché, se intesa come modale, dovrebbe avere il verbo all'indicativo.

Rispetto alla *non* attestazione di queste forme nei repertori di riferimento potremmo avanzare l'ipotesi che la forma «basti pensare» si sia cristallizzata nell'italiano accademico *solamente* nelle due forme costruite rispettivamente con «a + sintagma nominale» e «che + subordinata»; ciò non toglie che la realizzazione con il «come» possa rientrare tanto nel sistema, quanto nella norma, ma, considerata un gradino più in basso nella scala della felicità d'uso, poiché potrebbe essere sentita dagli scriventi professionali come una forma diastraticamente più marcata verso il basso.

[48] Trad. mia.
[49] Schmitt-Jensen,1970: 659 «L'emploi " de manière " de *come*», corsivo e virgolette suoi.

Altre due note per quanto riguarda l'occorrenza (20): lo scrivente sceglie di introdurre altri due elementi che non sono normalmente inseriti dagli scriventi professionali: il primo elemento riguarda l'introduzione del clitico *«ci»,* una modifica volta (in modo consapevole o non) a chiamare il lettore in causa e avvicinarlo faticamente alla discussione; il secondo elemento è l'aggiunta dell'avverbio «*solamente*», il quale rafforza la peculiarità semantica del verbo «bastare» sostenendo la forza giustificativa dell'esemplificazione che occorrerà. Ancora una volta, si noti come sul piano funzionale nessuno dei due elementi riprodotti, sembri in attrito con la norma: entrambi si configurano come estensioni compatibili con il funzionamento della locuzione, e non ne compromettono l'efficacia pragmatica; bensì, sembrano rientrare in quello che potrebbe essere definito, con una formula impropria, nello "stile di scrittura" dello scrivente, cioè in una modulazione espressiva personale del dispositivo retorico-argomentativo di base, che non ne altera né la validità e né la funzione persuasiva della locuzione. Ciò non toglie che la forma basti pensare (al congiuntivo) è tipica del registro formale, che tendenzialmente è impersonale; quindi, il clitico può essere giudicato poco appropriato, o come forma marcata dell'interlingua dello studente in formazione (il quale, è probabile che imparerà ad usare la forma impersonale).

3.2.4.2 «ci basti pensare» e «si basti pensare»

Nel *corpus* ALEF*,* è presente anche un'altra occorrenza che condivide con quella appena affrontata, l'introduzione del clitico «ci»:

(23) La descrizione del contesto espressa nel brano orbita prevalentemente attorno alle conseguenze della seconda guerra mondiale, ma ancora oggi esistono zone di degrado che diventano culla di criminalità, in cui i giovani faticano a costruirsi un futuro. **Ci basti pensare** alle zone del terzo mondo, vittime della globalizzazione e ~~delle industrie~~ del decentramento industriale, zone in cui le istituzioni educative sono quasi assenti e $^{\text{in cui}}$ non esiste un metodo per prevenire la formazione della criminalità. (Liceo, 3° anno, Piemonte, 2023-2024, tipologia B)

Al di là della particolarità del contenuto addotto e del legame tra asserzione ed esemplificazione, i cui requisiti di efficacia risultano entrambi solidi, è interessante riflettere (allo stesso modo dell'occorrenza 20) sull'inserimento del clitico «ci» da parte dello scrivente. Come già osservato (cfr. *supra)*, l'introduzione del clitico non è in contrasto con la costruzione attestata dal DIA, bensì, è da considerarsi come una variante collocata in un gradino più in basso sulla scala della diastratia. In altro modo, un'altra riflessione porta a considerare l'inserimento del clitico come scelta (ancora una volta "stilistica") dello scrivente, in modo da "catturare" il lettore all'interno della riflessione.

Si veda, ora, la trattazione di un'ulteriore occorrenza che presenta una sorta di variazione del clitico *«ci»:*

(24) Alcuni paesi vivono costantemente nella povertà e nella miseria, [senza lavoro,] combattendo ogni giorno contro la fame, ma, nonostante tutto, praticano sport e lo seguono allegramente, facendo il tifo per la propria nazione, come se andasse tutto bene, proprio perché per loro quello stile di vita è qualcosa di normale. Noi non possiamo assolutamente paragonarci a loro, ma possiamo ammettere che ci ha salvati in situazioni critiche. **Si basti pensare durante** il periodo del Coronavirus, quando tutti eravamo bloccati in casa, guardando la televisione tutto il giorno per capire l'andamento del virus ma anche per distrarci, cosa che diventava impossibile a causa di tutti i servizi che facevano sulla pandemia e, oltre ai programmi in streaming, non si poteva seguire nessun campionato sportivo poiché era tutto fermo. (Liceo, 4° anno, Piemonte, 2023-2024, tipologia C)

Sul piano tematico, l'asserzione antecedente «[lo sport] ci ha salvati in situazioni critiche» è esemplificata con l'esempio introdotto dalla nostra locuzione e il periodo del Coronavirus vi si riconnette in modo tematicamente coerente; anche sul piano della particolarità del contenuto, l'esemplificazione risulta adeguatamente elaborata, configurando un caso-tipo circoscritto e riconoscibile.

Per quanto riguarda la costruzione, l'occorrenza presenta due criticità distinte; la prima riguarda la particella pronominale, altrimenti detta si impersonale, «si» anteposto a «basti». A differenza del «ci», il quale si è osservato che nelle occorrenze precedenti, (20) e (23), non creasse attriti, qui, il «si» non ammette una derivazione coerente; è plausibile pensare che si tratti di una contaminazione con la locuzione «si pensi»

(locuzione con funzione testuale equivalente attestata dal DIA) che necessita della costruzione impersonale.

La seconda criticità riguarda l'assenza totale della reggenza «a + nome» o «che + subordinata», infatti nella presente occorrenza «pensare» è seguito direttamente da «durante», e potrebbe essere ricondotta sempre allo stesso malapropismo, con cui lo scrivente ha scambiato «si pensi» con la nostra locuzione, creando una forma ibrida a metà tra le due.

In conclusione, alla luce delle criticità rilevate, la valutazione di questa occorrenza non può discostarsi da un giudizio di inefficacia; poiché, a differenza di quanto osservato per le altre occorrenze esaminate in questa sezione, le criticità dell'occorrenza presente non rientrano tra scelte di stile associate allo scrivente, bensì concernono l'impossibilità di ricostruire una derivazione grammaticale coerente e l'assenza della reggenza richiesta dal verbo.

3.2.4.3 «basti pensare a quanto»

Due occorrenze, che abbiamo trattato rispettivamente ai paragrafi §3.2.1 e §3.2.2, presentano due costruzioni interessanti che si riporteranno di seguito con una nuova numerazione, la prima è:

(25)[50] **Basti pensare a quanto** è successo in Provincia di Treviso, quando una ragazza è stata investita da un ragazzo ubriaco.

La seconda è

(26)[51] **Basti pensare a quanto** sia diventata indispensabile la tecnologia sia in ambito lavorativo, sia in quello privato.

Occorre trattare le due occorrenze in maniera del tutto distinta; infatti, mentre la prima (occorrenza 25) realizza normalmente un sintagma nominale dopo la preposizione «a», è interessante osservare come la seconda (occorrenza 26) introduca

[50] Nel sottoparagrafo §3.2.1, è l'occorrenza (8).
[51] Nel sottoparagrafo §3.2.2, è l'occorrenza (13).

un’interrogativa indiretta, che è introdotta da *quanto* e presenta il verbo al congiuntivo («basti pensare a quanto *sia diventata*»), infatti Schmitt-Jensen (1970: 660-1) afferma che «Quanto sembra avere una tendenza verso il congiuntivo più forte degli altri introduttori d'interrogativa indiretta», quindi, a differenza delle interrogative indirette, viste nel sottoparagrafo precedente (cfr. §3.2.4.2), introdotte da *come*, richiede il congiuntivo.

3.2.4.4 «Basti pensare» + «ad esempio»

Quasi giunti alla conclusione di questa sezione, si prosegue con l’analisi di un’occorrenza che presenta due formule in grado di veicolare la relazione di esemplificazione:

(27) Penso che ad oggi i social sono e saranno il nuovo metodo di comunicazione per eccellenza, **basti pensare a**lle aziende e alle agenzie e riviste che si occupano di comunicazione **ad esempio** che negli ultimi anni hanno cambiato radicalmente il loro modo di pubblicizzarsi e di pubblicare contenuti. (Istituto tecnico, 5° anno, Veneto, 2022-2023, tipologia B)

Le due forme che coesistono in questa occorrenza sono «basti pensare a» e «ad esempio». L'introduzione di quest’ultima non è di per sé problematica ma ci fa fare due considerazioni; la prima è che una formulazione di questo tipo ci faccia pensare ad un po’ di approssimazione nella scrittura, come in quelle ripetizioni per cui una parola o un concetto sono ripetuti a breve distanza quando bastava dirlo una volta. La seconda è che lo scrivente potesse aver in mente la locuzione con funzione comunicativa equivalente, cioè *si pensi*; infatti, *si pensi*, può essere seguito da altre marche esemplificative, Piantanida (2025: 136-7) ne cita alcune: «ad/per esempio» (come nel caso in questione), «a titolo esemplificativo», «per citarne alcune» e «da ultimo».

In conclusione, come per altre occorrenze, qui il giudizio non è di infelicità, quanto più, si potrebbe considerare l’occorrenza come non pienamente felice, ma resta pur vero che il senso generale dell'enunciato risulta pienamente comprensibile per il lettore.

3.2.5 «Basti pensare a/che»: tre casi di felicità d'uso

In questo sottoparagrafo, sono riportate tre occorrenze che permettono di osservare, ciascuna in modo diverso, tre casi in cui l'uso della locuzione «basti pensare a/che» è considerato efficace.

Si noti che, è stato appurato, le formulazioni degli scriventi non sono in alcun modo riconducibili agli autori delle varie tracce; è importante sottolinearlo in quanto una possibile somiglianza segnalerebbe che chi scrive ha provato a ricalcare la propria formulazione su quella degli autori delle tracce, il che modificherebbe un po' il giudizio di felicità in quanto le "nuove" formulazioni non sarebbero ritenute del tutto originali.

La prima occorrenza, presenta la locuzione «basti pensare» costruita dallo scrivente con una subordinata introdotta da «che»:

(28) Appare evidente lo stato di arretratezza culturale in cui si trova l'Italia rispetto alla diffusione dell'educazione sessuale nelle scuole, **basti pensare che** siamo uno dei pochissimi paesi in Europa a non aver ancora introdotto un programma scolastico obbligatorio relativo a tale materia, condividendo questo primato negativo solamente con alcuni stati dell'est notoriamente chiusi sul piano culturale e ideologico. (Liceo, 4° anno, Veneto, 2022-2023, tipologia B)

Il testo si apre con un'asserzione chiara e solida sul piano sintattico che vale la pena segnalare per il modo in cui lo scrivente sembra maneggiare la collocazione del soggetto in modo particolarmente efficace;[52] infatti, l'intero sintagma «lo stato di arretratezza culturale in cui si trova l'Italia rispetto alla diffusione dell'educazione sessuale nelle scuole» in seguito al verbo inaccusativo «appare», viene posposto, e lo scrivente decide di non seguire l'ordine SVO; in questo modo il sintagma soggetto viene collocato in posizione di rilievo informativo, a chiusura della proposizione, anziché gravare sull'apertura dell'enunciato. L'espressione «appare evidente lo stato di arretratezza» è un punto su cui porre attenzione anche per la particolare funzione di mitigazione di *appare* rispetto a *è evidente*; compare anche l'espressione «stato di

[52] Verosimilmente, non sappiamo se lo scrivente abbia una piena consapevolezza metalinguistica della scelta operata: i nostri difficilmente consentono di farsi un'idea delle conoscenze dichiarative metalinguistiche e metacomunicative.

arretratezza», degno di nota sia per il sostantivo astratto *arretratezza*, sia per la combinazione col nome di processo-stato, che è coerente col verbo «si trova» e nel complesso forma una collocazione ben costruita. Nel complesso, si tratta di un accorgimento che, indipendentemente dal grado di intenzionalità con cui è stato operato, contribuisce alla fluidità della lettura, ed è coerente con il principio per cui il materiale sintatticamente più pesante tende a essere collocato verso la fine della frase.

Sul piano tematico, si ha un'antecedente unico e immediatamente contiguo da poter argomentare, mentre sul piano della particolarità del contenuto, l'occorrenza è pienamente felice: infatti, il dato addotto è un dato comparativo quantificabile e verificabile, che trae forza probante proprio dalla natura comparativa.

Inoltre, un elemento retorico ulteriore che rafforza la comparazione su cui si gioca la forza argomentativa dell'occorrenza è l'associazione esplicita ad un gruppo di stati connotato negativamente secondo lo scrivente; chi scrive, infatti, non si limita a collocare l'Italia in una posizione di minoranza statistica, ma specifica con chi l'Italia condivide tale posizione con «alcuni stati dell'est notoriamente chiusi sul piano culturale e ideologico».

La seconda occorrenza presentata si configura con l'utilizzo della locuzione «basti pensare» costruita con la preposizione «a»:

(29) L'autore ritiene che l'approfondimento, il confronto, e la dialettica siano i punti chiave per il raggiungimento di una buona preparazione intellettuale. Essi, infatti, pongono le basi per poter stimolare nuovi [sic] interesse, vedere più prospettive, ed avere una visione d'insieme più chiara e completa. Esistono inoltre studi che dimostrano scientificamente la forte valenza del confronto reciproco; **basti pensare al** "brain storming" una pratica che implica numerose attività di confronto e dialogo tra più menti, così da raggiungere un interesse comune. (Liceo, 5° anno, Campania, 2023-2024, tipologia B)

Sul piano della particolarità del contenuto, la locuzione introduce un esempio che aderisce al principio dell'esemplificazione che deve andare dal generale al particolare; così, il «brainstorming» costituisce l'esempio particolare efficace per l'esemplificato. In aggiunta, si noti che lo scrivente non cita uno studio scientifico specifico, ma sceglie di sostituire ad esso una pratica culturale che, in sua opinione, ritiene diffusa; infatti,

il brainstorming è una pratica la cui validità ed efficacia sono generalmente date per acquisite nell'opinione comune, specie in ambito professionale e formativo.

L'ultima occorrenza efficace che viene qui presentata è, anch'essa, costruita con la preposizione «a» seguita da un nome:

(30) Essendo connaturata all'uomo la paura del diverso e dello sconosciuto, l'individuo ricerca negli altri caratteristiche affini alle proprie, che gli siano familiari, creando così un legame con coloro che gli sono più simili. Si crea dunque un gruppo che mal sopporta il diverso, che diviene quindi l'escluso. Tale discriminazione può avvenire in vari modi e gradi, con la violenza o l'emarginazione e l'indifferenza. **Basti pensare alla** condizione degli afroamericani negli Stati Uniti, separati con disprezzo dai bianchi fino agli sessanta [sic] del secolo scorso **o all**'ancor più recente regime dell'Apartheid nella * Repubblica del Sud Africa **o, ancora, alla** guerra civile in Ruanda di soli trenta anni fa. (Liceo, 5° anno, Campania, 2023-2024, tipologia B)

L'asserzione da esemplificare, seguendo la definizione del lemma,[53] è «tale discriminazione può avvenire in vari modi e gradi, con la violenza o l'emarginazione e l'indifferenza». Sul piano della particolarità del contenuto, l'occorrenza rappresenta forse il caso più solido dell'intero *corpus*: infatti lo scrivente introduce tre casi storici puntuali, ciascuno circoscritto nel tempo e nello spazio; rispettivamente: la segregazione degli afroamericani «fino agli anni sessanta del secolo scorso», il regime dell'Apartheid sudafricano e la guerra civile ruandese «di soli trenta anni fa».

Sul piano della costruzione, è uno dei pochi casi all'interno del *corpus*, in cui lo scrivente dimostra di saper governare correttamente la sintassi della frase. Infatti, sfruttando la coordinazione, lo scrivente introduce tre congiunti esempi retti dalla medesima locuzione «basti pensare», ciascuno costruito con la preposizione «a», fusa con l'articolo. Inoltre, è esplicitata per tutte e tre le volte, la preposizione, in modo tale da non lasciare al lettore la parte di interpretazione della possibile anafora. Infine, si noti l'effetto retorico dell'inciso «ancora» prima del terzo termine, che non ha funzione sintattica di coordinazione (la cui funzione è svolta dalla congiunzione disgiuntiva

[53] Cioè, "«Basti pensare a/che» serve a introdurre nel testo uno o più esempi che giustificano la validità di qualcosa che si è appena scritto o detto" (https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi#3).

«o»), ma segnala esplicitamente l'accumulo progressivo dei casi, rafforzando la forza argomentativa degli esempi portati.

3.3 «Basti pensare a/che»: considerazioni finali delle occorrenze all'interno del *corpus* ALEF

A riflessione conclusa, l'analisi condotta sul *corpus* ALEF consente ora di riprendere i criteri che hanno guidato la ricerca sulle singole occorrenze e di trarne alcune considerazioni di sintesi.

Il primo dato che emerge con chiarezza è che l'inefficacia di «basti pensare che/a» non costituisce un fenomeno unitario, ma si articola seguendo meccanismi eterogenei e secondo gradi diversi di scostamento dall'uso efficace. Le occorrenze esaminate non si riducono a una semplice dicotomia tra casi felici e casi infelici, bensì, occupano un'altezza diversa lungo una scala continua, quale è la felicità enunciativa: si va da casi in cui la formulazioni è chiaramente inefficace, in cui l'esempio addotto non intrattiene alcun legame pertinente (tematico) con l'asserzione da esemplificare (cfr. occorrenza 15), a infelicità meno marcate, in cui il contenuto risulta ai limiti della pertinenza logico-tematica rispetto al tema offerto dall'asserzione da argomentare; fino a formulare riflessioni circa occorrenze che pur presentando una singola criticità isolata, restano sostanzialmente funzionali sul piano comunicativo.

Una seconda riflessione, di natura più propriamente metodologica, riguarda l'indipendenza tra il modo in cui la locuzione è costruita e la riflessione sul giudizio di felicità. Infatti, si è ripetutamente osservato come i repertori di riferimento (DIA; Piantanida, 2025), fondati su un *corpus* che raccoglie i tre generi dell'articolo di ricerca, del manuale universitario e della voce di enciclopedia,[54] sembrano non esaurire le attestazioni possibili per la costruzione della nostra locuzione: le reggenze non attestate rinvenute nel *corpus* ALEF sono «basti pensare a + come», «basti pensare come»; mentre, talvolta l'occorrenza presenta l'aggiunta del clitico «ci», e talaltra, un termine volto a rafforzare la semanticità del verbo «bastare» (ad es. «*solamente»,* occorrenza 20). Queste attestazioni si sono rivelate, nella maggior parte dei casi, estensioni compatibili con la valenza dei verbi «bastare» e «pensare», e non hanno di

[54] Mastrantonio, D., Sakr, A., Dota, M., & Nardella, S. (2024)

per sé comportato un giudizio di infelicità; tuttavia, la loro assenza dai repertori di scriventi professionali non è da escludere in modo sistemico, come non è da escludere che esista una *non*-attestazione di queste reggenze a causa di una possibile cristallizzazione della forma «basti pensare» costruita con «a + nome» o «che + subordinata» e che qualsiasi altra costruzione sia, quindi, da escludere nella forma in cui altre alternative non rientrerebbero nella consuetudine consolidata di queste due sole possibili soluzioni linguistiche; ma su questo occorrerebbe svolgere un'indagine più approfondita.

In questo quadro fa eccezione la sola occorrenza (24) che presenta «si basti pensare», la cui costruzione sintattica non è in alcun modo ricostruibile sotto nessuna norma grammaticale di cui sembra costituire un incrocio, cioè quella di «basti pensare» e quella di «si pensi»; questo è un caso in cui il giudizio di agrammaticalità, altrove sospeso a favore di una possibile aderenza all'efficacia, si è rivelato inevitabile.

Proseguendo sul versante delle occorrenze pienamente felici, l'analisi ha permesso di isolare alcuni tratti ricorrenti, indipendenti dai singoli contenuti tematici ma che sembrano garantire, per ciascuna occorrenza che li sfrutti, l'efficacia. Questi tratti rientrano tra: la scelta di esempi che esprimono particolarità in termini quantitativi e comparativi (cfr. occorrenza 28); la scelta di casi estremi e difficilmente contestabili agli occhi del lettore; l'accumulo per coordinazione di più esempi a rinforzo reciproco (cfr. occorrenza 30); infine, un preciso ancoraggio storico-temporale del caso addotto. Tali occorrenze confermano il meccanismo teorizzato da Perelman e Olbrechts-Tyteca (1966 [1958], § 78) a proposito del fondamento per caso particolare: la capacità del singolo caso di trasferire la propria plausibilità alla regola generale è tanto maggiore quanto più il caso stesso risulta, per la sua natura, difficile da negare.

Nel complesso, l'analisi condotta conferma quanto già osservato a proposito di «a tale proposito», cioè che la violazione delle regole d'uso della locuzione non produce, se non in un caso isolato, un enunciato agrammaticale, bensì un enunciato collocato (pur sempre con gradazioni diverse) a un gradino inferiore sulla scala dell'efficacia pragmatica. Tuttavia, a differenza di quanto osservato per «a tale proposito», dove l'infelicità dipendeva per lo più da un unico fattore (la solidità del legame anaforico), la possibile inefficacia di «basti pensare che/a» si è rivelata multifattoriale, risultando

dalla combinazione, variabile caso per caso, di criteri referenziali, argomentativi e di costruzione.

4. Capitolo quarto

Per un insegnamento attivo del lessico accademico nelle scuole secondarie di secondo grado

4.1 Introduzione

Nel primo capitolo si è definito il lessico accademico come «lessico astratto di registro formale, riconducibile [...] a varie funzioni comunicative» (D'Aguanno, 2019a: 95), e si sono presentati i due lemmi annoverati nel DIA «a tale proposito» e «basti pensare a/che» (cfr. §1.3, §1.4) sotto la funzione comunicativa di "mantenere o cambiare il tema del discorso" e "fare esempi", introducendo le peculiarità dell'italiano accademico e preparando il terreno alla trattazione avvenuta nei capitoli successivi (cfr. cap. 2 e 3). Si è inoltre chiarito, introducendo la nozione di interlingua (cfr. §1.6), che l'esposizione passiva a queste espressioni, veicolata dai manuali su cui gli apprendenti studiano e si formano, non basta a garantire la corretta gestione della produzione attiva di tutte le proprietà semantiche, sintattiche e testuali (D'Aguanno, 2019a: 94-95) del lessico accademico.

Nei capitoli 2 e 3 si è osservato nel concreto la distanza o vicinanza tra la produzione degli apprendenti e la produzione degli scriventi professionali; e si è potuto osservare come le occorrenze dei due lemmi all'interno del *corpus* ALEF si distribuiscano lungo un *continuum* sulla scala della felicità d'uso, la cui riflessione e valutazione va fatta non sul piano della correttezza grammaticale ma su quello dell'efficacia discorsiva.

In questo capitolo spostiamo lo sguardo dall'analisi del *corpus* all'intervento didattico: si indagherà quali strumenti siano nella disponibilità degli insegnanti, o di chi si preparerà ad esserlo, con il fine di aiutare gli apprendenti a sviluppare la competenza specifica sul lessico accademico, in particolar modo sfruttando la

riflessione fatta sui due lemmi analizzati, senza poter prescindere da un richiamo, sia pure collaterale, alla competenza lessicale più in generale.[55]

Il capitolo si articola in cinque sottoparagrafi totali; i primi guardano alla letteratura sulla didattica dell'italiano scritto: perché il lessico vada insegnato in modo attivo e che cosa significa "conoscere una parola" (D'Aguanno 2019b). Successivamente, saranno presentati alcuni strumenti a supporto della didattica della scrittura, di cui due offerti da me, con due schede pensate per un uso diretto in classe:[56] l'una costruita partendo dal *cloze* mirato ideato da Mastrantonio (2023), l'altra, costruita a partire dalle riflessioni sull'analisi del cap. 3, e mirata all'insegnamento attivo di «basti pensare che/a».

Infine, il capitolo si chiuderà con una breve riflessione sui metodi di correzione.

4.2 Perché insegnare il lessico in modo intenzionale

Nella riflessione di D'Aguanno (2019b: §3.1) il richiamo alla centralità del lessico nell'apprendimento linguistico viene accompagnandosi ad una considerazione: l'insegnamento intenzionale del lessico resta una delle azioni più blande e meno programmate nella didattica scolastica tradizionale. Le azioni sono per lo più limitate a delle glosse per le parole meno note che si possono incontrare nelle letture e alla correzione degli errori lessicali negli scritti,[57] «quasi che bastasse il contatto con i testi scritti accostati a scuola per fornire una benefica osmosi» (Serianni, 2017: 183, cit. in D'Aguanno, 2019a: 93). L'insegnamento del lessico deve, dunque, essere intenzionale e permanente, commisurato gradualmente ai compiti che si propongono lungo tutto il percorso scolastico, poiché l'ampliamento del vocabolario non deve dipendere dall'apprendimento implicito o incidentale, altrimenti il suo esito positivo o negativo, dipenderebbe da variabili esterne all'insegnamento, ad esempio, l'ambiente familiare e socioculturale dell'alunno oppure la sua capacità di attenzione selettiva (D'Aguanno,

[55] Le fonti utilizzate, D'Aguanno (2019a, 2019b), Palermo (2021), Mastrantonio (2021), sono in parte pensate per contesti diversi: da un lato l'insegnamento universitario, dall'altro la didattica dell'italiano L2; ciò che si vuole riprendere è limitato alla trasversalità di alcuni principi che valgono in generale per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua scritta.
[56] Sulla scia di quelle offerte da D'Aguanno (2019b).
[57] Con il vecchio metodo della rubrica telefonica, ad esempio, le mie insegnanti mi facevano scrivere la parola contenente l'errore grammaticale barrandola e riscrivendola accanto nella forma corretta, aggiungendo poi il significato della parola, il tutto ordinando le parole in ordine alfabetico.

2019b: 195); queste, sono solo alcune variabili che l'istruzione dovrebbe in qualche modo cercare di compensare o la cui incisione diminuire.

Mastrantonio (2023), illustra bene questo scarto tra esposizione e produzione: un apprendente può usare correttamente un lemma dal punto di vista del registro e fraintenderne al tempo stesso la struttura argomentale, perché «la semplice esposizione passiva non si traduce automaticamente nella capacità di mettere a fuoco le proprietà semantiche, sintattiche e testuali del verbo» (Mastrantonio, 2023: 113). È esattamente lo stesso meccanismo che nei capitoli 2 e 3 si è osservato per «a tale proposito» e «basti pensare che/a»: lemmi che gli apprendenti incontrano quotidianamente nei manuali scolastici, ma la cui esposizione passiva non basta a garantirne un uso produttivo pienamente controllato.

4.3 Che cosa vuol dire conoscere una parola

Se un insegnante vuole intervenire in modo mirato, occorre innanzitutto chiarire che cosa comporta la conoscenza del lessico. Come già richiamato nel primo capitolo (cfr. cit. §1.6), conoscere una parola non significa conoscerne soltanto la forma e il significato, ma padroneggiarne l'intera informazione lessicale, cioè tutti gli aspetti relativi alla forma, alla semantica e all'uso. Gli alunni, e più in generale qualsiasi apprendente (si pensi all'apprendimento di L2), acquisiscono questa padronanza in modo graduale: normalmente dalla conoscenza della forma e del significato si prosegue verso la conoscenza delle restrizioni d'uso, delle cosiddette *sfumature di significato* e dei rapporti sintagmatici e paradigmatici. Per l'insegnante, la valutazione della padronanza dell'informazione lessicale nella sua complessità è accertabile soprattutto attraverso la verifica delle abilità linguistiche produttive (D'Aguanno, 2019a: 95).

Un modo utile per guardare alla frammentazione dell'informazione lessicale è sintetizzato nello schema (*Tabella 1*) elaborato da Nation (Nation, 2008, cit. in D'Aguanno, 2019b: 200) per la didattica dell'inglese L2 che D'Aguanno ha tradotto e reso adattabile alla didattica per L1:

Tabella 1: che cosa implica conoscere una parola[58] Fonte: Nation, 2008, cit. in D'Aguanno, 2019b: 200[59]		
Forma	*Orale*	*R Qual è il suono della parola*
		P Come si deve pronunciare la parola?
	Scritta	*R Quali sono le forme scritte della parola?*
		P Qual è l'ortografia delle forme della parola?
	Forma della parola	*R Quali parti si riconoscono nella forma della parola?*
		P Quali parti della parola sono necessarie per esprimere il suo significato?
Significato	*Forma e significato*	*R Quale significato segnala questa parola?*
		P Come si usa la parola nel suo significato?
	Concetto e referenti	*R Che cosa comprende questo concetto?*
		P A quali altri elementi si può riferire il concetto?
	Associazioni	*R A quali altre parole fa pensare?*
		P Quali altre parole possiamo usare al posto della parola?
Uso	*Funzioni grammaticali*	*R In quali costruzioni occorre la parola?*
		P In quali costruzioni dobbiamo usare la parola?
	Collocazioni	*R Quali parole o tipi di parole occorrono con la parola?*
		P Quali parole o tipi di parole dobbiamo usare con la parola?

[58] R e P stanno rispettivamente per "uso ricettivo" e "uso produttivo".
[59] Si segnala che la formattazione della tabella è stata riadattata, ma il contenuto è ripreso invariatamente.

	Restrizioni d'uso: registro, frequenza	*R Dove, quando e quanto spesso ci si aspetta di trovare la parola?*
		P Dove, quando e quanto spesso si usa la parola?

La tabella ci mostra come per ciascun aspetto dell'informazione lessicale l'uso ricettivo, cioè saper riconoscere una forma, comprenderne il significato all'interno di un testo, riconoscerne l'uso felice, è distinto dall'uso produttivo, cioè saper scrivere (o pronunciare) correttamente una parola, saperla collocare nel registro adeguato ecc. Ed è proprio nel passaggio da un uso all'altro che si annidano gli usi infelici, o gli allontanamenti dalla norma discorsiva, ad opera degli apprendenti osservate nei capitoli precedenti.

4.4 Alcuni strumenti didattici per l'insegnamento attivo del lessico accademico

Più nello specifico, per rilevare in classe la conoscenza (o non-conoscenza) dell'intera informazione lessicale, D'Aguanno (2019b: §3.1) propone due strumenti. Il primo è una scala di conoscenza in tre livelli, rispettivamente: non conosco la parola, la conosco e so definirla, la conosco e la so usare in una frase di almeno dieci parole, adattata da quella elaborata da Schmitt e Zimmerman (Schmitt, 2010: 221-224, cit. in D'Aguanno, 2019b: 201-202). Il secondo strumento è il *cloze* mirato e semplificato; l'esercizio consiste nella selezione di brani autentici che contengono la parola "bersaglio"; l'insegnante cancella la parola lasciando soltanto le prime due o tre lettere iniziali, così da rendere univoca la risposta attesa, a differenza del *cloze* classico, la cui parola è cassata per intero. Entrambi gli strumenti risultano preferibili ai quesiti a scelta multipla, che non permettono di verificare né l'uso produttivo né la facilità di recupero dalla memoria a lungo termine (D'Aguanno, 2019b: 204).

A proposito del *cloze* mirato Mastrantonio (2023: 108) lo indica come miglior alternativa rispetto al *cloze* classico per la seguente motivazione

> Se la parola viene cancellata per intero, come nei *cloze* classici e negli esercizi di completamento [...], le soluzioni possibili sono spesso più di una, dunque ad

> essere messa alla prova è soprattutto la competenza testuale (saper ricavare le corrette inferenze che conservino la coerenza del passo) e non la competenza lessicale (conoscere e saper usare una determinata parola).

L'esempio di *cloze* mirato che Mastrantonio (2023: 110-1)[60] ci illustra è riportato di seguito

Per ottenere un sistema di regole pratiche da usare nel controesame giudiziario, si può procedere secondo due modalità. Una che proceda dall'enunciazione del precetto all'indicazione della possibile applicazione; l'altra che dall'esame della prassi enuclei regole operative; queste pagine adottano la seconda modalità. Esperienze processuali significative, nel bene o nel male, verranno esaminate criticamente per *in*..... regole tattiche e modelli operativi

Questo esempio ci offre anche un'ottima opportunità per osservare un altro fenomeno: Mastrantonio, infatti, anticipa che la scelta dell'apprendente potrebbe ricadere sulla scelta di *inquadrare, investigare, indagare,* tutti verbi che cominciano con le stesse lettere di *individuare*, unica scelta plausibile, che qui ricorre nell'accezione di «scoprire, identificare» (Zingarelli 2008, cit. in Mastrantonio, 2023: 110) come spesso accade nei testi accademici. Ecco che questo esercizio ci permette di soffermarci sull'importanza delle funzioni comunicative: se gli apprendenti fossero a conoscenza della funzione comunicativa di ciascun verbo tra quelli graficamente compatibili, potrebbero più facilmente completare l'esercizio; sarebbe opportuno, quindi, offrire agli apprendenti una scheda-promemoria che raggruppa le parole riconducibili ad una particolare funzione comunicativa e che ne mostra, tramite brevi frasi, l'uso in contesto; un promemoria da poter consultare nella fase formativa come ci suggerisce D'Aguanno (2019b: Appendice I: 46).

[60] L'esempio riportato è il numero (7) nell'articolo di Mastrantonio (2023), ed è ripreso da G. Carofiglio, L'arte del dubbio, Palermo, Sellerio, 2007, p. 17.

Di seguito, la *Tabella 2*, offre una scheda-promemoria che ho progettato personalmente, idealmente pensata per essere consegnata agli studenti in una prima fase di esercitazioni, al fine di guidarli nella scelta del completamento corretto nell'esercizio di *cloze* mirato presentato da Mastrantonio (2023: 110-3).

Tabella 2: scheda-promemoria per il cloze mirato su analizzare			
Verbo	*Funzione comunicativa*	*Esempio buono*	*Esempio cattivo*
individuare	Portare alla luce un'entità non ancora nota	«Per ottenere un sistema di regole pratiche da usare nel controesame giudiziario, si può procedere secondo due modalità. Una che proceda dall'enunciazione del precetto all'indicazione della possibile applicazione; l'altra che dall'esame della prassi enuclei regole operative; queste pagine adottano la seconda modalità. Esperienze processuali significative, nel bene o nel male, verranno esaminate criticamente per **individuare** regole tattiche e modelli operativi.» (G. Carofiglio, *L'arte del dubbio*, Palermo, Sellerio, 2007, p. 17; cit. in Mastrantonio, 2023: 110, es. 7)	«La piaga dell'alcolismo in Italia può essere **individuata** in svariati fattori.» (corpus ALEF, cit. in Mastrantonio 2023: 112, es. 9)
inquadrare	Collocare concettualmente un'entità già identificata in relazione ad altre entità	«Lo spazio destinato a tecniche regolative e modelli organizzativi modulari e transtipici, è centrale come collocazione e per importanza, e si giustifica quale tramite necessario per **inquadrare** gli istituti giuridici esaminati nella parte successiva. Il quarto e il quinto capitolo presentano, infatti, una struttura corrispondente: in entrambi procedo dall'analisi degli assetti proprietari e dei tipi societari, proseguo con gli strumenti di governo e per concludere passo ai paradigmi giuridici che razionalizzano le relazioni contrattuali e le forme organizzative di rete, negoziali e istituzionali, delle imprese culturali.» (Bosi G., 2017, *L'impresa culturale. Diritto ed economia delle attività creative*, Bologna, il Mulino — corpus DIA [GIUR.-ECON.; MANUALE 2])	«Esperienze processuali significative verranno esaminate criticamente per **inquadrare** regole tattiche e modelli operativi.» (Mastrantonio, 2023: 111)

Tabella 2 (segue): scheda-promemoria per il cloze mirato su analizzare			
Verbo	*Funzione comunicativa*	*Esempio buono*	*Esempio cattivo*
indagare	Approfondire un'entità già nota	«Sul piano specifico ovviamente deve ricordarsi la l. 317/91 e la legislazione sulle agevolazioni la cui competenza, con la riforma del titolo V della Costituzione, è stata in gran parte trasferita alle regioni. Questo per limitarsi alla dimensione nazionale. Ché, se si vuole **indagare su** quella regionale, si scopre che piuttosto che di silenzio normativo si dovrebbe parlare di forte rumore, dato l'affastellarsi di interventi diretti a ridefinire i sistemi produttivi locali e la dimensione di rete che spesso ne costituisce ingrediente fondamentale.» (Cafaggi F., a cura di, 2004, *Reti di imprese tra regolazione e norme sociali*, Bologna, il Mulino — corpus DIA [GIUR.-ECON.; MANUALE 3])	«Esperienze processuali significative verranno esaminate criticamente per **indagare** regole tattiche e modelli operativi.» (Mastrantonio, 2023: 111)
investigare	Approfondire un'entità già nota (come *indagare*)	«Sul piano specifico ovviamente deve ricordarsi la l. 317/91 e la legislazione sulle agevolazioni la cui competenza, con la riforma del titolo V della Costituzione, è stata in gran parte trasferita alle regioni. Questo per limitarsi alla dimensione nazionale. Ché, se si vuole **investigare su** quella regionale, si scopre che piuttosto che di silenzio normativo si dovrebbe parlare di forte rumore, dato l'affastellarsi di interventi diretti a ridefinire i sistemi produttivi locali e la dimensione di rete che spesso ne costituisce ingrediente fondamentale.» (Cafaggi F., a cura di, 2004 — testo originale con *indagare*, qui sostituito con *investigare* per mostrare che la stessa struttura regge il sinonimo)	«Esperienze processuali significative verranno esaminate criticamente per **investigare** regole tattiche e modelli operativi.» (Mastrantonio, 2023: 111)

Nella *Tabella 2,* i verbi sono evidenziati in grassetto, sulla scia della proposta di D'Aguanno (2019b: 212) che formula come azione didattica la lettura di un brano in cui sono evidenziate in grassetto le parole del lessico accademico, qui l'evidenziatura è proposta solo sulla parola sulla quale è costruito il *cloze,* ma si potrebbe pensare di far ragionare gli apprendenti anche sulle altre parole degli esempi, che seppur brevi, offrono uno spaccato su cui aprire una breve ma efficace riflessione in classe (anche considerando il poco tempo che ha un insegnante di italiano a disposizione).

D'Aguanno inoltre propone: la ricostruzione di testi «impoveriti», in cui parole accademiche sono sostituite con iperonimi o perifrasi meno precise e sono da reintegrare nei punti giusti (D'Aguanno, 2019b: 214-215); per citarne un altro, il lavoro sull'uso figurato delle parole tramite l'esplicitazione della metafora concettuale sottostante (D'Aguanno, 2019b: 216-217). Sono tutte tecniche pensate per lo sviluppo dell'uso produttivo del lessico più che per il suo semplice riconoscimento, coerentemente con quanto osservato al paragrafo precedente sulla distanza tra conoscenza ricettiva e uso produttivo.

Nel paragrafo §1.2 (cfr. D'Aguanno 2019b: 36-42), D'Aguanno insiste sull'importanza di far riconoscere, accanto ai buoni modelli, anche i cattivi: «insegnare a rivedere testi scritti da altri scriventi inesperti (magari dapprima ignoti alunni di altre scuole o altre classi) è un primo modo per farlo», un'attività che risulta «in genere molto apprezzata dagli alunni» (D'Aguanno, 2019b: 41), l'esempio cattivo del verbo *individuare,* che ho inserito nella *Tabella 2* riprendendolo da Mastrantonio (2023) appartiene, infatti, a un elaborato contenuto nel *corpus* ALEF, il quali si presta molto bene a questo tipo di attività. A questo proposito, la tabella che segue (cfr. *Tabella 3)* è improntata allo stesso meccanismo della scheda-promemoria proposta poco sopra (cfr. *Tabella 2)*, ma utilizzando come «cattivi modelli» alcuni dei casi di infelicità incontrati nel mio lavoro di analisi sulle occorrenze del lemma «basti pensare che/a» al cap. 3; allo stesso modo, saranno affiancati ai «buoni modelli», i cui esempi sono presi dal *corpus* DIA, anche le occorrenze felici appartenenti al *corpus* ALEF ripresi sempre dal cap. 3.

La scelta di attingere sia i buoni esempi e sia i cattivi esempi da alcune delle occorrenze incontrate negli elaborati del *corpus* ALEF, è nata in linea con quanto suggerito anche da Palermo. Infatti, egli propone una riscrittura collettiva di testi

inefficaci che si articola in cinque fasi: leggere insieme alla classe il testo e prendere atto che è ambiguo o poco efficace; individuare in quali punti si annida il problema; osservare che tale problema complica la comprensione; proporre possibili riscritture; far emergere che i modi per migliorare un testo sono più di uno (Palermo, 2021: 202, e si veda più recentemente Palermo, 2026). Nella scelta dei repertori di esempi cattivi, Palermo raccomanda di non lavorare su testi prodotti dagli alunni della stessa classe, per evitare effetti negativi sul piano del coinvolgimento emotivo, ma di attingere a testi di altre classi o a esempi di cattiva scrittura pubblica (Palermo, 2021: 202-203), ecco che in questa cornice si può inserire il *corpus* ALEF come strumento didattico che viene in aiuto dei docenti a mostrare modelli virtuosi e cattivi esempi di scrittura.

Un'ultima precisazione prima di presentare la scheda-promemoria; questa è costruita tenendo conto dei lemmi con funzione comunicativa analoga che sono illustrati nel DIA[61], e che compaiono anche nell'*Appendice I*[62] del volume di D'Aguanno (2019b); «basti pensare a»[63] nell'appendice compare, insieme a «si consideri» e «si pensi a», tra le formule della funzione "dare esempi", etichetta che nel DIA corrisponde a "fare esempi".

Si noti, infine, che restano da integrare, in una versione più estesa di scheda-promemoria *Tabella 3*: le reggenze «basti pensare a come» e «basti pensare a quanto», non attestate nei repertori di riferimento ma non giudicate infelici in sé nel cap. 3.

[61] https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi#3.
[62] L'appendice si può scaricare online, registrandosi, all'indirizzo: https://www.carocci.it/prodotto/insegnare-litaliano-scritto.
[63] Nell'appendice di D'Aguanno non compare la forma «basti pensare che», ma in questa sede è stata trattata in egual modo.

Tabella 3: scheda promemoria del lemma basti pensare che/a

Forma	*Funzione comunicativa*	*Lemmi con funzione comunicativa analoga*	*Esempi buoni*
Basti pensare a + sintagma nominale	fare esempi	ad/per esempio, si pensi a	«[…] hanno influenzato ed ancora influenzano la storia dell'uomo e delle civiltà organizzate. **Basti pensare** ad elementi quali piombo, argento, oro, uranio.» (corpus DIA [SCIENT.-MANUALE]) «Tale discriminazione può avvenire in vari modi e gradi, con la violenza o l'emarginazione e l'indifferenza. **Basti pensare** alla condizione degli afroamericani negli Stati Uniti, separati con disprezzo dai bianchi fino agli sessanta del secolo scorso o all'ancor più recente regime dell'Apartheid nella Repubblica del Sud Africa o, ancora, alla guerra civile in Ruanda di soli trenta anni fa.» (corpus ALEF)
Basti pensare che + subordinata			«Le intersezioni tra geografia e letteratura risultano centrali nel tessuto interdisciplinare e intertestuale della cultura contemporanea: tuttavia, le due discipline risultano legate fra loro fin da epoche remote; **basti pensare che** i resoconti di viaggio (autobiografici, ricchi di fantasie e di proiezioni immaginative), con le loro osservazioni sulla scoperta di nuove terre e sull'alterità, hanno costituito a lungo le basi della produzione geografica.» (corpus DIA [UMAN.-MANUALE]) «Appare evidente lo stato di arretratezza culturale in cui si trova l'Italia rispetto alla diffusione dell'educazione sessuale nelle scuole, **basti pensare che** siamo uno dei pochissimi paesi in Europa a non aver ancora introdotto un programma scolastico obbligatorio relativo a tale materia, condividendo questo primato negativo solamente con alcuni stati dell'est notoriamente chiusi sul piano culturale e ideologico.» (corpus ALEF)

Tabella 3 (segue) scheda-promemoria del lemma basti pensare che/a

Forma	*Funzione comunicativa*	*Lemmi con funzione comunicativa analoga*	*Esempio cattivo*	*Spiegazione*	*Riformulazione*
Basti pensare a + sintagma nominale	fare esempi	ad/per esempio, si pensi a	«Tik tok in fondo non ha solo lati negativi, se usato correttamente può essere una fonte di conoscenza per l'accrescimento culturale, oppure **basti pensare a** questi ultimi anni di pandemia in cui le persone si sentivano meno sole o più incluse in un gruppo grazie ai social.» (corpus ALEF)	Eccessiva distanza tra l'esempio addotto e l'asserzione da esemplificare.	«Tik tok in fondo non ha solo lati negativi, **basti pensare a** questi ultimi anni di pandemia in cui le persone si sentivano meno sole o più incluse in un gruppo grazie ai social. Inoltre, se usato correttamente può essere una fonte di conoscenza per l'accrescimento culturale.»
Basti pensare che + subordinata			«I social sono lo specchio dell'odio e non puniscono nessuno, un esempio recente che è quello di Kanye West, un noto rapper americano. Kanye, proclamato anti-semita, sia un Instagram che su twitter, pubblica contenuti di questo genere ogni giorno ed è seguito da milioni di persone. L'unica punizione che gli è stata imposta: un ban di una settimana da tutte le piattaforme social. **Basti pensare che**, questo personaggio si era candidato alle elezioni presidenziali per gli USA.» (corpus ALEF)	Mancanza di pertinenza tra l'esempio addotto e l'asserzione da esemplificare.	«I social sono lo specchio dell'odio e non puniscono nessuno; **basti pensare che** Kanye West, nonostante sia un proclamato antisemita e pubblichi ogni giorno contenuti d'odio, è seguito da milioni di persone sia su Instagram che su Twitter.»

4.5 Errori, correzioni e conclusioni

Il modo in cui l'errore lessicale viene trattato in classe condiziona l'efficacia dell'intervento didattico più di quanto si sia soliti riconoscere. D'Aguanno (ma anche altri, cfr. p. es. Cignetti *et al.*, (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*) distingue due tipi di correzione: quella diretta o esplicita, in cui l'insegnante sostituisce l'errore con la soluzione corretta accompagnandola da una spiegazione metalinguistica, orale o scritta; e quella indiretta o implicita, in cui si segnala soltanto il luogo del testo in cui si annida il problema e, eventualmente, il tipo di problema, lasciando che sia lo studente a correggersi (D'Aguanno, 2019b: 70). Nessuna delle due forme è in assoluto più efficace: la scelta dipende dal profilo cognitivo e motivazionale degli alunni, dalla natura del problema segnalato e dal loro livello di consapevolezza metalinguistica; per gli alunni più giovani e inesperti si dovrà propendere per le correzioni esplicite, per quelli più grandi e consapevoli la seconda possibilità può risultare più formativa (D'Aguanno, 2019b: 70).

In ogni caso, un principio che accompagna entrambe le forme di correzione è la gerarchizzazione degli errori: l'attenzione dello studente arrivato alle scuole secondarie superiori andrebbe rivolta verso l'estensione del repertorio linguistico e lo sviluppo delle competenze testuali e verso tutti gli aspetti relativi alla coerenza del testo: perché si assume che la padronanza relativa ai piani più elementari della scrittura (cioè, quelli che riguardano più l'ortografia e la morfosintassi) sia consolidata. Più in generale, la gerarchia degli errori va sempre stabilita considerando gli obiettivi di apprendimento che ci si pone e partendo dalle preconoscenze e prerequisiti degli apprendenti; dunque, l'importante è non correggere tutto indistintamente, altrimenti il processo correttorio risulterebbe inefficace. In un dato momento si potrà guardare alle espressioni troppo implicite, alle implicature e alle presupposizioni; in un altro, alla semantica del lessico accademico; o, ancora, la correzione potrà riguardare la gestione dei dispositivi coesivi e in un altro momento ci si concentrerà sulla punteggiatura. Infine, se ce ne sarà bisogno, si ripasseranno anche gli aspetti di superficie e le regole relative alla grammatica in senso stretto (cfr. D'Aguanno, 2019b: 69-71).

È importante la valutazione anche nel senso opposto, quello che solitamente noi tutti non siamo soliti guardare: mi riferisco alla valutazione dei progressi. D'Aguanno (2019b: 67) afferma che

> I modi in cui far notare ciò che è apprezzabile o pregevole negli esercizi di scrittura possono essere naturalmente vari e ogni insegnante potrà condividere un sistema con i suoi studenti

Ormai è noto il metodo di Serianni (2009) di evidenziare gli elementi giudicati felici con il colore verde, oppure ricorrendo «a segni specifici, come le stelle che segnalano ciò che è ben fatto nelle valutazioni tra pari secondo il sistema "a stelle e auguri", diffuso nelle scuole primarie» (D'Aguanno 2019b: 67).

È a questo punto che il concetto di interlingua trova la sua applicazione più diretta sul piano didattico. Se lo scrivente si colloca, come si è visto, in un punto intermedio nel *continuum* della varietà che sta cercando di apprendere, in questo caso quella accademica, allora gli errori che la sua scrittura trascina con sé non andranno letti come semplice devianza dalla norma da sanzionare, ma come traccia di una competenza in via di strutturazione, da cui ricavare informazioni utili a costruire interventi mirati (D'Aguanno, 2019b: 72-73). Osservare l'interlingua degli alunni permette agli insegnanti di cogliere lo stadio in cui l'apprendente si trova nel tentativo di avvicinarsi al codice, e di ricavarne indicazioni sui percorsi didattici più idonei a favorire i progressi nell'apprendimento (Rastelli, 2009, cit. in D'Aguanno, 2019b: 72).

È a queste considerazioni che la natura inefficace di alcune occorrenze nel capitolo 2 e 3 deve essere ricondotta: considerando le criticità non come meri errori da sanzionare indistintamente, ma come manifestazioni fisiologiche (sulla fisiologia dell'interlingua cfr. Roggia 2010: 2) di specifiche difficoltà su cui costruire esercizi mirati, e che si auspica l'apprendente lascerà da parte una volta maturato, perché inevitabilmente crescendo, crescerà anche la scrittura.

Bibliografia

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.

Bazzanella C. (a cura di) (2002), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini Studio, Milano.

Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

Berruto G., Cerruti M. (2017), *La linguistica. Un corso introduttivo*, 2ª ed., UTET Università, Grugliasco (Torino).

Bosi G. (2017), *L'impresa culturale. Diritto ed economia delle attività creative*, il Mulino, Bologna.

Cereser E. (2026), *Analisi e classificazione degli errori lessicali per un archivio digitale di testi studenteschi contemporanei*, tesi di dottorato in Italianistica (38° ciclo), Università Ca' Foscari Venezia, supervisori: Mastrantonio D., Boschetti F., Colombo M.

Cereser E., Mastrantonio D. (2026), *ALEF – Archivio per lo studio della Lingua degli Elaborati studenteschi*, ILC-CNR for CLARIN-IT repository hosted at Institute for Computational Linguistics "A. Zampolli":
http://hdl.handle.net/20.500.11752/OPEN-2152

Cignetti L., Demartini S., Fornara S., Viale M. (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, il Mulino, Bologna.

Cimmino D., «a tale proposito», in DIA = *Dizionario dell'italiano accademico*, Università Ca' Foscari Venezia: https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi#1.

Corrocher G. (a.a. 2022/2023), *Connettivi e relazioni logiche negli elaborati degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado*, tesi di laurea magistrale, Università Ca' Foscari Venezia, relatore D. Mastrantonio.

D'Achille P. (2011), "Norma linguistica", in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia italiana, Roma:
https://www.treccani.it/enciclopedia/norma-linguistica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.

D’Aguanno D. (2019a), “Il lessico accademico per l’insegnamento della scrittura nelle scuole superiori”, in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Atti del II Convegno ASLI Scuola (Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 93-106.

D’Aguanno D. (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.

De Mauro T. (1980), *Guida all’uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma (“Libri di base”, 3, 1ª ed.), pp. 149-183.

DIA = *Dizionario dell’italiano accademico*, progetto PRIN 2022 PNRR, Università Ca’ Foscari Venezia: https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi; *Corpus* DIA: https://pric.unive.it/progetti/dia/corpus.

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

Ferrari A. (2022), *Il testo scritto tra coerenza e coesione*, Franco Cesati Editore, Firenze.

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

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

GISCEL (1975), *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica*: https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/

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

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

Marino C. (a.a. 2022/2023), *Strategie argomentative degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado*, tesi di laurea magistrale, Università Ca' Foscari Venezia, relatore D. Mastrantonio.

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

Mastrantonio D. (2023), "Sul cloze mirato e semplificato nella didattica del registro accademico", in Id., Salvatore E. (a cura di), *Forme, strutture e didattica dell'italiano. Studi per i 60 anni di Massimo Palermo*, Edizioni Università per Stranieri, Siena, pp. 103-114: https://edizioni.unistrasi.it/1277/1720/Sul_cloze_mirato_e_semplificato_nella_didattica_del_registro_accademico_-_p._103.htm.

Mastrantonio D., Sakr A., Dota M., Nardella S. (2024), "Il progetto PRIN 2022 PNRR «Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali» (DIA): prime acquisizioni e prospettive", in *Italiano LinguaDue*, 16, 2, pp. 564-605: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27866.

Mastrantonio D. (2025), "Il Dizionario dell'italiano accademico (DIA): come sono strutturate le voci e cosa sappiamo del lessico accademico dopo il progetto DIA", in *Italiano LinguaDue*, 17, 2, pp. 1-33: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/30529.

Mellarini B. (2022), *Come cambia la scrittura a scuola. Quaderno n. 2 - seconda parte: aspetti lessicali, informativi e stilistici*, IPRASE, Rovereto (TN): https://www.iprase.tn.it/pubblicazioni/working-paper/come-cambia-la-scrittura-scuola-quaderno-n-2-seconda-parte-aspetti (data ultima consultazione: 27/09/2026).

Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.

Palermo M. (2021), "Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica", in *Italiano a scuola*, 3, 1, pp. 191-206: https://italianoascuola.unibo.it/article/view/12993.

Palermo M. (2026), *Scrivere e è bene, riscrivere è meglio. Prove ragionate di (ri)scrittura*, Roma-Bari, Laterza.

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

Piantanida G., «basti pensare che/a», in DIA = *Dizionario dell'italiano accademico*, Università Ca' Foscari Venezia:
https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi#3.

Piantanida G. (2025), "Forme dell'esemplificazione nell'italiano accademico scritto", in *Italiano LinguaDue*, 17, 2, pp. 126-142:
https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/30537.

Prada M. (2025), "Didattica della coesione testuale e discorsiva attraverso il DIA (Dizionario dell'italiano accademico)", in *Italiano LinguaDue*, 17, 2, pp. 244-269: https://doi.org/10.54103/2037-3597/30548.

Roggia C.E. (2010), "Una varietà dell'italiano tra scritto e parlato: la scrittura degli apprendenti", in Ferrari A., De Cesare A.-M. (a cura di), *Il parlato nella scrittura odierna. Riflessioni in prospettiva testuale*, Peter Lang, Bern, pp. 197-224.

Schmitt Jensen J. (1970), *Subjonctif et hypotaxe en italien. Une esquisse de la syntaxe du subjonctif dans les propositions subordonnées en italien contemporain*, Odense University Press, Odense.

Serianni L. (1989), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, con la collaborazione di A. Castelvecchi, UTET Libreria, Torino.

Serianni L. (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.

Spina S. (2010), "AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico", in Bolasco S., Chiari I., Giuliano L. (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data*, Proceedings of the 10th International Conference "Journées d'Analyse statistique des Données Textuelles" (9-11 June 2010 - Sapienza University of Rome), LED, Milano, pp. 1317-1325.

Sitografia e dizionari consultati

Nuovo De Mauro = *Nuovo Dizionario De Mauro* (disponibile on line all'indirizzo https://dizionario.internazionale.it/; voce «analizzare»:
https://dizionario.internazionale.it/parola/analizzare).

Oxford Learner's Dictionaries, voce "academic":
https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/academic.

Treccani = *Vocabolario Treccani on line*, voce «proposito»: https://www.treccani.it/vocabolario/proposito/.

Legenda dei testi del corpus ALEF

I criteri adottati sono stati i seguenti: sono stati rispettati gli a capo, e sono stati usati i seguenti caratteri:

~~barrato~~	le cancellature leggibili
* (in apice)	le cancellature non intellegibili
apice	le aggiunte sopra il rigo
[sic]	gli errori di ortografia
∗	le ricostruzioni operate da chi scrive