

A cura di

Nicola Grandi

L' ITALIANO SCRITTO DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI

**Quadro sociolinguistico, tendenze
tipologiche, implicazioni didattiche**



**Materiali Linguistici
Università di Pavia**

FrancoAngeli 

15. Leggere la scrittura, scrivere la lettura: la funzione dialogica delle domande nei testi del corpus Univers-ITA

di Rosa Pugliese

[Un] testo non è un oggetto inerte. È sempre un processo, un'operazione. Vi gioca un ruolo l'autore [che] resta la funzione più esposta dell'operazione testuale, la saliente [ma non la sola]. Il testo ha un certo numero di funzioni indispensabili al suo procedere. Tra queste, c'è appunto il lettore [...]. Non avesse altro lettore, il testo ha infatti l'autore medesimo che prende, anche non lo volesse, la funzione di lettore della sua espressione, nel momento stesso in cui s'esprime. [Il testo] è anzitutto un processo espressivo: quel processo in cui autore e lettore convergono. Chi se ne fa autore è sì responsabile come autore, ma anche e forse soprattutto come lettore.

Nunzio La Fauci

Any text can in principle be seen as a record of a dialogue between writer and reader, in which, as Widdowson [1984: 59] argues, 'the writer has to conduct his interaction by enacting the roles of both participants'.

Geoff Thompson

1. Introduzione

Ogni abilità linguistica, posta al centro di uno studio, sollecita immancabilmente un confronto con le altre o con un «full curriculum of skills» (Bazerman, 1980, p. 658). Quando si tratta della scrittura, la sua indivisibilità dalla lettura richiede di affrontare l'argomento nei termini di uno stretto, reciproco legame. Verso questa esigenza vi è un'attenzione rinnovata, come mostrano contributi (Horning e Kraemer, 2013; Massol, 2017; Le Goff e Larrivé, 2018) che propongono una riconcettualizzazione e una diversa operatività riguardo alla lettura-scrittura, binomio tradizionalmente presente nel discorso pedagogico, ma non sempre messo a fuoco attraverso l'intreccio delle sue componenti.

In effetti, la separazione tra le due abilità linguistiche – il peso maggiore attribuito alla lettura in rapporto alla scrittura, o viceversa – nell’istruzione universitaria, riconducibile a ragioni storico-culturali all’interno dei sistemi educativi nazionali¹, finisce con lo sminuire i ruoli interattivi del lettore e autore che il processo compositivo chiama in causa, come sostiene Bazerman (2013), precisandone la conseguenza: «we deny students the opportunity to read as writers – that is, to pay attention to rhetorical choices and effects and to consider the texts they read (print or digital) as having *been written* under certain conditions, within certain constraints to achieve certain purposes» (p. xii, corsivo nel testo).

Rapportato all’università italiana, il rilievo di Bazerman ci rimanda alle frequenti occasioni didattiche in cui chi insegna si chiede quale relazione studenti e studentesse stabiliscano tra il leggere e lo scrivere, per quanto attiene alle proprietà formali di un testo. Come già osservato (Borghetti e Pugliese, 2021), le letture per lo studio di una disciplina sembrano esaurire la loro funzione come “fonte” dei contenuti e di rado costituiscono anche uno “strumento” utile ad orientare l’organizzazione e la gestione di un compito di scrittura, in particolare quando questo è richiesto come testualità estesa, per la tesi di laurea; in tale circostanza, (anche) l’aspettativa verso forme di imitazione produttiva, come esito di una metariflessione attivata nel corso delle letture, spesso non trova riscontro.

Leggere un testo, dunque, assumendo la prospettiva di chi lo ha scritto, sapendone identificare le operazioni discorsive sottostanti (leggere, cioè, il processo di scrittura) e scrivere dalla prospettiva del lettore, includendone il ruolo nel corso dell’azione compositiva (presupporre, quindi, il suo punto di vista e, al tempo stesso, pre-strutturare un percorso di lettura), sono le *attività* – e le mete didattiche – a cui allude il titolo di questo contributo.

È in rapporto al nesso lettura-scrittura così inteso che presenterò un’analisi dei testi del corpus Univers-ITA², compiuta con l’obiettivo di verificare se/come il nesso in questione è codificato all’interno di testi di media lunghezza, non accademici, ma ad essi contigui, per il tipo testuale espositivo-argomentativo e il registro formale richiesto. Alla base di questo studio *corpus-based* vi è il presupposto secondo cui svolgere un’analisi *across texts* (Aull, 2020)

1. Si tratta di gerarchie opposte, nel confronto, ad esempio, tra l’istruzione universitaria italiana, in area umanistica, che pone l’accento sulla lettura, in vista del tipico esame orale, e quella statunitense, che è «itself an economy that values writing over reading» (Griffin, 2021, p. 274), come avviene nei corsi di composizione, centrati sulla *pratica* della scrittura e non su attività esplicite di “lettura per la scrittura”.

2. Grandi *et al.* (2023); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3.

può consentire di oggettivare questioni legate alla scrittura di studenti e studentesse e, pertanto, di sostanziare – o meno – le osservazioni derivate dal proprio osservatorio didattico³.

2. Obiettivo e prospettiva metodologica

Più precisamente, l'analisi documenta l'interazione che l'autore instaura con il lettore, in particolare attraverso l'uso di un dispositivo formale, tra quelli adoperati allo scopo: le domande, assunte nei loro significati testuali e interpersonali (Hyland, 2002; Thompson 2001; Thompson e Thetela, 1995), come segnali di un fenomeno pragmatico-enunciativo che configura, appunto, *una* modalità del legame tra lettura e scrittura.

L'approccio adottato, di tipo esplorativo, guarda alla scrittura di studenti e studentesse ponendo l'attenzione su *che cosa fanno*, prima che, normativamente, su cosa sbagliano e/o su quali competenze di scrittura (non) hanno (Lillis, 2001; Aull, 2020; Pistolesi e Pugliese, 2023).

Nelle pagine seguenti, un breve richiamo ai principali riferimenti teorici sull'argomento (3) e la descrizione del sottoinsieme (4.1) precederanno l'analisi dell'interazione autore-lettore, così come questa emerge tramite le allucuzioni al lettore stesso e le sue designazioni (4.2) e, più diffusamente, per mezzo delle domande (4.3), nelle diverse configurazioni che esse assumono all'interno dei testi (4.4); seguirà una discussione dei risultati (5).

3. La dialogicità nei testi scritti e le domande, tra le forme di dialogo con il lettore

In parte già evocate in precedenza, le risorse concettuali a cui attingere per l'analisi provengono da una cospicua bibliografia, chiarificatrice di diversi aspetti dell'interazione tra autore e lettore, sia nel quadro dei *metadiscourse studies* (Hyland 2002, 2005a, 2005b; Thompson, 2001; Thompson e Thetela, 1995) sia in quello di una più ampia prospettiva che riconosce una qualità dialogica intrinseca ad ogni forma di comunicazione verbale (Bres, 2017; Calaresu, 2015, 2021, 2022), oltre che di pensiero (Linell, 2009).

3. Da un'analisi basata su una quantificazione significativa di testi deriva una maggiore plausibilità dei risultati, suscettibile di incidere, non da ultimo, su quella generalizzazione valutativa ("non sanno scrivere") emergente, ad intermittenza, nel dibattito mediatico intorno alle competenze di scrittura di studenti e studentesse universitari, così come in tutti quei commenti, che non vanno oltre l'aneddotico, espressi nelle stesse sedi accademiche.

In estrema e schematica sintesi, le specificazioni che articolano tale prospettiva riguardano tre livelli: uno interno, diretto all'autore stesso (o *intralocutivo*) e due esterni, quello diretto al lettore (o *interlocutivo*) e quello posto in connessione con altri discorsi (o *interdiscorsivo*), secondo la tripartizione di Bres (2017). Assumendo la dialogicità come una costante pragmatica, Calaresu (2022) distingue tra due forme, la *dialogicità primaria*, relativa propriamente all'intero piano enunciativo del discorso (chi parla a chi) e, dunque, all'interazione che l'autore instaura con il lettore, e la *dialogicità secondaria*, inerente a piani enunciativi diversi (il discorso riportato, le citazioni), rispetto alla forma primaria, e nella quale rientrerebbero anche i fenomeni di intertestualità, come un sottotipo specifico. Nelle manifestazioni esplicite della dialogicità primaria troviamo, insieme ai vocativi, ai deittici di persona e a enunciati non dichiarativi, le domande.

Azioni linguistiche che creano l'attesa di un compimento (di una risposta), definitorie, con altri tratti, del parlato in interazione, le domande costituiscono una modalità formale che implica o esibisce la presenza dell'interlocutore, come partecipante discorsivo, anche nei testi scritti; contribuiscono, infatti – insieme ad altre risorse linguistiche come la menzione nominale del lettore, gli atti linguistici direttivi, i modali, ecc. – ad evidenziare la natura dialogica della prosa scientifica, sia di esperti che di non esperti (Hyland, 2001).

Esaminate nella cornice degli studi sul metadiscorso, le domande ne riflettono una qualità essenziale: «all metadiscourse is interpersonal in that it takes account of the reader's knowledge, textual experiences and processing needs» (Hyland, 2005a, p. 41). La loro distribuzione funzionale riguarda il titolo, ad esempio, che, oltre a identificare l'argomento, mira a suscitare l'interesse di potenziali lettori; o la parte introduttiva di un testo, dove le domande possono inquadrare il discorso, o, ancora, la struttura di quest'ultimo e la funzione di guida nella lettura a cui possono contribuire. A queste peculiarità testuali si aggiunge, appunto, una dimensione interpersonale, individuabile nell'interesse che le domande possono stimolare nei lettori, nel senso di progressione di un lavoro “comune”, in vista della comprensione di un problema, o, al contrario, nel dibattito “virtuale”, in cui affermare le proprie opinioni implica prevedere e anticipare possibili obiezioni del lettore (Hyland, 2001).

4. L'analisi

4.1. I dati

L'esplorazione automatizzata finalizzata alla creazione di un dataset basato sulle domande è stata condotta sulla base della forma sintattica (Hyland,

2002, p. 534), includendo le frasi interrogative dirette e porzioni di frasi che terminano con un punto interrogativo, e scartando, invece, quelle tra virgolette, in quanto citazioni di domande. Il sottoinsieme è costituito così da 220 testi, selezionati a partire dalle 383 occorrenze del segno <?> (cfr. tab. 1), il cui numero, all'interno di un unico testo, può variare da 1 a 9.

Tab. 1 - Occorrenze del punto interrogativo (sezione iniziale)

character ? 383 (428.87 per million)

Details

Left context

KWIC

Right context

1	☐	①	0003	gazzino , o di un bambino , d' altronde non è f uomo un animale sociale	?	Se il riferimento introspettivo alla socialità non fosse abbastanza , si per	
2	☐	①	0012	itato e paralizzante . Chi mai avrebbe immaginato di vivere tutto questo	?	Il pianeta è in ginocchio e la vita di ognuno di noi sta cambiando radical	
3	☐	①	0017	il questa autentica " rivoluzione " , qual è stato il destino dei più giovani	?	Universitari , liceali , ma anche bambini delle scuole elementari , sono s	
4	☐	①	0051	si tutto questo ci servirà molto tempo per riabilituar- ci al contatto umano	?	lo temo di sì ! Ci stiamo allontanando : siamo più divisi , diffidenti , pref	
5	☐	①	0061	eguire le singole lezioni in aula non fosse ugualmente un arricchimento	?	, seguire in presenza significava soprattutto confrontar- si di continuo cc	
6	☐	①	0064	ma soprattutto mi chiedo quanto tempo ci vorrà per tornare come prima	?	Cosa voglio dire ? Quanto tempo ci vuole per ricostruire le relazione int	
7	☐	①	0064	hiedo quanto tempo ci vorrà per tornare come prima ? Cosa voglio dire	?	Quanto tempo ci vuole per ricostruire le relazioni interpersonali , non vi	
8	☐	①	0064	non girare la testa e lo sguardo del altra parte . Quanto tempo ci vuole	?	lo spero che tutto questo finirà presto e le persone cominciano a voler-	
9	☐	①	0064	anea , come possiamo rimanere in contatto con questa fascia di alunni	?	In questo caso sono gli insegnanti a reinventarsi con l aiuto dei genitori i	
10	☐	①	0069	a che mi pongò : questo tipo di didattica riduce o aumenta la distanza	?	Per quanto mi riguarda , la didattica a distanza è molto utile . La mattina	
11	☐	①	0098	mentre adesso la frase più ricorrente è : " qualcuno mi può rispondere	?	mi sembra di parlare da solo " . Grazie alla tecnologia noi oggi abbiamo	
12	☐	①	0099	requentemente si sente è : " la didattica a distanza funziona veramente	?	" . Le opinioni in merito solo molto varie , talvolta pure contrastanti ma	
13	☐	①	0099	anza è stata resa obbligatoria . Ma quali sono i vantaggi e gli svantaggi	?	In molti si lamentano delle molte ore da passare davanti ad un compute	
14	☐	①	0099	ido , la didattica a distanza può essere definita un giusto compromesso	?	5 marzo 2020 : il presidente del Consiglio Giuseppe Conte svela il prim	
15	☐	①	0101	a costruire una relazione umana profonda tramite l uso di un computer	?	Pur vedendo- ci , dietro ad uno schermo tutto si maschera meglio e nor	
16	☐	①	0105	stabili . Soprattutto per i più piccoli , quanto è funzionale la valutazione	?	Quanto è adeguato fornire un giudizio a proposito di un bambino che , z	
17	☐	①	0105	capacità utili per la creazione di un terreno fertile per f apprendimento	?	Questo aspetto coinvolge anche i più grandi che si vedono privati di un'	
18	☐	①	0113	Sente imparare a inserire un accesso venoso tramite una lezione online	?	) . C' è inoltre da ribadire il fatto che mentre sui giornali e sui telegioma	

https://corpora.fclit.unibo.it/CUSP/corpus/index.html#concordance?corpusname=CUSP_V3&tab=advanced&queryselector=char&keyword=%3F&itemsPerPage=400&ref=%3Ddoc.n&default_attr=lemma&selection=%3F%3D&show=... 1

Ottenuta la frequenza del fenomeno e controllata la sua omogeneità, la categorizzazione successiva, emergente dai dati stessi, ha riguardato: la distribuzione delle domande all'interno del testo e del paratesto; le micro-funzioni esplicitate; la loro configurazione (domanda singola, coppia domanda-risposta, domande in serie).

4.2. Tra allocuzione e designazione: il lettore come interlocutore esplicito

È utile evidenziare innanzitutto alcuni usi presenti in un numero esiguo (7) dei testi analizzati, tuttavia non trascurabile in rapporto alla richiesta di scrittura e, soprattutto, all'indicazione sullo stile formale da adoperare, che

rimandava a un “senso dell’audience” per il tipo di composizione richiesta. Si tratta sia del vocativo usato dall’autore per rivolgersi direttamente a un generico *lettore*, sia dell’esplicita menzione del lettore, che viene convocato in modi diversi nello spazio discorsivo. Questo richiamo esplicito accentua, inoltre, in modo complementare, il ruolo dell’autore (Thompson e Thetela, 1995, p. 108).

Come vocativo, *lettore* compare nell’apertura personalizzata di un testo⁴, insieme all’appellativo *gentile*, espressione convenzionalmente cortese con cui l’autore istituisce un contatto, avvia un dialogo “a distanza”, in un tono formale, segnalato anche dall’allocutivo (*Le scrivo*), e in modo linguisticamente conforme alla traccia del compito:

- (1) Corpus Univers-ITA, testo n. 1360
Buongiorno gentile lettore, Le scrivo per esporre la mia opinione riguardo a vantaggi che la didattica a distanza offre.

Se nel frammento appena visto il vocativo rende presente il lettore, ma come “destinatario muto” di un discorso elaborato in senso unidirezionale dall’autore, nell’esempio successivo emerge al centro di un testo che presenta svariati segnali di dialogicità esplicita:

- (2) Corpus Univers-ITA, testo n. 1440
La DAD ha costruito, dunque, un muro ben solido tra docenti e allievi e reciso in maniera chirurgica quel filo di comunicazione diretta... perché *bisogna ammetterlo* in questa seduta, il dialogo con l’insegnante è stato quasi del tutto abolito! *Mi rivolgo a te, caro lettore o lettrice, immagina* aprire una moltitudine di microfoni o telecamere nello stesso momento: cosa succederebbe? *Faremmo* crollare la piattaforma !!! Per tali ragioni, non resta all’intera popolazione studentesca che l’adattamento. *Dubito* fortemente, però, che la situazione evolva in positivo. Chissà che non torni l’immortale Charles Darwin a condurre delle osservazioni su degli automi informatizzati *come noi*.

Individuato nella sua genericità, il lettore è qui richiamato con il pronome di 2^a persona, non senza una distinzione di genere, incoerente, però, nell’uso dell’appellativo. L’autore, che inizialmente si adombra nella forma impersonale, si manifesta poi in 1^a persona e, servendosi di un verbo della sfera cognitiva – un chiaro segnale di appello esplicito (Calaresu, 2021, p. 131) – esorta il lettore a figurarsi lo scenario, oggetto della descrizione in corso. L’uso del *noi*

4. Per ragioni di spazio, è possibile riprodurre solo estratti brevi, sufficienti a evidenziare, in corsivo, le forme oggetto di analisi. Non sono state apportate correzioni formali ai testi. I corsivi sono miei.

inclusivo, racchiuso nel verbo, diventa poi esplicito (*come noi*) nella valutazione qualificativa espressa in chiusura.

Non in forma allocutiva, ma tramite una menzione esplicita, unita al verbo *immaginare*, il lettore è sollecitato a figurarsi la scena descritta anche nel testo seguente:

- (3) Corpus Univers-ITA, testo n. 861

Il lettore immagini cosa significhi svegliarsi la mattina , fare colazione , prepararsi ma per restare sempre nelle quattro mura domestiche; stare 3 ore (a volte anche 4) davanti ad un pc , spegnerlo non appena terminata la lezione [...]

La presenza del lettore è avvertita anche quando l'autore richiama, fenomenologicamente, l'attività speculare di lettura-comprensione. Il testo seguente, infatti, è orientato in senso metacomunicativo verso chi legge, come si può notare sia dall'accezione dialogica del futuro anteriore (*avrà compreso*), che dalla giustificazione fornita al lettore, su un'insistenza tematica, "fino a quel punto":

- (4) Corpus Univers-ITA, testo n. 1344

Già a questo punto *il lettore* avrà compreso la tematica sociale che si ripete nelle mie argomentazioni, ma come "rappresentante" di una generazione, speravo di poter rispecchiare [...].

Un meccanismo analogo è rilevabile nell'esempio successivo, dove l'autore dà voce a un potenziale, insorgente dubbio del lettore riguardo a una contraddizione logica e si adopera a risolvere quest'ultima, avviando una serie di spiegazioni in una frase che, contrassegnata da un uso della virgola, laddove un segno diverso di punteggiatura sarebbe richiesto, risulta più come un enunciato tipico del parlato:

- (5) Corpus Univers-ITA, testo n. 171

Un lettore potrebbe chiedersi il motivo del mio giudizio negativo dal momento che ho appena affermato che sono riuscita a seguire con successo tutte le lezioni, *bene* quelle lezioni che seguono con molta dedizione mi portano via in media il 30% in più del tempo [...].

4.3. La collocazione testuale e le funzioni delle domande

Le domande hanno libera distribuzione all'interno dei testi – nell'incipit, negli snodi argomentativi, nell'enunciazione conclusiva – e nel titolo. Quest'ultimo spicca, in un caso, per la brevità e per la sua azione discorsiva

molto connotata pragmaticamente. L'acronimo DAD, seguito dal segno ?, enfatizza, infatti, già nell'elemento paratestuale, una funzione dialogica, richiamando un'evidente conoscenza condivisa e cercando, al contempo, di catturare l'attenzione sulla risposta o le risposte che l'interrogativo riceverà:

- (6) Corpus Univers-ITA, testo n. 539
DAD?

Una spiegazione analoga può riguardare il titolo formulato come interrogativa disgiuntiva, più o meno articolata, e che prelude a un testo in cui l'autore argomenterà, plausibilmente, la sua scelta tra le due alternative polarizzate. Se un titolo crea sempre un'attesa nel lettore, l'enunciazione interrogativa che lo esprime tramite *o/oppure* assume la funzione di un invito a leggere, per scoprire quale sarà la risposta preferenziale dell'autore o per conoscerne l'atteggiamento verso le due opzioni:

- (7) Corpus Univers-ITA, testo n. 244
La didattica a distanza è un mostro che annienta ogni individualità *oppure* è una delle conseguenze positive della digitalizzazione e del passaggio ad un mondo sempre più tecnologico?

L'interrogativa disgiuntiva può essere anche una chiusura ad effetto che, lasciando sospesa e affidando al lettore la risposta, si pone in realtà come una nuova apertura:

- (8) Corpus Univers-ITA, testo n. 623
Solo il futuro potrà fornire una definizione più precisa alla “didattica a distanza” : un nuovo modello di apprendimento innovativo a tutti gli effetti *oppure* una soluzione sperimentale temporanea?

È interpretabile come apertura, ma ora verso un'unica possibilità, anche la domanda che chiude il seguente testo:

- (9) Corpus Univers-ITA, testo n. 603
In conclusione, la didattica a distanza è nuova, innovativa e pratica nonostante ci isoli e ci lasci lontano da una comunità che ci è sempre appartenuta. *Sarà l'inizio di una nuova era?*

Sempre in chiusura, l'autore può servirsi di una “interrogativa orientata” (Patota, 2010), con cui ingloba le domande che la precedono in una – in realtà – affermazione valutativa, resa interrogativa dall'aggiunta, in coda, di *no?*; una *tag* negativa che ha la funzione pragmatica di indurre il lettore, fin

lì evocato tramite la seconda persona verbale di un costrutto tipico del parlato colloquiale, a confermare l'affermazione stessa:

- (10) Corpus Univers-ITA, testo n. 586

Vuoi mettere l'attesa ad aspettare un caffè con un sapore non buonissimo davanti la macchinetta nei corridoi dell'università? Invece di stare nella cucina di casa tua, con tua madre che casomai sta facendo lezione ad altri alunni nel salone e l'altro fratellino che sta seguendo nell'altra camera? Un po' meno entusiasmante, no?

È frequente la collocazione delle domande nei passaggi tematici, con funzione, quindi, di strutturazione del discorso (cfr. Lala, 2019, p. 48) e, al tempo stesso, di guida, per chi legge, nell'interpretazione dei contenuti. Nel testo seguente, lo sviluppo del tema, dopo la trattazione dei 'pro', si sposta sui 'contro':

- (11) Corpus Univers-ITA, testo n. 1209

Dove sono i contro? Le interazioni sociali dirette (faccia a faccia) sono diminuite. Se in sede potevi prendere un caffè e chiacchierare con i colleghi, da casa non è più possibile. Parlare attraverso uno schermo [...].

Nelle transizioni tematiche, spesso le domande sono precedute dall'avversativa *ma*, con valore di congiunzione testuale, che serve appunto «per spostare il discorso su altro argomento» (DISC; cfr. Sabatini e Coletti, 2018), o su un altro aspetto di un fatto noto, come si evince anche dalla presenza dei deittici nei tre esempi seguenti:

- (12) Corpus Univers-ITA, testo n. 17

Ma nel mezzo di *questa* autentica "rivoluzione", qual è stato il destino dei più giovani?

- (13) Corpus Univers-ITA, testo n. 296

Ma quali sono gli svantaggi e i vantaggi di *questa* nuova formazione?

- (14) Corpus Univers-ITA, testo n. 308

Ma questa novità è vantaggiosa oppure no? Inizialmente, come per ogni cosa nuova, ci siamo tutti un po' trovati in difficoltà [...]

Caratterizzati da una marcata vicinanza con il lettore sono i testi in cui le domande si intrecciano con un'altra risorsa, tra quelle che, nella scrittura, rendono visibile la natura dialogica di una argomentazione: l'inserzione di una proposizione dichiarativa attribuibile al lettore, e funzionale, per l'autore, a controbattere la proposizione stessa (Thompson, 2001, p. 62); ne è un esempio il brano seguente:

- (15) Corpus Univers-ITA, testo n. 1140

Dicono che la didattica a distanza ci abbia reso le vite più flessibili, più facili, più comode. Svegliarsi 5 minuti prima dell'inizio di una lezione, alzarsi, prepararsi un caffè ed accendere il pc, per poi spengerlo e ributtarsi a letto. È comodissimo. *Ma possiamo definirla vita?* Dove sono le sedie fredde delle mie vecchie aule? Salutare il prof e qualche compagno con cui fare qualche partita a ping-pong nel quarto d'ora di pausa, sorridere e ridere insieme? *Questo devo dire* che mi manca.

Si tratta dell'azione congiunta dei due tipi di dialogicità, primaria e secondaria (Calaresu, 2022, p. 87): tramite il discorso riportato, l'autore anticipa un punto di vista del lettore per poi, appunto, argomentare contro, in modo più o meno assertivo. Nell'esempio (16) che segue (cfr. anche es. (27) in 4.4), notiamo «la tipica sequenza a due mosse che caratterizza ogni forma di controargomentazione: prima le obiezioni, poi la propria replica che può accogliere in parte l'obiezione o rigettarla del tutto» (Calaresu, 2022, p. 88). L'esempio, infatti, è costruito su una struttura binaria che introduce l'opinione dell'interlocutore e, a seguire, la propria reazione critica di autore, in un'allocuzione formulata come domanda e, perciò, funzionale a controbattere l'opinione stessa:

- (16) Corpus Univers-ITA, testo n. 2044

Infine, *a chi sostiene* che a distanza venga meno l'interazione fra studenti e docenti *voglio rispondere* così: *siete così sicuri* che in un'aula con più di duecento persone, ampia e chiassosa, questa interazione fosse precedentemente garantita?

Similmente, una domanda retorica, che equivale in realtà a un'affermazione, può servire, tramite la congiunzione testuale avversativa *ppure*, a mettere in discussione il contenuto proposizionale che la precede:

- (17) Corpus Univers-ITA, testo n. 190

La comodità. Questo è forse l'aspetto positivo più popolare fra gli studenti, dai più giovani allievi delle elementari fino agli universitari (in particolar modo i cosiddetti "fuorisede"). *Chi infatti* non ha apprezzato la possibilità di potersi svegliare pochi minuti prima dell'inizio di una lezione? Il pigiama è ormai diventato la nuova uniforme e la ricreazione non è più confinata nell'arco di soli venti minuti. *Eppure*, questa cultura che viaggia velocemente fin dentro le case riesce davvero ad entrare nelle menti dei giovani?

Ritroviamo i *verba dicendi* in due testi in cui le domande hanno la funzione metalinguistica di inserire una spiegazione; nel primo, a un'auto-interrogazione segue una esplicitazione chiarificatrice, in un pattern ripetuto che sovrasta – retoricamente – una sua presupposta (?) funzione coesiva:

- (18) Corpus Univers-ITA, testo n. 64

Mi chiedo quanto tempo durerà questa emergenza *ma* soprattutto mi chiedo quanto tempo ci vorrà per tornare come prima? *Cosa voglio dire?* Quanto tempo ci vuole per ricostruire le relazioni interpersonali, non vivere con la paura, essere liberi di fare ciò che si vuole, che si pensa, di vivere tranquilli come ai vecchi tempi [...].

Nel secondo esempio, caratterizzato anch'esso da ripetizioni lessicali, l'autore si serve di una domanda metalinguistica per una chiarificazione del proprio punto di vista, tramite la prima persona verbale, con cui la voce individuale (*ho detto*) risalta su quella plurale in apertura, espressa dal *noi* inclusivo e categoriale:

- (19) Corpus Univers-ITA, testo n. 723

Noi studenti universitari siamo preoccupati di perdere l'interesse, *siamo* preoccupati di non poter interagire con professori e colleghi come e quanto vorremmo. *Ma allora quando ho detto* che ci sono degli aspetti positivi, *cosa intendevo?* *Magari intendevo* che dietro questa velata solitudine che si presenta a noi, c'è anche una certa comodità [...].

4.4. La sequenza domanda-risposta e la serie estesa

La sequenza domanda-risposta può attivare un dialogo o una discussione tra un interlocutore, emittente potenziale della domanda, e l'autore, che replica ad essa, con gradazioni diverse di assertività. La funzione della domanda di "posizionare retoricamente" il lettore (Hyland, 2001, p. 570) è resa esplicita proprio dall'azione responsiva dell'autore, ovvero dal fornire, in successione immediata, una risposta:

- (20) Corpus Univers-ITA, testo n. 791

Ma allora la modalità a distanza è fatta solo da aspetti positivi? *La risposta è no.* Ci sono molti aspetti negativi a contorno.

- (21) Corpus Univers-ITA, testo n. 916

Ma l'istruzione e l'educazione, ed il diritto loro correlato vanno riservati solamente ai giovani? E quando si smette di essere studenti? *La mia risposta è che* non dovrebbero esserci limiti nell'accesso alla cultura.

L'interazione tra autore e lettore può emergere in un'azione equivalente a una mossa conversazionale, che consiste nel riprodurre, in un modo peculiare, le parole di altri; l'autore, infatti, mette in scena due voci dialoganti, con una "domanda-eco", che introduce, a ritroso, il turno dell'interlocutore; la

cornice metadiscorsiva è, in questi casi, esplicitabile con “mi chiedi/e?”, come osserva Calaresu (2015, p. 603; cfr. anche Lala, 2019, p. 51):

- (22) Corpus Univers-ITA, testo n. 1440

In ultima analisi *siamo* di fronte ad un fenomeno nuovo per il nostro mondo e non resta che affidarsi alla scienza, la quale risolverà ,alla lunga, questo incubo. *Se l'università sarà mai la stessa? Non credo*, si cercherà di integrare questa tecnologia in essa, la popolazione in sede sarà di conseguenza ridotta [...].

Possiamo interpretare come domanda-eco anche quella molto correlata alla consegna comune del task di scrittura, che contrassegna l'incipit del testo seguente:

- (23) Corpus Univers-ITA, testo n. 304

Vantaggi? Quali? Ci sono solo svantaggi e le conseguenze che porta con sè tutto questo sono gravi e il problema è che nessuno se ne rende conto purtroppo.

Si è già accennato alla configurazione delle domande in serie, all'interno di un singolo testo. Questa scelta discorsiva può essere seguita da una esplicitazione metacomunicativa, come nel caso che segue, in cui l'autore incapsula l'elenco protratto di interrogative all'interno della parola stessa *domande*, in un tipico sintagma con funzione anaforica (o “incapsulatore anaforico”; Lala, 2010):

- (24) Corpus Univers-ITA, testo n. 259

Quali sono le nuove dinamiche tra maestra e alunni? Quali quelle tra il gruppo dei pari? Ancora, Qualè lo spazio fisico a disposizione? E infine, quali sono gli strumenti didattici? *Porsi queste domande* vuol dire riconsiderare e ripensare all'ambiente didattico.

In altri casi, la serie di domande è costruita tramite la ripetizione di un formato che non pare produrre l'effetto di una riuscita costruzione retorica (ammesso si tratti di un'opzione consapevole); rimane, invece, mera ridondanza linguistica, come in (25), appena attenuata dalla variazione nell'uso dei verbi, come in (26):

- (25) Corpus Univers-ITA, testo n. 641

Altro grande intoppo del ritrovarsi a far scuola online è di sicuro la mancanza del contesto. *Quanto bello* è fare la fila per il bagno, le macchinette, gli esami o i ricevimenti dei prof? *Quanto bello* è far pausa tutti insieme tra una lezione e l'altra? *Quanto belle* sono le nostre aule e i nostri dipartimenti?

(26) Corpus Univers-ITA, testo n. 735

Saremo in grado di affrontarlo? Avremo nuovamente il coraggio di relazionarci al prossimo senza averne timore? Ci sembrerà difficile o addirittura impossibile riprendere la nostra quotidianità a pieni ritmi?

Nel testo seguente troviamo la quantità maggiore (9) di domande, un vero e proprio cumulo, la cui funzione, inizialmente interpretabile come risorsa per l'articolazione informativa, risulta poi sfumare in una reiterazione verbosa e monotona, un eccesso che disattende ogni principio di *variatio*. L'accumulazione confluisce in un conclusivo verso poetico diventato modo di dire, il quale, paradossalmente, riacquista una funzione testuale – di chiusura, appunto – più assimilabile, tuttavia, a quella di una conversazione parlata e alla polifonia che tipicamente vi si rileva:

(27) Corpus Univers-ITA, testo n. 1151

Ma la didattica in presenza, invece, era davvero così inclusiva? Era davvero garantito a tutti il diritto all'istruzione? Perché a me viene da pensare a quei ragazzi che crescono in contesti difficili, ai quali la didattica in presenza non è che garantisca tutti questi diritti. Un altro punto sul quale si è molto dibattuto è la socialità: si socializza di più, di meno? Nella mia esperienza la socialità, per fortuna, ne ha risentito poco perché ho avuto l'occasione di iniziare l'università in presenza e di avviare una rete di conoscenze già in presenza, che a distanza si è solo andata ad allargare; ma quanti, invece, sono rimasti isolati dietro ai loro pc? In presenza, invece? Tutti riuscivano a socializzare? Nessuno escluso, discriminato, bullizzato e isolato? Pensiamo poi, invece, agli obiettivi formativi da conseguire alla fine dell'anno scolastico. I più ritengono che nella scuola a distanza si stia di fatto annaspando, "perdendo tempo", lasciando agli studenti molte lacune dal punto di vista didattico; eppure ascoltando studenti e insegnanti, possiamo scoprire come la formazione stia andando avanti allo stesso modo, senza perdere una sola lezione malgrado tutti i possibili problemi tecnici, di connessione. In presenza, davvero, non si è mai persa un'ora di lezione? Davvero sono stati sempre conseguiti tutti gli obiettivi prefissati ad inizio anno scolastico? "Ai posteri l'ardua sentenza", mi sento di rispondere.

Nel loro insieme, questi testi confermano che la dialogicità esplicita in uno scritto, «non è mai un'opzione a due sole variabili (presenza/assenza), ma una questione di gradazioni» (Calaresu, 2022, p. 98).

5. Discussione e considerazioni conclusive

Durante la stesura del testo, circa il 10% del campione complessivo (2137) ha usato la domanda come modalità che include, in modi più o meno

visibili sulla superficie linguistica, il lettore. È vero che tale uso in vari casi potrebbe essere di natura irriflessa, più indotto dalla frequenza con cui le domande emergono nella comunicazione parlata⁵ o da fattori esterni legati alle condizioni di produzione dei testi⁶, che determinato da intenzioni enunciative e scelte consapevoli. Tuttavia, il dato quantitativo segnala una conoscenza pratica e diffusa delle domande come strumento dialogico impiegabile nello scritto.

Sotto il profilo qualitativo, la modalità interrogativa si presenta in forme variate (auto-interrogazione, domanda orientata, domanda-eco, ecc.), tra le quali quella disgiuntiva è dominante. Studenti e studentesse se ne servono, in molti casi, per costruire una strutturazione del testo che include implicitamente il lettore (singolare o plurale), mentre espongono (o riflettono) punti di vista molto polarizzati sull'oggetto discorsivo.

Oltre ad assolvere questa funzione strutturante, nei testi esaminati le domande costruiscono una dimensione relazionale tra l'autore e l'ipotetico lettore. Tramite esse, quest'ultimo è spesso convocato esplicitamente nel discorso. La dialogicità, interpretabile anche sulla base di tratti co-occorrenti (deittici, pronomi inclusivo, ad es.), si fa molto evidente quando l'autore ricorre al feedback anticipato, ingloba cioè il punto di vista del lettore, per poi mettere in scena il proprio, attraverso una domanda che si pone in una relazione oppositiva all'opinione "prestata" al lettore. In questi casi, il lettore è, appunto, interpellato per consentire all'autore di controbattere, mettere in discussione, suscitare perplessità rispetto alle opinioni alternative alla propria (cfr. ess. (15)-(17)) o per indurre una condivisione di quest'ultima (cfr. es. (10)). La domanda, insomma, funzionale a "far entrare" il lettore nel testo, diventa un'azione discorsiva interlocutoria nei suoi confronti, che rende il testo apertamente interazionale, perché agisce su due livelli simultaneamente: «as one-participant production and as two-participant interaction» (Thompson e Thetela, 1995, p. 124).

Nelle loro composizioni scritte, gli studenti e le studentesse mostrano una capacità di presa in carico del lettore e di gestione dell'argomento dialogica e diversificata. In qualche caso (cfr. ess. (4) e (5)), si coglie anche l'evidenza di un livello duplice di dialogicità (intralocutivo e interlocutivo), riflesso nella considerazione metatestuale che collega la propria attività compositiva a quella interpretativa – proiettata sul testo *in progress* – del lettore, immaginato nella sua interazione con il testo.

5. L'osservazione, in Hyland (2010), applicata agli scritti accademici degli studenti può estendersi al tipo di testo qui in esame.

6. Nella contingenza spazio-temporale in cui testi sono stati prodotti, il dibattito corrente sulla didattica a distanza – evento collettivo riguardante *tutta* la popolazione scolastica – costituiva un *common ground* che può aver modellato i testi, nella scelta delle interrogative.

Tuttavia, questi testi, dialogicamente orientati, disattendono, per lo più, il vincolo insito nel compito richiesto. Studenti e studentesse usano strategie di coinvolgimento del lettore, ma trascurano la restrizione esplicita sul registro formale da adottare. In riferimento al *task* di scrittura, anzi, non solo si allontanano dalle attese, attraverso scelte che, sul piano espressivo (stilemi del parlato, ripetizioni, marche di informalità, ecc.), risultano inadeguate, visto il potenziale interlocutore indicato (“come se scrivessi a un professore”), ma in vari casi ricorrono a una informalità accentuata (cfr., ad es., l’uso ripetuto ed enfatico dei punti esclamativi).

Modulare lo stile enunciativo, meno in un senso impersonale che nei termini di una posizione più distanziata nella gestione sia del *topic* sia dell’alternanza delle voci, congruente con il tipo testuale espositivo-argomentativo, si rivela, insomma, un compito complesso. Proprio questa complessità potrebbe orientare interventi didattici che, muovendo da testi simili, siano mirati a sviluppare negli studenti e nelle studentesse una progressiva consapevolezza dei meccanismi di funzionamento pragmatico-enunciativo e dei modi tipici di uso della modalità interrogativa (Lala, 2019), all’interno dei testi accademici da leggere e da scrivere.

Riferimenti bibliografici

- Aull L.L. (2020), *How Students Write: A linguistic analysis*, Modern Language Association of America, New York.
- Bazerman C. (1980), “A Relationship between Reading and Writing: The Conversational Model”, in *College English*, 41, 6: 656-661.
- Bazerman C. (2013), “Preface”, in Horning A.S. and Kraemer E.W., eds., *Reconnecting reading and writing*, The WAC Clearinghouse, xi-xiii.
- Borghetti C. e Pugliese R. (2021), *Insegnare la scrittura accademica per le discipline e nelle discipline*, in Fiorentino G. e Citraro C., a cura di, *Percorsi didattici di alfabetizzazione. ‘Buone pratiche’ per l’italiano L2 e L1*, Franco Cesati, Firenze, 185-201.
- Bres J. (2017), “Dialogisme, éléments pour l’analyse”, in Auger N., Dufour S. and Parpette C., eds., “Dialogisme et discours en situations didactiques”, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14, 2, testo disponibile al sito: <http://journals.openedition.org/rdlc/1832>
- Calaresu E. (2015), *Sull’origine dialogica di alcune strutture sintattiche. Domande-eco, temi sospesi e grammaticalizzazione ‘verticale’*, in Busà M.G. e Gesuato S., a cura di, *Lingue e contesti. Studi in onore di Alberto M. Mioni*, Cleup, Padova, 597-608.
- Calaresu E. (2021), *Dialogicità*, in Antonelli G., Motolese M. e Tomasin L., a cura di, *Storia dell’italiano scritto, V. Testualità*, Carocci, Roma, 119-143.
- Calaresu E. (2022), *La dialogicità nei testi scritti. Tracce e segnali dell’interazione tra autore e lettore*, Pacini, Pisa.

- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Griffin J. (2021), "Response to Deborah Brandt", in Blewett K. and Donahue T., Monroe C., eds., *The Expanding Universe of Writing Studies*, Peter Lang, New York, 271-278, testo disponibile al sito: www.peterlang.com/document/1062242
- Horning A.S., Kraemer E.W., eds. (2013), *Reconnecting reading and writing*, The WAC Clearinghouse.
- Hyland K. (2001), "Bringing in the Reader. Addressee features in Academic Articles", in *Written Communication*, 18, 4: 549-574.
- Hyland K. (2002), "What do they mean? Questions in academic writing", in *Text*, 22, 4: 529-557.
- Hyland K. (2005a), *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*, Continuum, London.
- Hyland K. (2005b), "Representing readers in writing: Student and expert practices", in *Linguistics and Education*, 16: 363-377, testo disponibile al sito: www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0898589806000404
- Hyland K. (2010), "Metadiscourse: Mapping Interactions in Academic Writing", in *Nordic journal of English Studies*, 9, 2: 125-143, testo disponibile al sito: <https://publicera.kb.se/njes/article/view/28786>
- La Fauci N. (2018), "Se il lettore è la coscienza dello scrittore", in *Corriere del Ticino*, 17.02.2018.
- Lala L. (2010), *Incapsulatori*, in Simone R., a cura di, *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, testo disponibile al sito: [www.treccani.it/enciclopedia/incapsulatori_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/incapsulatori_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- Lala L. (2019), "La modalità interrogativa: aspetti sintattici, prosodici e testuali", in Carbonara V., Cosenza L., Masillo P., Salvati L. e Scibetta A., a cura di, *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, Pacini, Pisa, 41-54.
- Le Goff F. et Larrivé V., eds. (2018), *Le temps de l'écriture*, UGA Éditions, Grenoble.
- Lillis T.M. (2001), *Student writing: Access, regulation, desire*, Routledge, London.
- Linell P. (2009), *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically*, IAP Publishing, Scottsdale.
- Massol J.-F., ed. (2017), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université: Variété des dispositifs, diversité des élèves*, UGA Éditions, Grenoble.
- Patota G. (2010), "Interrogative diretta", in Simone R., a cura di, *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, testo disponibile al sito: [www.treccani.it/enciclopedia/interrogative-diretta_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/interrogative-diretta_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- Pistolesi E. e Pugliese R. (2023), "Numeri per argomentare: strategie di dispositivo nelle produzioni scritte degli studenti universitari", *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, 17: 214-224, testo disponibile al sito: <https://journals.aau.dk/index.php/globe/article/view/8213>
- Sabatini F. e Coletti V., a cura di (2018), *Il Sabatini Coletti - Dizionario della lingua italiana*, testo disponibile al sito: https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/
- Thompson G. (2001), "Interaction in academic writing: learning to argue with the reader", *Applied Linguistics*, 22, 1: 58-78.
- Thompson G. and Thetela P. (1995), "The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse", *Text*, 15, 1: 103-127, testo disponibile al sito: www.isfla.org/Systemics/Print/Thompson/Thompson_Thetla_1995_The_sound_of_one_hand_clapping.pdf

L'italiano è davvero una lingua in declino? È vero che gli studenti e le studentesse oggi hanno difficoltà a scrivere e comprendere testi complessi? La tecnologia ha davvero impoverito la nostra lingua? Queste domande corrispondono a una serie di luoghi comuni molto diffusi nell'opinione pubblica, ma quasi mai confermati dai dati. Questo volume raccoglie i primi risultati di un progetto di ricerca pluriennale finalizzato a produrre la prima mappatura sistematica mai realizzata delle capacità di scrittura formale della popolazione studentesca universitaria italiana. Un gruppo di ricerca interdisciplinare (composto da linguisti, statistici, informatici e sociologi) ha analizzato sia i principali tratti linguistici e grammaticali, sia i più importanti correlati sociobiografici della produzione scritta formale di un campione di oltre 2.000 studenti e studentesse di 44 atenei italiani, rappresentativo per aree disciplinari e geografiche. Il quadro che emerge è molto complesso e articolato: un confronto con dati del passato pare mostrare, in alcune aree, un seppur lieve miglioramento nelle competenze di scrittura; tuttavia, esistono aree di oggettiva debolezza, come, ad esempio, nelle attività di pianificazione del testo.

Contributi di: S. Ballarè, F. Chiusaroli, F. Da Milano, E. Di Domenico, M. Farnè, F. Gallina, C. Gianollo, N. Grandi, A. Iannella, Y. Martari, E. Miola, S. Scaglione, M. Pascoli, F. Pecorari, M.L. Pierucci, E. Pistolesi, R. Pugliese, M.L. Restivo, M. Tavosanis, L. Tramutoli, S. Tusini, S. Valente.

Nicola Grandi è professore ordinario di Glottologia e Linguistica presso il Dipartimento di Filologia classica e Italianistica dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. Si occupa di tipologia linguistica, di sociolinguistica, con particolare riferimento alle tendenze dell'italiano contemporaneo, e di educazione linguistica. Ha fondato e dirige il sito divulgativo www.linguisticamente.org.