

# Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

BULZONI  
EDITORE  


Anno LIII

Settembre-Dicembre 2021/3  
ISSN 0033-9725





# Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

Quadrimestrale di ricerca linguistica e glottodidattica

Anno LIII

3/2021

---

*Fondatore* RENZO TITONE

*Direttore* ELENA PORCELLI

*Direttori emeriti* PAOLO E. BALBONI e GIANFRANCO PORCELLI

*Direttore scientifico* MATTEO SANTIPOLO

*Vice-direttore scientifico* ALBERTA NOVELLO

## **Comitato dei revisori scientifici**

- A. Abi Aad (Cagliari), S. Arduini (Urbino), C. Argondizzo (Calabria),  
C. Bazzanella (Torino), A. Benucci (Siena Stranieri), G. Bernini (Bergamo),  
M. Bondi (Modena e Reggio E.), E. Bonvino (RomaTre),  
B. Buono (Santiago di Compostela), S. Cacchiani (Modena e Reggio Emilia),  
B. Cambiaghi (Cattolica), F. Caon (Ca' Foscari), M. Cardona (Bari),  
C. M. Coonan (Ca' Foscari), D. Coppola (Perugia Stranieri), E. Corino (Torino),  
M. Dalosis (Parma), B. D'Annunzio (S.D.A.), A. De Marco (Cosenza),  
A. De Meo (L'Orientale), P. Diadori (Siena Stranieri), E. Di Martino (Suor Orsola),  
B. Di Sabato (Suor Orsola), R. Dolci (Perugia Stranieri), S. Ferreri (Viterbo),  
F. Fusco (Udine), FA. Huguet (Lleida), G. Iamartino (Milano Statale),  
M. C. Jamet (Ca' Foscari), M. G. Lo Duca (Padova), L. Lopriore (Roma Tre),  
M. C. Luise (Udine), G. Mansfield (Parma), M. Masperi (Grenoble 3),  
C. Marelli (Torino), P. Mazzotta (Bari), M. Menegale (Ca' Foscari),  
M. Mezzadri (Parma), M. Rapacciuolo (Atene Politecnico),  
C. Melero Rodriguez (Ca' Foscari), E. Nardon (Cattolica), P. Palladino (Pavia),  
G. Pallotti (Modena e Reggio E.), A. Perri (Suor Orsola), E. Piccardo (Toronto OISE),  
C. Poletto (Padova), G. Porcelli (Cattolica), C. Preite (Modena e Reggio Emilia),  
A. Proietti Basar (Istanbul Yildiz), M. Santipolo (Padova), G. Serragiotto (Ca' Foscari),  
F. Sisti (Urbino), J. Torregrossa (Amburgo), A. Virga (Witwatersrand),  
M. B. Vittoz (Torino), N. Zudic (Koper/Capodistria).

BULZONI EDITORE

TUTTI I DIRITTI RISERVATI

È vietata la traduzione, la memorizzazione elettronica,  
la riproduzione totale o parziale, con qualsiasi mezzo,  
compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico.  
L'illecito sarà penalmente perseguibile a norma dell'art. 171  
della Legge n. 633 del 22/04/1941

ISSN 0033-9725

© 2022 by Bulzoni Editore S.r.l.  
00185 Roma, via dei Liburni, 14  
<http://www.bulzoni.it>  
e-mail: [bulzoni@bulzoni.it](mailto:bulzoni@bulzoni.it)

EDITORIALE

- MATTEO SANTIPOLO, *Il parlante nativo come docente di lingua straniera: alcuni spunti di riflessione* p. 9
- MARIAPIA D'ANGELO, *Nell'officina del linguaggio e delle lingue. Un ricordo di Paola Desideri (1950-2021)* » 17

SEZIONE MONOGRAFICA

*Nuovi repertori dei linguaggi giovanili: voci e scritture*

a cura di

Johanna Monti, Francesca Chiusaroli, Maria Pia di Buono,  
Maria Laura Pierucci

- JOHANNA MONTI, FRANCESCA CHIUSAROLI, MARIA PIA DI BUONO,  
MARIA LAURA PIERUCCI, *Introduzione* » 25
- JANA ALTMANOVA, *Analisi dei principi di transcodifica delle sequenze sintagmatiche in lingua francese nella comunicazione digitale* » 29
- SARAH NORA PINTO, *Vecchio argot e verlan nel francese del rap, tra oralità e trascrizione* » 45
- GIULIANA FIORENTINO, CRISTINA CALÒ, *Memetica: la lingua franca giovanile del XXI secolo* » 63
- ELENA PISTOLESI, *Argomentare tra pari in una comunità online: testi, modelli e strategie* » 89
- MARIA LAURA PIERUCCI, *“Best of these days”, #adv, #supplied: parole e simboli dalla lingua dell'influencer per la definizione di un nuovo repertorio della comunicazione in Rete* » 107

- NICOLA GRANDI, ELEONORA ZUCCHINI, *Tratti non standard nella scrittura formale giovanile. Un'indagine sulle scuole secondarie di Bologna* » 121
- CLAUDIO NOBILI, *Malalingua burocratica in (ri)scritture giovanili: da un sondaggio nell'ambito del progetto I.T.A.C.A.* » 139
- FILIPPO PECORARI, *Punteggiatura e architettura logica del testo nella scrittura degli studenti universitari* » 155
- DOMINIQUE BRUNATO, FELICE DELL'ORLETTA, ANDREA MATTEI, *Analisi della scrittura giovanile da una prospettiva linguistico-computazionale: il caso di studio della fanfiction* » 171
- MARCO STRANISCI, CRISTINA BOSCO, ALESSANDRA CIGNARELLA, SIMONA FRENDA, VIVIANA PATTI, *Hate speech e dangerous speech in Twitter* » 191
- FRANCESCA CHIUSAROLI, JOHANNA MONTI, MARIA LAURA PIERRUCCI, MARIA PIA DI BUONO, GENNARO NOLANO, *Il corpus Spotted-Poivorrei-Ita: la comunicazione del COVID-19 nella scrittura degli studenti universitari. Elementi per la sentiment analysis* » 209

#### SEZIONE MISCELLANEA

- VALERIA BARUZZO, *Variedades del español en contacto: reflexión preliminar sobre la acomodación sociolingüística de un grupo de andaluces en Madrid. Análisis de la escisión fonemática /s/ y /θ/* » 229
- ANNA MARIA DE BARTOLO, *Analysing Italian University Students' Attitudes towards Native and Non-Native Accents of English* » 247
- BENEDETTA GAROFOLIN, VICTORIYA TRUBNIKOVA, *Insegnare la pragmatica nella scuola primaria: una sperimentazione del modello didattico-pragmatico pentafasico* » 269

- SARA LONGOBARDI, *Análisis contrastivo entre estudiantes italianos de ELE y HN españoles: uso de fraseologismos, fórmulas rutinarias y unidades léxicas coloquiales en la conversación espontánea en telecolaboración* » 291
- FABIANA ROSI, *L'educazione linguistica attraverso la pubblicità: vantaggi e metodi* » 313
- SIMONETTA VETRI, *Topicalization and Headlines on the Italian Front Pages* » 337

### RECENSIONI

- VALERIA BARUZZO, recensione a *Giovanna Marotta, Laura Vannelli, 2021, Fonologia e prosodia dell'italiano, Roma, Carocci, pp. 311.* » 359
- SANDRO CARUANA, recensione a *Victoriya Trubnikova, Benedetta Garofolin, 2020, Lingua e interazione. Insegnare la Pragmatica a Scuola, Pisa, ETS (Collana IANUA, lingue, culture, educazione), pp. 168.* » 363



NICOLA GRANDI  
*Alma Mater Studiorum – Università di Bologna*

ELEONORA ZUCCHINI  
*Alma Mater Studiorum – Università di Bologna*<sup>1</sup>

## TRATTI NEOSTANDARD NELLA SCRITTURA FORMALE GIOVANILE. UN'INDAGINE SULLE SCUOLE SECONDARIE DI BOLOGNA

### **Abstract**

*This paper aims to detect neo-standard Italian features in a corpus of texts written in school settings, and investigate how teachers act towards them through revision and comments. Their reaction to innovative features is fundamental because, as language authorities, they have a significant role in the restandardisation process that characterizes contemporary Italian. The analysis of the collected data shows that the language norm conveyed by schools does not uniformly treat all the considered linguistic features, but it seems to reproduce the trends of the language community and its repertoire. Moreover, the results of the data analysis illustrate that schools do not necessarily promote conservative linguistic customs.*

### **1. Obiettivi**

Questo lavoro, parte di un progetto più ampio di cui, qui, si presentano alcuni risultati preliminari, finalizzato ad una mappatura delle capacità di scrittura di studenti e studentesse sia della scuola secondaria che dell'uni-

---

<sup>1</sup> Questo articolo è frutto della ricerca svolta nell'ambito del progetto PRIN 2017 UniverS-Ita L'italiano scritto degli studenti universitari: quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, implicazioni didattiche (Settore ERC SH4, Prot. 2017 LAP429). La progettazione e la raccolta dei dati sono responsabilità di Eleonora Zucchini. Per quanto concerne la stesura del testo, frutto comunque di una pianificazione comune, Nicola Grandi ha redatto la parte iniziale della sezione 3 e le sezioni 3.1 e 4. Eleonora Zucchini ha redatto le sezioni 1, 2, 3.2 e 3.3. Ringraziamo Silvia Ballarè per avere letto e discusso con noi una prima bozza di questo lavoro e i due revisori per i loro suggerimenti. Errori e imprecisioni nel testo sono ovviamente imputabili solo agli autori.

versità<sup>2</sup>, si pone l'obiettivo di rilevare, in primo luogo, la presenza di tratti dell'italiano neostandard nella scrittura di s&s in ambiente scolastico e, in secondo luogo, di indagare l'eventuale sanzione applicata dagli/dalle insegnanti ai tratti presi in considerazione.

Verificare quali caratteristiche del neostandard siano penetrate nella lingua scritta in questo ambiente 'sorvegliato' e che tipo di reazione abbiano, di fronte ad essi, gli/le insegnanti è di cruciale importanza dal momento che proprio il ruolo della scuola può essere considerato un elemento decisivo nella transizione tra il vecchio standard e il nuovo standard. È noto, infatti, che i processi di standardizzazione sono orientati anche, forse soprattutto, dai cosiddetti agenti dello standard, cioè dalle forze sociali che di fatto concorrono a definire cosa sia standard in una determinata fase della vita di una comunità linguistica. Ammon (2003) identifica quattro possibili tipologie di agenti dello standard:

- le autorità della norma linguistica, cioè tipicamente gli/le insegnanti della scuola, che, attraverso la correzione sistematica di tratti devianti rispetto alla norma, giocano un ruolo attivo e decisivo nella sua stabilizzazione, rallentando o inibendo la diffusione delle innovazioni;
- i 'codificatori' della lingua, cioè gli autori/le autrici di grammatiche, dizionari e testi di riferimento in generale, cioè degli strumenti che codificano espressamente la 'buona lingua';
- gli esperti linguistici, cioè quelle figure professionali, tra cui i linguisti (o almeno alcuni di essi), che stabiliscono cosa è giusto e cosa sbagliato, spiegando anche perché;
- i parlanti/scriventi modello, cioè chi produce testi che diventano una sorta di riferimento per la comunità linguistica.

Ovviamente queste quattro forze sociali sono indipendenti le une dalle altre e possono dunque agire sia in modo convergente (determinando, quindi, un rafforzamento del processo di standardizzazione), sia in modo divergente (favorendo, quindi, la propagazione di tratti innovativi).

Come osserva Ballarè (2020: 474-475), nella recentissima storia linguistica d'Italia si nota un'evidente divaricazione proprio tra il ruolo della scuola e quello dei parlanti/scriventi modello, che hanno assunto un peso via via crescente:

---

<sup>2</sup> Da questo momento in poi useremo l'abbreviazione s&s per indicare, appunto, studenti e studentesse. La sigla SS1 verrà invece utilizzata per designare le scuole secondarie di primo grado e la sigla SS2 quelle secondarie di secondo grado (ad essa potranno essere aggiunte ulteriori specificazioni per indicare la natura della scuola, ad es. SS2 professionale).

Osservando la situazione italiana in sincronia, possiamo dire che il vecchio e il nuovo standard fondano il proprio ruolo poggiandosi su forze sociali differenti. Il primo si avvale delle autorità della norma linguistica, delle grammatiche e dei dizionari e, almeno in parte, degli esperti linguistici. È dunque la scuola il luogo privilegiato in cui lo standard esplica la propria funzione di modello. Il nuovo standard, invece, ha il sostegno dei testi modello di parlanti e scriventi professionisti. Si noti che, nel corso del tempo, oltre a un cambiamento dell'importanza riconosciuta alle diverse entità si può assistere ad un ulteriore cambiamento che coinvolge principalmente proprio gli autori di testi modello. Nel corso della storia, infatti, parlanti e scriventi professionisti a cui viene riconosciuta questa funzione possono cambiare. All'interno della società possono assumere questo ruolo diverse classi di parlanti/scriventi: se nel passato questo ruolo era riservato agli autori di letteratura, nella contemporaneità è tipicamente legato ai professionisti dei media (dunque principalmente a radio, televisione e giornali). I testi di non-fiction, dunque, diventano i testi modello.

Data questa premessa, indagare come vengano 'gestiti' nella scuola i tratti neostandard, anche in rapporto alle tipologie di testi usate per le prove di verifica, è particolarmente indicativo. La scuola, infatti, è oggi soggetta a spinte diverse e contrastanti. Da un lato, come si è detto, nelle dinamiche linguistiche reali la scuola vede ridimensionata la propria posizione di agente della norma, a vantaggio di figure legate a nuovi ambiti comunicativi, principalmente appartenenti al mondo dei media, che assurgono a riferimento. Dall'altro nella percezione collettiva la scuola continua invece a essere investita del ruolo di custode della norma.

L'italiano insegnato a scuola, dunque, viene ancora associato allo standard letterario, che Antonelli (2011: 51-52) rinomina come 'italiano standard scolastico', contrapponendolo all'italiano neostandard giornalistico, cioè 'l'italiano di un buon articolo di giornale', legato ai nuovi modelli cui si è fatto cenno sopra. Tuttavia, come mostrano, tra gli altri, Cortelazzo (2000) e Ruggiano (2011), la lingua concretamente utilizzata da s&s riproduce oggi prevalentemente questi nuovi modelli, allontanandosi dal modello letterario. Ciò pone in risalto un ulteriore elemento degno di menzione: i nuovi agenti della norma si collegano a tipologie testuali che la scuola solo di recente ha accolto. In altri termini, la scuola ha a lungo focalizzato la riflessione linguistica e metalinguistica sul testo letterario e, quindi, su quegli autori che, per decenni, sono stati gli scriventi modello. Tuttavia, come afferma Serianni (2019: 87-88)

i testi letterari non dovrebbero essere gravati di oneri che non competono loro: non possono diventare occasioni di esercizi linguistici, per non essere mortificati e per non spegnere nel ragazzo una qualsiasi fiammella d'inte-

resse per la lettura; d'altra parte, il testo letterario è per sua natura plurivoco e non si presta a quell'interpretazione stringente e puntuale che è propria del testo argomentativo.

Oggi, si diceva, la scuola si è aperta a testi di natura diversa per la verifica delle capacità di comprensione e produzione linguistica di s&s, avvicinandosi, dunque, al quadro dell'uso reale della lingua e ai nuovi modelli che lo improntano. Ciò crea condizioni più propizie alla comparsa di tratti innovativi nella produzione scritta di s&s e, di conseguenza, pone alcuni problemi metodologici di rilievo per quanto concerne i criteri di correzione dei testi, che andrebbero ovviamente adattati al diverso formato testuale e alla luce del venire meno del "potere modellizzante dei testi letterari" (Antonelli 2016: 51). La figura dell'insegnante è dunque cruciale, in quanto come agente dello standard concorre in maniera decisiva alla sua stabilizzazione. Il punto centrale è capire se, in questa fase di transizione, questo ruolo si orienti verso il vecchio o verso il nuovo standard.

## **2. *La raccolta dati e la creazione del corpus***

Per rispondere a tale quesito abbiamo raccolto un corpus di testi di s&s dell'area di Bologna, contenenti anche gli interventi correttivi e i commenti dei/delle docenti e, in alcuni casi, la valutazione sotto forma di punteggio o sotto forma di griglia di valutazione compilata. La popolazione studentesca presa in esame è composta da classi III di SS1 e classi IV e V di SS2<sup>3</sup>, cioè da s&s che abbiano alle spalle un discreto numero di anni di scuola congruo agli scopi del presente studio e che, quindi, esibiscano una capacità di scrittura con un certo grado di sviluppo (ma non di stabilità). Inoltre, ci si aspetta che in questo modo i condizionamenti dell'ambiente scolastico abbiano già avuto un effetto sugli scriventi.

La raccolta dei testi è avvenuta grazie alla collaborazione di alcuni/e docenti che, nonostante le restrizioni imposte dall'emergenza sanitaria, hanno partecipato in maniera attiva al progetto.

---

<sup>3</sup> Fra le SS2 si è cercato di includere per quanto possibile scuole di diverso tipo e indirizzo, per rappresentare nel campione una popolazione più diversificata.

## 2.1 I testi

La maggior parte dei testi è stata redatta ad hoc per il progetto in occasione di una prova di italiano, tradizionalmente definita ‘tema in classe’, quindi durante il normale svolgimento dell’attività didattica. Allo scopo di minimizzare l’effetto di possibili condizionamenti ‘esterni’ chi scrive non era presente in classe al momento della stesura dei testi. Solo nel caso di alcune classi sono stati utilizzati testi già scritti in precedenza e indipendentemente dal progetto, ma comunque durante lo stesso anno scolastico. Tutti i testi sono stati prodotti e raccolti fra settembre e dicembre 2020.

Hanno collaborato al progetto 6 SS2 di Bologna e provincia: 3 classi di liceo classico, seguite dalla stessa docente; una classe di liceo scientifico a indirizzo internazionale; una classe di liceo scientifico tradizionale; 2 classi di istituto professionale, entrambe seguite dalla stessa docente. Le classi di SS1, invece, sono in totale 9, appartenenti a 4 scuole di Bologna e provincia (5 classi) e ad una scuola della provincia di Modena (4 classi), per un totale di 7 docenti.

I testi, anonimizzati e abbinati a un codice alfanumerico<sup>4</sup>, sono stati poi digitalizzati e analizzati tramite AntConc<sup>5</sup> e SketchEngine<sup>6</sup>; in alcuni casi, in base alla natura del fenomeno indagato, è stato necessario procedere con analisi manuale.

La tabella 1 riassume la struttura del corpus:

Scuola ed eventuale indirizzo		n. testi		n. parole	
S2	SS1		132		44.862
	Scientifico internazionale	6	45	0.614	98.771
	Scientifico tradizionale	2		4.011	
	Classico	8		0.258	
	Professionale	9		3.888	
Totale		277		143.633	

Tabella 1. Struttura del corpus

Come si può notare, il subcorpus di SS2, sebbene contenga solo una decina di testi in più, ha un’ampiezza molto superiore in termini di numero di parole rispetto a quello di SS1. Si tratta di un dato largamente prevedibile,

<sup>4</sup> La prima lettera indica la scuola di provenienza, in particolare M per SS1, L per liceo e P per istituto professionale.

<sup>5</sup> Anthony (2019), disponibile su <https://www.laurenceanthony.net/software>

<sup>6</sup> Adam Kilgarriff *et al.* (2004), disponibile su <https://www.sketchengine.eu/>

dal momento che nelle SS2 la capacità di scrittura è in genere più sviluppata e, soprattutto, gli standard degli elaborati scolastici sono radicalmente differenti da quelli della scuola del grado precedente.

Tutti i testi hanno natura argomentativa. Per quanto riguarda la SS1, le tracce, nella maggior parte dei casi, richiedevano a s&s di esprimere la propria opinione, in forma di pro e contro, su temi di attualità come, ad esempio, la didattica a distanza e i social network. In alcuni casi, l'argomento della traccia è stato precedentemente discusso in classe. Ciò ha prodotto testi con argomentazioni ricorrenti e con un'organizzazione simile.

Per quanto riguarda le SS2, le tracce sono di natura più varia: riflessioni personali a partire da una breve citazione di un autore letterario o, su un tema di attualità, a partire da un brano giornalistico; discussione di alcuni aspetti della poetica di un autore utilizzando, come spunto, l'analisi e il commento di un brano di critica letteraria. Si tratta di tipologie aderenti a quelle proposte nella prova di italiano dell'esame di maturità, che, come ci è stato riferito dai/dalle docenti, vengono adottate in maniera sistematica nelle verifiche scritte delle classi in questione.

## 2.2 I metadati

Oltre alla stesura del testo argomentativo, a s&s che hanno partecipato allo studio è stato chiesto di compilare un breve questionario sociolinguistico composto da 29 domande sia a risposta multipla sia a risposta aperta, con lo scopo di raccogliere informazioni sulla biografia linguistica, sulla storia scolastica, sulle abitudini di lettura e scrittura di di s&s, ecc.<sup>7</sup> e di individuare possibili correlazioni fra fenomeni linguistici riscontrati nell'analisi dei testi e variabili di tipo sociale.

Il questionario è stato somministrato o in maniera cartacea o tramite un modulo *Google*, assecondando le richieste dei/delle docenti. In particolare, per le SS1 in linea di massima è stata preferita la somministrazione cartacea, mentre alle SS2 s&s hanno compilato il questionario prevalentemente online.

Le informazioni riguardo all'eventuale presenza di alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento sono state raccolte direttamente dai/dalle docenti: non ci è parso opportuno, infatti, inserire una domanda specifica nel questionario.

---

<sup>7</sup> Per garantire l'anonimato di s&s, i questionari sono stati abbinati ai testi usando uno stesso codice alfanumerico.

### 3. *Alcuni primi risultati*

In questa sede presentiamo alcuni risultati preliminari della rilevazione, limitandoci, per ora, ad una ricognizione della presenza di alcuni tratti neostandard e ad un'analisi delle eventuali correzioni apportate dai/dalle docenti. Non faremo riferimento, per ragioni di spazio, ai metadati ricavati dai questionari. I dati sono proposti secondo uno schema con la struttura seguente:

- descrizione che del tratto analizzato viene fornita da una grammatica di riferimento della lingua italiana (Serianni 2016) e da alcuni manuali scolastici per le SS1 di recente pubblicazione<sup>8</sup>;
- descrizione delle realizzazioni 'devianti' rispetto al risultato atteso;
- descrizione delle correzioni eventualmente apportate dai/dalle docenti.

La scelta dei tratti da analizzare in questa sede è stata dettata dall'elenco presentato in Grandi (2018). In quella sede, l'autore propone i risultati di un test di accettabilità di tratti neostandard condotto su circa 150 s&s dell'Università di Bologna, a cui sono stati sottoposti due set di frasi stimolo, uno idealmente collocato in ambito formale ed uno idealmente collocato in ambito informale. Le frasi sottoposte al campione contenevano almeno un tratto neostandard: ai/alle partecipanti è stato chiesto di indicare se considerassero quella frase accettabile rispetto al contesto. In questa sede, abbiamo scelto di indagare le occorrenze nel nostro corpus sia dei tratti che, nella lista di Grandi (2018), vengono considerati meno accettabili (alcune manifestazioni del *che* polivalente), sia di quelli che vengono considerati più accettabili (l'uso di *lui, lei, loro* in posizione di soggetto). Ad essi abbiamo aggiunto un tratto che si colloca al centro di quella classifica, cioè l'uso dell'indicativo in luogo del congiuntivo nelle frasi dipendenti.

Occorre premettere che la popolazione analizzata per questo studio non è sovrapponibile a quella indagata da Grandi (2018). Tuttavia, in assenza di ricognizioni analoghe specificamente condotte sulla SS, si è ritenuto che questa discrepanza non fosse tale da condizionare i risultati dell'indagine, considerando anche l'affinità generazionale tra quel campione e una parte rilevante di quello considerato in questo progetto e il fatto che le due ricognizioni coinvolgono la medesima area geografica.

---

<sup>8</sup> L'elenco dei testi utilizzati è in bibliografia, nella sezione 'testi scolastici'.

### 3.1 *Che polivalente e costruzioni relative in generale*

Serianni (2016: 312-323) traccia un quadro di riferimento dettagliato sui valori che può ricoprire una proposizione relativa e, cosa più rilevante per la nostra argomentazione, sulle forme del pronome relativo. Lo schema di riepilogo, a pag. 314, riproduce il quadro atteso nel ‘vecchio’ standard dell’italiano: per la serie dei pronomi “invariabili” *che* è utilizzato per relativizzare soggetto e oggetto, *cui* per gli altri complementi; per i pronomi “variabili”, il sistema prevede il ricorso a *quale* accompagnato da articoli e preposizioni articolate. Come è noto, la costruzione delle frasi relative è considerata uno dei segmenti della grammatica in cui i processi di standardizzazione si manifestano con più intensità<sup>9</sup>. Tali processi hanno innanzitutto contribuito ad ampliare sensibilmente la frequenza di *che*, la cui natura è talora incerta, sfumata tra il valore relativo e quello consecutivo/causale. Come afferma Berruto (2012: 78) “questi usi del *che* come connettore, o complementatore generico costituiscono un *continuum*”. Serianni (2016: 317-321) menziona questa estensione di *che* a contesti in cui la norma prevede *cui* nella sezione “usi e costrutti particolari” e rimarca come, ad eccezione del valore temporale, ampiamente accettato, gli altri usi del *che* in luogo di *cui* (oltre a una eventuale preposizione) siano connotati in senso popolare, legati principalmente al parlato e “da escludere senza attenuanti nello scritto formale” (Serianni 2016: 318). Questo quadro è condiviso anche dai manuali scolastici presi in esame, che quando menzionano in maniera esplicita le costruzioni con il *che* in luogo di *cui* lo fanno per evidenziarne la scorrettezza.

Nel nostro corpus sono state riscontrate complessivamente 2732 occorrenze di frasi relative<sup>10</sup>. L’incidenza di fenomeni devianti rispetto alla realizzazione attesa è piuttosto ridotta: 69 casi in totale. Di questi, 26 casi riguardano un uso non standard delle forme relative previste dalla grammatica di riferimento. In 16 casi, l’elemento coinvolto è *che* e si delinea il *continuum* cui fa riferimento Berruto: sono infatti presenti forme in cui *che* ha un generico valore di complementatore, non tipicamente relativo (5 casi, esemplificati da (1)) e casi in cui il valore è relativo, ma rispondente a un pattern tipologico non standard in italiano<sup>11</sup>: *gap* (cioè il ricorso al pronome

<sup>9</sup> Cfr., tra gli altri, Fiorentino 1999; Alfonzetti 2002; Cerruti 2017; Ballaré, Micheli 2018; Ballaré, Cerruti, Gorla 2018.

<sup>10</sup> Non c’è spazio sufficiente, in questa sede, per tracciare una classificazione a granularità più fine delle frasi relative attestate nel corpus.

<sup>11</sup> Cfr. Comrie e Kuteva 2013a e b per i *pattern* tipologici di riferimento per le strategie di relativizzazione.

invariabile, 7 casi, esemplificati da (2)), attestato quasi esclusivamente con valore temporale e *pronoun retention* (cioè il ricorso al pronome invariabile con elemento pronominale di ripresa, 3 casi, esemplificati da (3)):

- (1) Testo MD22 (SS1)  
... e per studiare inizio dalle materie più difficili e per finire da quelle più facili *che* ci metto molto di meno...
- (2) a. Testo MD20 (SS1)  
...certe volte mi capita *che* studio con amici le materie *che* abbiamo difficoltà tutti e due così ci aiutiamo...  
b. Testo LG25 (SS2 scientifico)  
...ogni volta *che* leggiamo un libro, un giornale, una...
- (3) Testo P47 (SS2 professionale)  
...bisogna pensare al ragazzo torturato, *che* gli rimarranno questi ricordi impressi nella mente...

I risultati sono coerenti con quanto rilevato da Ballarè, Cerruti e Goria (2018) in una indagine condotta sul parlato di due gruppi di giovani, uno composto da s&s dell'università e uno da lavoratori e lavoratrici con licenza media o qualifica professionale. In particolare, la relativa di tipo *pronoun retention* sembra essere ancora caratterizzata da un elevato grado di marcatezza diastratica, esibendo un'incidenza maggiore nel parlato di giovani con titolo di studio inferiore. Nel nostro corpus, questo pattern è attestato in modo sporadico ed esclusivamente nelle produzioni scritte delle SS1 e delle SS2 professionali<sup>12</sup>. In più, essa viene sempre corretta dagli/dalle insegnanti, anche se con strategie di intervento disomogenee: in un solo caso la correzione ripristina la forma standard (sostituendo, nel testo riportato in (3) *che gli* con *al quale*); negli altri casi la frase viene solo segnalata come errata. Il relativo *gap*, invece, mostra in Ballarè, Cerruti e Goria (2018) un maggior grado di tolleranza, riprodotto anche nell'analisi che stiamo conducendo: gli/le insegnanti non intervengono mai se il *che* è usato in funzione temporale (come in (2b)); la correzione è invece sporadica nei casi in cui *che* assume un valore ibrido da quello relativo e quello consecutivo/causale<sup>13</sup>.

In generale, dunque, i dati rilevati nel nostro corpus confermano quanto segnalato da Grandi (2018) e da Ballarè, Cerruti e Goria (2018): le scarsis-

<sup>12</sup> Dove la presenza di s&s non italofoeni/e nativi/e è maggiore.

<sup>13</sup> Sulla correzione della forma in (2a) torneremo a breve.

sime occorrenze della strategia con ripresa pronominale mostrano come questo tratto sia, tra quelli che in letteratura vengono considerati come peculiari del neostandard, quello più lontano dal superare pienamente il vaglio dell'accettazione sociale, al contrario dell'uso di *che* invariabile con valore temporale, ormai del tutto acclimatato nell'uso pubblico, come per altro segnalato anche da Serianni (2016).

La correzione riportata dall'insegnante accanto al testo (2a) offre lo spunto per allargare il raggio delle nostre considerazioni ad un fenomeno non considerato in Grandi (2018), ma citato in Ballarè, Cerruti e Gorla (2018): l'uso di *dove* in strategie di relativizzazione che non si limitino a codificare valore locativo, reale o figurato che sia (cfr. Ballarè e Micheli 2018; l'uso locativo, reale o figurato, è l'unico menzionato per *dove* in Serianni 2016: 322-323). L'insegnante, infatti, suggerisce di sostituire il *che* non con l'atteso *in cui*, ma con *dove*. Si tratta, come vedremo a breve, di una correzione molto significativa come parametro diagnostico per valutare il grado di penetrazione di questo tratto nell'uso reale della lingua.

Nel nostro corpus, l'uso di *dove* in frasi relative con valore diverso dal locativo reale (cioè in cui l'antecedente nominale non si riferisce ad un luogo fisico) è nettamente la strategia più diffusa tra quelle devianti dalla norma per la costruzione delle relative. Esso occorre in 39 frasi: 19 con valore locativo figurato (es. 4), 8 con valore pseudo-locativo (es. 5), 6 con valore temporale (es. 6) e 7 con valore di *concern* (parafrasabile in *per quanto riguarda X*, es. 7):

- (4) Testo MCG13 (SS1)  
...Poi per i compiti è meglio perché vengono assegnati su una piattaforma, per noi classroom, *dove* ci sono tutte le materie e si svolgono sempre lì...<sup>14</sup>
- (5) Testo MCG4 (SS1)  
...Inoltre possiamo fare educazione fisica: una materia bellissima *dove* si corre, si fa allenamento, cose che servono...
- (6) Testo MOE21 (SS1)

<sup>14</sup> Per l'uso locativo figurato, è interessante osservare una certa frequenza di *dove* in riferimento sia a luoghi letterari (es. testo LG7 (SS2 scientifico) "il libro non è facile da leggere, soprattutto nelle pagine iniziali *dove* viene descritto il comportamento di Enrico, padre di una delle due protagoniste"), fenomeno già descritto in letteratura, sia a luoghi virtuali (es. 4 sopra), caso invece meno descritto in letteratura.

...un'epoca che porta grande sviluppo e frenesia, *dove* tutto sembra mutare da un giorno all'altro...

- (7) Testo P54 (SS2 professionale)  
...La fragilità che abbiamo sofferto tutti, è stato con l'arrivo del coronavirus, *dove* ci sono stati blocchi di lavoro facendo perdere...

Nelle occorrenze di *dove* appena menzionate, si nota una correlazione significativa con il grado e la tipologia della scuola. Il valore di locativo figurato occorre in modo nettamente preponderante nei testi prodotti in licei classici e scientifici. Nel valore pseudo-locativo, prevalgono le SS1. Le occorrenze del valore di *concern* sono quasi equamente distribuite tra SS1 e SS2 professionale. Il valore temporale, invece, è peculiarità esclusiva delle SS1. Anche in questo caso, dunque, è possibile individuare una sorta di gradiente: la marcatezza diastratica cresce mano a mano che ci si allontana dall'uso tipico e normativo di *dove*. Questa distribuzione, tuttavia, pare non incidere in alcun modo nella correzione da parte degli/delle insegnanti: ciò che emerge, infatti, è la netta tendenza a non sanzionare i casi di relativa introdotta da *dove* in riferimento a nomi che non designano luoghi fisici. Su 39 occorrenze, solo 5 vengono corrette (due casi di *concern*, due di locativo figurato e una di pseudo-locativo; tre nelle SS1 e due nelle SS2 professionali).

La presenza consistente di questi usi 'devianti' del pronome *dove* nei testi del corpus e, soprattutto, la quasi totale assenza di interventi correttivi confermano quanto già rilevato, tra gli altri, da Alfonzetti (2002: 89), Cerruti (2017: 67) e Ballarè (2020: 484), che osservano come gli usi non standard del pronome *dove* siano attestati con una certa frequenza anche in varietà diafasicamente alte e nella lingua di parlanti colti.

Nell'ambito del sistema delle frasi relative, dunque, questo tratto è, tra quelli analizzati, quello più prossimo ad abbandonare ogni forma di marcatezza sociolinguistica (al pari del *che* con valore temporale)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> A margine, si può notare come nel nostro corpus faccia timidamente capolino anche un altro fenomeno citato da Ballarè, Cerruti e Gorla (2018), cioè la sovraestensione di *in cui*, che rileviamo, ad esempio, in "...condanna del trattato di Saint Cloud 1804, *in cui* Parini fu buttato in una fossa comune..." (testo LG21 SS2 Scientifico).

### 3.2 *Indicativo pro congiuntivo nelle frasi subordinate*

L'alternanza fra i modi congiuntivo e indicativo nelle frasi subordinate, in particolare nelle frasi complete e interrogative indirette, è oggetto di dibattito in molti studi: Sabatini (1990: 98); Berruto (2012: 80-81 e 115); Prandi (2002); Lombardi Vallauri (2003); Santulli (2009). Sebbene la tanto declamata 'morte del congiuntivo' delinei in realtà uno scenario non realistico (Serianni 2016: 555), è indubbio come, in un buon numero di contesti, l'italiano contemporaneo veda l'alternarsi di congiuntivo e indicativo con una certa regressione del primo a favore del secondo (Berruto 2012: 42 e 115; Lombardi Vallauri 2003: 609). Serianni (2016: 555), trattando dei modi delle subordinate esplicite, segnala questa frequente alternanza tra congiuntivo e indicativo, affermando che essa non è sempre riconducibile ai "valori propri" dei due modi, ma è più spesso legata alla "popolarità" del testo (e, talora, al contesto parlato). Tuttavia, il congiuntivo risulta "ben saldo nell'italiano scritto, anche senza pretese letterarie". Serianni (2016) propone quindi un elenco dettagliato delle classi verbali che si costruiscono con il modo congiuntivo: verbi che indicano una volizione, un'aspettativa, un'opinione o una persuasione. Lo stesso viene detto per le frasi interrogative indirette, che sono considerate affini alle complete per quanto riguarda la scelta del modo che non è dovuta "a un diverso grado di certezza ma a un livello stilistico più o meno formale, o a semplici variazioni libere" (p. 572). Nei manuali scolastici considerati, il congiuntivo è descritto come il modo dell'incertezza e della soggettività e, nelle subordinate complete, viene considerato obbligatorio nel caso dei verbi che esprimono opinioni, sentimenti, desideri e dubbi; alcuni manuali fanno menzione diretta all'espansione dell'indicativo in questo contesto, ma riservandolo alla lingua parlata e indicandolo come scorretto. Anche per quanto riguarda le interrogative indirette, la scelta del modo viene legata a diversi gradi di certezza, mentre non troviamo, per questo tipo di subordinata, indicazioni chiare riguardo a quali verbi reggenti o quali pronomi interrogativi siano da costruirsi con l'uno o con l'altro modo.

Osservando il comportamento delle subordinate complete e interrogative indirette nel nostro corpus, è possibile rilevare una tendenza ad alternare i due modi in diversi contesti, ma in particolare nelle complete rette da verbi di opinione<sup>16</sup> (esemplificate da (8)), di cui troviamo 34 casi

<sup>16</sup> Sono state considerate le frasi subordinate introdotte dai verbi *credere*, *pensare* e *ritenere*.

costruiti con indicativo su 196 casi totali, e nelle interrogative indirette introdotte dai verbi *capire* e *chiedere*, (esempio (9)) di cui troviamo 23 casi costruiti con indicativo su 37 totali. Non sorprende che, nella lingua del corpus, l'alternanza fra i due modi si presenti spesso in questi contesti, che già i primi testi sul neostandard considerano come ambiente preferenziale per la comparsa di questo fenomeno (Sabatini 1990: 98 e Berruto 2012: 80).

- (8) a. Testo LMA7 (SS2 classico)  
... penso che entrambe le concezioni della funzione della struttura giuridica che sono presentate nel brano *coesistono* all'interno dell'opera dantesca.  
b. Testo P41 (SS2 professionale)  
Anche se la maggior parte delle persone pensa che il fatto di Varese *sia* un crimine ...
- (9) a. Testo MCF14 (SS1)  
...Quando ci sono state le prime vittime e la chiusura dei locali hanno capito di che cosa si *trattava*...  
b. Testo MCF15 (SS1)  
...All'inizio non si capiva bene come *funzionasse* Meet...

Relativamente alle costruzioni verbo di opinione + indicativo, vediamo che la maggior parte delle occorrenze si trova nei testi delle SS1 e delle SS2 professionali, che, si è visto in precedenza, anche sotto altri aspetti mostrano una lingua più vicina al neostandard e ai modelli del parlato rispetto ai testi dell'area liceale. Troviamo una distribuzione più omogenea per quanto riguarda, invece, le interrogative indirette.

Il comportamento degli/delle insegnanti nei confronti di questo tipo di costruzioni è diverso se si guardano le frasi complete e le frasi interrogative indirette prese in considerazione. Nel primo caso, vengono corrette 10 frasi su 34, mentre nel secondo caso troviamo una sola correzione, in particolare l'esempio (9a), in cui la forma verbale all'indicativo viene trasformata nel congiuntivo *trattasse*. Il dato è coerente con il fatto che sia la grammatica di Serianni, sia i manuali scolastici presi in esame non danno indicazioni chiare riguardo al modo da impiegare nelle interrogative indirette (a differenza delle complete rette da verbi di opinione, per le quali, si è detto, viene indicato il congiuntivo), suggerendo forse implicitamente una maggiore accettabilità dell'alternanza fra indicativo e congiuntivo in questo contesto.

### 3.3 *Pronomi personali*

Il paradigma dei pronomi personali di III persona è oggetto di importanti ristrutturazioni nell'italiano neostandard. I pronomi *egli*, *ella* e le forme *esso* / *essa* / *essi* / *esse* regrediscono e, in alcuni casi, addirittura scompaiono, per essere sostituiti dai pronomi *lui*, *lei*, *loro* (Berruto 2012: 83). Le forme tradizionali *egli* ed *ella* sono considerate rare già da Serianni (2016: 242) e tutti i manuali scolastici consultati affiancano, negli specchietti riassuntivi, *lui*, *lei* e *loro* alle forme tradizionali, senza sanzionarle, in sostanza assegnando loro pari dignità.

Possiamo affermare che nei testi che compongono il corpus il 'vecchio' standard conviva con il 'nuovo' standard, dal momento che troviamo i pronomi utilizzati sia in maniera innovativa (esempio 10a), sia in maniera conservativa<sup>17</sup> (esempio 10b), senza differenze sostanziali fra i tipi di scuole. Fanno eccezione *egli*, che viene impiegato esclusivamente da s&s delle scuole SS2, ed *ella* di cui, come era prevedibile, non si rilevano occorrenze.

(10) Testo LF20 (SS2 scientifico)

- a. Quindi ciò che *lui* crede sia amore in realtà è una dipendenza nei confronti della ragazza che non ha nulla a che vedere con l'amore vero
- b. L'amore che Orlando prova nei confronti di Angelica gli fa perdere la sua dignità e rompe ogni codice morale: *egli* diventa folle e affranto dalla scoperta del tradimento

(11) a. Testo MCC18 (SS1)

Ad alcune persone non *gli* interessa il giudizio della gente

b. Testo LG2 (SS2 scientifico)

La loro difficoltà [...] aveva fatto dimenticare *loro* il valore della morte

Come abbiamo visto, nello studio di Grandi (2018) l'impiego di *lui*, *lei* e *loro* in posizione di soggetto è considerato massimamente accettabile dagli/dalle informanti e lo stesso fanno le grammatiche e i libri di testo qui presi in considerazione. Coerentemente con ciò, i/le docenti delle classi rilevate non sanzionano le strategie di ripresa pronominale innovative, senza

<sup>17</sup> In particolare, si rilevano 28 occorrenze di *lui*, 16 di *lei*, 10 di *loro*; 55 occorrenze di *egli*, 11 di *esso*, 14 *essi*, 5 *essa*, 7 *esse*.

però considerare scorrette neanche le soluzioni più conservative<sup>18</sup>. Gli interventi correttivi si concentrano nei casi in cui *lui, lei o loro* si trovano in ripresa di antecedenti con tratto [- umano], soluzione evidentemente non ancora considerata accettabile nella scrittura formale.

Per concludere questa sezione, è utile fare un accenno a un fenomeno che riscontra un' accettabilità media in Grandi (2018): l'uso di *gli* dativale come forma plurale (Berruto 2012: 83). Nei testi del corpus ne troviamo alcune occorrenze<sup>19</sup>, che vengono sanzionate in maniera piuttosto frequente dai/dalle docenti (in 12 casi su 18), in linea con le indicazioni delle grammatiche scolastiche e di Serianni (2016: 249) che considera l'estensione di *gli* al plurale come tratto peculiare del registro familiare.

#### 4. Conclusioni

In questo contributo ci siamo soffermati sul ruolo della scuola nel quadro del processo di ristandardizzazione che sta caratterizzando l'italiano. In conclusione del paragrafo 1 abbiamo rimarcato come la figura degli/delle insegnanti sia, in questo contesto, di fondamentale importanza poiché, come agenti dello standard, concorrono in maniera decisiva alla sua stabilizzazione; tuttavia, occorre capire se, nella fase di transizione che la nostra lingua sta vivendo, questo ruolo si orienti verso il 'vecchio' o verso il 'nuovo' standard.

I dati che abbiamo ricavato dai testi scritti da s&s della scuola secondaria e, soprattutto, dalle correzioni apportate dagli/dalle insegnanti mostrano in modo piuttosto inequivocabile che è impossibile rispondere a questa domanda in modo univoco: la scuola non 'spinge' in modo uniforme né verso il 'vecchio' standard né verso il 'nuovo' standard.

Ciò che emerge chiaramente è che anche in contesto scolastico i tratti che definiscono il neostandard non si comportano come un blocco unico e indistinto, che si impone nella sua interezza; ciascuno di essi ha la propria storia, segue la propria traiettoria ed ha tempi di penetrazione nell'uso specifici e non necessariamente coincidenti con quelli degli altri. In questo sce-

<sup>18</sup> A questo riguardo, si è notata una tendenza, seppure non sistematica, di una docente di SS2 in particolare a correggere l'utilizzo dei pronomi *esso, essa, essi* ed *esse*. Questa scelta, inoltre, è stata anche commentata in maniera specifica da parte della docente in questione, che ha dichiarato di suggerire agli alunni di evitare queste forme.

<sup>19</sup> Ecco un esempio tratto dal testo P425 (SS2 professionale) ...bisogna punire con modalità più dure i minorenni, così da *fargli* capire che... In questo caso, il pronome *gli* viene corretto con *loro*.

nario, la scuola tende a riprodurre, quasi plasticamente, le stesse tendenze che si riscontrano, in prospettiva più ampia, nella comunità linguistica e nel suo repertorio: i tratti che, nella società, sono ancora soggetti a stigma e si caratterizzano dunque come diastraticamente molto marcati sono quelli che nella scuola si impongono più faticosamente e che subiscono una sanzione esplicita (ad esempio le forme del *che* in luogo di *cui* con eventuale preposizione, ad eccezione di quelle con valore temporale); i tratti che invece la società tollera o accetta sono quelli che gli/le insegnanti trascurano nella correzione (ad esempio *lui* e *lei* in posizione di soggetto). Gli interventi correttivi degli/delle insegnanti, in effetti, non mostrano una coerenza di fondo, rispetto al ‘vecchio’ o al ‘nuovo’ standard; essi paiono piuttosto ‘fluidi’, in quanto seguono più l’orientamento della società che quanto prescritto dalla norma.

Nel quadro che emerge dallo studio non è facile definire in modo netto e univoco il ruolo della scuola nel processo di ristandardizzazione in atto, che delinea una fase di evidente ‘dinamismo’ interno al diasistema dell’italiano. Se si assume a riferimento la norma, cioè il ‘vecchio’ standard, non si può che confermare un certo ridimensionamento del ruolo della scuola come agente dello standard, a favore dei nuovi parlanti/scriventi modello. Se però si assume come riferimento il ‘nuovo’ standard, cioè il punto di arrivo del processo in corso, allora non è scorretto affermare che la scuola mantiene un ruolo attivo di agente dello standard, in quanto concorre a legittimare, in un contesto sorvegliato e in qualche modo formale, tratti spesso osteggiati dalla norma.

Ciò che si può notare, in conclusione, è che la scuola segue l’inerzia della società che le fa da sfondo: la diffusione dei tratti nell’uso pubblico della lingua e nei nuovi testi modello, la percezione che i/le parlanti hanno di essi e, in sostanza, il loro grado di marcatezza sociolinguistica contano assai più dei canoni del ‘vecchio’ standard, spesso riprodotti dai manuali che abbiamo consultato, che si caratterizzano sovente per un certo grado di conservatorismo.

### **Riferimenti bibliografici**

- ALFONZETTI G., 2002, *La relativa non-standard. Italiano popolare o italiano parlato?*, Palermo, Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani.
- AMMON U., 2003, “On the social forces that determine what is standard in a language and on conditions of successful implementation”, in *Sociolinguistica*, 17, pp. 1-10.
- ANTONELLI G., 2011, “Lingua”, in AFRIBO A., ZINATO E. (a cura di), *Modernità*

- italiana. Cultura, lingua e letteratura dagli anni Settanta a oggi*, Roma, Carocci, pp. 15-52.
- ANTONELLI G., 2016 [2007], *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*, Bologna, Il Mulino.
- ANTHONY L., 2019. AntConc (Version 3.5.8) [Windows] Tokyo, Waseda University. Disponibile su <https://www.laurenceanthony.net/software>.
- BALLARÈ S., 2020, “L'italiano neo-standard oggi: stato dell'arte”, in *Italiano LinguaDue*, 12(2), pp. 469-492.
- BALLARÈ S., CERRUTI M., GORIA E., 2019, “Variazione diastratica nel parlato di giovani: il caso delle costruzioni relative”, in MORETTI B., KUNZ A., NATALE S., KRAKENBERGER E. (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018)*, Milano, Officinaventuno, pp. 75-94.
- BALLARÈ S., MICHELI M.S., 2018, “Usi di dove nell'italiano contemporaneo: costruzioni relative e dinamiche di ristandardizzazione”, in *Linguistica e Filologia*, 38, pp. 29-56.
- BERRUTO G., 2012 [1987], *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- CERRUTI M., 2017, “Changes from below, changes from above. Relative constructions in contemporary Italian”, in CERRUTI M., CROCCO C., MARZO S. (a cura di), *Towards a New Standard. Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian*, Boston-Berlin, De Gruyter, pp. 32-61.
- COMRIE B., KUTEVA K., 2013a, “Relativization on Subjects”, in DRYER, M. S., HASPELMATH, M. (a cura di), *The World Atlas of Language Structures Online*. (<http://wals.info/chapter/122>), Leipzig, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Data ultimo accesso: 18.11.2019.
- COMRIE, B., KUTEVA, T., 2013b, “Relativization on Obliques”, in DRYER, M. S., HASPELMATH, M. (a cura di), *The World Atlas of Language Structures Online*. (<http://wals.info/chapter/123>), Leipzig, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Data ultimo accesso: 18.11.2019.
- CORTELAZZO, M. A. 2000, *Italiano d'oggi*, Padova, Esedra.
- FIorentino G., 1999, *Relativa debole. Sintassi, uso, storia in italiano*, Milano, Franco Angeli.
- GRANDI N., 2018, “Sulla penetrazione di tratti neo-standard nell'italiano degli studenti universitari. Primi risultati di un'indagine empirica”, *Griseldaonline* (sez. Dibattiti).
- KILGARRIFF A., RYCHLÝ P., SMRŽ P., TUGWELL D. 2004, *Itri-04-08 the Sketch Engine, Information Technology*, disponibile su <http://www.sketchengine.eu>.
- LOMBARDI VALLAURI E., 2003, “Vitalità del congiuntivo nell'italiano parlato”, in POGGI SALANI T., MARASCHIO N. (a cura di), *Italia linguistica anno Mille, Italia linguistica anno Duemila. Atti del XXXIV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Firenze, 19-21 ottobre 2000)*, Roma, Bulzoni, pp. 609-634.

- PRANDI M., 2002, “C’è un valore per il congiuntivo?”, in SCHENA L., PRANDI M., MAZZOLENI M. (a cura di), *Intorno al congiuntivo*, Bologna, CLUEB, pp. 29-43
- RUGGIANO F., 2011, *L’italiano scritto a scuola. Fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno*, Roma, Aracne.
- SABATINI F., 1990, “Una lingua ritrovata: l’italiano parlato”, in *Studi latini e italiani*, 4, pp. 215-34.
- SANTULLI F., 2009, “Il congiuntivo italiano: morte o rinascita?”, in *Rivista italiana di linguistica e di dialettologia*, 11, pp. 151-80.
- SERIANNI L., 2016 [1989], *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*, UTET, Torino.
- SERIANNI L., 2019, “Traguardi linguistici per l’italiano alla fine del triennio”, in *Italiano a scuola*, 1, pp. 81-90.

*Testi scolastici:*

- BIANCHI F., FRANZI T., DAMELE S., 2012, *Regole in gioco*, Milano-Torino, Pearson Italia.
- BRASINI P., 2011, *Grammatica attiva*, Ancona, Raffaello Scuola.
- CIAMPI V., GISELLA S., 2012, *Parlo, scrivo, sono*, Firenze, Bulgarini.
- SERAFINI M. T., FORNILLI F., 2017, *Parole e testi in gioco*, Bologna, Zanichelli.
- SERIANNI L., DELLA VALLE V., 2017, *Italiano. Le regole, le parole, i testi*, Milano-Torino, Pearson Italia.



## NORME DI STILE RILA

I saggi vengono presi in considerazione se seguono le seguenti indicazioni:

- a. vanno composti in word, Times New Roman 12;
- b. tabelle, rientri, elenchi puntati vanno realizzati usando gli appositi comandi di word e non la barra spaziatrice;
- c. immagini in toni di grigio devono essere di qualità adeguata ad una facile lettura, visto che la rivista non è a colori;
- d. tener conto del formato e della dimensione della pagina di RILA.

Per il layout:

- a. sopra il titolo: indirizzo postale completo e la posta elettronica, per i contatti;
- b. sotto il titolo riportare il nome completo dell'Autore in MAIUSCOLETTO (ctrl+maiusc+K), seguito dalla istituzione di appartenenza in corsivo;
- c. se l'articolo è firmato da due o più autori, in una nota a pie di pagina indicare chi ha scritto cosa;
- d. sotto l'autore un Abstract di non oltre 120 parole, carattere 12, in corsivo, rientro di 1,25 cm nella prima riga;
- e. la scritta **Abstract** va in corsivo, grassetto;
- f. non devono essere indicate Keywords;
- g. paragrafatura: rientro di 1,25 cm della prima riga di ogni capoverso, sia nel testo sia nelle note;
- h. paragrafi di primo livello hanno numero+punto e sono in corsivo nero: **2. La complessità...**;
- i. quelli di secondo livello non hanno punto dopo l'ultimo numero e sono in corsivo chiaro: *2.1 La complessità...*;
- j. quelli di terzo livello sono in tondo chiaro: 2.1.2 La complessità...;
- k. titoli dei paragrafi: due spazi prima del titolo e uno spazio dopo il titolo;
- l. tra i titoli dei paragrafi di livelli diversi (esempio: primo – secondo livello, secondo – terzo livello) inserire del testo;
- m. l'eventuale appendice va indicata prima della bibliografia.

Quanto allo stile tipografico:

- a. parole straniere nel corpo del testo in corsivo;
- b. virgolette: nelle citazioni "..."; per le parole da evidenziare "..."; se ci sono virgolette, non c'è corsivo. Evitare « »; l'evidenziazione col neretto è esclusa;
- c. interlinea 1; verificare in Layout di pagina che come interlinea sia selezionato 0 in entrambe le caselle;
- d. elenchi puntati: spazio sopra e sotto;

- e. citazioni: oltre le tre righe di testo, comporre un paragrafo a sé, col margine sinistro rientrato di almeno un centimetro (no rientro nella prima riga) e senza virgolette iniziali e finali, corpo 11, allineate a destra;
- f. maiuscolo: sigle come SLIO CLIL, editori come ESI o UTET vanno scritti in maiuscoletto (ctrl+maiusc+K); il MAIUSCOLO PIENO, così come il **ne-retto**, è escluso dal saggio;
- g. le note si usano solo quando non si può usare un riferimento interno tra parentesi; le note vanno messe con l'apposito comando di word che le numerava e le colloca a pie di pagina, Times New Roman, rientro prima riga, corpo 10;
- h. le didascalie delle figure e delle tabelle vanno sempre indicate sotto queste ultime, Times New Roman 10.

### **Citazioni**

Autore-data tra parentesi, senza virgola fra il nome dell'autore e la data:

- se ci sono le pagine, due punti dopo l'anno e poi uno spazio (**Rossi 1998: 134-135**);
- se si citano più opere, dello stesso autore o di autori diversi, separare ogni riferimento con un punto e virgola: es. (**Rossi 1993; 1994; Bianchi 1999; 2009**);
- due opere dello stesso autore pubblicate nello stesso anno vanno distinte con una lettera dell'alfabeto: (**Rossi 1998a**) e (**Rossi 1998b**);
- citazione di opere con più di due autori: il primo autore seguito da *et al.* (**Rossi et al., 1999**) purché non si creino ambiguità. La *entry* completa sarà in bibliografia.

### **Riferimenti bibliografici**

Si sconsigliano bibliografie generali, facilmente reperibili on line; si richiedono invece i riferimenti completi alle opere citate nel saggio, collocate in ordine alfabetico, senza sezioni separate.

È necessario indicare esclusivamente le opere citate nel saggio.

Quanto allo stile:

Titolo **Riferimenti bibliografici**: corsivo, grassetto, 12, spazio successivo

Nei riferimenti bibliografici: corpo 10, con rientri (sporgente 1 cm)

*Volume:*

**Rossi M., 2014, Titolo in corsivo, Città, Editore.**

- a. niente virgola tra cognome e nome; tutte virgole tra i vari elementi, punto finale;
- b. se ci sono più di 3 autori, segnare il primo seguito da *et al.*;
- c. curatela senza virgola antecedente: **Bianchi G. (a cura di), 2015, Titolo del libro, Città, Editore.**
- d. l'anno dell'edizione originale non va tra parentesi ma tra virgole, dopo

- eventuale (a cura di); l'anno deve essere quello; eventuale traduzione va indicata di seguito, (tra parentesi),
- e. il titolo deve essere quello originale;
  - f. città in italiano;
  - g. nome editore, senza 'editore', 'edizioni', ecc.

*Saggio:*

**Rossi M., 2014, "Titolo in tondo", in Bianchi G. (a cura di), *Titolo dellibro in corsivo*, Città, Editore, pp. 8-20.**

**Rossi M., Bianchi G., 2014, "Titolo in tondo", in *nome della rivista in corsivo*, vol. 4, n. 2 (oppure: nn. 1-2), pp. 8-20.**

Non serve indicare il volume della rivista, ma se si mette in una entry, va in tutte.

È necessario indicare le pagine dei saggi.

*On line*

Volumi o saggi reperibili anche on line (in siti stabili, quali ad esempiole versioni on line delle riviste) possono indicare, dopo il punto che segue l'editore o il numero della rivista, la URL dove si può trovare il saggio e la data dell'ultimo accesso.

I saggi vanno spediti a: [matteo.santipolo@unipd.it](mailto:matteo.santipolo@unipd.it), [alberta.novello@unipd.it](mailto:alberta.novello@unipd.it)

## STYLE SHEET RILA

By sending an essay, the author states that it has not been published in or submitted to other journals.

Linguistic correctness is responsibility of the author, no linguistic editing is provided by RILA.

Essays are submitted in .dox or .doc formats, Times New Roman 12; a pdf copy is welcome, to check layout in case of doubts. Unless specific problems arise, no proofreading by the author is required.

Tables, diagrams, pictures: please consider the width of the page: 11 centimetres; RILA does not use colours.

Essays should not exceed 35.000 characters, spaces included. If tables, pictures, diagrams are included, the number of characters must be proportionally reduced.

A 120-word long abstract in English is required.

Each essay is blind-refereed by 1 member of the scientific committee and, if accepted, by 2 more blind reviewers.

Essays are to be sent to [matteo.santipolo@unipd.it](mailto:matteo.santipolo@unipd.it), [alberta.novello@unipd.it](mailto:alberta.novello@unipd.it)

### Layout

- a. E-mail and address of the author;
- b. Title;
- c. Author in SMALL CAPITAL (ctrl+maiusc+K) and affiliation in *italics*;
- d. In the case of two or more authors, specify the authorship of each paragraph in a footnote;
- e. Abstract: no more than 120 words, Times New Roman 12, in italics, indented of 1,25 cm;
- f. **Abstract** (just the title) in *italics* and **bold**;
- g. No keywords;
- h. Every paragraph should be indented of 1,25 cm, both in the text and in the footnotes;
- i. Titles at the first level: **2. The complexity...**;
- j. Titles at the second level: *2.1 The complexity...*;
- k. Titles at the third level: 2.1.1 The complexity ...;
- l. Titles: double space before and a single space after titles;
- m. Between the titles write at least one paragraph;
- n. Optional appendix: before the references.

### Style

- a. Foreign words in *italics*;
- b. commas: quotations“.....”; emphasising words: ‘...’; no « »;
- c. no **bold** in the text, only in the titles of the paragraphs;

- d. line-spacing: 1; Layout: 0 and 0;
- e. lists: a single space before and a single space after lists;
- f. quotations: over 2-3 lines, separate it from the body of the text with double spacing and reduced font (11);
- g. capital letters: acronym such as CLIL and publishers such as UTET should be written in small capital (ctrl+maiusc+K); CAPITAL LETTERS as well as **bold** should be avoided;
- h. footnotes should not be used for references, but only for additional information, Times New Roman, 10;
- i. Captions: after figures and tables, Times New Roman 10.

## References

- (Rossi 1998), Rossi 1993; 1994), (Rossi 2006a; 2006b);
- in the case of quotations: (Rossi 1998: 134-135);
- 2 authors: (Rossi, Bianchi 1998); more than 2 authors: (Rossi *et al.* 1998).

## Bibliography

Indicate only the works mentioned in the essay.

### Volumes:

Rossi M., 2014, *Title in italics*, Town, Publisher. [Only commas; full stop at the end]

- a. 3 or more authors: Rossi M. *et al.*, 2014, .....
- b. edited books: Rossi M. (ed. / eds.), 2014, .....
- c. use original title and date of the original publication, no titles and date of translations

### Essays:

Rossi M., 2014, "Title. No italics", in Bianchi G. (ed.), *Title of the book*, Town, Publisher, pp. 8-20.

Rossi M., 2014, "Title. No italics", in *Journal in italics*, vol. 4, n. 2, pp. 8-20.

Pages required, No number of volume required

### On line:

Rossi M., 2014, "Title. No italics", in Bianchi G. (ed.), *Title of the book*, Town, Publisher. URL: [www.paolobalboni.info](http://www.paolobalboni.info) retrieved on March 25<sup>th</sup>, 2017.

# Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

Quadrimestrale di ricerca linguistica e glottodidattica

Redazione Matteo Santipolo  
Amministrazione Bulzoni editore srl  
Via dei Liburni, 14 - 00185 ROMA  
Tel. 06 4455207 - fax 06 4450355

## Abbonamenti

Italia	€ 50,00
Estero	€ 85,00
Un fascicolo	€ 20,00
Fascicolo doppio	€ 35,00

Versamento su c.c.p. n. 31054000 intestato a:

Bulzoni editore srl - via dei Liburni, 14 - 00185 Roma

I fascicoli non pervenuti all'abbonato devono essere reclamati esclusivamente entro 30 giorni dal ricevimento del fascicolo successivo.

Stampa: DOMOGRAF sas  
Circonvallazione Tuscolana, 38 - 00174 Roma

Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 290-93 dell'8 luglio 1993

Le opinioni espresse negli scritti qui pubblicati impegnano soltanto la responsabilità dei singoli autori

### *Referees*

Ogni contributo destinato ai fascicoli della rivista Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, è sottoposto dal Comitato scientifico alla valutazione di due referees, rispettando il criterio dell'anonimato

Finito di stampare nel mese di ottobre 2022  
dalla tipografia DOMOGRAF - Roma

## ARIEL

Semestrale di drammaturgia  
dell'Istituto di studi Pirandelliani

fondata nel 1986  
diretta da Paolo Petroni

## BIBLIOTECA TEATRALE

Trimestrale di Studi e Ricerche sullo Spettacolo  
fondata nel 1971

diretta da  
Ferruccio Marotti e Cesare Molinari

## IMAGO

studi di cinema e media

Semestrale promosso e curato dal  
Dipartimento di Storia dell'Arte e Spettacolo  
Sapienza - Università di Roma  
e dal Dipartimento Comunicazione e Spettacolo  
dell'Università Roma Tre

fondata nel 2010  
diretta da Enrico Menduni

## LETTERATURE D'AMERICA

Trimestrale dell'Università di Roma  
"Sapienza" Facoltà di Scienze Umanistiche

fondata nel 1979 da Dario Puccini  
diretta da Ettore Finazzi Agrò

## RASSEGNA ITALIANA DI LINGUISTICA APPLICATA

Quadrimestrale di linguistica

fondata nel 1969 da Renzo Titone  
direttori scientifici  
Paolo E. Balboni e Matteo Santipolo

## STUDI (E TESTI) ITALIANI

Semestrale del dipartimento di Studi  
Greco-Latini, Italiani, Scenico-Musicali  
Sapienza - Università di Roma

fondata nel 2000  
diretta da Beatrice Alfonzetti

## TEATRO E STORIA

(Nuova serie)

Annuale

diretta da Mirella Schino