

WORKING PAPER N° 5/2021

COME CAMBIA LA SCRITTURA A SCUOLA

Quaderno n. 2 - prima parte
aspetti grafici e ortografia

di Elvira Zuin

Novembre 2021

**IPRASE – Istituto provinciale per la ricerca
e la sperimentazione educativa**

via Tartarotti 15 – 38068 Rovereto (TN)

C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 – fax 0461 499266

iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it

www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Renato Troncon (Presidente)

Roberto Ceccato

Viviana Sbardella

Elia Bombardelli

Lucia Rigotti

Matteo Tauffer

Roberto Trolli

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE

Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione novembre 2021

Realizzazione grafica e stampa:
Relè cooperativa sociale - Trento

Il volume è disponibile all'indirizzo www.iprase.tn.it
alla voce risorse>pubblicazioni>working paper

Progetto FSE "AZIONI A SUPPORTO DEL PIANO "TRENTINO TRILINGUE - Sviluppo delle risorse professionali e predisposizione di strumenti di apprendimento e valutazione"

CUP C79J15000600001 – codice progetto 2015_3_1034_IP.01

Questa iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma operativo FSE 2014 – 2020 della Provincia autonoma di Trento grazie al sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento. La Commissione europea e la Provincia autonoma di Trento declinano ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni contenute nei presenti materiali.

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC®

(Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.

INDICE

Presentazione <i>di Luciano Covi</i>	5
Crediti e ringraziamenti	7
La ricerca <i>Come cambia la scrittura a scuola e il Quaderno 2</i>	9
Introduzione	11
Aspetti grafici e ortografia: un tema minore?	
1. Casi emblematici di stili compositivi	15
1.1. Abbreviare, contrarre, sostituire parole con simboli matematici	16
1.2. Gestire spazi e caratteri di scrittura per enfatizzare e convincere	20
2. Gli accenti grafici	25
2.1. I monosillabi tra stabilizzazione delle regole e usi derivati dal parlato	26
2.2. La terza persona singolare del verbo <i>essere</i> al presente indicativo e la congiunzione <i>e</i>	27
2.3. La particella pronominale <i>si</i> e l'avverbio di affermazione <i>si</i>	34
2.4. Il verbo <i>dare</i> alla terza persona singolare dell'indicativo presente	37
2.5. Il pronome riflessivo tonico <i>sé</i> e la congiunzione <i>se</i>	40
2.6. <i>Sé stesso</i> o <i>se stesso</i> ?	42
2.7. Altri monosillabi	43

3. Il carattere maiuscolo	45
3.1. I glottonimi e gli aggettivi etnici	46
3.2. I nomi di mesi e di giorni della settimana	48
3.3. Maiuscole o minuscole? Un'indagine qualitativa su 500 temi	49
<hr/>	
4. Elisioni, troncamenti, apostrofi	61
4.1. Gli apostrofi e l'articolo indeterminativo <i>un</i>	62
4.2. Altri casi di usi dell'apostrofo	66
<hr/>	
5. L'ortografia nel corpus di compiti	69
<hr/>	
Conclusioni	71
Dai dati di ricerca alla didattica	
<hr/>	
Riferimenti bibliografici e sitografici	79

Presentazione

Luciano Covi

Come cambia la scrittura a scuola è una ricerca in cui Iprase ha molto creduto e in cui crede con maggior forza ora che il quadro dei dati rilevati si va completando.

Progettata nel 2017, ha indagato su testi che rappresentano un pezzo di storia dell'Esame di Stato per quanto riguarda la prova di italiano. Di triennio in triennio ha infatti preso in considerazione i compiti di italiano scritto, dal superamento del tema con l'introduzione delle diverse tipologie di scritture nel 1998/99 alla riforma entrata in vigore esattamente vent'anni dopo, nell'anno scolastico 2018/19.

Alla domanda fondamentale che ci si è posti – quanto cambia la scrittura scolastica rispetto all'evoluzione della lingua italiana parlata, trasmessa o scritta fuori dalla scuola – si è risposto costituendo un corpus di 3000 compiti, che sono stati indagati da vari punti di vista: sintassi, lessico, testualità, morfologia e aspetti grafici.

Sono stati raccolti migliaia di dati e si sono selezionati centinaia di esempi a dimostrazione delle ipotesi interpretative via via configurate.

Nel giugno 2020 è uscito il *Rapporto di ricerca*, in cui sono state illustrate le basi teoriche e metodologiche, si è raccontato il percorso della ricerca, si è descritto l'apposito strumento informatico creato dalla Fondazione Bruno Kessler – FBK e si sono evidenziati il prezioso contributo dei docenti che hanno elaborato manualmente i dati, il supporto e la supervisione dell'Accademia della Crusca, la disponibilità delle Istituzioni scolastiche.

Nel novembre 2020 si è pubblicato un secondo volume, il Quaderno di ricerca n.1, nel quale Michele Ruele ha descritto i dati relativi a sintassi, testualità, punteggiatura e lessico (prima parte).

Per la terza pubblicazione prevista, si è deciso di produrre tre diversi tomi, ciascuno dedicato ad uno dei settori che si sono esaminati: gli aspetti grafici e l'ortografia, la morfologia e la sintassi ad essa collegata, il lessico (seconda parte).

Si inizia con il Working Paper qui presentato, dedicato agli aspetti grafici e ortografici, per i quali si è sviluppato un interesse sempre crescente durante il processo di interpretazione dei dati. Elementi che potevano apparire secondari si stanno rivelando decisamente utili per comprendere la relazione tra lingua utilizzata nella Comunicazione Mediante Computer e scrittura formalizzata, tra lingua orale e lingua scritta, e offrono dati per la disamina di un tema quanto mai attuale, qual è quello dello spazio da riservare nella scuola alle testualità digitali.

L'obiettivo proprio di *Come cambia la scrittura a scuola* - descrivere la lingua con cui si sono espressi gli studenti e confrontare tale lingua con le dinamiche evolutive della lingua italiana - si sta dunque cogliendo attraverso la composizione di un puzzle complesso, nel quale ogni singolo pezzo permette di approfondire un aspetto del tema generale e di proporre spunti per la riflessione sulla didattica.

Iprase, che ha sempre investito sullo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti e sempre puntato sulla formazione degli insegnanti, può mettere oggi a disposizione della scuola i risultati di una ricerca, che, per la numerosità e la significatività del campione, nonché per il metodo d'indagine seguito, fornisce una fotografia rigorosa e attendibile dei fenomeni linguistici con cui chi apprende e chi insegna si confronta quotidianamente.

Ringrazio sentitamente tutte le numerose persone che hanno contribuito, a vario titolo e in diverse fasi, alla realizzazione di questa impegnativa e articolata ricerca, tra le quali merita in questa sede menzione particolare la prof.ssa Elvira Zuin, autrice della presente pubblicazione. È grazie al loro impegno e alla loro dedizione professionale che è possibile disporre, oggi, di ulteriori tasselli di analisi e di conoscenza in merito ad un ambito disciplinare fondamentale per i nostri studenti.

Crediti e ringraziamenti

La ricerca che presentiamo in questo quaderno è stata resa possibile dalle persone: la loro presenza, le loro idee e la loro azione ne hanno consentito l'attuazione e lo sviluppo. Le fasi successive di elaborazione ed evoluzione dipenderanno ancora da loro, da quanto è stato fatto e pensato e da quanto ancora si penserà e farà.

Nella fase iniziale, sono state essenziali le energie messe in moto dal già presidente del comitato tecnico-scientifico di IPRASE Mario Giacomo Dutto e dal direttore Luciano Covi, dalla preparazione e ideazione di Elvira Zuin, Chiara Motter, dal contributo di Chiara Tamanini; da settembre 2018 è subentrato a Chiara Motter, nel coordinamento in seno a IPRASE, Michele Ruele. Essenziale è stato il coordinamento con gli esperti della Fondazione Bruno Kessler, in particolare Sara Tonelli e Rachele Sprugnoli, che hanno anche contribuito alla formazione dei professori correttori e garantito il contatto fra i calcoli, le elaborazioni e le interpretazioni. Hanno permesso la realizzazione pratica e garantito l'organizzazione in vari modi, in IPRASE, Paola Giori, Tiziana Rossaro, Ilaria Azzolini, Letizia Corazzolla, Simone Virdia. Per FBK hanno contribuito al progetto Giovanni Moretti e Alessio Palmero Aprosio. Il contributo esterno, per la fase di digitalizzazione e trascrizioni, è dello Studio Acta di Rovereto.

I correttori di primo e secondo livello hanno contribuito con competenza e puntualità indispensabili alla buona riuscita: Alice Bonandini, Alessandro Caprara, Fulvio Coretti, Daniela Corso, Stefania Di Girolamo, Claudia Dinale, Cinzia Ferro, Francesco Flaim, Matteo Largaiolli, Sara Losa, Mauro Nicolodi, Francesco Paolo Suomela Girardi, Gianluca Trotta, Raffaella Zini, Chiara Praindel.

Con l'Accademia della Crusca, IPRASE ha da tempo in atto una convenzione ma soprattutto dei rapporti stretti e proficui di collaborazione. Si ringraziano in particolare per i consigli, i suggerimenti e l'attenzione, Francesco Sabatini, Paolo D'Achille, Rita Librandi; e poi Carmela Camodeca e Daniele D'Aguanno.

Un ringraziamento speciale va a Carla Marellò.

Vanno ricordati in maniera speciale gli studenti, e un doveroso e non solo formale ringraziamento va al personale delle scuole e ai loro dirigenti. Le scuole coinvolte sono: a Cavalese, l'istituto d'istruzione "La Rosa Bianca"; a Riva del Garda l'istituto tecnico "Floriani"; a Civezzano l'istituto professionale "De Carneri"; a San Michele all'Adige l'istituto professionale "Fondazione Mach"; a Pozza di Fassa la "Scuola ladina di Fassa"; a Tione l'istituto d'istruzione "Guetti"; a Cles l'istituto tecnico "Pilati" e il liceo "Russell"; a Pergine l'istituto d'istruzione "Curie"; a Borgo Valsugana l'istituto d'istruzione "Degasperi"; a Trento l'istituto d'istruzione "Sacro Cuore", l'istituto tecnico "Tambosi-Battisti", l'istituto tecnico "Buonarroti", l'istituto "Arcivescovile", il liceo linguistico "Scholl", il liceo delle scienze umane "Rosmini", il liceo scientifico "Leonardo da Vinci", il liceo scientifico "Galileo Galilei", il liceo classico "Prati", l'"Istituto delle Arti" di Trento e Rovereto; a Rovereto il liceo delle scienze umane "Filzi", l'istituto professionale "Don Milani", l'istituto tecnico "Marconi", l'istituto tecnico "Fontana", il liceo "Rosmini".

Grazie, infine, a Bruno Mellarini, amico critico che ha dedicato a questo testo un'attenta, puntuale e preziosa lettura.

La ricerca *Come cambia la scrittura a scuola* e il Quaderno 2

Il Working paper *Aspetti grafici e ortografia* è la prima parte di una pubblicazione che conclude la comunicazione dei risultati relativi alla ricerca *Come cambia la scrittura a scuola*, progettata nel 2017, e realizzata negli anni a seguire con il coinvolgimento di tutte le scuole secondarie di 2° grado della Provincia Autonoma di Trento.

Sono stati esaminati 3000¹ compiti di italiano - Tipologia B dell'Esame di Stato, scritti dagli studenti tra il 2001 e il 2016, e selezionati con scansione triennale. Scopo dell'indagine era verificare se e come cambia la scrittura scolastica in relazione ad alcuni tratti evolutivi della lingua italiana, per la massima parte ripresi tra quelli descritti da Paolo D'Achille nelle diverse versioni delle sue pubblicazioni sull'italiano contemporaneo. Altri riferimenti sono costituiti dagli studi sull'evoluzione della lingua che vanno dagli anni ottanta del secolo scorso alla fine del 2019, ovvero al momento in cui, terminato anche l'esame di secondo livello dei compiti effettuato sul 10% del campione², si è iniziato il lavoro di analisi e di interpretazione dei dati.

Queste fasi si sono attuate con l'accompagnamento di Carla Marello, nell'ambito di una convenzione in essere dal 2014 tra Iprase e Accademia della Crusca.

Nel giugno 2020, con un po' di ritardo sulle previsioni a causa sia di un avvicendamento interno a Iprase sia dell'insorgere della pandemia da Covid, si è pubblicato il rapporto di ricerca (Ruele, Zuin, 2020), nel quale si sono anticipati alcuni risultati e si sono annunciate successive pubblicazioni analitiche.

Dopo il Quaderno 1, redatto da Michele Ruele e pubblicato nel novembre 2020, si pubblica ora il Quaderno 2 – prima parte, anche in questo caso con ritardo rispetto al previsto (primavera 2021), per una serie di circostanze legate al perdurare della pandemia. Seguiranno, nella prossima primavera, le parti 2 e 3 del Quaderno 2, nelle quali si completerà la presentazione di tutti i dati processati e già analizzati.

Nel Quaderno 2 – prima parte si espongono i risultati relativi agli aspetti grafici e all'ortografia, secondo un'organizzazione del volume che prevede un'introduzione, alcuni capitoli illustrativi dei dati, e una conclusione.

Nell'introduzione si spiega come è stato trattato il tema, si motivano le scelte fatte e si presentano i tratti evolutivi di ambito grafico osservati nei compiti.

I capitoli illustrativi dei dati sono dedicati a tre diversi approcci all'interpretazione dei risultati. Nel primo capitolo si propone l'analisi dettagliata e completa di due testi, emblematici quanto alla gamma di occorrenze, oscillazioni d'uso, scelte stilistiche che vi si trovano e ai problemi interpretativi che pongono.

¹ Tutti i 3000 temi selezionati sono stati sottoposti ad analisi elettronica prima, dei correttori poi, ma alcune decine non sono risultate utilizzabili per vari motivi, pertanto si è preferito attuare le analisi sui dati processati e formulare le relative interpretazioni sui 2928 compiti che non presentano problemi. Tutte le copie dei compiti sono archiviate in Iprase ed è sempre possibile rivedere anche quelli scartati.

² Si veda, a questo proposito, l'articolo di Chiara Motter *Il percorso di ricerca* in *COME CAMBIA LA SCRITTURA A SCUOLA Rapporto di ricerca*, a cura di M. Ruele e E. Zuin.

Nei capitoli 2,3,4 si presentano i risultati relativi ai 3 tratti sottoposti a rilevazione elettronica prima, e analisi dei correttori poi, ovvero *Gli accenti grafici*, *Il carattere maiuscolo*, *Elisioni, troncamenti e apostrofi*. In ciascun capitolo si descrive il modo con cui si è lavorato sul tratto, con la consultazione di testi per comprendere i fenomeni, l'esame dei dati e l'individuazione di tendenze in senso longitudinale o situazionale, la contestualizzazione delle occorrenze rilevate nei compiti, la presentazione di numerosi esempi quali prove a garanzia delle asserzioni. Si precisa perché e come, all'analisi quantitativa dei dati, è seguita quella qualitativa di campioni di compiti, con la lettura e riletture di centinaia di testi per ciascun tratto analizzato.

Per una più agevole lettura degli esempi, i brani riportati sono collocati in riquadri, con le occorrenze evidenziate in grassetto (oltre che in corsivo come nel corpo del testo) e le intestazioni strutturate in modo che consentano di risalire agli anni in cui sono stati scritti i compiti, nonché agli ambiti, alle consegne e ai documenti ad esse allegati. I brani sono sempre identificati con il numero di archiviazione del compito e con la tipologia di scuola cui afferiscono. Non vi sono riferimenti al genere dell'autore/autrice, perché ricostruibile solo in alcune centinaia di casi, non in tutti, quindi non utilizzabile per costruire aggregazioni sull'universo del campione. Nei commenti si è usato il termine *studente* sia per il maschile sia per il femminile, con l'articolo *lo/la* a segnalare che ci si riferiva ad entrambi i generi, nonostante sia ancora diffusa l'impropria femminilizzazione di *studente* in *studentessa*. Così anche per il plurale *studenti*.

Nel capitolo 5 si presentano i dati sul rispetto delle convenzioni ortografiche in generale, ricavati tramite l'osservazione dei docenti correttori e annotati nella sezione "altri tratti". Tale voce è stata aggiunta ai tratti selezionati per l'indagine, in modo che i docenti correttori potessero segnalare fenomeni e usi linguistici a loro parere rilevanti ai fini della ricerca.

Il capitolo è molto breve, ma si è deciso di costituirlo soprattutto perché, a fronte dei pochi tratti di ambito grafico selezionati nella progettazione della ricerca, i docenti correttori hanno ritenuto di segnalare la presenza di migliaia di errori ortografici di varia tipologia in più di mille compiti. Nella maggior parte dei casi, non si tratta di errori riconducibili a fenomeni evolutivi della lingua, tuttavia rappresentano uno degli aspetti della scrittura su cui la scuola lavora e si interroga da sempre, e sono divenuti oggetto di riflessione anche nella redazione di questo Quaderno, che non a caso è intitolato *Aspetti grafici e ortografia*.

Su tutti i temi si ritorna nel capitolo *Conclusioni – Dalla ricerca alla didattica*, nel quale si riprendono in modo approfondito le ipotesi interpretative cui si accenna nei capitoli centrali, cercando al contempo di costruirne una visione d'insieme ed esponendo alcune riflessioni sull'utilizzo dei risultati di ricerca in ambito didattico.

Segue la bibliografia, intitolata *Riferimenti bibliografici*, perché i testi citati sono soltanto quelli riferibili in senso puntuale ad alcuni elementi specifici del tema trattato nel Quaderno, e non tutti quelli consultati.

Introduzione

Aspetti grafici e ortografia: un tema minore?

Nella lingua italiana le convenzioni ortografiche che regolano la scrittura di grafemi e segni paragrafematici si sono stabilizzate in vari momenti storici, e non sembrano in discussione. Il fatto che della lingua italiana si sia appresa e studiata nel corso dei secoli soprattutto l'espressione scritta ha prodotto un sistema ortografico relativamente autonomo rispetto alla fonetica (D'Achille, 2019), che permane immutato anche quando l'espressione orale, per usi e pronuncia, se ne allontana. La non osservanza delle regole ortografiche è sanzionata e le innovazioni accolte con difficoltà.

Vero è che attualmente sta diventando sempre più importante considerare la relazione tra fonetica e grafia, sia perché la lingua italiana è sempre più una lingua parlata e trasmessa oltre che scritta, sia perché la crescente diffusione dei prestiti linguistici sembra intaccare, seppur parzialmente, la corrispondenza tra pronuncia e grafia per i problemi che comporta con i termini in lingua straniera e ancor più con i loro derivati adattati.

La lingua parlata, ad esempio, rende poco significative alcune convenzioni ortografiche non collegabili alla pronuncia (*qual* senza apostrofo, *un* senza o con apostrofo davanti a nomi che iniziano per vocale, *po'* con apostrofo, i monosillabi accentati o non) e suggerisce l'uso di lettere come K in luogo di ch, espressiva di un suono che non ha corrispondente diretto in una lettera dell'alfabeto italiano. La lingua trasmessa, in particolare nella versione della "Comunicazione Mediante Computer" (d'ora in poi CMC), sta determinando due effetti opposti: da un lato una formalizzazione che si attesta sulla grammatica della lingua standard attraverso il correttore ortografico, dall'altra l'acquisizione di una modalità di scrittura che fa ampio uso di contrazioni, abbreviazioni, simbologie iconiche e matematiche, segni paragrafematici reinterpretati in chiave enfatica o sintattica.

Per queste ragioni, e pur non essendo la grafia l'oggetto principale dell'indagine *Come cambia la scrittura a scuola*, in sede di progettazione della ricerca si è deciso di dedicarvi attenzione, non tanto per rilevare errori ortografici, quanto per osservare se e come, pur in un contesto molto formale com'è l'Esame di Stato, comparissero alcuni fenomeni emergenti nell'evoluzione della lingua.

Nella scelta dei tratti da osservare si è tenuto conto di alcuni fattori di contesto.

Un primo fattore è direttamente collegato alla decisione di sperimentare una duplice analisi dei testi: dapprima quella elettronica tramite lo strumento TINT e le estensioni dei suoi moduli di base, a seguire quella dei docenti correttori, che all'identificazione automatica dei tratti avrebbero aggiunto un esame dei dati teso a rilevarne qualitativamente le caratteristiche e a classificarli attraverso le categorie linguistiche di appartenenza. I testi scritti manualmente sono stati pertanto trascritti in forma digitale e tutte le osservazioni sulla grafia personale, con il grado di leggibilità strumentale del testo e l'attenzione che gli studenti vi abbiano o meno dedicato per agevolare la lettura, non sarebbero state possibili su testi scritti al computer.

In secondo luogo le convenzioni ortografiche sono oggetto di insegnamento e gli scostamenti dallo standard oggetto di correzione durante tutto il percorso scolastico, pertanto si è rite-

nuto che gli studenti si sarebbero avvalsi di strategie efficaci per osservarle o per correggere eventuali errori.

Anche la lingua appresa nella comunicazione quotidiana tramite computer e affini avrebbe potuto esser loro d'aiuto. Non di rado, infatti, gli errori ortografici sono oggetto di autocorrezione nella messaggistica istantanea, che propone alternative di scrittura, oppure di stigmatizzazione, in particolare nei social network, in quanto elementi agevolmente individuabili e altrettanto agevolmente emendabili. Ancora, la stabilizzazione delle convenzioni ortografiche, lungi dall'essere contrastata dalla scrittura tramite computer, ne risulta consolidata, grazie al correttore ortografico automatico, che riesce ad identificare quasi tutte le difficoltà e a correggere immediatamente gli errori o quanto meno a segnalare i casi dubbi.

Infine, si sono considerati la tipologia testuale scelta e il contesto in cui sono stati prodotti i testi. Come già detto nel Rapporto di ricerca (Ruele, Zuin, 2020), si è deciso di effettuare le rilevazioni su testi di tipologia B, da un lato perché maggiormente scelta dagli studenti, dall'altro perché formalmente pre-definita in quanto testo semi – rigido (Sabatini, 1999), quindi prevedibilmente suscettibile di attenzione alla forma espositiva per tutti i piani della scrittura, compreso quello ortografico.

Quanto al contesto, l'Esame di Stato e le 6 ore di tempo disposizione per svolgere il compito, si è ipotizzato che potesse indurre e al contempo permettere agli studenti una revisione attenta del testo e una redazione della seconda copia molto controllata da ogni punto di vista. Tra tutti gli aspetti grafici sono stati dunque selezionati e sottoposti a rilevazione automatica solo tre tratti molto interessati da fenomeni evolutivi e oscillazioni (D'Achille 2010, 2019) e precisamente le *elisioni*, gli *accenti grafici*, le *lettere in carattere maiuscolo*, in quanto si è ritenuto che la frequenza con cui compaiono, in forma sia corretta che discutibile nell'uso quotidiano della lingua, possa indurre automatismi non facilmente superabili, o superabili solo con la conoscenza della grammatica e la riflessione metalinguistica.

I tratti sono stati declinati in categorie specifiche, alle quali i correttori hanno ascritto i dati rilevati automaticamente:

- per il tratto *elisioni* si è considerato il caso dell'articolo indeterminativo *un* davanti a nome che inizia con vocale (categorie specifiche: maschile /femminile, nomi che iniziano con *w*, *j* e *h*);
- per il tratto *accenti grafici*, si è osservato se sono posti correttamente per presenza o per assenza (categorie specifiche: *monosillabi*, *se stesso/a/i/e*);
- per il tratto *lettere maiuscole* si sono esaminati i nomi non collocati ad inizio frase (categorie specifiche: in prima rilevazione *aggettivi etnici* anche con funzione di sostantivo, nomi di *mesi* e *giorni della settimana*; in seconda rilevazione, a campione, nomi di decenni e secoli, nomi inerenti i campi semantici politico - istituzionale, storico, culturale, geografico, scientifico – tecnologico, economico).

Rilevazioni di minore entità, ma realizzate su tutto il corpus dei temi, sono state riservate alla scelta degli articoli davanti a nomi stranieri. In particolare, dal momento che molti anglismi sono entrati senza adattamenti nel linguaggio quotidiano e la pronuncia delle lettere *j* e *w* è quella inglese, con suono consonantico nel primo caso e vocalico nel secondo, si è ritenuto interessante verificare se si fosse consolidata la tendenza a scegliere davanti a *j* l'articolo *il* e davanti a *w* l'articolo *lo* apostrofato, o *la* nel caso di sigle o nomi percepiti come femminili, e come fosse scritto l'articolo indeterminativo. L'uso dell'apostrofo è stato dunque indagato in questo caso come in tutti gli altri di presenza davanti a lessemi che iniziano con vocale, ma con un'attenzione specifica al suono e al genere, maschile o femminile, dei nomi, dei singoli elementi che compongono un'espressione, delle definizioni espresse tramite una sigla.

Altre rilevazioni ancora, fatte a campione e tramite lettura personale nella fase interpretativa dei dati, sono state dedicate ai caratteri scelti per le sigle, alla sostituzione di parole con simboli matematici, alle abbreviazioni, alle maiuscole utilizzate per scopi pragmatici (sottolineare, enfaticizzare, circoscrivere); alle scelte grafiche inerenti autori, titoli delle opere, citazioni; all'impostazione dei testi dal punto di vista dell'impaginazione.

Infine, i correttori, alla voce "altri tratti", hanno indicato una serie di altri casi in cui le convenzioni ortografiche non sono state rispettate, o di scelte grafiche improprie in relazione alla tipologia, al registro e al contesto in cui erano stati prodotti i testi.

Quanto al metodo di analisi seguito, anche per l'ambito degli aspetti grafici come per gli altri, si è dapprima effettuato l'esame dei dati quantitativi per poi passare all'analisi qualitativa di numerosi testi, innanzitutto allo scopo di comprendere a fondo le ragioni per cui i correttori hanno espresso i loro giudizi sui tratti osservati, in secondo luogo per formulare ipotesi interpretative che tenessero conto di entrambi i punti visita, qualitativo e quantitativo.

I dati raccolti e i risultati della ricerca hanno confermato alcune ipotesi formulate nel momento in cui è stata progettata, ma al contempo hanno riservato sorprese; soprattutto hanno aperto interrogativi non solo sulla relazione, scontata, tra ortografia e morfosintassi, ma anche sulla padronanza da parte degli studenti della complessità testuale e sulla consapevolezza dell'indissolubilità del binomio forma e contenuto, che non può limitarsi alla considerazione della costruzione sintattica della frase o del lessico, ma deve necessariamente comprendere anche la grafia. Il modo con cui sono gestiti gli aspetti grafici nel corpus di compiti raccolti induce infatti a riflettere su quanto una generazione di studenti, allenata a comunicare per immagini, simboli, segnalatori testuali grafici, trasferisca nei propri testi le conoscenze apprese sia informalmente sia nelle formalizzazioni dei libri che legge e studia, avendo consapevolezza di come la struttura grafica contribuisca a rendere evidente, chiaro, comprensibile un discorso, e di più, di quanto sia rivelatrice non tanto della superficie del testo, bensì della struttura profonda, del meta testo e del pensiero che vi soggiace.

Di tutto ciò si darà conto in questo volume, a partire dall'esposizione dei dati, attesi e non, per arrivare alle ipotesi interpretative, sempre con uno sguardo anche alla didattica della scrittura.

1. Casi emblematici di stili compositivi

In questo primo capitolo si propone l'analisi di due compiti che gli autori definiscono saggi brevi, ma che possono essere intesi, entrambi, come articoli di fondo o editoriali, vista la destinazione del primo al quotidiano "la Repubblica" e il secondo alla rivista musicale "Il MUCCHIO".³ Si è voluto riportarli per intero in avvio del quaderno non tanto perché siano emblematici di un numero rilevante di testi simili, quanto perché presentano una parte molto consistente dei fenomeni che si ritrovano disseminati in altri testi e ci permettono di aprire riflessioni sul consolidamento e sul superamento di una serie di aspetti evolutivi della lingua scritta.

Pur costituendo un unicum tra quelli esaminati, possono dunque essere considerati entrambi un manifesto dell'influenza che hanno i nuovi usi della lingua scritta anche in contesti cui si addice una rigorosa formalizzazione.

Come detto nell'introduzione, al momento della progettazione della ricerca (anno 2017), si è ipotizzato che fossero rilevabili in compiti di maturità una serie di fenomeni evolutivi della lingua, all'interno dei quali si sono selezionati alcuni tratti da osservare. Tra questi, pur considerando che negli anni intercorsi tra il 2000 e il 2016 si sono diffuse nella messaggistica istantanea molte novità grafiche, come abbreviazioni per troncamento e contrazioni per eliminazione di vocali, simboli matematici in luogo di parole, caratteri maiuscoli ed elementi paragrafematici per sottolineare, enfatizzare, sottintendere..., tali novità non sono state annoverate, in quanto si è ritenuto che non potessero sfuggire al controllo consapevole degli studenti in testi d'esame.

Ancora, l'irrompere di emoticons e messaggi vocali che si sta verificando negli ultimi anni nella messaggistica, nelle chat, nei social ha indotto ad ipotizzare che alcuni usi tipici dei primi anni del millennio avessero avuto vita breve o che in ogni caso non si potesse supporre che si fossero consolidati al punto da rientrare negli automatismi linguistici trasferibili inconsapevolmente anche in contesti formali.

In effetti, il numero di compiti in cui compaiono tali fenomeni è molto contenuto, e raramente se ne riscontrano altri, pur già diffusi nella comunicazione quotidiana.

I due compiti che qui si propongono, per la loro unicità confermano la correttezza delle ipotesi formulate, e tuttavia sono di grande interesse perché presentano un campionario di casi che ritornano singolarmente in centinaia di compiti, e perché non sembrano frutto di un trasferimento automatico e involontario di modalità espressive improprie per un contesto formalizzato qual è il compito all'Esame di Stato. Piuttosto, sembrano mostrare il carattere della sperimentazione o della ricerca di originalità, allo scopo, l'uno, di interessare il lettore attraverso un argomentare veloce, centrato sui contenuti e sulla paratassi, l'altro, di avvincerlo con il ricorso ad un'impostazione per domande e risposte, corredata di continui cambi di carattere, spaziature, punti esclamativi.

E non vi è dubbio che lo scopo sia stato raggiunto in entrambi i casi, dal momento che hanno indotto anche chi scrive a dedicarvi particolare attenzione.

³ A quanto risulta a chi scrive, fino al 2018 è stata pubblicata una rivista musicale chiamata "Il mucchio selvaggio", ma non si può escludere che sia esistita o esista anche oggi la rivista "IL MUCCHIO", con il nome tutto in stampato maiuscolo.

Da ultimo, può essere interessante considerare che il primo è stato scritto nel 2006 e il secondo nel 2001, quindi nei primi anni di riferimento della ricerca *Come cambia la scrittura a scuola*.

Compiti siffatti non esistono negli anni seguenti, pertanto si può ipotizzare che si sia verificato un processo di normalizzazione degli stili compositivi per alcuni aspetti, per altri invece, che si vedranno nei capitoli a seguire, di consolidamento delle innovazioni e di una standardizzazione implicita.

1.1. Abbreviare, contrarre, sostituire parole con simboli matematici

1° testo⁴. Anno scolastico 2006/2007 – Liceo scientifico

SAGGIO BREVE

Titolo: La Costituzione: La più alta espressione della volontà popolare.

Dest: “La Repubblica”

2 giugno 1946. Da quel giorno **sn** passati una sessantina di anni. Si potrebbe pensare: è stato tanto tempo fa. Eppure quel giorno è ancora molto vicino a noi, cittadini italiani ed alle nostre coscienze. Perché ha significato molto, per l'Italia, ma anche per l'uomo in sé.

Quel giorno l'Italia è stata chiamata a votare per scegliere la nuova forma di governo: repubblica o monarchia? vinse la prima. Quel giorno tutti andarono a votare: uomini e donne. Il momento tanto atteso del **suffr. univ. masch.** e **femm.** era **finalm.** arrivato. Quello stesso giorno i cittadini elessero anche i membri dell'**Ass. cost.**, la quale aveva il compito di redarre una **Costituz.**

1 **genn** '48. La Nuova Costituzione della **Repubbl.** Italiana entra in vigore. Nell'arco di un anno circa era nata la Repubblica italiana e con essa la sua **Costituzione.**

La situazione in quegli anni non era certamente facile. La guerra era da poco conclusa e la seconda grande tragedia del Novecento aveva lacerato corpi ed anime.

Dopo un ventennio di dittatura fascista l'Italia voleva tornare alla “**normalità**”. Uno dei punti dal quale partire era rappresentato dalla Resistenza antifascista, che aveva dato un contributo decisivo alla caduta definitiva del Duce, ma che **nn** poteva essere considerata una vera e propria rivoluzione.

Inoltre l'Italia era profondamente divisa: c'erano ancora molti che credevano, nei miti fascisti.

Insomma, si era sull'orlo di una guerra civile. La nascita della **Rep.** e la **preparaz.** di una **Costituz.** **x** fortuna, la scongiurarono.

Finiva un'epoca, quella del fascismo, “una lunga parentesi, chiusa la quale la storia sarebbe ricominciata più o meno al punto in cui la parentesi era stata aperta.” **citaz. 1**

⁴ Nella trasposizione dalla scrittura manuale a quella digitale si sono mantenute non solo le parole, le lettere e i segni paragrafematici così com'erano scritti, ma anche gli a capo e le spaziature doppie tra una riga e l'altra, o tra un capoverso e l'altro.

Bisognava tornare a quelle libertà e a quei principi che avevano ispirato l'Italia prefascista, contenuti cioè nello Statuto Albertino. Ma esso ormai era superato essendo l'espressione di un'unica volontà, quella del sovrano Carlo Alberto. I tempi erano cambiati, soprattutto **x** l'Italia i membri della **Costit.** dovevano, affrontare **1** situazione ben differente e molto **+** eterogenea rispetto a quella di metà Ottocento. Calamandrei, uno di quelli, ne era ben consapevole. "In **qst** assemblea, **nn** c'è **1** sola volontà, ma centinaia di libere volontà, raggruppate in decine di tendenze". Il grande merito dei padri della **Cost.** è stato quello di saper interpretare al meglio lo spirito della loro epoca e, in particolare, della società di massa e di saper coniugare in un unico testo idee così divergenti. Infatti nella Costituzione **sn** ben presenti **3** diverse tendenze: quella socialista, quella liberal-repubblicana e quella cattolica. La grande "**sfida**" era, quella, di saper trovare dei [inc.] tra anime così diverse. Sicuramente non era un compito semplice.

Dopo la tremenda esperienza della dittatura era indispensabile costruire **1** Repubblica forte, con principi condivisi il **+** possibile. L'unico modo **x** uscire dalla crisi era fornire il presupposto **x** un nuovo inizio. Calamandrei continua nel suo discorso del 4 marzo 1947 "La nostra rivoluzione ha fatto **1** sola tappa, che è quella della repubblica; ma il resto è tutto da fare, è tutto nell'avvenire". La **Cost.** ha posto le basi **x** una nuova Italia, ne ha definito avendo, **x** così dire, **1** carattere [inc.], i principi **fondam.** Ma poi il futuro della nostra penisola è stato costruito passo **dp** passo non più da un gruppo ristretto di politici né da un unico leader [inc.] ma dai cittadini. La **Cost.** si basa infatti sulla sovranità popolare. È il popolo che sceglie ed è il popolo che fa sentire la sua voce in caso di dissenso. Le manifestazioni di piazza, i cortei, gli scioperi delle classi lavoratrici: ecco il sale della democrazia. Essi **nn** devono essere visti **cm** attacchi alle forze politiche in carica, ora di **dx**, ora di **sx**. Ma **cm** espressione di quel lungo e laborioso cammino incominciato quel lontano 2 giugno. Ed è nelle piazze che noi vedremo, quindi, la realizzazione compiuta dell'Italia democratica, poiché "la partecipazione delle classi lavoratrici alla vita dello Stato è condizione essenziale della democrazia." **citaz.**

"Ed è all'interno di **qst** quadro che **dv** essere vista la crescita civile realizzata attraverso la partecipazione dei cittadini, in **qnt** lavoratori, alla formazione della volontà generale... L'Italia è un'unica Nazione poiché si basa su un'unica volontà generale cioè quella del popolo, che li riconosce in un unico ... l'unico testo fondamentale.

I padri erano ben **consap.** di essere all'inizio di una nuova era; noi, allo stesso modo, sentiamo di appartenervi, ma siamo ben consci che **nn** siamo ancora alla fine. Infatti "assistiamo ad un processo graduale di arricchimento e specificazione di **qst** libertà." **citaz.**

Nulla si può possedere **x** sempre, ma tutto deve essere **continuum.** riconquistato, difeso. Allo stesso modo i principi e i diritti devono essere da un lato salvaguardati da eventuali minacce, dall'altro **xò** devono essere sempre aggiornati.

"L'elenco dei diritti di libertà è pertanto un elenco aperto... Il cammino dei diritti di libertà si identifica col cammino della civiltà.". C'è sempre, di conseguenza, la necessità di restare al passo coi tempi. La **Cost.** può **camb. xké sn** l'uomo e la realtà a cambiare. L'Italia di **adex** è ben diversa dall'Italia degli anni Quaranta.

Ma il **camb. dv** essere ad **1** miglioramento del testo.

In caso contrario: il popolo, la volontà generale, è chiamato a difendere la sua **Costituzione!**

Il testo si presenta con un'impostazione dei contenuti che potremmo definire tradizionale.

La struttura argomentativa, benché espressa attraverso frasi solo raramente complesse, più spesso semplici e collegate implicitamente per associazione di pensiero, è costituita da mosse argomentative consuete, quali sono esposizioni di fatti e interpretazioni degli stessi, asserzioni, prove a sostegno e citazioni, considerazioni conclusive, e mantiene una continuità semantica che conferisce unitarietà alla composizione. La tesi, espressa nel finale, è chiara ed è stata dimostrata; il testo, nonostante la frammentazione sintattica, non viene meno al suo scopo fondamentale: spiegare come è nata la Costituzione italiana e come deve essere interpretata e applicata anche oggi.

E tuttavia, fin dalle righe di presentazione del saggio - articolo, ciò che appare evidente è la discrasia tra contenuto, tipologia e genere testuale da un lato, forma espositiva dall'altro.

Le intenzioni dell'autore/autrice sono esplicite fin dall'inizio: *Dest.* sta per destinazione o destinatario e indica il contesto e i lettori cui l'articolo si rivolge, ovvero il quotidiano "la Repubblica". La lingua di riferimento non è quella attesa del testo semirigido formalizzata e appresa a scuola, bensì quella della CMC (Berruto, 2005), nelle forme che assume in chatlines, sms, applicazioni di messaggistica istantanea e social network (Pistoiesi, 2004; Prada, 2015)

Come in tali generi di CMC, la pragmatica appare generalmente ispirata a criteri di economicità e velocizzazione della lettura, che si esprimono attraverso la contrazione e l'abbreviazione delle parole, l'utilizzo di numeri o simboli matematici in luogo di articoli indeterminativi, aggettivi numerali, preposizioni, la preferenza per gli elementi di coesione impliciti rispetto agli espliciti.

In tutto il testo si susseguono contrazioni usuali nelle comunicazioni di messaggistica istantanea: *sn* per *sono*, *qst* per *questo* e *questa*, *nn* per *non*, *dp* per *dopo*, *xò* per *però*, *dx* e *sx* per *destra* e *sinistra*, *dv* per *deve*, *qnt* per *quanto*, *cm* per *come*, *xké* per *perché* e *adex* per *adesso*.

Le tipologie di abbreviazioni delle parole si alternano nello sviluppo del testo, e mutano pur riferendosi alla stessa parola o rimangono le medesime in parole diverse. Così il termine *Repubblica* è abbreviato in *Repubbl.*, poi in *Rep.* e infine ritorna alla sua forma completa; *Costituzione* è *Costituz*, *Cost.* e di nuovo *Costituzione*, mentre *Assemblea costituente* è *Ass. cost.* e i suoi membri sono della *Costit.* o padri (sempre in minuscolo) della *Cost. consap.* della difficoltà del loro compito; *camb.* sta sia per *cambio* che per *cambiare*.

Si abbreviano gli avverbi (*finalm.* in luogo di *finalmente*, *continuam.* di *continuamente*), gli aggettivi (*fondam.* per *fondamentali*, *consap* per *consapevoli*), i nomi (oltre ai già citati compaiono *genn* per *gennaio* e *preparaz.* per *preparazione*) e intere espressioni (il suffragio universale maschile e femminile diventa *suffr. univ. masch.* e *femm.*)

Quanto ai simboli matematici, compaiono *x* al posto di *per*, *+* di *più*, *1* dell'indeterminativo *un*, *uno*, *una* e *3* in cifra anziché in lettere.

Gli interventi di abbreviazione e contrazione sono presenti sia nel testo proprio dello studente, sia nelle citazioni virgolettate, per le quali evidentemente si è ritenuto fosse significativo il contenuto, più che la forma con cui sono espresse.

Nella composizione si riscontrano anche fenomeni non, o non soltanto, ascrivibili all'influenza della CMC, bensì a tendenze di altra matrice, qual è, ad esempio, l'incertezza nell'uso delle maiuscole. Nel testo troviamo *Stato* e *Nazione* con la maiuscola ma *penisola italiana* in minuscolo benché si intenda come sinonimo di *Stato*, *Repubblica* ma anche *repubblica*, *Nuova Costituzione* ma *Ass. cost.*, *Repubblica Italiana* e nella riga successiva *Repubblica italiana*, *Duce* e *sovrano*, *Resistenza* e *fascismo*. Nessuna oscillazione si nota invece nei nomi di secoli, decenni e mesi, che compaiono sempre, i primi con la prima lettera maiuscola, i secondi con la minuscola.

La gestione della punteggiatura nel complesso contribuisce ad affermare il criterio di semplificazione sintattica di cui s'è detto sopra. Presenta infatti un uso frequente del punto fermo ad interrompere frasi complesse, dei due punti in sostituzione di connettivi dichiarativi o esplicativi, delle virgole ad isolare brevi incisi o scandire elenchi di espressioni. Le citazioni, oltre che virgolettate, sono indicate come tali con il termine *citazione* abbreviato in *citaz.* e numerate da un avviso di nota, ribadito, nella prima, dal numero 1.

L'organizzazione data dalla grafica struttura il testo in tre sezioni ben riconoscibili: una sezione iniziale ed una conclusiva costituite da brevi capoversi ed espressive dei vari passaggi nei quali si snoda il discorso, un'ampia sezione centrale composta di numerose frasi corrispondenti a diversi blocchi informativo – argomentativi senza marcatori grafici.

Fin qui l'analisi degli aspetti grafici più interessanti per la nostra ricerca, che, volutamente finalizzata ad evidenziare le scelte compiute dall'autore più che a considerarne l'appropriatezza, potrebbe concludersi con un giudizio di inadeguatezza frutto di ignoranza o persino di atteggiamento provocatorio, irrispettoso delle più elementari regole grafemiche.

Ma se si dovesse riflettere insieme all'autore /autrice su un compito che è stato scritto revisionato corretto riscritto, oltre a chiedere per quale ragione abbia abbreviato, contratto, sostituito parole con numeri, quale scopo comunicativo abbia inteso conseguire e se abbia mai visto adottare un linguaggio simile nel quotidiano cui il saggio è destinato, è anche altro su cui si potrebbe puntare l'attenzione.

Ciò che è veramente difficile nell'esame di questo testo è infatti attribuire un significato certo alle singole scelte. Non si può dire, ad esempio, che i nomi, pur essendo i medesimi, inizino con la minuscola quando siano annoverabili tra i nomi comuni e con la maiuscola quando siano considerati propri (ad es. *una costituzione* versus *la Costituzione della Repubblica Italiana*); non che gli aggettivi siano in minuscolo e i nomi in maiuscolo (abbiamo infatti *Italiana* e *italiana*), né che gli articoli indeterminativi siano espressi attraverso simboli matematici quando si vuole sottolineare l'aspetto quantitativo (abbiamo infatti, ad esempio, *1 sola volontà* e, più avanti, *un'unica volontà*, come pure *1 situazione*, *1 miglioramento*, dei quali non si può ipotizzare che siano considerati dal punto di vista quantitativo).

Anche il criterio dominante dell'economicità è disatteso, quando l'avverbio *più* compare in parola e l'aggettivo *fondamentale* è proposto sia in forma abbreviata che intera; e l'intenzione di circoscrivere le citazioni è tradita quando le virgolette non si chiudono, le note annunciate non compaiono in calce alla pagina, la numerazione delle citazioni cessa dopo la prima.

Altrettanto si può dire del progetto organizzativo, se la struttura per capoversi scompare del tutto nel blocco centrale oppure, per fare degli esempi, i due punti e le virgole sono nella maggior parte dei casi usati correttamente, ma talvolta i primi non compaiono nell'apertura di un discorso diretto e le seconde separano un verbo servile dal verbo referente.

Ne risulta un catalogo di scelte grafiche intercambiabili e perciò non interpretabili secondo categorie di senso ed è questo, più del fatto che siano state compiute con poca attenzione al contesto e che siano presenti elementi classificabili come errori, che rivela una scarsa padronanza della lingua da parte dell'autore/autrice.

La sottolineatura non vuole essere un giudizio di merito, ma una semplice constatazione che ci interroga sulle varie e diverse modalità con cui una lingua appresa attraverso l'esercizio passivo non sorvegliato, può influenzare l'esercizio attivo e l'apprendimento della scrittura.

Non si tratta qui di semplice trasferimento degli usi linguistici propri della comunicazione quotidiana in contesti formali, che già di per sé costituisce un indizio di poca competenza, ma di un'acquisizione automatica della lingua non guidata né seguita da momenti di riflessione sulle modalità espositive utilizzate dai mezzi dai quali si apprende.

Se infatti fosse stata la CMC del Web il luogo da cui desumere modelli, se ne sarebbero potute dedurre indicazioni precise su come si impagina, si suddivide in paragrafi e capoversi, si intitola, sul perché si usano vari caratteri e diversi colori, si marcano le parole chiave, si costruiscono i rimandi, si contrae in sigle, si accede a linguaggi diversi. Nulla è causale e intercambiabile nei testi costruiti per il web, la cui funzionalità è assicurata anche dalla cura degli aspetti grafici. Né lo è nei manuali scolastici o nei testi informativi e istruzionali, che, se interrogati anche per la gestione degli spazi e la grafica che utilizzano, potrebbero suggerire strutturazioni del testo nelle quali gli elementi grafici rispondono a criteri riconoscibili, rafforzano la coerenza e la coesione del testo e ne agevolano la comprensione.

L'autore/autrice del compito qui esaminato, con molta probabilità, ha inteso scrivere un testo con contenuti interessanti scelti da retorica, immediato, accattivante e di facile lettura anche e soprattutto per la rapidità impressa dalle scelte grafiche. Ha scelto uno stile innovativo desumendolo dalle sue conoscenze informali, ma, scegliendo una modalità espressiva diversa da quelle basate su convenzioni grafiche usuali, si è avventurato/a in un'impresa assai più impegnativa di quanto pensasse, perché non ha considerato che anche una lingua nuova ha una sua grammatica e che gli elementi grafici ne sono parte integrante. Non ha tenuto nel debito conto la funzione di guida alla comprensione che assume la gestione degli spazi, dei caratteri e dei segni paragrafematici, in virtù dell'ordine, dell'organicità e della gerarchia dei contenuti che conferiscono al testo.

1.2. Gestire spazi e caratteri di scrittura per enfatizzare e convincere

2° testo - Anno scolastico 2000/2001 - ITI

AMBITO SOCIO - ECONOMICO

Argomento: Musica per tutti, tra arte ed Industria

Il seguente saggio è destinato alla Redazione della rivista musicale **"IL MUCCHIO"**

MUSICA - INTERNET

ATTESA PER IL MATCH FINALE

"Su, dai, non piangere ... non ti conviene ... e non fare quel broncio!!"

"Non capisci che litigare con la tua futura sposa, **"LA RETE"**, ti danneggia solamente?!?"

Sembra dover parlare con un bambino, ed invece, stiamo parlando di uno dei settori più redditizi del pianeta:

IL MONDO DELLA MUSICA

Tanti problemi lo assillano, che, sentendo lui, potrebbero diventare delle vere e proprie catastrofi.

Invece, secondo gli esperti e gli addetti ai lavori, tutto ciò potrebbe rivelarsi una delle due maggiori fonti di guadagno: **INTERNET**, ossia **LA RETE** e **IL MONDO MULTIMEDIALE**. Molto se ne è parlato, e molto se ne parlerà, la stampa, poi, in particolare sta analizzando i due volti di Internet, ossia pericoli ed opportunità.

“IL CASO NAPSTER”, viene addirittura citato nelle pagine de **IL SOLE 24 ORE**: “... Fermare **Napster** non significa fermare lo scambio illegale di musica; nel breve o nel medio periodo, non c’è da attendersi che il mercato legale della musica on-line decolli vertiginosamente.”

Ed allora: **PERCHÉ?** Perché dovremmo essere costretti a pagare quarantamila lire per un CD con dieci canzoni?

Napster, programma che ho usato anche **IO** fino al primo **Giugno**, data in cui hanno dovuto inserire un filtro elettronico per la protezione del **Copyright**, ordinato dai giudici durante la battaglia legale per la chiusura del sito, mi ha consentito di risparmiare un sacco di soldi.

In ogni caso, risparmierò ancora, perché **Napster**, è solo uno dei tanti programmi per scaricare file musicali. Anzi, per i più esperti ed affezionati, c’è già in rete il programma per **“DEVIARE”** o meglio **“BUCARE”** questo filtro.

Anche gli artisti ed i musicisti sono divisi da questa scelta: adesione, o non adesione alla musica digitale.

Lo schieramento a favore, è capitanato dalla cosiddetta schiera della musica **ROCK** e dagli artisti emergenti, che vedono in **Internet** la possibilità di diffondere e pubblicizzare i loro brani.

Il contro, invece, sono rappresentati da una delle donne più potenti del **GLOBO**, Miss Luisa Veronica Ciccone, meglio conosciuta come Madonna.

La star, che, **“RECENTEMENTE”** ha partecipato agli **MTV EUROPE MUSIC AWARDS** ottenendo, per la sua memorabile esibizione dal vivo una marea di consensi, ha imposto leggi severissime sulla distribuzione della sua musica in rete: solo spezzoni di brani della durata di un minuto e mezzo l’uno. Tanti sono stati i dissensi da parte dei fans digitali.

Penso, che questa decisione sia stata poco ragionevole, perché, invece di avere l’effetto di invogliare il pubblico a comperare il CD, ha sortito la reazione contraria: ora, gli album di Madonna sono i più scaricati **“ILLEGALMENTE”** nella rete.

Questa mania di **MULTIMEDIALITÀ**, non ha contagiato solo il settore della musica giovanile, ma è riuscito ad inglobare anche la musica classica, specialmente durante la celebrazione dell’anniversario per il centenario della morte di Giuseppe Verdi, si sono avute molte iniziative interessanti, come riporta **IL CORRIERE DELLA SERA**: “... il **Galà** viene consegnato al festival, chiavi in mano, da un noto agente musicale, e sarà ripreso da ottanta televisioni. **CI SARÀ ANCHE UN DVD, UN HOME VIDEO**, e una distribuzione **VIA INTERNET**.” Allora ... non solo **pop music**, non solo **Dance**, ma anche il **NABUCO** diventa digitale, così da permettere alla gente di **“TIMBUCTU”** di assistere all’evento!!

E in **ITALIA**, come la mettiamo?

Beh, non ne abbiamo di problemi ... perché ... più in crisi di così!!! Infatti, il mercato musicale nel nostro paese è in ristagno da anni ormai, e quindi non facciamo più neanche testo. L’unico evento che, musicalmente svolge una funzione determinante nel nostro paese, è il **festival di Sanremo**.

Quindi ... non consiglio di leggere le recensioni ed i commenti fatti sull’ultima edizione che viene definita: “Una **PRATICA DIVINATORIA COATTA** per leggere la nostra società”.

Ci tengo a precisare, che, i brani del **festival**, erano già in rete il giorno dopo il **galà** di apertura della prima serata.

... e poi dicono che gli italiani sono lenti e pigri!!

Ma, infine, siamo sicuri che "**Napster & Friends**" danneggeranno il mercato?

Su scala globale i consumi hanno mostrato sensibili segni di cedimento. Anzi, a detta di alcuni, la musica digitale può avere effetti positivi sul mercato.

"... e allora??" "Di cosa ti lamenti!!!"

"Smettila di piangere e rimboccati le maniche che c'è tanto lavoro da sbrigare!!!!"

Questo secondo compito, già ad un primo sguardo d'insieme, colpisce sia per la gestione dell'impaginazione sia per le scelte relative al carattere maiuscolo, e non lascia dubbi sulle intenzioni dell'autore / autrice, che tuttavia sono diverse rispetto al primo. Qui infatti, l'autore/ autrice non manifesta tanto la volontà di rendere il discorso più breve abbreviando e contraendo, quanto di utilizzare elementi grafici per mettere in risalto concetti, fatti, eventi, che reputa significativi, senza doverlo spiegare. Più che convincere il lettore della validità delle proprie tesi e prove a sostegno (peraltro costituite soprattutto da fatti e dati), vuole coinvolgerlo in un discorso nel quale la gerarchia delle asserzioni è imposta in modo categorico proprio attraverso il ricorso allo stampato maiuscolo.

L'organizzazione è espressa attraverso brevi capoversi corrispondenti ad articolazioni interne di blocchi informativi e argomentativi, a domande, a citazioni. Un solo capoverso, più esteso degli altri, comprende un intero blocco logico. La separazione tra i capoversi è determinata non solo dagli a capo ma anche da righe vuote tra l'uno e l'altro.

Numerose sono le parole o espressioni scritte tutte in lettere maiuscole, cui talvolta si aggiungono le virgolette per sottolinearne la significatività. E, ancora, compaiono sequenze di due, tre o quattro punti interrogativi ed esclamativi, puntini di sospensione inseriti non tanto a rimarcare un'omissione di testo bensì a suscitare l'attesa di ciò che si sta per dire.

Come già rilevato nel testo n.1, le scelte grafiche marcate sono collocate indifferentemente nel testo proprio e in quello citato. La scrittura in carattere maiuscolo ad inizio di parola o di intere parole ed espressioni, e l'inserimento di punteggiatura a scopo enfatico, compaiono infatti anche all'interno delle citazioni, al punto che queste, sia per la continuità grafica, sia perché in qualche caso sono parafrasate o ricopiate senza virgolette, risultano avere più il carattere di appendici al pensiero dell'autore/autrice, che quello di autorevoli opinioni da portare come prova o sulle quali basare riflessioni.

Come nel testo n.1, vi sono nomi che iniziano con la maiuscola pur non essendo propri (ad es. *Copyright*), elenchi di parole che iniziano o sono scritte in carattere sia maiuscolo sia minuscolo (ad es. *pop music*, *Dance* e *NABUCO*, inseriti come elementi di un medesimo elenco), oscillazioni tra tutto maiuscolo e tutto minuscolo (ad es. *del pianeta* e *del GLOBO; ITALIA* e *nostro paese; il festival di Sanremo* e *MTV EUROPE MUSIC AWARDS; INTERNET, internet* e *VIA INTERNET*).

L'interpretazione delle scelte non è sempre agevole. Se, infatti, in qualche caso è evidente l'intenzione di sottolineare concetti, problemi o prove per sostenere la tesi principale (come nel caso di "*DEVIARE*" e "*BUCARE*" il filtro di *Napster*, o di *scaricati "ILLEGALMENTE"*), in altri è più difficile inferirne lo scopo (ad es. per "*RECENTEMENTE*" o *mania di MULTIMEDIALITA'*, o per *musica classica, musica giovanile, pop music* e *musica ROCK* variamente distribuiti nel

testo, *Galà* in citazione e *galà* nel testo proprio). Né si può ritenere che si sia cercato di riprodurre o imitare i testi citati, che, al contrario, presentano scelte grafiche convenzionali e prive di marcatori.

Anche la punteggiatura propone soluzioni non facilmente interpretabili. Al di là dei punti esclamativi e interrogativi di cui si è detto, dei due punti con significato ora esplicativo, ora informativo, compaiono infatti numerosi punti fermi e altrettanto numerose virgole con l'evidente scopo di frammentare il discorso in segmenti brevi costruendo frasi semplici o, al più, frasi complesse ma costituite di pochi elementi preferibilmente collegati per asindeto. Tuttavia in qualche caso la costruzione non è padroneggiata: le virgole mancano o separano soggetto e verbo senza ragioni plausibili, nell'accostamento per asindeto si perde di vista il soggetto della frase reggente e si produce un anacoluto. Anche l'uso delle virgolette, che abbondano nel testo, è gestito in modo oscillante e non ascrivibile a criteri certi: si va dall'inserimento convenzionale nel discorso diretto e dalla marcatura di parole già evidenziate dalla scrittura in carattere maiuscolo, alla mancata chiusura o all'assenza in alcune, non tutte, le citazioni riportate. Infine, è interessante notare come le scelte grafiche non tengano conto dell'impostazione della rivista cui l'articolo è destinato, (beninteso se è, come pare, "Il mucchio selvaggio"), nella quale le colonne di testo sono regolari, piene e accostate le une alle altre senza interruzioni, con le immagini collocate in pagine o colonne di norma separate dal testo.

Quel che è certo è che sia l'impaginazione sia la grafica appaiono coerenti con lo stile compositivo di un articolo dalla struttura argomentativa insolita e anticonvenzionale, che si sviluppa in forma dialogica, per domande e risposte. L'autore/autrice interloquisce nell'incipit con un mondo della musica personificato, prosegue nella più corposa sezione centrale dialogando con gli ipotetici lettori della rivista e infine ritorna al mondo della musica, per spronarlo a interagire positivamente con gli strumenti digitali e le tecnologie della comunicazione elettronica. Non mancano il ricorso all'esperienza personale e alle conoscenze acquisite in modo informale, così come il riferimento diretto ai documenti proposti nella consegna.

La tesi principale è chiara e provata da argomentazioni ammissibili, fin quasi alla fine, quando - e c'è da rammaricarsi - in una citazione riportata ma non posta tra virgolette, sfugge un elemento che, da solo, inficia il senso di un intero discorso. L'autore/autrice pone la domanda finale e risponde mettendo in discussione tutto ciò che ha asserito prima.

Ma, infine, siamo sicuri che "Napster & Friends" danneggeranno il mercato?
Su scala globale i consumi hanno mostrato sensibili segni di cedimento. Anzi, a detta di alcuni, la musica digitale può avere effetti positivi sul mercato.⁵

L'avverbio *non*, che pure compare nel testo citato, è la parola che manca nella prima frase della risposta. Distrazione? Si può dubitarne, e proprio perché la citazione non è virgolettata, ma ha il carattere della rielaborazione. Nella domanda, che apparentemente esprime un dubbio ma in realtà contiene già la risposta, l'autore/autrice ha inserito un *infine* per conferire alla frase una funzione conclusiva del blocco logico e ha mutato il congiuntivo presente del verbo del testo citato in indicativo futuro, in coerenza con tutto il contenuto del compito, nel quale si formulano ipotesi sul futuro più che descrivere il presente; nella risposta elimina un'iniziale espansione eccettuativa, che può averlo/la portato/a a fraintendere il prosieguo: un'afferma-

⁵ La negazione *non* manca anche nel testo originale, non solo nella trascrizione digitale.

zione costruita attraverso la negazione della corrispondente asserzione negativa.⁶ Doppia distrazione, per il “non” e per le mancate virgolette? Può essere.

Quel che appare invece più sicuro è che l'autore/autrice abbia scelto consapevolmente lo stile compositivo adottato, rivelando abilità pragmatiche e discreta padronanza di alcuni piani della scrittura. Per quanto riguarda gli aspetti grafici, mostra di conoscere gran parte delle regole consolidate e ciò che lascia perplessi è soprattutto il fatto che le applichi o le disattenda senza criteri riconoscibili.

Se si dovesse dare una valutazione, anche per questo come per il primo compito, non si ritiene che sia tanto l'impostazione inusuale a dover determinare l'accettabilità o meno del testo, quanto la non completa sorveglianza delle scelte grafiche, compiute per dare originalità e forza comunicativa al discorso e, invece, divenute ostacoli alla piena comprensione da parte del lettore. A meno che non si compia una lettura rapida e globale, ricostruendo per inferenza ciò che quasi certamente l'autore/autrice ha voluto dire.

Non è dato sapere se uno stile più tradizionale sarebbe stato più agevole da gestire e avrebbe prodotto una comunicazione meno ambigua, ma si può dedurre, anche da questo testo, che lo stile spezzato, e reso attraverso marcatori grafici determinanti, richieda una competenza di scrittura molto elevata e una ancora più elevata capacità di revisione, intesa come capacità di porsi al posto del lettore.

Proprio rispetto al rapporto con il lettore, può infatti conseguire risultati opposti a quelli che si ripromette. Anziché mantenere l'attenzione sui contenuti, può deviarla su elementi del paratesto e, quando i criteri di scelta non sono trasparenti, può indurlo a porsi domande continue sul senso delle oscillazioni grafiche e organizzative, anziché sugli argomenti affrontati.

⁶ Testo nella consegna. “Ma siamo sicuri che Napster & friends danneggino il mercato? A parte l'Italia (dove le vendite ristagnano da anni) su scala globale i consumi non hanno mostrato sensibili segni di cedimento. Anzi, a detta di alcuni, la musica digitale può avere effetti positivi sul mercato ...”. (da *Il Sole 24 Ore* 4 marzo 2001)

2. Gli accenti grafici

Secondo Paolo D'Achille (2019), uno degli ambiti grafici in cui si manifesta una spiccata evoluzione è l'uso dell'accento, in particolare nei monosillabi, alcuni dei quali tendono ad essere sempre più accentati, altri accentati benché la norma preveda l'apostrofo, altri ancora soggetti ad una estrema variabilità di scelte o non più accentati.

Lo stesso D'Achille, nel ricostruire la storia degli accenti sui monosillabi, sottolinea come per la maggior parte di questi non vi sia un reale motivo per accentarli, ovvero la norma non risponda al fatto che essi discendano da una parola che ha subito in antico un troncamento o la caduta di una lettera terminale, bensì a motivazioni di carattere didattico.

D'Achille evoca il periodo successivo all'Unità d'Italia e ricorda come da quel momento in poi si sia avviato un processo di semplificazione che ha di fatto ridotto la polimorfia della lingua italiana, espressa per secoli soprattutto, ma non soltanto, nei testi letterari e in particolare nella differenza tra poesia e prosa, e accanto ad esso, anche un processo di normatizzazione, per il quale la tradizione grammaticale, ma ancor più, la prassi scolastica, produsse uno standard di scrittura che rispondeva all'esigenza fondamentale di razionalizzare l'ortografia e non solo. Si tratta di una varietà scritta che puntava ad un tipo di formalizzazione grafica realizzata attraverso regole condivise e collegabili in molti casi al processo di formazione delle parole, in altri alla funzione grammaticale delle parole.

Tra i fenomeni più interessanti si annovera la normatizzazione dell'uso degli accenti.

Se per le parole plurisillabe è stato abbastanza facile stabilire la regola che quando l'accento fonetico cade sull'ultima sillaba deve essere scritto, mentre quando cade su una qualsiasi delle altre sillabe, si deve scrivere solo se permette di distinguere il significato di una parola (principi da principi, ad esempio), per quanto riguarda i monosillabi, di per sé non soggetti a possibilità di equivoco quanto alla pronuncia, la norma ha previsto che si ponga l'accento su alcuni di essi solo per evitare ambiguità nell'interpretazione. Così il monosillabo *se* ha l'accento se pronomine personale e non se è congiunzione, ma nel caso di *se stesso*, ovvero quando è sicuramente pronomine personale, senza possibilità di equivocare, non si accenta. *Qui, qua, tra, fra, sta, fu, fa*, e altri non hanno bisogno di accento perché non sono equivocabili.

Scegliere di accentare o meno i monosillabi richiede due conoscenze fondamentali: sapere se la parola può esprimere almeno due significati diversi e sapere se appartiene ad almeno due categorie grammaticali diverse (*né*, ad esempio, ha l'accento se congiunzione, non se è pronomine).

È una delle tante regole ortografiche che non discendono da un collegamento con la fonetica e la fonologia della lingua italiana (le parole che si scrivono diversamente in molti casi non si pronunciano diversamente; fa eccezione ad esempio è verbo *da* e congiunzione, ma solo nella zona d'Italia in cui *la* e congiunzione viene pronunciata chiusa), bensì da criteri di funzionalità in relazione alla semantica e alla categoria grammaticale cui appartengono le parole. L'accento grafico ci è parso pertanto uno tra gli elementi più funzionali da considerare, non tanto in senso assoluto, quanto, appunto, perché è uno dei casi nei quali non sono la pronuncia e il significato pieno a guidare la scrittura, bensì la padronanza della lingua e della testualità (D'Achille 2019).

Nell'ambito dell'accentazione grafica si è circoscritta l'osservazione al fenomeno *espansione dell'accentazione dei monosillabi*, che è apparso un tratto evolutivo interessante, sia perché i monosillabi sono quantitativamente molto presenti nei testi, sia perché, con riguardo alla lingua scritta cui sono esposti e che producono quotidianamente gli/le studenti, sono oggetto di correzione automatica nella CMC e di suggerimento per la scelta nella messaggistica istantanea.

Abbiamo previsto di individuare nella rilevazione automatica quelli sui quali più probabilmente si sarebbero riscontrati casi interessanti ai fini dell'indagine: *sé se, sì si, è e, dà da'da, né ne, ce, sta, sto, tra e fra, fu, fa fa', là la, li li, va' va, su, so, sa, do, po', già, giù, può, più, ciò, qui, qua*. Abbiamo poi aggiunto *se stesso /a/i/e*, in quanto oggetto di frequenti dubbi e dibattito anche a livello degli studi linguistici.

Ai correttori è stato assegnato il compito di verificare se alla segnalazione di presenza del monosillabo effettuata elettronicamente, corrispondesse un errore di aggiunta o assenza dell'accento, anche con riferimento al contesto.

2.1. I monosillabi tra stabilizzazione delle regole e usi derivati dal parlato

Dal punto di vista quantitativo i risultati della rilevazione sui monosillabi sono così sintetizzabili: sui quasi 3000 compiti analizzati, 548 hanno presentato scelte non conformi alle regole oggi standardizzate, per un numero globale di 791 errori distribuiti come da tabella 1.

Tab. 1. *Compiti e numero di in relazione*

Numero di compiti con errori	378	131	26	6	3	3	1
Numero di errori per compito	1	2	3	4	6	7	10

La quantificazione per tipologia di errore è descritta nella tabella seguente, che presenta per ciascun monosillabo il numero di casi in cui è stato apposto /non è stato apposto l'accento, scegliendo diversamente da quanto prevedono le regole oggi standardizzate.

Tab. 2. *Occorrenze per tipologia di monosillabo*

e	è	se	sé	s'è	sé stesso
154	63	67	6	1	36
sì	si	da	dà	da'	stà
4	91	91	1	1	63
ne	né	n'è	né meno <i>(per nemmeno)</i>	sa	sa'
43	13	2	1	13	1

<i>fà</i>	<i>fa'</i>	<i>fa</i>	<i>fù</i>	<i>pò</i>	<i>li</i>
23	4	2	25	12	12
<i>la</i>	<i>là</i>	<i>puo</i>	<i>gia</i>	<i>cio</i>	<i>piu</i>
3	2	18	16	7	6
<i>và</i>	<i>va</i>	<i>c'è</i>	<i>cè</i>	<i>c'e</i>	<i>ché</i> (per che)
4	2	3	1	1	2
<i>sù</i>	<i>sò</i>	<i>trà</i>	<i>quì</i>	<i>dò</i>	<i>Dè</i>
2	1	1	1	1	1

Nell'interpretazione dei dati occorre tener presente che, data l'esiguità dei segni apposti su alcuni monosillabi, può essere accaduto che qualche segno sia sfuggito nella fase di trascrizione dalla scrittura manuale a quella digitale e quindi qualche scelta non rispondente allo standard non sia stata rilevata elettronicamente.

Per quanto riguarda il lavoro qui riportato, si sono esaminati a campione (1 ogni 10) i compiti trascritti nei quali non sono stati rilevati errori e si è avuta conferma che la rilevazione elettronica è corretta quasi al 100%.

Si sono poi riletti tutti i compiti nei quali erano state segnalate scelte non conformi allo standard, e, nei casi in cui appariva inverosimile che al termine della scuola secondaria di 2° grado si fossero fatte determinate scelte, si è cercato un riscontro anche nelle versioni in originale.

I numeri qui presentati sono depurati dei casi rimasti dubbi anche dopo il controllo sui testi originali. La differenza tra il numero delle occorrenze relative ai tratti da osservare scelti prima della rilevazione (che sono in totale 791) e quelle presentate in tabella (802) dipende dal non aver annoverato tra le forme da rilevare anche le forme *s'è* in luogo di *sé*, *dè*, *c'e* e *c'è* in luogo di *ce*, *né meno* per *nemmeno*, *n'è* per *ne*, *chè* per *che*, peraltro presenti in un numero irrilevante di casi e tuttavia riportate in tabella per completezza di informazione.

Del fenomeno accentazione con tutti i tratti osservati daremo ora una descrizione dettagliata e proporremo, a partire dalle occorrenze più frequenti, un'interpretazione basata sul contesto in cui sono maturate le scelte degli studenti.

2.2. La terza persona singolare del verbo *essere* al presente indicativo e la congiunzione *e*

Le occorrenze rilevate sono 217, con 154 frasi, sia semplici che complesse, nelle quali su *è*, terza persona singolare del verbo *essere*, non è stato posto l'accento e 63 nelle quali, al contrario, su *e* congiunzione l'accento compare.

Il numero così alto delle occorrenze rispetto agli altri monosillabi osservati dipende certamente anche dal fatto che sia il verbo sia la congiunzione sono più di altri presenti nei testi, e tuttavia le corrispondenti regole grammaticali appaiono talmente elementari da rendere inaspettato il

risultato delle rilevazioni. Anche all'interno del fenomeno *espansione dell'accentazione grafica sui monosillabi* come aspetto evolutivo della lingua italiana scritta, la scelta di porre o meno l'accento sul monosillabo e in funzione della categoria grammaticale cui appartiene e del significato che assume, non è annoverata tra le tendenze delle quali si possa discutere, ed è valutabile esclusivamente come corretta o errata.

Non è immaginabile che agli/alle studenti, durante il loro lungo percorso scolastico, non sia stato segnalato che la presenza dell'accento su e è fondamentale per rendere un testo scritto comprensibile a chi legge, e che le scelte errate non siano state sanzionate come tali. Neppure è immaginabile che gli/le studenti non abbiano più volte revisionato il loro compito d'esame prima di consegnarlo.

Superficialità? Ignoranza di regole elementari? Abitudine alla correzione automatica, che non sempre indica come errore la presenza o l'assenza di accento su e, quindi non addestra a riconoscere il problema?

La lettura dei testi in cui compaiono le occorrenze segnalate permette di ipotizzare anche altre motivazioni alla base delle scelte compiute dagli/dalle studenti. Ed è su quelle che abbiamo posto l'attenzione perché consentono di andare oltre la sanzione e di individuare ambiti su cui lavorare anche didatticamente.

Le ipotesi interpretative si sono attestate sulle osservazioni che seguono. Gli errori inerenti il monosillabo e sono di frequente ripetuti all'interno del medesimo compito e vi compaiono insieme ad altri errori (ad esempio nei compiti 1004 e 1001 dove l'errore si ripete per 6 volte); in non pochi compiti si presentano una sola volta; in prevalenza si trovano all'interno di frasi complesse, in secondarie di 2° grado, in costruzioni con le relative e in frasi marcate.

E se i primi due casi denotano indubbiamente difficoltà nel rispetto delle convenzioni ortografiche e il terzo una possibile distrazione, negli altri casi, che sono i più numerosi, è la complessità dei costrutti che con molta probabilità fa perdere di vista i singoli minuti aspetti, assenze o aggiunte di accento che siano.

Per tutti i casi si può ipotizzare che gli/le studenti, nella fase di revisione del testo, non abbiano avuto dubbi sull'esattezza della grafia, oppure si siano posti il problema e non abbiano pensato che bastasse il ricorso al dizionario per risolverlo, o, infine, che, pur consultando il dizionario, non ne abbiano compreso i suggerimenti.

A conferma delle ipotesi interpretative qui formulate si riportano di seguito alcuni esempi, per i quali, nel corpo del testo, si utilizzano caratteri, marcature grafiche e spaziature tutte uguali, non fedeli agli originali; fedeli alla lettera sono invece i titoli dei compiti e le destinazioni dei testi, anche per quanto riguarda i caratteri (maiuscolo, minuscolo) e i segni paragrafematici.

a. Esempi di errore in frasi marcate e in frasi complesse

Compito 536 - Ambito artistico - letterario – Liceo classico 2003

Articolo - Destinazione editoriale: settimanale "Eteria"

Titolo: Amicizia: viaggio tra vita e letteratura ... da Dante a Tom & Jerry

L'amicizia nell'arte e l'arte dell'amicizia

"... Amicizia virile e filosofica insieme **e** quella che teorizza Cicerone nell'omonima trattazione ...,"

Compito 1000 - Ambito socio-economico – Liceo scientifico 2010

Articolo. Destinazione: l'Apostrofo (giornalino scolastico)

Titolo: S... punti di partenza. Obiettivo: la felicità

Che cosa può realmente rendermi una persona (in) felice?

“E con noi cambia e cresce anche la felicità, che, per nostra fortuna **e** sempre in compagnia del suo opposto.” (nel tema è presente un altro errore simile)

Compito 1003 .- Ambito socio-economico – Liceo delle scienze umane 2010

Saggio breve- Destinazione editoriale: l'Apostrofo, giornalino scolastico

Titolo: la continua tensione verso nuovi obiettivi rende la felicità irraggiungibile

“Una caratteristica che differenzia l'uomo dall'animale **e** che il primo agisce in vista di obiettivi premeditati. Diversamente, il comportamento animale, è dettato dagli istinti.”

“La spinta al miglioramento è positiva ma spesso, questa tendenza a non accontentarsi mai, **e**/a causa dell'individualismo sfrenato che serpeggia nella nostra società.

“Questa tensione al miglioramento, se nel bambino **e** favorita dall'aiuto dell'educatore, nell'adulto è perseguita autonomamente ha come obiettivo ultimo l'autoaffermazione.”

“Infatti ciò che da sale alla vita **e** il continuo mettersi in gioco, pur consapevole dei propri limiti, per raggiungere orizzonti sempre nuovi.” (nel tema, in altri casi, le scelte sono giuste)

Compito 1009 Ambito storico – politico – Liceo scientifico 2010

Articolo- (nessuna destinazione)

Titolo: Omicidio politico: il fine giustifica i mezzi!

“Famoso **e** l'assassinio di Kennedy, caso irrisolto “senza che mai si accertasse o si volesse accertare chi fosse responsabile” citazione Massimo L. Salvadori in “storia dell'età contemporanea”. Kennedy **e** colui che “porre le premesse per la trasformazione della difficile situazione del Vietnam ... ” cit., è colui che in politiche interna ottenne risultati modesti, poiché le nuove misure che voleva attirare negli ambiti educativi, civili, economici vengono bloccati dall'opposizione” (da notare anche il modo con cui si scrivono le citazioni)

Compito 1241 Ambito scientifico-tecnologico – Liceo scientifico 2001

Articolo – Destinazione: Giornale scolastico)

Titolo: Scienza: utilità e pericolo.

“Sostenitrice della prima opinione **e** Rita Levi Montalcini che ...”

Compito 2353 Ambito socio-economico – Liceo delle scienze umane - 2016

Saggio breve - (nessuna destinazione)

Titolo: Come è possibile misurare il benessere di un paese

“Certamente la possibilità da parte di tutta o di una grande porzione della popolazione di soddisfare i propri bisogni, primari e non, **e** un indice di benessere, ma non il solo da tenere in considerazione-“

“In concreto il Pil non riesce ad includere e valutare ciò che è l'essenza dell'uomo, ciò che lo rende tale è diverso *da il* resto che lo circonda, ciò che lo spinge ad agire e migliorare” (notare anche *da il* in un tema peraltro ben fatto)

Compito 2352 Ambito storico-politico – Liceo delle scienze umane/sociali - 2016

Articolo - Destinazione: Giornale della scuola

Titolo: La riscoperta del paesaggio

“Il paesaggio **e** quindi un patrimonio di tutti e per tutti, ...”

“Spesso infatti il nostro paesaggio e il suo potenziale sono sottovalutati, nonostante la nostra costituzione riconosca il suo valore in un suo articolo ne preveda la tutela, compromettendo il turismo **è** perdendo una possibilità di sviluppo culturale, che, soprattutto in questo momento di crisi, sarebbero fattori positivi.”

Compito 2362 Ambito socio-economico – Liceo delle scienze umane - 2016

Saggio breve(?) – (nessuna destinazione)

Titolo: IL PIL CONTRIBUISCE SOLO IN MINIMA PARTE AL PROGRESSO

“Sarebbe quindi erroneo valutare lo sviluppo di uno Stato in base alla sua produzione e il motivo può essere spiegato facilmente se per esempio ci troviamo in coda in autostrada consumando carburante e involontariamente partecipiamo alla crescita del Pil, ma contemporaneamente contribuiamo anche ad inquinare l’ambiente **è** naturalmente la qualità di quest’ultimo è di notevole importanza nella valutazione del benessere di una società.

Concludendo, il Pil non è un metro valido per giudicare il progresso di uno Stato **è**, come sostiene la teoria della decrescita di Latouche, con questa errata visione si favorisce come unico scopo sociale il profitto, portando effetti estremamente negativi e dannosi per l’ambiente e tutti gli esseri viventi.”

Compito 2357 Ambito scientifico – tecnologico – Liceo delle scienze umane - 2016

Saggio breve(?) (nessuna destinazione)

Titolo: il progresso scientifico

“Questa scoperta dimostra che la presenza di acqua su pianeti alieni **e** possibile e dunque nell’universo possono esistere pianeti di conformazione simile alla terra dove potrebbe esserci l’acqua allo stato liquido, la quale permetterebbe la vita.

D’altronde il nostro universo è così basso che vincolare l’esistenza delle forme di vita ad un solo pianeta sembra quasi da ingenui. Tuttavia ciò che risulta difficoltoso **e** trovare i pianeti dove può esserci la vita.

Infatti nonostante si siano fatti enormi progressi, soprattutto negli ultimi anni, la tecnologia di cui l’umanità dispone è ancora limitata. La convinzione della maggior parte delle persone **e** che non si otterranno dei risultati nell’immediatezza ma che passerà ancora molto tempo”. (da notare anche “terra” con iniziale minuscola)

Compito 2373 - Ambito storico-politico – Liceo delle scienze umane /sociali - 2013

Articolo - Destinazione: quotidiano regionale

Titolo: al liceo A. Rosmini di Trento si parla di omicidi politici: un grande successo

“Durante la conferenza il dottor Salvini ha parlato dell’omicidio dell’arciduca Francesco Ferdinando avvenuto nel 1914 **è** causato da alcuni studenti bosniaci, spiegando che questo evento segnò l’inizio della Grande Guerra.” (da notare anche “arciduca” con iniziale minuscola, a differenza di molti altri temi in cui è maiuscola)

b. Esempio di errore nell'inserimento di una citazione nella frase complessa.

Compito 1999 Ambito socio -economico

Saggio breve - Fascicolo scolastico di ricerca e documentazione

Titolo: Musica: com'è oggi?

“Con questi provvedimenti si pensa di fermare la distribuzione illegale dei dischi, ma in realtà non sarà così perché secondo le statistiche della Forrester Research nel 2003 si prevede comunque un calo di vendite legali “(...) La musica acquistata digitalmente dovrebbe valere 220 miliardi di lire su scala globale (...)” **è** questo vuol dire “(...) una modesta fetta del totale”... “

c. Esempi di errore in frase complessa con proposizione relativa

Compito 1987 Ambito socio – economico - Liceo delle scienze umane 2010

Articolo. Destinazione: Giornalino della scuola.

Titolo: “FELICITÀ: un modo di viaggiare”

“Prendendo in analisi due documenti come la Dichiarazione di Indipendenza dei Tredici Stati Uniti d’America e la Costituzione della Repubblica Italiana notiamo che al loro interno una delle tematiche trattate **e** la condizione dello Stato nei confronti dell’individuo.

L’idea generale che è emersa **e** quella che vede le generazioni future come quelle aventi il compito di adattare la società alle proprie esigenze, alle proprie idee.

Compito 630 Ambito storico – politico – Liceo delle scienze umane 2010

Articolo. Destinazione: quotidiano “LA REPUBBLICA”.

Titolo: “che cosa vogliamo veramente dai giovani?”

“L’idea generale che è emersa **e** quella che vede le generazioni future come quelle aventi il compito di adattare la società alle proprie esigenze, alle proprie idee.”

Compito 534 Ambito artistico – letterario – Liceo classico 2004

Saggio breve - Fascicolo scolastico di ricerca e documentazione

Titolo: “La Vitale importanza dell’amicizia”

“Un altro frammento di questa novella che può essere spunto di riflessione **e** nel punto in cui Verga scrive: “Malpelo se ne stava zitto ed immobile su di lui”;...”

“Il quadro di Raffaello, intitolato “autoritratto con un amico” riesce a trasmetterci quel senso di amicizia **è** intesa che c’è tra i due personaggi tramite alcuni particolari, come la mano sulla spalla e la loro espressione angelica.

Ognuno di noi dà un peso diverso l’amicizia, l’unico punto su cui tutti, o quasi, siamo d’accordo **e** che essa è un sentimento indispensabile per vivere serenamente.

d. Esempio di errore in frase con diatesi passiva

Compito 2484 Ambito storico – politico Liceo delle scienze umane /sociali 2004

Saggio breve- Destinazione editoriale: fascicolo scolastico di documentazione

Titolo: COSTITUZIONE EUROPEA RISORSA O PERICOLO PER GLI STATI?

“Una notevole ansia **e** generata dalla necessaria perdita di una parte della sovranità a cui ogni Paese deve sottostare. (in questo tema sono presenti altri errori ortografici, ma anche molte frasi con costruzioni inverse e diatesi passiva: interessante!)

e. Esempi di errori vari, anche in frasi lineari, dovuti probabilmente a frettosità o revisione inefficace

Compito 999 Ambito socio-politico – Liceo scientifico 2010

Saggio breve - (nessuna destinazione)

Titolo: Avanti il prossimo: ingrediente fondamentale per la felicità

Come si fa ad essere felici? Servi

“Forse è proprio questo lo spirito della felicità: **e** reale solo se condivisa.”

“All’inizio non mi accorgo di loro, non li vedo; sono assolutamente indifferente. Poi inciampo in uno di loro **è** finalmente mi avvicinano, lo ascolto.”

Compito 1003 Ambito socio-economico – Liceo delle scienze umane 2010

Saggio breve. Destinazione: l’Apostrofo, giornalino scolastico

Titolo: la continua tensione verso nuovi obiettivi rende la felicità irraggiungibile

“Una caratteristica che differenzia l’uomo dall’animale **e** che il primo agisce in vista di obiettivi premeditati. Diversamente, il comportamento animale, **e** dettato dagli istinti.

La spinta al miglioramento è positiva ma spesso, questa tendenza a non accontentarsi mai, **e** la causa dell’individualismo sfrenato che serpeggia nella nostra società.

Questa tensione al miglioramento, se nel bambino **e** favorita dall’aiuto dell’educatore, nell’adulto è perseguita autonomamente ha come obiettivo ultimo l’autoaffermazione.

Infatti ciò che dà sale alla vita **e** il continuo mettersi in gioco, pur consapevole dei propri limiti, per raggiungere orizzonti sempre nuovi.

Compito 992 Ambito artistico – letterario – Liceo scientifico 2010

Saggio breve (?) (nessuna destinazione)

Titolo: “Alla ricerca del piacere perduto”

“Questo aspetto del piacere **e** spesso in contrasto con il suo essere lecito: la maggior parte delle volte infatti, se una cosa **e** irrazionale non è lecita e questo ha comportato problemi nelle varie epoche storiche.”

Compito 2786 Ambito socio-economico – Istituto tecnico tecnologico 2010

Saggio breve – (nessuna destinazione)

Titolo: La felicità: un nostro diritto e una continua sua ricerca

“Essa è una continua ricerca della felicità **è**, se non raggiungiamo ciò avviciniamo “La nostra vita è un’opera d’arte [...] per viverla come esige l’arte della vita dobbiamo [...] porci delle sfide difficili [...] ben al di là di ciò che abbiamo saputo fare o che avremo la capacità di fare.

Se Ci pre fissiamo un punto d’arrivo a noi vicino **è**, lo raggiungiamo, siamo contenti sì, ma non felici, perché sappiamo che avremmo potuto dare di più.

Al contrario, la persona che riesce a raggiungere la felicità prima e più facilmente è il bambino, perché si stupisce di tutto, ogni cosa per lui è nuova **è** il solo conoscere lo rende felice.

Come, ad esempio, se una persona caratterialmente timida si pone l’obiettivo di parlare in pubblico, riesce a raggiungere e superare ciò dopo, sarà felice **è** consapevole di avere superato il suo blocco.

f. Esempio con una scelta corretta e una scorretta nella stessa proposizione

Compito 706 Ambito tecnico-scientifico – Istituto tecnico tecnologico 2016

Articolo. Destinazione: fascicolo scolastico informativo

Titolo: MARTE, POSSIBILI FORME DI VITA?

Conferenza tenutasi a Trento con tema riguardante le scoperte scientifiche

“Ancor più importante forse è studiare il comportamento delle forme di vita in ambiente spaziale, perché permetterà di prepararci a trascorrere periodi sempre più lunghi lontano dal pianeta (fondamentali ad esempio per raggiungere destinazioni distanti come Marte) questo non vale solo per lo spazio ma ha ricadute dirette anche sulla terra perché grazie a queste scoperte si ampliano le conoscenze sul funzionamento degli organismi viventi, **e** oltre tutto con una sperimentazione nello spazio **e** stato possibile monitorare i comportamenti degli organismi.

L'ultima a prendere la parola **e** la docente Enrica Battifoglia, fa presente che “l'acqua che scorre su Marte nella prima grande conferma dopo anni intensi di ricerche, che hanno visto moltiplicarsi gli occhi puntati sul pianeta rosso, tra sensori, radar **e** telecamere a bordo di satelliti e rover.

g. Esempio di errore nella frase con incisi

Compito 760 Ambito tecnico-scientifico – Istituto tecnico tecnologico 2013

Saggio breve. Destinazione: fascicolo scolastico

Titolo: BRAINTECHNOLOGIES

“La seconda linea di ricerca, la neurobiologia, cioè lo studio del sistema nervoso **è**, in particolare, delle cellule che lo compongono, i neuroni.

La terza linea di ricerca **è** la più incisiva **è** moderna tra le tre linee di ricerca, **è** la brain imaging, “parliamo della visualizzazione dell'attività cerebrale mediante l'uso di macchine, il cui nome è oggi a tutti familiare: ...”

h. Esempio di errore nella frase composta

Compito 761 Ambito artistico-letterario – ITT 2013

Saggio breve. Destinazione: fascicolo scolastico

Titolo: INDIVIDUI INCATENATI, GLI UNI AGLI ALTRI

“Maggiore è la massa di persone interessate dal dissenso maggiore è l'importanza che viene attribuita al problema **è**, solitamente, maggiore è la rabbia sviluppata, più grande è l'eco delle notizie, che, facilmente, chiamerà alla protesta anche persone meno interessate dal problema ma che, sempre per via delle esperienze accumulate, vi saranno sensibili.

Essa, infatti, è, da un punto di vista teorico, assolutamente corretta **è** ragionevole, ma, si sta tuttora dimostrando, probabilmente la popolazione non è pronta per un potere del genere nelle proprie mani”

l. Esempio di errore in una citazione

Compito 2201 Ambito artistico –letterario – Liceo delle scienze umane 2004

Articolo di giornale - Destinazione: “Il belato del lupo”

Titolo: “CHI TROVA UN AMICO TROVA UN TESORO”L'amicizia come valore che muta ma che resta nel tempo

“Anche Cicerone nel “De Amicitia” afferma che “la vita non **e** vita senza amicizia” e che si può vivere l’esperienza più entusiasmante di questa terra, ma non assume alcuna importanza se non si ha nessuno con cui dividerla.

m. Esempio di errore nel titolo

Compito 1864 Ambito artistico – letterario - Liceo scientifico 2013

Saggio breve. Destinazione: “Il Panorama”

Titolo: L'INDIVIDUALITÀ **E** LIBERTÀ

2.3. La particella pronominale *si* e l'avverbio di affermazione *si*

Più semplice benché altrettanto interessante è stato interpretare altri tratti, quali il *si* *affermazione senza accento*, e il *si* *particella pronominale*.

Le occorrenze rilevate sono 92 per assenza di accento nella categoria *avverbio di affermazione* e 3 per aggiunta di accento nella categoria *particella pronominale*.

La maggior parte dei casi in cui non è stato apposto l'accento sull'affermazione *si* sono riscontrabili in due tipi di frasi: frasi complesse in cui è presente il verbo fare in funzione sintagmatica con l'unità *verbo + avverbio* ad introduzione di una subordinata con valore consecutivo, e frasi composte per coordinazione attraverso una congiunzione avversativa o il *ma* limitativo (*potrebbe si essere*, compito 2280; è *si onerosa*, compito 2297), che esprimono un valore concessivo. Appartengono alla prima tipologia 40 occorrenze su 91, pari al 44% del totale. L'espressione *fare si* è seguita da una proposizione esplicita introdotta da *che* o da un'implicita introdotta dalla preposizione *da* (solo in 2 casi introdotta dalla preposizione *di*). Il valore consecutivo in qualche caso si evince più attraverso la ricostruzione di senso che per l'adeguatezza della forma.

Ricorrenti sono le scelte corrette quanto a forma del verbo nella consecutiva esplicita, meno quanto a sintassi della frase complessa e del testo; altrettanto ricorrenti sono le frasi complesse corrette sul piano morfosintattico, ma con il *si* senza accento.

In queste occorrenze, il *si* con molta probabilità è percepito o considerato nella sua funzione di complemento al verbo fare e non nel suo significato proprio, di avverbio di affermazione.

Ad esempio, nel compito 1459, saggio breve del 2004 di un Istituto professionale dal titolo L'AMICIZIA, l'autore /autrice scrive:

Secondo me un rapporto di amicizia è molto importante anche nella famiglia, ed è bene che un figlio consideri i genitori anche un po' amici, questo semplifica il rapporto e **fa si che** ci sia più dialogo tra di loro.

Nel compito 740, articolo del 2013 di un Istituto tecnico tecnologico, dal titolo “ La crisi ci accompagna da qualche anno, ma da chi/cosa è stata causata? POLITICA, ECONOMIA O MERCATO; CHI È IL VERO “AUTORE” DELLA CRISI?”, così si esprime l'autore /autrice:

Secondo il professore non è possibile che in uno stato democratico il governo permetta che il popolo soffra solo per **far si che** il mercato si possa “esprimere”.

Nel compito 1853, articolo del 2010 di un Liceo delle scienze umane/sociali, dal titolo “Nelson Mandela: La felicità è un diritto di tutti”, leggiamo:

Dopo anni e anni di battaglie, di parole, di tentativi e di frustrazioni, Mandela, con il suo coraggio e la sua volontà, **c'è** l'ha fatta, sottolineando che non è il colore della pelle, la religione, i valori o gli idoli di un popolo che **fanno si, che** questo, possa essere condannato a soffrire ... (Colpisce, del segmento riportato, il fatto che in un compito per gran parte ben costruito sia dal punto di vista dell'organizzazione testuale che da quello della correttezza morfosintattica, compaiano, oltre ai *si* non accentati, un errore nella scrittura del monosillabo *ce* e una virgola tra *si* e *che*)

Appartengono alla seconda tipologia 29 occorrenze su 91, interessanti per il valore pragmatico di tipo attenuativo che assume talvolta l'avverbio *si* all'interno di costrutti molto usati nel parlato, e assai minoritari nello scritto, in particolare se in testi di tipo accademico.

E che siano tipici del parlato e utilizzati nello scritto per traslazione automatica dell'oralità nella scrittura è dimostrato dal fatto che le caratteristiche del costrutto con valore concessivo, nella maggioranza dei casi sono rese attraverso forme improprie quanto a punteggiatura e organizzazione delle frasi complesse, che diverrebbero più accettabili se proposte oralmente. In altri casi, si riscontrano scelte lessicali che compromettono la coerenza semantica e la coesione del discorso proprio in quanto ne annullano il valore concessivo: se si trasferissero in una comunicazione orale, probabilmente si percepirebbe più l'imprecisione o la genericità dei vocaboli utilizzati, che non l'erroneità vera e propria.

Nel compito 2767, saggio breve del 2013 di un Istituto tecnico tecnologico, dal titolo “SE UC-CIDI ... COMANDI”, ad esempio, lo /la studente scrive:

L'omicidio però “compiuto da studenti bosniaci” con riferimento al DOC 1 di Rosario Villari, fu **si** per motivi collegati alle rivendicazioni bosniache **ma** soprattutto fu il pretesto per muover guerra da parte delle potenze europee.

E in un passaggio successivo:

La morte di Giacomo Matteotti per esempio nel 1924 voleva **si** esser un gesto di manifestazione di come il fascismo volesse arrivare al potere; **ma** gli sforzi del deputato socialista furono vani e non portò a rivendicazioni **ma**, come indica Giuliano Procacci nel suo “Storia degli italiani” alla condanna a morte dello Stato liberale con l'affermazione della dittatura fascista.

Nell'esempio è interessante osservare come l'utilizzo della punteggiatura renda il discorso incoerente con le stesse intenzioni comunicative dell'autore. Nella prima frase, a regole morfosintattiche osservate - non considerando la punteggiatura - corrispondono scelte lessicali che rendono accettabile il senso solo per chi già conosce l'argomento di cui si parla. Il verbo *essere* (fu) in luogo di *avvenne* prima e *divenne* poi, e l'avverbio *soprattutto* in luogo di *in seguito*, rendono illogico il discorso, proprio in quanto annullano il valore concessivo che la frase avrebbe, data la presenza del *si*. Pongono infatti in correlazione due asserzioni che non sono l'una la limitazione o attenuazione dell'altra, bensì l'una la causa (apparente) dell'altra.

Nella seconda frase, al di là dell'assenza delle virgole laddove sarebbero necessarie, l'inserimento del punto e virgola impedisce di cogliere il valore concessivo del costrutto, che sarebbe dato dal mantenere la continuità all'interno della frase composta.

Se le due frasi fossero state prodotte oralmente, le incongruenze probabilmente non si sarebbero notate.

E nel compito 1082, saggio breve del 2010 di un Istituto tecnico economico, dal titolo UFO E IL MITO DI ET, l'autore/autrice scrive:

È impensabile come l'uomo possa arrivare a queste conclusioni quando conosce solamente una piccolissima parte dell'universo che lo circonda. Questo può essere considerato come un atteggiamento di onnipotenza, pensare che l'universo è stato creato per noi, che siamo la cosa più significativa e quindi siamo al centro del creato. Al contrario, l'essere umano è solo un piccolissimo elemento, che ***avrà si un suo significato***, di un qualcosa che non possiamo ancora, e forse non potremmo mai spiegare. Sarebbe quindi, da egoisti dire che siamo l'unica forma di vita nell'intero universo. Il pianeta Terra ***ha si delle caratteristiche*** uniche nel Sistema Solare che hanno permesso lo sviluppo della vita. ... Appare chiaro, quindi, che in un universo formato da miliardi di stelle, esista un pianeta che presenta delle caratteristiche simili a quelle della Terra.

Al di là della sovrapposizione e dell'intreccio di argomenti diversi, e concentrando l'attenzione sull'uso del *si* con valore attenuativo, appare evidente come per ben due volte all'interno dello stesso capoverso, la frase contenente il *si* trovi motivazione in collegamento sia con le frasi che precedono sia con quelle che seguono, peraltro nettamente separate con un punto fermo e non introdotte da congiunzioni limitative.

Oltre ai due casi maggioritari fin qui trattati, riguardo all'assenza di accento sul *si*, si riscontrano 6 occorrenze in cui il *si* è accompagnato da termini che ne enfatizzano il significato (ebbene *si*, certamente *si* e simili) e 8 in cui il *si* è pragmaticamente utilizzato per ribadire e sottolineare un'opinione, un'asserzione, oppure per opporlo al no.

Nel compito 775, articolo del 2010 di un Istituto tecnico tecnologico, troviamo, ad esempio, un titolo che recita:

Dibattito sull'esistenza di altre vite oltre noi nell'universo **ESSERI VIVENTI NELLO SPAZIO: *SI* O NO?**

E nel compito 1199, articolo del 2007 di un Istituto tecnico tecnologico, dal titolo “Se ne sono andati, ma a che prezzo. Quando la giustizia non basta.”, leggiamo:

Proprio così, la polizia non ha fatto altro che cercare il giovane accusato del reato, ormai fuggito, e noi restavamo qui in pericolo. **E si**, deve essere stato questo a far prendere a mio figlio e ai suoi amici la decisione di farsi giustizia da soli; hanno preso due taniche di benzina e la notte sono scesi al campo rom, volevano dargli una lezione, spaventarli, per costringerli a fuggire.

In entrambi gli esempi, il *sì* non può essere considerato che in senso proprio, come avverbio di affermazione, e tuttavia non è accentato. È usato a scopi pragmatici, come prova anche il tipo di testualità scelta, l'articolo di giornale in entrambi i casi e nel secondo anche la forma dell'intervista, che giustifica il registro colloquiale e l'adozione di modalità di scrittura vicine al parlato.

La ragione del mancato accento può essere ricondotta ancora una volta ad una traslazione non sorvegliata del parlato nello scritto, talmente forte da prevalere anche sulla specifica conoscenza grammaticale, oppure ad ignoranza delle regole e inefficacia della revisione.

2.4. Il verbo *dare* alla terza persona singolare dell'indicativo presente

L'accentazione del monosillabo *da* quando è terza persona singolare dell'indicativo presente del verbo *dare* è uno dei tratti che presentano maggiore incertezza nell'evoluzione della lingua scritta: non collegabile a variazione di pronuncia, come può accadere per il monosillabo *e*, può essere apposto solo in presenza di conoscenze grammaticali precise che permettano di distinguere sia il verbo dalla preposizione semplice, sia la terza persona singolare del verbo all'indicativo presente dalla seconda singolare dell'imperativo presente con troncamento, e di applicare le convenzioni ortografiche che ne conseguono.

Nei programmi di videoscrittura non sempre si prevede la correzione automatica e nella messaggistica istantanea di solito si presenta l'alternativa *dà* – *da*, ma senza le conoscenze grammaticali c'è sempre un cinquanta per cento di possibilità di fare la scelta sbagliata. Non sono dunque queste fonti di scrittura spontanea che possono indurre abitudini corrette assunte automaticamente da traslare poi nelle scritture formalizzate.

Salvo che in casi molto rari, ci sentiremmo anche di escludere che gli studenti, al termine del secondo ciclo di istruzione, non sappiano riconoscere il verbo *dare* all'interno di un contesto frase.

Opteremmo piuttosto per la mancata conoscenza della convenzione ortografica o per l'assuefazione a considerare di un testo il contenuto - ciò che si intende dire - più che le forme che permettono di renderlo inequivocabile.

Nel caso del monosillabo *dà*, è molto probabile che non sorga neppure il dubbio di dover segnalare che sia voce del verbo *dare*, perché il significato della frase in cui è inserito si comprende agevolmente a partire dal contesto.

All'interno di questa ipotesi generale, si possono individuare casi ricorrenti in cui si sono riscontrate le occorrenze⁷:

- *nella frase relativa che segue la reggente* (1042, 926 per 2 volte, 1734, 1639, 1678, 807, 790, 798, 1079, 1613, 2038, 1562, 662, 1461, 541, 2713 per 2 volte, 1295, 2593, 2589, 1200, 2535, 72, 2384, 1076, 1028, 1079, 227,292, 2437, 2485 per 2 volte, 1188 dopo un punto e virgola, 392x2), o è *interposta* (2485);
- *all'interno delle frasi composte, nella frase secondaria per coordinazione o limitazione* (114, 110 per 2, 950, 811, 1534 a; 1486, 1432, 2544, 608, 1076, 1084, 1982, 310, 363, 663),
- *in frasi semplici reggenti* (1829; 815, 182; 878; 841, dopo un inciso /relativa con participio passato che separa soggetto e verbo; 834, 838; 1534, 1613; 1562);
- *in costruito con soggettiva* (1477, 1462, 1461, 1451, 494, 2423, 398 per 2 volte, 110, 2601, 1367,618, 2840);
- *nella reggente scissa che contiene una relativa interposta* (2564, 679, 1514; 2292,);
- *in periodo ipotetico nella protasi* (705, 1603, 102, 1721, 102);
- *in frase causale* (1861, 1892).

Questa la sintesi in tabella.

Tab. 3. Occorrenze del monosillabo da rispetto alla tipologia di frase

Tipologia di frase	Numero dei casi
Relativa lineare	36
Relativa interposta	2
Reggente con relativa interposta	4
Seconda frase in costruito per limitazione o coordinazione	16
Frase semplici reggenti	23
Costrutto con soggettiva	2
Protasi di periodo ipotetico	6
Causale	2

Il mancato accento del verbo terza persona in vari casi può derivare dal fatto che è seguito da un nome con cui forma un'unità verbale, come: *dà priorità, dà fastidio, dà voce, dà luogo, dà importanza, dà l'impressione, dà per scontato, dà un taglio, dà forza, dà peso, dà beneficio, dà godimento, dà la possibilità, dà rilevanza, dà risultati, dà effetti, dà la spinta, dà speranza, dà fiducia, dà un'occhiata, dà origine, dà sollievo, dà senso, dà sfogo, dà la sensazione, dà indicazioni, dà coraggio, dà alla testa, dà contributi, dà dignità, dà un'immagine.*

Tutte queste unità verbali si ritrovano nei testi sopra indicati e, mentre è raro trovare il *da* senza accento quando a seguire vi è un nome preceduto dall'articolo o da una preposizione, è assai frequente l'inverso, ovvero che manchi l'accento quando il nome è direttamente collegato al verbo.

⁷ Tra parentesi i numeri riferiti ai temi in cui si sono riscontrate le occorrenze

È legittimo pensare che più che i problemi inerenti la tipologia di frase in cui è inserito il *da*, sia il connubio verbo - nome a indirizzare l'attenzione dello/della studente sulla parola più significativa dal punto di vista semantico, il nome, e faccia percepire il verbo come corollario, o come tutt'uno con il nome. Anche solo considerando le espressioni che appaiono non scindibili, e più di altre non sostituibili con un verbo compatto, le occorrenze sono molto numerose. Ancora, i dati rilevati fanno ritenere che, nel caso del monosillabo *da/dà* più che in altri, la revisione potrebbe risultare efficace solo se gli/le studenti avessero fatta propria la strategia dell'utilizzare le conoscenze grammaticali per controllare puntualmente il loro testo, quando né il rapporto suono – segno né la semantica della frase sono di aiuto nella correzione.

A supporto delle ipotesi formulate, e detto che l'oscillazione dell'accento riguarda solo il verbo *dare* in quanto sono rarissime le occorrenze inerenti la preposizione *da*, si vedano gli esempi che seguono.

a. Esempi di errore con verbo *dare* nel suo significato proprio o in prossimità di una preposizione

Nel compito 1028, saggio breve o articolo d'opinione del 2007 di Liceo delle scienze umane, dal titolo "Giustizia, la meta di tutti per tutti", l'autore /autrice scrive:

Lo stato cerca inoltre di guardare ai bisogni di tutti nel migliore dei modi dando loro dei diritti. Secondo il parere di Höffe questi diritti dovrebbero essere stabiliti guardando a diversi aspetti della persona; quali, le prestazioni che da, i suoi diritti legali, i suoi meriti ma soprattutto i suoi bisogni.

Nel compito 2564, saggio breve del 2010 di Istituto tecnico economico, dal titolo FELICITÀ, MA NON COME OSSESSIONE, troviamo:

"Sono cambiate le nostre aspettative e i nostri bisogni, se ci eravamo prefissati il raggiungimento di un certo stile di vita, a causa del progresso economico e tecnologico oggi, quello stile di vita che una decina di anni fa era molto dignitoso, ti da uno standard di vita medio-basso" (errore in una citazione)

Il compito 1041, saggio breve o articolo d'opinione del 2016 di Istituto tecnico tecnologico, dal titolo "Il mondo della tecnologia Telefono, cellulare e smartphone dall'uso all'abuso", presenta:

Si può prendere come esempio Facebook che è uno dei più diffusi. Il termine amico, una volta indicava una persona che si conosce da tempo e su cui si può fare affidamento, ma ora stà a indicare una persona che più o meno frequentemente guarda il tuo profilo Facebook e mette "mi piace" o da qualche commento a quello che pubblichi. (da notare anche stà e, nel titolo, smartphon)

Nel compito 608, saggio breve del 2013 di Liceo delle scienze umane, dal titolo "Il lato oscuro della politica", troviamo:

La politica è potere e il potere, come ben ci dimostrano i fatti storici, da alla testa.

b. Esempi di errore in unità verbale (casi molto numerosi)

Nel compito 662, saggio breve o articolo di opinione del 2004 di Liceo delle scienze umane, dal titolo «La filosofia come motore degli eventi - il pensiero come riscoperta dell'azione - », l'autore/autrice scrive:

La filosofia si configura oggi, come un monumento nel quale lo scambio di idee e la loro compenetrazione, **da origine** a nuovi momenti di riflessione che inevitabilmente “inciampano” nell'attualità e nelle situazioni ad essa correlate, portando alla luce un quadro generale del quale apprezzare lati positivi e negativi.

Nel compito 815, saggio breve del 2007 di Istituto tecnico tecnologico, dal titolo TERRA NATIA, troviamo:

Se i luoghi natii Leopardiani e Foscoliani rassicurano il loro animo, non lo fanno i monti di Montale: nell'ammirare per l'ultima volta la sua città, **da addio** agli alti monti che circondano la città, l'addio alla chiesa “dove l'animo tornò tante volte sereno”, l'addio alla casa natia dove “s'imparò a distinguere rumore dei passi comuni il rumore d'un passo aspettato con un misterioso timore

(da notare che lo/la studente ha dimenticato anche l'articolo tra *da* e *addio*, che in seguito invece ha scritto, e che - fatto ovviamente ben più rimarchevole - ha attribuito a Montale il passo manzoniano)

2.5. Il pronome riflessivo tonico *sé* e la congiunzione *se*

L'analisi del monosillabo *sé* ha consentito di rilevare 67 occorrenze per quanto riguarda l'assenza di accento sul *sé* pronome personale riflessivo tonico, 36 per la presenza su *se stesso* e 6 per la presenza sul *se* congiunzione. Non manca un *s'è* in luogo di *sé*.

Come nel caso dei monosillabi già trattati, ai fini della nostra indagine è interessante osservare, più che le quantità, i contesti in cui si verificano le scelte dei maturandi. Nel caso di *se*, per l'interpretazione consideriamo che, se è vero, come abbiamo più volte ribadito, che non può essere la sola pronuncia a guidare tali scelte, è anche vero che la ricerca è stata condotta in una regione del Nord, nella quale il *sé* pronome tonico è pronunciato con la *e* aperta come nel verbo essere terza persona, e per assimilazione dei suoni non dovrebbe essere presentato senza accento, mentre il *se* congiunzione si pronuncia con la vocale chiusa.

Porre l'accento sul *se* pronome dovrebbe essere automatico, tanto quanto l'accentare *e* quando è terza persona singolare del verbo essere.

Pertanto, benché le occorrenze rilevate siano soltanto 67, si sono esaminate con attenzione e si è cercato di capire se vi siano delle situazioni particolari in cui si presentano più frequentemente.

Il risultato è il seguente:

- *con se* (923, 1789, 783, 715, 2818, 228, 2379, 2851);
- *gruppo a se* (1098 per 2 volte);
- *di per se* (2088, 741, 250, 216, 567);
- *per se* (1338), *vuole per se* (2820), *tiene per se* (1553, 2039), *scrivere per se* (2965);

- *dentro di se* (1872, 2859, 2708 per 2 volte, 1376, 241, 2006), *contro di se* (186, 1299, 1496), *su di se* (2825); *il meglio di se* (1198), *lo spettro di se* (1261); *parla di se* (681, 1713); *immagine che ha di se* (2862 per 2 volte), *percezione che ha di se* (2054), *cognizione che ha di se* (194); *consapevole di se* (2215, 266), *sicuro di se* (1222, 776);
- *accanto a se* (1989), *attorno a se* (1107, 2497), *davanti a se* (2553), *intorno a se* (2851), *attirare a se* (2840), *assimilare a se* (2835);
- *la persona in se* (1726, 483); *piuttosto che alla scienza in se* (933, 445, 2403, 1394);
- *contiene in se* (815), *riflessi in se* (2242), *si chiude in se* (559), *nascondono in se* (2818), *abbiano in se* (2854);
- *allontanare da se* (2708);
- *fra se* (2208);
- *conoscere se e l'altro* (591).

Come si può evincere dall'elenco, abbiamo un solo caso di errore per *sé pronome tonico* come oggetto diretto; in tutti gli altri abbiamo verbi, nomi, avverbi che precedono preposizioni ed esprimono complementi indiretti. Non si ritiene tuttavia di poterne dedurre ipotesi interpretative che abbiano una qualche fondatezza, in quanto il *sé* come oggetto diretto è molto spesso seguito da *stesso*.

Piuttosto è di qualche interesse segnalare che l'errore si trova anche in espressioni come *percezione di sé, cognizione di sé, piuttosto che alla scienza in sé, conoscere sé e l'altro*", in testi che presentano uno sviluppo dei contenuti coerente, ma con cadute dal punto di vista del controllo su singoli elementi, come concordanze, lessico o punteggiatura.

Ad esempio, nel compito 2054, saggio breve del 2013 di Liceo scientifico, dal titolo SOCIETÀ DI MASSA l'individuo perde la sua individualità, leggiamo:

Come diretta conseguenza ne derivò una profonda modificazione del ruolo dell'individuo nella società, tutte le persone infatti, non solo i ceti più alti della società, iniziarono a interessarsi della vita politica e a sentirsi più integrati in essa.

Da una parte quindi si possono ritrovare degli aspetti positivi, ma dall'altra è importante sottolineare che questo nuovo ruolo portò il singolo a variare il proprio comportamento e ad aver **un'altra percezione di se** all'interno di questa nuova dimensione.

Società di massa infatti significa anche assoggettamento, omologazione, volontà di sentirsi parte di un tutto, di un'unica grande folla in cui potersi riconoscere.

Gli individui tendono molto facilmente ad annullare il proprio io, a favore della massa, vengono influenzati nel modo di pensare, nel loro comportamento e non si oppongono a tale processo, ma al contrario lo incentivano loro stessi. (da notare la punteggiatura)

E nel compito 194, saggio breve del 2013 di Istituto professionale l'autore/autrice, che peraltro ha strutturato il testo in paragrafi titolati, scrive:

Il cervello, una delle più affascinanti e al tempo stesso complicate meraviglie della vita. Le sue capacità sono straordinarie, ma è ironico come esse non riescano a comprendere la loro origine; o, metaforicamente parlando, **che il cervello non abbia la cognizione di se** nel proprio riflesso. (da notare anche l'uso di *ironico* e *metaforicamente*, oltre alla punteggiatura)

Si può concludere che per il monosillabo *se* i casi di errore non siano dovuti alla collocazione in strutture sintattiche complesse, o all'interno di unità verbali come per *da*, ma semplicemente ad una revisione poco attenta, non basata sul dubbio rispetto alle convenzioni ortografiche da osservare per esprimere le varie parti del discorso nella scrittura.

Per quanto riguarda invece, il *se* pronome atono, e la congiunzione *se*, i casi sono troppo pochi per poterne dedurre indicazioni di qualche valore o di segno diverso rispetto a quanto già asserito.

2.6. *Sé stesso o se stesso?*

Le occorrenze inerenti *se stesso* con l'accento su *se*, per quanto in numero molto inferiore a quelle con la grafia senza accento, si possono inserire a ragione nel novero delle oscillazioni consolidate, e non solo tra gli studenti o gli incolti. La ragione è facilmente intuibile. Il porre o meno l'accento risponde a una doppia convenzione, secondo la quale il monosillabo deve essere accentato quanto è pronome tonico, ma non quando precede *stesso* dal momento che, in questo caso, non può essere confuso con la congiunzione o il pronome atono *se*. Tale convenzione è da tempo oggetto di discussione tra i linguisti e, anche qualora gli studenti avessero consultato un dizionario per sciogliere un dubbio ortografico, si sarebbero trovati in imbarazzo, perché l'accordo tra i vari autori non c'è (Cainelli (a c. d.), *Redazione Consulenza Linguistica Accademia della Crusca*, 20).

Riguardo alla possibilità di alternanza tra le forme *sé stessi* e *se stessi*, si possono notare due diverse tendenze.

Alcuni studiosi evitano di indicare l'accento a livello grafico, considerandolo non richiesto in quanto il pronome non può confondersi con il *se* congiunzione. Tale confusione potrebbe eventualmente generarsi solo estrapolando dal contesto la forma rafforzata *se stessi*, interpretando *stessi* come prima o seconda persona singolare del congiuntivo imperfetto del verbo *stare*.

Alla voce *sé* il *GRADIT - Grande dizionario italiano dell'uso*, ideato e diretto da Tullio De Mauro (Utet, 2000), presenta i seguenti esempi privi di accento grafico: «adesso è inutile prendersela con *se stessi*, non gli manca la fiducia in *se stesso*»; «tradire *se stessi*».

Analogamente, nel *Sabatini Coletti - Dizionario della Lingua Italiana* (Rizzoli-Larousse, 2005), alla voce *sé* gli autori notano, tra parentesi, che «si può non accentare prima di *stesso*, *medesimo*», inserendo nella voce i seguenti esempi e citazioni d'autore: «per convincere gli altri bisogna prima convincere *se stessi*»; «in *se medesimo* si volgea co' denti (Dante)».

Altri linguisti considerano invece opportuno indicare sempre l'accento del pronome tonico riflessivo, scrivendo pertanto *sé stesso*, *sé stessa*, *sé stessi* ecc.

Luca Serianni (*Grammatica italiana - Italiano comune e lingua letteraria*, 1991, p. 57) ritiene, ad esempio, che sia «Senza reale utilità la regola di non accentare *sé* quando sia seguito da *stesso* o *medesimo*, giacché in questo caso non potrebbe confondersi con la congiunzione: è preferibile non introdurre inutili eccezioni e scrivere *sé stesso*, *sé medesimo*. Va osservato, tuttavia, che la grafia *se stesso* è attualmente preponderante [...]».

In proposito, infine, il *DOP - Dizionario d'ortografia e di pronunzia* redatto da Bruno Migliorini, Carlo Tagliavini e Piero Fiorelli (ERI, 1981) osserva (s.v.): «frequenti ma non giustificate le varianti grafiche *se stesso*, *se medesimo*, invece di *sé stesso*, *sé medesimo*».

In conclusione, sebbene negli attuali testi di grammatica per le voci rafforzate *se stesso*, *se stessa* e *se stessi* non sia previsto l'uso dell'accento, è preferibile considerare non censurabili

entrambe le scelte, mancando in realtà una regola specifica che ne possa stabilire il maggiore o minore grado di correttezza.

Di conseguenza l'intento con cui abbiamo rilevato questo dato era solo quello di capire se nei compiti degli/delle studenti vi fosse una tendenza nell'uno o nell'altro senso. Da quello che si è potuto osservare, nella maggior parte dei casi gli/le studenti hanno scelto di non scrivere l'accento, molto probabilmente per l'introduzione di una regola appresa a scuola che può prescindere anche dalle conoscenze grammaticali ed essere memorizzata meccanicamente, come accade per altri monosillabi, come ad esempio per *qui* e *qua*, sui quali l'accento non va.

2.7. Altri monosillabi

A chiusura della parte inerente i monosillabi si propongono ora cenni sulle altre occorrenze rilevate.

Per il monosillabo *ne* si sono osservati nel complesso 59 errori.

La maggior parte degli errori (43) riguarda la congiunzione senza accento, e un numero invece molto minore (13) la particella pronominale con accento.

Non mancano 2 *n'è* in luogo di *né* e di *ne* e 2 *né meno* in luogo di *nemmeno*. In questi ultimi due casi si tratta tuttavia di una citazione dal testo di Tozzi (nel tema 1374) e di una asserzione relativa al ruolo della figura paterna per la cui composizione l'autore / autrice può aver copiato dal testo di Tozzi (tema 1610).

Esaminando i contesti in cui si sono manifestati, si è notato che, per il *né* congiunzione copulativa e il *né* congiunzione correlativa, il numero degli errori si equivale: 11 nel primo caso (nei temi 1883, 906, 2665, 878, 2037, 1571, 1554, 255, 2324, 1967, 1226), 13 nel secondo (900 per 2 volte, 1789 per 2 volte, 894 per 2 volte, 1659 per 2 volte, 716 per 2 volte, 1522 per 2 volte, 1500 per 2 volte, 633 per 2 volte, 1495 per 2 volte, 2770 per 3 volte, 93 per 2 volte, 249 per 2 volte, 1961 per 2 volte, 2770 per 3 volte); in un caso si trova la posto di *ne* è (1046).

L'errore per aggiunta di accento sul monosillabo *ne* particella pronominale ricorre in 5 temi (1971, 2450, 937, 702, 2665) e al posto di *ne* è in un tema (1474).

Ne accentato come equivalente di *in* si trova nelle citazioni di opere letterarie o di saggistica in 5 temi (2300; 1263 per 2 volte, 497, 685 per 2 volte, 1628), ma in questo caso si potrebbe anche considerare un uso colto, e non un errore.

Per i monosillabi come *fa* (come verbo fare e anche come parte di un locuzione avverbiale *pochi anni fa*, *tempo fa*, non in casi come *fa sì che*), *fu* (sia in senso proprio che come ausiliare), *sta* (sia come verbo con gerundio fraseologico, che come verbo usato in senso proprio), *sa* (spesso collegato al *si* impersonale, come in *si sa*), che pure presentano un numero abbastanza consistente di occorrenze, è oggettivamente difficile non pensare che dipenda da un lato dalla tendenza ad accentare i monosillabi forti, in linea con le tendenze attuali, dall'altro dalla non conoscenza delle convenzioni grafiche fin qui vigenti.

Analogamente, rientrano nella medesima casistica anche *po'* con l'accento invece che l'apostrofo in 12 casi, e 12 *li*, 16 *già* e 18 *può* senza accento.

Per gli uni e per gli altri, così come per la gran parte dei monosillabi accentati, si tratta di capire quanto gli usi impropri siano dovuti a ignoranza della grammatica di base e delle regole ortografiche, e quanto, invece, alla non conoscenza delle strategie e delle pratiche che permettono di correggere i propri testi al momento della revisione.

3. Il carattere maiuscolo

L'analisi delle parole scritte tutte in carattere maiuscolo o con la lettera iniziale maiuscola è stata incentrata su alcune precise tipologie di parole, ovvero su quelle che sono state classificate dagli studiosi come tratti evolutivi della lingua perché oscillanti tra le regole ortografiche standardizzate in questo momento, le influenze di lingue straniere che hanno altre regole, gli usi quotidiani nella messaggistica e nella lingua trasmessa che rispondono a criteri pragmatici con marcature funzionali a sottolineare, circoscrivere, enfatizzare parole ed espressioni.

All'indagine automatica si è dunque chiesto di identificare tutti i termini che iniziassero con maiuscola e non fossero collocati ad inizio frase. Attraverso il sistema TINT, che può confrontare tali termini con una lista preordinata, si sono annotati i glottonimi – nomi e aggettivi –, i nomi dei mesi, i nomi dei giorni della settimana, in quanto tutti considerati tra i casi in cui è in espansione l'uso della maiuscola (D'Achille, 2010 e 2019). Ai correttori si è poi chiesto di precisare, aggiungere o correggere quanto annotato automaticamente distinguendo le varie tipologie di nomi e aggettivi.

I dati afferenti a questa indagine di tipo essenzialmente quantitativo sono stati interpretati collegando i termini alle frasi in cui erano collocati e che erano già fornite nel foglio excel in corrispondenza dei tokens.

Non si è reso necessario rileggere i testi per intero in quanto già questo collegamento dava risposte abbastanza chiare circa il contesto cui afferiscono i termini; più significativo è stato invece controllare le consegne e i testi a corredo in quanto è divenuto da subito abbastanza evidente che il modo con cui erano scritti i termini dipendeva non solo dal fatto che i testi sono spesso citati e rientrano nei casi conteggiati, ma anche dall'imitazione che hanno prodotto.

Nel corso dell'analisi svolta dai correttori sono emersi alcuni fenomeni, per certi versi inaspettati.

Non si pensava che l'uso della maiuscola fosse prevalente nei nomi inerenti istituzioni, ruoli politico - istituzionali, agenzie a carattere pubblico, dal momento che era dato in regressione, o che fosse oscillante nei nomi dei luoghi geografici e dei corpi celesti, né si ipotizzava che fosse abbastanza frequente come marcatore per sottolineare l'importanza di concetti o enfatizzare asserzioni, dato il contesto molto formale nel quale è avvenuta la scrittura dei testi.

In sede di interpretazione dei dati, si è perciò proceduto alla lettura dei compiti non considerati nelle analisi sopra indicate e ad una valutazione di tipo più qualitativo che quantitativo.

In quest'ultima tipologia di indagine si è tenuto conto sia delle consegne e dei testi a corredo, sia dell'intero compito scritto dagli/dalle studenti, perché dalla lettura di un primo campione si è compreso quanto all'interno dello stesso testo si manifestassero fenomeni diversi e quanto l'ambito di riferimento, la destinazione, lo scopo comunicativo fosse influente per la determinazione del registro grafico.

La rilevazione automatica con il sistema TINT ha individuato complessivamente 358 casi di aggettivi etnici o glottonimi, nomi di mesi e giorni della settimana scritti con l'iniziale maiuscola in 214 compiti.

Un buon numero di casi si ripete all'interno del medesimo compito, come riportato nella tabella che segue.

Tab. 4. Occorrenze di aggettivi e nomi etnici

Numero delle occorrenze per compito	Numero dei compiti
1 occorrenza	177 compiti
2 occorrenze	10 compiti
3 occorrenze	11 compiti
4 occorrenze	4 compiti
5 occorrenze	2 compiti
6 occorrenze	5 compiti
7 occorrenze	1 compito
8 occorrenze	1 compito
9 occorrenze	1 compito
12 occorrenze	1 compito
36 occorrenze	1 compito

All'analisi dei correttori le occorrenze sono state classificate come segue: 244 relative a glottonimi o aggettivi etnici, 114 a nomi di mesi e giorni della settimana, nei quali tuttavia sono stati ricompresi anche nomi di altre tipologie (di istituzioni o Paesi in particolare) che i correttori hanno ritenuto di segnalare in aggiunta a quelle previste. Nel complesso, dunque, i nomi di mesi sono 42 e quelli di giorni della settimana 23.

Apparentemente sono numeri molto contenuti rispetto alla quantità di compiti analizzati, ma in realtà così non è.

Se, infatti, si ricostruiscono gli anni in cui i compiti coinvolti sono stati composti e soprattutto le consegne cui si riferiscono, si nota che attengono ad ambiti ben precisi e che il numero 214 copre la gran parte dei saggi e articoli composti per quegli ambiti.

3.1. I glottonimi e gli aggettivi etnici

I compiti in cui compaiono glottonimi e aggettivi etnici sono soprattutto di ambito storico – politico, o, in qualche caso, socio – economico, e trattano argomenti quali “L’Unità europea: un cammino di idee e realizzazioni” del 2000/200, “Una Costituzione democratica per una Federazione Europea” del 2003/2004, “Omicidi politici” del 2012/2013, “Il valore del paesaggio” del 2015/2016 e, sempre del 2015/2016, “Crescita, sviluppo e progresso sociale. È il PIL la misura di tutto?”.

Non a caso l’aggettivo che compare più frequentemente è *Europeo*, seguito da *Italiano* e, a moltissima distanza, *Americano*, *Cinese*, e via via altri riferiti agli abitanti dei Paesi europei, o della regione di residenza degli studenti, ovvero il Trentino.

Ad una controanalisi effettuata in sede di interpretazione dei dati e finalizzata a esaminare temi rispondenti alle stesse consegne ma non conteggiati tra quelli in cui compaiono le occorrenze ricercate, si è notato che, in realtà, non ve ne sono, mentre qualche caso di aggettivo etnico con la maiuscola si ritrova tra i compiti collegati ad altre tipologie di consegne.

In sostanza i compiti in cui sono stati trovati aggettivi etnici e nomi di popoli o abitanti di regioni con la maiuscola iniziale, costituiscono, se non la totalità assoluta, la quasi totalità di quelli in cui compaiono queste categorie di parole.

Alla rilettura dei compiti, risulta anche che le oscillazioni nell'utilizzo dei caratteri maiuscolo – minuscolo sono sempre presenti.

A riprova si riportano qui alcuni esempi, scelti tra compiti di vari livelli di correttezza organizzativa e morfosintattica e provenienti da diverse tipologie di scuole, nei quali la gestione dei caratteri è comunque oscillante.

Nel compito 2778, saggio breve del 2015/2016 di un Istituto tecnico tecnologico, dal titolo LA POLITICA DEL PIL E LA SUA SOCIETÀ, l'autore / autrice scrive:

In questo discorso è chiaro che vengono quindi denunciate delle gravi e importanti problematiche presenti alle spalle del **PIL statunitense**, da cui non si discostano molto gli altri **Stati** come quelli **Europei**, soprattutto la violenza, la criminalità, la paura dei cittadini, la presenza assillante di pubblicità anti-etica e il malcontento generale espresso con rivolte popolari contro il sistema economico e sociale.

Nel testo compaiono anche “senatore **statunitense**”, “PIL **italiano**”, “PIL **americano**” e “orgogliosi di essere **americani**”, **Stato** e **stato**, un **Paese** e un **paese** (sempre inteso come Stato).

Nel compito 1547, articolo del 2009 /2010 di Istituto professionale, dal titolo Al di fuori del nostro pianeta – da pubblicare sul corriere della Sera, troviamo l'uso della maiuscola sia per il nome che per gli aggettivi: **gli Americani**, ma anche, indifferentemente, **governo Americano** ed **esercito Americano**.

E nel compito 2037, saggio breve di Liceo scientifico del 2012/2013 dal titolo L'evoluzione della società di massa e l'individuo al suo interno, compaiono **La rivoluzione industriale** e, più avanti, **La Rivoluzione Francese**, **la Rivoluzione Russa** e **il Risorgimento italiano** ...

Il compito 2161, articolo del 200/2001 di Liceo scientifico, dal titolo EMIGRAZIONI ED IMMIGRAZIONI: DUE REALTÀ CHE HANNO CARATTERIZZATO L'ITALIA, vede l'alternarsi di aggettivi e nomi che iniziano sempre con la minuscola, tranne in un caso: una grossa comunità **italiana**, un'ondata di **albanesi**, sulle coste **pugliesi**, la popolazione **italiana**, **i paesi balcani**, accusati di rubare il lavoro **agli italiani**, **lo Stato Italiano**.

Tutti gli esempi riportati sono emblematici rispetto alla gran parte dei compiti considerati in questo capitolo e permettono di comprendere agevolmente quanto sia vario il comportamento degli studenti quando debbono scegliere il carattere per l'iniziale di nomi e aggettivi etnici. E non solo quello degli studenti.

Qua e là, anche nei documenti proposti a corredo delle consegne si trovano infatti scelte diversificate, delle quali si può comprendere la motivazione, ad esempio il voler sottolineare l'importanza di un'istituzione o agenzia, o il tradurre un'espressione da un'altra lingua e mantenerne i caratteri, ma è un fatto che, se alcuni fenomeni si presentano anche nei testi a corredo, viene meno per gli studenti anche la possibilità dell'imitazione come strategia per rispettare le convenzioni ortografiche.

Un caso per tutti. In un documento relativo all'argomento "L'uomo e l'avventura nello spazio" del 2015/2016, si parla delle agenzie spaziali, che sono indicate rispettivamente come *Agenzia Spaziale Europea* e *Agenzia Spaziale Italiana*, e in seguito con le relative sigle, *Esa* e *Asi*, nelle quali soltanto un aggettivo etnico, *European*, e un nome, *Agenzia*, iniziano con la maiuscola.

Gli/Le studenti che hanno trattato il tema hanno poi adottato le composizioni più disparate, dal tutto minuscolo per esteso e sigla in maiuscolo, al solo nome "agenzia" in maiuscolo e aggettivi in minuscolo, al mantenimento della maiuscola per l'aggettivo etnico e non per "spaziale", alla scrittura dell'una in un modo e dell'altra in un altro.

Così per molti altri casi, quali *Federazione Europea* o *federazione Europea*, *Unione Europea* (*UE*) ma anche *Unione europea* (*UE*), *Pianura Padana* e *Arco Alpino* o *pianura Padana* e *Arco alpino*, *Arabia Saudita* (nome proprio) e *Repubblica sudafricana* (altro nome proprio ma non percepito come tale nella sua completezza).

Il quadro che esce dalla rilevazione evidenzia una tale diversificazione delle occorrenze e un tale alternarsi delle scelte anche all'interno dello stesso compito, che formulare ipotesi sulle ragioni per cui gli /le studenti abbiano optato per un carattere o per l'altro risulta davvero difficile.

Certo la scelta del carattere deve tener conto non solo della categoria di parole cui appartiene un termine, ma anche se fa parte integrante di un nome proprio, se è preceduto da un articolo determinativo che lo qualifica come caso specifico o da un indeterminativo, se la lingua originale in cui è espresso richiede un determinato carattere che si vuole mantenere anche in traduzione, se sigle e nomi per esteso debbono essere espressi coerentemente. Gli elementi da considerare sono numerosi e gli esempi da imitare, sia nella CMC e nei media, sia nei testi di studio, non sempre attendibili quanto a osservanza delle regole.

Quand'anche, in fase di revisione del testo, gli /le studenti dubitassero delle loro scelte, sarebbe per loro difficile trovare soluzioni inconfutabili per i vari casi in cui s'imbattono.

3.2. I nomi di mesi e di giorni della settimana

Come si è detto, le occorrenze relative al carattere con cui iniziano i nomi di mesi e giorni della settimana sono davvero poche: 65 in tutto.

Gli ambiti di riferimento sono l'artistico letterario, lo storico politico, il socio-economico; gli argomenti trattati, oltre a quelli già indicati nel paragrafo precedente, sono, in particolare, "La piazza luogo dell'incontro e della memoria" e "Musica per tutti, tra arte e industria" del 2000/2001, "Il ruolo dei giovani nella storia e nella politica. Parlano i leader" del 2009/2010, "Il rapporto padre figlio nelle arti e nella letteratura del Novecento" del 2015 / 2016.

L'interesse che riveste l'analisi delle occorrenze è legato ai contesti in cui compaiono, che sono generalmente di due tipi: le citazioni di opere letterarie o artistiche presenti nelle consegne, la rievocazione di eventi e fatti con le date.

La composizione poetica di Leopardi "Il sabato del villaggio" è ripresa per 18 volte con la maiuscola iniziale e il fatto interessante è che a indurre in errore gli /le studenti è il documento che correda la consegna.

Per l'argomento "La piazza luogo dell'incontro e della memoria", si è proposta infatti una fotografia della piazza di Recanati intitolata al celebre idillio, con la didascalia "Recanati, piazzola Sabato del Villaggio". E, per quanto a seguire si siano citati anche gli ultimi versi della poesia

con autore e titolo “G. Leopardi, Il sabato del villaggio”, nella maggior parte dei casi gli /le studenti hanno ripreso la didascalia della fotografia, con composizioni varie: *Il Sabato del Villaggio, Il Sabato del villaggio, del Sabato del villaggio, la Piazzola Sabato del Villaggio, un Sabato del villaggio*, e altre ancora, con virgolette o senza.

Nel trattare l’argomento “Il rapporto padre figlio nelle arti e nella letteratura del Novecento” si è ripresa la poesia “X agosto” di Pascoli per 14 volte con l’iniziale di *agosto* maiuscola, forse per trascinarsi del numero romano X. Anche qui varie composizioni: *dieci Agosto*, come *il X Agosto*, ad esempio *X Agosto*, nella poesia *X Agosto*, virgolettate o meno.

Del tutto slegati dai documenti che corredano le consegne sono i nomi dei mesi relativi all’argomento “Omicidi politici”. Né gli storici che parlano degli attentati agli Arciduchi d’Austria e a John Kennedy e del delitto Matteotti, né il giornalista che ricostruisce l’assassinio di Aldo Moro utilizzano mai l’iniziale maiuscola per nominare i mesi e i giorni della settimana in cui accadono i fatti, che tuttavia sono riportati in maiuscolo nei compiti. Così anche per altri ambiti e argomenti.

A completamento di questa parte occorre dire che nei compiti di ambito storico - politico e socio - economico, che più di altri richiedono riflessioni su fatti, eventi e fenomeni storici o di attualità collocati in date precise, i nomi di mesi e giorni sono più spesso scritti in minuscolo che in maiuscolo, e che le oscillazioni riguardano, come detto, soprattutto i nomi e gli aggettivi etnici, oltre che quelli di altre tipologie, dei quali tratta nello specifico il prossimo paragrafo.

3.3. Maiuscole o minuscole? Un’indagine qualitativa su 500 temi

Nelle analisi automatiche e dei correttori descritte nei precedenti paragrafi sono emersi anche dati inerenti numerosi casi di oscillazioni nell’utilizzo del carattere maiuscolo in varie categorie di nomi.

Questo ha suggerito di indagare oltre i glottonimi, gli aggettivi etnici, i nomi di mesi e giorni, benché si fosse già in fase di interpretazione dei dati. Si è deciso pertanto di rileggere tutti i 214 compiti già coinvolti e di visionarne altri 300, scelti a campione tenendo conto delle tipologie di scuole e delle annate. Non si tratta di un campione selezionato secondo criteri scientifici, ma circa 500 compiti su quasi 3000 sono comunque un numero significativo.

Dalla lettura si sono ricavati una serie di dati molto interessanti.

Innanzitutto si è configurato un elenco di categorie alle quali ascrivere i nomi maggiormente rappresentati nelle occorrenze rilevate, e in secondo luogo si è potuto ipotizzare qualche ragione per la quale si verificano le oscillazioni nella scelta del carattere.

L’oscillazione delle maiuscole riguarda i nomi di:

- fenomeni ed eventi economici, storici, politici, militari;
- scoperte scientifiche, invenzioni e tecnologie;
- movimenti ed eventi artistici e culturali in genere,
- agenzie nazionali e internazionali;
- istituzioni;
- ruoli all’interno di agenzie, enti, istituzioni;
- trattati;
- elementi geografici;
- secoli e decenni;
- citazioni di titoli di opere;

- titoli di paragrafi;
- concetti, asserzioni, osservazioni, commenti dei quali sottolineare l'importanza (questi ultimi talvolta sono scritti tutti in carattere maiuscolo).

Rispetto a queste categorie di nomi, il 10% dei 500 compiti esaminati non presenta errori né incertezze nell'uso delle maiuscole; nel rimanente 90% compaiono scelte discutibili e spesso oscillanti all'interno dello stesso testo.

Di seguito si riprendono le categorie e per ciascuna si indicano le occorrenze più frequenti.

a. *fenomeni ed eventi economici, storici, politici, militari*

Si citano spesso le due guerre mondiali con varie composizioni: la più frequente è *Seconda Guerra Mondiale*, cui seguono *Seconda guerra mondiale*, *2 Guerra mondiale*, *Il guerra mondiale*, *2° conflitto mondiale*; analogo trattamento è riservato alla prima guerra mondiale, mentre la guerra fredda oscilla tra tutto maiuscolo e tutto minuscolo, e il dopoguerra talvolta diventa "*dopo la Guerra*" o *il dopo guerra*.

La *resistenza* inizia quasi sempre con la maiuscola (ma è così anche in uno dei documenti di corredo), il *fascismo* quasi sempre con la minuscola, così come il *nazismo*, il *comunismo*, il *socialismo*, la *democrazia* e il *liberalismo*; *le rivoluzioni francese e americana* raramente con le minuscole, al contrario della *rivoluzione russa* e della *rivoluzione inglese*, che tuttavia in un caso è presentata come *GLORIOUS Revolution*; la *Prima* e la *Seconda Rivoluzione Industriale* talvolta perdono qualche maiuscola negli aggettivi ordinali; il *capitalismo* e il *liberismo* sono scritti con la minuscola, e altrettanto accade per lo *sviluppo economico*, ma non per lo *Sviluppo della persona umana*; il *Prodotto Interno Lordo*, tranne qualche rarissimo caso è sempre maiuscolo, come la sigla *PIL*; *Brigate Rosse* si alterna con *Brigate rosse*, *Mano Nera* con *Mano nera*, *Destra* con *destra*, *Sinistra* con *sinistra*.

b. *scoperte scientifiche, invenzioni e tecnologie*

Oscillano *web* e *internet* tra iniziale maiuscola e minuscola, tutto minuscolo o tutto maiuscolo (*WEB* e *INTERNET*), mentre i *Social Network* hanno sempre l'iniziale maiuscola, e talvolta anche *Video* e *Foto*.

La *rivoluzione copernicana* è per lo più in minuscolo, e così pure la *scienza*, *la scienza moderna*, *il metodo sperimentale*, *le tecnologie*; il *tempo* si alterna a *il Tempo* e a *IL TEMPO*. Nell'ambito delle scoperte sul cervello, troviamo *Morbo di Alzheimer* e *Morbo di Parkinson* sempre con l'iniziale maiuscola per il nome comune morbo, mentre *schizofrenia* ed *epilessia* quasi sempre con la minuscola.

Abbondano le sigle: *UFO* alternata (raramente) a *Ufo*, *CD*, *HD*, *TV*, *MP3*, *HBP* alternata a *Hbp*, *PET*, *RMN*, *MRI*, *BOLD*, *LTP* ... , tutte sempre o quasi in lettere maiuscole non puntate. Questo uso, come previsto dagli studiosi della materia, appare consolidato anche nella scrittura scolastica.

c. *movimenti ed eventi artistici e culturali in genere*

Abbiamo *Rinascimento* e *Romanticismo* nella quasi totalità dei casi, mentre per *verismo*, *decadentismo*, *positivismo*, *ermetismo*, *illuminismo*, *cristianesimo*, ..., la scelta cade più spesso sulla lettera iniziale minuscola.

Gli eventi musicali, che sono i più commentati in quanto collegati a consegne sulla musica, sono trattati in vari modi, con qualche differenza tra quelli che appartengono alla tradizione musicale italiana, e quelli più innovativi a carattere internazionale. Così il *Festival di Sanremo* è anche il *festival di Sanremo*, *Il Festival Di Sanremo*, o semplicemente *Sanremo* e, nel

titolo di un paragrafo, *SAN REMO NON ESISTE PIU'*; l'opera *NABUCCO* è *Il Nabucco* o *IL NABUCCO*, ma in un caso anche *il NABUCO*, la manifestazione *MTV EUROPE MUSIC AWARDS / Mtv Europe Music Awards* è in carattere tutto maiuscolo o con tutte le iniziali maiuscole (solo in un caso *Mtv Europe music Awards*).

Altri eventi, come ad esempio *Il Festival dell'Economia*, presentano un po' tutte le composizioni possibili.

d. *agenzie e organizzazioni nazionali e internazionali*

In questa categoria troviamo *NASA* e *Nasa*, *NATO* e *N.A.T.O.*, *Agenzia Spaziale Europea* e *Agenzia Spaziale Italiana* quasi sempre con le iniziali maiuscole (benché i corrispondenti acronimi sono *Esa* e *Asi*), *CERN* e *Cern*, *ONU*, *BCE* e altre ancora, con gli acronimi generalmente tutti in maiuscolo e senza punti, come al sottoparagrafo *b*.

e. *istituzioni*

La categoria è tra le più interessanti. A fronte della parola *Stato*, che compare centinaia di volte e inizia quasi sempre con la maiuscola, abbiamo *paese*, *nazione*, *parlamento* e *governo* generalmente con la minuscola; *Repubblica* si alterna a *repubblica* anche quando è nome comune di istituzione e non nome proprio, *Federazione* a *federazione*, *Unione* (più frequente) a *unione*, *Comune* e *Regione* a *comune* e *regione*, *Commissione Europea* a *Commissione europea*. Qua e là si trovano anche scelte imprevedibili come *il funerale di uno Stato* invece che *di stato*, *la volontà Comune* ...

All'interno di singoli temi si rileva che i termini sono scritti con le iniziali diverse in relazione al fatto che indichino o meno un caso preciso, ma ciò accade piuttosto raramente; più frequentemente, nelle parti più complesse o in quelle che precedono la conclusione vera e propria, le iniziali divengono intercambiabili e, almeno apparentemente, senza ragione.

Tra tutti i nomi, quello di *Stato* è evidentemente percepito come referente dell'istituzione più riconosciuta e più autorevole, per le funzioni e il potere che esercita, mentre gli altri due nomi, *Paese* e *Nazione*, che spesso sono utilizzati come sinonimi di *Stato*, rimandano ad uno statuto meno definito, e gli studenti, anziché utilizzare il segno grafico per ovviare a questa debolezza concettuale, vi si adeguano.

Parlamento e *Camera* compaiono con la maiuscola quando sono associati ad eventi significativi, quali la fondazione, l'inaugurazione e l'assunzione di decisioni che mutano il corso della storia, oppure quando sono scritti in maiuscolo nei documenti di corredo. *Governo* inizia generalmente con la minuscola.

f. *ruoli all'interno di agenzie, enti, istituzioni*

Il *Presidente degli Stati Uniti d'America* raramente è scritto con l'iniziale minuscola, così come altri presidenti, anche quando la carica si riferisce a enti minori o ad associazioni private (ad esempio troviamo il *Presidente del FAI*, in questo caso per diretta derivazione dalla consegna); la modalità prevalente per cariche assimilabili è, invece, *capo dello Stato* e *presidente del consiglio*, *dittatore* e *sovrano*, cui si aggiungono *presidente della Camera* o *del Senato*, *deputato*, *senatore* e *ministro*. Per *Sindaco* e *Assessori* si oscilla tra maiuscola e minuscola.

g. *leggi e trattati*

Tra i termini per i quali l'incertezza è notevole, possiamo annoverare senz'altro *Costituzione*. È, anche, uno di quei casi in cui è difficile individuare i criteri per i quali, sia in temi di-

versi sia all'interno del medesimo compito, compaia con le iniziali maiuscole o minuscole. Per gli aggettivi *costituente* e *costituzionale*, il nome *costituzionalista* e l'avverbio *costituzionalmente* non vi sono oscillazioni tra minuscolo e maiuscolo, mentre per le espressioni *assemblea costituente* o *costituzionale*, *convenzione costituente*, *costituzione nazionale*, *carta costituzionale* le combinazioni sono le più varie.

La *Dichiarazione di indipendenza dei Tredici Stati Uniti d'America*, al di là delle combinazioni riguardo al titolo (*indipendenza* è spesso trascritta con la maiuscola, *Dichiarazione* talvolta con la minuscola e *tredici* in cifre; in un compito si trova anche una *Dichiarazione di indipendenza dei Tredici Stati Uniti d'America*) è interessante soprattutto per la citazione dell'esordio, che di norma è riportata come scritta nel documento di corredo alla consegna: "Noi crediamo; che essi sono dal *Creatore* dotati di certi inalienabili diritti, che tra questi diritti sono la *Vita*, la *Libertà* e il perseguimento della *Felicità*." In qualche caso il termine *Creatore* è indicato con la minuscola, e, fra i tre diritti, è la *Felicità* a perdere la maiuscola iniziale anche quando gli altri due la mantengono. Distrazione? Effetto analogia con il termine *perseguimento*? Oppure dipende dal fatto che nella nostra Costituzione la felicità non compare come diritto e viene perciò inconsapevolmente percepita come estranea all'ambito legislativo? Nella comunicazione quotidiana la felicità è un'emozione e tale ridiventata anche negli automatismi grafici non controllati.

Nei compiti sono citati vari trattati. *Triplice Alleanza*, *Triplice Intesa*, *Trattato di Maastricht*, che sono i più ricorrenti e sono scritti prevalentemente con tutte le iniziali maiuscole, ma non mancano *triplice alleanza* e *triplice intesa*, *triplice Alleanza* e *triplice Intesa* e viceversa, così come *trattato di Maastricht*.

h. elementi geografici

I corpi celesti sono indicati con il nome proprio in maiuscolo se sono *Marte* (anche *Pianeta Rosso*) o *Luna*, preferibilmente in minuscolo se sono *Terra* o *Sole*; *universo* è oscillante, così come *pianeta*, *globo*, *sistema solare*, *mondo*, *galassia*, *cosmo* (ma il docente è di *Cosmologia*); in un compito compare anche il *pianeta terrestre* come sinonimo di *pianeta Terra*. Significativo il caso del nome *Terra* con riferimento al pianeta, che è scritto minuscolo soprattutto quando è accostato a verbi di movimento (ad es. "il razzo è arrivato sulla *terra*"), o quando è inserito in frasi del linguaggio comune (ad es. "la *terra* gira intorno al *sole*"); diversamente non è così raro trovarlo in carattere maiuscolo.

Tra i nomi di luoghi, un notevole spazio è riservato a *piazza*, protagonista di una delle consegne del 2000/2001. Sempre, o quasi, con l'iniziale maiuscola quando è percepita come unità verbale con il nome proprio che segue (ad es. *Piazza Duomo*, *Piazza San Pietro*, *Piazza Grande*), e oscillante quando invece una preposizione interrompe l'unità (*piazza del Duomo*) o quando, anche all'interno dello stesso tema, semplicemente si decide di cambiare carattere ed è difficile capire perché (come, ad es. *piazza San Marco*, *Piazza S. Marco*, *piazza S. Marco* nel tema 1453). Negli accenni alle città abbiamo prevalentemente il *Centro* in maiuscolo e la *periferia* in minuscolo; nella scrittura di *Centro* senz'altro si riproducono i caratteri utilizzati nella segnaletica stradale, e non si potrebbe fare altrettanto per *periferia* in quanto non è mai indicata come tale, ma è un fatto che in questo caso il carattere evochi automaticamente la condizione di minorità dell'una rispetto all'altro.

i. nomi di secoli e decenni

I nomi dei secoli, per lo più *Novecento* e *Ottocento*, sono scritti generalmente con l'iniziale maiuscola, come pure i corrispondenti *Diciannovesimo* e *Ventesimo* secolo; per i nomi

dei decenni (anni *Cinquanta*, *Sessanta*, *Settanta* e così via) si rilevano frequenti oscillazioni, talvolta indotte anche dai testi a corredo delle consegne.

j. *titoli di opere citate*

Dalla rilevazione si desume che il riportare correttamente i titoli delle opere rientra nella competenza linguistica di un numero piuttosto ridotto di studenti.

In particolare si nota come la citazione sia generalmente fedele al titolo scelto dagli autori solo quando il titolo è soggetto, complemento diretto o complemento di luogo figurato, con la preposizione *in* che diventa *ne*.

Al contrario, quando le preposizioni che lo introducono sono *di* o *da*, gli eventuali articoli con cui iniziano i titoli vanno a formare preposizioni articolate: “*La luna e i falò*” diventa *della* “*Luna e i falò*”, “*I promessi sposi*” diventa *dei* “*Promessi sposi*”, “*Il sabato del villaggio*” si trasforma in *dal* “*Sabato del villaggio*” e così via.

Anche le maiuscole interne ai titoli, come abbiamo visto nel paragrafo 2 di questo capitolo, sono oscillanti.

k. *titoli di paragrafi*

In una quantità poco rilevante di compiti l’organizzazione è per paragrafi identificati da titoli, nei quali il carattere tutto maiuscolo è prevalente. Quattro esempi per tutti:

- nel primo troviamo paragrafi con titoli che in parte sono riferibili al contenuto del paragrafo, in parte all’organizzazione formale del testo;
- nel secondo paragrafi con titoli espressivi dello sviluppo dell’argomentazione;
- nel terzo numerosi paragrafi con titoli che rimandano direttamente ai documenti di corredo dei quali il testo riporta il riassunto per esprimere il dipanarsi delle argomentazioni proprie dello /della studente;
- nel quarto una proposta di titoli complessi che presentano non solo l’articolazione degli argomenti, ma anche la riflessione compiuta dall’autore/autrice sull’evoluzione e il carattere delle concezioni di “amicizia”.

1° esempio, compito 457 del 2015/2016, di Liceo linguistico, dal titolo il valore dei dati, con 4 paragrafi:

CRESCITA E SVILUPPO
BIG DATA
RICAPITOLAZIONE
CONCLUSIONE

2° esempio, compito 890 del 2000/2001, di Istituto tecnico tecnologico, dal titolo Ostacoli per la creazione di una forte Unione europea, con 5 paragrafi numerati:

1. L’EUROPA COME L’ITALIA
2. LE ORIGINI DELL’IDEALE UNITARIO
3. DAL MERCATO UNICO AGLI SVILUPPI FUTURI

3° esempio, compito 2196 del 2003/2004, di Liceo linguistico, dal titolo L’amicizia: uno dei valori più preziosi della vita, con 6 paragrafi:

L’AMICIZIA: UNO DEI VALORI PIÙ PREZIOSI DELLA VITA CHE RENDE FELICI.
LA RICERCA DEL CONFORTO NELL’AMICIZIA
LA NECESSITÀ DI TROVARSI UN AMICO

LA DIFFICOLTÀ DI TROVARE L'AMICIZIA VERA

L'AMICIZIA VERA: DARE LA VITA PER UN AMICO

“LA VITA NON È VITA SENZA AMICIZIA” (solo in questo titolo sono presenti anche le virgolette)

4° esempio, compito 530 del 2003/2004, di Liceo classico, dal titolo Analisi della concezione dell'amicizia in alcuni autori fondamentali della cultura occidentale attraverso un'interpretazione organica delle tematiche inerenti ai testi filosofico-letterari, alle opere artistiche ed ai valori umani contro l'ideologia dominante del “frammentarismo”, con 3 paragrafi:

INDIVIDUAZIONE ED ORIGINE DEGLI ELEMENTI FONDAMENTALI DELL'ORGANICITÀ DELL'INTERPRETAZIONE

L'ORGANICITÀ DELL'IMPOSTAZIONE DELLA TEMATICA DELL'AMICIZIA NELLA CULTURA CLASSICO-CRISTIANA

L'EVOLUZIONE ORGANICA DELLA CONCEZIONE DELL'AMICIZIA NELLA CULTURA MODERNA

Da notare che i titoli dei compiti sono tutti in minuscolo – nel primo anche la prima parola inizia con una minuscola – mentre i titoli delle articolazioni in paragrafi sono totalmente in maiuscolo. Difficile pensare che questo avvenga per imitazione inconsapevole di testi letti, che così non sono marcati; è piuttosto una scelta per evidenziare la struttura del compito secondo i suggerimenti delle consegne, benché non rappresenti il rapporto gerarchico tra intero testo e paragrafo.

- i. *concetti, asserzioni, osservazioni, commenti che si vogliono porre in risalto* (talvolta scritti con la sola iniziale maiuscola, talaltra per intero in carattere maiuscolo).

Dei termini scritti con la sola iniziale maiuscola si è detto nel paragrafo 3.1 e nei sottoparagrafi precedenti. Si sono formulate ipotesi circa le motivazioni che hanno indotto gli studenti ad adottare il carattere maiuscolo e, tra queste, si è indicata anche, ma come secondaria, la possibilità che volessero sottolineare l'importanza di idee, concetti, fatti.

Tale ipotesi diventa invece prioritaria nel caso di termini ed espressioni scritti totalmente in maiuscolo, pertanto è di questi che ora si tratta.

Sono relativamente pochi i compiti in cui compaiono parole o espressioni tutte scritte in maiuscolo, non più del 4% del totale dei compiti e il 4, 5 % di quelli nei quali le maiuscole sono state adottate in modo oscillante o discutibile. Nei 15 anni coperti dall'indagine non si osserva un'evoluzione significativa, mentre uno scarto si rileva tra licei e altri istituti, ma i numeri sono troppo esigui per poter trarre qualche conclusione riguardo a tendenze in atto.

Nel merito si può tuttavia considerare che la scelta del *tutto maiuscolo*, spesso integrato da virgolette, da un lato costituisca la manifestazione estrema di un uso improprio o discutibile delle maiuscole, dall'altro esprima la necessità degli studenti di evidenziare o enfatizzare concetti in modo diretto e immediato. La scelta, come già detto in altre sezioni di questa pubblicazione, può dipendere sia dall'ignoranza delle regole, sia dal trasferimento, consapevole o meno, di modalità di scrittura apprese attraverso l'esposizione quotidiana alla lingua trasmessa e della CMC, o condivisa attraverso le applicazioni di messaggistica istantanea e dei social.

Si può ritenere che parte degli studenti scelgano il *tutto maiuscolo* perché lo ritengono ef-

ficace, ma anche che non conoscano altre modalità per valorizzare idee e concetti agli occhi del lettore, oppure non si pongano il problema di trovare alternative.

I dati raccolti non consentono, al momento, di andare al di là di semplici ipotesi. Nelle conclusioni si tornerà sul tema per collegarlo ad aspetti didattici.

Riguardo a questa categoria di scelte si ritiene funzionale riportare non solo qualche esempio particolarmente interessante, ma anche un intero compito, quale compendio di occorrenze che si ritrovano disseminate negli altri testi.

Esempi vari commentati

Compito 2443, articolo del 2000/2001 di Liceo delle scienze umane, dal titolo: PERPLESSITÀ, INTERROGATIVI E QUESTIONI APERTE SUL RUOLO DELLA SCIENZA NEL 21° SECOLO.

L'autore/autrice si interroga sul progresso scientifico e si chiede se sia EFFETTIVAMENTE PROGRESSO!, in particolare per quanto riguarda le RICERCHE GENETICHE, il campo della "SCIENZA GENETICA". Si comprende agevolmente la ragione della scelta grafica: i concetti espressi in tutto maiuscolo sono quelli intorno ai quali si sviluppa l'argomentazione.

Nel compito 2722, saggio breve del 2006/2007 di Istituto Tecnico Economico, dal titolo GIUSTIZIA PER LA CONVIVENZA, compaiono in tutto maiuscolo i nomi degli autori citati e i titoli delle loro opere, probabilmente per farne risaltare l'autorevolezza o perché si distinguono a prima vista.

ARISTOTELE, G. DEL VECCHIO, G. DEL VECCHIO su "LA GIUSTIZIA", BECCARIA, BECCARIA nel libro "DEI DELITTI E DELLE PENE", J RAWLES, "UNA TEORIA DELLA GIUSTIZIA" scritto da J. RAWLS, H. SIDGWICK, N. BOBBIO e M. VIROLLI attraverso "DIALOGO INTORNO ALLA REPUBBLICA".

Vi è poi un capoverso, nel quale ci si chiede CHI deve esercitare l'uso della forza ..., COME ... si determina la sanzione, QUANTO deve essere grave la pena. Il tutto maiuscolo è con tutta probabilità motivato dal fatto che intorno agli interrogativi aperti si sviluppa poi tutto il resto dell'argomentazione.

Analogamente, nel compito 2821, saggio breve del 2015/2016, di Liceo artistico e musicale – coreutico, dal titolo IL PAESAGGIO E L'IMPORTANZA DI ESSERE PORTATORE DI STORIA, VALORI E CULTURA, troviamo:

- Salvatore SETTIS in un articolo ne "IL GIORNALE DELL'ARTE"-, - CLAUDIO STRINATI -, - ANDREA CARADINI nel Convegno FAI (... a TRIESTE IL 12 APRILE 2013), ... «tutto muta NELL'INFINITESIMO E AL TEMPO STESSO POCO CAMBIA NELL'AMPIO INSIEME» - ;

- altri concetti come PATRIMONIO ARTISTICO, (È IL CASO DEL VERISMO, ..., ma NON SOLO.), Unità d'Italia (PALERMO - 2010) -.

Anche nel compito 660, del 2003/2004, di Liceo delle Scienze umane, dal titolo L'amicizia in riferimento a ieri ma nel rapporto col domani, alcuni concetti (in questo caso non fondamentali) sono evidenziati con il "tutto maiuscolo" e, in più, le virgolette: "ADDOMESTICAMENTO", "AMICIZIA".

Nella parte finale si dà rilievo alla tesi inserendo due termini tutti in maiuscolo: "... tutti i principi che nel tempo sono stati valorizzati, stanno andando a sfumare sotto i colpi dell'avidità di

potere e l'egoismo che la nuova società, inconsapevolmente, sta "IMPONENDO" a tutti noi, con il risultato di un mondo che malauguratamente crollerà sulle basi che "LUI" stesso ha costruito".

Nei compiti 96 (articolo del 2003/2004 di Liceo scientifico) e 1726 (saggio breve del 2003/2004 di Istituto tecnico tecnologico) leggiamo TEMPO e IL TEMPO, con cui si ribadisce l'oggetto delle trattazioni, e SCIENZA nel compito 830 (articolo del 2006/2007 di Istituto Tecnico Tecnologico); nel 710 (articolo del 2015/2016 di Istituto Tecnico Tecnologico) troviamo "il nostro futuro è lo SPAZIO" e nel 2087 (saggio breve del 206/2007 di Liceo scientifico) "nascita DELLA REPUBBLICA ITALIANA" nel quale anche la preposizione *della* è nobilitata dalla maiuscola.

Nel compito 2176, saggio breve del 2000/2001, di Liceo classico, dal titolo "PIAZZE PAZZE, fra luoghi comuni e non", l'autore/autrice ribadisce invece con l'unico termine tutto maiuscolo e sottolineato, per evidente scelta consapevole, la sua tesi centrale: "Dopo la sbornia avanguardista l'unico metodo per creare qualcosa di alternativo era appunto il ripescaggio degli elementi buoni della tradizione, come appunto la funzione sociale, economica e culturale delle piazze, mezzo PER comunicare."

Esempio con compito completo

Compito 1644, saggio breve del 2003/2004. Istituto tecnico economico

Titolo: "Una bandiera per più popoli"

I **15 capi di Stato e di Governo**, riuniti a Laeken nel 2001, hanno istituito una **Convenzione** (quasi una **costituente**) di 105 membri titolari (**12 ITALIANI**), un centinaio di supplenti e 13 osservatori per redigere una bozza di **Carta costituzionale Europea**. Dal 1° maggio 2004 10 nuovi **Paesi** fanno parte dell'Europa e chiedono voce in capitolo su le principali divergenze della **Convenzione** che si possono riassumere in quattro macro-quesiti: 1. Ripartizione delle competenze tra **U.E** e **Stati** membri 2. Semplificazione dei trattati 3. **Statuto della Carta** dei diritti fondamentali 4. Ruolo dei **Parlamenti nazionali** all'interno della **Federazione Europea**. La risposta a tali quesiti non è facile; ogni **Paese Europeo** ha una propria sovranità, per alcuni di essi è stata conquistata relativamente recentemente nonostante l'antichità delle civiltà del vecchio continente. L'Europa è un insieme di milioni di persone con cultura, lingua, idee e tradizioni differenti, ma con avvenimenti ed episodi che gli hanno uniti, poi divisi ed ora si cerca l'unione di nuovo per credere in un progetto, cioè **la sovrintendenza europea** sugli stati membri, cercando di sviluppare **uno spirito Europeista** nei cittadini, unendo i mercati e la direzione politica affinché questo crei ricchezza e porti vantaggi a tutti gli **Stati** membri.

Facendo riferimento alla storia, la democrazia è abbastanza giovane, i diritti fondamentali dell'uomo vennero riconosciuti nel 1789 al termine della **rivoluzione francese** quasi in contemporanea con la conquista dell'**indipendenza Statunitense**, da allora sono caduti gli imperi di germania (PANGERMANESIMO COL KAISER) e quello d'Austria-Ungheria con l'Italia che voltò le spalle agli alleati e vinse il **I conflitto mondiale** a fianco di Francia e Gran Bretagna conquistando nuovi territori.

Tra questo periodo e il **Il conflitto bellico** l'Europa attraversò un momento non florido economicamente e difficile anche socialmente con la nascita di dittature e contrasti (non dimentichiamo **CROLLO WALL STREET '29 GIOVEDÌ NERO**).

Umano è, quando le cose vanno male, scaricare la colpa a terzi e con la **Nascita del Nazismo (NAZIONAL-SOCIALISMO)** e del **Fascismo** l'europa fece di nuovo guerra all'europa, l'Italia voltò nuovamente le spalle ai **tedeschi**, le **dittature** crollarono portando alla nascita della **democrazia** in tutta **l'Europa** (no Spagna).

Gli anni successivi al **dopo guerra**, grazie all'aiuto di fondi stranieri, furono anni prosperi per molti grandi **Nazioni d'Europa**, la nascita dell'**ONU** a New York nel 1945 diede grande fiducia alla popolazione infatti successivamente nacquero altre organizzazioni che in sincronia allo sviluppo tecnologico e al progresso di globalizzazione rendono possibile il **"WUNTERSCHAFT"** (miracolo economico) in Germania, il boom degli **anni '60** in Italia e grazie alla disponibilità di materie prime lo sviluppo di gran parte dell'**europa**, tranne che i **paesi comunisti** che sono falliti nel loro mercato chiuso. Oggi certi screzi non si scordano, nessuno è disposto a **"mollare"** ciò che ha conquistato soffrendo e lottando, sacrificando uomini e mezzi per i propri diritti, ad esempio i **Paesi neofiti europei d'Oriente** con Slovenia, Ungheria, Rep. Ceca, Lettonia, Polonia, Lituania etc. che trovano dissensi nel popolo per la scelta di integrarsi e rispettare i regolamenti **UEM**. Tali affermazioni vengono confermate dalle recentissime elezioni europee nelle quali i governi crollano quasi ovunque (Francia, G. Bretagna, Germania, Olanda) mentre l'affluenza alle urne inferiore al 50% e la nascita di movimenti anti **UE** sono segnali preoccupanti per quel che riguarda **l'Unione a livello internazionale**, la gente non crede in questo progetto. Io sostengo che per molti miei coetanei, come per persone più avanti negli anni non interessa molto quello che succede nell'ambiente circostante, se non quando c'è da protestare per una guerra che tale non è o per un economia in stallo in quasi tutta **europa** spinti da una politica campata in aria che non è seguita da un progetto, ma è strumento demagogico in tutta **europa**, bisogna giungere a un compromesso, dar voce **all'europa e agli europei**, allora anziché **"lottare"** con **"falce e martello"** nascoste sotto **l'arcobaleno della Pace**, termine ormai strumentalizzato che pare aihmè ancora distante (dalla realtà), si accantonino pregiudizi e antilezionismo e magari qualche gelosia, dando voce alla **Democrazia**, valutando con cognizione il problema e portare idee nuove laddove i **Governi** non arrivano, le opposizioni devono essere stimolo per la maggioranza e non calugnatori di ciò che di buono i **Governi** operano, come questi ultimi devono ascoltare la voce del popolo e cambiare rotta se questo è nell'interesse pubblico e dei cittadini.

Spero che nasca la **Costituzione Europea**, ma sia democratica e ascolti ogni categoria etnica o sociale che fa parte **dell'UE**, il prelievo fiscale dovrebbe essere affidato agli **Stati** membri con la supervisione di un **"SUPERCONSIGLIO EUROPEO"** che collabori anche **con BCE** e gli enti bancari dei vari stati costituenti, si deve inoltre snellire l'apparato burocratico riducendo le tasse sui servizi al fine di evitare sperperi di denaro pubblico e ottimizzare l'efficienza della **Pubblica Amministrazione**, i **Parlamenti nazionali** dovrebbero delegare dei rappresentanti che interagiscono con l'**Unione** esprimendo il pensiero per ogni **Paese** sui vari temi quali: **POLITICA ESTERA, DIFESA, WELFARE STATE, e previdenza sociale**.

L'Europa deve essere “mamma” delle varie culture che si amalgamano e crescere insieme alla gente, che la deve vedere come opportunità invece di una limitazione, gli **Stati** devono **Europizzare** i loro cittadini affinché ogni razza, religione o idea possano essere uniti sotto gli stessi colori, uno **Stato laico** dove la religione o le diseguaglianze non devono limitare, anzi devono essere oggetto di stimolo per il dialogo e confronto, di uguaglianza, di parità sociale, ci dev'essere collaborazione e solidarietà tra le parti sociali per giungere a un compromesso che garantisca la pace, la libertà e la privacy ad ogni cittadino, ottimizzando spese e incassi del servizio pubblico e garantendo una vita dignitosa per tutti. Una volta giunti al compromesso **Costituzionale** e redatta la **Costituzione** questa dovrà essere attuata e rispettata dai cittadini, ma ogni stato è libero di adottare il sistema che più ritiene opportuno nell'esecuzione delle leggi e delle normative in modo che sia possibile valutare in modo diverso situazioni diverse e in modo uguale situazioni uguali. Io sono **Italiano**, ma sono **Europeo** e sono fiducioso per quello che **gli uomini Europei** (se motivati) possono costruire insieme, ma tutti ci devono credere e tutti devono responsabilizzarsi mostrando maturità, interesse e amor proprio per se stessi e negli altri **per vivere in Pace e benessere** nell'**Unione degli Stati Federali Europei**.

Nel compito gli elementi da osservare ai fini della rilevazione sugli aspetti grafici sono stati indicati in grassetto, in modo che sia più agevole ritrovarli. Poiché il testo si può considerare un compendio di quasi tutti i casi che si sono commentati in questo capitolo, ci si limiterà a riprendere soltanto alcune delle occorrenze più significative.

Si veda, ad esempio, il caso del nome *Europa*, che da un certo punto in poi ha l'iniziale minuscola, dell'aggettivo etnico *europeo/a/i* che oscilla tra maiuscola e minuscola, o del nome *Paese*, che diventa *paesi comunisti*. E, ancora, la *rivoluzione francese* ma l'*indipendenza Statunitense*, *ITALIANI* aggettivo (in quanto riferito a membri del Parlamento) tutto in maiuscolo, i nomi *Italiano* ed *Europeo* con iniziale maiuscola ma *tedeschi* con la minuscola.

Per quanto riguarda i termini tutti in maiuscolo, è curioso che in quattro casi si trovino tra parentesi, quasi che le precisazioni siano più significative delle asserzioni cui fanno riferimento, e in altri tre siano invece parte delle asserzioni; interessante è l'ultimo caso, laddove si parla di *POLITICA ESTERA*, *DIFESA*, *WELFARE STATE*, e *previdenza sociale*, con il quarto concetto che, oltre ad essere di categoria diversa dagli altri tre, è scritto in carattere minuscolo.

In sintesi, in questo testo - compendio, come in molti altri, è difficile comprendere appieno tutte le ragioni che stanno alla base delle scelte compiute dall'autore/autrice, né ci si può limitare ad attribuirle a distrazione o superficialità, tanto l'evidente intenzionalità di alcune è alternata all'imprevedibilità di altre.

Tra le varie operazioni di analisi e interpretazione delle occorrenze, quella dell'ipotizzare le motivazioni per cui gli/le studenti hanno scelto un determinato carattere si è rivelata assai complessa, tanto che in diverse occasioni si è fatto ricorso a diverse grammatiche scolastiche per capire come le regole ortografiche siano proposte nella scuola, nonché a testi non scolastici nei quali dovrebbero essere osservate.

A titolo esemplificativo, si propone un caso inerente i ruoli all'interno delle istituzioni.

Come detto nel sottoparagrafo *f*, i nomi *sindaco* e *presidente* sono scritti in vario modo anche in uno stesso compito, e per motivazioni che non appaiono immediatamente evidenti.

Se, per comprenderne l'accettabilità, si consultano le grammatiche scolastiche⁸, generalmente vi si trova un'indicazione di facoltatività della maiuscola per le cariche pubbliche, non di obbligatorietà, e il conferimento di un carattere decisivo all'intenzione dello scrivente, più che all'osservanza di una regola. La maiuscola è definita *di rispetto* o *di reverenza* e si suggerisce di usarla quando si vogliono sottolineare tali atteggiamenti.

Altri testi, in particolare istruzionali, danno indicazioni diverse per le due cariche.

Ad esempio, nella "Guida al linguaggio della Pubblica Amministrazione - Docs Italia" si specifica di scrivere *sindaco* con la minuscola quando si riferisce alla carica e con la maiuscola quando è accompagnato dal nome proprio di chi la incarna, ma *presidente* della Repubblica o del Consiglio sempre maiuscolo. Nelle "Linee guida per la redazione di testi chiari ed efficaci" dell'Università La Sapienza si propone, al contrario, di usare la maiuscola per la carica e la minuscola quando il termine *sindaco* è seguito dal nome proprio; per *presidente* della Repubblica o del Consiglio dei Ministri si suggerisce di adottare sempre la maiuscola non come regola ma come eccezione di rispetto.

Stando alla Costituzione, si direbbe invero che le due cariche abbiano la stessa dignità. L'articolo 114, dopo la riforma del titolo V approvata nel 2001, recita, infatti, senza alcuna gerarchizzazione, "La Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato. I Comuni, le Province, le Città metropolitane e le Regioni sono enti autonomi con propri statuti, poteri e funzioni secondo i principi fissati dalla Costituzione ...".

Se ne potrebbe dedurre che anche chi rappresenta e governa le varie articolazioni della Repubblica debba avere il medesimo trattamento, ma già nelle varie edizioni del "Testo Unico delle leggi sull'ordinamento degli enti locali", solo lo *Stato* rimane sempre maiuscolo e con esso il *Presidente* della Repubblica e il *Governo*, mentre il *comune* e il *sindaco* tornano minuscoli e, nelle riprese dei documenti ufficiali da parte di varie agenzie, come pure nel sito dei Comuni non è raro trovare *sindaco* e *assessore* accanto a *Giunta comunale*, probabilmente perché si considera che la Giunta è un organo di governo del Comune e si dimentica che lo è anche il Sindaco.

In questo, come in altri casi, anche nei documenti ufficiali ciascuno interpreta a suo modo l'opportunità di sottolineare la maggiore o minore importanza attribuita ai vari ruoli, probabilmente proprio perché non vi è l'obbligo di osservare regole stringenti.

Nei compiti degli/delle studenti si presentano, per il caso delle cariche istituzionali come per altri, tutte le forme possibili, delle quali, più che l'accettabilità in senso assoluto, si può valutare la coerenza d'uso e l'adeguatezza allo scopo comunicativo all'interno di ogni singolo testo. È questo un tema cruciale, sul quale si tornerà nel capitolo conclusivo, per delineare un quadro complessivo nel quale le ipotesi interpretative trovino adeguato supporto, e siano considerate anche in funzione didattica.

⁸ Si vedano le grammatiche consultate nella bibliografia

4. Elisioni, troncamenti, apostrofi

Tra i fenomeni evolutivi della lingua scritta la presenza o l'assenza dell'apostrofo è uno dei tratti più interessanti da analizzare.

Elisioni e apocopi si riducono continuamente, e il fatto è diversamente spiegato dagli studiosi della materia. Paolo D'Achille, alle cui teorie si è fatto particolare riferimento per questa ricerca, lo attribuisce alla maggiore consapevolezza dell'autonomia delle singole parole, mentre altri ritengono sia prevalente, in molti scriventi, in particolare i semicolti, il timore di sbagliare.

L'elisione si usa sistematicamente con l'articolo determinativo *lo* davanti a vocale nei nomi maschili, le preposizioni articolate con *lo*, gli aggettivi dimostrativi *questo* e *quello*, meno al femminile, se non nel caso in cui inizi con la lettera *a* il nome che segue l'articolo *la*, gli altri aggettivi determinativi e le preposizioni.

Quando si elidono le vocali finali *a* e *o*, raramente si dimentica di segnalarlo con un apostrofo. Vi è invece molta incertezza nell'uso dell'apostrofo con gli articoli indeterminativi *una* e *un* davanti a parola che inizia per vocale e ciò vale sia per il maschile (si mette l'apostrofo dopo *un*) sia per il femminile (si omette dopo l'elisione di *una*) (D'Achille, 2010, 2019).

Le ragioni di quest'incertezza sono di diversa natura, ma possono ricondursi fondamentalmente a ignoranza di una regola ortografica applicabile solo se si ricorda che vi è differenza tra elisione e troncamento, e che la forma *un* è frutto di un troncamento dopo consonante (come *ciascun*, *qual*, *buon*, *signor*, *pur* ...) e pertanto non va apostrofata, mentre lo sarebbe se il troncamento avvenisse dopo vocale (come *po'* e *mo'*, o negli imperativi *sta'*, *fa'*, *da'*). Certo la regola non è tra le più facili da ricordare e può trarre in inganno nel caso di *un* apostrofato davanti a nome femminile; inoltre, la grafia non ha un corrispondente nella pronuncia, pertanto l'oralità non è di sostegno alla scrittura.

Le strategie che si adottano a scuola per semplificare il compito agli studenti non sempre raggiungono lo scopo. Generalmente si insegna che *un* vuole l'apostrofo davanti a nome femminile che inizia con vocale, non se il nome è maschile, senza far cenno all'elisione, obbligatoria o meno, e al troncamento; molto meno proposta è l'altra regola pratica consigliata dalle grammatiche, ovvero che *un* vuole l'apostrofo davanti a vocale quando rimane invariato anche con nomi che iniziano per consonante. Né l'una né l'altra, per quanto appaiano semplici da applicare, evitano che si compiano errori.

Anche l'abitudine, invalsa in numerose scuole primarie, di annoverare tra gli articoli determinativi, oltre a *il*, *lo*, *la*, *i*, *gli*, *le*, anche *l'* come articolo a sé stante, e tra gli indeterminativi, oltre a *un* *uno* *una* anche *un'*, è funzionale finché si tratta di memorizzare le forme e riconoscere gli articoli nella lettura di testi altrui, meno quando si tratta di contestualizzarle nelle proprie scritture. *L'* e *un'* di fatto non esistono, se non perché i corrispondenti *lo/la/una* subiscono un'elisione, che è obbligatoria in alcuni casi e possibile in altri; rimangono tali anche quando sono parte integrante di una preposizione articolata, sono assimilabili ad altre forme ma non a quelle troncate dopo una consonante.

E se l'uso di *l'* da parte degli studenti è normalmente corretto, non lo è quello di *un'* e *un*, forse perché per il primo è sufficiente conoscere le parole nella loro autonomia per porre l'apostrofo quando è obbligatorio o consigliato, per il secondo è anche necessario ricordare che

i nomi, - qualsiasi nome italiano, aggettivo o (in parte) pronome -, grammaticalmente appartengono a un genere.

Altri casi molto comuni in cui si elide obbligatoriamente la vocale finale, come *c'è, c'erano, c'eravamo, n'è, dov'è, com'è, bello seguito da nome maschile che inizia con vocale*, paiono consolidati nell'uso e sanzionati se non corretti; così anche per locuzioni come *d'altra parte, d'altronde* e simili. Vi è più incertezza nell'elisione di *ci con il verbo entrarci*: spesso si trova *centro* in luogo di *c'entro* e non sempre è sanzionato.

Vi sono poi parole di origine straniera, in particolare inglesi, che iniziano con lettere come *w* e *j* per le quali, quando sono pronunciate come vocali, vi è incertezza nell'uso dell'articolo determinativo (*il* oppure *lo*) e di conseguenza nell'elisione della *o* di *lo*; altre parole che iniziano invece con *h* non presentano problemi nell'adozione degli articoli determinativi perché l'*h* nella pronuncia italiana non ha suono. Nella scelta dell'articolo indeterminativo di norma si osserva se il nome che segue è maschile o femminile.⁹

Rispetto al quadro, pur molto sintetico, fin qui presentato, per *Come cambia la scrittura a scuola* si è deciso di osservare i tratti in cui si verificano le oscillazioni più significative nell'uso degli apostrofi in presenza di troncamenti ed elisioni: gli articoli indeterminativi *e*, come dato ipotizzato di gran lunga meno importante, gli articoli sia determinativi che indeterminativi con parole o locuzioni frutto di prestiti da altre lingue.

La ricerca è stata condotta in modo automatico, senza intervento dei docenti correttori, che tuttavia in vari casi hanno annotato dubbi o indicato errori ortografici alla voce "altri tratti", a loro riservata.

Per l'indagine automatica si è chiesto di rilevare tutti i casi in cui è stato usato l'articolo *un* e distinguere se l'elisione o il troncamento sono stati segnalati correttamente con la presenza o l'assenza dell'apostrofo. Il software TINT, attraverso la ricostruzione del genere del nome, del pronome o del blocco aggettivo - nome che segue *un*, riesce a stabilire se la regola è stata osservata.

Per i nomi che iniziano con *h*, oppure con *w* e *j*, si è chiesto di rilevare gli articoli determinativi e indeterminativi che li precedono.

A seguire si sono controllati tutti i compiti in cui TINT ha segnalato la presenza di errori per confermare i dati e procedere all'interpretazione.

4.1. Gli apostrofi e l'articolo indeterminativo *un*

Come ipotizzato, gli errori riscontrati nelle rilevazioni sono quasi esclusivamente in articoli indeterminativi e dopo *qual*; rare le elisioni davanti a verbi (es. *c'avvicina, c'ascoltano*); senza alcuna oscillazione si usa l'articolo indeterminativo *un* nella forma senza apostrofo davanti a *hobby, habitat, home video, handicap*, fatto questo di qualche interesse che si riprenderà più avanti nel paragrafo 4.2.

Non è raro trovare conferma al fenomeno della scrittura di articoli e preposizioni nella forma completa anche quando sarebbe preferibile il troncamento o l'elisione.

È il caso, ad esempio, dei compiti:

- 988, con *una elite* in luogo di *un'elite*,
- 587 con *questo ultimo* e non *quest'ultimo*,

⁹ Su questo tema si veda il Quaderno 1 della ricerca (Ruele, 2020)

- 983 con la modifica della citazione "...*monti sorgenti dall'acque*" in "*monti sorgenti dalle acque*"
- 977, con *sessantina di anni* e non *d'anni*.

Per quanto riguarda l'articolo *un*, la rilevazione tramite TINT ha segnalato la presenza di 27.798 *un*, dei quali 24.099 sono scritti correttamente, mentre 1405 in modo scorretto: 610 per omissione dell'apostrofo e 795 per inserimento improprio.

TINT ha segnalato anche 1658 casi in cui non è stato possibile riconoscere il genere grammaticale delle parti del discorso che seguono *un*. Per la modalità stessa della rilevazione, che in caso di incertezza procede per estensione dell'analisi agli elementi circostanti, è in effetti molto difficile ricostruire il genere quando non è reso esplicito attraverso le desinenze o l'immediato contesto in cui è contenuta la parola esaminata.

Si sono pertanto rivisti e controllati personalmente tali casi ed è emerso che si tratta di occorrenze in cui *un* è seguito da pronomi (ad es. *un tale*, *un altro*) e aggettivi indefiniti, pronomi personali usati come sostantivo (ad es. *un io ipertrofico*), avverbi (ad es. *un po' più alto*), parole grammaticalmente diverse ma omonime (ad es. *essere* quando è un nome), o nomi preceduti da più di un aggettivo, da aggettivi della seconda e terza classe, da nomi del gruppo genere comune non circondati da elementi qualificanti (ad es. *artista*).

Per la quasi totalità delle occorrenze, si tratta di articoli indeterminativi scritti correttamente, o, al più, di usi errati davanti a nomi che iniziano con la *s* pre - consonantica (ad es. *un spazio*, *un stipendio* in luogo di *uno spazio*, *uno stipendio*).

Anche dal confronto tra la rilevazione TINT e la lettura dei correttori non risultano differenze degne di nota.

Si può dunque concludere che il quadro dei dati certi delineato attraverso TINT offre un'immagine corretta delle scelte compiute dagli/dalle studenti.

Sui dati sono state compiute alcune disaggregazioni, che, quanto agli esiti nella successione cronologica e per tipologie di scuola, sono estendibili in gran parte anche agli altri tratti grafici esaminati.

Gli usi impropri sono stati riscontrati in 895 compiti, e precisamente in 1 compito 6 errori, in 11 compiti 5, in 22 compiti 4, in 71 compiti 3, in 163 compiti 2 e nei rimanenti 1 errore. Il numero di errori dipende ovviamente anche dal numero di articoli *un* scritti in un compito e dalla lunghezza dello stesso, tuttavia 895 compiti rappresentano il 30% del totale, e i compiti con 2 o più errori, quindi meno probabilmente attribuibili a distrazione, sono circa il 10%. Trattandosi di compiti dell'Esame di Stato e di tipologia B, si possono considerare numeri significativi. Di un certo interesse è anche il confronto tra le varie annate considerate.

Tab. 5. Distribuzione cronologica delle occorrenze

Anno scolastico	Errori Apostrofo totali	Aggiunti	Omessi
2000 - 2001	171	110	61
2003 - 2004	345	219	126
2006 - 2007	162	74	88
2009 - 2010	287	162	125
2012 - 2013	210	105	105
2015 - 2016	230	120	110

Come si può notare, se si esamina soltanto il numero globale di errori è difficile evincere delle tendenze in senso longitudinale: si va infatti da un massimo di 345 errori del 2003/2004 a un minimo di 162 del 2006/2007, non molto lontano dai 171 del 2000/2001 e nelle ultime 2 annate considerate la situazione è sostanzialmente stabile, dopo un calo rispetto al 2009/2010.

Se invece si osserva la tipologia di errore, per inserimento errato o per omissione dell'apostrofo, si nota una tendenza all'avvicinamento tra i numeri delle due categorie, con le omissioni dell'apostrofo che aumentano in rapporto alle aggiunte improprie. E ciò sembrerebbe confermare quanto ipotizzato da alcuni linguisti, secondo i quali sarebbe in espansione sia l'uso dell'apostrofo dopo il maschile *un*, sia la sua assenza nel caso del femminile (D'Achille, 2019).

La rilettura dei compiti afferenti alle due annate con gli esiti più diversi nel numero degli articoli utilizzati e nel conseguente numero di errori- 2003/2004 e 2006 /2007 – lascia pensare che la differenza dipenda fondamentalmente dal tipo di consegna e di documenti a corredo.

La frequenza delle occorrenze rilevate sul totale dei tokens conferma sostanzialmente i dati assoluti: come si nota nella sottostante tabella 6, la proporzione del numero di scelte improprie rispetto al numero delle parole aumenta o diminuisce all'incirca nella stessa misura degli errori riscontrati. Di fatto dunque ci sono anni in cui si commettono più errori e altri in cui se ne commettono meno, senza che si possano individuare vere e proprie tendenze. Anche il processo di avvicinamento tra apostrofi omessi e aggiunti è confermato dall'indice di frequenza.

Tab. 6. Distribuzione cronologica delle frequenze rispetto alla totalità dei tokens (frequenza su 10.000 tokens)

	2000-2001	2003-2004	2006-2007	2009-2010	2012-2013	2015-2016
correct	108,0765	147,046	100,4671	109,3714	105,9909	134,5842
incorrect	5,488129	9,653801	4,892779	8,44356	5,620066	6,368631
missing	2,049783	3,634714	2,281296	3,583957	2,546592	2,903347
no-gende	8,43056	10,29351	6,963956	6,955307	7,756862	8,397852
start-h	0,528976	0	0,030017	0,12149	0	0,093656
tutti	124,5739	170,628	114,6351	128,4758	121,9145	152,3477

Quanto alle disaggregazioni per tipologia di scuola, la frequenza degli errori rispecchia in parte i risultati ipotizzabili considerando le competenze linguistiche degli/delle studenti: nei licei classico e scientifico sia le scelte improprie sia le oscillazioni tra proprie e improprie sono in numero inferiore rispetto agli altri licei, ai tecnici e ai professionali. Solo nel 2006/07 i licei classico e scientifico presentano una maggiore frequenza di errori sul numero di parole rispetto al gruppo dei licei tutti assieme, dei tecnici e dei professionali, in parte spiegabile con il maggior numero di articoli *un* utilizzati nei temi (122,0044 ogni 10.000 parole, a fronte di 126,6483 nei licei assieme, 108,1706 nei tecnici e 104,0501 nei professionali), ma sintomatica del fatto che il problema è comune a tutti i tipi di scuola.

Tab. 7. Distribuzione cronologica delle frequenze nei licei classico e scientifico

	2000-2001	2003-2004	2006-2007	2009-2010	2012-2013	2015-2016
correct	108,9701	145,543	105,3042	107,5993	103,7073	139,7137
incorrect	4,53631	8,281501	6,030636	6,438396	4,222932	5,185453
missing	1,775078	2,643032	2,876149	1,463272	1,178493	1,56542
no-gende	8,382312	10,30783	7,700658	6,340845	10,60643	9,392519
start-h	0,295846	0	0,092779	0	0	0,195677
tutti	123,9596	166,7753	122,0044	121,8418	119,7152	156,0528

Tab. 8. Distribuzione cronologica delle frequenze nei licei (classico, scientifico, linguistico e SU/LES)

	2000-2001	2003-2004	2006-2007	2009-2010	2012-2013	2015-2016
correct	108,1464	150,0519	104,0891	108,8017	102,8545	142,1645
incorrect	4,409401	8,620214	5,694034	7,931828	5,67785	5,888157
missing	1,334424	2,756464	2,820409	2,974436	2,512323	2,705369
no-gende	8,006544	11,4268	7,503353	6,94035	8,190173	8,54048
start-h	0,406129	0	0,053215	0	0	0,106093
tutti	122,3029	172,8553	120,1601	126,6483	119,2348	159,4046

Tab. 9. Distribuzione cronologica delle frequenze negli istituti tecnici

	2000-2001	2003-2004	2006-2007	2009-2010	2012-2013	2015-2016
correct	107,178	139,3394	96,77553	107,1849	111,0864	124,3959
incorrect	6,342436	9,832759	4,128649	7,567122	5,391776	6,806889
missing	2,206065	4,286074	1,568887	4,118813	2,299434	2,467497
no-gende	9,100017	8,320027	5,697535	7,183977	6,977592	8,253352
start-h	0,735355	0	0	0,383145	0	0,085086
tutti	125,5619	161,7783	108,1706	126,438	125,7552	142,0087

Tab. 10. Distribuzione cronologica delle frequenze negli istituti di istruzione professionale

	2000-2001	2003-2004	2006-2007	2009-2010	2012-2013	2015-2016
correct	112,0961	159,543	90,78473	119,5315	104,8739	118,3639
incorrect	9,849444	16,93914	2,487253	14,15109	6,668283	9,104917
missing	7,035317	7,484735	1,658169	5,419565	4,849661	9,104917
no-gende	8,442381	10,6362	9,119927	6,322825	8,486906	7,70416
start-h	0,469021	0	0	0	0	0
tutti	137,8922	194,6031	104,0501	145,425	124,8788	144,2779

Come si può osservare, in genere in tutte le tipologie di scuola, a frequenza inferiore di articoli indeterminativi utilizzati corrisponde frequenza inferiore di errori, e in tutte si nota che gli esiti quantitativamente più diversi attengono alle medesime annate, 2003/2004 e 2006 /2007. Per queste si è effettuata la rilettura dei compiti e si è notato che la differenza dipende fondamentalmente dal tipo di consegne e di documenti a corredo, che inducono ad uso maggiore o minore di articoli indeterminativi, anche con valore di aggettivi numerali.

Indubbio è invece che la frequenza con cui si presentano gli errori nei licei e nei tecnici ha un andamento simile con tendenza all'avvicinamento negli ultimi 3 anni considerati e che è decisamente più alta nell'istruzione professionale, dato questo spiegabile soprattutto per la composizione sociale delle classi, che annoverano molti più studenti di origine straniera e con più incerta competenza linguistica.

La rilettura ha permesso di rilevare che a produrre maggiori oscillazioni nell'uso dell'apostrofo dopo *un* sono i nomi con più alto grado di astrazione, in particolare se afferenti a linguaggi specialistici, i nomi di genere comune (uguali per maschile e femminile), o quelli preceduti da aggettivi della seconda e terza classe.

Da tutte le osservazioni compiute si può concludere che, per quanto riguarda il tratto in questione, solo in qualche caso sia la maggiore complessità del contesto o ragioni di pragmatica a indurre in errori discutibili, come accade rispettivamente per l'accentazione dei monosillabi e l'uso del carattere maiuscolo, mentre assai più plausibile è che siano l'insufficiente conoscenza della regola e l'altrettanto scarsa abilità nell'utilizzare gli strumenti di autocorrezione che producono incertezza nella scrittura.

Se, infatti, la convenzione ortografica relativa all'uso dell'apostrofo dopo *un* ha basi complesse e non ha nessun collegamento con la pronuncia, la sua applicazione, pur richiedendo la conoscenza di regole pratiche piuttosto semplici, deve essere sostenuta da una consapevolezza e una capacità di revisione dei propri testi, che evidentemente da un buon 30% degli studenti non sono acquisite al termine del secondo ciclo di istruzione.

4.2. Altri casi di usi dell'apostrofo

Come detto nell'introduzione a questo capitolo, fra gli aspetti grafici si sono osservati, oltre all'uso di *un* con o senza *apostrofo*, anche altri due casi, quantitativamente marginali, ma di qualche interesse sia perché in gran parte relativi a prestiti linguistici, sia perché ritenuti oggetto di scelte oscillanti:

la scelta dell'articolo determinativo e indeterminativo (*il* e *lo*, *un* e *un'*, *uno*) prima di parole inizianti in *w* o *j* e con nessi consonantici

la scelta di apporre o meno l'apostrofo all'articolo indeterminativo *un* prima dei nomi con lettera iniziale *h*.

La rilevazione ha prodotto i dati che seguono.

1. Rispetto al primo caso gli studenti non mostrano alcuna incertezza.

Posto che la presenza di parole che iniziano con *w* o *j* dipende quasi esclusivamente dal fatto che siano o meno utilizzati nelle consegne e nei documenti a corredo e che aumenta nel corso degli anni considerati, quello usato con nomi come *wellness*, *weekend*, *web*, *welfare*, oppure di acronimi come *WTO* (*World Trade Organization*), *WM* (*Word Music*); *Jazz*, *Jewish* è sempre e soltanto l'articolo *il*. Così anche per le preposizioni articolate.

Di conseguenza non compare in nessun caso l'elisione dell'articolo *lo*.

L'uso dell'articolo *un* è sempre corretto, ma le occorrenze sono pochissime e non riguardano nomi o sigle interpretabili come femminili (come potrebbe essere *World Trade Organization*).

Per quanto attiene ai nomi che iniziano con nessi consonantici, è da dire che gli argomenti trattati nei compiti esaminati escludono l'uso di termini come *gnomo*, *gnocco*, *pneumatico* o simili. In alcuni compiti si è scelto, correttamente, *il* davanti a sigle che iniziano con *PS* e *PN*, in quanto la prima parola della sigla è *Partito*.

2. Riguardo al secondo caso, la lettera *h*, che non si pronuncia, nei compiti non se n'è tenuto conto e l'apostrofo dopo *un* è stato apposto correttamente, né si riscontrano incertezze nell'uso degli articoli determinativi.

Con le preposizioni articolate si trova qualche formulazione quanto meno discutibile, come, ad esempio, *del homo sapiens*.

Le occorrenze sono pochissime, 26 in tutto, e sono relative a nomi dovuti a prestiti linguistici ormai entrati senza adattamenti nella lingua italiana.

Per concludere su questo punto, dopo aver ribadito che i dati sono troppo pochi per poter fare una riflessione che abbia una qualche valenza, ci si potrebbe tuttavia porre qualche domanda sull'assenza di incertezze negli articoli e la presenza nelle preposizioni articolate. La scelta di *il* davanti a *WTO* (*World Trade Organization*), *WM* (*Word Music*) si giustifica con il riferimento ad una pronuncia consonantica invece che vocalica della *W* oppure con la non considerazione del genere grammaticale femminile che assumono i termini *Organization* e *Music* in italiano? E la scelta di *un* senza apostrofo davanti ad *habitat* o *hobby* è dovuta al fatto che quella che segue è una parola inglese a-gender o perché si è valutato che sia maschile? E quanto si conosce la composizione delle preposizioni articolate se *di più lo* – *di più l'* diventa *del* davanti a *homo sapiens*?

Rispetto alla complessità della composizione di un testo non sono certo domande decisive, ma per questo come per altri tratti relativi all'ambito grafico – ortografico, le risposte potrebbero essere interessanti. Molto probabilmente, infatti, aiuterebbero a comprendere da un lato se anche in questo caso gli studenti scelgano consapevolmente o ripropongano automaticamente usi correnti, dall'altro se non sia necessaria una sistematizzazione grammaticale per offrire qualche certezza in più nella scrittura dei prestiti linguistici, fenomeno in espansione e tratto fondamentale dell'evoluzione della lingua.¹⁰

¹⁰ Per le scelte grafiche si veda anche il capitolo 5. Anglicismi su Come cambia la scrittura a scuola Quaderno 1 di Michele Ruele, IPRASE 2020

5. L'ortografia nel corpus di compiti

Gli aspetti grafici della scrittura dei compiti sono stati osservati non solo attraverso le rilevazioni specifiche di cui si è detto nei capitoli precedenti, ma anche ad opera dei correttori, che li hanno segnalati alla voce "Altri tratti", a loro riservata, e nella quale erano liberi di indicare elementi che a loro parere erano significativi ai fini dell'indagine.

Premesso che tutti i correttori hanno utilizzato questo spazio a loro disposizione, ma non tutti hanno analizzato i medesimi tratti, un notevole numero di segnalazioni riguarda proprio l'ortografia ed evidenzia usi impropri di vario genere.

Si annoverano, ad esempio, scelte errate nelle elisioni degli articoli *lo* e *la* davanti a nome che inizia con vocale, con tutte le preposizioni articolate che ne derivano, nelle elisioni degli aggettivi *questo/a*, *quello/a*, nel troncamento di *quale*; vi sono casi di assenza dell'*h* nelle voci del verbo *avere*, di *minuscole* in luogo di *maiuscole*, di plurali declinati in modo errato, di termini scritti erroneamente come *d'apprima della stensione*, *centra* come voce del verbo *entrare*, *tutt'ora*, *apposto* in luogo di *a posto*

In totale i correttori hanno segnalato 1046 compiti che presentano errori di ortografia, con punte di 9 errori in alcuni, 8, 7, 6, 5 in qualche decina per ciascun numero, 4, 3, 2 nella maggior parte dei compiti, un solo errore in un'ottantina circa.

Gli errori rilevati, considerati al netto delle scelte improprie già osservate per i tratti *monosillabi accentati*, *carattere maiuscolo ed elisioni* (che interessano anche temi diversi dai 1046 in questione), sono confermati dalla lettura dei testi in fase di interpretazione dei dati e contribuiscono da un lato ad arricchire e precisare i dati relativi alle rilevazioni principali, dall'altro a ribadire che vi sono ambiti ortografici, peraltro già noti agli insegnanti, che anche al termine di 13 anni di scuola non sono gestiti con competenza dagli studenti.

Questo, nonostante il settore, "... *stabilizzatosi con l'insegnamento scolastico postunitario...*", non faccia "... *registrare grossi mutamenti, anche perché il correttore automatico dei computer (Palermo 1997; Renzi in Lo Piparo & Ruffino 2005: 199-208) contribuisce alla diffusione dello standard.*" (D'Achille, 2019). Nonostante, anche, il fatto che le convenzioni ortografiche siano sempre presenti nella prassi didattica e gli errori sempre segnalati nelle correzioni dei compiti.

La nostra rilevazione conferma sia che l'ortografia è oggetto di molta attenzione da parte dei docenti, sia che gli errori ortografici continuano ad essere molto numerosi anche in tipologie di scritture e in contesti in cui si dovrebbe esercitare il massimo controllo come sono i compiti dell'Esame di Stato.

È un paradosso difficile da spiegare, tuttavia cercheremo di formulare qualche ipotesi interpretativa nel capitolo a seguire.

Conclusioni

Dai dati di ricerca alla didattica

Come detto nell'Introduzione a questo quaderno, nell'economia della ricerca i fenomeni evolutivi di tipo grafico occupano uno spazio molto ridotto.

La percezione che fosse un tema minore, quasi trascurabile, ci ha accompagnato per tutte le prime fasi dell'indagine, vuoi perché i testi degli studenti erano stati tutti trascritti in digitale e si era quindi perso l'impatto diretto con le loro grafie, vuoi perché i tratti indagati erano pochissimi, o, ancora perché, trattandosi di compiti dell'Esame di Stato, altri e assai più significativi sarebbero stati i piani della scrittura da osservare.

Anche la convinzione che la rilevazione automatica fosse di per sé eloquente e fosse, tutto sommato, sufficiente leggere i dati per interpretarli, ci ha indotto ad una sorta di preconcepita sottovalutazione sia dell'impegno che si sarebbe dovuto approfondire nell'analisi sia delle informazioni che si sarebbero ricavate sull'evoluzione della scrittura.

Ma già dalla registrazione della quantità di scelte improprie nonché di oscillazioni all'interno di singoli compiti e nel corpus considerato globalmente, vi sono state le prime smentite e si è compreso che nell'analisi si sarebbe dovuto tener conto di una molteplicità di fattori.

Dall'esame quantitativo si è infatti dedotto che sui quasi 3000 compiti:

1. 548 presentano scelte non conformi alle regole oggi standardizzate, per un numero globale di 791 errori nell'apporre o meno gli accenti sui monosillabi;
2. 214 presentano scelte improprie nella scrittura di aggettivi e nomi etnici, nomi di mesi e di giorni della settimana per un numero di 358 errori; il 90% dei compiti presenta altresì scelte discutibili sull'uso delle maiuscole in tutti gli altri casi;
3. 895 presentano errori nella scrittura degli articoli indeterminativi (precisamente in 1 compito 6 errori, in 11 compiti 5, in 22 compiti 4, in 71 compiti 3, in 163 compiti 2 e nei rimanenti compiti 1 errore);
4. secondo i correttori, che hanno indicato alla voce "altri tratti" elementi non indagati attraverso l'indagine principale, 1046 sono quelli che presentano errori vari di ortografia in aggiunta o meno a quelli già conteggiati nelle 3 rilevazioni principali.

Poiché i compiti con errori segnalati dai correttori non sempre coincidono con quelli in cui compaiono usi impropri di accenti e apostrofi e ancor più di caratteri maiuscoli, si può dedurre che all'incirca nel 60% dei testi si trovano scelte discutibili o errate (da sottolineare che nel novero degli errori ortografici qui considerati non compare la punteggiatura).

La quantità è rilevante ed è indicativa del fatto che al termine del ciclo di studi superiori più della metà degli studenti non ha acquisito una vera competenza nella grafia della lingua italiana. Ancor di più è rilevante l'articolazione di questa mancata competenza, che si esprime in un'ampia gamma di casi: dalla violazione di regole semplicissime all'oscillazione nella gestione dei caratteri all'interno del medesimo compito, dall'incongruenza nell'organizzazione di spazi - paragrafi - capoversi alla mancata considerazione del rapporto tra ortografia e morfosintassi. Da ciò si è dedotto che l'ipotesi formulata durante la progettazione della ricerca, è cioè che i 3 tratti scelti fossero significativi e testimoniassero notevole incertezza nell'uso, era confermata.

Non si poteva asserire che il fenomeno fosse interessato da una tendenza all'aumento di determinati usi, ma che fosse rilevante e degno di approfondimento sì.

Si è quindi proceduto all'analisi qualitativa di ogni singolo tratto, osservando le occorrenze in relazione al contesto in cui sono collocate e cercando di individuare le situazioni ricorrenti nelle quali le scelte improprie o le oscillazioni si sono verificate.¹¹

Nel realizzare questo tipo di analisi si è incorsi più volte in problemi di carattere grammaticale.

Posto che la grammatica non regola e non può regolare tutti gli aspetti della scrittura, quelli grafici compresi, in particolare nei momenti di rapida evoluzione della lingua qual è quello attuale, caratterizzato da una continua standardizzazione implicita, si è cercato di capire come trattare l'introduzione di elementi linguistici e testuali nuovi e di usi a lungo ritenuti scorretti.

Si è fatto più volte ricorso non solo ai testi scientifici, ma anche alle grammatiche scolastiche¹², ricavandone l'impressione che siano generalmente connotate da una minore normatività rispetto al passato e dalla tendenza a descrivere gli usi vari e diversi della lingua, a spiegare l'origine e la funzione comunicativa delle norme, più che a decretarne l'inviolabilità.

In modo analogo si sono osservati i dati rilevati nel corpus dei compiti e si sono interpretati alla luce dei contesti in cui erano inseriti, benché fosse indubbio che, abbandonando l'idea di individuare una norma certa per riconoscere l'errore e dovendo invece ricostruire il contesto e lo scopo comunicativo dei vari compiti per comprendere le scelte degli/delle studenti, ci si sarebbe inoltrati in una selva di motivazioni, ora facilmente deducibili, ora più criptiche, e si sarebbero dovute costruire categorie di casi per delineare situazioni ricorrenti e ipotesi interpretative attendibili.

Di tali ipotesi si è discusso ampiamente nei paragrafi precedenti, pertanto ci si limita qui a ribadire per punti che, in genere, il maggior numero di occorrenze si presenta quando:

- le frasi sono complesse;
- si scrivono espressioni composte di più termini;
- la fonetica e la pronuncia non permettono di distinguere i suoni e quindi non offrono criteri per differenziare i segni;
- l'intento comunicativo prevale su ogni altro aspetto della scrittura;
- i riferimenti autorevoli (ad esempio i documenti a corredo delle consegne) non sono citati correttamente o sono essi stessi fonte di incertezza.

Per sintetizzare ulteriormente, si può asserire che quando per varie ragioni la complessità del contesto aumenta, anche gestire la grafia diventa più ostico e perché questo accada è questione su cui interrogarsi.

Certo la complessità dello scrivere è sempre stata ed è difficile da padroneggiare, così come il rapporto tra lingua e scrittura apprese a scuola e lingue e scritture apprese in modo informale ha sempre influenzato la composizione di un testo scritto nei suoi vari piani. Su questo tema, le rilevazioni fatte per *Come cambia la scrittura a scuola*, se da un lato non potevano

¹¹ Non si nega che, per quanto debba essere un sentimento estraneo alla ricerca, si è provato un certo stupore nel constatare usi impropri dell'accento con monosillabi di uso quotidiano come è – e, sí – sì, se – sé, o nella scrittura dell'articolo indeterminativo *un*, in compiti dell'Esame di Stato. Lo si scrive in nota, perché si spera di essere riusciti a tenerne abbastanza conto da contenerlo. Il metodo della ricerca IEA 1984 sulla scrittura degli/le studenti, per la quale si è utilizzato il tipo di valutazione reattivo, oltre a quello olistico e analitico, è ancora un'indicazione fondamentale per chi insegna o è stato insegnante, come chi scrive, a non negare le reazioni emotive nella lettura dei testi, per poterne circoscrivere l'effetto.

¹² Nei *Riferimenti bibliografici* sono elencate alcune delle grammatiche scolastiche consultate.

che dimostrare ancora una volta che scrivere è complicato, dall'altro hanno offerto dati per collegare il problema ai fattori che entrano specificamente in gioco nel contesto linguistico attuale.¹³

Riguardo al piano grafico - ortografico può essere determinante, come già detto (e come sempre, del resto), la non conoscenza delle regole, ma forse anche la base molto specialistica (o in qualche caso la capziosità) di alcune di esse, che rende difficile farvi riferimento nell'applicazione. In questo momento storico, tuttavia, può intervenire significativamente la distanza tra la lingua usata oralmente – oggi diffusa in tutti gli strati della popolazione – e la sua trasposizione scritta: quando la pronuncia non fa percepire la necessità di porre un accento o un apostrofo, o quando la mancata osservanza di una regola non inficia la comprensibilità globale del testo, può accadere che non ci ponga neppure il dubbio di aver scritto correttamente o meno.

Inoltre, il plurilinguismo personale e il multilinguismo sociale, che espongono a lingue più o meno trasparenti e inducono ad utilizzare spontaneamente espressioni apprese attraverso la lingua trasmessa o l'interlocuzione orale, producono di necessità più attenzione ai significati che alle forme grafiche e, al contempo, possono ingenerare difficoltà nel fare riferimento a sistemi grafici diversi.

Un ulteriore fattore di complessità può essere costituito dall'esposizione alla lingua trasmessa, oggi più che mai interessata a fenomeni evolutivi rapidissimi, in tutti gli ambiti ma in particolare in quelli digitali, nei quali si sperimentano quotidianamente nuovi strumenti e modalità comunicative.

Per limitarsi agli aspetti linguistici, si osserva, ad esempio, che nella lingua trasmessa la modalità orale e quella scritta sono sempre più integrate, e attraverso l'una si commenta, reitera o anticipa il contenuto dell'altra, con la conseguenza che chi vi è esposto deve compiere sincronicamente operazioni di comprensione del parlato, dello scritto e dell'interazione tra l'uno e l'altro.

Deve cioè misurarsi con una complessa plurimodalità espressiva in un contesto di apprendimento informale della lingua, nel quale non esiste la possibilità di riflessione metalinguistica mediata da un insegnante, né il tempo per praticarla individualmente in modo consapevole. In tale contesto, quindi, difficilmente si possono decodificare le caratteristiche peculiari che scrittura e oralità assumono nella lingua trasmessa, così come le reciproche contaminazioni. Con altrettanta difficoltà si può governare la trasposizione delle forme apprese in contesti comunicativi diversi; più probabile è che avvenga una traslazione automatica, non gestita consapevolmente.

Rispetto a questi temi, l'analisi dei tratti grafici per *Come cambia la scrittura a scuola* ha offerto dati e spunti di riflessione molto interessanti.

Nei compiti degli/delle studenti, l'influenza della lingua trasmessa, della CMC in particolare, si palesa soprattutto nelle scelte grafiche indotte da finalità pragmatiche: indirizzare l'attenzione del lettore su espressioni o concetti attraverso il tutto maiuscolo, enfatizzare asserzioni con sottolineature e punti esclamativi, introdurre spaziature doppie tra le righe per circoscrivere frasi. E tutto ciò, pur discutibile, potrebbe risultare accettabile se fosse padroneggiato con competenza e non presentasse i caratteri dell'oscillazione e della casualità anche all'interno del medesimo compito. Tali caratteri, pur permettendo la comprensione

¹³ Nel Quaderno n. 1 (Ruele, 2020) tali fattori sono stati oggetto di ampia discussione per quanto riguarda la struttura delle frasi complesse, la coesione testuale, la punteggiatura e alcuni aspetti del lessico.

globale del testo e intuibili gli scopi comunicativi, introducono una variabilità di forme per esprimere gli stessi contenuti che li rende dissonanti ed estremamente deboli se sottoposti ad analisi puntuale.

Si percepisce dai compiti esaminati il ricorso a modalità comunicative apprese perché molto frequentate e altrettanto frequentemente traslate l'una nell'altra, con contaminazioni e integrazioni reciproche. Il modo in cui tali modalità sono utilizzate all'interno di scritture altrimenti formalizzate, induce a credere che siano assunte senza la percezione delle complesse progettualità e delle specifiche grammatiche su cui si fondano le varie tipologie di testualità digitali. Analoga considerazione si può esprimere per l'operazione stessa del trasferire strutture linguistico- testuali, così rapida e agevole quando si tratti di comunicazioni che passano da uno smartphone ad un computer, dalla messaggistica istantanea scritta a quella vocalica, dall'emoticon alla parola al segno paragrafematico, così complicata, quando entrano in gioco contesti, contenuti, formalizzazioni diverse, e non si sia maturata la consapevolezza delle conoscenze che servono per attuarla adeguatamente.

Di fatto, quella che si è rilevata nei compiti analizzati, è una traslazione non tanto di modelli studiati, compresi e adattati, quanto di segmenti, utilizzati in un contesto nuovo a prescindere dalle teorie soggiacenti e dalle pratiche consolidate nella comunicazione digitale. La CMC, che potrebbe fungere da maestra di pragmatica linguistica e di comunicazione efficace anche per il modo con cui utilizza la grafica nelle sue molteplici potenzialità, diviene invece suggeritrice di interferenze, per l'ambito grafico come per altri, nella redazione delle composizioni scritte.

Sempre la CMC, con l'impiego dei correttori automatici e la proposta di alternative grafiche, oltre che contribuire alla fissazione delle regole ortografiche standardizzate, potrebbe indurne l'apprendimento per imitazione o frequente esposizione alle correzioni, ma in assenza di riflessione sugli strumenti e sulle regole che si applicano, molto probabilmente produce affidamento al mezzo, fa percepire come inutile il ricorso a strategie di memorizzazione delle convenzioni o di autocorrezione e rafforza la convinzione che conoscere l'ortografia non serva.

Sia la proposta di alternative nella messaggistica istantanea, sia la segnalazione dell'errore, o del possibile errore, da parte dei mezzi di comunicazione digitale, divengono così disfunzionali dal punto di vista pedagogico, in quanto rendono inutile la prima e cruciale operazione nella revisione dei testi: il dubitare che una parola, frase, paragrafo siano scritti correttamente e non ingenerino ambiguità nell'interpretazione da parte del lettore.

Infine, un fattore non trascurabile di complessità sta nel modo con cui gli/le studenti gestiscono il processo di scrittura e, in particolare, la fase di revisione dei propri testi.

Se, infatti, si può accettare che nella prima stesura del compito si possa scrivere anche in modo istintivo, curando di non omettere contenuti significativi e prestando scarsa attenzione alla forma, nelle fasi di lettura e riscrittura, ciò non è più possibile.

Come già anticipato nell'introduzione, una delle ragioni per cui si è scelto di utilizzare per la ricerca i compiti dell'Esame di Stato è che il contesto in cui sono scritti sollecita la massima attenzione da parte degli studenti per tutti i piani della scrittura e offre loro la possibilità di rivederli secondo vari e diversi criteri, visto il tempo a disposizione. Se dunque il 60% dei compiti esaminati presenta scelte improprie in ambito grafico, significa che per molti/e studenti, più che le fasi di ideazione e sviluppo della composizione, è la revisione che non ha funzionato, vuoi perché non è stata indirizzata verso quest'aspetto, vuoi perché non è stata efficace. Può essere che non si siano posti dubbi relativamente all'impaginazione, all'organizzazione degli spazi, alla grafia - ortografia, che non abbiano percepito incongruenze, che abbiano puntato l'attenzione più sui contenuti e la comprensibilità del discorso che sulle forme, o, ancora,

che non conoscessero strategie per verificare la correttezza delle loro scritture e per correggere gli errori.

In ogni caso non hanno saputo revisionare adeguatamente il testo e questo lascia supporre che, oltre ai fattori sopraindicati, tutti collegabili ad automatismi inconsapevoli o a troppa labile conoscenza della grammatica, esista anche un problema nell'esercizio della lettura consapevole e valutativa del proprio testo, e della capacità stessa di porsi dal punto di vista del lettore.

La difficoltà nel revisionare i propri testi impedisce di vederli come oggetti da osservare, ovvero di esercitare una riflessione su tutte le componenti dello scrivere, abbastanza ampia e articolata da contemplare anche il chiedersi se vi siano nel testo elementi mutuati automaticamente da modalità comunicative estranee al contesto di scrittura, da adattare o sostituire. Da tutte le considerazioni fin qui esposte, si può dedurre una sostanziale conferma alle ipotesi configurate nel progettare la ricerca, in quanto i dati relativi agli aspetti grafici dello scrivere provano che vi è una traslazione nella scrittura scolastica di alcuni dei caratteri evolutivi della lingua individuati dagli studiosi della materia. Al contempo, oltre al fatto che per le occorrenze rilevate non si registrano variazioni significative in senso longitudinale, bensì un consolidamento delle oscillazioni nelle scelte grafiche, dalle ripetute letture dei compiti nella loro interezza e dalla ricerca delle motivazioni soggiacenti a tali scelte, si possono dedurre riflessioni che coinvolgono la pratica didattica.

L'analisi dei tratti inerenti la testualità ha permesso di riconoscere la relazione tra evoluzione della lingua d'uso e modalità di gestione della composizione dei testi (si veda il Quaderno n. 1 di Michele Ruele); l'analisi degli aspetti grafici ha permesso di indirizzare l'attenzione verso alcuni precisi automatismi che si innescano nel rapporto tra esposizione alla lingua orale o trasmessa e scrittura scolastica.

Sono automatismi diffusi in tutte le tipologie di scuola: permane lo scarto tra licei e tecnici nella presenza di alcune occorrenze, ma la sua consistenza non è costante, come ci si potrebbe attendere e, anzi, il divario si è ridotto nel corso degli anni presi in esame. Da un lato ciò può essere dovuto all'aumento delle tipologie di licei seguito alla riforma del secondo ciclo di istruzione, con la conseguente frequenza di studenti che prima frequentavano istituti tecnici, ma è vero che nel tempo la somma delle occorrenze rimane stabile perché cambia il contributo degli addendi di ciascuna tipologia. Da un altro lato, è un fatto che gli/le studenti sono ugualmente esposti a molteplici stimoli linguistici e a esperienze di scritture informali molto simili, con una indubbia omologazione dei vari contesti linguistici.

La complessità sin qui descritta richiede pertanto un incremento delle competenze linguistiche indirizzato soprattutto a sviluppare una maggiore contezza di come avviene l'apprendimento e l'uso della lingua in ambito informale, con i caratteri di inconsapevolezza, spontaneità, automatismo che li pervadono, con le peculiari strutture linguistiche e le grammatiche che implicitamente li governano, con le integrazioni e le contaminazioni che li caratterizzano.

Nello specifico, si tratta di potenziare la meta cognizione innanzitutto su quelle modalità comunicative che più sono esposte all'apprendimento informale, quali sono la modalità orale e quella trasmessa, e del pari su quella tipologia di modalità scritta che è ormai parte integrante di quella trasmessa, o si esprime nelle conversazioni di chat, messaggistica istantanea, social network. In secondo luogo richiede riflessione meta cognitiva anche l'esercizio della traslazione di strutture e grammatiche da una modalità all'altra, a partire dal riconoscimento dei trasferimenti che avvengono automaticamente per arrivare a quelli consapevoli, volontari, scelti.

Lo sviluppo della competenza meta cognitiva sulle tre modalità di comunicazione presuppone una riflessione anche sul curricolo di italiano e sulla didattica.

La lingua orale, con la sua apparente anarchia e la sua costante evoluzione, con la sua grammatica guidata soprattutto dal criterio di accettabilità da parte dei parlanti (Voghera, 2017), e la lingua trasmessa, soprattutto quella mediata dagli strumenti digitali, avrebbero probabilmente bisogno di una più sistematica e consistente collocazione all'interno del curricolo di italiano. La situazione di apprendimento formale potrebbe contribuire a rendere gli studenti consapevoli sia dei propri usi spontanei, sia dei modelli, delle strutture linguistiche e delle grammatiche che caratterizzano le testualità cui sono quotidianamente esposti, con la funzione imprescindibile che vi assumono gli aspetti formali (anche inerenti la gestualità e la grafica) per trasmettere i contenuti.

Ancora, la scrittura come processo con la proposta di una didattica specifica per le sue varie fasi, potrebbe trovare un'occasione di sviluppo nell'esercizio della traduzione consapevole e volontaria di comunicazioni da una modalità all'altra, che promuoverebbero l'abitudine a considerare il dubbio come primo e necessario atto mentale per ideare, rivedere, riscrivere un testo.

Dall'analisi dei tratti grafici e degli influssi della lingua appresa informalmente, si è arrivati per gradi a vedere con chiarezza la necessità di lavorare sulla plurimodalità comunicativa cui si è tutti esposti, nella quale le modalità dell'interlocuzione orale, della lingua scritta attiva e passiva, della lingua trasmessa nelle sue varie forme sono presenti contemporaneamente, e che richiede lo sviluppo consapevole della competenza nell'esercitarla. Come asserisce Miriam Voghera, "... la naturale plurimodalità della comunicazione umana non implica la capacità di saper affrontare sempre e comunque qualsiasi passaggio da una modalità all'altra e se questa capacità si può configurare come una quinta abilità, allora si può e si deve sviluppare ed esercitare, così come si fa per le altre abilità. ... in altre parole esiste una plurimodalità primaria naturale e spontanea e una plurimodalità che deve essere affinata e si deve esercitare ... attraverso un percorso che educi a capire cosa deve e/o può cambiare da un modalità all'altra e cosa invece deve e/o può rimanere invariato nelle scelte linguistiche e testuali". (Voghera, 2019, Dal parlato alla grammatica pp. 218, 219).

Certo, un maggiore spazio e un diverso approccio alle modalità comunicative, in particolare all'oralità e alla CMC, ma anche alla scrittura, non possono essere disgiunti da un ripensamento del curricolo e da una formazione specifica dei docenti sia sulle modalità sia sulla plurimodalità e, per quanto il momento in cui si sta scrivendo questa pubblicazione sia per certi versi uno dei più propizi per avviare una riflessione in tal senso, non ci si può nascondere la difficoltà dell'impresa.

Più agevole potrebbe essere aprire un confronto con gli insegnanti su oggetti e problemi che incrociano nell'insegnamento e nella valutazione della scrittura a partire dai dati raccolti in questa indagine.

Già nel corso dell'indagine, quando si è presentata l'occasione, con alcuni di loro ci si è scambiati opinioni in modo informale sul livello di competenza grafico-ortografica degli/delle studenti che via via emergeva dalla lettura dei compiti.

Se n'è ricavata l'impressione di un atteggiamento oscillante tra la comprensione ("gli studenti sono sottoposti a una miriade di informazioni e non possono memorizzare né tenere sotto controllo tutto, in particolare elementi che non inficiano la comprensione dei testi scritti" è l'asserzione più comune), il rimprovero ai colleghi dei gradi di scuola inferiori che non insisterebbero abbastanza su conoscenze che spetta a loro proporre e consolidare, la convinzione che l'influenza delle scritture veloci, cui sono adusi gli studenti, induca ad un comunicare appros-

simativo. Al contempo non si nega che nel complesso del percorso scolastico l'insegnamento della lingua debba contemplare anche gli aspetti grafici e che le improprietà siano sempre censurate nelle correzioni.

Si registra invero nei docenti una sorta di rassegnazione al fatto che gli studenti non curino più di tanto la grafia, perché sono convinti che la scuola secondaria di secondo grado non possa fare molto per migliorare le competenze in questo specifico settore, dal momento che si trova ad affrontare ben altri e più significativi aspetti dello scrivere: la grammatica del testo, la sintassi della frase, il lessico ...

E questo non stupisce né induce, neppure lontanamente, a reprimende. La complessità in cui si realizzano oggi sia la comunicazione sia la gestione del processo di apprendimento/insegnamento nella scuola non sono in discussione; né, per ridurre il livello, si può contare sempre sulla grammatica sia quando si insegna sia quando si valuta il compito di scrittura.

In un confronto con i docenti si può comunque chiedersi se sia funzionale affidare ai primi anni di scolarizzazione l'apprendimento sistematico di quasi tutte le regole ortografiche, comprese quelle che nell'applicazione richiedono conoscenze grammaticali precise, o se non sia il caso di accompagnare lo sviluppo progressivo delle abilità linguistiche inserendo via via anche nozioni esplicite di ortografia.

Vero è che nei primi anni si possono innescare automatismi attraverso la reiterazione degli esercizi o la memorizzazione di regole pratiche, ma gli automatismi prodotti dalla lingua orale o dalla lingua trasmessa, oggi quotidianamente usata, sentita, vista, possono essere molto più forti di quelli assunti a scuola e richiedere, per il loro superamento, una riflessione metalinguistica molto articolata.

Ancora, si può ragionare dei problemi che sorgono nell'insegnare e valutare quando la grammatica spiega e suggerisce ma non impone, affidando allo scrivente l'onere della scelta di segni e caratteri. Come già detto, sono problemi riscontrati anche nel corso di questa indagine, allorché si è cercato di costruire aggregazioni sulla base dei contesti d'uso e soprattutto di comprendere le motivazioni per le quali gli/le studenti hanno compiuto determinate scelte. Quando si è potuto dedurre con certezza che uno dei casi più frequenti è l'oscillazione delle scelte all'interno del medesimo compito, si è adottato come criterio guida per l'analisi qualitativa quello della coerenza interna, tra contenuti, scopi comunicativi, ù e forme grafiche e spesso si sono trovati elementi tali da consentire la formulazione di ipotesi interpretative. Per qualche compito, si è dovuto concludere che solo il dialogo con chi l'aveva scritto avrebbe potuto confermare la correttezza delle ipotesi.

Questo approdo potrebbe costituire un ulteriore ambito di riflessione comune con i docenti, perché si immagina che le difficoltà incontrate in sede di ricerca siano per loro sempre presenti quando debbono valutare i testi e strutturare percorsi didattici. Anche qualora vi fossero regole certe da suggerire agli /alle studenti, è così complesso l'attuale contesto linguistico che, molto probabilmente, solo la riflessione comune tra docente e studente sul singolo compito può far emergere elementi di cui lo/la studente non ha consapevolezza e sui quali, pertanto, è difficile impostare azioni didattiche di qualche efficacia.

Dover motivare le scelte ed esplicitare le intenzioni comunicative all'insegnante e osservare analiticamente le forme potrebbero sviluppare nello studente rispettivamente la capacità di ricostruire il proprio processo di scrittura e quella di riconoscere le oscillazioni e gli errori; nello stesso tempo l'insegnante avrebbe l'occasione di segnalare se e quanto le forme (anche grafiche) adottate abbiano compromesso la qualità, la coerenza e la comprensibilità del testo, tradendo le stesse intenzioni comunicative dell'autore.

In assenza di questo dialogo tra autori /autrici dei testi e analisti, su vari compiti esaminati per

Come cambia la scrittura a scuola gli interrogativi sono rimasti e rimangono aperti ed è difficile trarre conclusioni univoche che facciano sintesi di tutti i casi osservati.

Ciò nonostante, l'aver indagato sugli *aspetti grafici* non è stato affatto deludente. La ricerca su questo tema, pur strutturata sull'osservazione di pochi tratti, ha infatti permesso di mettere a fuoco ambiti specifici di traslazione di elementi linguistico/testuali tra le varie modalità comunicative, strettamente legati al processo evolutivo della lingua. Al contempo, ha consentito di affrontare questioni di fondamentale importanza nello sviluppo della competenza linguistica in italiano: tra tutte, si può senz'altro riprendere quale sintesi conclusiva, la necessità di promuovere negli/nelle studenti la consapevolezza della plurimodalità comunicativa attuale, e di farlo a scuola, rendendo esplicite le abilità e le conoscenze imprescindibili per poterla padroneggiare. L'aver delineato temi da sviluppare sul piano didattico in base ai dati di ricerca, per quanto non si traduca qui in proposte concrete, costituisce dunque un obiettivo raggiunto, un risultato particolarmente soddisfacente perché conseguito indagando su tratti che, pur marginali nel complesso di *Come cambia la scrittura a scuola*, hanno suggerito molte interessanti riflessioni.

Riferimenti bibliografici

- Achiardi, Giorgio e Bertocchi, Daniela. 1990. *Le carte in regola Educazione alle abilità linguistiche*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Antonelli, Giuseppe. 2016. *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*. Bologna: il Mulino. (I edizione 2007).
- Bazzanella, Carla. 2011. *Oscillazioni di informalità e formalità: scritto, parlato e rete*. In Cerruti, Massimo e Corino, Elisa e Onesti, Cristina (a Cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, 68-83. Roma: Carocci.
- Berruto, Gaetano. 2005. *Italiano parlato e comunicazione mediata dal computer*, in *Aspetti dell'italiano parlato*, a cura di Kluas Holker e Christiane Maass. Munster: LIT, pp. 137-156.
- Bisazza, Mandurrino, Noris. 2001. *Il metodo delle parole*. Firenze: Sansoni per la scuola.
- Cassone, Francesco e Volpi, Domenico. 2004. *Navigare tra le parole*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Centra, Maria e Frati, Angela e Setti, Raffaella e Stefanelli, Stefania. 2015. *Il Nostro Italiano*. Milano: Mursia Scuola.
- Chiari, Isabella e Canzonetti, Alessio. 2014. *Le forme della comunicazione mediata dal computer: generi, tipi e standard di annotazione*, in *Dal manoscritto al Web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano* pp. 595-606. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Coletti, Vittorio e Sabatini, Francesco. 2005. *Dizionario della Lingua Italiana*, Milano: Rizzoli – Larousse.
- Corino, Elisa e Marengo, Carla. 2017. *Italiano di Stranieri. I corpora VALICO e VINCA*. Perugia: Guerra.
- D'Achille, Paolo. 2010. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: il Mulino.
- D'Achille, Paolo. 2019. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: il Mulino.
- De Bernardis, Gaetano e Oli, Giancarlo e Sorci, Andrea. 1985. *Il mondo della parola*. Firenze: Le Monnier.
- De Bernardis, Gaetano e Sorci, Andrea. 2004. *Parole per ...* Firenze: Le Monnier.
- De Mauro, Tullio. 2000. *GRADIT- Grande dizionario italiano dell'uso*. Torino: Utet.
- Fortis, Daniele. 2013. *Scrivere per il Web*. Rimini: Maggioli Editore.
- Lubello, Sergio. (a c. d.). 2016. *L'e-italiano Scrittori e strutture nell'era digitale*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Marazzini, Claudio, Proverbio, Germano e Sobrero, Alberto. 1985. (a cura di Beccaria, Gian Luigi). *CAPIRE PARLARE SCRIVERE*. Torino: 1985.
- Migliorini, Bruno, Carlo Tagliavini, Carlo, Fiorelli, Piero. 1981. *Dizionario d'ortografia e di pronunzia*. Torino: ERI.
- Nocchi, Susanna e Roberto, Tartaglione. 2009. *Grammatica Avanzata della lingua italiana*. Firenze: Alma edizioni.
- Patota, Giuseppe e Rossi, Fabio (a c. d.). 2018. *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*. Firenze: Accademia della Crusca e goWare.
- Prada, Massimo. 2015. *L'italiano in rete. Usi e generi della comunicazione mediata tecnicamente*. Milano: Franco Angeli.

- Pistolessi, Elena. 2004. *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e sms*. Padova: Esedra.
- Roversi, Antonio. 2004. *Introduzione alla comunicazione mediata dal computer*. Bologna: il Mulino.
- Ruele, Michele, Zuin, Elvira (a c. d.). 2020. *Come cambia la scrittura a scuola Rapporto di ricerca*, Trento: IPRASE.
- Ruele, Michele. 2020. *Come cambia la scrittura a scuola Quaderno di ricerca n.1 Sintassi, testualità, Punteggiatura e lessico*, Trento, IPRASE.
- Russo, Domenico. 2006. *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Sabatini, Francesco, Camodeca, Carmela e De Santis, Cristiana. 2014. *Conosco la mia lingua*. Torino: Loescher.
- Sabatini, Francesco. 2016. *Lezione di italiano (grammatica, storia, buon uso)*. Milano: Mondadori.
- Serianni, Luca. 1991. *Grammatica italiana - Italiano comune e lingua letteraria*, Torino: Utet.
- Serianni, Luca. 1997. *ITALIANO Grammatica Sintassi Dubbi*. Milano: Garzanti (I edizione, 1988, Torino: Utet).
- Serianni, Luca. 2006. *Prima lezione di grammatica*. Bari: Laterza.
- Voghera, Miriam. 2019. *Dal parlato alla grammatica Costruzione e forma dei testi spontanei*. Roma: Carocci (I edizione 2017).

Sitografia

- Voghera, Miriam. 2019. *Modalità parlata e scritta in classe*. https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/025_Voghera_Atti_SLI_LII_Berna.pdf.
- Guida al linguaggio della Pubblica Amministrazione – Docs Italia*. <https://docs.italia.it/italia/designers-italia/writing-toolkit/it/bozza/index.html>.
- Linee guida per la redazione di testi chiari ed efficaci*. https://www.uniroma1.it/sites/default/files/allegati/linee_guida_semplificazione_testi_21_09_2015_1.pdf.
- Testo Unico delle leggi sull'ordinamento degli enti locali*. <https://dait.interno.gov.it/finanza-locale/documentazione/testo-unico-delle-leggi-sullordinamento-degli-enti-locali>.