Acquisizione e didattica dell'italiano: riflessioni linguistiche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato

SPRACHE • GESELLSCHAFT • GESCHICHTE

Herausgeben von Gabriele Beck-Busse
und Margarita Natalia Borreguero Zuloaga

BAND 8

Zu Qualitätssicherung und Peer Review der vorliegenden Publikation

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Arbeiten wird vor der Publikation durch die Herausgeberin der Reihe geprüft.

Notes on the quality assurance and peer review of this publication

Prior to publication, the quality of the work published in this series is reviewed by the editor of the series.

Margarita Borreguero Zuloaga (ed.)

Acquisizione e didattica dell'italiano: riflessioni linguistiche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato

PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Departamento de Estudios Románicos, Franceses, Italianos y Traducción de la Universidad Complutense de Madrid

UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

ISSN 1865-665X
ISBN 978-3-631-75782-6 (Print) · E-ISBN 978-3-631-83248-6 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-83249-3 (EPUB) · E-ISBN 978-3-631-83250-9 (MOBI)
DOI 10.3726/b17432

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Berlin 2021
Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles ·
New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Luisa Revelli

Grafematica e ortografia della lingua italiana: questioni acquisizionali, tra norma e sistema

RIASSUNTO Correntemente considerato *trasparente* per gli elevati livelli di corrispondenza fonema/grafema, il sistema grafematico-ortografico italiano presenta in realtà ampie zone d'opacità, in cui – più ancora degli errori evolutivi tipici delle prime fasi di apprendimento – si concentrano le devianze destinate a cristallizzarsi nelle scritture meno competenti o sorvegliate. Sulla base di tali premesse, il contributo si propone di illustrare i risultati di uno studio longitudinale condotto su un ampio corpus di scritture scolastiche con lo scopo di verificare quali conversioni e convenzioni si sottraggano più frequentemente all'automatizzazione di corretti dispositivi di *output*. Dopo la presentazione del modello teorico-descrittivo idiolinguistico attraverso il quale si è proceduto a ripartire tipologicamente le norme della codifica ortografica, vengono fornite a proposito dei fenomeni più generalizzati e persistenti interpretazioni che si propongono di mettere in rilievo i ruoli che le capacità di riflessione metalinguistica implicate, le ipotesi e rappresentazioni dei soggetti scriventi a proposito del sistema e i loro giudizi impliciti nei riguardi di singole norme ortografiche possono svolgere nei processi di applicazione o mancata applicazione delle convenzioni più complesse, controintuitive o infrequenti della lingua italiana.

Parole chiave: grafematica, norma ortografica, competenza fonografica, disortografia.

ABSTRACT Though currently considered highly "transparent", for its strict correspondence between phonemes and graphemes, Italian orthographic system shows in practice wide areas of "opacity", in which ingrained deviations from the standard (even more than learner's typical "developmental" errors) concentrate; deviations which are going to crystallize in less competent or less observant writers. Based on such premises, this contribution intends to show the results of a longitudinal study conducted on a significant corpus of scholastic writings with the aim of verifying which orthographic conversions and conventions escape more frequently to proper automatic output processes.

After the presentation of the theoretical-descriptive model adopted for typologizing the Italian language orthographic norms and conventions, the contribution aims to offer interpretations of the more generalized and persistent phenomena, with the specific purpose of highlighting the respective roles of the writers' abilities in meta-linguistic reflection, of their hypotheses and representations about the whole system and of their implicit judgments about specific norms throughout the processes of application (or missed application) of

the most complex, counter-intuitive or less frequent Italian language orthographic conventions.

Keywords: graphematics, orthography, writing, dysorthography.

SOMMARIO: 1. Contesti e statuti dell'errore ortografico 1.1. Questioni metodologiche 1.2. Il corpus 1.3. Il modello d'analisi 1.3.1. La dimensione segmentale 1.3.2. La dimensione soprasegmentale 2. Gli errori ortografici in prospettiva evolutiva 2.1. Errori in dimensione segmentale 2.2. Errori in dimensione soprasegmentale 3. Conclusioni.

1. CONTESTI E STATUTI DELL'ERRORE ORTOGRAFICO

Unanimemente biasimato nei contesti della scrittura formale, dai più ammesso o sopportato invece negli ambiti delle nuove forme della comunicazione digitale, l'errore ortografico possiede uno statuto mutevole, nella percezione del quale interagiscono con differenti ruoli e pesi sensibilità individuali, intenzioni comunicative, etichettature sociali, stabilità e codificazione normativa, ecc.

Le deviazioni ortografiche cui è dedicato il presente lavoro appartengono a una categoria molto specifica: quella degli errori commessi nell'esecuzione di compiti assegnati nel contesto scolastico, quindi in un dominio in cui la scrittura è o dovrebbe essere contrassegnata dalla massima sorvegliatezza perché sottoposta a una duplice verifica: l'auto-controllo dello scrivente stesso – che in vista di una valutazione sottopone i suoi prodotti a revisioni e riletture (in brutta e bella copia) – e l'etero-controllo dell'insegnante che corregge.

A differenza delle scritture spontanee, caratterizzate da immediatezza, naturalezza e – per lo meno in alcune tipologie – anche da una sciatteria eventualmente esibita con intenzione, per evitare effetti di leziosità contrastanti con il senso di autenticità che si intende trasmettere – le scritture scolastiche si inscrivono in un quadro di artificiosa convenzionalità, essendo rivolte, nel migliore dei casi, a destinatari fittizi e non scaturendo da un bisogno reale, ma da una "imposizione" esterna (D'Achille 1994: 54), quindi rispondendo sostanzialmente a richieste di esibizione delle proprie competenze: il rispetto delle convenzioni, anche ortografiche, costituisce pertanto un preciso vincolo il cui mancato rispetto comporta sanzioni proporzionate e crescenti nei progressivi ordini scolari.

Gli errori ortografici, ciò malgrado, sono quasi sempre ben testimoniati negli elaborati di tutte le classi, seppure con differente frequenza e caratterizzazione. Nei primi anni della scolarizzazione, quindi nelle fasi di acquisizione del codice, presentano ovviamente caratteristiche provvisorie: si tratta in genere di manifestazioni di lacune transitorie di un'abilità in divenire. Con il trascorrere del

tempo e della pratica, gli sbagli possono corrispondere invece a condizioni definitive di una competenza scrittoria inadeguata e definibile in termini di semianalfabetismo funzionale. In questo senso, oltre che – come vedremo – per alcuni specifici tratti fenomenologici, l'errore ortografico d'ambito scolastico può essere accomunato a quello riscontrabile nelle scritture popolari e semicolte: in entrambi i casi si tratta di circostanze in cui le prestazioni risultano deficitarie malgrado lo scrivente stia attingendo per intero alle proprie risorse con l'obiettivo di confezionare un prodotto quanto più possibile di buona qualità.

1.1. Questioni metodologiche

Le tipologie esercitative qui prese in considerazione circoscrivono ulteriormente l'ambito d'indagine: la ricerca condotta ha, infatti, compreso unicamente gli errori ortografici testimoniati nel contesto dei compiti di componimento, escludendo quindi quelli risultanti da esercizi di dettatura, copiatura, completamento o rielaborazione. L'obiettivo principale era, infatti, quello di verificare in che misura l'errore ortografico si presentasse come esito di processi di auto-dettatura del parlante all'interno di scritture convenzionali ma pur sempre spontanee. Salvo poche eccezioni (per es. Bozzo *et al.* 2000), i pur preziosi e ormai numerosi studi sull'errore ortografico condotti in ambito psicometrico e neurolinguistico si basano in effetti su batterie di prove concepite per fini clinico-diagnostici che prevedono compiti artificiali di compitazione e scrittura e la selezione di soltanto alcune categorie ortografiche ritenute sintomatiche o predittive in riferimento ai problemi evolutivi della scrittura. L'utilizzo di "prove ecologiche", ossia di campioni di testi prodotti spontaneamente, offre rispetto agli strumenti standardizzati da un lato l'opportunità di controllare gli esiti dei processi di auto-dettatura autonomamente attivati dallo scrivente, d'altro lato la possibilità di verificare un più ampio ventaglio di contesti ortografici.

Relativamente al primo punto, è evidente che le differenze che intercorrono fra le competenze implicate in compiti di scrittura guidati o invece eseguiti in autonomia non sono banali: un conto è mettere in atto operazioni di transcodifica a partire da un input fonologico fornito da altri; ben diverso è il dover autonomamente elaborare un modello sonoro da isolare all'interno del continuum di una parola o frase autonomamente concepita. L'ortografia è, tra l'altro, una metacomponente fondamentale dell'atto della scrittura e, in caso di scarsa dimestichezza, può sottrarre importanti risorse ai processi compositivi di livello superiore incidendo quindi anche su quantità e qualità dei contenuti di un testo (Bereiter/Scardamalia 1995). Ciò malgrado, i modelli descrittivi dei meccanismi cognitivi implicati nelle operazioni di scrittura – oltre ad essere concepiti

sulla base di ipotesi procedurali e sequenze stadiali relative alla dimensione della *lettura*, quindi a partire da principi secondo i quali gli aspetti produttivi discendono per mera analogia da quelli ricettivi – descrivono i processi coinvolti facendo riferimento ai dispositivi innescati da «stimoli uditi» (Zoccolotti *et al*. 2005). Così accade anche nel cosiddetto modello teorico "a due vie", seppur con diverse versioni e varianti, ampiamente validato dalla letteratura d'ambito psicolinguistico e neuropsicologico. Come noto, tale modello individua e descrive due alternativi processi per la transcodifica dell'oralità in scrittura: al primo ("via fonologica", "via sublessicale"), che procede attraverso la graduale e meccanica conversione di singoli elementi sonori nei corrispettivi alfabetici, attingono gli scriventi meno competenti che ancora non dispongono di un inventario memorizzato di immagini o rappresentazioni grafemiche delle parole (*logogen*, *logogrammi*, *parole ortografiche*); del secondo ("via lessicale", "via visiva semantica"), che intercetta invece il sistema cognitivo, si servono gli scriventi che possono attingere direttamente al *lessico ortografico* posseduto risparmiando così la fatica dei compiti di conversione acustico-fonologica e fonologica-ortografica.

L'impianto del "modello a due vie" ci riporta al secondo punto introdotto sopra per motivare la ragione della scelta di *prove ecologiche*. Va infatti osservato che tale modello discende da evidenze sperimentali emerse in rapporto alle ortografie opache e in particolare al contesto anglofono. Gli strumenti di *testing* ad esso correlati sono quindi ideati sulla base di presupposti non sempre adattabili alla realtà della lingua italiana: gli arrangiamenti delle versioni originali circolanti presentano in generale un'eccessiva semplificazione dell'universo grafematico e ortografico basata su una trasparenza del sistema italiano più presupposta che effettiva. Conseguentemente, fanno riferimento a macrocategorie (ad esempio la distinzione tra *errori fonologici* e *non fonologici* o quella tra *errori fonologici* e *errori ortografici*) che non sempre trovano effettiva rappresentazione nei dispositivi implicati per la scrittura della lingua italiana. In quest'ottica, può accadere che esiti coincidenti di fenomeni tuttavia molto differenti per genesi e natura vengano fatti convergere sotto un'unica etichetta, etichetta che, conglobando dispositivi eterogenei, impedisce di interpretare correttamente i processi che hanno indotto l'errore e di individuare le conseguenti necessità di riparazione.

Infine, i test standardizzati di stampo psicometrico tendono a concentrarsi su dispositivi di conversione fonema/grafema presi in considerazione nella loro dimensione discreta, attraverso prove di compitazione di singoli stimoli (stringhe di suoni; liste di parole e non-parole), mentre molte delle difficoltà nella riproduzione ortografica della catena parlata della lingua italiana sono invece strettamente correlate a fenomeni intersegmentali e soprasegmentali, di coarticolazione e fonosintassi.

La necessità di disporre di dati sperimentali e strumenti affidabili per una classificazione ragionata delle difficoltà grafematiche e ortografiche specifiche della lingua italiana è stata per queste ragioni segnalata da più parti[1] come urgente non soltanto ai fini di una programmazione mirata delle ordinarie attività scolastiche di didattica della scrittura, ma anche nell'ottica della prevenzione, della diagnosi e del trattamento delle patologie alla scrittura connesse.

A questo proposito va osservato che il riconoscimento della disortografia come *disturbo specifico di apprendimento* (DSA), avvenuto in Italia per effetto della Legge nº 170 del 2010, non sembra aver condotto per ora a una definizione univoca e soddisfacente del disturbo, che per alcuni consiste in una generale compromissione delle capacità di trascrizione corretta delle parole secondo le regole della lingua di riferimento, per altri va più specificamente identificato con un deficit nell'automatizzazione dei meccanismi di conversione grafema/fonema[2].

Il fatto che la diagnosi di disortografia si basi ad oggi su generali principi di difformità fra le prestazioni di un soggetto e quelle attese per la sua età o il suo livello di scolarità e che al disturbo siano riconosciute frequenti comorbilità con varie condizioni cliniche o co-occorrenze con altri disturbi specifici dell'apprendimento (Stella *et al.* 2009) non facilita il lavoro degli insegnanti, per i quali diventa pressoché impossibile distinguere i casi di effettiva presenza di un disturbo patologico da quelli in cui numerosità e frequenza di errori ortografici possono essere determinati da fattori idiosincratici individuali, da condizionamenti ambientali, sociali e culturali, da mancanza di impegno ed esercizio o anche dalla particolare difficoltà di norme specifiche della lingua italiana. A differenza di quanto avviene per altre lingue, manca, in effetti, per l'italiano un modello descrittivo idiolinguistico che, pur senza ambire ad offrire parametri clinici né quadri teorici necessariamente validi per altri scopi o domini, possa favorire un'interpretazione qualitativa delle insidie ortografiche cui gli scriventi sono maggiormente esposti, soprattutto ma non soltanto nel periodo acquisizionale e scolare. Nell'offrire una catalogazione che tenga conto dei fenomeni

1 Cfr. la *Consensus Conference* dell'Istituto Superiore di Sanità dedicata ai *disturbi specifici dell'apprendimento* (2010).

2 La succitata *Consensus Conference* identifica la *disortografia* con un disturbo della scrittura «intesa come abilità di codifica fonografica e competenza ortografica», dichiarando poi – nelle *Raccomandazioni* allegate – che il termine è equivalente all'espressione «disturbo specifico della compitazione». L'art. 1 della L.170/2010 definisce invece la *disortografia* come «disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica».

di interfaccia che agiscono nel processo di trasposizione dell'oralità in scrittura, ossia da un lato delle intersezioni della rappresentazione (orto)grafica con i diversi livelli della lingua, d'altro lato delle operazioni cognitive richieste al soggetto scrivente, il modello dovrebbe fornire – a partire da raccolte di dati sperimentali diversificati per contesti e fasce d'età – parametri che consentano anche di declinare le tappe di acquisizione delle convenzioni in una dimensione evolutiva e in una certa misura gerarchica.

La strutturazione di un modello descrittivo di questo tipo richiede però anche l'assunzione di una prospettiva svincolata dagli schemi tradizionali, concepiti per scopi teorici, prescrittivi o descrittivi del sistema grafo-ortografico piuttosto che basati su principi acquisizionali e obiettivi educativi: le prassi consolidate nella tradizione scolastica fanno in effetti riferimento a categorie ortografiche che rendono in molti casi impossibile una classificazione qualitativa delle singole aree di difficoltà degli apprendenti, classificazione invece indispensabile per l'insegnante ai fini di un trattamento mirato nelle fasi di prevenzione, interpretazione e correzione dell'errore ma anche fondamentale per l'acquisizione da parte dell'alunno di consapevolezze rispetto alle strategie procedurali attivate e ai processi cognitivi da attivare nell'atto della scrittura.

Un modello descrittivo della fenomenologia degli scarti ortografici concepito per scopi didattici dovrebbe quindi e inoltre consentire di verificare se e in che termini le realizzazioni incongruenti si distribuiscano nelle diverse fasi di appropriazione del codice scritto; se alcune di esse si concentrino in specifici settori o *zone grigie* (Serianni 2006); se e quando le lacune possano discendere da mancate conoscenze di stampo meramente precettistico; se e quando possano invece essere determinate da incapacità di applicazione di competenze metalinguistiche più profonde; se, infine, la natura controintuitiva o contraddittoria rispetto ad analoghi di maggiore frequenza possa far avvertire determinate convenzioni come marginali o pleonastiche e giustificare conseguentemente la mancata applicazione delle stesse, per lo meno nelle pratiche di alcune categorie di scriventi più sciatti o indolenti.

Con l'obiettivo di mettere a fuoco almeno alcuni di questi aspetti, nelle pagine che seguono saranno sinteticamente discussi casi ed esempi concreti di scarti ortografici analizzati sulla base del modello descrittivo predisposto a partire dai risultati di uno studio longitudinale condotto su elaborati appartenenti a coorti di allievi differenziate per livello scolare.

1.2. Il corpus

Come anticipato, il corpus esaminato è composto da testi (temi, componimenti) contenuti in quaderni di scuola o prove di verifica. Si tratta di documenti che fanno riferimento a scuole collocate nell'Italia nord-occidentale, e specificamente in Valle d'Aosta e Piemonte[3].

A partire da un campione costituito dai prodotti di 600 scolari, ai fini della ricerca sono stati selezionati e spogliati complessivamente 250 quaderni/documenti redatti da 120 allievi, che hanno condotto alla raccolta di 1050 errori ortografici rappresentativi di tre distinte fasi di utilizzo dell'italiano scritto:

- quella strettamente acquisizionale, corrispondente alle classi 2ᵉ e 3ᵉ della scuola primaria (*ortografia acquisizionale*, d'ora in poi OA: 40 allievi, 350 errori);
- quella di consolidamento, verificata attraverso scritture appartenenti alle classi quarta e quinta del medesimo ordine scolastico (*ortografia transitoria*, d'ora in poi OT: 41 allievi; 350 errori)
- quella, ritenuta spesso definitiva (*ortografia cristallizzata*, OC: 39 allievi; 350 errori), riscontrata in elaborati di II e V classe redatti in contesto tecnico-professionale.

Sono inoltre stati spogliati a fini comparativi ulteriori 100 quaderni (80 allievi, 500 errori) appartenenti alla classe prima elementare.

Il campione si è rivelato sufficientemente ampio per mettere a fuoco la casistica degli scarti e testare conseguentemente il modello teorico adottato. Il numero di errori considerati non consente invece di compiere generalizzazioni definitive sulle fasi acquisizionali del sistema ortografico italiano, pur permettendo di formulare alcune ipotesi: in questo senso, il corpus può costituire la base per l'ulteriore raccolta di dati utili alla definizione di parametri di riferimento.

Nelle pagine che seguono il rimando ai documenti da cui sono tratti gli esempi sarà indicato attraverso un codice numerico preceduto dall'indicazione della classe, in cifre arabe per la scuola primaria ([5–694]), in cifre romane per la secondaria superiore ([V-351]).

---

3 Le riproduzioni digitali dei documenti relativi alla scuola primaria sono integralmente consultabili sul sito del Progetto di ricerca CoDiSV (*Corpus Digitale delle Scritture scolastiche d'ambito Valdostano* – www.codisv.it) che raccoglie una collezione di più di 1600 quaderni, diari, registri redatti tra il 1880 e la fine del secolo scorso. Al codice numerico dell'archivio CoDiSV fa riferimento quello qui utilizzato per i riferimenti alle fonti.

1.3. Il modello d'analisi

Come anticipato, il modello d'analisi predisposto si proponeva di rappresentare la complessità dei fenomeni che intervengono nei processi di transcodifica dall'oralità alla scrittura secondo una prospettiva idiolinguistica, quindi a partire dalle specifiche regole di conversione fonografica e ortografica previste dalla lingua italiana, tenendo conto, in una prospettiva analitico-funzionale, anche delle operazioni cognitive di volta in volta implicate. Ci si proponeva, inoltre, di verificare se sulla concettualizzazione e fissazione delle norme possano incidere – e condurre eventualmente a fenomeni di abuso e ipercorrezione, di generalizzazione per analogia e conseguente sovraestensione, di ignoranza e evanescenza – anche fattori sociolinguistici e psicolinguistici come la percezione di significatività o invece di accessorietà di singole convenzioni, la rappresentazione simbolica veicolata dall'insegnamento scolastico di determinate soluzioni associate a stigma o prestigio, l'attivazione di strategie di gerarchizzazione, selezione e/o semplificazione delle norme ortografiche motivata dal consapevole o inintenzionale proposito di ridurre gli sforzi di elaborazione e la fatica dei compiti di scrittura[4].

Con queste premesse, le devianze riconducibili alla sfera grafematica e ortografica rilevate nel corpus sono state inizialmente censite e ripartite in due macrocategorie: quella degli errori connessi a una *dimensione segmentale* e quella degli scarti riconducibili invece alla *dimensione soprasegmentale*.

1.3.1. La dimensione segmentale

Nella prima delle due macrocategorie – concepita in rapporto alla rappresentazione alfabetica dei significanti sonori intesi come unità minime (*fonemi*) e pertanto correlata a dispositivi di scrittura almeno prevalentemente basati sulla "via fonologica" – sono stati inclusi gli scarti determinati da difettose interpretazioni delle corrispondenze tra suoni e simboli (imprecisa *consapevolezza metagrafemica*) o da fenomeni di interferenza nelle procedure di conversione (ad esempio, per ambiguità derivanti da contiguità sonora o grafica).

Il modello utilizzato per il censimento degli scarti appartenenti a questa categoria si è basato inizialmente sullo schema dei grafemi italiani proposto da Serianni (1988) che prevede – oltre all'identificazione di *digrammi e trigrammi*, *diacritici* e *sovrabbondanti* – la distinzione tra 11 grafemi *con valore univoco* (‹a›, ‹b›, ‹d›, ‹f›, ‹p›, ‹t›, ‹v›, ‹m›, ‹n›, ‹l›, ‹r›) e 8 *grafemi polivalenti* (‹e›, ‹o›, ‹i›, ‹u›, ‹c›, ‹g›,

4 A proposito delle strategie di semplificazione come dispositivi tipici dell'italiano popolare cfr. Berruto (1983).

‹s›, ‹z›). Mettendo in luce aree di minore o maggiore difficoltà fonografica, le evidenze ricavate dagli spogli hanno però evidenziato la necessità di riconsiderare i caratteri alfabetici secondo una prospettiva collegata a variabili acquisizionali e di ridistribuirli quindi nelle classi brevemente descritte qui di seguito.

GRAFEMI TRASPARENTI: ‹a›, ‹b›, ‹d›, ‹f›, ‹p›, ‹t›, ‹v›. Sotto il profilo della rappresentazione grafematica si tratta di unità per le quali esiste corrispondenza biunivoca e inequivoca con un unico suono. Come vedremo tra poco, gli errori cui si sono mostrate soggette restano circoscritti alle prime fasi acquisizionali della scrittura, e consistono sostanzialmente in occasionali fenomeni di scambio indotti da contiguità fonetica o grafica che non implicano difficoltà propriamente fonografiche né rese aberranti destinate a cristallizzazione.

ARCIGRAFEMI: ‹e›, ‹o›, ‹i›, ‹u›, ‹m›, ‹n›, ‹l›, ‹r›, ‹s›, ‹z›. Sulla base del numero e della tipologia di errori rilevati, nella classe degli *arcigrafemi* sono stati inclusi, oltre ai canonici simboli rappresentativi di coppie di suoni dotate di valore distintivo, alcuni simboli verso cui convergono varianti combinatorie con scarso rendimento funzionale: in particolare per i suoni rappresentati dalle lettere ‹m›, ‹n›, ‹l›, ‹r›, ‹s›, ‹z› il potenziale scostamento coarticolatorio dalla forma canonica è apparso, infatti, talmente significativo da ostacolare con significativa frequenza, almeno per tutto il ciclo della scuola primaria, la riconduzione della variante – contestuale ma eventualmente anche regionale o individuale – al fonema di base e quindi alla sua corretta associazione con il grafema di riferimento.

Alla luce di tali evidenze, molto convincente appare l'ipotesi formulata da Albano Leoni *et al.* (1999: 46), secondo i quali:

> il processo di alfabetizzazione introduce nel sistema cognitivo preposto alla comprensione del linguaggio delle nuove rappresentazioni di natura ortografica e tali rappresentazioni non hanno solo un'ovvia funzione di ricezione e riconoscimento dell'input scritto, ma interagiscono anche con le rappresentazioni fonologiche nel riconoscimento e nella decodifica dell'input uditivo.

Le rappresentazioni concettuali dei suoni uditi sembrerebbero, quindi, trovare effettivamente corrispondenza formale nei fonemi intesi come unità dotate di valore distintivo parallelamente e successivamente alle prime tappe del processo di alfabetizzazione: si spiegherebbe così il progressivo diradarsi degli errori grafematici di omissione e scambio dei simboli rappresentativi di quelli che abbiamo qui denominato *arcigrafemi* (allofoni, tassofoni, variofoni) nel corso del processo di scolarizzazione.

POLIGRAMMI: ‹gl(i)›, ‹gn(i)›, ‹sc(i)›. Nella categoria dei *poligrammi* sono stati inclusi i casi di corrispondenza biunivoca tra un fonema e la sua rappresentazione grafica, in presenza però di soluzioni complesse, coincidenti cioè, invece

che con un unico simbolo, con la combinazione di più grafemi (digrammi e trigrammi). Malgrado le difficoltà articolatorie che i suoni /ʎ/, /ɲ/ e /ʃ/ possono presentare nelle prime classi della scuola primaria, dal punto di vista dell'acquisizione della lingua scritta è infatti risultato evidente che i problemi di resa di questa specifica categoria di unità non risiedono nell'identificazione della corrispondenza tra il suono e la sua rappresentazione, ma invece nel fatto che tale rappresentazione implica il riutilizzo in combinazione doppia di grafemi già memorizzati in rapporto ad altri referenti e l'eventuale aggiunta di ‹i› con funzioni differenti e ruoli non sempre evidenti.

ALLOGRAFI:‹c(i)›, ‹c(h)›, ‹(c)qu›, ‹qqu›, ‹g(i)›, ‹g(h)›. Sono state ricondotte alla classe degli *allografi* le rese polivalenti a causa della compresenza di varianti contestuali o etimologiche. Nella categoria sono quindi state incluse le soluzioni grafematiche che comportano il ricorso ai diacritici ‹i› e ‹h› per la rappresentazione di suoni in altre circostanze rappresentati con soluzioni alternative, ma anche gli usi dei medesimi simboli ‹i› e ‹h› e del sovrabbondante (‹q›) con valore meramente grafico, convenzionale o distintivo. Il gruppo degli allografi è senza dubbio quello che presenta il maggior livello di complessità per l'ambiguità dei doppioni, la quantità di prassi e la varietà di convenzioni da tenere in considerazione: ciò malgrado, come vedremo nelle prossime pagine, la gran parte delle procedure richieste per la transcodifica dà luogo ad automatismi molto precoci e le aree di dubbio o infrazione che permangono nelle scritture degli stadi più avanzati di competenza risentono principalmente di variabili legate a frequenza e disponibilità dei lessemi interessati, concentrandosi intorno a un numero molto limitato di precetti.

1.3.2. La dimensione soprasegmentale

Per ciò che concerne la *dimensione soprasegmentale*, ad essa sono state ricondotte le convenzioni ortografiche relative alla rappresentazione dei fenomeni di quantità, durata, giuntura e più in generale i dispositivi di rappresentazione di tratti relativi a unità prosodiche superiori al fonema e/o al lessema. Sono quindi stati inclusi fra i fenomeni soprasegmentali i casi di mancata resa o rappresentazione indebita della lunghezza consonantica sia nei contesti interni alla parola che in quelli fono-sintattici. Per i primi sono state verificate le diverse circostanze di occorrenza (tipologia dei grafemi interessati, collocazione dello scarto rispetto all'accento tonico della parola, lunghezza della stessa) anche al fine di tentare di rilevare l'impatto dell'italiano regionale di riferimento del corpus; per i secondi sono stati considerate significative alcune variabili quali la plausibilità della resa

anomala o la sua eventuale ammissibilità anche in rapporto a parametri di disponibilità e frequenza.

Relativamente agli errori legati all'uso improprio dei segni paragrafematici (apostrofo, accento, maiuscole), l'intento di distinguere le convenzioni che richiedono l'attivazione di processi di analisi metalinguistica dalle norme precettistiche prive di motivazione pragmatica ha condotto alla definizione di sottocategorie specifiche. I casi di omissione o introduzione indebita dell'apostrofo, ad esempio, non sono stati raccolti in un'unica classe, ma invece scomposti a seconda che i compiti richiesti allo scrivente prevedessero la semplice introduzione del segno come esito di elisione, la distinzione tra elisione e troncamento o la presa in considerazione del genere del lessema seguente.

Analogamente, si è scelto di distinguere gli scarti legati all'uso dell'accento considerando separatamente i casi in cui il segno paragrafematico dovrebbe essere inserito attraverso automatismi discendenti dal rilievo della sillaba finale (come nel caso dei polisillabi tronchi) da quelli in cui è invece prevista la conoscenza di uno specifico precetto, eventualmente eccezionale (come la pseudoregola scolastica a proposito di *sé stesso* e *sé medesimo*) o controintuitivo (l'accento richiesto per composti con monosillabi che da soli non lo richiederebbero), o, ancora, dalle circostanze in cui è richiesta l'attivazione di dispositivi per l'identificazione di ruoli grammaticali e funzioni distintive (come nel caso dei monosillabi omonimi) annotando, inoltre, eventuali indizi rilevatori di ipotesi metalinguistiche non corrispondenti alla realtà ortografica (come nei casi di introduzione inattesa dell'accento per ipercaratterizzazione delle forme verbali monosillabiche).

2. GLI ERRORI ORTOGRAFICI IN PROSPETTIVA EVOLUTIVA

Prima di entrare nel merito della trattazione dedicata agli errori propriamente fonografici può essere utile precisare che, soprattutto nelle scritture relative alle prime tappe di avvicinamento al codice scritto e quindi nella fase in cui il ricorso alla "via fonologica" è prevalente, risulta spesso difficile discernere gli scarti derivanti da difficoltà fonetico-fonologiche da quelli attribuibili invece all'ambito grafico-grafematico. I due livelli si intersecano, infatti, al punto che talvolta è pressoché impossibile distinguerli in assenza di controlli sulle rese orali[5].

5 Un alunno di prima elementare che scrive *cartoni alimati* per *cartoni animati* ([1–828]), ad esempio, sta rappresentando fedelmente la sua personale versione sonora della locuzione o sta invece introducendo una modifica dissimilatoria di matrice grafica?

Seppur con alcune cautele, sembra comunque possibile identificare e distinguere nelle produzioni scritte delle diverse fasi acquisizionali almeno alcuni scarti di evidente livello grafico, ossia esclusivamente legati alle caratteristiche fisiche delle singole lettere. Si tratta di devianze sostanzialmente indifferenti alle specificità del sistema fonografico di riferimento: di rese indifferenti alle regole fonotattiche; di casi di scambio casuale tra grafemi vocalici e consonantici; di omissioni o inserimenti indebiti che per la loro occasionalità e casualità sottendono un'ancora caliginosa concettualizzazione del sistema grafico-alfabetico di riferimento.

Soprattutto nella scripta in corsivo minuscolo, i più frequenti casi di sostituzione riguardano ad esempio le lettere accomunate da microtratti simili[6] come ‹a› e ‹o› (*giordino* [1–856]), ‹n› e ‹m› (*carmevale* [2–734]), ‹n› e ‹v› (*bucanene* [2–654]), ‹l› e ‹b› (*rolusto* [2–721]), ‹g› e ‹q› (*manqiato* [2–721]), ecc.

Relativamente a questo tipo di sviste è, a livello generale, possibile osservare che:

- sono usuali nell'OA, si diradano nell'OT e scompaiono nell'OC, fatta eccezione per i casi di confluenza di ‹a› e ‹o› corsive verso un unico simbolo privo di grazie. Il fatto che il fenomeno sia meramente grafico è facilmente dimostrato dal fatto che le testimonianze sono circoscritte alle grafie manoscritte e che il fenomeno è più diffuso nelle produzioni in OC – in cui l'esecuzione grafica è più rapida e meno accurata – di quelle in OA e OT;
- possono violare le regole fonotattiche della lingua italiana, andando a determinare sequenze da questa escluse (*ma*mg*ia* per *man*g*ia* [1–236], *im*f*ianca* per *im*b*ianca* [2–734]);
- si collocano indifferentemente in posizione iniziale o interna alla parola, mostrando però maggior tendenza a comparire nei polisillabi, specie all'interno di sequenze anomale;

Soltanto un paziente lavoro di osservazione comparativa delle singole realizzazioni orali può consentire di verificare a che livello si collochino effettivamente alcune storture rilevate nella scrittura.

6 A questo proposito, studi dedicati al riconoscimento di grafemi presentati con tempi di esposizione molto rapidi hanno evidenziato che «i tratti interni alle lettere hanno un ruolo importante nel riconoscimento corretto delle lettere presentate: lettere che condividono un certo numero di tratti (ad esempio P-R o E-F) tendono ad essere maggiormente confuse tra loro rispetto a lettere più dissimili visivamente» (Laudanna / Voghera 2009: 33). Le conclusioni cui pervengono le osservazioni condotte a proposito della competenza percettiva e ricettiva trovano conferma nel presente lavoro anche in relazione all'attività di produzione.

– si manifestano spesso attraverso la mancata trascrizione di singoli grafemi, specie vocalici (*catt*(i)*vi* [1–1064], *profum*(a)*to* [1–973], *t*(e)*sto* [2–999], *indi*(a)*no* [2–860], *asin*(e)*llo* [3–703], *vi*(a)*ggio* [4–260], *r*(a)*gazza* [5–1175]);
– riguardano prevalentemente singoli grafemi che vengono omessi, ripetuti o sostituiti. I casi di coinvolgimento di sequenze di gruppi di vocali e consonanti non sembrano invece attribuibili a incompetenze grafico-grafemiche ma invece a contingenze trascrittive[7].

2.1. Errori in dimensione segmentale

Relativamente ai *grafemi trasparenti*, ossia a corrispondenza biunivoca con i correlati sonori, gli errori di natura fonografica più diffusi consistono in fenomeni di sostituzione di simboli rappresentativi di suoni prodotti con sequenze articolatorie affini, fenomeni che – pur progressivamente diradandosi – permangono anche nel secondo ciclo della scuola primaria, raramente oltre. Esempi di reciproco scambio sono comuni per le coppie distinte dal tratto sordo/sonoro e in particolare in rapporto ai suoni occlusivi bilabiali: ‹b› per ‹p› (*sembre* [4–664]), più frequentemente in posizione iniziale (b*anchina* [1–638], b*ecora* [1–1179], b*iccolo* [2–1026], b*rofumato* [2–793], b*olliziotto* [2–793], b*iombò* [3–955]) in OA; ‹p› per ‹b› in posizione iniziale (p*uco* [3–729], p*rillava* [3–435], p*reve* [3–732], p*assotto* [5–553]) e interna (*li*p*eramente* [3–435]), con particolare frequenza dopo nasale (*trom*p*a* [1–672], *colom*p*o* [3–455], *sem*p*ra* [3–455], *sem*p*rano* [3–955]) in OA.

Esposti a frequenti scambi sono anche i grafemi rappresentativi dei suoni occlusivi alveolari: ‹t› per ‹d› (*verti* [3–955], *morbita*, *guita* [5–525]) soprattutto

7 In questa direzione interpretiamo gli esempi di ripetizione immotivata di segni (*finestrere* [1–1179], *fratello~~llo~~* [4–922], *utili~~l~~e* [2–249], *gennn~~n~~aio* [3–639]), di caduta illegale di grafemi e sillabe finali (*I[l] lavoro* [II-203], *uomi[ni]* [II-158]) e i casi di metatesi (*sclada* per *scalda* [2–734], *canibovia* [3–639], *tarpassato* per *trapassato* [4–675]), di aplografia (es. *sost*(it)*uendo* [3–251], *cartoni*(ani)*mati* [3–455], *viv*(ev)*ano* [4–998], *non si*(a) *ancora* [V-276]) e dittografia (*ipoppopotamo* [1–1166], *farfarlle* [1–1071], *bassissisima* [2–653], *mammammiferi* [3–327], *trascorrere* [3–560], *comprererei* [3–639]). Estranei ai dispositivi esecutivi dell'atto scrittorio consideriamo anche gli evidenti solecismi o malapropismi, frequenti anche nel livello di scuola superiore (*neufrite* per *nefrite* [II-13], *trampianto* per *trapianto* [II-3], *eruzione* per *irruzione* [II-113], *sommovente* per *sul movente* [II-107], *ansietudine* per incrocio tra ansia e inquietudine [V-389], *denomizzati* per *denominati* [V-346], *salvaguardiare* per *salvaguardare* [V-284], ecc.), le cui grafie anomale riproducono appropriatamente l'inappropriatezza delle pronunce.

per assimilazione a distanza (*strata* [1–1064], *soltato* [5–700]) occasionalmente anche in OC (*monto* [II-10], *mantenento* II-207); ‹d› per ‹t› (d*engono* [3- 435], *salvagen*d*e* [4–675]), anche in questo caso in OA e OT soprattutto per assimilazione a distanza (*di*d*a* [1–1066], *den*d*ro* [1–1068], *con*d*adina* [3–327], *preda*d*rici* [3–435]).

Occasionali e circoscritti a OA sono i casi di sostituzione fra grafemi corrispondenti a suoni fricativi labiodentali (‹f› per ‹v›: f*ogliono* [1–856], *face*f*a* [1–858], f*asi* [4–255]; ‹v› per ‹f›: *bene*v*ica* [1–1068]).

Più raramente le inversioni coinvolgono fonemi che si distinguono per modo e/o luogo di articolazione (‹b› per ‹v›: *sorgi*b*a* [1–1068], *in*b*adere* [3–435], *bia-sime*b*oli* [5–535]; ‹p› per ‹t›: p*opo* [2–721]; ‹t› per ‹p›: s*tosa* [1–1064], t*romesso* [1–1066], anche con suono intenso (*set*t*ellito* [1–1066]).

Va osservato che i fenomeni di scambio testimoniati in questa categoria:

- si collocano tipicamente in *attacco di sillaba*;
- preservano sempre la distinzione tra vocali e consonanti;
- non coinvolgono pressoché mai i grafemi ‹m› ‹n› e ‹gn›, ragione che induce a pensare che il gruppo caratterizzato dal tratto della nasalità sia percepito come distintamente separato dagli altri;
- non sembrano indotti né influenzati dall'esistenza di *vicini ortografici*, in quanto gli esiti delle violazioni non conducono alla produzione di parole reali, ma invece a risultati inesistenti, seppure sempre rispettosi delle proprietà fonotattiche della lingua italiana.
- sembrano correlati più all'irregolarità che alla lunghezza della parola.

Relativamente agli *arcigrafemi*, citiamo come caso esemplare delle difficoltà di resa degli allofoni il grafema ‹r›, soprattutto in classe prima e OA soggetto a inserimenti indebiti (*trist*r*ezza* [1–1068]), scambio con ‹l› (*sol*s*o* [3–455]) e principalmente a cadute (*b*(r)*ava* [1–858], *p*(r)*endere* [1–678], *nast*(r)*o* [1–1066], *vost*(r)*o* [1–1068], *cost*(r)*uiscono* [1–1069], *finest*(r)*e* [1–1179]; *p*(r)*ati* [2–999], *f*(r)*atello* [3–455], *co*(r)*teccia* [4–922]).

Queste ultime sono estese a OT quando ‹r› sia preceduta da occlusiva (*a*p(r)*e* [3–639], p(r)*omesso* [3–703]; b(r)*ina* [2–653], *om*b(r)*a* [3–639] b(r)*aciole* [5–700]; *den*t(r)*o* [4–675]) e soprattutto nelle rese dei nessi ‹sb(r)› (sb(r)*iciolare* [1–1066]), ‹sc(r)› (sc(r)*ivo* [1–678]) e ‹st(r)›, indipendentemente dalla collocazione in posizione iniziale (st(r)*adina* [1–856], st(r)*ega* [1–858], st(r)*opicciato* [2–654]) o interna (*biancas*t(r)*o* [4–200], *de*st(r)*a* [4–998], *verdas*t(r)*o* [5–553], *nos*t(r)*e* [5–1175]).

Estesi a OC sono i casi di dissimilazione (*albitro* ([3–455]) anche con dileguo (*propio* [2–999], [3–1165], [3–252], *propietari* ([4–830], [V-291]) e sporadici

esempi di rotacismo (*cortello* [1–1182], *prurale* [1–1166], *sarvarle* [5–574], *portrona* [2–611], *prebe* [II-151]).

Un secondo esempio che evidenzia una difficoltà fonografica molto specifica è quello relativo al trattamento delle nasali preconsonantiche, che – come noto – per una regola di assimilazione regressiva ricevono il luogo di articolazione dal fono consonantico successivo (*nasale omorganica*). Il conseguente variegato panorama di varianti combinatorie sembra sufficiente a giustificare i numerosissimi esempi di omissione di ‹m› e più ancora di ‹n› (‹nt›: *qua(n)to* [1–1066], *spave(n)tarono* [1–858], *graveme(n)te* [1–1066], *pericola(n)ti* [3–639]; ‹nd›: *pre(n)de* [2–611], *ma(n)darancio* [3–955]; ‹nv›: *i(n)verno* [1–1069], *i(n)vece* [4–659], [5–574]; ‹ns›: *ricompe(n)siamola* [2–999], *intra(n)sitivi* (5–700); ‹nc›: *pronu(n)ciano* [2–999]; *ranu(n)colo* [1–1182]; *i(n)comincia* [4–669]; ‹ng›: *li(n)gua* [2–999], *i(n)goiato* [2–1164]; *ma(n)gia* [4–664]). Può essere utile notare che il fenomeno non soltanto è molto ben documentato nelle scritture popolari e semicolte di tutte le epoche (D'Achille 1994; Maraschio 1994), ma sembra anzi costituire «un tipo di devianza altamente rappresentativo dei meno scolarizzati» anche al di fuori dell'ambito italiano (Hans-Bianchi 2005: 187).

Tipici delle scritture popolari sono d'altra parte anche gli errori relativi ai *poligrammi*. Le rese grafiche dei digrammi alterate per inversione (*ongi* [3–639]), sostituzione (*castaglia* [1–1182], *maglifico* [5–980]), omissione (*agellino* [3–703], *montaga* [3–639]) o aggiunta di simboli (*s*ingn*ore* [2–611], *i*ngn*orantone* [5–553]) sono, in realtà, nel nostro corpus di norma circoscritte alla scuola primaria. Ben più duraturi appaiono i fenomeni di scambio reciproco tra ‹gn(i)› – ‹ni› e ‹gli› – ‹li›, fenomeni sui quali certamente incide almeno in parte l'italiano regionale di riferimento del corpus, caratterizzato da tratti di difonizzazione delle consonanti nasali e laterali palatali e, viceversa, monofonizzazione (in palatale) delle consonanti nasale dentale e laterale apico-alveolare seguite da semiconsonante (Telmon 2000: 105–106). Ancora molto frequenti in OT (*matrimognale* [4–659], *riugnone* [4–65]; *congenio* [4–254], *montania* [4–664]; *ugualianza* [5–553], *sopraccilia* [5–700]; *Siciglia* [4–675], *cavagliere* [5–1175]), seppur solo occasionalmente il problema interessa anche OC (*prigiognieri* [II-221], *subbulio* [II-66], *riconcigliazione* [II-156]).

Altrettanto duraturi appaiono i casi di abuso di ‹i› diacritica come terzo elemento dei digrammi ‹gn› (*spegnie* [1–858], *igniorate* [1–730], *cagnia* [3–729], *usigniolo* [3–703], *cagniollino* [4–675], *stagniola* [4–830]) e ‹sc› (*rusciello* [1–238], *discieso* [2–1026], *scieglie* [2–654], *sciendere* [3–733], *sciendiamo* [5–347]; *sciendono* [5–553]).

Il valore polifunzionale del grafema ‹i› costituisce, d'altra parte, una delle maggiori criticità anche nella realizzazione degli *allografi*. Il problema non si

pone tanto in relazione alle rese del valore palatale di ‹c› e ‹g› seguite da ‹a›, ‹o›, ‹u›: i casi di omissione di ‹i› sono infatti rari anche in OA e OT (es. *mang*(i)*are* [3–703], *acac*(i)*a* [4–260], *cong*(i)*untivo* [4–675]). La difficoltà risiede, invece, nella gestione della ridda di precetti ed eccezioni che regolano gli usi dell'‹i› etimologica o convenzionale. Va da sé che non si tratta, in questi casi, di difficoltà a livello fonografico ma invece di difficoltà dovute alla mancata memorizzazione di immagini ortografiche relative a lessemi che effettivamente si presentano con bassa frequenza nell'italiano comunemente scritto. Di fatto, ancora in OC non è raro che il grafema ‹i› venga indebitamente inserito (*freccie* [II-217], *spiaggie* [V-388], *greggie* [V-410], *leggiera* [V-361], *messaggiero* [II-173]) o omesso quando previsto con valore superfluo (*arceri* [II-63], [II-220]).

2.2. Errori in dimensione soprasegmentale

Rimanendo nell'ambito delle rese fonografiche ma orientando l'attenzione dalla dimensione segmentale verso quella soprasegmentale emerge con evidenza l'abbondanza di realizzazioni deficitarie legate alla resa delle consonanti geminate o presunte tali: all'interno del nostro corpus, gli esempi di scempiamento e raddoppiamento indebito coprono, infatti, il 28% degli errori totali.

È chiaro che le incertezze possono nel nostro caso essere in una certa misura ascritte ad influenze del sostrato regionale: è noto, tuttavia, che le difficoltà di rappresentazione delle consonanti lunghe costituiscono un tratto tipico delle scritture semicolte e popolari di tutte le epoche e di tutte le provenienze.

Limitatamente ai fenomeni interni alla parola, va osservato che:

- in prospettiva evolutiva, i casi di scempiamento diminuiscono progressivamente, mentre quelli di raddoppiamento indebito presentano un picco in OT, probabilmente in rapporto a una tendenza all'ipercorrezione determinata da accresciuta consapevolezza degli scriventi;
- gli esempi di falsi omografi determinati da scempiamento o raddoppiamento indebito (tipo *pala/palla*) sono rari in OA e OT, assenti in OC, possibile segno che – quando motivata da valore pragmatico – la qualità della lunghezza viene percepita e resa;
- i fenomeni – che interessano tutte le consonanti, con una particolare concentrazione su ‹t› – ‹tt› – comprendono anche casi di raddoppiamento grafico di ‹z› seguita da ‹i› (OA: *direzzione* [3–729], *lezzione* [3–703]; OT: *pigrizzia* [4–664] *ambizzione* [5–700]) anche in OC (*astuzzia* [II-71], *irruzzione* [II-103], *polizziotti* [II-110]);
- soprattutto in OC i casi di scempiamento si collocano prevalentemente in sede protonica e soprattutto nei quadrisillabi (*ecezione* [V-394], *mesagero* II-85],

affolata [VA-1]-9b], *amalato* [IIB-2]-7d], *setenario* V-394], *avenire* [V-356], *improviso* [V-404]), conformemente a quanto avviene nella pronuncia regionale.

Va segnalato che gli esempi di scempiamento sono numerosi, anche in OC, pure nei contesti di raddoppiamento fono-sintattico con univerbazione (*cosidetta* [II-133], *sopratutto* [II-156], [II-217], [II-237], [II-241], [V-350], *sovrafollamento* [V-295], *sopravivenza* [V-295] e anche *nel'80* [II-133]).

A prescindere dalla resa della lunghezza, le incertezze che si verificano nelle posizioni di confine, in un dominio quindi più ampio di quello relativo alla parola fonologica, appaiono d'altra parte diffuse e diversamente caratterizzate in dimensione evolutiva.

I casi di concrezione (*l'ozzuchero* [1–244], *il latrio* [3–639], *nel lorto* [3–455], *l'aspirale* [3–1165], *nel linverno* [4–998], *al lalbergo* [4–659]) e errata segmentazione degli omofoni (ad es. *l'ago per lago* [2–300], *l'ava per lava* [2–734], *la* per *l'ha* [2–611], *lo* per *l'ho* [2–680], *cera per c'era* [3–639], *d'orati per dorati* [3–733], *ma* per *m'ha* [3–1581], *né* per *n'è* [2–653] [5–347]) si concentrano nelle prime fasi dell'alfabetizzazione, comparendo successivamente soltanto in rapporto a lessemi a bassa frequenza (*d'innefrite* [II-138]).

Permangono diffusamente in OT, occasionalmente in OC, fusioni illegali (*percaso* [2–793], *lostesso* [2–611], *difronte* [2–654] [V-256], *dinuovo* [3–455] [4–664], *perterra* [4–664] [4–659], *inmezzo* [5–684], *maggiorparte* [5–1175], *ingrado* [II-146], *inséguito* [II-13]) e deglutinazioni di pseudo-preposizioni (*in possibile* [1–730], *in dietro* [2–654], *in sieme* [2–793], *d'orati* [3–732], *a dosso* [5–1175], *d'ovunque* [5–525], [2–793], *in torno* [5–1175], *in vece* [5–553], *in contro* [II-204]].

Prevalgono invece in OC i casi di ipersegmentazione dovuti a rianalisi di sintagmi con grafie convenzionalmente fuse (*ambe due* [II-61], *anzi che* [II-242], *contro offensiva* [II-68], *mal trattamento* [II-175], *non ostante* [II-8], *ora mai* [II-22], *sta mattina* [II-158], *sta notte* [II-126], *sta volta* [II-174], *tutta via* [V-355]).

Tra i fenomeni di sandhi con riflessi sull'ortografia, presentano impreviste curve evolutive gli usi dell'apostrofo indicante l'elisione della vocale. Se, infatti, gli errori relativi agli usi più comuni e convenzionali del segno paragrafematico vanno progressivamente diradandosi, sembrano invece aumentare in proporzione al livello di scolarità gli esempi di errato trattamento degli articoli indeterminativi. Si registrano infatti in OC numerosi esempi di inserimento indebito con i maschili (*un'altro* [II-28], [II-161] [II-163] [II-200], *un'eroe* [II-76], *un'esercito* [II-213], *un'organo* [II-161]) e di omissione con i femminili (*un infiammazione* [II-32], *un intervista* [II-50]), anche in classe quinta (*un alternanza*

[V-354], *un altra* [V-387] [V-407], *un analogia* [V-384], *un eco* [V-400], *un epoca* [V-316], *un importanza* [V-298], *un impronta* [V-359], *un operetta* [V-418], *un urna* [V-378] [V-406] [V-417]).

Il fenomeno, particolarmente frequente in caso di anteposizione dell'aggettivo (*un inaspettata rivolta* [II-72], *un incredibile strategia* [II-197], *un ultima analogia* [V-407], *un altra analogia* [V-407], *un altra responsabilità* [5–268], *un altra tematica* [V-336]) si accompagna a strategie di evitamento attuate attraverso restituzione della vocale elisa (*una estenuante corsa* [II-84], *una importante notizia* [II-206], *una inadeguata cura* [V-283]).

Il fatto che gli errori riscontrati per quest'ambito siano molto più frequenti di quanto avvenga nelle scritture della scuola primaria e siano osservati in letteratura come comuni anche nelle produzioni di scriventi colti (Dinale 2001) consente di ipotizzare che un'indubitabilmente progressiva capacità di identificazione del genere del nome sia vanificato con il progredire della pratica scrittoria da un calo dell'attenzione accordata alla norma, soggetta a fenomeni di evanescenza forse perché percepita come pragmaticamente poco saliente, o comunque accessoria.

Che le convenzioni ortografiche – specie se relative all'uso dei segni paragrafematici, quindi di simboli considerati non strettamente indispensabili per la transcodifica dall'oralità alla scrittura – siano esposte a filtri valutativi basati su parametri che potremmo definire "utilitaristici" sembra confermato dalla fenomenologia degli errori relativi all'uso dell'accento, che costituiscono nel nostro corpus il 18% circa dei totali. A uno sguardo complessivo e in dimensione evolutiva il numero di omissioni e inserimenti indebiti decresce moderatamente. Osservando le occorrenze contestuali ci si accorge, tuttavia, che l'andamento presenta alcune importanti differenza qualitative. Nella resa dei polisillabi tronchi, ad esempio, i casi di mancata accentazione danno luogo a molte false omografie in OA e OT (ad es. *alzo* [3–733], *papa* [2–731] [3–639] [5–700], *pero* [2–734] [5–700], *arrivo* [3–560], *trovo* [2–654], *senti* [5–574], *tuffo* [5–1175], *taglio* [4–675], *dimentico* [5–574], *racconto* [4–830]); ma raramente in OC (solo *cosi* ([II-18],[2–145][II-213], [V-252]): l'utilità dell'accento sembrerebbe, in sostanza, essere percepita come pregnante dai ragazzi di scuola superiore quando dotata di valore distintivo, quindi utile a evitare ambiguità semantiche.

Per converso, fra i casi di omissione e inserimento indebito di accento nei monosillabi va osservato che in OC i secondi prevalgono nettamente sui primi, soprattutto in rapporto alle voci verbali (*fà* [II-69], *fù* [II-161] *sà* [II-102])[8], e che

8 L'inserimento indebito di accento in voci verbali monosillabiche di terza persona singolare risulta essere l'errore più frequente in un ampio campione di classi seconde e quarte di scuola secondaria esaminato da De Masi e Maggio (2008).

i casi di mancata accentazione non riguardano mai la terza persona singolare del presente di *essere*, come se la salienza del valore distintivo dell'accento fosse specificamente attribuita all'identificazione della categoria morfologica del verbo.

La pregnanza del particolare statuto riconosciuto alle voci verbali appare d'altra parte confermato in relazione al trattamento delle forme di *avere* che richiedono l'inserimento di ‹h›: se in OC non si hanno esempi di omissioni del diacritico, in OA e OT le forme *ho*, *hai*, *ha* possono addirittura subire ipercaratterizzazione tramite aggiunta di accento (*hò preso* ([4–659]), a riprova dello specifico valore grammaticale attribuito al segno.

L'ipotesi che gli scriventi meno competenti tendano a reinterpretare alcune convenzioni ortografiche sulla base di percezioni di significatività che inducono a generalizzazioni o ipercorrezioni sembra trovare conferma in altri ambiti, come quello relativo all'uso delle maiuscole, per le quali sembra essere avvertito il valore semantico-reverenziale più di quello distintivo. Così, mentre i casi di omissione nei nomi propri di persona diminuiscono rapidamente in rapporto diretto col grado scolare, quelli di inserimento indebito rimangono piuttosto stabili coi singenionimi (*con mia Mamma* [4–659]) e addirittura aumentano nel trattamento degli aggettivi etnici (*esercito Persiano* (II-85), *vittoria Greca* (II-194), *atleti Ateniesi* [II-209] e deantroponimici (*endecasillabi Danteschi* [V-311]). Che l'introduzione della maiuscola non rientri fra gli automatismi della scrittura veicolata dalla "via lessicale" appare del resto piuttosto evidente quando si raffrontino i testi di OC in brutta e bella copia: dalla comparazione emerge infatti che, con una frequenza particolarmente concentrata sui toponimi, le realizzazioni prive di maiuscola in prima stesura la ricevano poi nella versione finale, ma mai in relazione a casi di omografia fra nomi comuni che richiederebbero disambiguazione (*paese*, *stato* ma *Angeli* [3–729]).

3. CONCLUSIONI

L'analisi condotta su un campione di *testi naturali* prodotti nel contesto scolastico in tre distinte fasce d'età ha consentito di individuare una caratterizzazione degli scarti grafo-ortografici di segno marcatamente evolutivo e fortemente influenzata dalle specifiche caratteristiche del sistema grafematico e ortografico della lingua italiana. In sintesi e compiendo un tentativo di generalizzazione che non si attaglierebbe necessariamente all'interpretazione di singoli casi, sembra possibile affermare che le prime fasi di avvicinamento al codice scritto (OA) implicano una collocazione delle deviazioni in corrispondenza di aree di contiguità di specifiche coppie fonetiche e/o grafiche.

Nelle scritture del secondo ciclo della scuola primaria (OT) la diminuzione degli scarti più tipicamente acquisizionali non corrisponde d'altra parte a un ridimensionamento quantitativo globale degli errori, in quanto crescono i casi di ipercorrezione (ad esempio, per inserimento indebito di geminate) determinati dalla maturata consapevolezza delle proprie aree di debolezza, così come aumentano i casi di errata realizzazione di arcigrafemi, poligrammi e allografi evidentemente utilizzati più frequentemente e meno sorvegliatamente col progredire della pratica scrittoria.

La permanenza di deviazioni nelle successive tappe (OC) manifesta un'evidente ridistribuzione delle aree di criticità mantenendo tuttavia specificità idiolinguistiche. Le difficoltà di conversione fono-grafica residuali si concentrano tipicamente nei lessemi a bassa frequenza e si presentano con particolare densità in relazione a convenzioni controintuitive, quali il trattamento meramente convenzionale del grafema ‹i›. Persistono però anche numerose deviazioni legate alla resa della durata consonantica, deviazioni che evidenziano come l'impronta fonologica possa agire anche in caso di utilizzo diretto della "via lessicale", per lo meno nei casi in cui la scrittura dello scrivente sia veicolata da processi di auto-dettatura che risentono delle pronunce regionali o individuali.

Profondamente radicati perché dovuti a commistioni che richiederebbero l'acquisizione di cognizioni a livello morfologico più che ortografico sono anche i numerosi casi di scambio pronominale rappresentati da esiti quali *stavano ad ascoltargli* [II-161], *fargli entrare* [II-187], *volevano attaccargli* [II-203], *ci invitarono a seguirgli* [II-162]; *gli affronteremo* [II-70], *gli ha portati* [II-76], *gli ha indeboliti* [II-200], *gli hanno inseguiti* [II-237]; *gli ha uccisi* [II-101] o *facendoli dire* [V-334], *tenderli una imboscata* [II-233].

Nella dimensione delle interfacce tra morfologia e ortografia possono essere collocate anche alcune manifestazioni di apparente evanescenza di norme che nelle fasi della *scrittura transitoria* risultano invece generalmente ben dominate (ad esempio relativamente all'uso dell'apostrofo con gli articoli indeterminativi). Di fronte all'ampia diffusione del fenomeno sembra lecito formulare l'ipotesi che, in assenza dell'acquisizione degli opportuni automatismi, più ancora dell'ignoranza delle regole da applicare sia l'inaccessibilità dei compiti metalinguistici implicati a determinare la generalizzazione e cristallizzazione di alcune tipologie di scarto: può essere il caso dell'accento indebitamente introdotto per evitare la necessità di identificazione della categoria grammaticale di monosillabi omofoni o della restituzione della vocale elisa negli articoli indeterminativi finalizzata all'elusione del compito di individuazione del genere del sostantivo seguente.

Sembra, d'altra parte, che molti scriventi poco esperti siano disposti a mettere in atto le analisi metalinguistiche necessarie per l'individuazione di categorie

semantiche o morfologiche soltanto nei casi in cui la fatica del compito richiesto porti un beneficio pragmatico evidente, come in presenza di necessità di disambiguazioni avvertite come pregnanti (per esempio, l'inserimento della maiuscola nei personali o nei toponimi) o di convenzioni salienti come quelle previste per la distinzione delle forme dei verbi ausiliari rispetto ai potenziali omografi (in particolare *è – e*; *ha – a*).

Assumendo una prospettiva funzionale orientata sul soggetto che scrive e tarata sulle specificità della lingua italiana, sulla base delle evidenze riscontrate nel corpus delle produzioni degli studenti della secondaria superiore sembra in conclusione plausibile ipotizzare che – una volta più o meno stabilmente acquisiti gli automatismi della conversione fonografica – gli scriventi meno esperti tendano ad attivare dispositivi basati su principi di economia volti alla riduzione dello sforzo dell'esecuzione. Su tali dispositivi, volti a gerarchizzare le norme secondo criteri orientati alla semplificazione, tendenti alla generalizzazione analogica e comunque condizionati dalla raggiungibilità dei compiti di analisi richiesti dalle procedure implicate, sembrano intervenire anche canoni di selezione basati su fattori motivazionali e percezionali quali la riconoscibilità di valore pragmatico-funzionale, la significatività del valore distintivo, la pregnanza del valore simbolico delle singole convenzioni e quindi anche la valutazione del rischio di stigmatizzazione conseguente all'infrazione.

In questa direzione, lo studio di singoli casi osservati con continuità nel contesto scolastico o in quello diagnostico dovrebbe consentire di distinguere la "variabilità imprevedibile" (Stella 2004) degli errori propriamente disortografici dalla sistematicità tutto sommato governabile dei fenomeni di fossilizzazione di deviazioni dalla norma da interpretare come effetto delle complessità del sistema, come risultato di lacune di volta in volta fonografiche, ortografiche, metalinguistiche o convenzionali, ma anche come esito e manifestazione delle rappresentazioni e dei giudizi impliciti del parlante a proposito del sistema della lingua scritta.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Albano Leoni, Federico/Cutugno Francesco/Laudanna, Alessandro (1999): «L'attivazione di rappresentazioni fonemiche durante il riconoscimento del parlato: una risorsa metalinguistica?», in P. Benincà *et al.* (a c. di), *Fonologia e morfologia dell'italiano e dei dialetti d'Italia. Atti del XXI Congresso Internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana* (SLI), Roma, Bulzoni, pp. 35–52.

Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1995): *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia.

Berruto, Gaetano (1983), «L'italiano popolare e la semplificazione linguistica», *Vox Romanica* 42, pp. 38–79.

Bozzo, Maria Teresa/Pesenti, Elia/Siri, Simona/Usai, Maria Carmen/Zanobili, Mirella (2000): *CEO. Classificazione degli errori ortografici*, Trento, Erickson.

Cornoldi, Cesare/Tressoldi, Patrizio (2014): «Linee guida per la diagnosi dei profili di dislessia e disortografia previsti dalla legge 170: invito a un dibattito», *Psicologia Clinica dello Sviluppo* 1, pp. 75–92.

D'Achille, Paolo (1994): «L'italiano dei semicolti», in L. Serianni e P. Trifone (a c. di), *Storia della lingua italiana*, vol. II *Scritto e parlato*, Torino, Einaudi, pp. 41–79.

De Masi, Salvatore/Maggio, Maria (2008): *Pratiche di scrittura nella scuola superiore*, Milano, FrancoAngeli.

Dinale, Claudia (2001): *I giovani allo scrittoio*, Padova, Esedra.

Hans-Bianchi, Barbara (2005): *La competenza scrittoria mediale. Studi sulla scrittura popolare*, Tübingen, Max Niemeyer.

Laudanna, Alessandro/Voghera, Miriam (2009): *Il linguaggio. Strutture linguistiche e processi cognitivi*, Roma/Bari, Laterza.

Maraschio, Nicoletta (1994): «Grafia e ortografia: evoluzione e codificazione», in L. Serianni, P. Trifone (a c. di), *Storia della lingua italiana*, vol. I *I luoghi della codificazione*, Torino, Einaudi, pp. 139–222.

Marotta, Luigi/Ronchetti, Claudia/Trasciani, Manuela/Vicari, Stefano (2008): *CMF. Valutazione delle competenze metafonologiche*, Trento, Erickson.

Migliorini, Bruno/Folena, Gianfranco (ristampa anastatica 2015): *Piccola guida di ortografia*, con saggio introduttivo e cura di C. Marazzini, Sesto Fiorentino, Apice Libri.

Scalisi, Teresa Gloria/Orsolini, Margherita/Maronato, Cristina (a c. di) (2003): *Bambini in difficoltà nell'apprendimento della lingua scritta*, Roma, Edizioni Kappa.

Stella, Giacomo (2004): *La dislessia. Quando un bambino non riesce a leggere: cosa fare, come aiutarlo,* Bologna, il Mulino.

Stella, Giacomo/Franceschi, Stefano/Savelli Enrico (2009): «Disturbi associati nella dislessia evolutiva. Uno studio preliminare», *Dislessia. Giornale italiano di ricerca clinica applicativa*, 6(1), pp. 31–48.

Serianni, Luca (1988): *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*, con la collaborazione di Alberto Castelvecchi, Torino, Utet.

Serianni, Luca (2006): *Prima lezione di grammatica*, Roma/Bari, Laterza.

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

Telmon, Tullio (2000 [1993]): «Varietà regionali», in A. A. Sobrero (a c. di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma/Bari, Laterza, pp. 93–149.

Tressoldi, Patrizio E. (2002): «I disturbi della scrittura», in S. Vicari, M.C. Caselli (a c. di), *I disturbi dello sviluppo. Neuropsicologia clinica e ipotesi riabilitative*, Bologna, il Mulino, pp. 191–201.

Zoccolotti, Pierluigi/Angelelli, Paola/Judica, Anna/Luzzati, Claudio (2005): *I disturbi evolutivi di lettura e scrittura. Manuale per la valutazione*, Roma, Carocci Faber.