

La correzione tra italiano contemporaneo e usi scolastici: 16 frasi corrette da 200 docenti di scuola primaria

The correction between contemporary Italian and school usage: 16 sentences corrected by 200 primary school teachers

Veronica Ujcich

Università di Bologna

✉ veronica.ujcich@unibo.it

Riassunto / Nell'articolo vengono riportati i risultati di un'indagine svolta tramite questionario online sul tema della correzione del testo scritto nella scuola primaria. In particolare sono esposti i risultati di una batteria di domande volte a raccogliere dati sulla percezione dell'errore da parte dei docenti e sulle loro proposte di correzione in relazione a 16 tratti scelti tra quelli caratteristici dell'italiano contemporaneo o dell'uso scolastico, con lo scopo di indagare la "zona grigia" della correzione.

Parole chiave: Italiano contemporaneo; didattica dell'italiano; correzioni; scuola primaria; errore.

Abstract / The article reports the results of an online questionnaire on the subject of the correction of written text in primary schools. In particular, it presents the results of a battery of questions aimed at collecting data on teachers' perceptions of error and their proposals for correction in relation to 16 traits chosen from those characteristics of "contemporary Italian" or of "school usage", with the aim of investigating the "grey area" of correction.

Keywords: Contemporary Italian; Italian didactics; corrections; primary school; error.

© 2022 Veronica Ujcich. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPSJ](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

1. Il contesto della ricerca e la selezione dei tratti

In questo articolo verranno riportati alcuni risultati di un'indagine condotta tramite questionario online sul tema della correzione dei testi scritti prodotti nella scuola primaria¹. Il questionario comprende 48 quesiti a scelta multipla o con domanda aperta ed è stato compilato da 200 docenti di diverse zone d'Italia². I dati raccolti hanno riguardato le dichiarazioni in merito alle pratiche didattiche dei docenti e le loro definizioni del concetto di errore. L'ultima parte del questionario è stata dedicata agli aspetti più strettamente linguistici, con lo scopo di indagare la risposta di un ampio numero di docenti rispetto ad alcuni tra i tratti³

-
- 1 Si tratta del progetto "La correzione del testo scritto: uno studio dalla parte del docente di scuola primaria", in corso presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.
 - 2 Le caratteristiche del campione di docenti che hanno risposto ai quesiti sono le seguenti: sede di servizio nelle regioni del Nord 73,5%, Centro 14%, Sud e isole 12%, Svizzera 0,5%; titolo di studio: solo diploma 42%, laurea 58%, anche dottorato 2%; anni di servizio: da 1 a 10: 9%, da 10 a 20: 29,5%, oltre 20: 56,5%; età: 25-34 anni: 5%, 35-44 anni: 22%, 55-64 anni: 31,5%, 45-54 anni: 82%, più di 65 anni 0,5%; lingua di primo apprendimento: italiano per il 97% (3% dialetto dell'italiano); percezione del livello socioculturale del contesto di lavoro: medio-basso (48%), medio-alto (45,5%). Il campione si caratterizza quindi come composto da docenti esperti, sia per età che per anni di docenza. La relazione tra le variabili e le risposte all'intero questionario verrà analizzata in uno studio a parte, con lo scopo di indagare se è possibile descrivere un "profilo" del docente correttore. Da una prima indagine alcuni test su casi specifici, come la relazione tra le correzioni che inseriscono il passato remoto e il luogo d'origine del docente correttore, hanno dato esiti diversi dalle aspettative, come illustrato nel par. 6.1.
 - 3 I riferimenti fondamentali per l'analisi delle correzioni esplicite dei docenti sono: Benincà et alii (1974), al quale si deve l'etichetta di "italiano scolastico"; Giscl Veneto (1991), per un primo questionario sottoposto ai docenti; Giscl Emilia Romagna (2010), per un confronto di più correzioni agli stessi testi. I due volumi di riferimento sono Serianni Benedetti (2009) e Colombo (2011). Alcune osservazioni sulle correzioni dei docenti di scuola secondaria si trovano in Ruggiano (2011). Non citeremo qui l'elenco degli studi che rientrano sotto l'etichetta di "italiano scolastico" ma che si riferiscono ad analisi condotte sui testi degli alunni, nei quali non è possibile distinguere le correzioni dei docenti, se non Cortelazzo (2000), al quale si deve l'individuazione di alcuni tratti caratteristici e la loro analisi in prospettiva diacronica (poi messa in discussione dallo studio di Cisternino, 2020). Anche se riferito all'italiano come lingua seconda, è interessante citare Cattana, Nesci (2000), in quanto presenta in apertura un questionario con una serie di frasi da correggere; il test è stato ripreso da Sgroi e Giscl Catania (2006) e sottoposto a un pubblico misto tra docenti, studenti e altro con lo scopo di osservare il grado di accettabilità di fenomeni di italiano popolare, regionale, medio e standard; in questi due studi lo scopo era individuare il grado di "rigidità" o "flessibilità" dei correttori.

più frequenti dell'italiano contemporaneo e testare la tenuta o meno di alcuni usi prettamente scolastici⁴.

Per quanto riguarda il primo aspetto, innanzitutto è stato operato un confronto tra i diversi elenchi di tratti individuati dagli studiosi come caratteristici dell'«italiano contemporaneo»⁵, selezionando alcuni tra quelli citati dal maggior numero di studi: l'estensione di *gli* (nei tre casi per dativo maschile plurale e femminile sia singolare che plurale); il *che* «polivalente» (sia con valore temporale che di pronomine relativo in luogo di *di cui /del quale*); l'estensione dell'uso dell'imperfetto; l'uso dell'indicativo al posto del congiuntivo; la concordanza a senso. Si è poi voluta verificare l'effettiva presenza di questi tratti, spesso studiati nella lingua degli adulti, nei testi scritti da alunni di scuola primaria (corpus di 170 testi composti da 34423 parole, Ujcich 2010).

Per quanto riguarda il secondo aspetto, quello degli usi specificamente scolastici, cioè i casi in cui si è notato che le correzioni dei docenti intervengono su fenomeni che non costituiscono necessariamente veri e propri errori (oltre a Benincà 1974, si vedano Serianni e Benedetti, 2009 e Colombo, 2011) si è scelto di prendere in considerazione il classico *a me mi* e due fenomeni di punteggiatura: il tradizionale divieto di inserire la virgola prima della congiunzione *e* e di cominciare una frase con *ma*. Ancora per quanto riguarda la punteggiatura, si è voluta indagare un'ulteriore questione: l'attenzione prestata o meno dai docenti alla presenza della virgola tra soggetto e verbo. La didattica tradizionale

4 Gli scopi della presente ricerca sono quindi differenti da quelli di un'indagine simile svolta da Palermo (2010) per la quale sono stati coinvolti docenti di scuola primaria e secondaria; tale indagine infatti si è svolta su un elenco di tratti più ampio (35), per la gran parte riconducibili all'italiano dell'uso medio, e ha riguardato giudizi di accettabilità e non correzioni, in contesti sia orali che scritti di diversa formalità con lo scopo di definire, attraverso un punteggio, l'atteggiamento più o meno prescrittivo dei docenti.

5 Sono stati selezionati alcuni tra i tratti dell'italiano «in movimento» (Renzi, 2012), «dell'uso medio» (Sabatini, 1985), «neostandard» (Berruto, 1987), «di fine millennio» (Cortelazzo, 2000), «contemporaneo» (Tavoni, 2002; Cardinaletti & Frasnedi 2004; Cortelazzo, 2012), «post-italiano» (Sobrero, 2003), «italiano adulto» (Coletti, 2021). In questo saggio, senza entrare nel merito delle distinzioni teoriche, useremo la terminologia «italiano contemporaneo». Per una panoramica degli studi sull'italiano neostandard si veda Ballarè (2020).

della punteggiatura alla scuola primaria⁶ si basa troppo spesso, erroneamente, sull'indicazione che la punteggiatura corrisponde alle pause del parlato. Il soggetto a volte richiede, nella lettura ad alta voce, di essere messo in evidenza attraverso un cambio di tono o una piccola pausa, probabilmente a questo si deve l'ampia presenza della virgola tra soggetto e verbo nei testi dei bambini⁷.

Infine, si sono voluti testare due fenomeni ortografici per i quali si assiste a spinte opposte: da una parte l'alternanza della grafia tra *po'* con apostrofo e accentato (spinta dal basso) e dall'altro la proposta di mantenere l'accento nel pronome riflessivo *sé* anche quando seguito da *stesso* (spinta dall'alto, sostenuta con vigore da Serianni). Si tratta quindi in questo caso di testare quanto i docenti siano propensi ad accettare i due diversi casi di innovazione ortografica.

Si è deciso di utilizzare frasi autentiche in tutti i casi possibili e di inserire frasi fittizie solo quando necessario per completare l'analisi di un determinato fenomeno. Le frasi autentiche in alcuni casi sono state semplificate⁸ ripulendole da altri elementi che sarebbero potuti risultare distrattori.

Nella **Tabella 1** riportiamo i 16 tratti sui quali si è concentrata l'indagine, la fonte della frase scelta e il fenomeno che si desiderava sottoporre all'attenzione.

6 Per un'analisi della didattica tradizionale della punteggiatura tra le diverse funzioni nella lettura e nella scrittura vd. Teruggi (2019, pp. 22-24).

7 In Demartini e Fornara (2013, par. 2.4.2) si rileva nella punteggiatura dei bambini un uso frequente della virgola tra soggetto e verbo. In questi casi viene consigliata la correzione anche se, molto raramente, questo uso potrebbe avere una funzione testuale tematica.

8 Le frasi originali erano a volte più lunghe e complesse, come ad esempio nel caso seguente. Frase originale: «Spero che mi capiti di nuovo di incontrare i bambini dell'asilo, ma questa volta vorrei non fare ginnastica ma fare matematica e, visto che io in matematica sono abbastanza brava, spero di potergli insegnare qualcosa!»; frase semplificata: «Spero che mi capiti di nuovo di incontrare i bambini dell'asilo, spero di potergli insegnare qualcosa!»

Blocco	Frase	Fonte	Fenomeno
Blocco 1 ortografia	<i>Luca è molto simpatico, però pensa troppo a sé stesso.</i>	fittizia	Alternanza grafia accentata e non accentata pronomi riflessivo sé
	<i>Usciti dalla casa, visto che non pioveva, ci hanno fatto guardare un pò in giro.</i>	autentica	Alternanza grafia apocope poco
Blocco 2 Pronomi	<i>Spero che mi capiti di nuovo di incontrare i bambini dell'asilo, spero di potergli insegnare qualcosa!</i>	autentica	Gli per dativo maschile plurale
	<i>Quando siamo tornati dalla gita, le mamme ci stavano aspettando fuori dalla scuola e noi gli abbiamo mostrato i disegni che avevamo fatto.</i>	autentica	Gli per dativo femminile plurale
	<i>Ogni volta la professoressa si commuove e piange perché gli facciamo un regalo.</i>	autentica	Gli per dativo femminile singolare
Blocco 3 Verbi	<i>Il giorno più bello che ho passato con la mia classe è il giorno della recita di fine anno.</i>	autentica	Uso del tempo presente in relazione a un evento accaduto nel passato
	<i>Se lo sapevo che mi rompevo la gamba non andavo a quella festa ai gonfiabili!</i>	fittizia	Ipotetica e completiva con imperfetto
	<i>Sono sicura che avrei riconosciuto il posto anche se nessuno me lo diceva.</i>	autentica	Concessiva condizionale ⁹ con indicativo imperfetto

9 Ferrari & Zampese (2016, p. 242).

	<i>Credo che nessuno di noi vuole fare di nuovo quella gita.</i>	fittizia	Indicativo con verbi di opinione
	<i>In un punto un po' nascosto dietro ad un albero abbiamo trovato una torre di formiche, dentro c'erano almeno un milione di formiche.</i>	autentica	Concordanza a senso
Blocco 4 sintassi	<i>Il più bel giorno che ho passato con questa classe è stato martedì 25 ottobre che siamo andati al museo di Storia ed Arte a vedere i vasi greci.</i>	autentica	Che polivalente con valore temporale
	<i>Il gruppo musicale prende il nome da un grande giocatore che tutti e cinque i cantanti erano fan.</i>	autentica	Che polivalente con valore di pronome relativo
	<i>A me, la cosa che mi è piaciuta di più è stata la recita di fine anno.</i>	autentica	Tipo <i>a me mi</i>
Blocco 5 punteggia- tura	<i>Appena arrivati in quella casa, i padroni, ci avevano offerto il pranzo: pasta con il pomodoro e formaggio grana.</i>	autentica	Virgola tra soggetto e verbo
	<i>Il primo giorno abbiamo fatto merenda a scuola, e ci siamo vestiti in fretta.</i>	fittizia	Virgola prima di e
	<i>Ci fu anche il tempo delle premiazioni che vide in testa la squadra viola. Ma non era finita lì!</i>	autentica	Inizio frase con <i>ma</i>

Tabella 1. Frasi e tratti osservati.

Nel questionario non si è voluto indicare in alcun modo su quale punto della frase si chiedeva l'opinione dei docenti, nella convinzione che trovare già evidenziata una parola o un segno di punteggiatura potesse portare a un aumento della percezione di un determinato tratto come errore. La domanda anzi ha voluto lasciare aperta la possibilità che nelle 16 frasi selezionate ci fossero o non ci fossero errori. Bisogna qui sottolineare i limiti del mezzo informatico: il questionario è stato svolto online su modulo Google; il fatto che le frasi fossero scritte a computer e che siano state visualizzate anche su dispositivi di piccolo formato potrebbe aver condizionato le risposte, in particolare per questioni graficamente poco evidenti come accenti, apostrofi e punteggiatura.

Le frasi sono state accorpate in cinque blocchi, secondo un criterio non esplicitato nel questionario: il primo blocco relativo a questioni ortografiche, il secondo sui pronomi, il terzo su modi e tempi verbali, il quarto sulla sintassi e l'ultimo concernente questioni di punteggiatura. Per le singole frasi si è chiesto un giudizio di accettabilità, sempre riferito a un testo scritto al termine della scuola primaria, secondo i parametri che si possono osservare nella **Figura 1**.

36. Trova che in queste frasi ci siano degli errori da correggere? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	errore da correggere sempre	errore da correggere a volte	errore da correggere raramente	non c'è nessun errore	non so
Luca è molto simpatico, però pensa troppo a sé stesso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usciti dalla casa, visto che non pioveva, ci hanno fatto guardare un pò in giro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 1. Esempio di blocco di frasi.

Alla richiesta del giudizio di accettabilità così graduato è seguita la domanda aperta: «Se nelle frasi che ha appena letto ha riscontrato degli errori, scelga quello secondo lei più grave e riscriva qui sotto la forma corretta. Se non ha trovato errori non scriva nulla».

La struttura del questionario ha quindi riguardato sia il giudizio di accettabilità che la correzione; si è ritenuto infatti di dover differenziare la percezione dell'errore dall'opportunità di correggerlo o meno. La correttezza di questa intuizione è stata confermata dall'analisi dei risultati del questionario: in più punti i docenti hanno dichiarato di adattare le correzioni a seconda dei contesti e delle difficoltà dei singoli alunni e di scegliere di proposito, in determinati casi, di non correggere errori riscontrati. La struttura del questionario ha permesso inoltre di raccogliere dati anche rispetto alla percezione dell'errore in termini di gradualità: da una parte perché è stato chiesto di indicare se l'errore percepito fosse da correggere sempre, spesso o qualche volta; dall'altra perché si è chiesto di mettere in relazione tra loro le frasi di ogni singolo blocco per individuare quella con "l'errore più grave". Questo secondo aspetto non è stato sempre compreso dai docenti, ciò ha portato a risultati più rilevanti in alcuni blocchi e meno decifrabili in altri. L'analisi delle correzioni effettive ha portato alcuni risultati interessanti anche in relazione al fatto che alcuni docenti hanno ritenuto di dover correggere elementi diversi dal tratto atteso; di seguito verranno analizzate le correzioni non attese solo nei casi in cui siano state apportate da più docenti.

2. Primo blocco: ortografia

2.1 Sé stesso

A) Luca è molto simpatico, però pensa troppo a sé stesso.

La frase è stata inserita con lo scopo di testare il rapporto di forza tra la prassi fortemente radicata in contesto scolastico, nella quale si chiede di togliere l'accento quando il pronome riflessivo *sé* sia seguito da *stesso*, e le indicazioni dei grammatici contemporanei che giudicano tale prassi «una regoletta inutile e

fastidiosa» (Serianni, 2006, p. 115)¹⁰. In questa frase viene percepito un errore dai docenti: quasi metà del campione (99) trova che nella frase ci sia un errore da correggere sempre, 33 docenti trovano un errore da correggere a volte e 15 un errore da correggere raramente¹¹, ma quasi un quarto del campione (48 docenti) non trova nessun tipo di errore. Andando a vedere le correzioni effettive proposte nella domanda aperta, osserviamo che solo 62 docenti hanno proposto di correggere la grafia di *sé stesso* accentato, possiamo quindi dire che tra i docenti considerati nel campione la spinta dall'alto in direzione della grafia meno scolastica è entrata tra le possibilità dell'uso.

2.2 *Po' / Pò*

B) Usciti dalla casa, visto che non pioveva, ci hanno fatto guardare un pò in giro.

La seconda frase del blocco presenta il *pò* accentato, anziché con l'apostrofo come segno dell'apocope sillabica: grafia che si va diffondendo nelle scritte digitate con la complicità di alcuni correttori ortografici. Anche se nello scritto a mano risulta spesso difficile distinguere tra apostrofi e accenti a causa del segno ambiguo “a barchetta”, nel corpus di 170 testi dal quale è stata estratta la frase (Ujcich, 2010) sono presenti 27 occorrenze con la grafia accentata, 46 con l'apostrofo e 7 senza accento né apostrofo. L'oscillazione tra le due grafie risulta attestata dunque anche nei testi scritti a mano da bambini di 9 o 10 anni, quindi con ancora non troppa frequentazione della scrittura digitale, probabilmente legata a un fatto di pronuncia¹².

Il numero di docenti che ha rilevato l'errore in questa frase è maggiore rispetto a quello della frase precedente: quasi tre quarti dei docenti del campione

10 Serianni evidenzia anche l'incongruenza con la grafia accentata nell'espressione *a sé stante*. Colombo (2011, p. 59) esprime un giudizio netto in merito: «Credo che chi ama la buona lingua e odia le idiozie dovrebbe cercare di incrementare la percentuale [di chi usa *sé stesso* nei testi a stampa]».

11 I restanti 5 docenti hanno barrato la casella “non so”.

12 Sgroi (2010, p. 48) dà un'interpretazione di *po'* accentato come il prevalere del segnacento di frase sull'indicazione di troncamento, si tratterebbe di una “regola” dalla parte del parlante, inconscia e legata alla pronuncia.

(144) ha indicato che la frase contiene un errore da correggere sempre (23 a volte, 10 raramente)¹³, le correzioni effettive riportano 123 correzioni in cui viene proposta la grafia corretta con l'apostrofo. In questo caso la grafia grammaticalmente corretta ha mostrato una certa resistenza nelle correzioni; la modifica alla grafia attraverso una spinta dal basso risulta quindi presente ma in maniera non troppo ampia.

2.3 Altre correzioni

Per questo primo blocco, 22 docenti non hanno proposto nessuna correzione. La frase A) presenta solo 4 correzioni non attese, che si concentrano su aspetti interpuntivi, mentre la frase B) è stata corretta da 21 docenti con proposte che non riguardano esclusivamente l'ortografia di *po'*. Abbiamo specificato poco sopra che la frase è stata estrapolata da un testo autentico; la mancanza del contesto è stata indicata come problematica da parte di alcuni docenti che hanno scritto che il significato non era chiaro, hanno trovato «noiosa» la seconda parte della frase o hanno individuato la necessità di specificare le persone coinvolte, come nell'esempio che segue:

B1) Usciti da casa con i nostri amici, visto che non pioveva, siamo andati un po' in giro.

Sono interessanti anche le correzioni proposte per modificare il lessico, con l'intento di innalzarlo o renderlo più specifico, elemento tipico di alcune correzioni scolastiche¹⁴:

B2) ci hanno permesso di andare per un po' in giro.

B3) ci ha fatto fare un giretto.

B4) ci hanno fatto fare una passeggiata.

13 19 docenti hanno indicato che la frase non contiene nessun errore, 4 hanno risposto "non so".

14 Benincà (1974), Colombo (2011) e Serianni e Benedetti (2009).

Due docenti hanno notato la preposizione articolata «usciti *dalla* casa», che nel contesto originale richiama una casa già nota, ma che in una frase isolata poteva sembrare non opportuna.

In altri due casi sono stati invece modificati i verbi e le congiunzioni per stabilire rapporti di subordinazione più chiari, quindi in direzione di maggiore complessità: per «ci hanno fatto guardare un po' in giro» è stata proposta la riformulazione «hanno lasciato che *guardassimo*»; è stato inoltre proposto di sostituire «visto che non pioveva» con «*poiché* non stava piovendo».

Infine, sono da considerare alcuni interventi che possono essere considerati a pieno titolo correzioni in direzione dell'italiano scolastico (Benincà et alii 1974), nei quali i docenti hanno aggiunto elementi o modificato il significato originale:

B5) Uscito di casa, visto che non stava piovendo, ci hanno fatto guardare un po' di televisione.

B6) ...abbiamo potuto guardarci un po' in giro con tranquillità (...servirebbe però il contesto...).

3. Blocco 2: pronomi

Una caratteristica dell'italiano contemporaneo, segnalata da molti degli studi sul tema, è l'uso generalizzato del pronome *gli*, che tende a estendersi, soprattutto nel parlato ma anche nello scritto, prendendo il posto di *loro* (maschile o femminile plurale) e di *le* (femminile singolare)¹⁵. Si sono quindi volute inserire delle frasi contenenti *gli* nei tre diversi casi, per verificare se fossero percepiti diversamente dai docenti. Coletti (2021, p. 141) ritiene che l'impiego del maschile *gli* per il femminile singolare *le* sia «erroneo ma in estensione», mentre considera l'estensione di *gli* plurale a danno di *loro* (caso obliquo) come «favorita

15 In Cardinaletti (2004) viene sottolineata la diversa natura dei tre usi: *gli* per *le* viene considerato un dialettalismo; gli altri due casi vengono studiati anche con un esperimento di produzione elicitata con bambini dai 3 agli 8 anni, dal quale emerge il maggior uso di *gli* per *loro* e la resistenza dell'uso di *le*. Nello stesso studio si evidenzia che i bambini non utilizzano il *loro* dativo (ivi, p. 55). Un approfondimento sull'uso di *gli* in un'ottica descrittiva e in dimensione storica si trova nel capitolo 10 di Sgroi (2010, pp. 113-126).

pure dal gruppo di pronomi, in cui *gli* sta correttamente, al dativo, per ogni genere e numero della 3° persona: ‘glielo dico’, ‘glielo do’ (a lui, a lei, ad essi, ad esse)». In conclusione, secondo Coletti (2021, p. 141): «è indubbio che, come è già successo per altre forme di 3° persona, il sistema si muove verso una semplificazione, che con il tempo potrebbe portare a un cambiamento della norma»¹⁶.

3.1 *Gli* per dativo plurale

A) Spero che mi capiti di nuovo di incontrare i bambini dell’asilo, spero di potergli insegnare qualcosa!

Nella frase A) del secondo blocco (autentica) è stato presentato l’uso di *gli* clitico per dativo plurale maschile: anche in questo caso viene riconosciuto l’errore ma, a fronte di 95 segnalazioni della presenza nella frase di un errore da correggere sempre (55 a volte, 19 raramente)¹⁷, sono state solo 31 le correzioni effettive nelle quali si è sostituito *gli* inserendo *loro*; 24 docenti non hanno invece rilevato nessun errore nella frase proposta.

Nella frase B) il pronome *gli* ha la funzione di dativo plurale femminile:

B) Quando siamo tornati dalla gita, le mamme ci stavano aspettando fuori dalla scuola e noi gli abbiamo mostrato i disegni che avevamo fatto.

I risultati sono analoghi a quanto visto per il plurale maschile: un alto numero di rilevazioni di errore (120 da correggere sempre, 40 a volte, 16 raramente) a fronte di un numero relativamente basso di proposte di correzione effettiva del tratto (32 correzioni). I docenti che non hanno riscontrato errori nella frase sono stati 14¹⁸.

16 Si veda anche D’Achille (2019, p. 118).

17 I restanti 7 hanno segnato la risposta “non so”.

18 Hanno risposto “non so” 10 docenti.

3.2 *Gli* per dativo singolare femminile

C) Ogni volta la professoressa si commuove e piange perché gli facciamo un regalo.

Nella frase C (autentica) è stato presentato l'uso di *gli* con valore di dativo femminile singolare. In questo caso i dati cambiano notevolmente confermando, come da attese, la minore accettabilità del cambio di genere nel singolare rispetto al cambio di numero o di genere nel plurale. Infatti ben 181 docenti hanno segnalato nella frase un errore da correggere sempre (11 a volte, 3 raramente)¹⁹, dichiarazione alla quale sono seguite 165 correzioni del tratto preso in esame. L'alto numero di correzioni effettive è favorito anche dalla semplicità della sostituzione con *le*, senza nessuna necessità di riformulazione della frase.

3.3 Osservazioni generali

In questo blocco sono da segnalare 19 docenti che hanno scritto genericamente “gli” nello spazio disponibile per la correzione, senza dare indicazioni su quale dei tre *gli* fosse da correggere.

I risultati evidenziano, come da attese, che il caso meno accettato è la sostituzione del femminile singolare, come già osservato da Serianni: «potremmo affermare che la distinzione *gli* maschile / *le* femminile si è addirittura consolidata nel corso degli ultimi decenni» (Serianni, 2006, p. 86) e ribadito in Colombo (2011, p. 65); invece nel caso di plurale non si è rilevata molta differenza tra l'accettabilità del femminile e del maschile, questo probabilmente a causa dell'arretramento di *loro* («forma ingombrante e malagevole», Colombo, 2011, p. 65), che viene sempre meno utilizzato attraverso strategie diverse (omissione o esplicitazione).

4. Blocco 3: verbi

Nel terzo blocco si sono volute presentare delle frasi con alcune particolarità nell'uso dei verbi. Poiché sono state raggruppate nello stesso blocco questioni

19 1 risposta “errore da correggere a volte”, 4 “non so”.

di tipo diverso, risultano qui meno rilevanti le osservazioni di confronto tra le diverse frasi raggruppate.

Il problema della gestione dei tempi verbali nei testi prodotti dagli alunni è ampio (vd. Ujcich, 2010) e non poteva essere indagato all'interno di una singola frase, tuttavia si è voluta testare almeno la percezione da parte dei docenti dell'accettabilità dell'uso del tempo presente in una frase riferita a un evento del passato: *Il giorno più bello che ho passato con la mia classe è il giorno della recita di fine anno*. Le frasi successive hanno riguardato invece la questione della presunta espansione dell'indicativo a danno del congiuntivo²⁰ e del condizionale fornendo diversi contesti: un periodo ipotetico con completiva, una dipendente concessiva condizionale e la reggenza di un verbo di opinione. L'ultima frase ha invece presentato un soggetto post-verbale singolare seguito da specificatore plurale con verbo coniugato con concordanza a senso. Nelle risposte aperte una decina di docenti ha semplicemente indicato "congiuntivo" come proposta di correzione.

4.1 Uso del presente in riferito a un evento del passato

A) Il giorno più bello che ho passato con la mia classe è il giorno della recita di fine anno.

In questa frase (autentica) si ritiene possibile che il bambino abbia voluto indicare, con l'uso del presente, sia il fatto che la scelta del giorno più bello è stata fatta nel momento in cui è stato scritto il testo, sia il fatto che si tratta, in un certo senso, del giorno più bello passato con la classe "in assoluto", quindi con una sorta di valore onnitemporale²¹.

20 Si veda il paragrafo «La famosa decadenza del congiuntivo» in Renzi (2012, pp. 51-55) e la bibliografia relativa. Per approfondimento si veda il volume di Sgroi (2013). Per l'espansione degli usi dell'imperfetto e gli usi del congiuntivo nell'italiano contemporaneo vd. D'Achille (2019, pp. 125-126). Per la selezione dell'indicativo, congiuntivo o condizionale nelle completive oggettive esplicite vd. Prandi e De Santis (2011, pp. 198-200). Per un confronto della frequenza del congiuntivo nello scritto giornalistico e nel parlato si veda Cortelazzo (2012, pp. 10-12).

21 Bertinetto (1991).

La maggioranza dei docenti del campione ha riscontrato in questa frase la presenza di un errore, anche se con numeri inferiori alle frasi dei blocchi precedenti per quanto riguarda l'opportunità di correggere sempre (63 errore da correggere sempre, 72 errore da correggere a volte, 23 errore da correggere raramente); per 36 docenti la frase non contiene nessun errore²². Le correzioni effettive riportano solo 14 correzioni del tempo presente sostituito con un passato prossimo: evidentemente il presente viene percepito come un errore ma non grave, in particolare nel contesto del blocco 3 dedicato ai verbi, nel quale le altre frasi riportavano errori ritenuti più significativi.

4.2 Ipotetica con doppio imperfetto e completiva con imperfetto

B) Se lo sapevo che mi rompevo la gamba non andavo a quella festa ai gonfiabili!

La frase B) (fittizia) ha presentato l'ipotesica con doppio imperfetto²³ e la completiva con l'imperfetto²⁴, tratti diffusi nel parlato e anche in certa misura nello scritto. Si tratta quindi di una frase in cui sono stati evitati gli altri modi verbali utilizzando esclusivamente l'indicativo imperfetto.

È da segnalare che i docenti del campione, a differenza che in altri casi, non hanno avuto dubbi nel segnalare la presenza di errore/i in questa frase (zero risposte "non so"), considerando a grande maggioranza (150 risposte) che in questa frase ci fosse un errore da correggere sempre²⁵. Tra le frasi del terzo blocco

22 I restanti 6 hanno risposto "non so".

23 Come sottolineato da Sabatini (2016, p. 197) la costruzione con il doppio imperfetto nelle ipotetiche dell'irrealtà è molto usata «per l'evidente sua maggiore semplicità e brevità [...]. Se n'è fatto uso in tutti i tempi (anche qui Manzoni si mostrò coraggioso) e oggi la lingua della nostra narrativa l'ha accettata largamente e la scrittura giornalistica se ne serve di continuo (soprattutto nel poco spazio dei titoli)».

24 Per quanto riguarda l'uso del congiuntivo nelle complete: «si ha effettivamente, soprattutto nel parlato, meno nello scritto, una notevole presenza dell'indicativo, più limitata da Firenze in su, più frequente da Roma in giù. Ma si deve sapere che l'oscillazione tra i due modi [...] è di antica data (si risale a Dante e anche più in dietro) e si attesta lungo tutto il corso della nostra storia linguistica e letteraria» (Sabatini, 2016, p. 196). Sulla selezione dei verbi nelle complete oggettive si veda anche Prandi De Santis (2011).

25 A volte 45; raramente 3; nessun errore 2.

questa è stata riconosciuta come la più scorretta e sono state infatti riportate 80 proposte di riformulazione.

Ben 24 docenti hanno proposto una riformulazione con la sostituzione di tutti e tre i verbi:

B1) Se avessi saputo che mi sarei rotto la gamba non sarei andato/a a quella festa ai gonfiabili.

La maggior parte delle correzioni ha riguardato il primo verbo con la sostituzione di *sapevo* con *avessi saputo* (75 sostituzioni²⁶). È interessante osservare che non da tutti è stata sentita come necessaria la simmetria nella correzione, neanche considerando solo i due verbi dell'ipotetica.

Alcune correzioni proposte, che potremmo chiamare “asimmetriche” sono state infatti:

B2) Se lo sapevo [...] non sarei andato...

B3) Se lo avessi saputo [...] non andavo...

segnale del fatto che alcuni docenti ritengono più accettabile l'ipotetica mista, con uno solo dei due verbi all'indicativo, che non quella con tutti e due i verbi all'indicativo. Bisogna riflettere però anche sul fatto che il contesto del questionario si riferisce a testi di bambini degli ultimi anni della scuola primaria: questa scelta è forse dovuta al fatto che una correzione integrale, con la sostituzione di tutti e tre i verbi, avrebbe portato a una frase poco “credibile” e probabilmente poco accessibile per le competenze linguistiche di bambini di 9 o 10 anni²⁷.

26 34 sostituzioni per *rompevo* con *mi sarei rotto/a*; 42 sostituzioni per *andavo* con *sarei andato/a*.

27 Questa attenzione dei docenti al fatto che la correzione deve essere appropriata al livello di competenza linguistica dei bambini è confermata dalle risposte ad altri quesiti del questionario dedicati alle pratiche didattiche di correzione.

4.3 Concessiva condizionale con l'imperfetto

C) Sono sicura che avrei riconosciuto il posto anche se nessuno me lo diceva.

La frase sopra riportata (autentica) presenta una concessiva condizionale con l'imperfetto indicativo²⁸. La rilevazione dell'errore è stata ampia, con 132 docenti che hanno individuato un errore da correggere sempre (53 da correggere a volte, 7 da correggere raramente)²⁹, ma l'imperfetto è stato effettivamente sostituito con il congiuntivo trapassato solo da 23 persone. Probabilmente, anche in questo caso, ha pesato la presenza nello stesso blocco dell'ipotetica con doppio imperfetto, che è stata percepita come la frase più scorretta e ha quindi raccolto il maggior numero di correzioni.

4.4 Verbo di opinione con l'indicativo

D) Credo che nessuno di noi vuole fare di nuovo quella gita.

In questa frase (autentica) si trova l'uso dell'indicativo retto dal verbo di opinione *credere*.

Anche in questo caso la maggioranza dei docenti ha rilevato un errore (140 da correggere sempre, 48 da correggere a volte, 5 da correggere raramente), 7 docenti non hanno rilevato nessun errore e nessuno si è trovato in dubbio. Le correzioni effettive sono state però il doppio rispetto a quelle proposte per la frase precedente, cioè 46, tra le quali la correzione più diffusa è stata quella della sostituzione con il congiuntivo presente:

D1) Credo che nessuno di noi voglia fare di nuovo quella gita.

28 In Sgroi (2013, p. 216) l'uso dell'imperfetto nelle concessive, qui chiamate concessive ipotetiche, viene inserito tra gli usi dell'italiano medio.

29 4 docenti hanno risposto "nessun errore" e 4 "non so".

Sono da segnalare anche le proposte con il condizionale presente:

D2) Credo che nessuno di noi vorrebbe fare di nuovo quella gita.

e una proposta di congiuntivo imperfetto, in realtà incompatibile con il senso della frase originale e con la locuzione avverbiale di nuovo che indica una proiezione nel futuro,

D3) Credo che nessuno di noi volesse fare di nuovo quella gita.

4.5 Concordanza a senso

E) In un punto un po' nascosto dietro a un albero abbiamo trovato una torre di formiche, dentro c'erano almeno un milione di formiche.

L'ultima frase del blocco sui verbi pone la questione della concordanza a senso, in un contesto in cui il verbo al plurale è seguito da un soggetto singolare post-verbale, seguito a sua volta da uno specificatore al plurale³⁰.

Nel blocco sui verbi questa frase è stata quella con il numero più alto di risposte "non c'è nessun errore" (39); tra i docenti che hanno riscontrato un errore (63 da correggere sempre, 71 da correggere a volte, 14 da correggere raramente)³¹, solo 8 hanno effettivamente corretto il verbo coniugandolo al singolare. La maggioranza ha quindi considerato l'errore meno grave rispetto alle altre frasi del blocco, ritenendo più accettabile la concordanza a senso. In questa frase tuttavia 7 docenti hanno ritenuto di correggere altri aspetti, come la ripetizione della parola *formiche* («la ripetizione di formiche nell'ultima frase è fastidiosa all'orecchio»), oppure hanno segnalato generici problemi di punteggiatura.

30 Riguardo la concordanza a senso (Serianni, 2006, p. 164) scrive che «in casi del genere la grammatica richiederebbe un predicato al singolare; ma l'elemento portatore del significato più importante è il sostantivo plurale che può condizionare il verbo, imponendo anche ad esso il plurale. L'uso, anche sorvegliato, sembra orientato in prevalenza in questa direzione e l'accordo a senso deve essere considerato pienamente praticabile in qualsiasi livello di lingua.»

31 13 risposte "non so".

4.6 Osservazioni generali

In questo blocco di frasi i docenti hanno compreso che il focus da osservare erano i verbi, per cui alcune risposte hanno semplicemente scritto «verbi», «congiuntivi», «modi e tempi», «tempi» (24 in totale). L'aver accostato questioni diverse ha permesso di constatare che le maggiori preoccupazioni dei docenti si sono concentrate sui casi in cui sono state proposte frasi con l'indicativo al posto del congiuntivo e del condizionale. Tra queste, la meno accettabile è risultata quella con il periodo ipotetico con doppio imperfetto, ma con la presenza di alcune proposte di correzione in direzione di una struttura asimmetrica congiuntivo trapassato + indicativo imperfetto o indicativo imperfetto + condizionale passato.

5. Blocco 4: sintassi

Nel quarto blocco di frasi sono stati inseriti alcuni fenomeni sintattici, il *che* cosiddetto “polivalente”, nello specifico con valore temporale e con valore relativo, e la presunta ridondanza del riferimento pronominale nel tipo *a me mi*, sul quale spesso si sono concentrate le correzioni dei docenti non solo nello scritto ma anche nel parlato degli studenti.

5.1 *Che* polivalente

A) Il più bel giorno che ho passato con questa classe è stato martedì 25 ottobre che siamo andati al museo di Storia ed Arte a vedere i vasi greci.

Nella prima frase (autentica) è stato presentato il *che* con un chiaro uso temporale, subito dopo l'indicazione di una data precisa. I docenti del campione hanno riconosciuto la presenza di un errore (152 errore da correggere sempre, 30 da correggere a volte, 8 da correggere raramente)³² e un quarto del campione (53 docenti) ha proposto la correzione o attraverso la sostituzione del *che* con l'avverbio di tempo *quando*, oppure con i pronomi *in cui* / *nel quale*, omettendo

³² 1 non so; 9 nessun errore.

però di riprendere il referente del pronome, ad esempio attraverso l'esplicitazione di *giorno*, come negli esempi che seguono:

A1) Il più bel giorno che ho passato con questa classe è stato martedì 25 ottobre quando siamo andati al museo...

A2) Il più bel giorno che ho passato con questa classe è stato martedì 25 ottobre [giorno] in cui / nel quale siamo andati al museo...

La frase successiva ha presentato l'uso del *che* con il valore di pronome relativo:

B) Il gruppo musicale prende il nome da un grande giocatore che tutti e cinque i cantanti erano fan.

ed è stata avvertita come molto scorretta: quasi tutti i docenti hanno individuato un errore da correggere sempre (188; 11 a volte, 1 raramente). La correzione, proposta da un numero molto più ampio di docenti rispetto alla frase precedente (104), è risultata più complessa e ha portato a diverse proposte, attraverso la sostituzione con i pronomi *di cui/ del quale* o con modifiche alla punteggiatura:

B1) Il gruppo musicale prende il nome da un grande giocatore: tutti e cinque i cantanti sono suoi fan.

5.2 *A me mi*

C) A me, la cosa che mi è piaciuta di più è stata la recita di fine anno.

Come ha evidenziato De Santis (2021, p. 168), «Bersaglio principale della correzione scolastica, il tipo *a me mi* rappresenta una forma di dislocazione a sinistra normale con verbi intransitivi che reggono la preposizione *a* (come *piacere* o *interessare*) quando si vuole mettere a tema l'oggetto obliquo [...]. La ridondanza pronominale, dunque, può essere giustificata in questo caso». In questa espres-

sione «A me» presenta il tema, come dire «per quanto riguarda me», e potrebbe avere un valore contrastivo, ad esempio come risposta a una domanda rivolta a un pubblico ampio: «Che cosa vi è piaciuto di più?» nella quale si voglia sottolineare la propria opinione o posizione rispetto agli altri. Nel caso della frase presentata si tratta di una frase segmentata evidenziata dalla presenza della virgola. *A me e mi* hanno la stessa funzione sintattica, quindi vengono avvertiti da molti docenti come una ridondanza e per questo etichettati come errore. A conferma di queste considerazioni, i docenti del campione hanno riscontrato nella frase un errore (144 da correggere sempre, 37 a volte, 10 raramente)³³ e hanno effettivamente proposto la correzione in 68 casi. Nelle proposte di correzione in più casi hanno ritenuto indifferente se sopprimere il primo o il secondo dei due riferimenti pronominali, scrivendo «togliere a me o mi» o proponendo ora l'una ora l'altra riformulazione:

- C1) La cosa che mi è piaciuta di più è stata...
- C2) A me, la cosa che è piaciuta di più è stata...

6. Blocco 5: punteggiatura

6.1 Virgola tra soggetto e verbo

A) Appena arrivati in quella casa, i padroni, ci avevano offerto il pranzo: pasta con il pomodoro e formaggio grana.

Con questa frase si è voluto presentare un errore di punteggiatura in una frase in cui la virgola separasse il soggetto dal verbo. Negli usi contemporanei è stata notata la presenza della virgola tra soggetto e verbo, come sottolineato da Castellani Polidori (2004, p. 457) per «l'esigenza di marcare visivamente la pausa che farebbe nell'esprimersi a voce», oppure nel caso di soggetto espanso o più soggetti coordinati (Serianni, 2006, p. 121).

³³ 2 non so; 7 non c'è nessun errore.

Nella frase proposta (autentica) il soggetto è stato probabilmente interpretato dal bambino come una sorta di inciso e racchiuso tra due virgole. Anche in questo caso, la maggior parte dei docenti ha individuato un errore nella frase (139 da correggere sempre, 32 a volte, 6 raramente)³⁴. Le correzioni effettive della virgola sono state 79, ma ben 40 docenti hanno individuato un errore che non era stato previsto. Nel ripulire le frasi autentiche da possibili altri fenomeni che avrebbero potuto catturare l'attenzione dei docenti, non si è pensato alla questione del trapassato prossimo della principale, preceduta da una temporale che non esprime con chiarezza il tempo perché usa il participio passato da solo senza l'ausiliare. Probabilmente questo è avvenuto perché l'uso del participio passato per evidenziare la scansione temporale è frequente nelle scritture dei bambini, soprattutto quando hanno poca dimestichezza con i connettivi temporali (vd. Ujcich 2010, pp. 92-93). Questo uso rende però ambigua la relazione con i successivi tempi verbali: [*siamo*] arrivati... *ci hanno offerto* / [*fummo*] arrivati ... *ci offrono*, notata da alcuni docenti.

Oltre alla cancellazione della virgola, sono state quindi proposte le riformulazioni con il passato prossimo nella principale (A1), con il passato remoto nella principale (A2) e con il passato remoto sia nella principale che nella secondaria (A3):

A1) Appena arrivati in quella casa, i padroni ci hanno offerto il pranzo.

A2) Appena arrivati in quella casa, i padroni ci offrirono il pranzo.

A3) Appena arrivammo in quella casa, i padroni ci offrirono il pranzo.

L'ampio uso del passato remoto nei testi scolastici e nelle correzioni, soprattutto a svantaggio del passato prossimo e del presente narrativo, è stato già notato come un tratto dell'italiano scolastico in Cortelazzo (2000). Nella presente indagine, tenuto conto anche dei quesiti dei quali non si tratta in questo articolo, si sono notate in più parti delle correzioni in questa direzione. L'ipotesi che all'origine dell'inserimento del passato remoto nelle correzioni potesse esserci

34 19 non c'è nessun errore; 4 non so.

una relazione con la provenienza regionale degli insegnanti (nell'italiano regionale e nei dialetti del centro-sud l'uso di questo tempo è molto più diffuso che nelle altre aree geografiche) si è rivelata scorretta: da un confronto puntuale tra passati remoti inseriti nella riformulazione di un periodo complesso e luogo di nascita dei docenti si è potuto verificare che la maggioranza dei docenti che ha proposto questa modifica è di origine settentrionale.

6.2 Virgola prima della congiunzione

B) Il primo giorno abbiamo fatto merenda a scuola, e ci siamo vestiti in fretta.

La frase qui presentata è stata inserita con lo scopo di indagare quanto fosse ancora diffusa nella scuola quella che Colombo (2011, p. 103) ha definito «una leggenda metropolitana», cioè il divieto, non riscontrabile sulle grammatiche ufficiali, di far precedere la *e* dalla virgola.

In questa frase i docenti hanno riconosciuto un errore (113 errore da correggere sempre, 49 a volte, 11 raramente), anche se si tratta della frase in cui sono state relativamente più alte anche le risposte “non c'è nessun errore” (16) e “non so” (11). La virgola è stata poi effettivamente corretta in 31 casi.

6.3 Inizio del periodo con una congiunzione

A) Alla fine fu premiata la squadra viola. Ma non era finita lì!

Strettamente collegata alla questione della virgola che precede la congiunzione è la possibilità di cominciare un periodo con una congiunzione, anche questa spesso non ammessa in ambito scolastico, sebbene presente nello scritto sia saggistico che letterario³⁵. Si è quindi presentata una coppia di frasi (autentiche) di cui la seconda inizia con la congiunzione *ma*.

35 In Ferrari e Lala (2021, p. 21) si trovano esempi in letteratura contemporanea del punto utilizzato per emarginare coordinate introdotte da *ma*, *e*, *o*.

In questo caso la percezione dei docenti del campione è stata molto diversa rispetto al caso precedente: l'errore è stato individuato da un numero inferiore di docenti (45 da correggere sempre, 48 a volte, 24 raramente) ed è da segnalare il numero più alto di scelte per l'opzione "non c'è nessun errore" (64) e per quella "non so" (19). Le correzioni effettive (solo 12) confermano che l'inizio del periodo con la congiunzione *ma* viene ritenuto piuttosto accettabile.

7. Conclusioni

L'approccio di questo studio attraverso la presentazione di un numero definito di tratti a un ampio numero di docenti si è rivelato interessante per evidenziare le diverse possibilità rispetto alla percezione dell'errore e alle proposte effettive di correzione. È risultata in molti casi evidente la distanza tra il fatto di riconoscere un determinato uso linguistico come errore e il ritenere che si tratti di un errore "grave" per il quale proporre una correzione: i numeri relativi alla rilevazione dell'errore sono sempre largamente più ampi rispetto alle correzioni effettive.

Per maggiore chiarezza riassumiamo i dati in una tabella, in modo da visualizzare i fenomeni osservati suddivisi tra tratti dell'italiano contemporaneo e quelli che abbiamo chiamato "usi scolastici", in rapporto al numero effettivo di correzioni.

Categoria	Fenomeno	Correzione effettiva
Italiano contemporaneo	<i>Gli</i> per dativo femminile singolare	165
	<i>Che</i> polivalente con valore di pronome relativo	104
	Ipotetica e completiva con imperfetto	80
	<i>Che</i> polivalente con valore temporale	53
	Indicativo con verbi di opinione	46
	<i>Gli</i> per dativo femminile plurale	36
	<i>Gli</i> per dativo maschile plurale	31
	Concessiva condizionale con indicativo imperfetto	23
	Concordanza a senso	8
Innovazioni ortografiche	Grafia accentata <i>pò</i>	123
	Grafia accentata <i>sé stesso</i>	62
Usi scolastici	Virgola tra soggetto e verbo	79
	Tipo <i>a me mi</i>	68
	Virgola prima di <i>e</i>	31
	Uso del tempo presente in riferimento a un evento accaduto nel passato	14
	Inizio frase con <i>ma</i>	12

Tabella 2. Sintesi dei risultati.

Da questa prima indagine, possiamo concludere che, almeno per quanto riguarda i docenti del campione preso in esame, i tratti che sono stati maggiormente oggetto di correzione appartengono ad alcuni fenomeni dell'italia-

no contemporaneo ma possono avere un peso anche molto diverso tra loro. Si vedano ad esempio l'ampia differenza tra il numero di correzioni di *gli* per il dativo femminile singolare (165/200) e i due casi di *gli* per plurale, o anche per la differenza tra il numero di correzioni per *che* indeclinato (104/200) in relazione a quello per le correzioni di *che* con valore temporale. La concordanza a senso (8/200) è risultata invece il tratto più accettabile. Per quanto riguarda le due innovazioni ortografiche proposte, risulta più accettata l'innovazione dall'alto (*sé stesso*) che quella dal basso (*po'* accentato). I tratti di innovazione non sembrano quindi avere tra di loro una relazione stretta in termini di accettabilità o non accettabilità ma paiono muoversi in maniera indipendente uno dall'altro.

Tra le frasi inserite per indagare problemi specificamente scolastici, può stupire il numero basso delle correzioni dell'errore di punteggiatura (virgola tra soggetto e verbo) forse riferibile alla compilazione del questionario su dispositivi di piccolo formato. Il dato interessante è piuttosto l'affievolirsi di alcuni usi che si potevano ipotizzare diffusi nelle correzioni: il divieto di inserire un segno di punteggiatura prima di *e* o *ma* (in relazione a questi casi si è rilevata anche la maggior presenza di riposte "non so") e la (falsa) regola "utilizza un solo tempo per testo". Da evidenziare che il famigerato *a me mi* forse viene ormai meno censurato che in passato. Anche le correzioni inattese in direzione dell'"italiano scolastico", volte a innalzare il lessico, inserire il passato remoto e ad aggiungere o modificare informazioni della frase originale risultano nel complesso minoritarie.

Bibliografia

- Ballarè, S. (2020). L'italiano neo-standard oggi: stato dell'arte. *Italiano Lingua-Due*, n. 2. 2020, 469-492.
- Benincà, P., Ferraboschi, G., Gaspari, G., & Vanelli, L. (1974). Italiano standard o italiano scolastico?, in *Dal dialetto alla lingua*, Atti del IX Convegno per gli studi dialettali italiani. Pisa: Pacini.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: NIS.

- Bertinetto, P. M, (1991). Il verbo. In L. Renzi & G. Salvi (a cura di), *Grande grammatica di consultazione, II I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale*. La subordinazione. Bologna: Il Mulino.
- Cardinaletti, A., & Frasnedi, F. (2004). *Intorno all'italiano contemporaneo: tra linguistica e didattica*. Milano: F. Angeli.
- Castellani Polidori, O. (2004). Su una peculiarità ortografica dell'uso contemporaneo. In O. Castellani Polidori (a cura di), *In riva al fiume della lingua*, Roma: Salerno Editrice.
- Cattana, A., & Nesci, M. T. (2000). *Analisi e correzione degli errori*. Torino: Paravia.
- Cisternino, S. (2020). L'italiano scolastico in un corpus diacronico di produzioni scritte di alunni della scuola elementare (1933-2016). *Italiano a scuola*, n. 2 (2020), 39-102. <https://italianoascuola.unibo.it>
- Coletti, V. (2021). *Nuova grammatica dell'italiano adulto*. Bologna: Il Mulino.
- Colombo, A. (2013). *“A me mi”. Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: Franco Angeli.
- Cortelazzo, M. A. ([1995] 2000). Per la storia dell'italiano scolastico. In M. A. Cortelazzo (a cura di), *Italiano d'oggi*, Padova: Esedra.
- Cortelazzo, M. A. (2012). L'italiano e le sue varietà: una situazione in movimento. In M. A. Cortelazzo (a cura di), *I sentieri della lingua. Saggi sugli usi dell'italiano tra passato e presente*, Di Benedetto, Ondelli, Pezzin, Tonello, Ujcich, Viale (a cura di). Padova: Esedra.
- Demartini, S., & Fornara, S. (2013). *La punteggiatura dei bambini. Uso, apprendimento e didattica*. Roma: Carocci.
- D'Achille, P. (2019). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.
- De Santis, C. (2021). *La sintassi della frase semplice*. Bologna: Il Mulino.
- Ferrari, A., & Zampese, L. (2016). *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*. Roma: Carocci.

- GISCEL Emilia Romagna (2010). *La correzione dei testi scritti*. In E. Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Franco Angeli.
- GISCEL Veneto (1991). *Correggere nella scuola elementare*. In M.A. Cortelazzo (a cura di), *Scrivere nella scuola dell'obbligo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferrari, A., & Lala, L. (2021). *Interpunzioni creative. Esempi letterari degli anni Duemila*. Firenze: Franco Cesati.
- Palermo, M. (2010). L'italiano giudicato dagli insegnanti, *Ll'd'O – Lingua italiana d'oggi*, 7, 241-251.
- Prandi, M., & De Santis, C. (2011). *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*. Novara: De Agostini scuola – Utet.
- Renzi, L. (2012). *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*. Bologna: Il Mulino.
- Ruggiano, F. (2011). *L'italiano scritto a scuola. Fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno (Messina, 2004-2007)*. Roma: Aracne.
- Sabatini, F. (1985). L'“italiano dell'uso medio”: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In G. Holtus & E. Radtke (Hrsg.) (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Narr.
- Sabatini, F. (2016). *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*. Milano: Mondadori.
- Serianni, L. (2006). *Prima lezione di grammatica*. Roma-Bari: Laterza.
- Serianni, L., & Benedetti, G. (2009). *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*. Roma: Carocci.
- SgROI, S. C. (2010). *Per una grammatica “laica”. Esercizi di analisi linguistica dalla parte del parlante*. Novara: De Agostini – Utet.
- SgROI, S. C. (2013). *Dove va il congiuntivo? Ovvero il congiuntivo da nove punti di vista*. Novara: Utet Università.

- Sgroi, S.C., GISCEL Catania (2006). Tra norma e uso dell'italiano. La competenza metalinguistica del docente correttore. In D. Russo (a cura di), *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Sobrero, A. A. (2003). Nell'era del post-italiano. In *Italiano & Oltre*, XVIII, 5, pp. 272-277: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/08/ITALIANO-OLTRE-2003-n.-5.pdf>.
- Tavoni, M. (2002). Caratteristiche dell'italiano contemporaneo e insegnamento della scrittura. In F. Bruni & T. Raso (a cura di), *Manuale dell'italiano professionale. Teoria e didattica*. Bologna: Zanichelli.
- Teruggi, L. A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.
- Ujcich, V. (2010). *I tempi dei testi. Analisi dei tempi verbali in testi narrativi prodotti a scuola*. Padova: Cleup.