

CORREGGERE UNO “GLIOMMERO”. LE CORREZIONI DI 200 DOCENTI A UNA SEQUENZA DI TESTO

Veronica Ujcich¹

1. INTRODUZIONE

gliòmmero s. m. [lat. *glòmus -mèris* «gomitolo»].

– Voce del dialetto napoletano («gomitolo»),

usata anche per indicare un componimento poetico dei secoli 15° e 16°,

formato di una serie di endecasillabi con rima al mezzo,

in cui si affastellano gli argomenti più vari,

allusioni a fatti del giorno, ricordi di vecchie storie, proverbî, ecc.

(Vocabolario Treccani <https://www.treccani.it/vocabolario/gliommmero>).

Gliommmero è parola al contempo dialettale (non solo napoletana ma anche romanesca - Mengaldo 1994: 149) e letteraria. È Carlo Emilio Gadda (1957) ad aver fatto dello gliommmero una modalità sintattica di accumulo, oltre che un modo di interpretare la realtà, come illustrato ad esempio in Novelli (2008) e Tagliaferri (2019). In sostanza, l'immagine del gomitolo porta con sé l'affastellamento di argomenti, forme linguistiche, responsabilità e cause oscure, difficoltà nel trovare l'ordine e districare, mettere in chiaro. Nel caso di Gadda si tratta di una “disarmonia prestabilita” (Roscioni, 1969): espressione linguistica di un modo di leggere la realtà, di trovarsi invischiati in indagini senza evidenti soluzioni o colpevoli.

Il paragone con un gomitolo annodato sembra perfettamente calzante rispetto ad alcune situazioni frequenti per chi corregge testi scolastici, cioè quando ci si trova davanti a quei periodi, o interi paragrafi, che potremmo anche chiamare, in modo meno poetico, “la disperazione del docente”: in poche righe vengono sovrapposti più livelli di errore (ortografico, sintattico, morfologico) e restano non esplicitati alcuni elementi del contenuto. Ci si trova allora come davanti a gomitoli da districare, nei quali è complesso trovare il capo e la coda, indentificare le cause dei nodi nonché le modalità più adeguate per scioglierli, senza rischiare di stringerli ulteriormente o di rompere il filo. Generazioni di docenti disperati di fronte a questi intricati gomitoli hanno reagito apponendo a lato il classico segno della serpentina (anche questo un simbolico filo disordinato?) magari aggiungendo frasi come “periodo da riformulare”, “non si capisce che cosa vuoi dire”.

Il fenomeno dell'affastellamento di periodi complessi in testi scolastici è già stato notato in diversi contesti. Serianni e Benedetti (2009: 176) osservano, a proposito di alcuni periodi scritti da studenti liceali, che «in modo ripetitivo la struttura sintattica procede per accumulazioni a partire dalla principale» (Serianni, Benedetti, 2009: 176).

Più nel dettaglio, Colombo (2011: 80)² evidenzia che:

¹ Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin”, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

² Si veda anche Demartini (2010: 2016) che, a proposito di testi di studenti universitari, parla di «periodi faticosi».

Organizzare periodi ben strutturati è una delle maggiori difficoltà che incontrano gli scriventi inesperti; è soprattutto nel periodare che si attua quel distanziamento della comunicazione scritta dalla orale che ho già indicato come una difficile conquista. Solitamente si ritiene che il problema consista nel passare da un periodare semplice e lineare a uno più complesso. Non c'è dubbio che questo avviene nel corso dello sviluppo (i bambini delle prime classi elementari non fanno errori di sintassi del periodo perché scrivono per frasi semplici staccate); ma quando si arriva a una certa età, l'influenza del parlato non si fa sentire nel senso della semplicità, ma di una complessità “intricata” [...]³.

Lo studioso prosegue (ivi: 81) commentando il periodo di uno studente di un istituto professionale:

Questo periodo non è affatto semplice [...] a rigore non ci sono errori di sintassi, ma il tipico “intrico” proprio del parlato, che procede per aggiunte successive, senza pianificazione: “periodo attaccapanni” può essere una definizione adeguata.

I “periodi attaccapanni”, così come identificati da Colombo, sono definiti come accumuli senza errori di sintassi chiaramente identificabili.

Venendo ora alla scuola primaria, se è vero, come scrive Colombo, che nelle prime classi i bambini scrivono semplici frasi brevi giustapposte e quindi non hanno preoccupazioni relative alla gestione delle frasi complesse, è anche vero però che ben presto, almeno a partire dalla classe terza, si affacciano i problemi già segnalati nei testi degli adolescenti. Pallotti, Borghetti, Rosi (2021: 121)⁴ riscontrano infatti questo tipo di periodi anche nei testi di scuola primaria e propongono di chiamarli “periodi festone”⁵:

Nella prosa degli scrittori meno esperti (ma anche a livelli di età e scolarizzazione avanzati) si trovano talvolta lunghi periodi in cui si affastellano, in modo più o meno organizzato, numerose frasi, che corrispondono ad altrettante unità concettuali (Demartini & Fornara 2013). L'impressione sul lettore è di un flusso di idee non ben articolate, che si susseguono le une alle altre come gli anelli di un festone, con una logica

³ Si veda Halliday (1992).

⁴ All'analisi di “periodi attaccapanni” e alla loro percezione da parte dei docenti sono dedicate le tesi di laurea di Fiocchi (2021), Messori (2021) e Parmegiani (2021). I dati sono stati raccolti attraverso un questionario con 35 periodi e analizzati con metodi statistici. I risultati, estratti da un *corpus* di 122 questionari ritenuti validi, evidenziano che risultano più complessi i periodi più lunghi e con maggior numero di nuclei verbali: «è possibile concludere che l'elemento che maggiormente agisce sulla percezione della presenza del costrutto attaccapanni sia la lunghezza del periodo. L'indicatore di lunghezza può essere dato sia dal numero di parole presenti, sia dalla somma di elementi tra soggetti e predicati, che include a sua volta la quantità di soggetti e di predicati» (Parmegiani, 2021: 86).

⁵ «Si definisce “periodo festone” un periodo da punto a punto in cui la somma di soggetti diversi e unità predicative sia maggiore o uguale a 8, come nell'esempio. Un caso di periodo festone più eclatante è il seguente, prodotto da un alunno di classe V (7). I soggetti diversi qui sono tre (Charlot, la ragazza, loro), variamente ripresi in una serie di frasi che contengono 16 unità predicative, per un totale di 19 elementi. «(7) Quando Ø andarono nel reparto delle scarpe dove Charlot vide dei pattini, li prese, poi ne indicò un altro paio alla ragazza e tutti e due se li misero, Charlot finì prima e si mise a fare delle esibizioni, poi mentre andava all'indietro uscì dal reparto ed entrò in una stanza dove per un pezzo mancava la ringhiera e Charlot li si bendò e si mise a far delle esibizioni con la benda proprio vicino al buco, ma per fortuna senza cadere, la ragazza se ne accorse e corse a salvarlo» (Pallotti, Borghetti, Rosi, 2021: 122). Gli esempi dei quali tratteremo in questo testo non possono essere considerati a rigore “periodi festone” anche perché presentano meno di 8 unità predicative.

associativa, orizzontale, e non quella gerarchica che caratterizza i testi degli scrittori più competenti (Bereiter, Scardamalia, 1987).

Nell'immagine proposta, i periodi complessi sono assimilati a una catena orizzontale di unità concettuali messe in sequenza lineare e non gerarchica; in quest'ottica uno dei maggiori problemi di questo tipo di periodi viene qui considerato a livello della punteggiatura⁶: per risolvere il periodo festone si tratterebbe di separare i diversi contenuti affastellati in una sequenza di frasi divise da punti fermi.

Nelle definizioni di “periodo festone” e “periodo attaccapanni” sopra riportate il punto di vista è quello del processo di scrittura, nel quale, per influenza del procedere sintattico tipico del parlato, i contenuti si sommano uno all'altro in maniera unidirezionale, senza una chiara pianificazione e sistemazione gerarchica. Il punto di vista che assumeremo in questo articolo è invece quello del lettore di fronte al prodotto finale, che si presenta come un affastellamento, un accumulo non lineare ma multidimensionale, in una modalità nella quale la tridimensionalità è solo accennata da chi scrive e tutta da ricostruire da parte di chi legge, che ha il difficile compito di trovare il bandolo della matassa senza rischiare di restare imbrigliato.

La proposta di chiamare *gliommeri* o “gomitoli” questi periodi è dovuta quindi a tre fattori: la prospettiva dalla parte di chi legge (ed eventualmente corregge); il fatto che non in tutti i casi la soluzione del periodo complesso passa attraverso modifiche alla punteggiatura; la difficoltà nel definire il tipo di errori di questi periodi. I problemi riscontrati nelle sequenze testuali degli studenti si possono infatti trovare a livello della concordanza tra tempi e modi verbali, nella coerenza dei riferimenti pronominali, nell'individuazione dei rapporti di subordinazione e nella mancata suddivisione dei nuclei informativi in diverse frasi, per cui è difficile definire se si tratti di errori di tipo grammaticale, sintattico, o testuale.

A mo' di esempio possiamo leggere i seguenti paragrafi estratti da un *corpus* di 170 testi prodotti da bambini di classe V di scuole primarie del Comune di Trieste, tutti rispondenti alla consegna “Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe”⁷.

- a. Appena tutti erano pronti siamo scesi in palestra dove li aspettava l'arbitro a quelli che giocavano, esso gli spiegava le regole. (MoB5) – 22 parole con 5 nuclei predicativi.
- b. Poi siamo arrivati e abbiamo preso una stradina ed era piena di processionarie e l'oro nidi, dopo abbiamo visto in un laghetto dove dentro c'erano delle uova di rane e infine siamo arrivati in un prato enorme e li abbiamo fatto merenda. (CoA11) – 43 parole con 7 nuclei predicativi.
- c. Abbiamo rifatto la strada di ritorno e siamo tornati a scuola ma quando tornavamo la guida ci ha dato un libro che si chiama “Andar per tracce” e così se vedremo una traccia sapremo di che animale è. (CoA12) – 39 parole con 8 nuclei predicativi.
- d. Di solito portava dei serpenti, erano lunghi e corti certi erano neri con la pancia bianca e altri gialli e marroni, a vederli a me sembravano viscidati, e mi facevano schifo, erano morti in dei vasetti, noi ci radunavamo intorno a dei tavoli a guardare i serpenti mentre M. ci spiegava. (MaC12) – 52 parole con 10 nuclei predicativi.

⁶ «L'idea di fondo è identificare i casi in cui l'alunno, per imperizia nell'uso testuale della punteggiatura o perché mosso da entusiasmo comunicativo, dimentica in qualche modo di inserire i punti, con il risultato che le sue frasi, legate tra loro da semplici virgole o congiunzioni, creano un effetto di concitazione simile a un elquio orale sostenuto.» (Pallotti, Borghetti, Rosi, 2021: 150).

⁷ Ujcich (2010).

- e. Dopo aver ripassato le regole e ci ha fatto giocare G. ha visto subito qualche cosa che non andava urlavamo e passavamo la palla in avanti e mi ha fatto provare tre o quattro volte prima che faccia giusto. (MaC15)
– 40 parole con 8 nuclei predicativi.

Come si vede si tratta di “porzioni di testo” di ampiezza variabile racchiuse tra due punti fermi (dalle 22 alle 52 parole ciascuna) nelle quali si trova, in proporzione alla lunghezza, una certa abbondanza di nuclei predicativi (da 5 a 10) e si accavallano diverse problematiche. Volendo focalizzarci sul fatto che questo tipo di realizzazioni scritte richiede uno sforzo interpretativo da parte di chi legge, la domanda è stata quindi questa: *come vengono gestiti dai docenti sequenze di testo di questo tipo in fase di correzione?*

Per cominciare a raccogliere alcuni dati su questo tema, abbiamo inserito, al termine di un questionario sulla correzione sottoposto a livello nazionale a 200 docenti di scuola primaria⁸, la richiesta di correggere le sequenze di testo a) e b) sopra riportate. Nel presente testo porteremo l’analisi della prima sequenza di testo.

Proponiamo di chiamare “sequenze di testo”, e non periodi, le porzioni di testo sopra riportate per sottolineare l’approccio dal punto di vista della ricezione. Nei testi scritti da alunni delle scuole primarie è già stata notata (Ujcich, 2010: 83-84) una certa difficoltà nella gestione delle unità di contenuto a livello testuale, evidenziata da un utilizzo casuale del capoverso: testi senza capoversi o testi in cui a ogni punto si va a capo paiono essere legati più a scelte di tipo grafico-visivo che non di contenuto. Nel caso di scritti di alunni di scuola primaria la suddivisione del testo in unità informative spetta quindi il più delle volte al lettore.

L’approccio nell’analisi dei dati raccolti sarà quello di un’impostazione dialogica e interpretativa: la correzione viene vista come una risposta al testo⁹. Per prima cosa ci chiederemo che cosa ha voluto scrivere il bambino, considerandolo come uno scrivente in una fase del suo apprendimento (nella fattispecie al termine del percorso della scuola primaria); successivamente considereremo il docente come un lettore¹⁰ che ha dovuto *interpretare* quanto scritto per poi operare una serie di scelte e, infine, proporre una correzione che, a sua volta, avremo il compito di interpretare come un atto comunicativo.

I dati raccolti hanno alcuni vantaggi e alcuni limiti. Abbiamo voluto cominciare con una ricerca “da laboratorio”, estraendo i paragrafi dal loro contesto testuale e dal loro contesto relazionale-scolastico: uno degli obiettivi era infatti indagare la varietà delle possibili risposte agli stessi fenomeni linguistici conducendo un’indagine su un ampio numero di docenti e riducendo le variabili linguistiche in gioco. D’altro canto, la conseguenza della mancanza del co-testo e del contesto ha reso senza dubbio più complesso il compito interpretativo delle sequenze di testo analizzate.

⁸ Il questionario fa parte della ricerca “La correzione del testo scritto a scuola: una ricerca dalla parte dell’insegnante di scuola primaria”, condotta presso l’Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell’Educazione, ed è stato predisposto su un modulo Google contenente 48 quesiti. Le caratteristiche del campione di docenti che hanno risposto ai quesiti sono le seguenti: sede di servizio nelle regioni del Nord per 63%; 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%).

⁹ Cisotto (2006: 160), Freedman (1987).

¹⁰ Riteniamo infatti che l’atteggiamento più utile quando si tratta di analizzare un testo scritto da un bambino, o anche la correzione da parte di un adulto, non sia assumere subito la postura del correttore, ma porsi prima nell’atteggiamento neutro del lettore che cerca di cogliere le intenzioni comunicative di chi ha scritto. Per le posture dei docenti correttori si veda Pilorgé (2010).

2. ANALISI DELLA SEQUENZA DI TESTO

Per analizzare nel dettaglio la sequenza di testo è utile separare le frasi identificate dai singoli predicati:

- a1) Appena tutti erano pronti
- a2) siamo scesi in palestra
- a3) dove li aspettava l'arbitro
- a4) a quelli che giocavano,
- a5) esso gli spiegava le regole.

Nel blocco a1) chi scrive introduce la narrazione con una subordinata temporale introdotta da *appena*¹¹ ma con verbo all'indicativo imperfetto¹²; la principale che segue è espressa dal passato prossimo, unico tempo propulsivo¹³ della sequenza, che si pone in relazione di posteriorità rispetto all'imperfetto precedente. Si assiste però a un cambio di persona: all'inizio si fa riferimento, utilizzando il verbo alla terza persona plurale, a un gruppo di "altri", distinti da chi scrive; con il verbo successivo, alla seconda persona plurale, chi scrive viene invece incluso nel gruppo. La scena rappresentata dai due verbi¹⁴ potrebbe essere di questo tipo: chi scrive è già pronto per scendere in palestra (o non deve prepararsi perché non gioca), aspetta che si preparino gli altri (*tutti erano pronti*) e poi si unisce al gruppo di quelli che scendono, passando quindi alla seconda persona plurale.

In a3) ci troviamo di fronte a un problema di interpretazione del contenuto: l'arbitro aspetta un gruppo nel quale sembra che chi scrive non sia incluso (*li*), viene confermata l'esclusione anche in a4) con l'uso di *quelli*. In a4) la scena sembra individuare un gruppo di giocatori e presupporre alcuni bambini che non giocano¹⁵, quindi (a5) sembra che l'arbitro spieghi le regole solo a chi deve giocare e non a tutti. Il paragrafo presenta nel complesso alcuni problemi per la comprensione del contenuto: chi scrive partecipa alla partita solo come spettatore? L'arbitro spiega le regole solo ai giocatori? Che cosa fanno i bambini che non giocano? La sequenza di testo può essere anche interpretata come suddivisibile in due scene, una che si svolge fino alla palestra e un'altra che si svolge in palestra, quindi divisa in due parti come segue:

- b1) Appena tutti erano pronti siamo scesi in palestra dove li aspettava l'arbitro
- b2) a quelli che giocavano, esso gli spiegava le regole.

Come vedremo dalle correzioni proposte dai docenti, spesso viene inserito un segno di punteggiatura per separare la prima parte del paragrafo dalla seconda, sostituendo *li* con *ci* nella prima parte, includendo quindi chi ha scritto nel gruppo di quanti sono attesi dall'arbitro.

¹¹ «Temporale introdotta da *appena, non appena*. Sottolinea il succedersi ravvicinato di due azioni» (Serianni, Castelvechi, 1998: 423).

¹² Ci potrebbero essere varie ipotesi per giustificare la scelta di questo imperfetto: a) con il ruolo di sfondo per introdurre l'azione che segue al passato prossimo; b) come caso di semplificazione al posto dell'uso di un tempo perfetto (passato prossimo o passato remoto); c) come influenza del parlato, nel quale ci sarebbe stato un presente "appena siamo pronti scendiamo in palestra", qui trasposto in imperfetto come in un discorso riportato. Per l'uso dell'imperfetto nei bambini si veda Lo Duca (1995).

¹³ Per il concetto di tempi verbali di sfondo e tempi che fanno progredire l'azione si veda Bertinetto (2003).

¹⁴ Per il concetto del verbo grazie al quale vengono rappresentate delle scene si veda Tesnière (1959).

¹⁵ In questa sequenza è anche da notare l'accusativo preposizionale usato in un contesto di dislocazione a sinistra.

Il passaggio dalla III alla II e poi nuovamente alla III persona plurale potrebbe essere interpretato in due modi: o come un voler esprimere con precisione chi svolge ogni azione oppure come una mancanza di coerenza nel riferimento. Si può notare anche l'esigenza, avvertita dal bambino, di riprendere più volte i pronomi (*li aspettava... a quelli ... gli*). È interessante, inoltre, notare l'uso di *esso* per riferirsi a un essere animato e in particolare a una persona, oramai piuttosto raro¹⁶. Il bambino in quel punto ha forse sentito la necessità di riprendere il soggetto, probabilmente intuendo il fatto che la posizione non poteva essere occupata da un soggetto nullo. L'origine linguistica del bambino (a casa parla il dialetto triestino) rende scartabile l'ipotesi di un uso della parlata regionale; *esso* potrebbe quindi essere una traccia di “italiano scolastico”¹⁷: un tentativo di rendere il proprio scritto più formale e accettabile. Ancora sul tema dei pronomi, possiamo notare (in a5) l'uso di *gli* per riferirsi al maschile plurale, ampiamente attestato nell'italiano contemporaneo ma non sempre accettato in ambito scolastico¹⁸.

La sequenza testuale presenta poi alcuni problemi per quanto riguarda i modi verbali e i rapporti di subordinazione: a cominciare dal primo imperfetto *erano (pronti)* inserito in una temporale introdotta da una congiunzione che indica un momento puntuale (*appena*); *a quelli che giocavano* a rigore non indica un'azione di sfondo, caratteristica espressa dall'imperfetto dell'indicativo (Bertinetto, 1991), cioè bambini che stavano giocando mentre l'arbitro li aspettava, ma indica piuttosto i bambini-giocatori, oppure i bambini che dopo le spiegazioni, in seguito, *avrebbero giocato*. Anche l'imperfetto indicativo di a5), che potrebbe indicare la durata dell'azione, potrebbe invece essere visto come una scorciatoia per evitare di stabilire un rapporto di subordinazione tra *li aspettava* e l'azione di spiegare, ad esempio con una subordinata con valore finale: *li aspettava per spiegare le regole*.

Bisogna quindi segnalare che in questo paragrafo si trova un solo tempo propulsivo per far procedere l'azione: il passato prossimo *siamo scesi*, per tutti gli altri verbi chi ha scritto ha scelto l'imperfetto. Dei quattro imperfetti presenti nel paragrafo (*erano, aspettava, giocavano, spiegava*), solo *aspettava* svolge uno dei ruoli tipici dell'imperfetto indicativo, cioè indica un'azione che si è protratta nel tempo nel passato. Quali possono essere le motivazioni alla base della scelta degli altri tre imperfetti? Per il primo (*erano*) si potrebbe ipotizzare un uso «per creare sfondi di carattere descrittivo, su cui si staglia la catena degli accadimenti veri e propri» (Bertinetto, 1991: 74), oltre che il desiderio di esprimere la durata dell'azione di chi aspetta che gli altri siano pronti (cioè l'azione durativa è piuttosto l'attesa di chi ha scritto). Per gli altri due, pur ricordando che, nel processo di acquisizione dell'italiano parlato, si assiste a una sovraestensione dell'imperfetto a coprire l'area del passato prossimo (Bazzanella, 1994: 97), è forse lecito supporre che in questo caso le cause sembrano trovarsi piuttosto a livello di difficoltà nella gestione dei rapporti di subordinazione: proponiamo quindi l'etichetta di “imperfetto-scorciatoia”, cioè un tempo dell'indicativo utilizzato come strategia di evitamento di forme verbali più complesse perché espresse attraverso un cambio di modo.

Ci si potrebbe chiedere se il co-testo dal quale è stato estratto il paragrafo potesse fornire qualche chiarimento, sia per quanto riguarda il contenuto sia sugli usi particolari

¹⁶ «*esso* pron. dimostr. e pers. m. (f. -a) [lat. *ipse, ipsa, ipsum*, pron. dimostrativo]. – 1. Serve a richiamare un nome precedentemente espresso, spec. di animale o cosa, più raram. di persona, tranne che nelle forme plur. *essi, esse* che sostituiscono normalmente i pron. disusati *egli, elleno* (plur. di *egli*)» (Treccani online).

¹⁷ Sull'italiano scolastico si vedano Benincà, Ferraboschi, Gaspari, Vanelli (1974); Moneglia (1982); De Blasi (1993); Cortelazzo (1995, poi 2000); Serianni (2007); Revelli (2013).

¹⁸ Il questionario dal quale sono state tratte le correzioni che verranno analizzate di seguito propone anche un elenco di 16 frasi da correggere, un gruppo delle quali presentano l'uso esteso di *gli* (per maschile o femminile plurale, per femminile singolare). I risultati evidenziano che i docenti del campione hanno considerato abbastanza accettabile l'uso di *gli* per il maschile o femminile plurale (rispettivamente 31 e 36 correzioni) e decisamente meno accettabile l'uso di *gli* per femminile singolare (165 correzioni). L'analisi dei risultati di questa sezione del questionario si trova in Ujcich (2022).

dell'imperfetto e si potrebbe quindi obiettare che aver estratto una porzione di testo dal suo intero ha reso troppo complesso il lavoro di interpretazione e correzione. In realtà, come si può vedere dal testo completo riportato di seguito, la lettura scioglie solo alcuni dubbi:

L'altr'anno io, con quasi tutta la mia classe abbiamo fatto due partite di calcio che si chiamavano “Fuori classe cup”. Eravamo in cortile e la maestra ci ha chiamati per avvertirci che la partita iniziava tra pochi minuti, siamo saliti e alcuni si sono cambiati. Appena tutti erano pronti siamo scesi in palestra grande dove li aspettava l'arbitro a quelli che giocavano, esso gli spiegava le regole. Successivamente lui li ha fatto correre (MoB5),

Veniamo a sapere in apertura che “quasi tutta la classe” ha partecipato alle partite di calcio, quindi effettivamente qualcuno non ha giocato e qualcuno ha giocato solo alcune partite e non altre, tra cui chi ha scritto il testo. Osserviamo però che anche in altri punti si ritrovano i problemi evidenziati nel paragrafo preso in esame: difficoltà nel gestire il rapporto inclusione /esclusione con i riferimenti alla II e alla III persona plurale, difficoltà a esprimere alcuni rapporti di subordinazione, espressa attraverso l'uso di altri imperfetti e di connettivi non adeguati.

3. ANALISI DELLE CORREZIONI DEI DOCENTI

3.1. *Varietà ed elementi comuni nelle correzioni*

La modalità con la quale la correzione del paragrafo è stata compilata nello spazio messo a disposizione non è stata uguale per tutti¹⁹: la maggior parte dei docenti ha deciso di riscrivere tutto il paragrafo, ma alcuni hanno ricopiato solo la parte da modificare o solo le singole parole. Tra questi ultimi si trovano gli esempi di correzione di seguito riportati, che saranno esclusi dalle considerazioni successive²⁰ perché non sono sempre di chiara interpretazione²¹:

F7: Ci

F17: Ci aspettava

F38: La virgola e l'uso di ci al posto di li ed esso con lui

In pochi casi (4 persone), nello spazio per la correzione sono stati riportati alcuni commenti (corsivo mio):

¹⁹ Sui diversi interventi di correzione dei docenti a un periodo complesso si veda anche Colombo (2011: 118-119): «Ricostruire un brano del genere è impresa non facile [...]. Di fronte a questa sfida, cinque correttori (su diciotto) non rilevano assolutamente nulla, e altri due si limitano a un segno verticale a margine (accompagnato in un caso da un punto interrogativo); due intervengono con annotazioni a margine (“linguaggio colloquiale”, “periodo contorto da rifare: se quest'ultima è da intendere come una precisa consegna, è una soluzione interessante). Altri intervengono con sostituzioni o integrazioni locali, con l'aggiunta di segni di interpunzione, accompagnate in un caso dall'annotazione “semplificare”, il tutto con risultati variamente adeguati». La «linea verticale ondulata nella metà bianca del foglio», viene inserita da Seriani, Benedetti (2009: 98-99) tra gli «interventi non espliciti» e considerata «didatticamente sterile».

²⁰ Per questo motivo nelle tabelle riportate di seguito la somma degli interventi di correzione con il *non intervento* non porta a 200; questo è dovuto al fatto che non tutte le risposte hanno riportato la frase intera.

²¹ Per quanto riguarda gli errori ortografici che si possono vedere in alcune delle risposte dei docenti si è deciso di considerarli refusi dovuti al mezzo digitale, considerato che il questionario era anche compilabile da cellulare.

P145: *Allucinante, non comment!*

F68: *Dovrei prima chiedere all'alunno se l'arbitro stesse già spiegando regole e se vi fossero quindi altri giocatori in palestra a cui loro si sono unito o se una volta scesi in palestra l'arbitro ha iniziato a spiegare a loro. Insomma correggere senza comprendere insieme qui non si può fare.*

I173: *Cercherei di riformulare la frase con l'alunno... se dovessi correggere senza chiedere e quindi comprendere cosa volesse dire: Appena tutti furono pronti scendemmo in palestra dove l'arbitro ci aspettava. Quando arrivammo stava spiegando le regole del gioco ai giocatori già in gioco.è una frase un po' difficile...*

I167: Appena tutti furono pronti, scendemmo in palestra dove ci aspettava l'arbitro. A quelli (NB.: meglio sarebbe “a coloro i quali”, *ma presuppone un livello di competenza linguistica più elevato*) che avrebbero giocato, egli spiegava le regole.

Come si è potuto vedere, al di là del giudizio di P145 – che implica il rifiuto della correzione –, in due casi si sottolinea la necessità di comunicare con l'alunno per trovare la soluzione migliore; nell'ultimo caso invece viene riportata una riflessione sul livello di competenza linguistica necessaria per comprendere la correzione “migliore”.

È interessante riflettere sull'osservazione riportata in I167: è l'indizio di un ragionamento sulla correzione come punto di incontro tra la competenza attuale del bambino e la competenza *possibile* per il bambino, per cui la correzione più adeguata da un punto di vista didattico non è detto che sia anche la migliore da un punto di vista linguistico o stilistico. Questo tipo di ragionamento, anche se non esplicitato, potrebbe essere stato sotteso ad altre correzioni, nelle quali gli insegnanti hanno scelto di non discostarsi troppo dal paragrafo originale. Il problema sollevato è analogo a quanto scritto in F68 e I73, dove si scrive che la correzione più adeguata dovrebbe essere *discussa* con il bambino, quindi al suo livello. Poiché questa ricerca è stata condotta tramite questionario *online*, non è possibile verificare quanto ragionamenti di questo tipo possano aver influenzato le scelte di correzione, ma preme qui sottolineare un elemento importante per le prossime ricerche sulle correzioni a testi di bambini: i docenti correttori hanno scelto “la migliore forma possibile”, oppure hanno preferito una formulazione magari non perfetta da un punto di vista linguistico ma più vicina a quanto il bambino potesse *effettivamente* cogliere in quel momento? Perché la correzione diventi davvero formativa, quanto può distanziarsi dal livello di competenza effettivo del singolo bambino?

Venendo ora al dettaglio delle correzioni proposte dai docenti, occorre evidenziare un dato molto significativo: non tutti i docenti hanno riscritto l'intero segmento di testo da correggere, alcuni hanno scritto solo una parte di frase o singole parole che volevano sostituire; i *gesti correttori* sono quindi stati diversi²². Osservando le risposte originali sono solo due le correzioni che portano a riformulazioni del paragrafo identiche e questo è dovuto al fatto che la correzione è stata fatta da due docenti che stavano compilando in contemporanea ciascuno il proprio questionario, come evidenziato dalla numerazione adiacente²³.

²² Se invece normalizziamo il *corpus* di correzioni riscrivendo l'intera porzione di testo con le correzioni dei docenti diventa necessario scartare alcune risposte poco chiare (12 risposte); in questo caso avremo 188 risposte con frasi complete, tra le quali vedremo comunque solo due coppie di proposte di correzione identiche. I dati successivi nel presente articolo sono stati tratti dal *corpus* originale e non da quello normalizzato.

²³ L'etichettatura dei singoli questionari è avvenuta ponendo una lettera per indicare la fonte e un numero progressivo a seconda della data e l'ora della consegna del questionario.

- a) Appena tutti erano pronti siamo scesi in palestra dove ci aspettava l'arbitro per spiegarci le regole. (F142, F143)

Vediamo che, in questo caso, la prima parte del paragrafo è stata lasciata identica all'originale e la seconda è stata modificata interpretando il contenuto: con il passaggio definitivo alla II persona plurale chi scrive è stato incluso nel gruppo dei giocatori.

Altre due coppie di paragrafi si distinguono solo per la punteggiatura:

- b) Appena tutti erano pronti siamo scesi in palestra dove li aspettava l'arbitro; a quelli che giocavano, esso spiegava le regole. (F185)
- b1) Appena tutti erano pronti siamo scesi in palestra dove li aspettava l'arbitro. A quelli che giocavano, esso spiegava le regole. (I190)

In questi casi è stata eliminata la ripresa pronominale (*a quelli... gli*) e si è agito solo sulla punteggiatura per separare in maniera più forte la sequenza di azioni dei bambini da quello che poi succede in palestra.

Vediamo un'altra coppia di riformulazioni analoghe:

- c) Appena fummo tutti pronti scendemmo in palestra, dove ci aspettava l'arbitro per spiegarci le regole. (F18)
- c1) Appena fummo tutti pronti, scendemmo in palestra dove ci aspettava l'arbitro per spiegarci le regole. (I181)

In questo caso le parole sono le stesse ma la punteggiatura cambia di posizione, gli interventi sono stati in maggior numero e più strutturali: tutto il paragrafo è stato uniformato con la II persona plurale (eliminando così il problema di contenuto della definizione di "quelli che giocavano"), sono stati modificati i tempi e i modi verbali (questione che verrà analizzata oltre); è stata inserita la virgola o per separare la temporale iniziale o per separare i due momenti del cambio della scena (prima della palestra / in palestra).

Guardando ora in generale alle riformulazioni proposte, si può notare che la soluzione più scelta (46 docenti) è stata quella di ricopiare la prima parte del paragrafo come nell'originale:

Appena tutti erano pronti siamo scesi in palestra...

In 13 casi di questi 46 i docenti hanno inserito la virgola dopo la subordinata temporale:

Appena tutti erano pronti, siamo scesi in palestra...

Quasi un quarto del campione ha quindi interpretato come accettabile il cambio di persona, probabilmente perché possibile per visualizzare una determinata scena, come spiegato precedentemente, e ha accettato l'imperfetto nella temporale introdotta da *appena*.

Restando sulle correzioni e non correzioni più diffuse, si può notare che quasi la metà del campione (95 risposte) ha proposto il passaggio alla II persona plurale nella prima parte del paragrafo:

...in palestra dove **ci** aspettava l'arbitro...

per proseguire poi o mantenendo la II persona singolare o ripassando alla III per evidenziare che l'arbitro spiegava le regole (solo) ai giocatori / chi avrebbe giocato.

3.1.1. I verbi

Vediamo ora nel dettaglio la questione di come i docenti hanno interpretato i tempi verbali del paragrafo originale. Ricordiamo i rapporti tra i tempi del passato nell'originale: imperfetto (*erano*) di sfondo con anteriorità rispetto al passato prossimo (*siamo scesi*); uso dell'imperfetto per azione durativa nel passato (*aspettava*); due successivi imperfetti di non facile interpretazione (quelli che *giocavano... spiegava*), forse, come suggerito in precedenza, come “scorciatoia” per non dover strutturare delle subordinate attraverso l'uso di modi verbali diversi dall'indicativo (quelli che *avrebbero giocato... per spiegare*). A priori poteva sembrare quindi che, per quanto riguarda i verbi, il paragrafo richiedesse di agire particolarmente sui modi, per i quali vedremo infatti in seguito le proposte di correzione, ma è necessario soffermarsi ora invece sulle numerose modifiche ai tempi verbali.

Vediamo nella tabella che segue le sostituzioni proposte per il primo verbo *erano* (pronti):

Tabella 1. *Sostituzione dell'imperfetto 'erano'*

Non sostituito da 64 ²⁴		n. sostituzioni
Passato remoto III persona plurale	sostituito con <i>furono pronti</i> da 46 dei quali	
	1. PR+PP	
	a) furono pronti + siamo scesi	5
	b) furono pronti (virgola) + siamo scesi	4
	c) furono pronti + sono scesi	2
	d) furono pronti (virgola) + sono scesi	1
		tot. 12
	2. PR+PR	
	a) furono pronti + scesero	8
	b) furono pronti (virgola) + scesero	3
	c) furono pronti + scendemmo	8
d) furono pronti (virgola) + scendemmo	14	
e) furono pronti (virgola + noi) + scendemmo	1	
	tot. 34	
Passato remoto II persona plurale	sostituito con <i>fummo pronti</i> da 13	
	a) fummo pronti + scendemmo	7
	b) fummo pronti (virgola) + scendemmo	4
	c) fummo pronti + siamo scesi	1
d) fummo pronti + scendendo	1	
Passato prossimo III persona plurale	sono stati pronti + siamo scesi	3
	hanno finito di prepararsi + infinito	

²⁴ Questo dato è sottostimato in quanto molto probabilmente chi non ha ricopiato l'intera sequenza di testo, ma solo alcuni elementi della seconda parte, ha ritenuto accettabile questa prima parte. Dalla somma degli interventi con la non sostituzione esplicita mancano infatti 51 risposte, per le quali si può ipotizzare l'accettazione della prima frase come nell'originale. Lo stesso vale per le tabelle seguenti, nelle quali però si riduce il numero di quanti non hanno riportato la porzione di risposta.

Passato prossimo II persona plurale	siamo stati pronti + siamo scesi	6
Eliminazione del verbo	sostituito con <i>appena pronti</i> 16	14
	a) + siamo scesi b) + scendemmo	2
Totale sostituzioni a <i>erano</i> 84		

Poco meno della metà del campione ha quindi avvertito la necessità di sostituire l'imperfetto della frase temporale passando a un tempo perfettivo: il passato prossimo o (in maggioranza) il passato remoto.

Dalla tabella è possibile notare che in 13 casi all'introduzione del passato remoto nella subordinata temporale non corrisponde il passato remoto in sostituzione al passato prossimo nella principale.

Andiamo quindi a vedere le sostituzioni al verbo della principale *siamo scesi*.

Tabella 2. *Sostituzioni a siamo scesi*

Non sostituito da 113		
sostituito con		n. sostituzioni
Indicativo passato remoto II persona plurale	Scendemmo	41
Indicativo passato remoto III persona plurale	Scesero	13
Cambio di modo	Scendendo	1
Totale sostituzioni a <i>siamo scesi</i> 55		

Per quanto riguarda l'imperfetto con funzione durativa (*aspettava*) è stato conservato da più di due terzi del campione (167 docenti) e sostituito esplicitamente solo da 7 docenti, due dei quali hanno operato una modifica di tipo lessicale (sostituzione con *attendeva*) e altri 5 con la sostituzione con la perifrasi progressiva (*stava aspettando*), mantenendo quindi l'aspetto durativo nel passato.

Il verbo *giocavano*, invece, inserito nella relativa *quelli che giocavano*, è stato conservato da 64 docenti; 36 docenti hanno voluto sottolineare la posteriorità dell'azione di giocare rispetto alla spiegazione delle regole, ed hanno quindi proposto la sostituzione con *avrebbero giocato* (31) o, modificando anche il pronome relativo, con la frase (*l'arbitro spiegava le regole*) a *chi avrebbe giocato* (5). In altri casi (17) la proposta è stata quella di eliminare il verbo e riformulare la frase con il verbo *spiegare* che regge l'oggetto diretto *le regole del gioco*. Nel caso della sostituzione con l'infinito, questa è legata al fatto di aver inserito il verbo servile *dovevano*, per chiarire che alcuni avrebbero giocato e altri no. Singolare risulta la sostituzione con la perifrasi progressiva *stavano giocando* (2) che, invece, sottolineerebbe la contemporaneità tra la spiegazione delle regole e il gioco, dando adito a una interpretazione non giustificata dal testo di partenza.

Tabella 3. *Sostituzioni di giocavano*

Non sostituito da 64	
sostituito con	n. sostituzioni
avrebbero giocato	31
(a chi) avrebbe giocato	5
regole del gioco	17
(quelli che dovevano) giocare	8
stavano giocando	2
Totale sostituzioni	63

Per quanto riguarda l'ultimo verbo (*spiegava*), non modificato da 49 docenti, risulta comunque tra tutti i verbi il più sostituito (118); la sostituzione più frequente (37) va nella direzione di proporre una subordinata finale: (*l'arbitro ci aspettava per spiegare (le regole)*). La sostituzione con *ha spiegato* o con *spiegò* può far parte di una relativa (*ci aspettava l'arbitro che / il quale ci ha spiegato / spiegò le regole*) oppure può formare una principale a sé stante, qualora si sia inserito il punto prima (*ci aspettava l'arbitro. Lui ha spiegato le regole / Egli ci spiegò le regole...*). La sostituzione con il condizionale passato si trova sempre in frase relativa ed è tesa a indicare la posteriorità dell'evento di spiegare rispetto all'azione di scendere in palestra: in questo caso l'ancoraggio temporale resta quindi il momento in cui i bambini sono ancora in classe, come testimoniato anche dal fatto che in tutte e 9 le proposte in questo senso non sono stati inseriti segni di punteggiatura forti a separare i diversi momenti del periodo. La sostituzione con *stava spiegando*, invece, presuppone il fatto che l'arbitro avesse già iniziato a spiegare le regole (ad altri) prima dell'arrivo di chi ha scritto il testo, inserendo anche in questo caso un'interpretazione non scontata facendo riferimento al testo di partenza.

Tabella 4. *Sostituzioni di spiegava*

Non sostituito da 49		
sostituito con		n. sostituzioni
spiegare	a) per spiegare	37
	b) a spiegare	4
	c) spiegare	3
	d) doveva spiegare	2
		tot. 46
ha spiegato		32
spiegò		24
si mise a spiegare		1
avrebbe spiegato		9
stava spiegando		7
Totale sostituzioni		119

Destano particolare interesse le sostituzioni con i passati remoti. Come si può desumere dalle tabelle precedenti, chi sceglie il passato remoto non è detto che lo estenda a tutto il paragrafo. Le proposte di correzione in cui la riformulazione propone tre passati remoti, seguendo la regola “scolastica” di utilizzare un solo tempo per ogni testo, sono 16²⁵; quelle con due passati remoti 34 (principalmente con sostituzione dei primi due verbi²⁶) e quelle con un solo passato remoto 23.

In alcuni casi, per quanto riguarda la sostituzione dell'imperfetto nella temporale iniziale, il passato remoto viene abbinato al passato prossimo originale, probabilmente più che per sottolineare l'antiorità (che non è normalmente espressa da un passato remoto in relazione a un passato prossimo) con la funzione di segnalare l'azione puntuale introdotta da *appena* con un tempo perfettivo anziché imperfettivo:

F5: Appena tutti *furono* pronti siamo scesi in palestra dove ci aspettava l'arbitro; a quelli che giocavano *spiegò* le regole.

In altri casi si possono avere inserimenti sporadici di passati remoti in contesti al passato prossimo e imperfetto, come ad esempio in

F24: Appena tutti erano pronti, siamo scesi in palestra dove ci aspettava l'arbitro. Egli *spiegò* le regole ai giocatori.

F36: Appena tutti erano pronti, *scesero* in palestra, dove li aspettava l'arbitro che spiegava le regole a quelli che giocavano.

F83: Appena tutti *furono* pronti, siamo scesi in palestra. Lì stava già aspettando l'arbitro che ha spiegato le regole del gioco.

Il passaggio al passato remoto in sostituzione del passato prossimo (*siamo andati*), scelto da quasi un quarto del campione, e all'ultimo imperfetto (*spiegava*), scelto da 24 docenti, non trova spiegazione nel campo degli “errori” di tipo grammaticale del paragrafo di partenza, e neppure sembra giustificabile da un punto di vista della tipologia testuale: si tratta evidentemente di un racconto di esperienze personali recenti in prima persona, non di una fiaba o un racconto, che avrebbero potuto chiamare altri tempi verbali. Una prima ipotesi, visto che il campione è stato raccolto in tutto il territorio italiano, è stata quella che potesse trattarsi di un'influenza dell'italiano regionale del Sud Italia, nel quale si fa maggior uso del passato remoto. Andando però a vedere la regione di nascita dei docenti che hanno modificato uno o più tempi verbali in direzione del passato remoto, i risultati sono stati quelli illustrati nella tabella che segue:

Tabella 5. *Luogo di nascita dei docenti che hanno proposto il passato remoto nelle correzioni*

Nord	52
Sud	14
Centro	6
Svizzera	2
Totale	74

²⁵ Un esempio: F73 Appena tutti *furono* pronti, *scendemmo* in palestra dove ci aspettava l'arbitro che *spiegò* le regole ai giocatori.

²⁶ F53 Appena tutti quelli che giocavano *furono* pronti *scesero* in palestra, dove li aspettava l'arbitro che avrebbe spiegato loro le regole.

Il legame con l’area geografica di nascita risulta quindi essere di segno opposto rispetto a quello atteso: sono in grande maggioranza i docenti del Nord che hanno proposto l’uso del passato remoto. In questo caso sembra quindi aver agito un ragionamento di senso contrario rispetto a quello esposto sopra nel paragrafo sui commenti, nei quali si cercava di trovare un punto di contatto tra la lingua scritta dal bambino e una lingua più corretta alla sua portata. Sembra qui che i docenti, invece, abbiano pensato di dover proporre un uso “più formale” o addirittura “il più formale possibile”.

Da un punto di vista linguistico il passato remoto non porta di per sé un tratto di formalità, come potrebbe essere ad esempio per alcune sostituzioni sul piano dell’innalzamento del lessico, delle quali si vedrà oltre. Se pensiamo al contesto scolastico, il passato remoto si potrebbe trovare nei testi di storia, nelle fiabe e nei testi di narrativa, ma soprattutto sappiamo che è il tempo più difficile da un punto di vista morfologico. Nonostante questa difficoltà, si riscontra l’uso spontaneo del passato remoto in testi dei bambini della scuola primaria, anche se resta un uso minoritario (Ujcich, 2010: 152 e segg.). Per quanto riguarda le sostituzioni da parte dei docenti in direzione del passato remoto potrebbero essere interpretabili come un tratto residuo di quell’ “italiano scolastico” che se, forse, può dirsi moribondo nelle realizzazioni scritte dai bambini (ma ricordiamo l’uso inconsueto di *esso* in questo stesso paragrafo) risulta ancora ben vivo nelle correzioni di alcuni docenti.

3.1.2. *Punteggiatura*

Abbiamo visto all’inizio di questo testo, a proposito di quanto detto sul “periodo festone” da Pallotti, Borghetti, Rosi (2021), che una tecnica per correggere questo tipo di periodi o porzioni di testo può essere quella di agire sulla punteggiatura per separare l’affastellarsi confuso di informazioni. Ricordiamo che il paragrafo originale riportava solo una virgola prima della spiegazione delle regole in palestra. Riconsideriamo il paragrafo originale separando i diversi predicati, per indicare con un numero le posizioni dove si potrebbe inserire la punteggiatura in fase di correzione:

- A1) appena tutti erano pronti (posizione 1)
- A2) siamo scesi in palestra (po. 2)
- A3) dove li aspettava l’arbitro (po. 3)
- A4) a quelli che giocavano (po. 4)
- A5) esso gli spiegava le regole.

Faremo riferimento in questo caso ai contenuti informativi che l’insegnante ha inteso separare attraverso un segno di punteggiatura, separando così le scene rappresentate dai verbi. Bisogna osservare che nelle riformulazioni proposte dai docenti abbiamo sia realizzazioni senza alcun segno di punteggiatura, come ad esempio

F21: Appena tutti fummo pronti scendemmo in palestra dove ci aspettava l’arbitro per spiegarci le regole

sia realizzazioni che presentano l’inserimento di un segno di punteggiatura in ciascuna delle posizioni sopra indicate, come in

I182: Appena tutti furono pronti, scesero in palestra, dove li aspettava l'arbitro. A quelli che avrebbero giocato, egli spiegò le regole da seguire²⁷.

In alcuni casi, come in quello seguente, vengono inseriti degli incisi

I198 Appena tutti eravamo pronti siamo in palestra dove ci aspettava l'arbitro che, a quelli che giocavano, spiegava le regole.

Le proposte di inserimento di segni di punteggiatura sono numerose (182 casi) e varie, come è possibile vedere dalla tabella che segue.

Tabella 6. *Modifiche proposte alla punteggiatura*

Posizione	segno di punteggiatura	n. sostituzioni
1	Virgola	77
2	Virgola Punto Punto e virgola Due punti	35 12 2 1
3	Virgola Punto Punto e virgola Due punti	18 16 8 3
4	Virgola: 18 (come nell'originale) Punto Punto e virgola Due punti	6 1 1
Virgola Totali 130		
Punto e virgola Totali 11		
Punto Totali 34		
Due punti Totali 5		
Totale interventi interpunzione 180		

Dalla tabella si può osservare che la correzione più frequente è l'inserimento della virgola tra la temporale e la principale all'inizio della frase (posizione 1, 77 interventi). Parecchi interventi di punteggiatura sono da segnalare in posizione 3, per separare la scena in classe dalla scena in palestra (18 virgole, 16 punti, 8 punti e virgola, 3 due punti, per un totale di 45 interventi). La posizione 4 è quella nella quale si trova la virgola nell'originale²⁸, che vediamo mantenuta in 18 casi e sostituita con un altro segno di punteggiatura più forte in 26 casi (quindi viene avvertito come un punto in cui è necessario segnalare un confine sintattico da 44 docenti). In posizione 2, con la funzione di separare tutte le

²⁷ È da notare che in questo esempio l'intervento sulla punteggiatura non è stato risolutivo da solo, il docente ha proposto anche altri interventi correttivi.

²⁸ Nei bambini si osserva un uso sovraesteso della virgola a coprire anche gli usi degli altri segni. Per l'uso della punteggiatura nei bambini si veda Demartini, Fornara (2013).

proposizioni che fanno riferimento all'arbitro, viene preferita la virgola (35 casi), oltre alla quale si possono trovare però anche il punto (12 casi) e, solo sporadicamente, il punto e virgola (2 casi) e i due punti (un caso).

Nel totale gli interventi sulla punteggiatura risultano inferiori (182) a quelli sui verbi. Nella tabella seguente riportiamo il totale degli interventi correttivi sulle forme verbali.

Tabella 7. *Totale interventi sui verbi*

erano	85
siamo scesi	55
aspettava	7
giocavano	63
spiegava	119
Totale	329

Le forme verbali della sequenza testuale originale erano cinque, una delle quali sicuramente corretta (*aspettava*) e sono state raccolte 329 proposte di correzione. Per quanto riguarda la punteggiatura, erano possibili 4 posizioni per l'intervento correttivo, si sono ottenute invece 182 proposte di correzione.

Questo confronto pone alla nostra attenzione con forza quanto sia centrale il lavoro sulle forme verbali nella didattica della scrittura e nella formazione dei docenti sulla correzione dei testi. I docenti si trovano infatti spesso in difficoltà nella scelta della correzione per quanto riguarda l'uso dei tempi verbali, come testimoniato da altre risposte al questionario della presente ricerca²⁹.

3.1.3. *Riferimenti pronominali e gestione del riferimento alle persone II e III plurale*

Osserviamo ora come è stato gestito il passaggio alle diverse persone verbali e l'uso dei pronomi nelle correzioni dei docenti. Come è possibile osservare dalle tabelle dei verbi sopra riportate, non sono molte le modifiche tese a uniformare il riferimento alla II o alla III persona plurale agendo sulle forme verbali: sono 19 le correzioni alla forma verbale *erano* nella direzione di una sostituzione con una forma alla seconda persona plurale e ancora di meno (13) le correzioni sulla forma *siamo scesi* per un passaggio alla III persona plurale. Vediamo ora quali sono state le reazioni da parte dei docenti all'uso dei pronomi presenti nella sequenza di testo proposta: *li*, *a quelli che*, *esso* (per persona), *gli* (per maschile plurale).

Innanzitutto occorre dire che in certi casi l'aver messo mano ai pronomi non ha ridotto il numero dei pronomi utilizzati, come ad esempio nella correzione

I199: *A quelli che giocavano, egli spiegava loro le regole*

dove *gli* è stato sostituito con *loro* in un caso in cui poteva essere omesso.

²⁹ La voce “coerenza dei modi e dei tempi verbali” risulta al secondo posto tra gli errori maggiormente riscontrati dai docenti del campione (al primo posto l'ortografia) e al secondo posto tra gli errori più difficili da correggere (al primo posto gli errori strutturali e dell'organizzazione del testo).

Anche nell'esempio che segue è stato solo modificato l'ordine delle proposizioni, proponendo l'inciso, ma sono rimasti i riferimenti pronominali (*a quelli, li*) e *gli* è diventato clitico attaccato al verbo *spiegargli*, caso ritenuto più accettabile in quanto la stessa posizione non può essere presa da *loro*

F52: [...] siamo scesi in palestra dove, *a quelli che* giocavano, *li* aspettava l'arbitro per spiegargli le regole.

Nel caso successivo, nel quale il correttore ha scelto di modificare tutta la frase alla II persona plurale, troviamo nuovamente la ripresa pronominale in tutti e due i verbi: *ci aspettava... per spiegarci*

I181: Appena fummo tutti pronti, scendemmo in palestra dove ci aspettava l'arbitro per spiegarci le regole.

Queste, seppur poche, sequenze pronominali nelle correzioni sono da sottolineare considerato lo zelo con il quale di solito vengono corrette altre sequenze proposte dagli alunni del tipo di *a me mi*³⁰.

Soffermandoci ora nel dettaglio sulle tabelle delle sostituzioni dei pronomi, possiamo osservare che quasi metà del campione ha modificato il riferimento alla terza persona plurale *li* (aspettava) con *ci* (aspettava), compiendo un'interpretazione del significato nella direzione di includere chi ha scritto nel gruppo che avrebbe ascoltato le regole e quindi giocato.

Tabella 8. *Sostituzioni di “li”*

Non sostituito	31
ci	95
c'(aspettava)	1
Totale sostituzioni	96

Un'interessante proposta di modifica riguarda l'opzione di sostituire la frase relativa (*quelli che giocavano / avrebbero giocato*) con il nome *giocatori*, scelta presentata da quasi un quarto del campione, eludendo così il problema di dover modificare il modo verbale in una direzione di maggiore complessità o di dover indicare una qualche relazione temporale di posteriorità.

Tabella 9. *Sostituzioni (spiegava) a quelli che (giocavano)*

Non sostituito	58
ai giocatori	42
(aspettava) quelli che	28

³⁰ Nei quesiti del questionario si è chiesta anche l'accettabilità della frase “A me, la cosa che mi è piaciuta di più è stata la recita di fine anno”. Nelle risposte al quesito, 68 docenti hanno ritenuto di dover correggere la ripetizione del riferimento pronominale (vd. Ujcich, 2022). In realtà, come scrive De Santis (2021: 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». Si veda anche Colombo (2011).

coloro che	15
chi	7
quanti	1
Totale sostituzioni	93

Per quanto riguarda il pronome *esso*, come abbiamo visto sopra ormai inusuale per riferirsi a persona, è stato sostituito da un po' meno di metà del campione; circa un quarto dei docenti ha proposto il pronome relativo *che*, da collegare direttamente al verbo *spiegare*, come è possibile vedere nella tabella che segue.

Tabella 10. *Sostituzioni 'esso'*

Non sostituito	4
(l'arbitro) che	58
egli	15
lui	13
egli / lui	1
l'arbitro	1
il giudice sportivo	1
Totale sostituzioni	89

La correzione più frequente è la sostituzione con il *che* relativo. È da osservare anche però che un discreto numero di docenti ha proposto di sostituire *esso* con *egli*, pronome scarsamente usato nell'italiano contemporaneo (D'Achille, 2019: 114), o con *coloro*, che risulta marcato in direzione di una maggiore formalità. Da segnalare una correzione nella quale, per evitare la ripresa pronominale, viene ripreso il soggetto *l'arbitro*, creando così una ripetizione adiacente, di solito molto censurata dai docenti in fase di correzione dei testi degli alunni:

F51: Appena eravamo tutti pronti, siamo scesi in palestra dove ci aspettava *l'arbitro*. *L'arbitro* doveva spiegare le regole ai giocatori.

Infine, per quanto riguarda l'uso di *gli* per dativo maschile plurale, viene esplicitamente mantenuto da 6 docenti e modificato da poco meno di un quarto del campione, con l'atteso *loro* ma anche, in direzione di una maggiore formalità, con *coloro*.

Tabella 11. *Sostituzioni 'gli'*

non sostituito	6
loro	28
a loro	3
a coloro che	11
coloro che	3
Totale sostituzioni	45

In totale le sostituzioni che riguardano i riferimenti pronominali sono 315, di poco inferiori a quelle che riguardano le forme verbali ma comunque nettamente superiori agli interventi sulla punteggiatura.

3.1.4. *Altre osservazioni*

Alcune correzioni intervengono sul piano del lessico con l'intenzione di elevarlo a un grado di maggiore formalità. Ad esempio *aspettare* viene sostituito con *attendere*, anche se in entrambe i casi si tratta di lessico fondamentale³¹, il secondo verbo risulta intuitivamente meno comune in relazione alla fascia d'età di chi ha scritto il testo.

F61: Appena pronti scendemmo in palestra: qui l'arbitro attendeva i giocatori per spiegar loro le regole.

Nel caso seguente, per evitare la ripetizione, l'arbitro viene richiamato dal sinonimo *giudice sportivo*

F45: Appena tutti erano pronti siamo scesi in palestra dove ci aspettavano l'arbitro e gli altri giocatori. Il giudice sportivo avrebbe poi spiegato le regole a tutti.

Anche l'avverbio iniziale *appena* (lessico fondamentale) è stato sostituito, da tre docenti con *non appena* (comune), che appartiene a un lessico lievemente più formale, anche grazie alla presenza del *non* espletivo.

Sono da notare inoltre alcune correzioni che potremmo chiamare rielaborative, nelle quali gli interventi vanno a interpretare il contenuto o ad aggiungere informazioni non deducibili dal testo di partenza (in corsivo negli esempi che seguono)

F54: Appena tutti erano pronti, siamo scesi in palestra, lì ci aspettavano l'arbitro e *altri che stavano già ascoltando la spiegazione delle regole.*

F117: Appena tutti pronti siamo scesi in palestra. Lì abbiamo trovato l'arbitro che spiegava le regole ai giocatori *in campo.*

F119: Quando fummo pronti scendemmo in palestra, lì ci aspettava l'arbitro che spiegava delle regole ad *altri giocatori.*

F48: Appena tutti furono pronti siamo scesi in palestra, lì ci aspettava l'arbitro che *era impegnato a spiegare* le regole del gioco.

fino a escludere completamente chi ha scritto il testo dall'azione descritta

F8: Appena tutti furono pronti sono scesi in palestra dove li stava aspettando l'arbitro per spiegare le regole del gioco.

I169: Appena i giocatori furono pronti scesero in palestra dove li aspettava l'arbitro che spiegò loro le regole.

Per concludere le osservazioni sulle correzioni, potremmo ancora riflettere sull'impatto che avrebbero avuto sul testo originale alcune delle correzioni più efficaci³²:

³¹ Si veda il dizionario De Mauro online <https://dizionario.internazionale.it/> e De Mauro (2019) con la nuova edizione del *Vocabolario di Base*.

³² Ci sono nel campione anche correzioni non risolutive, che portano a periodi comunque scorretti, come negli esempi che seguono: «Appena tutti erano pronti siamo scesi in palestra dove stava aspettando l'arbitro

F32: Appena pronti, siamo scesi in palestra dove l'arbitro aspettava i giocatori per spiegare loro le regole.

Se pensiamo a come sarebbero risultati gli interventi sul testo originale, vediamo che un periodo ben costruito come questo avrebbe però richiesto molti interventi:

Appena ~~tutti erano~~ pronti, siamo scesi in palestra dove ^{l'arbitro} ~~li~~ aspettava ~~a~~ quelli che giocavano ^{i giocatori}, ~~esso gli~~ ^{per} spiegava ^{re loro} le regole.

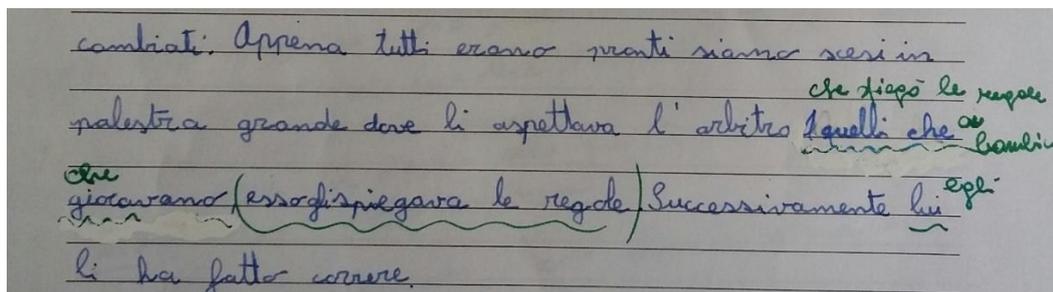
Nel caso seguente, invece, con poche modifiche, potrebbe essere raggiunto un livello accettabile:

F34: Appena tutti erano pronti siamo scesi in palestra dove l'arbitro aspettava quelli che giocavano per spiegargli le regole

Appena tutti erano pronti siamo scesi in palestra dove ^{l'arbitro} ~~li~~ aspettava ~~l'arbitro a~~ quelli che giocavano, ~~esso gli~~ ^{per spiegargli} spiegava le regole.

Non resta quindi che presentare la correzione originale a questo frammento di testo.

Figura 1. *Correzione originale*



4. CONCLUSIONI

In questo testo sono stati analizzati i dati raccolti con un singolo quesito posto all'interno di un questionario di 48 domande rivolte a docenti di scuola primaria per indagarne le pratiche di correzione. Nello stesso questionario sono stati chiesti i giudizi di accettabilità e le proposte di correzione su 16 frasi che includono tratti di italiano contemporaneo o fenomeni caratteristici dell'uso scolastico; è stata chiesta anche la correzione della sequenza testuale b) riportata all'inizio dell'articolo.

Quale può essere il senso di fare un'analisi così approfondita delle risposte a una sola domanda riguardante una porzione testuale così piccola? Innanzitutto raccogliere dati su quella che è stata la domanda iniziale della ricerca: in quanti modi è possibile rispondere, in fase di correzione, a un testo scritto da un alunno? A questa domanda, sottoponendo lo stesso quesito a duecento docenti di diverse aree geografiche, abbiamo ottenuto una risposta chiara: le correzioni possibili a un frammento di testo complesso potrebbero essere quasi tante quante sono le persone che lo correggono. Questo avviene in primo

a quelli che giocavano, che gli avrebbe spiegato le regole» (F87); «Quando tutti furono pronti, scendemmo in palestra dove ci aspettava l'arbitro che ci avrebbe spiegato le regole solo a chi avrebbe giocato» (I177).

luogo, da un punto di vista del sistema della lingua, perché una stessa sequenza di contenuti può essere espressa correttamente in molti modi diversi (Prandi, De Santis, 2011; De Santis, 2022); la variabilità delle correzioni a uno stesso frammento di testo non è quindi necessariamente legata a idiosincrasie personali dei docenti correttori, quanto a effettive possibilità espressive. In secondo luogo, da un punto di vista della soggettività dei docenti correttori, le correzioni non sono sempre legate esclusivamente agli *errori* presenti nel testo di partenza³³, risolvibili con diversi tipi di interventi, ma vanno a intervenire anche su altri piani, quale ad esempio la richiesta di uno stile più formale, connettendo le scelte individuali dei docenti al loro ideale personale di lingua (ricordiamo il commento di I167 “meglio sarebbe... ma presuppone un livello di competenza linguistica più elevato”)³⁴.

Volendo trarre delle indicazioni pratiche da questi risultati, si potrebbe obiettare che non è fattibile spendere così tanto tempo, in sede di correzione, per l'analisi delle possibili cause di tutte le scelte operate da chi ha scritto il testo. L'analisi puntigliosa delle 22 parole della sequenza testuale qui presentata potrebbe sembrare una provocazione. Ma se, certo, un lavoro analitico dettagliato di questo tipo non può essere fatto per tutti i testi che un docente deve correggere nel corso dell'anno scolastico, provare a farlo, o seguirlo quando proposto da altri, almeno una o due volte, può far toccare con mano quali sono i limiti e i rischi che si corrono con i propri interventi correttivi, può quindi rivelarsi molto utile in contesti di formazione dei docenti.

Quali indicazioni possiamo quindi trarre da un punto di vista operativo? Innanzitutto l'evidenza che la correzione che ciascun docente propone non è la sola possibile (non c'è sempre una sola risposta giusta a un errore nel testo), ma una tra le tante possibili, influenzata dal concetto di testo corretto e formale di ciascuno. In secondo luogo, come segnalato da alcuni docenti nei commenti, è necessario riflettere sulla distanza tra la lingua corretta possibile (credibile) per il bambino che abbiamo di fronte e la nostra idea di lingua corretta, evitando così di perpetuare correzioni che vadano nella direzione dell'italiano scolastico. Inoltre, come è emerso dall'analisi di alcune riformulazioni, è necessario chiedersi se le correzioni proposte rispettino i contenuti informativi presentati da chi ha scritto o se vengano aggiunti o modificati contenuti in direzioni che non sono giustificabili dalla lettura del testo di partenza. Infine, l'analisi delle correzioni di un ampio numero di docenti ci ha permesso di vedere i possibili rischi in una doppia direzione: da un lato perché alcuni, nel tentativo di sciogliere il gomitolo, ne sono rimasti imbrigliati e hanno proposto a loro volta altri periodi complessi irrisolti³⁵; dall'altro lato perché è emerso quanto i bersagli classici delle correzioni scolastiche, come ad esempio le ripetizioni, la ridondanza pronominale, l'incoerenza dei tempi verbali si ritrovino, a volte, anche nelle correzioni degli stessi docenti.

Resta ancora molto da fare per comprendere come sono costruiti i “gomitoli” presenti nei testi degli alunni, per analizzare le diverse strategie e i diversi approcci con i quali i docenti provano a scioglierli e, soprattutto, per accompagnare i docenti, attraverso una

³³ Come riportato in Colombo (2011: 114), già Lavinio (1975: 64) trovava nel suo materiale che il 47% degli interventi dei docenti su testi di prima media «possono essere considerati non necessari, stilistici, dettati dal gusto personale, da idiosincrasie o da pregiudizi formali.» Molti esempi di correzioni non necessarie si trovano anche in Benincà, Ferraboschi, Gaspari, Vanelli (1974).

³⁴ Per risalire all'ideale di lingua corretta dal punto di vista dei docenti, è molto interessante l'analisi delle loro definizioni di errore, anche questo un dato raccolto dal questionario già citato. I risultati evidenziano la varietà di definizioni possibili di errore, da quelle più ancorate al concetto di “norma grammaticale” ad altre più aperte a considerare l'errore da un punto di vista meno formale e piuttosto comunicativo, fino ad arrivare ad altre nelle quali il riconoscimento dell'errore viene considerato come un momento fondamentale dell'azione didattica.

³⁵ «Può poi accadere che il correttore, la cui attenzione non può essere costantemente tesa, non si accorga di introdurre un'improprietà che non era nel testo del ragazzo» (Colombo, 2011: 114).

formazione specifica e attenta alla dimensione testuale, al difficile compito di rispondere in maniera rispettosa ed efficace ai testi scritti dai loro alunni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze.
- 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, Pacini, Pisa; ristampato in Colombo A. (a cura di), *Guida all'educazione linguistica*, Zanichelli, Bologna, 1979, pp. 162-178.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1995), *Psicologia della composizione scritta*, a cura di D. Corno, La Nuova Italia, Firenze, (ed. or. *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1987).
- Bertinetto P. M. (1991), "Il verbo", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A., *Grande grammatica di consultazione*, vol. II. *I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, il Mulino, Bologna.
- Bertinetto P. M. (2003), *Tempi verbali e narrativa italiana dell'Otto-Novecento*, Dell'Orso, Alessandria.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S. (2016), *Come TIscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Aracne, Roma.
- Cisotto L. (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma.
- Cortelazzo M. A. (2000), "Per la storia dell'italiano scolastico", in Id. (a cura di), *Italiano d'oggi*, Esedra, Padova.
- D'Achille P. (2019), *L'italiano contemporaneo*, il Mulino, Bologna.
- De Blasi N. (1993-1994), "L'italiano nella scuola", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., Einaudi, Torino.
- Demartini S., Fornara S. (2013), *La punteggiatura dei bambini: uso, apprendimento e didattica*, Carocci, Roma.
- De Mauro T., *Il Nuovo de Mauro*. Dizionario online: <https://dizionario.internazionale.it/>
- De Mauro T. (2019), *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Laterza, Roma-Bari.
- De Santis C. (2021), *La sintassi della frase semplice*, il Mulino, Bologna.
- Colombo A. (2013), *"A me mi". Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, FrancoAngeli, Milano.
- De Martini S. (2010), "Assaggi di scrittura giovanile. Criticità linguistiche fra tradizione e innovazione in esercitazioni di studenti", in Corno D., *La tastiera e il calamaio. Come si scrive all'Università, studi e ricerche. Con due saggi di Silvia Demartini e Simone Fornara*, Edizioni Mercurio, Vercelli, pp. 63-80.
- Fiocchi E. (2021), *Il periodo attaccapanni: un'indagine sulla percezione degli insegnanti*, tesi di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, Università di Modena e Reggio Emilia, a.a. 2020-2021, relatore prof. Gabriele Pallotti: <https://morethesis.unimore.it/theses/available/etd-10262021-215245/>.
- Freedman S. W. (1987), *Response to Student Writing*, National Council Teachers of English, Urbana (IL).
- Gadda C. E. (1957), *Quer pasticciaccio brutto de via Merulana*, Garzanti, Milano.
- Halliday M. A. K. (1992), *Lingua parlata e lingua scritta*, La Nuova Italia, Firenze.

- Lavinio C. (1975), *L'insegnamento dell'italiano. Un'inchiesta campione in una scuola media sarda*, Edes, Cagliari.
- Lo Duca M. G. (1995), “Imperfetto ‘ludico’ ed altri tempi: una prospettiva testuale”, in Giacalone Ramat A., Crocco Galeas G. (eds.), *From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition*, Narr, Tübingen, pp. 173-193.
- Mengaldo P. V. (1994), “Carlo Emilio Gadda”, in *Storia della lingua italiana. Il Novecento*, il Mulino, Bologna, pp. 148-154.
- Messori E. (2021), *Il periodo attaccapanni. Indagine sperimentale su una costruzione sintattico-testuale multidimensionale*, tesi di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, Università di Modena e Reggio Emilia, a.a. 2020-2021, relatore prof. Gabriele Pallotti: <https://morethesis.unimore.it/theses/available/etd-10082021-134235/>.
- Moneglia M. (1982), “Sul cambiamento dello stile della lingua scritta: scrivono i bambini”, in AA.VV., *La lingua italiana in movimento*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Novelli S. (2008), “Quel sublime pasticciaccio di idiomi”, in *Lingua italiana*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma:
https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/percorsi/percorsi_20.html.
- Pallotti G., Borghetti C., Rosi F. (2021), *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua*, Caissa Italia, Cesena - Bologna.
- Parmegiani L. (2021), *Il periodo attaccapanni. Ricerca di una definizione e proposte didattiche per la scuola primaria*, tesi di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, Università di Modena e Reggio Emilia, a.a. 2020 – 2021, relatore prof. Gabriele Pallotti: <https://morethesis.unimore.it/theses/available/etd-10082021-134234/>.
- Pilorgé J.L. (2010), “Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur: les traces des enseignants de français sur les copies des élèves”, in *Pratiques*, 145-146, pp. 85-105 : <https://journals.openedition.org/pratiques/1513>.
- Revelli L. (2013), *Diacronia dell'italiano scolastico*, Aracne, Roma.
- Roscioni G. C. (1969), *La disarmonia prestabilita. Studio su Gadda*, Einaudi, Torino.
- Serianni L. (2007), “La norma sommersa”, in *Lingua e stile*, XLII, 2, pp. 283-295.
- Serianni L., Castelvetti A. (1988), *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi. Per leggere, per scrivere, per parlare*, UTET, Torino.
- Serianni L., Benedetti G., (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Tagliaferri M. (2019), “Divagazioni e garbuglio di Carlo Emilio Gadda”, in *Atlante*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma:
https://www.treccani.it/magazine/atlante/cultura/Divagazioni_e_garbuglio_di_Carlo_Emilio_Gadda.html.
- Tesnière L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Préface de J. Fourquet, Klincksieck, Paris (trad. it. *Elementi di sintassi strutturale*, a cura di G. Proverbio, A. Trocini Cerrina, Rosenberg & Sellier, Torino, 2001).
- Ujcich V. (2010), *I tempi nei testi. Analisi dei tempi verbali in testi narrativi prodotti a scuola*, CLEUP, Padova.
- Ujcich V. (2022), *La correzione tra italiano contemporaneo e usi scolastici: 16 frasi corrette da 200 docenti di scuola primaria*, “DIDIT. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura”, 2, pp. 69-97:
<https://www.journals-dfa.supsi.ch/index.php/rivistadidit/issue/view/17>.