

# Correggere un testo. Aspetti comunicativi, testuali e linguistici delle correzioni di 45 docenti

VERONICA UJCICH

---

## **To correct a text. Communicative, textual and linguistic aspects of corrections by 45 teachers**

The paper compares the corrections carried out by 45 teachers on the same narrative text written by a fifth grade (10 years old) primary school student. The correction activity was conducted while attending several training courses on the topic of correction. The analysis takes into account communicative aspects (correction methods, use of final feedback, use of a shared marking code and attenuative formulas) and textual and linguistic aspects (management of content omissions, paragraphing, coherence of verb tenses; acceptability of nominal phrases, hypothetical period with double imperfect, affective pronominal use). The comparison of the different ways of “responding to the text” makes it possible to identify some suggestions for teaching.

Il contributo confronta le correzioni apportate da 45 docenti a uno stesso testo di tipo narrativo scritto da un alunno di classe V primaria. L'attività di correzione è stata svolta durante la frequenza di alcuni corsi di formazione sul tema della correzione del testo scritto. L'analisi prende in considerazione gli aspetti comunicativi (modalità di correzione, utilizzo del commento finale, uso di un codice condiviso e di formule attenuative) e gli aspetti testuali e linguistici (gestione delle lacune di contenuto, dei capoversi, della coerenza dei tempi verbali; accettabilità delle frasi nominali, del periodo ipotetico con doppio imperfetto, dell'uso pronominale affettivo). Il confronto tra le diverse modalità di “risposta al testo” permette di individuare alcuni suggerimenti per la pratica didattica.

VERONICA UJCICH ([veronica.ujcich@unibo.it](mailto:veronica.ujcich@unibo.it)) è stata assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna ed è cultrice della materia in Didattica dell'italiano. È docente di ruolo nella scuola primaria e si occupa di formazione e di pubblicazioni rivolte ai docenti. Il suo progetto più recente è la

*Grammatica dei bambini*, pubblicata per l'editore Carocci in collaborazione con alcune colleghe.

---

## 1. Introduzione

### 1.1. La domanda di ricerca<sup>1</sup>

«Non è dato verificare che cosa farebbe un certo numero di insegnanti su uno stesso testo»: con queste parole Colombo (2011: 111) introduce, in quello che costituisce tutt'ora il testo fondamentale sulla correzione scolastica, i risultati dello studio Gisel Emilia Romagna (2010). Fino a quel momento, e anche successivamente, gli studi sulle correzioni a testi scolastici da parte di docenti erano stati condotti principalmente raccogliendo corpora di testi di studenti di classi diverse (Serianni, Benedetti 2009), oppure, diacronicamente, degli stessi studenti nel corso di alcuni anni (Ruggiano 2011). Il focus allora era stato posto sia sulla varietà dei fenomeni riscontrati sia sulle modalità di risposta a tali fenomeni da parte di un numero ristretto di docenti<sup>2</sup>.

La ricerca Gisel Emilia Romagna (2010) si pone invece un obiettivo differente e procede con metodo sperimentale: vengono raccolti alcuni testi autentici svolti dagli studenti sulla base di consegne date dai ricercatori, fotocopiati e distribuiti a 59 docenti dei rispettivi gradi scolastici. La valutazione delle correzioni riguarda l'aspetto comunicativo (l'utilità e la comprensibilità da parte degli alunni) e la qualità delle correzioni (eccessive o carenti, invasive o superficiali). Non avendo accesso ai testi originali, il lettore non può però valutare nell'insieme i fenomeni che sono stati presentati ai docenti; inoltre, il fatto che le consegne varino la tipologia di testo nei diversi ordini di scuola rende impossibile confrontare l'attenzione posta dai docenti di ciascun livello a determinati fenomeni linguistici o testuali<sup>3</sup>. In conclusione, la ricerca evidenzia le carenze comunicative della correzione: «I codici della comunicazione che avviene tra insegnante e studente sul testo prodotto dal secondo sono *diversi e incomunicanti*, e tocca agli studenti impararli e adattarsi» (Gisel Emilia Romagna 2010: 200). L'idea complessiva di correzione proposta nello studio è quella di una tecnica volta a migliorare le competenze di scrittura dell'allievo,

---

<sup>1</sup> Nel presente articolo sono riportati alcuni risultati della ricerca «La correzione del testo scritto: uno studio dalla parte del docente di scuola primaria» svolta presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna; tutor prof.ssa Cristiana De Santis, alla quale va un ringraziamento particolare per la discussione dei contenuti.

<sup>2</sup> In Benincà *et al.* (1974) 4 docenti, in Cortelazzo (1995) 2 docenti trentini per il periodo fino agli anni '50 e poi un testo degli anni '80 e uno degli anni '90. Solo in Serianni, Benedetti (2009) viene considerato un ampio numero di docenti (122) ma con correzioni su testi diversi; in Revelli (2013) vengono analizzati 150 quaderni di scuola primaria raccolti in dimensione diacronica.

<sup>3</sup> Ad esempio le questioni che riguardano l'uso dei tempi verbali si trovano maggiormente citate nei testi di scuola superiore perché "chiamate" dalla tipologia testuale richiesta dalla consegna (riassunto e commento), come notato dagli stessi ricercatori (Gisel Emilia Romagna 2010: 198).

che agisce tempestivamente sull'errore e stimola la cura della revisione, offrendo quindi anche occasioni di riscrittura.

La ricerca che ora presentiamo prende l'avvio dalla stessa domanda dello studio Giscel Emilia Romagna (2010): che cosa farebbe un certo numero di docenti di fronte allo stesso testo? La scelta di questa prospettiva d'indagine deriva dal fatto che in questo modo è possibile raccogliere dati confrontabili sulle reazioni di fronte agli stessi fenomeni linguistici e testuali; inoltre, il fatto di presentare l'intero testo dello studente, e non alcuni fenomeni linguistici isolati in singole frasi – come avviene negli studi sull'accettabilità dei tratti dell'italiano contemporaneo (ad esempio Palermo 2010) – permette di testare la reazione dei docenti in una situazione più vicina a quella della correzione reale in contesto scolastico. Se da un lato, scegliendo un solo testo da far correggere, per forza di cose sarà analizzato un numero minore di fenomeni linguistici, dall'altro lato potremo considerare più nel dettaglio la varietà di risposte possibili a tali fenomeni e osservare la loro relazione con altri fenomeni compresenti.

## 1.2. La situazione sperimentale

Nella situazione sperimentale progettata per questa ricerca è stato scelto un testo di tipo narrativo rispondente alla consegna «Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe», prodotto da un alunno di classe V della scuola primaria e proveniente da un corpus già analizzato (Ujcich 2010). Si è scelto di sottoporre alla correzione dei docenti un testo “difficile da correggere” nel quale si presentassero diverse tipologie di errore a diversi livelli linguistici. Sono stati coinvolti nella ricerca tre gruppi di docenti di scuola primaria<sup>4</sup> in formazione sul tema della correzione, tutti dell'area del Nord Est: un gruppo a Rovereto, un gruppo a Vittorio Veneto, un gruppo a Trieste, per un totale di 45 docenti<sup>5</sup>.

Nei primi due incontri del percorso di formazione si è lavorato sulle pratiche didattiche generali di correzione, sulle correzioni a livello di frase, su alcuni fenomeni dell'italiano contemporaneo e sulla correzione di brevi sequenze testuali. La correzione del testo è stata richiesta prima del terzo incontro, invitando i partecipanti a correggere alcuni testi forniti in file e a inviarli nuovamente alla formatrice; durante il terzo incontro le correzioni sono state discusse in aula<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Hanno partecipato alla formazione anche 5 docenti di scuola secondaria di primo grado, contraddistinti dalla lettera M al termine del codice identificativo.

<sup>5</sup> 24 docenti dal gruppo di Rovereto, 8 da Vittorio Veneto, 11 da Trieste (di cui 5 di scuola secondaria di primo grado).

<sup>6</sup> Successivamente il percorso è proseguito con l'applicazione di un protocollo per lo svolgimento di un testo narrativo nelle classi a partire da un'immagine-stimolo; alla conclusione del

I dati quantitativi che verranno forniti non hanno nessuna pretesa di essere rappresentativi delle tendenze correttive dei docenti italiani in generale, questo a causa delle caratteristiche particolari del campione, formato da docenti motivati a riflettere sulle proprie pratiche di correzione (e già sottoposti ad alcune riflessioni preliminari sull'argomento). I risultati dell'indagine saranno tuttavia utili per fornire un parametro di diffusione di una determinata correzione nel campione considerato.

Poiché il testo originale era già stato corretto a mano dal docente di classe, è stato trascritto a computer in file word prima di essere sottoposto agli insegnanti che, nella maggior parte dei casi, lo hanno corretto a computer. Nella situazione sperimentale è stata quindi eliminata la prima difficoltà che si presenta al correttore: quella di decifrare la grafia degli alunni<sup>7</sup>. Un vantaggio di questa scelta è stata la migliore leggibilità delle correzioni del docente, lo svantaggio è stato che non è possibile fare considerazioni generali sulla "chiarezza" dal punto di vista grafico delle annotazioni dei docenti. D'altra parte, lo strumento informatico avrebbe potuto facilitare una modalità di correzione più articolata, ad esempio grazie alla possibilità di inserire commenti e di evidenziare il testo con diversi colori, ma questo vantaggio è stato sfruttato solo da alcuni<sup>8</sup>.

## 2. Analisi del testo proposto

Nella Figura 1 viene presentato integralmente il testo proposto ai docenti per la correzione.

Da un punto di vista comunicativo, il testo si presenta vivace ma al contempo lacunoso. Nella prima parte si può riscontrare il desiderio di creare anche nel lettore, come negli alunni protagonisti del testo (si noti il passaggio dall'*io* al *noi* subito dopo l'introduzione), l'attesa di qualche cosa che sta per accadere (la *solpresa*): un evento che dovrebbe costituire il focus della narrazione, evidenziato anche dall'avverbio («poi *finalmente* ci disse che dovevamo fare»). Tuttavia l'evento non viene descritto per nulla e resta implicito. Il lettore scopre che si è trattato di fare un salame di cioccolato solo collegando tre informazioni della seconda parte del testo e completando con un'inferenza: ci sono degli ingredienti, le dita sono sporche di cioccolato, i salami sono stati

---

percorso di formazione sono state quindi analizzate le correzioni dei docenti ai testi autentici prodotti dai loro alunni.

<sup>7</sup> Nella correzione di testi scritti a mano aumenta il carico cognitivo per il docente, che come prima cosa deve decifrare quanto scritto.

<sup>8</sup> Occorre ricordare che, al momento della presente ricerca, la pratica di correggere testi digitali era già stata forzosamente inserita in ambito scolastico a causa della didattica online in periodo pandemico; in alcuni casi, come dichiarato dagli stessi docenti, la pratica di correggere anche testi digitali è proseguita nella didattica in presenza.

messi in frigo. Nel testo non viene mai scritto esplicitamente il nome del dolce “salame di cioccolato”, né viene descritta la procedura per prepararlo.

Le chiediamo di correggere questo testo secondo la prassi abituale, utilizzando un colore diverso. In calce può scrivere i commenti che scriverebbe per l'alunno e, tra parentesi quadre, eventuali commenti per la formatrice (ad esempio difficoltà riscontrate, dubbi...). Il testo è autentico ed è stato scritto da un alunno di classe V.  
La consegna era: “Racconta il giorno più bello che hai passato con la tua classe”.

*Il giorno più bello che ho passato con la mia classe è stato l'anno scorso. Stavamo aspettando la maestra R., che finalmente arrivò con una borsa della spesa. Ci ha dato un lavoro da fare dicendoci che se lo facevamo veloce c'era per noi una sorpresa. Noi ci guardammo e subito al lavoro. Quando finimmo tutti, la maestra ci fece togliere le cose dai banchi e gli ha uniti formando gruppi da otto bambini, non dicendoci neancora niente. Ci consegnò degli ingredienti, poi finalmente ci disse che dovevamo fare. Poi subito al lavoro. Non vedavamo l'ora di leccarci le dita sporche di cioccolato. Quando finimmo ci siamo lavati le mani e la maestra ha portato i salami giù dai bidelli in modo che li mettessero in frigo.  
Il giorno dopo li abbiamo mangiati tutti tranne uno che i bidelli se l'hanno mangiato. Spero di rifare quest'esperienza.*

**Figura 1: Testo di alunno di classe V primaria proposto per la correzione e consegna per i docenti.**

Se riprendiamo la struttura del testo narrativo così come descritta in Labov (1972) - 1. *Abstract*, 2. *Orientation*, 3. *Complicating action*, 4. *Evaluation*, 5. *Result o resolution*, 6. *Coda* – possiamo osservare che il testo presenta alcune delle funzioni, come *l'orientation*, *l'evaluation* e la *coda*, ma non cura la parte della *complicating action* e della *resolution*. Questo è comune a molti testi narrativi del corpus dal quale è stato tratto il testo: molto sforzo viene dedicato alla descrizione della parte iniziale e del contesto ed è volto a creare un'attesa per qualche cosa che deve accadere, poi la parte centrale viene spesso trascurata e la conclusione solo accennata (Ujcich 2010: par. 3.4.).

La mancata descrizione dell'evento centrale non costituisce l'unica lacuna di contenuto: la prima, marginale, riguarda l'esplicitazione di ciò che avrebbero dovuto svolgere i bambini prima della sorpresa (il compito assegnato dalla maestra); l'ultima riguarda il salame mangiato dai bidelli: erano stati i bambini a regalarlo o i bidelli lo avevano mangiato di propria iniziativa?

A livello di organizzazione testuale è interessante notare, in relazione alle competenze per questa fascia d'età<sup>9</sup>, che viene utilizzato il capoverso in maniera abbastanza coerente con una suddivisione standard del testo<sup>10</sup> secondo le funzioni delle sue diverse parti: il primo capoverso presenta la ripresa del

<sup>9</sup> Per uno studio sulla punteggiatura nei testi dei bambini si veda Demartini e Fornara (2013).

<sup>10</sup> Sul ruolo del capoverso nel testo si veda il par. 7.1. in Ferrari, Lala, Longo, Pecorari, Rosi e Stojmenova (2018).

titolo e la situazione iniziale nella quale si descrive una condizione di attesa; nel secondo capoverso troviamo quella che dovrebbe essere la parte centrale della narrazione; il terzo paragrafo racconta gli eventi del giorno successivo e riporta il commento finale. Per quanto riguarda la punteggiatura, in generale è presente una competenza di base: le frasi sono brevi e, quando presenti, le subordinate sono separate dalla virgola (es. la temporale che precede la principale: «Quando finimmo tutti, la maestra ci fece...»).

Riportiamo nella Tabella 2 un'analisi schematica delle varie frasi del testo, che sarà utile per le considerazioni che seguono.

Sezione del testo	Analisi
Il giorno più bello che ho passato con la mia classe è stato l'anno scorso.	Introduzione doppio passato prossimo (PP)
Stavamo aspettando la maestra R., che <u>finalmente</u> arrivò con una borsa della spesa.	Attesa evento principale passaggio al passato remoto (PR) errore ortografico per ipercorrettismo
Ci ha dato un lavoro da fare dicendoci che se lo facevamo veloce c'era per noi una <u>solpresa</u> .	Attesa evento principale ritorno al PP ipotetica con il doppio imperfetto uso avverbiale dell'aggettivo veloce errore ortografico di origine fonologica
Noi ci guardammo e subito al lavoro.	Inizio azione 1 Ritorno al PR Frasi nominale a)
[lacuna di contenuto a): quale lavoro hanno svolto?]	Lacuna di contenuto su evento secondario che prepara all'azione principale
Quando finimmo tutti, la maestra ci fece <u>togliere</u> le cose <u>dal banchi</u> e <u>gli</u> ha uniti formando gruppi da otto bambini, non dicendoci <u>neancora</u> niente.	Attesa, fine azione 1, preparativi per azione focus Passaggio dal PR al PP Mancato accordo preposizione articolata-nome Errore ortografico <i>gli</i> ( <i>togliere</i> ) Errore ortografico di origine fonologica ( <i>gli / li</i> ) Errore lessicale: incrocio tra due parole ( <i>neanche + ancora</i> )

Ci consegnò degli ingredienti, poi <u>finalmente</u> ci disse che dovevamo fare.	Inizio dell'azione-focus, evidenziata dall'avverbio Ritorno al PR Errore ortografico per ipercorrettismo <i>che</i> interrogativo da solo
Poi subito al lavoro.	Annuncio dell'azione focus frase nominale b)
[lacuna di contenuto b)]	Non viene descritta l'azione centrale
Non <u>vedavamo</u> l'ora di leccarci le dita sporche di cioccolato.	Commento Errore ortografico di origine fonologica
Quando finimmo ci siamo lavati le mani e la maestra ha portato i salami giù dai bidelli in modo che li mettessero in frigo.	Fine dell'azione Passaggio da PR a PP Da notare l'uso del congiuntivo imperfetto
Il giorno dopo li abbiamo mangiati tutti tranne uno che i bidelli se l'hanno mangiato.	Coda Ritorno al PP Uso pronominale affettivo ma con ausiliare dell'uso non pronominale
[lacuna di contenuto c)]	Non sappiamo se un salame è stato regalato ai bidelli o se loro se lo sono mangiato autonomamente
Spero di rifare quest'esperienza.	Conclusione con commento

**Tabella 2: Analisi del testo proposto per la correzione.**

Il testo, nel suo insieme, dà alcuni indizi sulle competenze dell'alunno e quindi sulla possibilità che possa effettivamente essere in grado di accogliere alcune correzioni. Se partiamo dai punti di forza, possiamo individuare alcune competenze emergenti: la divisione in capoversi e l'uso sintattico della punteggiatura, l'uso del congiuntivo imperfetto con valore finale. Da un punto di vista stilistico, possiamo osservare almeno il tentativo di costruire il testo secondo un meccanismo di suspense e la presenza di frasi a effetto (frasi nominali). Per quanto riguarda le carenze, il problema fondamentale è la mancanza della descrizione dell'evento centrale, una carenza quindi nel rispetto della consegna e della tipologia testuale. È poi degna di attenzione, anche in relazione all'età, l'alternanza tra il passato remoto e il passato prossimo, della



quale si discuterà più diffusamente nel par. 3.3.2. Gli errori di lingua sono di diversa natura: errori ortografici (ipercorrettismo *finalmente*, fonologico *solpresa*, grafico *togliere*); errore morfologico-fonologico (*vedavamo*); errore lessicale con incrocio di due parole (*neancora* = *neanche* + *ancora*<sup>11</sup>); mancata concordanza (*dal banchi*); infine *gli ha uniti*, errore molto frequente, per il quale è forse più credibile pensare a un problema di tipo fonologico-ortografico che a una scelta errata del pronome.

### 3. Le correzioni dei docenti

Le correzioni non saranno qui analizzate nell'ottica di una valutazione dei docenti (quali errori hanno riconosciuto, quali hanno ommesso di correggere, quanto chiare sono le correzioni). Per questo motivo, non faremo riferimento a un modello di correzione da proporre come “standard” rispetto al quale misurare lo scarto con le correzioni effettivamente riportate dai docenti. Riteniamo infatti che la correzione “giusta” possa essere solo quella che viene incontro alle possibilità e ai bisogni del singolo alunno al quale è diretta, come ben espresso da Cattana e Nesci (2004: 53):

A seconda del contesto comunicativo e tenendo presente i bisogni linguistici dell'apprendente e il suo livello di apprendimento si decide se tollerare un errore oppure correggerlo. L'insegnante dovrebbe sempre chiedersi: “Quando e a chi devo segnare qualcosa come errore?”. La risposta non dovrebbe quasi mai essere: ‘Sempre e a tutti’».

Per questo motivo, e per i motivi di seguito esplicitati, non verrà presa in considerazione un'analisi delle “mancate correzioni”. Come evidenziato dai risultati dello studio Gisel Veneto (1991) prima e da Ujcich (2022b) poi, i docenti infatti possono avere consapevolezza dei limiti della correzione e dichiarano di scegliere di non correggere alcuni errori riscontrati in base a considerazioni di tipo didattico (l'alunno è in grado di trovare l'errore da solo; l'alunno non è ancora in grado di recepire un certo tipo di correzione; il fenomeno riscontrato non è ancora stato affrontato nella didattica / non è comprensibile al livello cognitivo dell'alunno; l'alunno non è in grado di gestire un eccessivo carico cognitivo che deriverebbe da un accumulo di correzioni) o relazionale (l'alunno potrebbe sentirsi non compreso in caso di un gran numero di correzioni; l'alunno potrebbe risultare inibito nelle scritture successive...).

Naturalmente non tutte le mancate correzioni sono riconducibili a scelte consapevoli da parte dei docenti. Dalle osservazioni e dalle discussioni in aula con i gruppi di docenti sono emersi altri aspetti meritevoli di attenzione. Nel

---

<sup>11</sup> Questo fenomeno si deve forse a un uso dialettale.

confronto delle diverse correzioni è emerso quanto ciascun docente si concentrasse su alcuni aspetti della scrittura e avesse sviluppato un proprio automatismo della correzione. Si tratta di quella che Bing (2021: 83) ha chiamato, con un'espressione molto efficace, «la macchina che dà esecuzione puntualmente», fornendo formule «bell'e pronte»: una sorta di "macchina della correzione". Dalle discussioni durante la formazione è emerso che l'automatismo della correzione agisce in maniera inconsapevole, condizionando a monte il modo di leggere il testo: la "lettura per correggere" attiva una modalità di "caccia all'errore" che si è rivelata diversa da docente a docente e che mette in primo piano alcuni aspetti del testo tralasciandone altri, a seconda di chi corregge. Alcune mancate correzioni sono dovute quindi al fatto che l'automatismo della correzione attivato non permette di vedere tutti i fenomeni.

L'importanza dell'atteggiamento del correttore è già stata osservata in altri studi sulla correzione: in apertura del volume di Cattana e Nesci (2004: 17-18), ad esempio, si trova un ironico test di autovalutazione per il docente, che permette di verificare se si è un correttore rigido, flessibile o incerto. In ambito francese, a partire da uno studio effettuato su un corpus informatizzato di testi scolastici<sup>12</sup>, sono state individuate alcune "posture" del docente-correttore (Pilorgé 2010, sintetizzato anche in Doquet e Pilorgé 2020): "il guardiano del codice", orientato prioritariamente alla verifica del rispetto delle regole linguistiche; il "lettore naïf", concentrato piuttosto sull'aspetto comunicativo e sul contenuto; il correttore "comportamentista", nel quale viene verificato prioritariamente il rispetto della consegna; "l'editor", che tiene conto della specificità del testo con lo scopo di migliorarlo; il "critico letterario", che legge il testo dell'alunno come un testo letterario, fornendo suggerimenti di natura estetica e stilistica.

La descrizione dei diversi "atteggiamenti di correzione" è applicabile anche in contesto italiano, tuttavia con alcune cautele. Descrivere un atteggiamento di correzione è un'operazione complessa, in quanto chiama in causa non solo, come prevedibile, l'idea di lingua e di testo corretto, ma anche l'idea del ruolo del docente, del suo rapporto con l'alunno, degli scopi della didattica della scrittura e via dicendo. Inoltre, può rappresentare un interesse di ricerca più dal punto di vista della profilazione della professionalità del docente di lingua che della vera e propria didattica della scrittura.

### 3.1. La correzione come forma di revisione

Dal punto di vista del processo di scrittura (Hayes, Flower 1980), la correzione è assimilabile al processo di revisione (sintetizzato in Cisotto 2006: 242) che si svolge in più fasi: il confronto del testo intenzionale con il testo

---

<sup>12</sup> Il corpus è consultabile online all'indirizzo <http://e-calm.huma-num.fr/> (ultima consultazione: 21.03.2024).

reale; la diagnosi, nella quale si individua l'errore e la sua causa e si ipotizzano strategie per risolverlo; l'effettiva correzione, che può essere di superficie (cosmetica) o autentica, se prende in considerazione anche l'organizzazione del testo.

Durante la correzione, il docente applica in maniera analoga il meccanismo della revisione<sup>13</sup> che prima di lui avrebbe dovuto applicare l'alunno. Come è emerso dai dati raccolti e dalle discussioni in aula con i docenti, le correzioni sono diverse perché il confronto del testo reale avviene con ideali di lingua e di testo diversi, spesso inconsapevoli e non esplicitati, risalenti a quando i docenti sono stati a loro volta studenti. A questo occorre aggiungere la constatazione che in molti casi la soluzione possibile per uno stesso problema non è una sola, ma si possono avere diverse opzioni. Se l'errore può essere grossolanamente definito come la violazione di una regola o norma<sup>14</sup>, la correzione è molto spesso una questione di scelta<sup>15</sup>: per risolvere lo stesso errore in molti casi sono possibili più soluzioni – in linea di massima tranne che per errori ortografici, morfologici e di concordanza – in quanto lo stesso contenuto informativo può essere veicolato da forme linguistiche diverse. Proprio la percezione della varietà delle possibili risposte, attraverso la condivisione delle correzioni in aula, ha rappresentato uno dei risultati del percorso di formazione e ha contribuito a bloccare, almeno in un primo momento, l'automatismo della correzione, tanto da far scrivere a una docente: «ora è più difficile correggere. Oramai il dubbio si è insinuato».

Giungendo al terzo aspetto, quello di come il docente opera sull'errore, in letteratura sono state individuate quattro modalità che permettono di descrivere le correzioni scritte sui testi: rilevativa, sostitutiva, classificatoria, esortativa. Come evidenziato in Cignetti, Demartini, Fornara e Viale (2022: 162), ciascuna modalità presenta vantaggi e svantaggi ma, soprattutto, implica un grado maggiore o minore di autonomia da parte dell'alunno e la precisa consapevolezza, da parte del docente, delle competenze già possedute. A un primo

---

<sup>13</sup> Le tecniche proposte in Pallotti, Borghetti, Rosi (2021: 98-99) per la revisione tra pari possono essere utili anche per la correzione del docente, in particolare per quanto riguarda la tecnica "due stelle e un augurio" (Wiliam 2018).

<sup>14</sup> In questo ragionamento sarebbe da inserire la complessa questione sul concetto di errore dei docenti, per la quale sono stati raccolti dei dati tramite un questionario sottoposto a 200 docenti i cui risultati sono stati presentati al IV convegno nazionale Asli scuola "Una lingua, molte 'lingue'. La variazione linguistica nella didattica dell'italiano: teorie, strumenti, pratiche" (Napoli 10-12 novembre 2022). In questa sede ci limitiamo a indicare alcuni riferimenti bibliografici essenziali: si veda De Santis (2019) per una sintesi della questione della norma e degli usi; Cattana, Nesci (2004) per la didattica dell'italiano L2; Grandi (2015) per i diversi aspetti linguistici della questione; più specificamente legati al contesto scolastico Berretta (1973), Sgroi (2006), Andorno, Boario (2021).

<sup>15</sup> Sulla differenza tra regole e scelte e la questione della norma si veda Prandi, De Santis (2011).

livello, la correzione sostitutiva lascia l'alunno completamente passivo rispetto alla soluzione dell'errore, che viene presa in carico interamente dal docente; a un livello successivo, invece, la correzione classificatoria e quella esortativa chiamano in causa l'alunno fornendo alcuni indizi sulla pista più opportuna da percorrere per trovare la soluzione, in un caso riconducendo l'errore alla categoria linguistica pertinente, nell'altro stimolando l'alunno attraverso domande o riflessioni; infine, la correzione rilevativa indica solamente il luogo in cui si trova l'errore, lasciando completamente all'alunno il compito di trovare una possibile soluzione.

### 3.2. Aspetti comunicativi

In una prospettiva dialogica, ogni scritto è un atto di comunicazione, «un atto fiduciario in cui scrittore e lettore cercano continuamente di orientare se stessi verso uno stato di convergenza: l'uno presuppone nell'altro la capacità di creare significato» (Cisotto 2006: 257)<sup>16</sup>. Il testo scritto dal bambino è quindi una forma di comunicazione rivolta al docente e la correzione del docente è (o dovrebbe essere) una comunicazione rivolta al bambino, una «risposta al testo» (Freedman 1987 in Cisotto 2006: 261). Al tipico «atteggiamento ispettivo degli insegnanti, volto a scovare gli errori nei testi prodotti dagli allievi» (Cisotto 2006: 260), viene allora opposto un approccio di tipo dialogico e partecipativo, «in cui il focus è posto sull'analisi del problema e la ricerca di soluzioni e non sulla correzione».

Anche le diverse modalità di intervento sul testo poco sopra descritte possono essere lette, alla luce di questa considerazione, come modalità più o meno dialogiche: da un minimo della correzione sostitutiva, nella quale sul testo dell'alunno viene sovrapposto il monologo del docente, a un massimo della correzione esortativa, nella quale il docente pone altre domande, richiede approfondimenti e, di conseguenza, dimostra una volontà di proseguire il dialogo, restituendo la parola all'alunno. Sempre nella correzione esortativa è possibile osservare anche l'eventuale uso di formule attenuative (*potresti, sarebbe meglio...*).

Rientrano ancora nell'aspetto comunicativo l'eventuale presenza di un commento finale, che può essere improntato al dialogo o piuttosto al giudizio, e la presenza di un codice condiviso (colori, simboli, sigle...).

#### 3.2.1 Modalità di correzione

Nel campione preso in esame, la modalità di correzione nettamente più diffusa è stata la modalità sostitutiva, esclusiva in 9 casi, abbinata alla modalità rilevativa in 16 casi; la modalità rilevativa esclusiva è presente solo in 2 casi.

---

<sup>16</sup> A sua volta in riferimento a Nystrand 1989: 75.

Sono presenti anche alcune correzioni miste, delle quali presenteremo un esempio completo nel par. 3.2.5.

In generale, le correzioni rilevative si concentrano quasi esclusivamente sui fenomeni ortografici, morfologici e di accordo riscontrati nel testo. Per la segnalazione degli errori ortografici vengono utilizzate tre modalità diverse: la sottolineatura, l'indicazione attraverso un pallino posto sopra o sotto la parola da correggere, l'indicazione attraverso un numero di pallini posti a inizio riga a segnalare il numero di errori che l'alunno deve trovare e risolvere in quella riga, utilizzando quindi un codice condiviso con l'alunno.

A un'osservazione generale spicca un numero relativamente alto di correzioni (7) con un aspetto comunicativo minimo: si tratta di correzioni senza nessuna forma di dialogo con l'alunno né all'interno del testo né al suo termine, nelle quali vengono rilevati o corretti esclusivamente gli errori formali sottolineati nella Tabella 1. In questi casi a un basso livello di comunicazione con l'alunno si affianca quindi un'analisi del testo che si ferma agli errori formali più evidenti.

All'opposto è interessante segnalare alcuni casi (5) in cui i docenti hanno sentito la necessità di specificare che avrebbero condotto la correzione affiancandola con un colloquio individuale con il bambino, come descritto in modo dettagliato in questo caso:

VV\_6 Dopo aver corretto il testo farei una restituzione orale rileggendo insieme all'alunno/alunna il testo e facendo le seguenti considerazioni/consigli: Dove ci sono i punti significa che nella frase c'è una parola scritta in modo scorretto: l'alunno/a correggerà in autonomia. I verbi cerchiati sono scritti in un tempo scorretto: farei riflettere l'alunno/a sulle possibili soluzioni. Alcune frasi sono incomplete: farei completare oralmente all'alunno/a seguendo le domande guida per poi far riportare la correzione nel testo in autonomia. La parola POI viene ripetuta: farei trovare una soluzione all'alunno/a. Suggestirei di scrivere il nome della maestra per esteso. Il verbo MANGIARE si ripete: farei cercare un sinonimo.

Nell'esempio sopra riportato, ma non si tratta di un caso isolato<sup>17</sup>, il dialogo con l'alunno comincia sul testo e continua di persona, in un colloquio strutturato a seconda dei bisogni emersi dal testo, e prevede il ritorno sul testo. In questo caso il colloquio ha l'obiettivo di esplicitare il codice condiviso, stimolare e verificare la proposta di autocorrezione oralmente prima di chiedere all'alunno di inserire le correzioni sul testo.

---

<sup>17</sup> Sull'importanza delle varie forme di correzione orale in accompagnamento a quella scritta si veda Ujcich (2023).

### 3.2.2. Commento conclusivo

Il commento conclusivo è il luogo testuale della correzione più adatto a svolgere una comunicazione globale verso l'alunno, quello in cui è possibile approfondire alcuni fenomeni generali o specifici e rimandare a un momento successivo di interazione con il docente o di ritorno sul testo. Nel campione preso in esame questa opportunità viene colta da 13 docenti su 45.

Nei casi raccolti il commento finale può assolvere a diversi compiti:

a) esortare in modo più o meno esplicito

RO\_1 Presta attenzione ai tempi verbali e in alcune parti la comprensione della frase non è chiara e comprensibile.

b) valutare ed esplicitare una regola

RO\_18 I tempi verbali non sono sempre stati usati in modo corretto. Hai adoperato a volte il passato remoto e altre volte il passato prossimo, mentre la narrazione richiederebbe l'utilizzo di un unico tempo.

c) esplicitare il codice e fornire indicazioni operative

RO\_5 [...] L'asterisco indica che ho aggiunto una parte, prova a vedere se così si capisce meglio ciò che vuoi dire altrimenti prova tu a riformulare parte della frase. La parola sottolineata indica che il verbo va concordato con il tempo che hai usato.

d) valutare, incoraggiare e fornire indicazioni operative

RO\_8 È un buon testo che racconta bene la nostra esperienza. Ti lascio solo un suggerimento per migliorarlo: rileggi una alla volta le frasi dove vedi i verbi sottolineati con le ondate. Li cambieresti? In che modo?

RO\_10 (Nome), che bel ricordo "goloso"! Ricordati di prestare attenzione ai tempi verbali: se inizi un racconto usando il passato remoto, devi cercare di mantenerlo per tutta la narrazione. Ti invito anche a trovare dei sinonimi dei verbi "dire - fare - essere": il testo risulterà più interessante...

RO\_14 Hai raccontato la tua esperienza in modo chiaro e con alcuni particolari, facendo trasparire la sorpresa e la "golosità" dell'evento. Le frasi sono in genere ben costruite, ma in due passaggi, dove vedi le "fontanelle", manca un'informazione. Presta attenzione ai tempi dei verbi che hai utilizzato: scegli se raccontare l'esperienza al passato remoto o al passato prossimo e poi prova ad apportare le modifiche. Controlla le due parole dentro al cerchio: cosa c'è che non funziona?

RO\_19 Va bene, attento/a ai verbi e a non dimenticare o confondere letterine

Possiamo osservare, negli esempi sopra riportati, i diversi atteggiamenti comunicativi dei docenti: dai più valutativi / prescrittivi a quelli più improntati al dialogo, caratterizzati dalla presenza di domande e dalla richiesta di ritornare sul testo per successive modifiche.

Da segnalare a parte l'unico commento conclusivo di portata generale che prende in considerazione prioritariamente l'aspetto comunicativo e indica le lacune di contenuto:

RO\_20 Quando scrivi devi pensare che chiunque, pur non essendo stato con voi e non avendo nessuna informazione, dovrebbe capire ciò di cui stai parlando. Leggendo il tuo testo, pur intuendolo, non spieghi quale "lavoro" vi è stato assegnato e perché avevi le mani sporche...

### 3.2.3. Presenza di un codice condiviso

Come visto sopra, lo studio Gisel Emilia Romagna (2010) lamentava l'incomunicabilità del codice espresso dai docenti attraverso le correzioni. L'utilizzo di un codice condiviso, un vero e proprio sistema di simboli, sigle, modalità di sottolineature, da concordare a priori con gli alunni, permetterebbe invece ai docenti di rendere più sintetiche e chiare le correzioni. In D'Aguanno (2019: 83-85) la correzione formativa proposta (in questo caso si tratta di testi di scuola secondaria) presenta l'utilizzo di un codice completo di 10 simboli per i dettagli del testo e di due simboli generali per individuare le note che riguardano le "scelte felici", indicate con una faccina sorridente, e i maggiori problemi, indicati da un segnale di pericolo.

Nell'analisi di questo corpus di correzioni l'utilizzo di un codice è individuabile in 23 casi su 45 testi, si tratta principalmente dell'utilizzo di segni grafici semplici come il pallino per gli errori ortografici. In pochi testi possiamo anche notare la "V" per i punti in cui è necessario inserire qualche cosa, oppure l'utilizzo di un codice colore, per il quale vedremo un esempio nel par. 3.2.5., o di diversi tipi di sottolineatura.

La possibilità di utilizzare un codice condiviso risulta strutturata con consapevolezza solo nel caso di un docente di scuola secondaria di primo grado che utilizza una tabella condivisa con i propri studenti simile a quella adottata per la correzione editoriale delle bozze. Una tabella molto simile, con 12 simboli standard, si può trovare in Serafini, Favilli (2020: 7), che la propone come strategia di revisione per alunni di scuola secondaria di secondo grado.

### 3.2.4. Formule attenuative

L'utilizzo di formule attenuative permette al docente di comunicare in maniera meno impositiva e, al contempo, di segnalare all'alunno la differenza tra la rilevazione (ed eventuale correzione) di un errore e il suggerimento di un'opzione migliorativa rispetto alla forma proposta dall'alunno, considerata non adeguata. Le formule attenuative non possono quindi riguardare l'errore in quanto infrazione di una norma di sistema (come, poniamo, la concordanza di genere e numero): riguardano piuttosto realizzazioni linguistiche possibili



ma considerate non adeguate. Si tratta quindi di casi in cui la correzione tende ad agire sul registro utilizzato, non solo – ad esempio – nel tentativo di innalzare il lessico, ma anche con la volontà di distanziare la lingua scritta dalla lingua parlata.

Le formule attenuative, nel campione preso in esame, sono utilizzate da 8 docenti, con formule come quelle esemplificate di seguito:

RO\_10 Ti invito anche a trovare dei sinonimi dei verbi “dire – fare – essere”: il testo risulterà più interessante... [nel commento conclusivo]

TS\_1M [in riferimento alla frase nominale b)] [...] anche in questo caso preferirei aggiungere il verbo (“Poi ci mettemmo subito al lavoro”).

### 3.2.5. Modalità mista

Nella Figura 2 viene riportata per intero la correzione di una docente che utilizza la gran parte delle tecniche sopra illustrate. Le note al testo sono state trascritte in note a piè di pagina in carattere corsivo.

Il giorno più bello che ho passato con la mia classe è stato l'anno scorso. (Dopo l'introduzione vai a capo)  
 (Inserisci una nota temporale: E' accaduto all'incirca nel mese di ...) Stavamo aspettando la maestra R. (togli la virgola) che **finalmente** arrivò con una borsa della spesa.  
 Ci ha dato<sup>18</sup> un lavoro da fare (di che tipo? esercizi?) dicendoci che, **se lo facevamo veloci** c'era<sup>19</sup> per noi una **solpresa**<sup>20</sup>. Noi ci guardammo e (manca il verbo: ci mettemmo?) subito al lavoro. Quando finimmo tutti, la maestra ci fece **togliere**<sup>21</sup> le cose **dal banchi**<sup>22</sup> e **gli**<sup>23</sup> ha **uniti** formando gruppi da otto bambini **ma non ci disse dicendoci** **neancora**<sup>24</sup> niente.  
 Ci consegnò degli ingredienti, poi **finalmente**<sup>25</sup> ci disse **ehe** (meglio usare “cosa”) **do-****vevamo**<sup>26</sup> fare. **Poi subito al lavoro**<sup>27</sup>. Non **vedavamo**<sup>28</sup> l'ora di leccarci le dita sporche di cioccolato. Quando finimmo ci **siamo lavati**<sup>29</sup> le mani e la maestra **ha portato**<sup>30</sup> i salami giù dai bidelli in modo che li mettessero **in frigo**<sup>31</sup>.

<sup>18</sup> Poiché nella frase precedente hai usato il passato remoto, dovresti continuare con quel tempo verbale... DIEDE

<sup>19</sup> Meglio modificare con ci sarebbe stata

<sup>20</sup> Controlla come si scrive questa parola

<sup>21</sup> Controlla come si scrive questa parola

<sup>22</sup> Controlla se le parole concordano

<sup>23</sup> Gli = a lui – se ti riferisci ai banchi dovresti usare il pronome al plurale...

<sup>24</sup> Controlla come si scrive questa parola

<sup>25</sup> Controlla come si scrive questa parola

<sup>26</sup> AVREMMO DOVUTO

<sup>27</sup> Hai già usato questa espressione. Prova a modificarla... iniziammo subito?

<sup>28</sup> Controlla come si scrive questa parola

<sup>29</sup> Usa il passato remoto

<sup>30</sup> Usa il passato remoto

<sup>31</sup> Puoi scrivere anche “nel frigorifero” per essere meno colloquiale. Cosa preferisci?



Il giorno dopo li abbiamo mangiati<sup>32</sup> tutti tranne uno che i bidelli se l'hanno mangiato<sup>33</sup>.  
 (Aggiungi un commento su come erano i salami all'assaggio).  
 Spero di rifare quest'esperienza. (aggiungi il motivo. Spero di rifare questa esperienza perché ....)

**Figura 2: Correzione TS\_10 modalità mista.**

La consegna del testo corretto è stata accompagnata dalla seguente spiegazione riguardo l'utilizzo di un codice-colore: «Ho sottolineato in arancione gli errori ortografici che prevedono una auto-correzione, in azzurro gli errori sui tempi dei verbi (ho corretto i principali), in giallo le espressioni da migliorare. Ho inserito in rosso delle note sul contenuto».

Al di là della valutazione dell'effettiva consapevolezza e coerenza nell'applicazione delle diverse tecniche e dell'opportunità di alcune scelte, in questa correzione possiamo vedere all'opera una serie di mosse possibili da parte del docente:

- la sostituzione diretta («ma non ci disse»)
- l'utilizzo di un codice-colore da condividere con l'alunno per le correzioni rilevative per le quali si richiede l'auto-correzione;
- la distinzione attraverso il codice-colore degli errori dalle «espressioni da migliorare»;
- l'inserimento di commenti-istruzioni per la correzione dell'errore da parte dell'alunno (*inserisci, fai, toglì*, «controlla come si scrive questa parola», «controlla se le parole concordano», «usa il passato remoto»);
- l'inserimento di commenti-spiegazioni («poiché nella frase precedente hai usato il passato remoto dovresti continuare con lo stesso tempo... Diede»; «gli = a lui...»);
- l'utilizzo di formule attenuative (*c'era*: «meglio modificare con ci sarebbe stata»);
- l'interazione dialogica con l'alunno per lasciare a quest'ultimo la scelta della soluzione migliore («puoi scrivere anche 'nel frigorifero' per essere meno colloquiale. Cosa preferisci?»);
- la richiesta di aggiunta di ulteriori contenuti e specificazioni.

La correzione mista non solo utilizza le diverse tecniche di correzione (in questo caso manca solo il commento finale), ma si associa anche alla considerazione di tutti gli aspetti del testo: il contenuto, l'organizzazione testuale, la sintassi, l'ortografia e via dicendo, nel tentativo di cercare per ciascun tipo di errore la "risposta al testo" più adeguata.

<sup>32</sup> Usa il passato remoto

<sup>33</sup> Inoltre CHE indica il salame quindi dovresti dire CHE ERA STATO MANGIATO DAI BIDELLI

### 3.3. Aspetti testuali

Gli studi precedenti sulle correzioni (Giscel 2010; Ruggiano 2011) hanno evidenziato la difficoltà da parte dei docenti di rilevare e correggere gli errori al livello della testualità. Nei dati raccolti tramite questionario, i docenti sono risultati consapevoli di questa difficoltà, indicando gli errori a livello di parola come i più semplici da correggere e le questioni di sintassi, di rapporto tra frasi e di strutturazione del testo come le più complesse da risolvere (Ujcich 2023).

Nel caso del testo proposto per la correzione, possiamo osservare l'attenzione prestata alla dimensione testuale attraverso la presenza di correzioni sul piano delle lacune di contenuto, dell'indicazione di inserire ulteriori capoversi e della gestione della coerenza dei tempi verbali sul piano narrativo. Normalmente farebbero parte delle considerazioni da fare a livello della gestione testuale anche l'uso dei connettivi e la gestione della catena anaforica, ma il testo proposto non si prestava a correzioni di questo tipo, se non per la ripetizione adiacente del connettivo temporale *poi*, segnalata da un solo docente; per questo motivo non tratteremo gli aspetti, pur fondamentali, legati alla coesione testuale.

#### 3.3.1 Lacune di contenuto e capoversi

Come abbiamo visto nell'analisi del testo proposto, l'alunno suddivide il componimento in tre capoversi in maniera abbastanza coerente con la suddivisione dei diversi contenuti. La richiesta di inserire ulteriori paragrafi si trova nelle correzioni di 8 docenti, principalmente nell'introduzione – a capo dopo il primo punto fermo – e nella conclusione, con la richiesta di separare il commento finale («Spero di rifare questa esperienza») dalla conclusione della narrazione. Quasi tutti i docenti (7 su 8) che chiedono di inserire un punto a capo propongono anche altre correzioni di punteggiatura all'interno del testo. Come nell'esempio riportato nel paragrafo 3.2.5., la consapevolezza della necessaria suddivisione del testo in capoversi può accompagnarsi all'esplicitazione delle diverse funzioni delle parti di testo (segnalazione dell'introduzione o della conclusione).

Dal punto di vista della segnalazione delle lacune di contenuto, solo 3 docenti in totale indicano quelle secondarie (l'attività svolta prima della preparazione dei salami e il dubbio sul salame mangiato dai bidelli), ma tutti e 3 individuano anche la necessità dell'aggiunta di capoversi. La lacuna di contenuto principale, cioè la mancanza del focus della narrazione attraverso la descrizione della preparazione dei salami di cioccolato, è stata riscontrata da 17 docenti, 7 dei quali hanno anche richiesto l'inserimento di nuovi capoversi. La percezione delle lacune di contenuto appare quindi in qualche modo legata all'attenzione posta alla strutturazione del testo in unità informative.

Osserviamo nella Tabella 2 le modalità attraverso le quali è stata indicata la lacuna di contenuto principale.

<b>Modalità</b>	<b>Indicazioni dei docenti</b>
a) Esplicitazione attraverso la riformulazione della frase	RO_10 [Ci disse] quello che dovevamo fare: il salame di cioccolato! RO_5 Ci dedicammo al lavoro: realizzare il salame di cioccolato RO_8 [Ci disse] che cosa dovevamo fare: il salame di cioccolato VV_5 Finalmente ci ha detto quello che dovevamo fare: dei salami di cioccolato!
b) Richiesta di esplicitazione attraverso domande o esortazioni	TS_9M Ma cosa dovevate fare? VV_6 Cosa? RO_15 Quali ingredienti? Almeno i più importanti RO_23 Quali sono gli ingredienti? Esplicita la consegna della maestra RO_3 Cosa? ricetta... / potresti descrivere la preparazione, i passaggi... RO_6 Descrivi che cosa avete fatto e/o quali ingredienti vi sono stati dati VV_3 Il testo dovrebbe essere arricchito descrivendo con maggiori particolari l'attività svolta in classe, anche per chiarire ciò che viene detto dopo
c) Richiesta di completare le informazioni presente nel commento finale	RO_20 Quando scrivi devi pensare che chiunque, pur non essendo stato con voi e non avendo nessuna informazione, dovrebbe capire ciò di cui stai parlando. Leggendo il tuo testo, pur intuendolo, non spieghi quale "lavoro" vi è stato assegnato e perché avevi le mani sporche...
d) Richiesta a voce all'alunno	VV_2 Qui direi al bambino di sviluppare questo punto, inserendo una sequenza descrittiva / riflessiva VV_7 Chiederei di arricchire il testo, di aggiungere come hanno lavorato, la distribuzione dei compiti, l'organizzazione, l'atmosfera che si era creata... VV_8 Chiederei di precisare brevemente che tipo di lavoro dovevano fare, chiarendo e spiegando meglio, usando un altro termine... [cosa]

**Tabella 2: Modalità di comunicazione della lacuna di contenuto.**

In linea di massima, la richiesta di inserimento dell'informazione mancante rispetta l'intenzione stilistica del bambino di non anticipare l'evento centrale, tranne in un caso in cui, attraverso una correzione rielaborativa, l'informazione viene anticipata già nell'introduzione:

VV\_2 Il giorno più bello che ho passato con la mia classe è stato l'anno scorso, quando abbiamo preparato il salame di cioccolato.

### 3.3.2. Il sistema dei tempi verbali

Il cambio di tempo propulsivo nei testi narrativi è un fenomeno studiato sia nell'orale (Centineo 1991; Solarino 1991 e 1992; Berretta 1992; Lo Duca, Solarino 1992) che nello scritto anche letterario (Bertinetto 2003) ed è naturalmente presente anche nel parlato (Bazzanella, Calleri 1990; Bazzanella 2002; Lo Duca, Solarino 2006) e nello scritto dei bambini (Ujcich 2010; Lo Duca 2018). Nel tentativo di riassumere una questione complessa<sup>34</sup>, possiamo dire che in un testo sono presenti tempi di primo piano, che fanno procedere l'azione, e tempi di sfondo, che sono caratteristici ad esempio delle parti descrittive. Molti dei fenomeni di cambio di tempo sul piano dell'azione (tipicamente tra passato remoto e passato prossimo o viceversa e, in alcuni casi, anche con l'inserimento del presente narrativo) sono spiegabili in base all'«esigenza di marcare una discontinuità nel testo» (Lo Duca, 2018: 214). Il cambio di tempo può indicare diverse funzioni del testo (ad esempio il passaggio da introduzione a narrazione vera e propria), può avere una funzione comunicativa di messa in rilievo dell'evento centrale, può trovarsi in corrispondenza dell'introduzione del discorso diretto, oppure in relazione al tipo di azione da esprimere (puntuale o durativa) o, ancora, in relazione al significato del verbo (Ujcich 2010).

Nel testo qui proposto è presente un'alternanza tra l'uso del passato prossimo (PP) e del passato remoto (PR). Le risposte dei docenti a questo fenomeno sono state diverse: 7 docenti non segnalano in alcun modo il cambio di tempo; 4 docenti non agiscono direttamente sul testo ma esplicitano che avrebbero discusso oralmente con il bambino l'opportunità di rivedere i tempi verbali scegliendo uno dei due sistemi, il PP o il PR; 3 docenti evidenziano i verbi o indicano nel commento generale di fare attenzione ai tempi verbali, in un caso enunciando la regola scolastica «usa un solo tempo per testo»<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> Per una sintesi si veda il paragrafo 7.5.4. "I tempi verbali nei testi narrativi" in Lo Duca Solarino (2006) e il cap. 9 in Ferrari, Zampese (2009); i riferimenti fondamentali sono Weinrich (1978) e Bertinetto (2003; 2022: 13-161).

<sup>35</sup> Si veda anche Ardissino (2014: 117): «Tutti i verbi della tua storia devono essere scritti nello stesso tempo. In alcuni testi ci sono parole-segnale (avverbi di tempo) che avvertono sul tempo da utilizzare: ieri, l'anno scorso, domani, ora, adesso, presto, prima adesso. Il tempo verbale può cambiare se si tratta di un discorso diretto».

L'enunciazione ambigua "devi usare un solo tempo per testo", senza la specificazione che si tratta del tempo che porta avanti l'azione principale, può portare a errori indotti, ad esempio inibendo i bambini ad esprimere i corretti rapporti tra tempi di sfondo e di primo piano o le relazioni di anteriorità e posteriorità degli eventi. In Ujcich (2010: 176-177) è riportato l'esempio-limite di un testo scritto da un bambino quasi interamente all'imperfetto.

RO\_18 I tempi verbali non sono sempre stati usati in modo corretto. Hai adoperato a volte il passato remoto e altre volte il passato prossimo, mentre la narrazione richiederebbe l'utilizzo di un unico tempo.

Negli altri casi i tempi verbali sono stati modificati dalla maggior parte dei docenti (22 casi) in direzione del PR; in 7 casi in direzione del PP. È da segnalare però che un buon numero di correzioni sui tempi verbali non vengono applicate su tutto il testo (16 su 29): alcuni docenti scelgono di correggere l'incoerenza di tempo verbale solo all'interno della stessa frase («Quando finimmo ci siamo lavati le mani...»); altri docenti accettano nell'introduzione l'uso del PP e richiedono il PR nella parte centrale del testo; in altri casi la decisione di correggere i tempi appare a un certo punto della lettura, trascurando di tornare sui tempi utilizzati all'inizio testo<sup>36</sup>.

Se i docenti che hanno proposto correzioni ai tempi verbali ritengono consapevolmente che un testo debba avere "un solo tempo"<sup>37</sup>, la mancata coerenza nelle correzioni a questo fenomeno potrebbe avere almeno due possibili spiegazioni: da una parte la pratica della correzione lineare dall'inizio alla fine del testo, per cui la decisione di modificare i tempi può intervenire a un certo punto della lettura e non viene estesa alla prima parte del testo, dall'altra, forse inconsapevolmente, il fatto che non tutti i cambi di tempo vengono percepiti come "errori" con la stessa evidenza. Possiamo ipotizzare che se il cambio di tempo all'interno della stessa frase balza agli occhi, quando si trova a una certa distanza all'interno del testo sembra più accettabile anche all'occhio e all'orecchio del docente correttore.

Nel componimento originale alcuni cambi di tempo potrebbero essere infatti spiegabili alla luce dell'esigenza di «marcare alcune discontinuità». Innanzitutto i PP segnano i confini del testo, trovandosi nel paragrafo introduttivo, su ripresa della consegna, e nelle conclusioni, mentre la parte narrativa vera e propria è caratterizzata dalla maggior presenza di PR, che fa il suo ingresso per indicare l'azione puntuale dell'arrivo della maestra. I PP che interrompono la serie di PR nella parte narrativa appaiono relegati ad azioni di secondo piano o organizzative, come la consegna da svolgere prima della preparazione del salame, lo spostamento dei banchi, lavarsi le mani e portare i salami di cioccolata in frigorifero.

Il sistema di tempi verbali proposti dal testo è quindi complesso e non tutti gli usi o i cambi hanno necessariamente lo stesso grado di accettabilità. Tuttavia, come intuito anche da alcuni docenti in sede di discussione in aula, è utile

---

<sup>36</sup> Ad esempio, in alcuni casi i docenti che poi scelgono di inserire il PR nelle correzioni non correggono solo l'introduzione ma anche il PP: «Ci ha dato un lavoro dal fare...».

<sup>37</sup> Dalle discussioni d'aula è emerso che uno o due docenti della scuola secondaria di primo grado avevano la consapevolezza delle diverse funzioni all'interno del testo e hanno dichiarato di non aver corretto consapevolmente i tempi dell'introduzione e della conclusione perché "fuori dalla narrazione". Non possiamo sapere quanti altri docenti abbiano ragionato in questo modo.

un'analisi delle diverse sequenze e delle diverse funzioni del testo, grazie alla quale è possibile cercare una chiave di lettura del fenomeno di cambio di tempo e proporre quindi delle correzioni che rispettino le intenzioni comunicative e stilistiche degli alunni.

### 3.4. Aspetti linguistici

Osserveremo ora nel dettaglio alcuni aspetti linguistici del testo. Tralasciamo gli errori segnalati o corretti da tutti i docenti, o quasi, per i quali la mancata correzione è riconducibile a un lapsus e non a scelta o ignoranza della regola infranta: si tratta delle parole evidenziate nella Tabella 1. Selezioniamo invece tre fenomeni d'interesse in quanto hanno dato adito a diverse risposte e soluzioni da parte dei docenti: la presenza di due frasi nominali, l'ipotetica con il doppio imperfetto indicativo, l'uso pronominale affettivo.

#### 3.4.1. Frasi nominali

Nel testo presentato nella Figura 1 si trovano due frasi senza verbo, che chiameremo nominale a): «Noi ci guardammo e subito al lavoro», nella quale la parte in cui si omette il verbo è una coordinata; e nominale b): «Poi subito al lavoro», indipendente.

Le così dette “frasi nominali”<sup>38</sup> possono avere diverse funzioni comunicative, legate al tipo di testo e alla situazione comunicativa, in questo caso permettono al contempo di mettere a rilievo informativo l'attività da svolgere e anche di essere reticenti sulle sue caratteristiche (Ferrari, Zampese 2016: 286), possono quindi essere considerate in questo testo una delle tecniche per aumentare l'effetto “suspence” con l'intenzione di creare l'attesa per l'evento centrale (poi non descritto).

Pur nella loro somiglianza, si può osservare che si tratta di due tipi di frase differenti da un punto di vista sintattico. Il primo caso può essere ricondotto a una frase ellittica (Ferrari, Zampese 2016: 108), in quanto il verbo è sottinteso e facilmente ricavabile dal contesto, per parallelismo con la frase principale che precede: «Noi ci guardammo e [ci mettemmo] subito al lavoro»; nel secondo caso, invece la frase è assimilabile alla frase nominale, in quanto non costruita «attorno a un predicato verbale temporalizzato» (Ferrari, Zampese 2016: 108).

---

<sup>38</sup> Le “frasi nominali” non corrispondono alla vera e propria definizione di frase, per la quale, tra le altre caratteristiche, sono necessarie una predicazione e un significato autonomo, si tratta piuttosto di enunciati nei quali però l'ellissi del verbo è facilmente ricostruibile e il significato è ricostruibile dal contesto (De Santis 2021: 32). Per un approfondimento sulle diverse forme dello stile nominale e sulle diverse funzioni comunicative cfr. il cap. 19 in Ferrari, Zampese (2016).

La posizione all'interno del testo e le diverse caratteristiche sintattiche sono forse all'origine della differenza nel numero di correzioni apportate alle due frasi: la prima è stata infatti ritenuta meno accettabile (corretta da 34 docenti) e la seconda più accettabile (corretta da 24 docenti).

Il numero più ampio di interventi sulla prima frase può essere forse spiegato in base al fatto che non si trova in isolamento come nel secondo caso ma con una funzione di coordinata alla principale «Noi ci guardammo»; gran parte delle correzioni (26) in questo caso, infatti, giudica la frase incompleta e prevedibilmente inserisce o chiede di inserire il verbo, come ad esempio in

RO\_20 Noi ci guardammo e iniziammo subito il lavoro

Accanto a questo tipo di correzione prevedibile, che però non tiene conto dello stile del testo, è interessante osservare le correzioni di 8 docenti che non agiscono sul verbo ma che scelgono invece di rinforzare l'effetto stilistico della frase attraverso l'inserimento della punteggiatura con valore espressivo:

VV\_1 Noi ci guardammo e... subito al lavoro!

Gli stessi atteggiamenti si ritrovano nelle correzioni alla frase nominale b), per la quale 10 docenti propongono l'inserimento del verbo o la riformulazione come nell'esempio che segue:

RO\_1 Abbiamo iniziato subito a lavorare

e 6 docenti decidono di proporre modifiche alla punteggiatura con le seguenti opzioni:

VV\_8 Poi, subito al lavoro.

RO\_14 Poi, subito al lavoro!

TS\_3 Poi subito al lavoro!

TS\_5 ... Poi subito al lavoro.

In questo secondo caso, però, poiché la frase viene dopo quella precedente, alcuni docenti (6) l'hanno semplicemente evidenziata o eliminata, in un caso segnalandola come "ripetizione" della frase nominale a).

### 3.4.2. Ipotetica con il doppio imperfetto indicativo

Consideriamo ora la subordinata ipotetica nella quale viene usato il doppio imperfetto: «[Ci ha dato un lavoro da fare dicendoci che] se lo *facevamo* veloce *c'era* per noi una sorpresa».

L'uso dell'imperfetto indicativo nelle proposizioni ipotetiche viene considerato da più studiosi uno dei tratti dell'italiano contemporaneo (tra gli altri Sabatini 1985 e 1990; Lepschy e Lepschy 1994; Renzi 2000; Tavoni 2002;

D’Achille 2019), oramai molto diffuso non solo nell’orale (imperfetto ipotetico in Bazzanella 1994: 99), ma anche nello scritto di media formalità e giornalistico (Sabatini 2016: 197), fenomeno legato a una generale espansione dell’imperfetto con usi modali (D’Achille 2019: 125)<sup>39</sup>.

In un’altra fase della nostra ricerca, lo stesso uso è stato indagato attraverso una frase in isolamento, chiedendo a 200 docenti di esprimere il loro giudizio di accettabilità e le proposte di correzione per la frase «Se lo sapevo che mi rompevo la gamba non andavo a quella festa ai gonfiabili!», con l’imperfetto anche nella completiva. In quell’occasione (Ujcich 2022a) i tre quarti dei docenti del campione hanno segnalato che la frase contiene un errore da correggere sempre.

Nelle correzioni a livello di testo qui analizzate, invece, la frase risulta senza correzioni per più della metà del campione (28 docenti), probabilmente perché ritenuta accettabile in relazione all’età dello scrivente, come esplicitato nella correzione di TS\_11, oppure perché considerata una questione non prioritaria nell’economia delle altre correzioni necessarie in questo testo:

RO\_14 Sono stata indecisa se introdurre il condizionale e il congiuntivo alla terza riga, ma ci sono già diverse correzioni sul tempo dei verbi.

Le correzioni che modificano tutti e due i verbi sono state proposte da 8 docenti, come nell’esempio di correzione che segue:

RO\_6 dicendoci che se lo avessimo fatto / svolto velocemente ci sarebbe stata per noi una sorpresa.

Ma sono presenti, come già rilevato anche in Ujcich (2022a), anche casi di correzione asimmetrica<sup>40</sup>, sia solo sul primo verbo (4 casi) che solo sul secondo (3 casi)

RO\_22 se lo avessimo svolto velocemente, c’era per noi una sorpresa  
VV\_1 dicendoci che se lo facevamo velocemente ci sarebbe stata per noi...

Questi dati indicano la compresenza di 4 tipologie diverse di proposizione ipotetica: con il congiuntivo e il condizionale, con il doppio imperfetto, con protasi con congiuntivo e apodosi con indicativo, con protasi con indicativo e apodosi con condizionale, come evidenziato anche in Stella (2002).

<sup>39</sup> Tuttavia questo uso viene ancora considerato substandard in Mazzoleni (2022: 762).

<sup>40</sup> In Mazzoleni (2022: 760) vengono considerati concordanze “miste” o “irregolari” i casi di periodi ipotetici in cui si trovi l’indicativo nella protasi e il condizionale nell’apodosi, o il congiuntivo nella protasi e l’indicativo nell’apodosi. Qualora queste variazioni indichino un diverso grado di probabilità, tali concordanze vengono considerate appartenenti all’uso standard.



### 3.4.3. Uso pronominale affettivo

Prendiamo ora in considerazione l'uso pronominale affettivo<sup>41</sup> nella frase «[Il giorno dopo li abbiamo mangiati tutti tranne uno che] i bidelli se l'hanno mangiato», nella quale il bambino mantiene l'ausiliare del verbo senza uso pronominale *hanno mangiato* e non lo modifica in *se lo sono mangiato*. La frase viene in qualche modo segnalata o corretta da tutti i docenti tranne uno. Ma anche in questo caso vengono proposte soluzioni differenti.

Questa frase, come anticipato in apertura, presenta anche dei problemi di contenuto e di interpretazione, generati proprio dall'uso affettivo del pronome: «se lo sono mangiato i bidelli» vuol dire che se lo erano preso autonomamente oppure è stato regalato ai bidelli? La frase passiva non avrebbe generato questo dubbio di contenuto: «tranne uno che è stato mangiato dai bidelli».

Nelle correzioni a questa parte di frase, quindi, vengono affrontati in contemporanea più problemi: l'incertezza del contenuto, l'accettabilità o meno dell'uso pronominale affettivo, l'uso errato dell'ausiliare e, inoltre, la coerenza dei tempi verbali a livello della testualità. Per questi motivi la frase è stata riformulata in molti modi diversi.

Se prendiamo in esame solo la questione dell'accettabilità dell'uso pronominale affettivo, definito un uso colloquiale da Bellina (2016), possiamo osservare che viene conservato nella riformulazione da 14 docenti, talvolta con la cancellazione del pronome *lo*, con modifiche all'ordine delle parole nella frase (soggetto al termine) o con difficoltà nell'accordo del participio passato:

TS_3 e RO_15	se lo sono mangiato i bidelli
RO_11 e RO_9	i bidelli se l'erano mangiato
RO_5	i bidelli si sono messi da parte e se lo sono mangiato
TS_9M	se lo sono mangiati i bidelli
RO_10	i bidelli si erano già mangiati
RO_13	i bidelli si erano mangiato
RO_17	perché i bidelli se l'erano mangiato
RO_6	perché i bidelli se lo erano /sono mangiato
RO_23	perché i bidelli se lo erano mangiato
RO_20	perché se l'erano mangiato i bidelli
TS_1M	si sono mangiati i bidelli

Un intervento poi ha modificato il tempo del verbo ma non la scelta dell'ausiliare

RO_22	perché i bidelli se l'avevano mangiato
-------	--

---

<sup>41</sup> Bellina (2016): questo uso «esprime un particolare coinvolgimento del soggetto nell'evento descritto dal verbo».

Negli altri casi, l'uso pronominale affettivo viene censurato per mezzo dell'eliminazione dei pronomi (*hanno /avevano mangiato i bidelli*), di riformulazioni al passivo (*è stato /era stato mangiato dai bidelli*), di riformulazioni interpretative (*lasciammo ai bidelli, abbiamo regalato ai bidelli*).

Le correzioni a questa frase complessa hanno permesso di evidenziare quanto sia difficile, anche per l'insegnante, gestire in contemporanea diversi tipi di errore e proporre una riformulazione che tenga assieme coerentemente gli aspetti comunicativi, sintattici e grammaticali, senza scivolare in ulteriori errori o in formulazioni a loro volta poco efficaci.

### 3.5. Tracce di italiano scolastico

L'italiano scolastico è stato studiato come una varietà di lingua utilizzata in ambito scolastico che si differenzia dalla lingua dell'uso spontaneo in uno stesso periodo storico. Le correzioni dei docenti sono state studiate anche allo scopo di indagare quanto fossero accettati gli usi spontanei degli studenti e quanto fossero presenti pratiche di correzioni non necessarie legate a "idiosincrasie del docente" (Benincà *et al.* 1974; Cortelazzo 1995; Revelli 2003; Colombo 2011; Serianni, Benedetti 2009).

Il testo proposto non si presta a indagare in generale la presenza di tratti di italiano scolastico nelle correzioni dei docenti del campione: a questo scopo risultano più opportuni corpora costituiti da più testi corretti da uno stesso docente. Inoltre, il nostro campione è rappresentato da docenti in aggiornamento, quindi disposti a mettere in discussione le proprie pratiche. Tuttavia, è possibile riscontrare alcune correzioni a forme non erranee ma possibili nell'italiano contemporaneo.

Nel testo è presente per l'interrogativa indiretta l'uso di *che* al posto di *che cosa*: «Ci consegnò degli ingredienti, poi finalmente ci disse *che* dovevamo fare». Come evidenziato da Nesi (2013), i tre usi interrogativi *che / cosa / che cosa* sono compresenti già nell'italiano letterario antico e ben attestati nell'italiano contemporaneo (Serianni 1988): nessuno dei tre è da considerarsi dunque un errore<sup>42</sup>. Tuttavia, l'uso di *cosa* interrogativo al posto di *che cosa* era già stato indicato come un tratto dell'italiano contemporaneo (Sabatini 1985; Tavoni 2002), parallelamente anche il solo *che* (es. *Che vuoi?*) può essere avvertito da alcuni come una forma più colloquiale rispetto a una più standard *che cosa*. Le correzioni di 16 docenti che hanno ritenuto necessario accompagnare il *che* con *cosa* dimostrano che la forma completa viene ritenuta ancora preferibile, è interessante notare però che per altri 3 docenti la forma già descritta come neostandard, cioè il *cosa* interrogativo da solo, risulta preferibile rispetto al solo *che*.

<sup>42</sup> Sono state rilevate differenze nell'uso a seconda dell'origine regionale del parlante: il *che* più utilizzato al centro e in meridione e il *cosa* più utilizzato in area settentrionale (Nesi 2013).

Un altro uso particolare nel testo è l'uso avverbiale dell'aggettivo *veloce*: «se lo facevamo *veloce* c'era per noi una sorpresa». Anche in questo caso si tratta di un uso possibile (Ferrari, Zampese 2016: 90) ma ritenuto non accettabile da più della metà dei docenti del campione (28) che lo hanno corretto con la forma dell'avverbio ritenuta standard: *velocemente*.

Le altre correzioni che potrebbero rientrare nella categoria dell'italiano scolastico riguardano principalmente la ricerca di innalzamento del lessico (Cortelazzo 1995), rintracciabile in 8 docenti attraverso sostituzioni del tipo *fare / svolgere, dire / svelare / spiegare, niente / nulla* («suona meglio»), *dare / assegnare / proporre, [il giorno più bello] è stato / risale a, finire / terminare*. In pochi casi si ritrova anche la «repulsione sistematica per le ripetizioni» (Cortelazzo 1995: 240), per cui 4 docenti segnalano come ripetizione le 2 occorrenze del verbo *fare*, del verbo *mangiare* e del connettivo *poi*.

Infine, possono rientrare nella categoria dell'italiano scolastico quelle correzioni che globalmente appaiono molto rielaborative e che sovrappongono al testo del bambino le interpretazioni e il linguaggio dell'adulto, ma nel campione preso in esame sono presenti solo 3 casi di questo tipo, sul totale di 45 docenti.

#### 4. Qualche spunto per la correzione del testo

Quali indicazioni pratiche possiamo trarre dall'osservazione delle diverse correzioni dei docenti?

È *l'insieme* delle correzioni a evidenziare quanti strumenti siano disponibili al docente per la correzione. Per rendere la correzione comprensibile da parte dell'alunno e al contempo sostenibile da parte del docente, è necessario definire un'organizzazione consapevole dei diversi strumenti e un loro orientamento rispetto agli scopi comunicativi e didattici.

Da un punto di vista comunicativo, l'utilizzo di un codice condiviso precedentemente con gli alunni permette di essere più chiari e di snellire il lavoro del docente, evitando di dover scrivere ogni volta per esteso indicazioni che possono essere ricondotte a un simbolo, una sigla, un determinato colore. Possiamo cogliere alcuni suggerimenti proposti dai docenti: l'idea di indicare gli errori ortografici con un pallino, quando risolvibili in autonomia da parte dell'alunno; l'uso di un codice colore per distinguere i veri e propri errori dalle questioni di registro o di stile; la sottolineatura in modi diversi dei due sistemi verbali sul piano narrativo; il cerchietto o la "V" dove sono necessarie delle aggiunte e via dicendo. Il codice può diventare via via più complesso man mano che la competenza di scrittura evolve<sup>43</sup>, ed eventualmente ispirarsi ai simboli

---

<sup>43</sup> Per una proposta di codice condiviso costruito assieme ai bambini per la correzione classificatoria si veda Cignetti, Demartini e Fornara (2016).

standard per la correzione delle bozze, l'importante è che non venga dato per scontato a posteriori ma esplicitato prima di essere applicato ai testi.

Il più grande dubbio dei docenti è di solito “che cosa” e “quanto” correggere, su questo punto si sono accese numerose discussioni nel corso della formazione, con posizioni non sempre concilianti e soprattutto con la domanda “Come faccio a sapere che cosa posso correggere?”.

Sul “che cosa” correggere il discorso sarebbe molto ampio, perché si tratta di prendere in esame il territorio dai confini labili e incerti della “zona grigia” (Serianni 2006): fenomeni linguistici dell'italiano in movimento che esistono da tempo o coesistono (Renzi 2012) e sull'accettabilità dei quali non solo i docenti ma in generale i parlanti (e a volte anche gli studiosi) non concordano. In questo campo è evidente la necessità di garantire ai docenti un'ampia e approfondita formazione linguistica. Una volta presentati i principali aspetti dell'italiano contemporaneo, rimane comunque il problema di quando sia opportuno correggere nello scritto un uso ammesso nel parlato o nello scritto informale, a maggior ragione nella scuola primaria, nella quale è lento il processo di accompagnamento da una lingua colloquiale a usi via via più formali.

Per rispondere alla domanda, è necessario conoscere i singoli alunni e il loro percorso di evoluzione nella competenza di scrittura. In molti casi, tuttavia, può venirci in soccorso anche il testo stesso, se sottoposto a un'analisi più approfondita. Nel caso del testo qui considerato, ad esempio, l'individuazione dei punti di forza – che è utile comunicare all'alunno nel commento finale – ci permette di intuire che probabilmente l'alunno è in grado di gestire correzioni e proposte di miglioramento sul piano della punteggiatura (già usa la punteggiatura con funzione sintattica e il punto a capo) e dei modi verbali (già usa il congiuntivo). Vanno in questa direzione le correzioni che hanno proposto l'inserimento di due ulteriori punti a capo nell'introduzione e nella conclusione, la proposta di un uso espressivo della punteggiatura (tra l'altro rispettando e rafforzando le intenzioni stilistiche dell'alunno) e anche il congiuntivo e il condizionale nel periodo ipotetico, magari proposto con una formula attenuativa che spieghi che si tratta di una proposta di miglioramento per uno stile più formale.

La gestione degli errori ortografici in questo testo invece potrebbe essere più complessa. Il fatto che la modalità rilevativa sia molto diffusa per l'errore ortografico al termine della scuola primaria non deve diventare un automatismo, tenuto conto ad esempio della persistenza di errori di tipo fonologico, per i quali può essere necessario un intervento orale da parte del docente per far riascoltare il suono corretto all'alunno, accompagnandolo nella correzione. La modalità classificatoria, invece, può essere utile per richiamare alla mente questioni già affrontate in lezioni di grammatica esplicita e che si possono dare per note, come in questo caso l'accordo *dal banchi*, che può essere facilmente risolto in autonomia dall'alunno.

Abbiamo visto che uno dei problemi delle correzioni ai testi è la difficoltà nel correggere le questioni di organizzazione testuale, di sintassi e di organizzazione dei tempi verbali. Le correlazioni individuate tra le correzioni sul piano dell'organizzazione del testo in capoversi e la rilevazione delle lacune di contenuto ci fanno ipotizzare che una tecnica utile per il docente potrebbe essere quella di dividere il testo in sequenze. Questo permetterebbe anche di raccogliere indizi sulle motivazioni al cambio di tempo sul piano narrativo e di evidenziare i luoghi testuali nei quali mancano o sono poco sviluppate sequenze richieste dal tipo di testo proposto (nel nostro caso la parte nella quale viene esplicitato il focus della narrazione). Si tratta di correzioni difficili perché a volte è difficile (o impossibile) l'interpretazione del testo, che risulta oscuro, ambiguo, lacunoso. In questi casi torna utile la modalità esortativa che, attraverso domande dirette all'alunno, ben si presta per affrontare questioni per le quali il docente non può, da solo, trovare una soluzione senza rischiare di imporre il proprio modo di vedere le cose o le proprie preferenze stilistiche. Non resta che ridare la parola all'alunno e rimandare a un colloquio la condivisione della soluzione del problema.

In conclusione, se il testo del bambino è un atto di comunicazione e la correzione la risposta al testo, le tracce che vediamo scritte sul foglio potrebbero essere solo frammenti di un dialogo destinato a durare, in modi diversi, tutto l'anno.

## Riferimenti bibliografici

Andorno, Cecilia – Boario, Anna (2021), *Trattare gli errori a scuola: fra regolarità attese e sperimentazione linguistica*, in «CLUB Working Papers in Linguistics», 5, pp. 9-22.

Ardissino, Emilia (2014) (a cura di), *Imparare a scrivere testi. Attività di produzione del testo nella scuola primaria*, Trento, Erickson.

Bazzanella, Carla – Calleri, Daniela (1990), *Morfologia verbale e strutturazione del racconto infantile*, in Monica Beretta, Piera Molinelli e Ada Valentini (a cura di), *Parallela 4. Morfologia, Atti del V° incontro italoaustriaco della Società di Linguistica Italiana* (Bergamo, 2-4 ottobre 1989), Tübingen, Gunter Narr verlag.

Bazzanella, Carla (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, Firenze, La Nuova Italia.

Bazzanella, Carla (2002), *Testualità e pragmatica nell'uso dei tempi verbali nei bambini*, in Gian Luigi Beccaria – Carla Marengo (a cura di), *La parola al*

- testo. Scritti per Bice Mortara Garavelli*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 3-13.
- Bellina, Massimo (2016), *Mangiarsi una pizza, fumarsi una sigaretta, ascoltarsi una canzone...*, <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/mangiarsi-una-pizza-fumarsi-una-sigaretta-ascoltarsi-una-canzone/1123> (ultima consultazione: 20.03.2024).
- Benincà, Paola – Ferraboschi, Giuseppe – Gaspari, Gianluigi – Vanelli, Laura (1974), *Italiano standard o italiano scolastico?*, in *Dal dialetto alla lingua, Atti del IX Convegno per gli studi dialettali italiani*, Pacini; ristampato in Colombo Adriano (1979), *Guida all'educazione linguistica*, Bologna, Zanichelli.
- Berretta, Monica (1992), *Sul sistema di tempo, aspetto e modo nell'italiano contemporaneo*, in Bruno Moretti, Dario Petrini e Sandro Bianconi (1992) (a cura di), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo. Atti del 25° Congresso internazionale di studi della Società Linguistica Italiana*, Lugano 19-21 settembre 1991, Roma, Bulzoni.
- Bertinetto, Pier Marco (2003), *Tempi verbali e narrativa italiana dell'Otto-Novecento*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- Bertinetto, Pier Marco (2022), *Il verbo*, in Lorenzo Renzi - Giampaolo Salvi - Anna Cardinaletti, *Grande Grammatica italiana di consultazione, Il I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale, la subordinazione*, Padova, Libreriauniversitaria.it edizioni.
- Bing, Elisabeth (2021), *Ho nuotato fino alla riga. Bambini alla conquista della scrittura*, trad. it. Di Elena Medi, Edizioni La Linea (ed. or. *Et je nageai jusqu'à la page*, 2011, Éditions Des femmes – Antoniette Fouque, 1976-1993).
- Cattana, Anna – Nesci, Maria Teresa (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia, Guerra.
- Centineo, Giulia (1991), *Tense Switching in Italian: the Alternation between passato prossimo and passato remoto in Oral Narratives*, in Suzanne Fleischman – Linda R. Waugh (a cura di), *Discourse-Pragmatics and the Verb*, London and New York, Routledge.
- Cignetti, Luca – Demartini, Silvia – Fornara, Simone – Viale, Matteo (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, il Mulino.
- Cignetti, Luca – Demartini, Silvia – Fornara, Simone (2016), *Come Tlscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Roma, Aracne.
- Cisotto, Lerida (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carocci.

- Colombo, Adriano (2011), *“A me mi”. Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli.
- Cortelazzo, Michele (1995), *Per la storia dell’italiano scolastico*, in Antonelli Quinto, Becchi Egle, *Scritture bambine*, Roma-Bari, Laterza (poi in *Id., Italiano d’Oggi*, Padova, Esedra, 2000).
- D’Achille, Paolo (2019), *L’italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino.
- D’Aguanno, Daniele (2019), *Insegnare l’italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci.
- Demartini Silvia – Fornara, Simone (2013), *La punteggiatura dei bambini: uso, apprendimento e didattica*, Roma, Carocci.
- De Santis, Cristiana (2019), *La lingua italiana tra norma e usi*, in Michele Prandi e Cristiana De Santis, *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Milano, UTET.
- De Santis, Cristiana (2021), *La sintassi della frase semplice*, Bologna, il Mulino.
- Doquet, Claire – Pilorgé, Jean Luc (2020), *La correction de copies au collège entre langue et discours: une catégorisation syntactico-énonciative*, in «Reperes. Recherche en didactique du français langue maternelle», 62 (<https://journals.openedition.org/reperes/3274?lang=en>).
- Ferrari, Angela – Lala, Letizia – Longo, Fiammetta – Pecorari, Filippo – Rosi, Benedetta – Stojmenova, Roska (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un’analisi comunicativo-testuale*, Roma, Carocci.
- Ferrari, Angela – Zampese Luciano (2009), *Grammatica: parole, frasi, testi dell’italiano*, Roma, Carocci.
- Freedman, Sara Warshauer (1987), *Response to Student Writing*, National Council Teachers of English, Urbana.
- GISCEL Emilia Romagna (2010), *La correzione dei testi scritti*, in Edoardo Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, FrancoAngeli.
- GISCEL Veneto (1991), *Correggere nella scuola elementare*, in Michele Cortelazzo (a cura di), *Scrivere nella scuola dell’obbligo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Grandi, Nicola (a cura di) (2015), *La grammatica e l’errore. Le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*, Bologna, Bononia University Press.
- Hayes, John R. – Flower, Linda (1980), *Identifying the Organization of Writing Processes*, in Lee W. Gregg e Ervin R. Steinberg (a cura di), *Cognitive Processes in Writing*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 3-30.
- Labov, William (1972), *Language in the Inner City*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.



- Lepschy, Anna Laura – Lepschy, Giulio C. (1994), *La lingua italiana. Storia, varietà dell'uso, grammatica*, Milano, Bompiani.
- Lo Duca, Maria Giuseppa – Solarino, Rosaria (1992), *Contributo ad una grammatica del parlato: testi narrativi e marche temporali*, in Luciana Brasca e Maria Luisa Zambelli, *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lo Duca, Maria Giuseppa – Solarino, Rosaria (2006), *I tempi verbali nel testo narrativo*, in Id. *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*, Padova, Unipress.
- Lo Duca, Maria Giuseppa (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Roma, Carocci.
- Mazzoleni, Marco (2022), *Ipotetiche e concessive*, in Lorenzo Renzi, Giampaolo Salvi e Anna Cardinaletti, *Grande Grammatica italiana di consultazione, II I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale, la subordinazione*, Padova, Libreriauniversitaria.it edizioni.
- Nesi, Annalisa (2013), *Che cosa /cosa / che ne pensa la Crusca?*, <https://accademidellacrusca.it/it/consulenza/che-cosa--cosa--che-ne-pensa-la-crusca/789> (ultima consultazione: 21.03.2024).
- Nystrand, Martin (1989), *A Social-Interactive Model of Writing*, in «Written Communication», 6, pp. 66-85.
- Palermo, Massimo (2010), *L'italiano giudicato dagli insegnanti*, in «Lid'O – Lingua italiana d'oggi», 7, pp. 241-251.
- Pallotti, Gabriele – Borghetti, Claudia – Rosi, Fabiana, (2021), *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l'interlingua*, Cesena-Bologna, Caissa.
- Pilorgé, Jean Luc (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», 2010, 145-146, pp. 85-105 (<https://journals.openedition.org/pratiques/1513>, ultima consultazione : 12.04.2024).
- Prandi, Michele – De Santis, Cristiana (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana* (II ed.), Milano, Utet Università.
- Renzi, Lorenzo (2000), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo. Note sul cambiamento linguistico nel breve periodo*, in «Studi di lessicografia italiana», XVII, pp. 279-319.
- Renzi, Lorenzo (2012), *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*, Bologna, il Mulino.
- Revelli, Luisa (2013), *Diacronia dell'italiano scolastico*, prefazione di Pietro Trifone, Roma, Aracne.



- Ruggiano, Fabio (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, Francesco (1985), *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Günter Holtus ed Edgar Radtke (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr, pp. 154-189.
- Sabatini, Francesco (1990), *Una lingua ritrovata: l'italiano parlato*, in «Studi latini e italiani» 4, pp. 215-234.
- Sabatini, Francesco (2016), *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Milano, Mondadori.
- Serafini, Maria Teresa – Favilli, Flavia (2020), *Giusto? Sbagliato? Dipende!*, Milano, Bompiani.
- Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
- Serianni, Luca (1988), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, UTET.
- Serianni, Luca (2006), *Prima lezione di Grammatica*, Roma-Bari, Laterza.
- Sgroi, Salvatore Carlo – Gisel Catania (2006), *Tra norma e uso dell'italiano. La competenza metalinguistica del docente – correttore*, in Domenico Russo (a cura di), *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli.
- Solarino, Rosaria (1991), *Cambia il tempo?*, in «Italiano e Oltre», 3, pp. 141-146
- Solarino, Rosaria (1992), *Tempi difficili*, in «Italiano e Oltre», 7, pp. 162-164.
- Stella, Angelo (2002), *Periodo ipotetico*, <https://accademiadella-crusca.it/it/consulenza/periodo-ipotetico/66> (ultima consultazione: 21.03.2024).
- Tavoni, Mirko (2002), *Caratteristiche dell'italiano contemporaneo e insegnamento della scrittura*, in Francesco Bruni e Tommaso Raso, *Manuale dell'italiano professionale. Teoria e didattica*, Bologna, Zanichelli.
- Ujcich, Veronica (2010), *I tempi dei testi. Analisi dei tempi verbali in testi narrativi prodotti a scuola*, Padova, Cleup.
- Ujcich, Veronica (2022a), *La correzione tra italiano contemporaneo e usi scolastici: 16 frasi corrette da 200 docenti di scuola primaria*, in «DIDIT. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura», 2, pp. 69-97.
- Ujcich, Veronica (2022b), *Correggere uno "gliommerò". Le correzioni di 200 docenti a una sequenza di testo*, in «Italiano LinguaDue», 14, 2, pp. 524-546.

Ujcich, Veronica (2023), *Correggere e non correggere. Pratiche didattiche dichiarate dai docenti di scuola primaria*, in «Italiano LinguaDue», 15, 1, pp. 747-769.

Weinrich, Harald (1978), *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, Bologna, il Mulino [nuova ed. 2024].

Wiliam, Dylan (2018), *Embedded formative assessment*, Bloomington, Solution Tree.

---