

---

**I bambini**

---

**insegnano la grammatica**

---

a cura di  
Paola Calliari e Mara Degasperì

© 2004 by Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino  
Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione gennaio 2004

Composizione & Grafica: TELESMA – Milano – Italia  
Stampa: Centro Duplicazioni della Provincia Autonoma di Trento – Italia

I bambini insegnano la grammatica

p. 188; cm 24  
ISBN 88-86602-78-2

## INDICE

---

Presentazione	Ernesto Passante	5
Nota introduttiva		7
I bambini insegnano la grammatica	Dario Corno	9
<b>Primi passi</b>		27
Pronto? Suona ticco	Mariaconcetta Lucchi e Mario Zambotti	29
Parole piene, parole vuote	Mariaconcetta Lucchi e Mario Zambotti	33
Bambinacci e maestrucce	Mariaconcetta Lucchi e Mario Zambotti	41
I magazzini delle parole	Mara Degasperi e Mariaconcetta Lucchi	47
<b>Con i più grandi</b>		57
Muoversi nella frase con i bambini di terza	Maria Elisa Biasi, Patrizia Bortolotti e Gabriella Quaggio	59
Passeggiate grammaticali	Mara Degasperi	95
Come la lingua risparmia	Nicoletta Daldoss e Mara Degasperi	103
Passa o non passa?	Nicoletta Daldoss e Mara Degasperi	113
I fiumi di tempo	Mara Degasperi	121
Mi piace come <i>I like</i>	Nicoletta Daldoss e Mara Degasperi	133
Locomotive, ganci, vagoni	Nicoletta Daldoss e Mara Degasperi	143
La testualità è una cosa che si mangia	Nicoletta Daldoss e Mara Degasperi	155
Grammatica come discorso	Paola Calliari	165
Bibliografia		185



## Presentazione

La pubblicazione di questo volume mi dà l'opportunità di formulare alcune brevi considerazioni, sia in relazione al contenuto, per sottolineare la pertinenza del contributo che si è inteso offrire rispetto al dibattito che si è acceso sulla grammatica nei mesi scorsi, sia in relazione ai modi che hanno portato l'IPRASE a pubblicare il risultato di questo percorso di ricerca.

Molti ricorderanno quando, nello scorso settembre, a seguito della restituzione degli esiti del Progetto Pilota promosso dall'INVALSI, si è rilevato che gli studenti italiani hanno *grandi problemi* con la grammatica! Tralasciando la questione, non irrilevante, che l'affermazione è parsa sproporzionata rispetto allo spazio modesto che lo strumento di accertamento utilizzato offriva a questa specifico ma vasto campo di apprendimenti, si è in quella occasione toccato un tasto sensibile, ravvivando una delle diatribe mai placate sulla correlazione tra competenza linguistica e centralità della grammatica nel curriculum d'italiano. Da più parti si recrimina da tempo, anche in sedi autorevoli, che gli italiani parlano e scrivono peggio di una volta, addebitando questa regressione anche alla scarsa importanza che gli insegnanti attribuirebbero allo studio della grammatica italiana.

Non è interesse di questa breve presentazione contestare questa diffusa credenza; intendo però evidenziare come sia grossolano questo maldestro approccio ad una tema che avrebbe indubbiamente l'esigenza di essere affrontato e che invece, così facendo, rischia di porre in cattiva luce le scelte curriculari dei docenti eludendo la natura del problema vero che trova riscontro, tra l'altro, nelle indagini sulle competenze di literacy della popolazione adulta svolte in numerosi paesi negli scorsi anni. Non è opportuno infatti che si polarizzi l'opinione su presunti schieramenti, a favore o contro la grammatica, ma più costruttivamente appare necessario entrare nel merito e considerare quali specifiche riflessioni sugli elementi strutturali della lingua sia utile proporre in relazione al miglioramento delle competenze degli allievi, nei diversi gradi di scuola. E soprattutto, che gli insegnanti acquisiscano la consapevolezza di quanto importante sia il *come* la grammatica può essere proposta, affinché chi

apprende non debba parlare di grammatica, ma piuttosto usarla per comunicare.

Il volume del quale state sfogliando le prime pagine ha, tra l'altro, questo pregio di entrare nel merito delle questioni senza preclusioni e dispiegarne i fondamenti teorici attraverso un bagaglio consistente di esperienze attuate e verificate sul campo, nell'esercizio didattico realizzato nelle classi, con gli allievi.

Per queste ragioni esso è uno strumento al quale l'IPRASE attribuisce una valenza peculiare, che investe sulla disseminazione di pratiche sperimentate e calibrate, attuate dagli insegnanti che hanno voluto accostarsi al tema coniugando l'entusiasmo dell'educatore con il rigore epistemologico, che una qualificata consulenza esterna ha assicurato lungo tutto il periodo di svolgimento dell'esperienza. Il risultato è anche una dimostrazione delle potenzialità che la scuola esprime nella Ricerca, funzione e competenza non sempre diffusa per la quale l'autonomia scolastica dedica un articolo specifico del suo regolamento.

La pubblicazione si iscrive dunque nel novero di quei progetti di ricerca e di documentazione che i *poli* ed i *centri* concepiscono e realizzano in collaborazione con questo istituto. Essi, centri e poli, sono gruppi di insegnanti che operano traendo dall'esperienza quotidiana del loro *fare scuola* gli spunti ed il campo di osservazione dell'attività proposta all'IPRASE, attraverso la loro collaborazione. In questo senso è giusto in questa sede esprimere un segno di particolare riconoscenza alle persone che hanno curato il volume, oltre che agli insegnanti che collaborano con il *polo per la didattica per l'italiano* e al consulente che ha raccolto l'invito ad assumere l'esercizio della responsabilità scientifica.

Ai lettori rivolgo l'auspicio che il volume possa essere una occasione di riscontro delle loro scelte didattiche ed una guida per esplorare altre vie.

Ernesto Passante  
*Direttore dell'IPRASE del Trentino*

## Nota introduttiva

Il volume raccoglie una serie di attività di ricerca e di lavoro svolte nel corso di circa due anni nell'ambito del progetto del Gruppo di Studio Iprase, Polo per l'insegnamento della Lettura e della Scrittura.

Lo scopo iniziale era quello di offrire ai colleghi qualche considerazione e qualche proposta concreta sull'insegnamento della grammatica nella scuola elementare. Per questa ragione abbiamo dedicato una parte rilevante anzitutto all'esame della bibliografia scientifica che si è occupata del tema.

Da tutto questo è nata l'esigenza di sperimentare le nostre considerazioni teoriche in aula, con i bambini.

Come spesso avviene, i bambini si sono dimostrati splendidi, in taluni casi entusiasti co-ricercatori.

Se il nostro compito era quello di vedere quanta e quale sia la competenza innata nella riflessione linguistica, i bambini ci hanno dimostrato che ce n'è tanta. Hanno anche dimostrato che se si offre loro l'opportunità di dialogare intorno a fenomeni linguistici, anche fini, il risultato è che aumenta in misura considerevole la loro conoscenza grammaticale.

È nato così *I bambini insegnano la grammatica*.

Della consistenza e della utilità delle nostre proposte diranno i colleghi e i lettori.

Noi dobbiamo invece ringraziare il Direttore dell'Iprase che ha sostenuto il nostro progetto di ricerca.

Alla ricerca hanno collaborato:

Maria Elisa Biasi, Patrizia Bortolotti, Paola Calliari, Dario Corno, Nicoletta Daldoss, Mara Degasperì, Mariaconcetta Lucchi, Gabriella Quaggio, Mario Zambotti.

Fondamentale per la realizzazione del lavoro è stata la presenza del collaboratore scientifico prof. Dario Corno, che ha messo a disposizione del gruppo la sua competenza e ha condiviso il nostro impegno e la nostra passione.

## Hanno lavorato

I componenti del progetto del Gruppo di Studio Iprase, Polo per l'insegnamento della Lettura e della Scrittura.

*Maria Elisa Biasi*, Scuola elementare di Seregnano, Trento

*Patrizia Bortolotti*, Scuola elementare "Pigarelli" di Gardolo, Trento

*Nicoletta Daldoss*, Scuola elementare di Seregnano, Trento

*Mara Degasperi*, collaboratrice IPRASE del Trentino

*Mariaconcetta Lucchi*, Scuola elementare di Martignano, Trento

*Gabriella Quaggio*, Scuola elementare "Pigarelli" di Gardolo, Trento

*Mario Zambotti*, Scuola elementare di Cadine, Trento

*Paola Calliari*, Istituto d'istruzione superiore "A. Rosmini", Trento  
coordinatrice del Gruppo di studio

*Dario Corno*, Università del Piemonte orientale "A. Avogadro"  
collaboratore scientifico

I bambini di alcune classi delle Scuole elementari di Cadine, Gardolo "Pigarelli", Martignano e Seregnano

## **I bambini insegnano la grammatica**

La riflessione metalinguistica come co-costruzione delle conoscenze

Dario Corno

### **1. L'AQUILA NERA AFRICANA**

Sui monti dell'Africa centrale vive l'aquila nera africana. Durante la stagione invernale, la coppia delle aquile provvede all'aquilotto appena nato e amorevolmente curato in qualche picco protetto dove è posto il nido. Quando sopraggiunge la primavera, l'aquilotto è ormai pronto per tentare qualche timida esperienza di volo. Si lancia dai picchi generosamente sorretto da un'apertura alare di ragguardevoli dimensioni.

Ma succede l'imprevisto. Durante il volo, l'aquilotto viene insospettatamente attaccato. Sono il padre, prima, e la madre, poi, a lanciarsi in picchiata su di lui nel tentativo di colpirlo. Naturalmente, l'aquilotto si sottrae agli attacchi cambiando la traiettoria di volo o lasciandosi cadere in vertiginose fughe.

Che cosa ci insegna l'aquila nera africana? A ben vedere, si tratta di una tipica situazione di apprendimento: sulla base di una competenza innata, qualcuno affina la propria dotazione di sfondo per adeguarla al contesto e selezionare così i comportamenti corretti. Per il nostro aquilotto, questo significa prepararsi ai pericoli del cielo africano dove lo sparviero o altri uccelli rapaci sono sempre pronti alle incursioni. Si tratta di una via - come si può notare - naturalissima: per imparare a fare qualcosa è necessario trovarsi in un contesto che affini le proprie doti naturali. L'aquilotto sa volare perché è predisposto dalla natura a farlo. Ma per poterlo apprendere deve trovarsi nella situazione adatta. In questo senso madre e padre provvedono a costruire il contesto di apprendimento efficace perché la sua predisposizione possa diventare più matura e sicura.

Come gli aquilotti sanno volare, così i bambini sanno parlare. Lo sanno fare naturalmente, e c'è una precisa età della vita in cui iniziano - come l'aquilotto africano - a tentare le prime comunicazioni mediate dal linguaggio. Per questo, si sa benissimo che se l'infante viene posto in un contesto ricco di sti-

moli, questa sua predisposizione gli permette di assimilare linguaggio e di rimmetterlo in circolo per i propri bisogni espressivi. Ad esempio, se più grandicello (verso i 2-3 anni) il bambino si trova in un contesto linguistico in cui gli adulti usano la (difficile) subordinazione concessiva, ecco che il bambino ne assimila la costruzione di fondo. Certo, non è in grado di dire "come" e "perché" fa tutto questo, ma è capace di produrre frasi in cui si rintraccia un "sebbene" o un "anche se" con le opportune selezioni di modi e tempi della nostra lingua.

In breve, i bambini e gli aquilotti si somigliano. Senza alcuna ombra di dubbio, sappiamo oggi - grazie a Noam Chomsky - che la competenza linguistica non solo è innata, ma sembra tipica della nostra specie. L'ambiente è a disposizione per stimolare, selezionare e arricchire questa "capacità basica". Posto nel contesto opportuno, il bambino impara una quantità di parole nelle prime fasi della vita e provvede a elaborare costrutti sintattici via via più raffinati. Nel percorso di apprendimento - che è naturale - il bambino apprende una straordinaria quantità di cose diverse: apprende a distinguere i generi (femminile e maschile), le quantità (singolare e plurale), l'idea di azione e di tempo (verbi ed avverbi), la sostituzione pronominale e molto, molto altro. In breve, il bambino impara a mettere ordine nella propria competenza con una grammatica che è in qualche modo rappresentata nella mente. Non solo produce linguaggio, ma comprende sempre meglio i testi con cui ha a che fare. In altre parole, il bambino si "costruisce delle conoscenze". Come lo faccia, è assolutamente complicato dirlo. E tuttavia è certo che il bambino ha in qualche modo una conoscenza interiorizzata della sua lingua. Ma la presenza di questa conoscenza innata non significa affatto che il bambino sappia "riflettere" sulle cose che fa. Come per l'aquilotto africano, la sua grammatica interna coincide con i comportamenti esterni.

Quando va a scuola, il bambino vi entra con questa competenza innata. La scuola dovrebbe provvedere a renderla più salda, a consentirgli esperienze significative di crescita, ad arricchirla di un contesto ricco e significativo. E questo avviene soprattutto in base al fatto che il bambino incontra bambini della sua stessa età, entra in comunicazione con loro e vive quotidianamente di scambi informativi che continuano il lavoro educativo di padre e madre. A un certo punto, il bambino affronta compiti difficili: impara a scrivere e a leggere. Ma impara anche grammatica. E, comunque la si voglia mettere, quando incontra la grammatica, impara a parlare delle parole usando altre parole un po'

particolari che dovrebbero descrivere le prime. La grammatica si presenta alla sua attenzione come un modo - più o meno simpatico - di "riflettere sul linguaggio". Queste riflessioni lo porteranno per molti anni - e almeno fino alla fase in cui la sua pubertà si è compiuta - a elaborare un insieme di conoscenze sul linguaggio e sulla sua lingua naturale, per descriverla.

Visto così, il problema della grammatica è tutto sommato semplice ad enunciarsi: imparare grammatica è imparare a riflettere sul linguaggio per costruirsi una rappresentazione mentale che dia la possibilità di descrivere le parole. Questo modo di intendere la grammatica corrisponde largamente ai bisogni della nostra società, da sempre. Apprendere grammatica è apprendere conoscenze speciali che disciplinano i fenomeni linguistici perché si costruiscono delle categorie particolari che permettono di descriverli. Così è stato sin dai tempi più remoti, da quando cioè il compito del maestro era principalmente quello di dotare i propri fanciulli di un lessico adeguato per saper descrivere la lingua.

## **2. FUORI E DENTRO, FORMA E SIGNIFICATO**

Da subito, la grammatica si è dunque trovata di fronte a due problemi: (1) capire che cosa si insegnasse effettivamente insegnando grammatica; (2) capire come farlo. Il primo problema è stato presto risolto in direzione della "grammatica esterna" della lingua. Dato che la grammatica è quella disciplina particolare che costruisce conoscenze intorno al modo in cui si può parlare della lingua, imparare grammatica è imparare un particolare tipo di conoscenze che di solito sono depositate in un libro specifico e tipico di tutte le lingue. Il secondo problema si risolve come conseguenza della prima scelta: si insegna grammatica principalmente insegnando a riconoscere i fenomeni linguistici che sono analizzabili attraverso il lessico particolare della grammatica.

Nel corso dei secoli, queste scelte hanno finito per impostare una didattica dell'apprendere a riflettere sul linguaggio saldamente ancorata intorno ad alcuni principi di base. Consideriamone qualcuno:

- le conoscenze grammaticali sono esterne al bambino e sono apprendibili come conoscenze particolari
- le conoscenze grammaticali riguardano gli aspetti formali della lingua

e cioè il modo in cui la lingua cambia sistematicamente le proprie forme per veicolare i significati

- le conoscenze grammaticali hanno lo scopo di costruire un **lessico** e una serie di **regole** precise che si applicano ai fatti di lingua per descriverli (che cosa è "ragazza"? *un nome comune di persona, femminile, singolare*, che cos'è "essere"? *l'infinito presente del verbo ausiliare*, che cos'è la "virgola"? *il segno di interpunzione che esprime una pausa breve*, ecc.)
- le conoscenze grammaticali stabiliscono che un insieme di oggetti linguistici concreti entrano in insiemi astratti denotati dal lessico della grammatica: quello che conta è l'appartenenza dell'oggetto linguistico all'insieme categoriale che lo descrive (se questo non avviene, si può considerare il fenomeno coinvolto come una *eccezione alla regola*)
- le conoscenze grammaticali esprimono dunque e soprattutto il concetto di regola come appartenenza di un elemento a un insieme
- le conoscenze grammaticali hanno come obiettivo finale la padronanza dell'analisi: il bambino-studente deve saper riconoscere i fenomeni linguistici nei termini delle categorie che li descrivono sulla base delle regolarità delle forme.

Se consideriamo in sintesi queste caratteristiche della grammatica formale (grammatica tradizionale), possiamo notare come il pacchetto di conoscenze che così si costruiscono sono del tutto indipendenti dalla competenza innata del bambino. Il bambino può esprimersi malissimo e con difficoltà, ma può conoscere benissimo e sapere usare nell'analisi le categorie grammaticali. Tutto ciò è comprensibile perché le conoscenze grammaticali sono assunte come "conoscenze esterne".

Ma ci sono anche altre possibilità di affrontare i problemi che abbiamo indicato all'inizio del paragrafo (1, capire che cosa si insegna effettivamente insegnando grammatica; 2, capire come farlo). Il punto di partenza è dire che il bambino **non** è *tabula rasa* di fronte al linguaggio, perché ha una propria conoscenza grammaticale implicita che deve usare in qualche modo per comunicare col mondo. Dato che questa comunicazione avviene attraverso lo scambio dei significati, si è iniziato a pensare che il significato abbia un ruolo fondamentale nel modo in cui il bambino concettualizza la propria riflessione linguistica. In breve, si è iniziato a pensare che i bambini hanno di fatto "pen-

sieri linguistici". Come sfruttare questa ipotesi per disegnare una grammatica? Questo è il punto.

In questi ultimi anni, molti studiosi di psicologia dell'età evolutiva si sono confrontati con questo problema, che è un problema avvincente e costituisce il cuore di quello che si può leggere qui. Vediamone il punto di partenza.

L'avvio è dato proprio dal concetto di "conoscenza". La conoscenza non è soltanto un'informazione stabilmente posseduta da qualcuno intorno a qualcosa; è anche qualcosa che si negozia quotidianamente e che, proprio per questo, permette di "elaborare altra conoscenza". Di recente, si è pensato che le "conoscenze" non sono oggetti o prodotti (come il cioccolatino dentro la carta stagnola che basta estrarre liberandolo dalla carta), sono bensì processi, cioè risposte che le persone danno alle situazioni in cui si trovano coinvolte in termini di comportamenti (si usa la parola competenza per definire tutto questo). Ma, se le conoscenze sono processi, allora esse non vivono nel vuoto mentale ma sono il risultato dell'interazione tra le persone in questi processi. Ultimamente Jerome Bruner e la neo-piagetiana Annette Karmiloff-Smith ci hanno invitati a considerare le situazioni di apprendimento come situazioni in cui le conoscenze si "costruiscono assieme" (si *co-costruiscono*), cioè sono il risultato del modo in cui le persone interagiscono in processi di conoscenza e realizzano apprendimento. In particolare la Karmiloff-Smith ci ha presentato un modello - che qui si rinuncia a disegnare nei dettagli - sostanzialmente centrato sull'idea di *ri-descrizione*: i bambini *ri-descrivono* in situazione di apprendimento le loro conoscenze.

Con queste premesse possiamo oggi cercare di vedere nella grammatica il risultato di un processo di costruzione delle conoscenze e non tanto il risultato di un processo di assimilazione fine a se stesso. Più semplicemente, questo ha ridato vigore all'ipotesi delle grammatiche nozionali (dove nozionali va inteso nel suo senso di "centrato sul significato"). Si tratta allora di partire da alcune unità di base sulle quali avviene la co-costruzione. Ad esempio, un significato può essere l'idea di QUANTITÀ. Come è possibile passare di qui all'idea della categoria grammaticale del singolare e del plurale?

A ben vedere, madre e padre dell'aquilotto e madre e padre dei bambini aiutano i loro piccoli a ridescrivere il mondo co-costruendo le conoscenze necessarie. Nei prossimi paragrafi vedremo qualche ipotesi a favore di questa "naturalità" dell'apprendimento, sempre tenendo conto del come e del perché si impara grammatica.

### 3. LA GRAMMATICA NOZIONALE

La relazione tra le grammatiche e l'apprendimento è sempre stata e continua a essere problematica (McShane, 1995, p. 249). Il problema è se le grammatiche variamente proposte dalle teorie linguistiche - come la grammatica formale o quella nozionale - debbano o meno essere considerate come ipotesi sulla realtà effettiva della rappresentazione mentale dal linguaggio. Possiamo infatti chiederci se categorie e concetti come NOME, VERBO o AGGETTIVO, o ancora SOGGETTO o PREDICATO, abbiano o meno "realtà psicologica". In altre parole, sono parte della dotazione mentale di ogni bambino (perché innate) o sono semplicemente apprese in quanto unità classificatorie dei fatti di linguaggio?

Abbiamo già visto che non è facile rispondere a questa domanda. Aggiungiamo ora che in ogni caso la risposta dipende dalla teoria più generale chiamata a rispondere: se è la psicologia, essa tende a riconoscere una tale autonomia al mentale che finisce per disconoscere il formalismo tipico della grammatica (McShane, *passim*). D'altra parte, se è la linguistica, essa tende invece a riconoscere nei suoi concetti (Chomsky, 1995) una robusta realtà mentale.

La divergenza tra le teorie dipende ovviamente dagli obiettivi di ricerca: le teorie linguistiche hanno il compito di definire le grammatiche possibili di una lingua. Le teorie psicologiche, per contro, hanno il compito di esaminare che cosa si richiede perché una grammatica del genere sia apprendibile. Ora, solitamente, le prime hanno un più chiaro orientamento formale, mentre le seconde sembrano dare maggior rilievo al significato e ai concetti affini.

Considerato dal punto di vista dell'apprendibilità del linguaggio e delle abilità linguistiche, il problema sembra dunque annunciarsi fin da principio nei termini di un certo "eclettismo" e si ha l'impressione che nell'apprendere una lingua (e la sua grammatica) un bambino non possa fare a meno di uno dei due aspetti della questione. Questo vuol dire che una teoria della lingua e una teoria dell'apprendimento debbono in definitiva congiungersi per spiegare come viene appresa la lingua.

Ma il punto centrale sembra ancora una volta il ruolo della **forma** e del **contenuto** nell'apprendere la lingua e la sua grammatica. Vedremo ora qualche prova a favore della "tesi del significato" sulla base di alcuni psicolinguisti che si sono occupati del problema (Mac Namara, 1972; Slobin, 1973; Jacken-

doff, 1989 e Pinto, 1993).

Il punto di partenza è il fatto che il significato di un messaggio e di una frase (in questo scritto si usa il termine *frase* come sinonimo del termine *messaggio*) non è determinato semplicemente dalla struttura grammaticale di quel messaggio o di quella frase. Spesso, anzi, è possibile immaginare frasi ambigue che possono essere intese con chiarezza solo nel loro contesto effettivo come in un famoso esempio dei grammatici generativisti:

(1) *Una vecchia porta la sbarra*

Come dobbiamo intendere il significato della frase? Come "una signora anziana sta portando una sbarra" o come "una porta non recente sbarra qualcosa"? È chiaro che si tratta di un messaggio ambiguo che ogni bambino di quarta elementare interpreterebbe a seconda di come pensare "sbarra", e cioè se inserirlo nella categoria *nome* o nella categoria *verbo*.

In un messaggio del genere, come si vede, al variare del significato corrisponde una diversa struttura grammaticale nel senso che pur restando costante la frase, il significato cambia. In altri termini, questa proprietà si può descrivere come ha proposto un filosofo illustre (D. Davidson) con l'espressione di "autonomia del significato". Il significato sarebbe autonomo rispetto alla forma che lo comunica, altrimenti non avremmo significati diversi a partire dalla stessa forma.

Un altro esempio che conferma con chiarezza questa "autonomia" del significato ci è fornito da Philip Johnson-Laird (1988) quando ci invita a interpretare l'enunciato che dice:

(2) *L'anziano signore passeggiava spesso per le strade della città*

In quanto parlanti della lingua italiana, una frase del genere non pone difficoltà per una sua interpretazione ragionevole. Basta conoscere il significato delle parole che compongono la frase e combinarle assieme in base alle loro relazioni sintattiche. Eppure ciononostante, il messaggio resta "opaco" perché può essere semplicemente una frase pronunciata a un incontro sull'educazione linguistica e nulla di più.

Se invece leggiamo:

(3) *L'anziano signore passeggiava spesso per le strade della città*

sulla pagine della guida di una città e se questa città è Princeton e l'espressione *l'anziano signore* si sa che si riferisce a Einstein, allora non solo si comprenderebbe la frase, ma si saprebbe anche di chi e di che cosa "parla".

In breve, *una ricostruzione puramente linguistico-formale di un messaggio non consente gran che in termini di comprensione linguistica effettiva di quel messaggio*. Di solito, una parte importante della comprensione/produzione di messaggi è invece costituita dall'intenzione comunicativa di chi li invia ed è questo probabilmente il contenuto o significato che ha più diretta attinenza con la rappresentazione mentale.

Se si accetta la tesi dell'autonomia del significato (in termini di intenzioni, conoscenze, credenze e altri atti linguistici) il problema dell'apprendibilità della lingua assume contorni nuovi e, di conseguenza, lo assumono anche le grammatiche che devono essere proposte all'attenzione dei bambini. In questo senso, una teoria che voglia sviluppare una grammatica adeguata che accompagni lo sviluppo linguistico del bambino nelle elementari deve cercare di chiarire in che modo le questioni del significato sono importanti per lo sviluppo del linguaggio.

#### 4. LESSICO MENTALE E LESSICO GRAMMATICALE

Fra i primi e più citati studi che si sono occupati del problema c'è sicuramente quello di John MacNamara, "Cognitive basis of language learning in infants", pubblicato in *Psychological Review* nel 1972 (cfr. McShane, 1995, pp. 252 e sgg.).

In questo studio, Mac Namara dimostra l'importanza fondamentale degli aspetti innati del significato nei primissimi stadi dell'apprendimento di una lingua e il loro ruolo nello sviluppo della sintassi (ma si veda anche Jackendoff, 1989). Egli sostiene che i bambini piccoli considerano le parole individuali che sentono pronunciare come nomi per gli oggetti che attirano la loro attenzione. Ripetute esperienze di questo tipo forniranno al bambino un lessico di parole che possono essere comprese (si ricordi che un bambino piccolo impara una media di 9 vocaboli al giorno). Ma Mac Namara dimostra in maniera convincente che nel costruire il significato di un messaggio il bambino

utilizza uno schema preciso: a partire dalla conoscenza del significato delle singole parole e collegandole con il contesto di comunicazione (di occorrenza) egli risale al significato inteso dal parlante. Secondo questa prospettiva, il significato sarebbe appreso sulla base delle **intenzioni** del parlante, intenzioni che sono ricostruite collegando il significato delle parole note con le informazioni che provengono dal contesto.

Consideriamo questo problema con un esempio. Supponiamo che il bambino molto piccolo ascolti qualcosa tipo:

(4) *Guarda! Il cane insegue il gatto*

In questo caso, il bambino impara almeno tre importanti abilità che condizionano la sua "grammatica interna" della lingua:

- (1) impara a coordinare la sua esperienza visiva con un evento che gli si presenta sotto gli occhi, e a riferire questa esperienza visiva a una esperienza sonora e linguistica;
- (2) impara a verificare il collegamento tra tre parole che conosce già *cane, gatto, insegue* in un unico organismo complessivo che gli trasferisce un significato globale;
- (3) contemporaneamente il bambino si accorge anche che le parole udite seguono un determinato ordinamento ricevendo in questo caso un input sull'ordine grammaticale dell'italiano (e di conseguenza anche su suoi "accordi" in termini di numero - e in altri casi anche di genere ad es. *La mamma è buona*).

In breve, la teoria di MacNamara ci dice che una combinazione della conoscenza dei referenti delle singole parole-contenuto (dei loro processi di riferimento) con la capacità di determinare come quei referenti stanno in relazione l'uno con l'altro nel mondo rendono il bambino capace di ricostruire il significato di un enunciato senza che sia necessario il ricorso alla sintassi (e, in effetti, è ragionevole supporre che si possa parlare discretamente bene una lingua senza avere una *conoscenza esplicita* della sua sintassi). Più in particolare Mac Namara ci suggerisce che, una volta che il significato è disponibile, esso può essere utilizzato per guidare i ragionamenti inferenziali *induttivi* che riguardano la struttura sintattica della lingua (è un po' come dire che la parten-

za per apprendere grammatica deve essere lessicale, e cioè che il tragitto preveda la partenza dal lessico - dal significato - alle regole e non viceversa). In sintesi, l'intero ragionamento prevede i seguenti passaggi

*esperienza comunicativa > generalizzazione > lessico mentale > grammatica*

Avendo però l'accortezza di non pensare questo schema come rigido e unidirezionale, ma come flessibile e multidirezionale.

Il linguista e semiologo cognitivo Ray Jackendoff (1998) ha chiamato questo percorso cognitivo *Vincolo grammaticale* per intendere il fatto di come la grammatica dovrebbe essere in grado, in quanto teoria a base semantica, di spiegare tutte le generalizzazioni, altrimenti arbitrarie, riguardanti il rapporto tra lessico (conoscenza del significato delle parole) e sintassi (conoscenza di come le parole vanno messe in ordine in organismi più complessi).

Ma cosa succederebbe se decidessimo di estendere questo modello al momento in cui il bambino piccolo entra a scuola e affronta, in terza elementare ad esempio, le prime classificazioni grammaticali? Un'ipotesi è che negli anni delle elementari, dato che non è ancora autonomo rispetto alla dominanza del pensiero concreto, il bambino tenda a sfruttare questo modello per apprendere la grammatica, e cioè a ragionare in via induttiva attraverso esempi che continuamente generalizza applicandovi un lessico di apprendimento grammaticale (NOME, VERBO, AGGETTIVO e così via). In questo caso, lo schema precedente diventa più complesso e assume la forma seguente

*esperienza comunicativa > generalizzazione > lessico mentale > lessico linguistico > grammatica*

Questo schema non è troppo teorico e astratto perché in realtà ci dice una cosa importante. Ci fa supporre che il bambino abbia una rappresentazione mentale lessicale di fronte a cui si può comportare in due modi distinti: estende semplicemente questa rappresentazione al significato grammaticale (la grammatica è il "significato delle parole"); ovvero separa il significato lessicale da quello grammaticale (la grammatica è un insieme di "significati speciali" che si applica al significato delle parole). Solo in questo secondo caso possiamo ragionevolmente dire che si attiva "competenza metalinguistica".

## 5. FARE GRAMMATICA, SPONTANEA E RIFLESSA

A favore dell'ipotesi dell'indipendenza del significato, ha portato prove anche lo psicolinguista D. I. Slobin in una serie di studi (dal 1970 al 1985) che si possono ritenere tra i più importanti per una teoria dell'apprendimento "a base significato" (cfr. McShane, pp. 274-77).

Contro le teorie dei vincoli strutturali all'apprendimento della lingua, Slobin ha portato argomenti e prove a favore di un *sistema di strategie di elaborazione che sarebbero innate e opererebbero induttivamente nel bambino durante l'acquisizione del linguaggio*, secondo una pista che risale alle ipotesi di MacNamara. In particolare, Slobin (nel 1973) ha indicato una serie di *principi operativi*, come sintesi delle strategie di elaborazione che parrebbero presenti nei bambini nel momento dell'acquisizione della loro lingua nativa (strategie suffragate dai dati provenienti da una ampia gamma di lingue, McShane, p. 275).

In più, secondo Slobin, lo sviluppo cognitivo funzionerebbe da "apripista" allo sviluppo linguistico saldando così i procedimenti linguistici con quelli più generalmente concettuali. In questo senso, Slobin dimostra come alcune forme linguistiche si presentino più tardi di altre (ad esempio l'uso in italiano della II persona plurale o l'uso del congiuntivo). Naturalmente, questi sviluppi precoci o tardivi dipendono dallo schema particolare della lingua in apprendimento. Ad esempio, in arabo il plurale dei nomi (un meccanismo che è molto complesso) non viene padroneggiato fino alla adolescenza inoltrata.

Questi risultati farebbero pensare alla necessità di studiare con più attenzione di quanto si è fatto fino a oggi lo stadio evolutivo delle strutture sintattiche nel bambino e nel fanciullo per eliminare così argomenti grammaticali che potrebbero essere inutili in determinate fasi di apprendimento in certe età.

Ma Slobin propone anche - come è riassunto nel riquadro - un insieme di *principi operativi* per l'acquisizione di competenza metalinguistica. Questi principi hanno una forma di tipo "pragmatico" (sono cioè del tipo "fa' così e così") ed esprimono la conoscenza inconscia formatasi nel bambino che è alle prese con il suo sistema grammaticale.

1. Fai attenzione a come terminano le parole.
2. Le forme fonologiche (suoni/lettere) delle parole possono venire modificate sistematicamente.
3. Fai attenzione all'ordine delle parole e all'ordine dei morfemi.
4. Evita di interrompere o riordinare un'unità linguistica (= idea di parola).
5. Sotto le parole, ci deve essere un significato complessivo.
6. Evita le eccezioni (= affidati ai modelli).
7. Il modo in cui terminano alcune parole deve avere un senso dal punto di vista del loro significato.

D. J. Slobin, "Cognitive prerequisites for the development of grammar", in C. A. Ferguson e D. J. Slobin (edd.), 1973, *Studies of Child Language Development*, New York, Holt, Rinehart e Winston. Con adattamenti (cfr. J. McShane, 1994, p. 275).

Sarebbero numerose le considerazioni intorno ai principi di Slobin. Inoltre, questi principi sono stati modificati nel 1985. Qui limitiamoci ad osservare due punti fondamentali sottesi ai principi: intanto, il fatto che l'apprendibilità della lingua (e della grammatica) può migliorare se si segue lo stesso approccio *problem-solving* a cui si dispongono i bambini induttivamente nel loro apprendere lessico e linguaggio. Un approccio di questo tipo seleziona comportamenti didattici di "co-costruzione" delle conoscenze, in quanto i bambini dovrebbero discutere assieme intorno ai fatti di lingua per mettere in pratica i loro principi.

In secondo luogo, andrebbe sottolineato il fatto che la visione di Slobin su come si apprende grammatica si esprime per *procedure*, cioè si esprime in un numero finito di passi attraverso i quali i bambini possono aumentare la loro consapevolezza dei fenomeni linguistici (anche se - diciamolo per inciso - aumentare la consapevolezza di un fenomeno non vuol necessariamente dire spiegare questo fenomeno in termini metalinguistici; può più semplicemente significare "lavorare col linguaggio" in termini di significati ed eventi comunicativi, come può avvenire negli "incontri tra pari"). Indipendentemente da queste considerazioni, a tutt'oggi - come osserva John McShane - il problema dell'apprendibilità di una lingua non è ancora stato risolto in termini procedurali, cioè non abbiamo ancora un insieme finito di procedure che favoriscono uno sviluppo adeguato del linguaggio. È certo però che questa strada

sembra la più promettente per iniziare a cercare queste procedure. Per apprendere linguaggio e grammatica, il modo migliore sembra discuterne tutti assieme in aula, rinunciando alle operazioni di comodo, rinunciando cioè all'impianto tradizionale del processo "spiegazione-esercizio-verifica".

I bambini dovrebbero poter costruire assieme le loro idee intorno al funzionamento del linguaggio e della lingua che parlano. Lo dovrebbero poter fare induttivamente su materiale concreto e ricorrere all'adulto per dare una forma chiara a questa generalizzazione, secondo l'impostazione a cui abbiamo accennato in queste pagine.

## 6. APPRENDERE GRAMMATICA INSIEME

Ci sono altre ragioni che rendono questa pista particolarmente promettente e non solo intrigante. Le ragioni riguardano più a fondo un'idea che sta alla base delle riflessioni di Chomsky in materia di "competenza". Essa sottolinea l'importanza del *giudizio* del parlante sulle proprie enunciazioni. Tutti - come parlanti - sappiamo benissimo di avere una sorta di *monitor mentale* (controllo) per il quale ci rendiamo conto di parlare bene o male; più o meno accuratamente; di fare o non fare svarioni di vario tipo; di farci o non farci capire; e così via. Tutto questo si può esprimere con il concetto di **grammaticalità**, cioè di quell'insieme di conoscenze intuitive che il parlante ha intorno alla lingua e alla sua qualità comunicativa. È chiaro allora che questa rappresentazione mentale ha alla sua base almeno tre idee-guida che possono riguardare strettamente il processo di apprendibilità della lingua e della sua grammatica (corrispondenti in parte ai principi indicati da Slobin):

- (1) l'idea della accettabilità dei dati linguistici: qualsiasi dato viene "accettato" se è possibile interpretarlo in riferimento a una serie di fattori semantici e pragmatici (a una struttura concettuale e a una struttura pratica);
- (2) l'idea del giudizio: un dato linguistico è interpretabile se il parlante è in grado di esprimere un giudizio di accettabilità (in termini funzionali) rispetto al dato in questione (ancora semantica e pragmatica);
- (3) l'idea della segmentazione dei dati: il dato viene interpretato "segmentandolo" (dividendolo) in altri dati collegati tra loro per ragioni di concordanza e di ordine.

Per essere più chiari, facciamo ancora un rapido esempio prima di passare a considerazioni di tipo più didattico. Prendiamo un caso interessante e cioè il verbo *essere*: come è possibile che il verbo *essere* riesca a conciliare il suo significato *attributivo* (ad esempio, *Mario è un ispettore* con quello *possessivo* (ad es. *Questo è mio*) col suo significato *locativo* (ad es. *Mario è in casa*)? In altri termini, come è possibile che una stessa forma (*essere*) abbia significati che sembrano così diversi? Una risposta che si può fornire a queste domande, seguendo lo studioso cognitivista Jackendoff (1989), è partire dall'idea che "la mente non produce concetti astratti dal nulla, ma lo fa adattando strumenti nel suo processo di sviluppo". Un'ipotesi è che le tre frasi considerate (*Mario è un ispettore*, *Questo è mio*, *Mario è in casa*) esprimono a livello di struttura concettuale un medesimo "principio di localizzazione" per cui lo sviluppo della forma attributiva, possessiva e locativa avviene postulando una Relazione Tematica in cui le relazioni attributiva e possessiva indicano un "passaggio", cioè un movimento all'interno di uno spazio astratto (come il passaggio di un elemento alla sua classe, di un oggetto al suo proprietario o di un soggetto al posto in cui si trova).

Ancora una volta dunque la base nozionale della grammatica sembra spiegare fenomeni altrimenti incomprensibili e farci capire meglio come si potrebbero inserire questi fenomeni in un programma di apprendimento (non necessariamente consapevole).

## 7. IN PRATICA

Lo sviluppo del curriculum grammaticale dovrebbe dunque accompagnare lo sviluppo delle due competenze specifiche che i bambini hanno già formato nella loro interazione con l'ambiente da cui prelevano i campioni linguistici per formarsi induttivamente una grammatica interna. Si tratta di favorire la loro "co-costruzione delle conoscenze" nel contempo favorendo le due competenze principali, rispettivamente, (a) della *accettabilità* (giudizio) e (b) della *funzionalità* (contesto). È notissimo che perfino dei bambini molto piccoli possono esprimere dei giudizi di *grammaticalità* ad esempio quando - non sapendo né leggere né scrivere - dicono comunque che la parola *treno* deve essere scritta "lunga", mentre la parola pulcino deve essere "piccola", e così via.

L'*accettabilità* si esprime come *riflessione* e come *monitoraggio intenzio-*

nale, ad esempio, nel valutare:

- (1) l'adeguatezza di una parola rispetto al contesto;
- (2) l'adeguatezza del messaggio rispetto alla situazione;
- (3) la completezza di un messaggio (un bambino non accetta frasi tipo *Piero accarezza*);
- (4) la capacità che le frasi mantengano nelle loro parti una loro coerenza grammaticale (es. *Ho visto Piero / giocare con la palla*).

Ancora una volta, dunque, questi esempi ci dicono che il criterio generale nella costruzione di conoscenza grammaticale si riporta a criteri di significato. Proprio per questo, fare grammatica è costruire conoscenze insieme.

Quanto alla *funzionalità*, essa sembrerebbe distinguersi nel movimentare alcune conoscenze di base come:

- (1) l'autocorrezione e la riformulazione di frasi nel corso della produzione linguistica;
- (2) la formulazione di commenti circa il modo di parlare altrui;
- (3) la capacità di formulare domande esplicite circa il parlare e il linguaggio;
- (4) la capacità di commentare il proprio modo di parlare;
- (5) la capacità di rispondere a domande dirette sul linguaggio.

Questo insieme che collega l'accettabilità e la funzionalità permette forse di esprimere quella capacità *metalinguistica* del bambino presente come abilità di base (perché il bambino sa parlare). Un'ipotesi è che questa abilità di base, se attivata, potrebbe permettere lo sviluppo e la crescita della riflessione tradizionale della grammatica (lo sviluppo di parole particolari che descrivono altre parole).

Ma ad essa si aggiunge un ulteriore bagaglio di *competenza linguistica pratica* così favorita oggi dagli ambienti elettronici. Questa "competenza linguistica pratica" sembrerebbe intercettare alcune abilità cognitive di base che la tabella seguente sintetizza (e che ci limitiamo solo ad accennare qui).

<b>Operazioni</b>	<b>Definizione</b>
<b>Linguistico-cognitive</b>	
<i>Segmentare</i>	Separare unità ed elementi
<i>Spezzare</i>	Riconoscere pezzi di parola come parti significative - dotate di un qualche significato
<i>Nominare</i>	Usare parole speciali per definire altre parole
<i>Riferire</i>	Usare le parole per riferirle ad altre parole
<i>Muovere</i>	Spostare parole e capire l'effetto dello spostamento
<i>Identificare</i>	Riconoscere qualcosa come entità segnica autonoma
<i>Distinguere</i>	Assegnare una parola a una rappresentazione mentale chiara e distinta
<i>Classificare</i>	Radunare parole in gruppi che hanno caratteristiche comuni
<i>Confrontare</i>	Riconoscere differenze tra parole

Se si osserva la tabella, essa sembra scaturire dai discorsi in aula dei nostri bambini, perché per loro "fare grammatica" è soprattutto "fare". Ma se riflettiamo sulle operazioni indicate, non è difficile riconoscere gran parte di quella attività che *da sempre* ha accompagnato gli educatori nei loro interventi didattici nei primi anni di scuola.

In breve, l'acquisizione della competenza grammaticale non va disgiunta dalle abilità presenti nell'uso del linguaggio. Per questa, come per le altre ragioni esposte in questo scritto, c'è forse un motivo in più oggi per consentire ai bambini che ci insegnino la grammatica (a partire dalla loro). Sappiamo che lo sanno fare.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bruner J.K.** (1997), *La cultura dell'educazione. Nuove prospettive per la scuola*, Milano, Feltrinelli (ed. orig. 1996)
- Chomsky N.** (1991), *Linguaggio e problemi della conoscenza*, Bologna, Il Mulino (ed. orig. 1988)
- Gombert, J. E.** (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, Presse Universitaire de France
- Jackendoff R.** (1989), *Semantica e cognizione*, Bologna, Il Mulino (ed. orig. 1983)
- Johnson-Laird Ph.** (1988), *Modelli mentali. Verso una scienza cognitiva del linguaggio, dell'inferenza e della coscienza*, Bologna, Il Mulino (ed. orig. 1983)
- Karmiloff-Smith A.** (1995), *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, Bologna, Il Mulino (ed. orig. 1992)
- Macnamara J.** (1972), "Cognitive basis of language learning in infants", in *Psychological Review*, 79, pp. 1-13
- Mcshane J.** (1994), *Lo sviluppo cognitivo*, Bologna, Il Mulino (ed. orig. 1991)
- Pinto G.** (1993), *Dal linguaggio orale alla lingua scritta: continuità e cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia
- Slobin D. J.** (1973), "Cognitive prerequisites for the development of grammar", in C. A. Ferguson e D. J. Slobin (edd.), *Studies of Child Language Development*, New York, Holt, Rinehart e Winston



## Primi passi

In questa prima parte il lettore potrà trovare alcune proposte di educazione linguistica e grammaticale per i bambini più piccoli, di prima e di seconda.

Sono attività principalmente di discussione e di conversazione intorno ad aspetti forse minuti, ma rilevanti, della competenza linguistica. È il caso ad esempio della prima proposta “*Pronto, suona ticco*”. Qui il problema è molto raffinato: i nomi sono le cose o sono convenzionali? La proposta permette di costruire assieme ai bambini l’idea profonda di convenzionalità linguistica.

Nella seconda proposta “*Parole piene, parole vuote*” il problema affrontato è forse più tecnico: capire che nella lingua ci sono parole particolari che hanno un uso solo grammaticale. I bambini si lanciano così alla ricerca delle *paroline* e iniziano a formarsi l’idea di articolo, di preposizione e di congiunzione.

La terza proposta “*Bambinacci e maestracce*” ha due aspetti di rilievo. Il primo riguarda il problema così tipico della nostra lingua dei suffissi espressivi e degli alterati. Il secondo ha probabilmente qualche valore di metodologia didattica ed è relativo al non perdere nulla dei problemi interessanti che possono scaturire nelle ore di educazione linguistica.

L’ultima proposta “*I magazzini delle parole*” riguarda le prime classificazioni grammaticali delle parole secondo le loro funzioni. Il valore dell’esperienza non sta tanto nel contenuto, ma piuttosto nelle modalità che saldano i saperi naturali dei bambini alle prime *piste grammaticali* più organizzate. I bambini imparano le parole della grammatica e le usano in contesti significativi, proprio come quando giocano.



## Pronto? Suona ticco

I bambini pensano che i nomi siano le cose  
Mariancetta Lucchi e Mario Zambotti

### REALISMO NOMINALE

Il realismo nominale è una caratteristica del pensiero dei bambini. Esso risiede nella convinzione che esista un legame diretto tra i nomi e le cose.<sup>1</sup> I nomi derivano dalle cose stesse per *emanazione*. Solo verso i sette anni i bambini cominciano a concepire l'attività mentale come fatto interiore, riescono cioè a riconoscere che i nomi sono una convenzione del linguaggio.

Convinti che le cose siano così abbiamo creato le condizioni perché i bambini di classe prima discutessero dell'origine dei nomi e della convenzionalità.<sup>2</sup>

I bambini avevano in altre occasioni dimostrato interesse a questo discorso; in particolare nel momento in cui il nome di ognuno, scritto su un cartellino posto sul banco, era l'elemento convenzionalmente usato per riconoscersi. Altre riflessioni si erano poi riproposte quando i bambini avevano osservato che anche gli oggetti hanno un nome. L'hanno sempre avuto? Lo si potrebbe cambiare?

Abbiamo utilizzato, per le conversazioni, le domande proposte da B. Benelli e V. Casati nel loro lavoro *Lo sviluppo dei concetti nel bambino*, 1989.

### Le cose hanno sempre avuto il nome o qualcuno glielo ha dato?

Andrea: *L'hanno sempre avuto.*

Insegnante: *Cosa intendi per sempre?*

Andrea: *Perché il nome non glielo ha dato una persona. Però qualcuno lo può anche cambiare.*

---

<sup>1</sup> Piaget (1971), *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Giunti.

<sup>2</sup> Già anticamente è stata dibattuta la questione della convenzionalità dei nomi. Nel dialogo platonico "Cratilo", nella conversazione tra Ermogene e Cratilo, che si svolge in presenza di Socrate, si discute se i nomi siano dati per natura, cioè derivino dalle cose stesse o siano frutto di una convenzione.

Nicola: *Le cose...l'abbiamo inventato noi il nome, una volta non c'era perché altrimenti non sapevamo come chiamarle, non sapevamo come indicarle.*

Giulia: *Il nome non l'avevano, gliel' ha dato quello che ha costruito le cose che noi abbiamo intorno.*

Insegnante: *E tu come fai a saperlo?*

Giulia: *Perché quando hanno costruito i banchi, il legno si chiamava legno e quando l'hanno finito di costruire l'hanno chiamato banco.*

Nicola: *Gli hanno già dato un nome perché lo scrivevano su un foglio e, se costruiscono qualcosa, prima gli danno un nome, poi lo costruiscono.*

Insegnante: *Chi dà loro il nome?*

Nicola: *Quelli che costruiscono le cose.*

Stefania: *Secondo me alle cose gli hanno già dato un nome perché gliel' ha dato Gesù quando le ha create.*

Insegnante: *E tu come lo sai?*

Stefania: *L'ho pensato.*

### **La casa si potrebbe chiamare telefono? Perché?**

Nicola: *No, perché la casa quando l'hanno costruita l'hanno voluta chiamare così. Per questo l'hanno costruita, per fare andare dentro la gente, per viverci dentro.*

Andrea: *La casa non si chiama telefono perché quando l'avevano costruita avevano deciso di chiamarla casa, perché altrimenti come facevano a vivere nell'elettricità, che se poi toccavano un filo del telefono prendevano la scossa?*

Giacomo: *Per me la casa non si può chiamare telefono perché se fosse un telefono potrebbe suonare, però non si potrebbe suonare con la casa. La casa non è mica un telefono con un tetto.*

Nicola: *La casa, se l'avessero inventata col nome di telefono si potrebbe chiamare telefono. Telefono è un nome che hanno inventato loro, poteva anche chiamarsi casa e tutti l'avrebbero chiamato così.*

Giacomo: *Secondo me non potrebbe chiamarsi telefono, perché altrimenti suonerebbe sempre.*

Chiara: *Secondo me la casa non può essere un telefono, perché altrimenti è un telefono gigantesco.*

Marco: *La casa non può essere un telefono perché altrimenti farebbe driiin! E si dovrebbe rispondere. E per fare i numeri dovrebbero esserci dei bottoni grandi così.*

Andrea: *Una casa non potrebbe chiamarsi telefono perché allora sarebbe un telefono.*

### **Il telefono potrebbe chiamarsi *ticco*?**

Nicola: *Potrebbe, perché se l'avessero chiamato con quel nome si chiamerebbe ticco e sempre così...mica si chiamerebbe telefono. Magari neanche esisterebbe il telefono.*

Giulia: *Per me il telefono non potrebbe essere ticco perché altrimenti non vuol dire niente e allora è come se non lo avessero inventato. È un nome così strano!*

Sara: *Il nome ticco non è che mi piaccia tanto. Suona il telefono e ti dicono: Rispondi al ticco! È una cosa che non funziona bene.*

Andrea: *Bisognerebbe mettersi d'accordo perché se uno ti chiama e usa il telefono e tu rispondi da un ticco, non so se funziona, e se ti chiedono perché si chiama ticco, tu dici che non lo sai perché lo hanno sempre chiamato così.*

Giacomo: *Secondo me il telefono non potrebbe chiamarsi ticco, altrimenti farebbe tic-tac invece del suono del telefono.*

Andrea: *Il telefono non può chiamarsi ticco perché altrimenti è un puntino e non ha il filo...perché è così piccolo il ticco.*

Insegnante: *Tu sai cos'è un ticco?*

Andrea: *No, ma un ticco si potrebbe chiamare punta.*

Stefania: *Il telefono secondo me si potrebbe chiamare ticco perché per esempio io lo chiamo con un altro nome, non telefono.*

Insegnante: *Come lo chiami?*

Stefania: *Cipì. E dico alla mamma: Mamma suona il Cipì.*

Insegnante: *E la mamma ti capisce?*

Stefania: *Prima non capiva, ma adesso sa che lo voglio chiamare così e allora capisce.*

Questi brevi esempi di conversazione dimostrano quanto Piaget e altri studiosi hanno evidenziato.

I bambini hanno idee profonde sulla natura del linguaggio.

Certo, hanno molti limiti in questo senso. Però quando si riflette sulla lingua questi pensieri ingenui non andrebbero ignorati.

Questi pensieri ingenui permettono ai bambini di costruirsi un'idea del linguaggio più libera e personale.

Guidati dall'insegnante, i bambini hanno così condiviso i pezzi delle loro scoperte, perché scoprire conversando aiuta a lavorare in un contesto di *comunità linguistica*.<sup>3</sup>

È la premessa per intraprendere un percorso in cui ciascuno impara e insegna per costruire una conoscenza condivisa.

---

<sup>3</sup> Facciamo riferimento al lavoro di C. Pontecorvo, C. Zuccheromaglio, A. Ajello *Discutendo si impara*; Carocci 1991.

## **Parole piene, parole vuote**

L'idea di grammatica

Mariaconcetta Lucchi e Mario Zambotti

### **1. DESCRIVERE LA LINGUA**

Come nel gioco della dama e degli scacchi, anche nella nostra lingua ci sono dei pezzi - le parole - e delle regole con le quali modifichiamo la loro forma o le spostiamo e le ordiniamo.

Quando riflettiamo su queste regole e osserviamo l'effetto delle modifiche e degli spostamenti, facciamo grammatica.

Verso i tre anni e mezzo, quattro, i bambini mostrano di conoscere alcune di queste regole. Ne fanno uso, ma non sono consapevoli.

Quali sono, in una prima, le attività che i bambini possono fare per imparare a descrivere la lingua, classificare le parole e stabilire le regole per farle funzionare a seconda della situazione comunicativa?

I bambini a scuola si trovano frequentemente, in situazioni non strutturate, a riflettere spontaneamente.

Ad esempio, i giochi di parole e le trasgressioni linguistiche intenzionali dell'insegnante provocano spesso una immediata reazione da parte dei bambini pronti a riconoscere come l'impianto formale sia stato messo in crisi. A volte l'effetto è talmente forte da distogliere l'attenzione dal contenuto della comunicazione e da innescare un gioco di trasformazioni che dimostra come i bambini siano in grado di comprendere quale regola sia stata violata.

### **2. DOPO DI ME VIENE UN NOME MASCHILE**

#### **Riflessioni in prima**

La classe in cui stiamo lavorando ha già avuto modo di riflettere sulla lingua attraverso l'esperienza di approccio alla lettura e alla scrittura, con i giochi fonologici, le strisce, le paroline, il testo mascherato (Monighetti 1993).

Attraverso questi primi esperimenti i bambini hanno acquisito una competenza iniziale nel classificare le parole.

Hanno individuato un gruppo di parole portatrici di significato. Sono parole di contenuto. Si tratta di nomi, verbi, aggettivi e avverbi, secondo la nota distinzione tra parole piene (portatrici di significato lessicale), e parole vuote (non portatrici di significato lessicale).

A questo secondo gruppo abbiamo dedicato la nostra attenzione. Per i bambini l'unica caratteristica che le distingue è quella di essere corte.

Poniamo così la questione:

*Quelle che noi abbiamo conosciuto come "paroline" a che cosa servono?*

Per rispondere abbiamo proposto ai bambini di raccontare brevemente una storia nota.

Seguiamo una modalità che i bambini conoscono. Si tratta di esporre in brevi sequenze i momenti significativi del racconto.

I bambini cominciano quindi con semplici frasi complete:

In una caverna viveva un mostro peloso  
Il re si perse nel bosco  
Il mostro cattura il re  
Lucilla era andata a comprarsi il lecca-lecca...

Ne scegliamo una e la scriviamo su una striscia

IN UNA CAVERNA VIVEVA UN MOSTRO PELOSO

I bambini, senza suggerimento da parte dell'insegnante, battono le mani scandendo le parole come sono soliti fare. Nel frattempo l'insegnante taglia la striscia in segmenti-parola.

*Insegnante: Ora proviamo a prendere le parole una alla volta e raccontiamo cosa ci fanno venire in mente.*

Le associazioni suggerite dai bambini vengono trascritte alla lavagna.

*IN* → *Le paroline*  
*I primi tempi*  
*Il bruco Silanoio*

Evidentemente i bambini cercano giustificazioni legate alla loro esperienza di approccio alla lettura e scrittura.

Ricordano infatti il bruco sul quale venivano trascritte le paroline quando erano riconosciute all'interno di una striscia.(SI/LA/NO/IO).

*UNA* → *C'è una cosa sola*  
*Dopo viene un nome femminile*

Attraverso il testo mascherato i bambini hanno già incontrato l'articolo e ne conoscono la funzione.

*CAVERNA* → *Tana dell'orso*  
*Mostro peloso*  
*Il Grufalò*  
*I primi uomini*  
*Un tesoro nascosto*  
*Paura, ... brividi*  
*Freddo, pelle d'oca*  
*Buio*  
*Quando ho visto le caverne di Frasassi*  
*Pipistrelli e ragni*  
*Stalattiti e ghiaccioli*  
*Puoi perderti*

*VIVEVA* → *Si parla di uomini*  
*Il fantasma di Canterville*  
*Qualcosa di tanto tempo fa*  
*Di un tempo che è passato*  
*Qualcosa che non c'è più*

*UN* → *Dopo di me viene un nome maschile*

MOSTRO →

*Nella "Spada magica" i mostri di ferro mi fanno paura*  
*La maestra cattiva di Matilde*  
*Fantasmì*  
*Paura*  
*Grufalò*  
*Quando ho paura del buio, come nella storia del coccodrillo sotto il letto*  
*La cassetta di Anastasia*  
*Scheletri e mostri che mi vengono nel letto, e io mi ficco sotto le coperte*  
*Nella cassetta dei dinosauri il T. Rex mi fa paura*

PELOSO →

*Gatto*  
*Tanti peli*  
*Io, da piccola, ero pelosa*  
*Peluche*  
*L'orso*  
*I capelli*  
*I primi uomini*

Tutti alzano la mano per aggiungere altre associazioni alla parola peloso.

Insegnante: *Bambini, ora basta, non ho più spazio sulla lavagna.*

Lorenzo: *Se ne avevi potevamo dire ancora tante cose!*

Paola: *Di certe parole non sapevamo quasi niente.*

Francesca: *Cosa vuoi che ti facciano venire in mente parole così piccole?*

Seguono interventi che sottolineano una differenziazione in base alla quantità di associazioni che le parole suggeriscono.

È subito evidente che ci sono due gruppi: le parole sulle quali *si può dire* e quelle che non si associano a un referente in termini di significato; queste ultime suscitano intuizioni legate alla loro funzione.

Prevale comunque l'osservazione che assegna maggior importanza alle parole *di contenuto*.

Insegnante: *Proviamo a togliere le paroline?*

CAVERNA VIVEVA MOSTRO PELOSO

Luca: *Non si capisce bene!*

Giulia: *Io capisco perché c'è il mostro e c'è la caverna.*

Laura: *Anche il mio fratellino parla così e la mamma lo capisce.*

Lorenzo: *Anche i robot nei cartoni.*

La comprensione risulta ovviamente facilitata dal fatto che il contesto è già noto. L'insegnante ritiene perciò necessario proporre la riflessione su una frase nuova.

Insegnante: *Proviamo a vedere cosa capite se io vi dico così:*

MAMMA PORTÒ FRANCESCA MACCHINA

Davide: *La mamma portò Francesca alla macchina... Vuol dire che l'ha accompagnata alla macchina della sua amica perché poi andavano in piscina insieme.*

Federico: *Io capisco: La mamma portò Francesca in macchina perché l'ha fatta salire e l'ha portata in un posto.*

Insegnante: *E se Francesca non fosse una bambina?*

Anna: *Allora potrebbe essere: Francesca porta la mamma in macchina... e guida lei.*

Insegnante: *E se fosse il compleanno di Francesca?*

Luca: *La mamma portò a Francesca la macchina... di regalo,... ma allora si doveva dire macchinina!*

Insegnante: *Mi avete spiegato tutto quello che siete riusciti a capire, ma ci sono idee diverse.*

Paola: *Senza paroline si possono capire cose diverse.*

Giovanni: *Le paroline ti fanno capire meglio.*

Paola: *Con le paroline capisci una sola cosa, non quello che vuoi tu.*

I bambini scoprono che le paroline hanno una funzione: quella di far capire, e non interpretare in modo personale. Se ci sono le paroline la frase funziona in modo chiaro.

### 3. LE PAROLINE HANNO SUCCESSO ESPERIMENTO IN UNA SECONDA

Cosa sanno di grammatica gli alunni in seconda?

Hanno praticato esperimenti sulla frase e sono in grado di formulare giudizi di accettabilità, superando il livello del contenuto legato alla realtà (succede, non succede). Posseggono una prima classificazione delle parole (articolo, nome, aggettivo), riconoscono la necessità della concordanza genere e numero, attribuiscono al verbo la funzione centrale di *parola che dice*.

La situazione è volutamente il più possibile *sperimentale*, priva di un contesto che rimandi ad esperienze condivise. Non si parte da una storia, ma si propone la frase come oggetto di riflessione linguistica.

La frase proposta è la stessa utilizzata nella esperienza precedente in una classe prima:

MAMMA FRANCESCA PORTÒ MACCHINA

La sequenza di parole campeggia su un cartellone.

I bambini attivano subito l'atteggiamento di chi vuole capire cosa non funziona:

Davide: *È una frase?*

Lorenzo: *No! Non si capisce.*

Giulia: *Ci deve essere un articolo.*

L'insegnante chiede se la frase, così com'è scritta, può comunicare qualcosa.

Manuel: *Si: La mamma di Francesca portò la macchina.*

Ogni nuova riformulazione viene scritta sul cartellone.

Davide: *Ma abbiamo messo gli articoli!*

Francesco: *Può essere: la mamma Francesca portò una macchina.*

Giulia: *È diverso! È una macchina qualsiasi.*

Insegnante *Possiamo cambiare l'ordine delle parole?*

Nico: *No!*

Debora: *Sì che possiamo: Francesca, la mamma, portò la macchina.*

Manuel: *La mamma portò Francesca con la macchina.*

Giulia: *Ma abbiamo spostato e aggiunto.*

Davide: *Sì, abbiamo aggiunto le parole piccole.*

Francesco: *Quando aggiungi le parole piccole cambia tutto!*

L'insegnante sollecita gli alunni a ricercare e proporre trasformazioni che modificano il significato.

Scrive sul cartellone le nuove frasi dettate dai bambini.

La macchina della mamma portò Francesca.

La macchina di Francesca portò la mamma.

Davide: *Le paroline hanno successo!*

Insegnante: *Perché?*

Davide: *Hanno cambiato significato.*

Insegnante: *Cosa abbiamo fatto?*

Manuel: *Abbiamo spostato le parole di prima e aggiunto parole.*

Nico: *Ci vogliono parole che spiegano.*

Lorenzo: *Sono troppo piccole, non spiegano niente! Non stanno da sole, ... ci vuole di chi si parla e cosa si dice!*<sup>1</sup>

#### 4. PROTAGONISTE NELLA FRASE

Vale la pena di osservare come la conversazione con i bambini si sia mantenuta sul piano formale. I bambini propongono riformulazioni della frase e ne verificano ogni volta il funzionamento discutendo o ripetendo spesso la frase per valutare sia l'accettabilità, secondo i parametri formali conosciuti, sia il significato del nuovo *testo*.

---

<sup>1</sup> Questa terminologia viene usata dai bambini nel loro gioco di costruzione delle frasi quando devono definire il soggetto e il predicato.

In classe c'è la scatola dove sono sempre state depositate le paroline. Stanno lì perché non si sapeva dove metterle. Non si capiva quale fosse il loro mestiere e non era possibile classificarle se non per esclusione.

L'affermazione di Davide *le paroline hanno successo* ha riscattato le parole strutturali dimostrando che, anche se vuote, sono “*protagoniste della frase*”.

## **Bambinacci e maestracce**

L'italiano è una lingua furba

Mariaconcetta Lucchi e Mario Zambotti

### **1. LA GRAMMATICA DI TUTTI I GIORNI**

L'attività di cui vogliamo parlare si è svolta in una classe seconda di ventidue alunni.

Attraverso l'approccio interattivo alla lettura e alla scrittura<sup>1</sup> i bambini hanno capito che la lingua è qualcosa su cui si può discutere. Ed è proprio dalla discussione che scaturiscono e maturano anche le prime scoperte grammaticali che attraverso successive rielaborazioni conducono alla regola.

Accade spesso che, durante il lavoro, anche in momenti non dedicati all'attività linguistica, ci si soffermi su un'espressione dell'insegnante o di un compagno. Questa diventa occasione per far sorgere un problema grammaticale su cui riflettere.

### **2. UN PROBLEMA? LO METTO IN FREEZER**

I bambini hanno allenato la loro sensibilità a riconoscere le situazioni problematiche. Non sempre però queste possono trovare una soluzione nel momento in cui sorgono perché spesso stiamo facendo un'altra attività che va portata a termine. Che cosa si fa? C'è il *freezer*.

Il freezer è un meccanismo di parcheggio di problemi e curiosità, un piccolo archivio (una scatola, una teca, un cartellone) dove possiamo congelare le nostre domande. Succede infatti che i bambini, in alcuni casi, non abbiano gli strumenti cognitivi per affrontare le nuove difficoltà. Ecco l'utilità del freezer: l'insegnante può valutare e decidere quando è il momento di riprendere in mano la questione.

---

<sup>1</sup> I. Monighetti, *La lettera e il senso*, La Nuova Italia, 1994.

### 3. CHE COSA C'È NEL FREEZER?

Dal freezer viene ripescata l'espressione “*Dai bambinacci, mettiamoci al lavoro*” utilizzata casualmente dall'insegnante in un momento precedente e che aveva sortito la reazione da una parte degli alunni “*Se noi siamo bambinacci, allora tu sei una maestrucce!*”



Fig.1: Bambinacci e maestrucce

Ecco l'occasione per condurre i bambini a riconoscere che la lingua italiana utilizza suffissi per ottenere nomi alterati. I bambini sanno già che il nome è costituito da una parte fissa che porta con sé il significato e da una parte mobile che permette di attribuire genere e numero.

Registriamo questa conversazione.

Andrea: *Non puoi chiamarci BAMBINACCI se non abbiamo fatto una cosa brutta.*

Silvia: *Se dici BAMBINACCI vuol dire bambini cattivi che chiacchierano sempre, di solito ci chiami bambini!*

Andrea: *È quell'ACCI che fa pensare a qualcosa di cattivo.*

Ottavia: *Ma se dici solo ACCI non vuol dire niente.*

Francesco: *Devi attaccarlo a un nome.*

Giovanni: *Devi attaccarlo a BAMBINI.*

Annachiara: *Non è vero perché allora diventa BAMBIN -I-ACCI.*

L'operazione viene messa in evidenza alla lavagna.

Valeria: *Al nome BAMBINI hai tolto la I finale e attaccato ACCI.*

Luca: *Hai tolto la parte mobile I e l'hai trasformata.*

Giulia: *E così siamo diventati brutti e cattivi e tu una maestraccia antipatica.*

Christian: *Se dico STRADACCIA vuol dire una strada sporca e piena di buche.*

Gabriele: *Può anche essere non asfaltata e tutta curve.*

Marta: *Se aggiungi la coda ACCI cambi il significato del nome.*

Il termine *coda*, entrato nel lessico dei bambini, è attribuito nei primi giochi fonologici alla parte finale della parola, e viene poi utilizzato in modo più specifico per la parte mobile del nome. Ora si scopre che, cambiando la *coda*, possiamo intervenire anche sul significato del nome. Durante questa esperienza scopriamo il suffisso e il termine *coda* sarà per il momento utilizzato per definirlo (come in *Esperimenti grammaticali* di Maria G. Lo Duca, 1997).

Gabriele: *Non è che cambi proprio il significato perché una strada è sempre una strada.*

Marta: *Ma se dici stradINA, è sempre una strada, ma piccola e stretta!*

Francesco: *Anche INA è una coda.*

Tommaso: *Secondo me le code mettono dentro nel nome altre informazioni.*

Davide: *Con una parola sola nomini una cosa e spieghi anche com'è.*

Carlotta: *Con le code i nomi dicono di più.*

La conversazione ci porta a definire una regola.

*I nomi possono avere una coda. Questa coda aggiunge informazioni sul nome.*

Questa regola, condivisa dai bambini, entra nel nostro patrimonio di conoscenze linguistiche e viene trascritta sul libro *Entro nelle parole* che stiamo costruendo insieme. La regola può avere carattere provvisorio. I bambini sanno ormai che nuove scoperte ci possono consentire di aggiungere, correggere, approfondire le nostre conclusioni.

#### **4. C'È UNA NUOVA PROPOSTA**

Invitiamo i bambini a indagare con la maestra di inglese se questa regola funziona anche con la seconda lingua insegnata in classe.

La maestra spiega che in inglese esistono code, ma non per dire *brutto, cattivo, piccolo...* come nella lingua italiana; in inglese per questo servono altre parole. Si dice ad esempio: *a small house, ... a bad road, ... a good dog, ...*

A questo punto i bambini convengono su questa osservazione suggestiva:

*L'italiano è una lingua furba: con le code risparmia parole!*

#### **5. DATA LA REGOLA, POSSIAMO GIOCARE**

Ora i bambini si divertono ad alterare i nomi e riescono a scoprire quattro tipi di *code* che si differenziano a seconda dell'idea diminutiva, accrescitiva, dispregiativa o vezzeggiativa.

INO – INA ONE – ONA ACCIO – ACCIA ETTO – ETTA

Successivamente, a gruppi, si esercitano a ricercare e scrivere nomi che si possono alterare con l'aggiunta di suffissi.

Escono osservazioni destinate ad essere conservate in *freezer*:

*Ci sono anche false code: ...Il nostro compagno SIMONE non è un grande SIM!*

*Il PECORINO che mangia Annachiara non è una piccola pecora, ma la pecora c'entra.*

*I CAPPELLETTI non sono cappelli graziosi, ma i tortellini che prepara la nonna di Giovanni.*

*...Si chiameranno così per la loro forma?...*

L'attività si conclude qui.

In questo momento non sembra opportuno stimolare ulteriori approfondimenti. Rimangono in freezer possibilità di sviluppo:

- da un'alterazione può venire un nuovo nome che si associa ad un oggetto diverso;
- da un nome primitivo si possono ottenere derivati;
- altri approfondimenti che l'insegnante può proporre e sui quali gli alunni hanno dimostrato di essere in grado di operare.

Ci sembra importante considerare che l'abitudine a porre attenzione alle parole e alle forme usate nella lingua di tutti i giorni può favorire la scoperta di regole. Con queste costruiamo una grammatica fatta da noi, che è la nostra, dove i bambini mettono i primi mattoni della riflessione sulla lingua.



## I magazzini delle parole

I mestieri delle parole

Mara Degasperi e Mariaconcetta Lucchi

### 1. SAPERI NATURALI E PISTE GRAMMATICALI

Dove comincia per i bambini la grammatica? Dalle prime proposte dell'insegnante, o molto prima, dall'insieme delle operazioni logiche fondamentali che i bambini fanno sulla realtà concreta e successivamente sul linguaggio?

Abbiamo dato credito alla seconda ipotesi, e aspettato che fossero i bambini a indicarci dove e quando saldare le nuove *piste grammaticali* alle loro esperienze e ai loro ragionamenti ingenui sulla lingua. Ci siamo preoccupate che il contesto comunicativo fosse ricco e vario: attività diverse fatte insieme, letture, conversazioni, giochi. Questo per riprodurre nell'ambiente scuola, in situazioni di apprendimento, tutte le condizioni emotive e cognitive sperimentate, e la molteplicità delle azioni che esse comportano: parlare, ascoltare, muoversi, capire; ma anche analizzare, selezionare, immaginare, collegare, classificare.<sup>1</sup>

Dentro questo spazio comunicativo, i bambini hanno disseminato numerosi segnali sulle congetture in loro possesso sul sistema grammaticale. Tracce alle quali in seguito saranno annodati percorsi di riflessione più consapevole, sugli aspetti semantici, strutturali e formali della lingua.

Il lavoro che segue descrive alcuni momenti in cui i *saperi naturali* dei bambini sulle parole e sulla possibilità di raggrupparle secondo criteri soggettivi, si incontrano con le proposte organizzate dalla scuola. Si forma qui il primo nucleo della grammatica delle forme e delle funzioni, in cui i bambini

---

<sup>1</sup>Abbiamo fondato le scelte su alcuni autori e studi: Benelli Casati, *Lo sviluppo dei concetti nel bambino*, Giunti, 1989; Marengo e Mondelli (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, 1991; Simone, *Maistock. Il linguaggio spiegato da una bambina*, La Nuova Italia, 1988; Karmiloff Smith *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, Bologna, Il Mulino, 1995.

spostano progressivamente sulle parole le competenze di classificazione e selezione, mantenendo lo stesso piacere di quando operano sulle cose. Le parole diventano oggetto di discussione, con le quali è possibile giocare. Perdono la caratteristica della trasparenza, e diventano esse stesse cose.

Il valore dell'esperienza che segue non sta nel contenuto, semplice e diremmo usuale. È la naturalezza dell'innesto grammaticale che vogliamo sottolineare e che consente uno slittamento morbido da conversazioni informali e spontanee a conversazioni in cui i bambini *parlano di lingua* in modo più consapevole.

## 2. IL FORZIERE DEI NOMI

### *I NOMI NOMINANO*

Nei primi giorni di scuola, i cartellini dei nomi di bambini e insegnanti sono spesso fonte di una varietà di giochi, graditi perché facilitano la conoscenza reciproca e danno a tutti la possibilità di uscire dall'anonimato, tramite, appunto, il proprio nome.

Nel nostro caso una conversazione, di cui riportiamo alcuni passaggi, ha fin da subito rivelato che i piccoli apprendisti della lingua avevano percorso un bel tratto di strada per conto loro. Le domande e le riprese della maestra servono solo a far venire a galla idee, osservazioni e accorgimenti utilissimi come ganci di tipo grammaticale:

Marianna: *Questo biglietto è mio, perché c'è il mio nome.*

Alessandro: *Allora tutti sono solo nostri, perché su tutti c'è il nostro nome.*

Insegnante: *Il nome è importante.*

Sonia: *Certo, se ci chiami tu, non si capisce, ma se dici Sonia allora sono io.*

Insegnante: *Allora i nomi servono.*

Paolo: *Servono e ce li hanno dati i nostri genitori.*

Insegnante: *A cosa servono i nomi?*

Aurora: *I nomi nominano i bambini e le maestre e tutte le persone.*

Stefano: *Anche i cani. Il mio cane si chiama Buck.*

Insegnante: *I nomi servono per nominare. Ma cosa sono i nomi, sono roba da mangiare, sono foglie, sono antenne...*

Andrea: *Non si possono mangiare le parole!*

Marianna: *Maestra, i nomi sono solo parole, mica stanno sugli alberi.*

Insegnante: *Ah, i nomi sono parole e servono per nominare. Ma i nostri nomi, i cartelli con i nostri nomi, dove li possiamo tenere?*

Chiara: *Ci vorrebbe un forziere, così nessuno ce li porta via.*

L'idea di Chiara piace a tutti e insieme trasformiamo in *forziere* una scatola da scarpe. In bella vista, fra borchie e chiavistelli, la scritta NOMI. È il primo *magazzino delle parole*, nel quale i bambini decidono di mettere altri nomi ritenuti importanti: *Buck*, naturalmente, ma dopo lunghe discussioni anche *lupo*, *casa*, *bambini*, *Cenerentola* e tanti altri nomi comuni e propri, affettivamente vicini ai bambini.

### 3. IL MAGAZZINO DI DETTO BENDETTO

Qualche tempo dopo, fra le tante storie da leggere ai bambini, ne abbiamo scelto una di Guido Quarzo, intitolata *Dove sono le parole?* Per noi un libro raffinato, ambientato in un non luogo, l'Ufficio Parole Smarrite, in cui le parole hanno un'anima e un'identità a sè stante e interagiscono con due persone vere, l'impiegato dell'Ufficio, Detto Bendetto, e un ometto smemorato. L'idea di leggerlo ai bambini ci è parsa quasi una scommessa o una prova sulla loro capacità di reggere una finzione in cui i segni prendono il posto dei significati. Rodari aveva ragione: i bambini sanno fare sempre qualcosa in più di quello che noi pensiamo.

La storia li aveva catturati e filava via liscia, nella massima attenzione. Arrivati al punto che riportiamo, abbiamo percepito un'impazienza strana. Non ascoltava quasi più nessuno:

*Il magazzino delle parole smarrite è nel retro dell'ufficio: è una grande sala piena di scaffali gialli, con sopra scatole di ogni forma. Nelle scatole ci sono le parole smarrite, e sui coperchi delle scatole si depositano strati di polvere, polvere e ancora polvere.*

*Dunque vediamo, - disse entrando Detto Bendetto.*

*Sarà una parola lunga? Corta? Pesante? Leggera? Qui ne abbiamo di tutti i tipi e le misure.*

Michela interpreta la voglia di tutti: “*Maestra, non andare avanti, perché prima non li facciamo noi i magazzini delle parole?*”

Una proposta da cogliere al volo. I risultati possono sembrare quasi un passo indietro rispetto al livello grammaticale del forziere dei nomi, che seleziona una categoria e una funzione ben precise. I bambini, nel costruire i magazzini, seguono l'imbeccata della storia, e adottano dei criteri non grammaticali, lasciandosi guidare da suggerimenti di natura psicologica e semantica. Ma, come avremo modo di osservare più avanti, l'occasione si è rivelata fondamentale per molti aspetti.

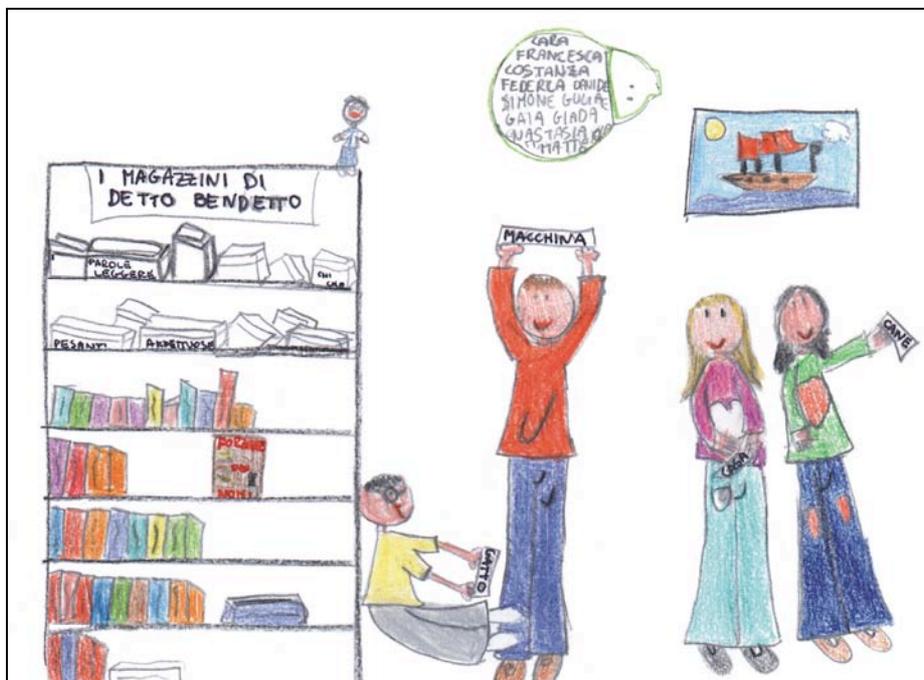


Fig. 1: I bambini costruiscono i primi magazzini delle parole

Osserviamo, con sorpresa, che i bambini hanno scelto come uno dei primi criteri la suddivisione per parole con difficoltà ortografiche (*parole con cia – cio – ciu*): per sentirsi bravi? Indotti da stereotipi scolastici?

Nella conversazione che è seguita, abbiamo poi constatato che per qualcuno, dopo tre mesi, la distinzione tra significante e significato non è ancora compiuta. Paolo spiega infatti di aver inserito *alfabetiere* fra le parole lunghe, non per la quantità delle lettere, ma “*perché vedi, l’alfabetiere è lungo come un treno, occupa tutta la parete*”. Così Marianna, nonostante i compagni cerchino di farle cambiare idea, vuole mantenere *Davide* fra le parole corte, “*perché è il mio fratellino piccolo appena nato*”.

#### 4. I MAGAZZINI DELLE PAROLE

##### *I MESTIERI DELLE PAROLE*

I magazzini delle parole costruiti per gioco, secondo una classificazione ingenua, hanno in seguito realizzato le potenzialità del *forziere dei nomi*, che, come idea, non si prestava ad essere replicata per altre categorie di parole. Il forziere dei nomi è tornato così alla sua funzione originaria di scrigno prezioso, dove custodire le tracce (i cartelli con i nostri nomi) di un’esperienza iniziale importante per tutti. Per le altre parole-nome (*parole che nominano le persone, gli animali e le cose*) abbiamo costruito *la scatola dei nomi*, che è diventata il primo *magazzino grammaticale*.

Ulteriori scoperte della funzione di altre parole nella frase hanno reso necessario l’ampliamento del nostro parco-magazzini: alla fine del primo anno, inizi del secondo, avevamo costruito altri due magazzini specifici, dei verbi (*le parole che dicono*) e degli articoli (*le paroline segnale*); un magazzino delle *paroline* (*le parole vuote*) e una scatola *FREEZER* (*parole in cerca di un mestiere*), dove mettere le parole che non sapevamo ancora classificare, in attesa di poterlo fare.

Riferiamo alcuni passaggi del percorso che ha portato alla costruzione delle scatole-magazzino e alla loro denominazione, in cui i bambini decidono, ragionando insieme su questioni linguistiche, che è importante *dare alle parole un posto giusto a seconda dei loro mestieri*. Come si può intuire, l’aspetto formale, quello funzionale e quello pragmatico della lingua d’uso sono considerati in relazione complementare. Il linguaggio convenzionale è spesso mediato da espressioni della quotidianità e dell’immaginario dei bambini, e non ha niente a che fare con certi termini bamboleggianti suggeriti dagli adulti.

## Lo scopo dei magazzini

Paolo: *È comodo mettere le parole al posto giusto, così quando per esempio ci serve un nome sappiamo dove prenderlo.*

Michela: *Le parole che dicono (i verbi) stanno tutte insieme, perché fanno tutte lo stesso mestiere.*

Andrea (mentre stiamo risolvendo un *cloze*): *Per me in questo buco ci va una parolina del magazzino degli articoli, perché fa da segnale per quello che viene dopo (... carrozza).*

## Le parole con più mestieri (funzioni)

Nel magazzino dei nomi abbiamo la parola *sale* messa lì dopo averla ritrovata nell'enunciato *Matilde mette troppo sale nella minestra.*

Un giorno, durante il gioco *Tutte a casa!* che segue le nostre riflessioni sulla lingua, sorge un quesito: in quale scatola mettere la parola *sale* della frase *Il palloncino sale altissimo nel cielo?*

La soluzione accettata da tutti è riassunta da Marianna: *Mettiamo la parola sale nel magazzino dei verbi, perché qui fa da verbo.*

Giacomo aggiunge: *Teniamo un cartellino solo, perché la parola si scrive sempre uguale, cambiamo magazzino se cambia il mestiere che fa.*

## Il percorso verso il linguaggio convenzionale: il verbo

Ogni verbo viene inizialmente individuato con un disegno che illustra la sua parte semantica: *parla è una bocca aperta; sale è una freccia verso l'alto; scende è una freccia verso il basso; corre diventa due gambe o zampe che corrono.* Rileviamo poi uno sviluppo interessante quando i bambini scoprono in situazione che anche il verbo ha la forma plurale:

Va = →      Vanno = → →

La funzione (*il mestiere, ma anche la generalizzazione*) del verbo è individuata nell'espressione *parola che dice*, ma anche nel simbolo < --- >, perché mette in relazione il soggetto e le informazioni (i complementi) della frase.

Sul cartello che contraddistingue i magazzini, c'è la traccia della *storia dell'apprendimento*. Questo il cartello del verbo:

parola che dice, parola che lega ←-----→ VERBO
--

Accettiamo provvisoriamente questa prima *concettualizzazione*, in attesa che sia l'incontro con un *enunciato strano* (es. *Oggi nevica*), a mettere in discussione la validità generalizzata del simbolo *freccia a doppio verso*.

## 5. IL TESTO È UNA RAPPRESENTAZIONE TRE ANNI DOPO

Abbiamo pensato di aprire a questo punto una finestra su un futuro possibile, che è già presente per i nostri alunni ormai alla fine del quarto anno di scuola. Per dare spessore e prospettiva alle attività qui presentate; e per dar conto, con un esempio, di come l'approccio iniziale, magmatico e comprensivo di più aspetti della lingua, possa in seguito specializzarsi, senza per questo diventare artificio o esercitazione fine a se stessa.

I bambini stanno discutendo su un breve testo, parte iniziale della storia *Matilde e il fantasma* di Gage Hafner, edizioni EL.

Questo il testo:

Matilde abitava in una piccola, graziosa casetta accanto al grande granaio. Da molti anni ormai mandava avanti da sola tutto il lavoro della sua fattoria. Possedeva dei campi di granoturco, un bell'orto, un prato sempre verde con l'erba tenera e fresca, e un frutteto rigoglioso. Matilde aveva anche delle galline grassottelle, una mucca e una mula. Insomma, era proprio sistemata bene.

Dopo i primi commenti e le valutazioni sul contenuto, l'attenzione dei bambini si concentra su come il testo è costruito e sul sistema di relazioni che tiene unite fra loro le parole e le frasi. I bambini, senza ancora esserne coscienti, vanno in profondità, intuiscono alcune regole che danno coesione e coerenza al testo. Ecco uno stralcio della conversazione:

Chiara: *Io vedo il testo come una rappresentazione, perché ci sono gli attori, che fanno delle azioni, e ci sono i luoghi.*

Massimo: *Allora si può dire che il testo è una rappresentazione fatta con le parole.*

Insegnante: *Nel testo-rappresentazione, quali parole vi sembrano più importanti?*

Cerchiamo nel testo, discutiamo, riportiamo le parole individuate alle loro funzioni. Per far questo, utilizziamo il linguaggio della grammatica.

Marianna: *Sono più importanti i verbi, e poi i nomi.*

Sonia: *Per me sono importanti anche le parole che legano, come i pronomi, le congiunzioni.*

Andrea: *È come quando facciamo uno spettacolo, solo che nel testo anche la scenografia è fatta di parole.*

Insegnante: *Perché non proviamo a rappresentare come è fatto il testo usando i nostri simboli?*

La rappresentazione finale è quella riportata di seguito. A ben vedere, i bambini ci mettono dentro tutto: senso, strutture frasali e struttura testuale, elementi di coerenza e di coesione. Utilizzano il linguaggio simbolico inventato nel gruppo classe per legare strettamente la terminologia convenzionale della grammatica alla funzione delle parole che denomina. Alla fine sono soddisfatti del loro lavoro, del disegno che *è venuto come una ragnatela, la ragnatela del testo.*



Fig. 2: Come funziona il testo: rappresentazione

Si divertono infine a immaginare una situazione *a ricalco*, dimostrando di aver colto la natura vagamente indiziaria del testo iniziale.

Mentre inventiamo, ricorriamo spesso alla ragnatela del testo e al testo, *per ricreare una situazione nuova dentro la stessa struttura*, seguendo la strategia dell'autore, *che svela un po' alla volta il personaggio della storia*.

Questo il testo costruito insieme:

*Bric e Brac abitavano in una luminosa, grande soffitta sotto il tetto di una casa di campagna.*

*Da molti anni ormai si organizzavano da soli la loro vita.*

*Giravano per i vicini campi di granoturco, nell'orto, nella cucina dei padroni di casa quando questi erano via, e perfino nella cantina molto ben fornita.*

*Bric e Brac avevano una bella provvista di granoturco, croste di formaggio stagionato e chicchi di frumento.*

*Insomma, erano proprio sistemati bene.*

*CHI ERANO BRIC E BRAC?*

I ragazzi sono compiaciuti del risultato. In seguito, si divertono a inventare altri *testi indiziari* da far risolvere ai compagni delle classi parallele. Hanno considerato la lingua (il testo di Matilde) come un oggetto interessante, per se stesso (il suo significato) e per come funziona (la sua struttura). Da soli, operativamente, senza definizioni e spiegazioni astratte, hanno applicando alla lingua alcune abilità di tipo cognitivo come l'analisi, la segmentazione, la classificazione, la denominazione, l'analogia. Hanno fatto autenticamente *grammatica del testo* e hanno ri-creato le conoscenze dando forma ad una loro produzione originale.

## Con i più grandi

In questa seconda parte il lettore vedrà all'opera i bambini più grandi. Dalla terza in poi, come è noto, entra nelle aule la grammatica e con essa l'esigenza di formare nozioni importanti per la riflessione sul linguaggio.

I bambini apprendono a descrivere parole e frasi con *parole speciali*, si occupano di punteggiatura e di ortografia e affrontano anche questioni fini come il periodo e il testo.

La prima proposta di questa seconda parte (*“Muoversi nella frase con i bambini di terza”*) mostra come sia possibile sfruttare la loro sensibilità per il linguaggio (competenza innata) per dirigerla verso la costruzione del concetto di frase.

La seconda proposta (*“Passeggiate grammaticali dalla quarta in su”*) è in realtà la sintesi di tutte le altre. Essa introduce ad alcuni aspetti linguistici che saranno oggetto di studio approfondito negli anni successivi. Questi aspetti riguardano problemi tipici della descrizione grammaticale, come le regole di formazione delle parole, il genere e il tempo verbali, i fondamenti dell'analisi logica, del periodo e della testualità.

Ciò che accomuna ancor di più tutti gli scritti è il tentativo di collegare la libertà espressiva e creativa dei bambini con una delle discipline scolastiche più antiche che esistano, quale, appunto, è la grammatica.



## **Muoversi nella frase con i bambini di terza**

Disegnare le relazioni grammaticali

Maria Elisa Biasi, Patrizia Bortolotti e Gabriella Quaggio

In questa parte viene presentato un percorso nel quale i bambini affrontano la frase dal punto di vista sintattico e approfondiscono il ruolo del verbo che sarà analizzato sia nella forma, sia in base al senso e all'accettabilità di una frase.

L'esperienza è stata presentata in tre classi appartenenti a scuole a tempo pieno, di città e di paese, le cui insegnanti programmano insieme con frequenza quindicinale. Ogni gruppo classe era costituito da una media di venti alunni che si diversificavano per capacità di ascolto e per comprensione, per curiosità intellettuale e per abilità nel formulare ipotesi e nel fare inferenze. La discussione ha messo in moto le competenze di ognuno, facendo sentire tutti dei veri e propri protagonisti e scopritori delle regole della lingua.

Si è creato così, all'interno del gruppo, un vivace clima collaborativo e creativo che ha motivato i bambini, anche stranieri, a porsi un problema e a trovare possibili ipotesi di soluzione.

Nei momenti di discussione è importante il ruolo dell'insegnante, che assume atteggiamenti utili a coinvolgere gli alunni, promuove la loro attenzione, sollecita la riflessione e, se serve, la indirizza correttamente in modo che si stia in tema, ascolta gli interventi senza dare subito risposte. Sarà il gruppo a cercare una soluzione al quesito. Contemporaneamente sottolinea i passaggi utili, pone all'attenzione di tutti gli interventi più mirati per approfondirli, e aiuta a sintetizzare le osservazioni rilevanti.

In questo modo si garantisce un graduale raggiungimento formale delle intuizioni linguistiche dei bambini che, mentre discutono, rafforzano anche i legami relazionali.

## 1. CHE IDEA HANNO I BAMBINI DELLA PAROLA E DELLA FRASE COME UNITÀ?<sup>1</sup>

Negli anni precedenti avevamo rilevato che i bambini possiedono delle proprie teorie sul funzionamento della lingua quotidiana.<sup>2</sup>

Essi danno un valore alle parole che adoperano e costruiscono frasi funzionali alla comunicazione di messaggi. Intuiscono, seppure a livello empirico, se una frase dà un messaggio comprensibile e, nel caso in cui il significato di un messaggio non sia per loro chiaro, lo definiscono una *non frase* senza analizzare a fondo la funzione del verbo.

Con questi presupposti, fare educazione linguistica significa per noi, innanzitutto, valorizzare il bagaglio di conoscenze che il bambino si porta a scuola, smontando così lo stereotipo che lo considera un vuoto recipiente da riempire di conoscenze grammaticali.

Riteniamo che l'apprendimento della struttura di una lingua e delle sue regole parta dalla ricchezza delle teorie linguistiche che i bambini si costruiscono attraverso l'uso concreto del codice comunicativo.

Nei primi anni di scuola l'attenzione dei nostri alunni si era concentrata sulla forma di alcune categorie grammaticali che compongono una frase. All'inizio di questo lavoro essi riconoscevano l'articolo, il nome, le preposizioni attraverso la costruzione e l'uso dei *magazzini delle parole*. Sapevano rilevare la funzione di questi elementi linguistici all'interno di una frase e ne osservavano l'aspetto morfologico.

---

<sup>1</sup> Nel nostro percorso di studio sulle modalità di fare grammatica ci siamo confrontate e abbiamo preso preziosi suggerimenti dal testo di M. G. Lo Duca, *Esperimenti Grammaticali*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1997.

Altri testi che ci sono stati utili per chiarire l'atteggiamento del docente da mantenere con i bambini sono stati: C. Marelli, G. Mondelli (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1991; C. Pontecorvo, A. M. Ajello e C. Zuccheromaglio (a cura di), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Bologna, Il Mulino, 1991.

<sup>2</sup> Sulle conoscenze che i bambini hanno della lingua d'uso prima di arrivare a scuola abbiamo fatto riferimento ai seguenti testi: E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti Barbera, 1979; A. Karmiloff-Smith, *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, Bologna, Il Mulino 1995; I. Monighetti, *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e scrittura*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1994; G. Pinto, *Dal linguaggio orale, alla lingua scritta, continuità e cambiamento*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1993; R. Simone, *Maistock. Il linguaggio spiegato da una bambina*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1988.

Nelle varie attività di laboratorio, quando i bambini dovevano costruire frasi grammaticalmente corrette, miravano le loro scelte al senso della frase. Intuitivamente cercavano la concordanza tra nome ed articolo con vari tentativi di abbinamento tra le parole, per arrivare infine a formalizzare una loro regola della *concordanza tra nome e articolo*.

Prima di iniziare il percorso i bambini consideravano la parola come unità linguistica dalle diverse forme, legata da innumerevoli relazioni con gli altri “pezzi” della frase.

Al verbo i bambini riconoscevano un ruolo centrale all’interno dell’enunciato. Davano all’unità verbale la funzione di legame tra il soggetto ed il complemento senza averne approfondito le variazioni morfologiche, sintattiche e semantiche. Ed è proprio attraverso l’analisi di queste proprietà che per i bambini sarà più facile lavorare sulla comprensibilità della proposizione, sulle relazioni tra le parole, sui “blocchi” della frase.

Fermarsi unicamente alla distinzione grammaticale delle parole non permetterebbe ai bambini di cogliere le informazioni sul senso. Rifletteremo quindi con loro sui passaggi compiuti dalla mente per *dire come funziona la lingua, come è fatta la forma di una parola e quale ruolo essa svolga all’interno della frase*.

Ragionare su *come* si scoprono le varie connotazioni grammaticali delle parole, porta i bambini ad individuare quella rete di legami e agganci esistente tra le parole di una frase, e ad avere una visione globale della lingua. La comprensione del proprio agire conduce i bambini ad una conoscenza metacognitiva degli apprendimenti, li rende capaci di esprimere aspettative e ipotesi.

Questa *consapevolezza esplicita* della lingua aiuta i bambini anche a riconoscere i propri errori durante le revisioni dei testi e a trovare correzioni adeguate.

Il percorso che proponiamo sfrutta tutti i momenti di vita scolastica in cui si utilizza con i bambini del materiale linguistico, ma è il confronto la condizione necessaria per arrivare alla scoperta delle regole.

Per illustrare il percorso, a volte tortuoso, ma pieno di scoperte, che i nostri alunni fanno per trovare una soluzione regolativa condivisa, abbiamo riportato fedelmente alcuni brani dei loro interventi.

## 2. ENTRIAMO NELLA FRASE

Iniziamo con una frase presa da un libro letto in classe:

*Cappuccetto Rosso incontra il lupo cattivo nel bosco fitto*

Chiediamo ai bambini di rappresentare la situazione con un disegno per farli *entrare nella frase dalla parte del significato*.

Questa richiesta li obbliga a soffermarsi con attenzione sui particolari del contesto comunicativo e sulle relazioni tra le parole.

Mentre disegnano i bambini discutono sui singoli elementi della situazione:

Marco: *Dobbiamo stare attenti a come disegniamo Cappuccetto Rosso perché incontrare il lupo non è solo vederlo.*

Laura: *Io propongo di disegnare il lupo vicino alla bambina per far vedere che lei se lo trova davanti.*

Mirko: *Per me bosco fitto non è solo un bosco color verde scuro. Ci sono a volte piante con le foglie verde scuro, ma non sono fitte. Per disegnare un bosco fitto ci vogliono tante piante.*

Ines: *Per far vedere che il lupo è cattivo dobbiamo farlo con i denti belli grossi e grandi così ci dà l'idea che è feroce.*

Matteo: *Secondo me non basta, io disegnerei sopra il lupo anche una scritta, per esempio GRRR, come nei fumetti.*

Francesca: *Cappuccetto Rosso deve essere vestito di rosso, come nella storia.*

I bambini capiscono che tutti i loro disegni, per esprimere in modo corretto le indicazioni della frase, devono avere caratteristiche comuni.

Riproponiamo ai bambini la frase:

*Cappuccetto Rosso incontra il lupo cattivo nel bosco fitto*

e chiediamo se questa è una frase oppure no. I bambini rispondono che è una frase perché ... *si capisce cosa ci dice e si comprende cosa sta succedendo*.

La stessa frase viene trascritta su una striscia di cartoncino e ritagliata in singole parole. Improvvisamente poi... *un soffio di vento dispettoso mette tutto in disordine*.

Le parole vengono a ritrovarsi in questo ordine casuale:

*lupo bosco il cattivo incontra fitto Rosso nel Cappuccetto*

Chiediamo se questa sia ancora una frase. I bambini fanno le proprie osservazioni e discutono assieme:

Francesco: *Beh, si capisce che c'è Cappuccetto Rosso!*

Luisa: *Non si capisce però cosa sta facendo.*

Alessandro: *Messe così le parole non fanno capire niente.*

Stefania: *Secondo me non è una frase, è un gruppo di parole.*

Davide: *Le parole per fare una frase devono mettersi d'accordo tra loro.*

I bambini concordano nell'affermare che *non è una frase perché il significato non è chiaro.*

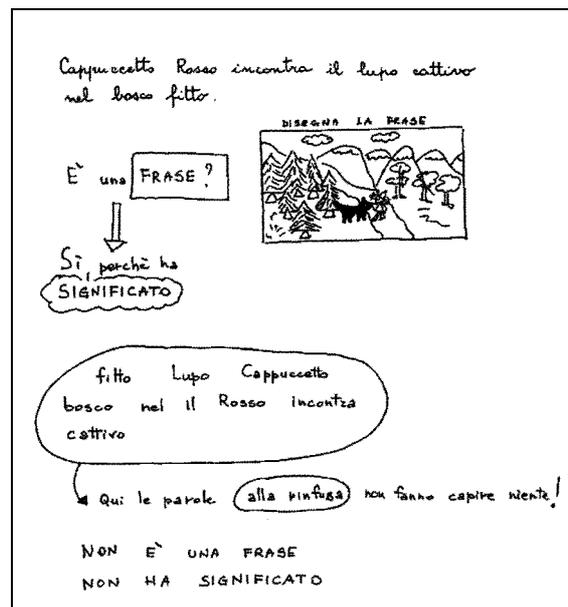


Fig.1: È una frase, non è una frase

La discussione ora continua alla scoperta di nuove possibilità combinatorie e narrative delle parole in una frase.

Paolo: *Se però noi queste parole le mettiamo in ordine, possiamo fare di nuovo la stessa frase di prima e ... anche altre.*

Sara: *È vero, potremmo inventarci che c'è il lupo che incontra un Cappuccetto Rosso cattivo. Potremmo inventarci così una nuova storia.*

I bambini si divertono a pensare a nuove storie, si accorgono di come sia bastato lo spostamento della parola *cattivo* da un personaggio all'altro per avere uno spunto narrativo nuovo.

A conclusione delle varie discussioni i bambini sono invitati a ripercorrere la scoperta e a scrivere la regola decisa insieme.

Sintetizziamo le osservazioni con uno schema.

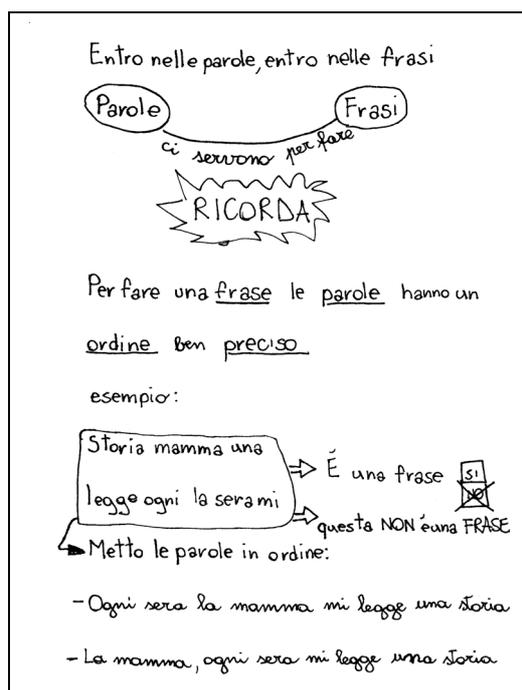


Fig. 2: Le riflessioni dei bambini in uno schema

Le **regole grammaticali** decise sono convenzionali per il gruppo classe e servono ai bambini per avere un patrimonio comune di termini grammaticali corretti, da adoperare nelle varie discussioni di lavoro. Diventano inoltre dei punti di riferimento condivisi dai quali partire per successive riflessioni e scoperte.

Nella formalizzazione della regola, dopo il lavoro svolto, si utilizza un linguaggio molto semplice; l'insegnante può suggerire una schematizzazione che sarà riportata su cartelloni da appendere in classe.

### 3. CHE COS'È LA FRASE?

Alla nostra domanda: *Con una frase, dunque, cosa possiamo dire?* I bambini intervengono così:

Paola: *Una frase secondo me può raccontare una storia, anche se è breve.*

Luca: *Per me, un frase può servire per fare un avviso, per esempio: Domani andremo al parco con la classe.*

Elisa: *Una frase può raccontare una cosa che abbiamo fatto assieme, una gita, un gioco.*

Gina: *Si può recitare una filastrocca e se la scrivo viene fuori una frase, per esempio: Un, due, tre la Peppina fa il caffè.*

Andrea: *Potrebbe essere un ricordo: Questa estate ho raccolto sulla spiaggia tanti piccoli granchi.*

Claudia: *Però se io dico corro e basta, ho fatto una frase, anche se è corta corta.*

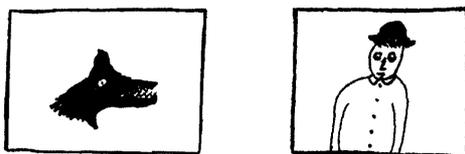
I bambini hanno compreso che le frasi servono *per dire delle cose* e le parole devono avere un preciso ordine se vogliono comunicare qualcosa. Le frasi inoltre possono essere di tipo diverso, con vari registri comunicativi.

Chiediamo successivamente ai bambini di porre attenzione su *come è costruita una frase e da quali elementi sintattici è composta.*

Prendiamo spunto da una storia inventata con loro:

*Il lupo Meccanico ruggisce al suo padrone Robondra.*

Con i bambini si decide di disegnare i personaggi della frase, che risultano così:



Figg. 3 e 3 bis

Per portare l'attenzione sul verbo l'insegnante chiede se le altre parole della frase si possano rappresentare e quali modalità di esecuzione essi suggeriscano. I bambini discutono animatamente.

Carlo: *Ci manca la parola ruggisce che non si può disegnare come le altre.*

Stefania: *Sì, che si può far qualcosa, adoperiamo un simbolo, come facevamo in prima per il gioco delle carte della nostra giornata.*

Maira: *Sono d'accordo con lei, un simbolo si disegna e dice qualcosa per tutti.*

Annarita: *Per me, nel simbolo si potrebbe fare un lupo con la bocca aperta.*

I bambini trovano un accordo e la frase è disegnata così:

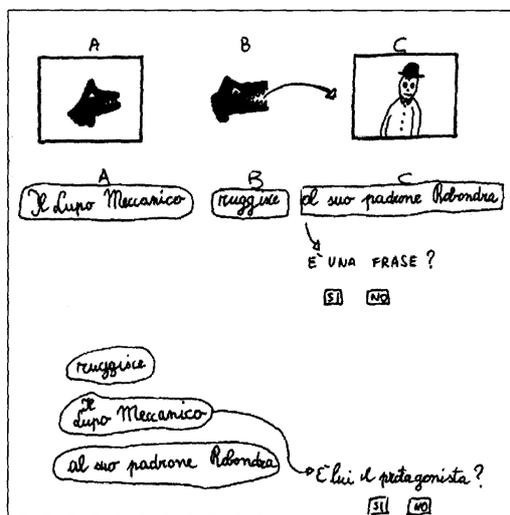


Fig. 4: Rappresentazione della frase

Irene: *Ogni disegno rappresenta un pezzo di frase!*

Marina: *Allora la frase è fatta di parole e di pezzi.*

Mirko: *Sì, come quelli del lego che si incastrano uno con l'altro.*

Marco: *Questa frase è fatta di tre pezzi, ma ogni pezzo è fatto di tante parole.*

Così, discutendo, i bambini capiscono che questa frase è costituita da tre blocchi, ed ogni blocco è formato da più parole.

Ricerchiamo successivamente assieme ai bambini delle definizioni per i blocchi. Alla fine li chiamiamo così:

- blocco del soggetto
- blocco del verbo
- blocco delle altre informazioni

Troviamo prematuro che i bambini definiscano quest'ultimo blocco come complemento, perciò lasciamo che utilizzino il termine di *blocco delle informazioni* o *espansioni* degli altri due blocchi.

La scoperta dei blocchi nella frase e della loro diversa funzione apre una fase molto importante. Altrettanto importante è far sperimentare che i gruppi di parole non hanno necessariamente un ordine fisso all'interno dell'enunciato.

Proponiamo allora ai bambini di spostare i blocchi della frase in un ordine diverso per svincolarli dallo stereotipo che la frase debba essere costruita con lo schema soggetto, verbo, complemento (SVC).

I vari spostamenti sono oggetto di continuo confronto. Discutendo i bambini osservano che:

È consentito spostare i blocchi, ma non si può stravolgere l'ordine delle parole all'interno di ogni blocco.

Mentre i bambini manipolano i blocchi, possono incorrere nell'errore di tagliarli in singole parole. Utilizziamo allora questi sbagli come spunto per un'ulteriore riflessione e discussione. I bambini scoprono presto che si possono spostare i blocchi, ma non le singole parole, perché in tal caso viene meno la comprensibilità della frase. Risulta una non frase.

La mobilità dei blocchi comporta però una questione di accettabilità con la quale inizieremo a lavorare più avanti.

Alcuni spostamenti, infatti, sono possibili modificando il tono di lettura, aggiungendo pause, cambiando il contesto.

Esempio:

*La mamma cuoce il pollo.*

Se spostato i blocchi la frase può diventare:

*Il pollo cuoce la mamma!*

Oppure ancora:

*Cuoce il pollo, la mamma.*

La frase è grammaticalmente corretta, necessita di un contesto particolare per essere accettabile.<sup>3</sup>

È importante a questo punto dare ai bambini più occasioni di lavoro e di confronto con frasi semplici, per far cogliere la possibilità di spostare i blocchi e adattare lo stesso messaggio a situazioni diverse.

Essi acquisiscono così dimestichezza nel comprendere, discutere e analizzare frasi di vario tipo.

Dopo numerose attività sulle frasi, i bambini riescono a ripercorrere i passaggi di lavoro con i blocchi e a riportare in uno schema le fasi dei loro ragionamenti.

A questo riguardo è opportuno abituare i bambini ad un riassunto **metacognitivo** del lavoro svolto, a ripercorrere le ipotesi, a valutare le inferenze e le connessioni avanzate e applicate, per arrivare alla soluzione del problema linguistico. La formulazione di una regola finale diventa così il punto d'arrivo di un apprendimento consapevole, dopo un percorso di problematizzazione e ricerca.

Lo schema sui blocchi di una frase, deciso dai bambini, è stato redatto così:

---

<sup>3</sup> Per chiarirci sui termini di accettabilità e grammaticalità di una frase abbiamo utilizzato il testo di D. Corno (a cura di), *Insegnare Italiano*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 2000; G. Graffi, *Sintassi*, Bologna, Il Mulino, 1994; L. Renzi (a cura di), *Grande Grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino, volume I, 1888.

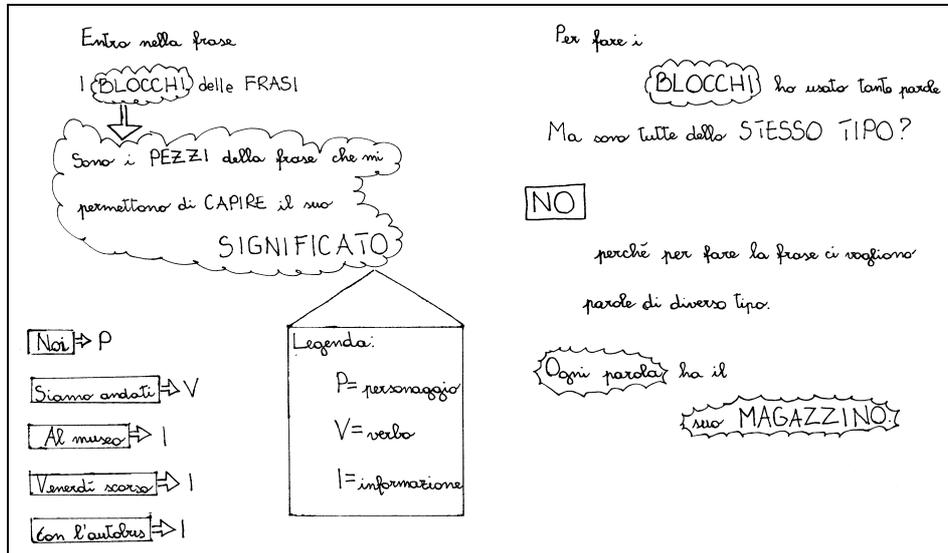


Fig. 5: Come funziona la frase

I bambini si sono resi conto che è necessario stabilire una sequenzialità di passaggi che faciliti il lavoro. Si accordano sulle operazioni che hanno compiuto nell'analisi di una frase e chiamano l'elenco delle varie fasi di lavoro *SEGUI IL FILO* per sottolineare l'importanza di un percorso da usare come traccia comune.

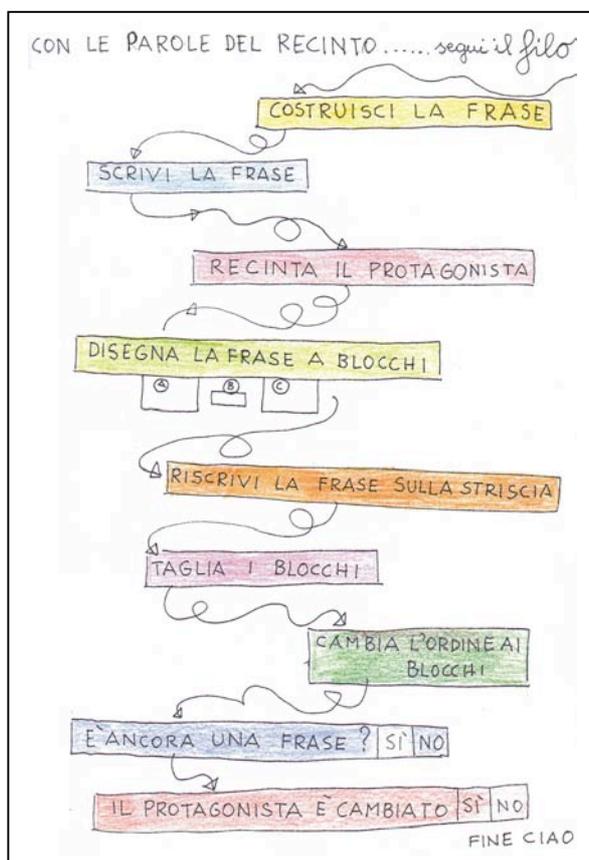


Fig. 6: Rappresentazione dello schema SEGUI IL FILO

Verifichiamo ora la funzionalità dello schema proponendo non più una frase intera, ma un insieme di parole con le quali sia possibile costruire un enunciato.

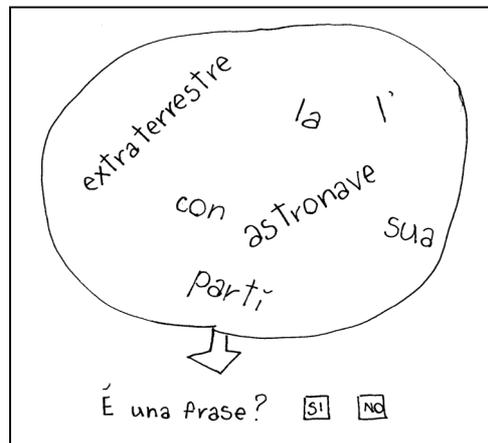


Fig. 7: Insieme di parole o frase?

I bambini lavorano come deciso con lo schema *SEGUI IL FILO*.

Lucia: *Le parole che ci hai dato, maestra, sono delle parole, non una frase!*

Luca: *Dobbiamo metterle a posto noi.*

Mattia: *Se le parole le metti in ordine costruisci una frase così: L'extraterrestre partì con la sua astronave.*

A questo punto aggiungiamo altri due insiemi di parole e proponiamo ai bambini di procedere come prima alla composizione di frasi.



Fig. 7 bis: Insieme di parole o frase?

Il gruppo riprende a discutere. Alla fine le frasi costruite sono le seguenti:

*L'extraterrestre con la sua astronave partì.*

*I bambini salutavano con le mani.*

*La loro mamma era rimasta a casa.*

Dopo aver composto tre frasi, trovate con lo schema precedente, i bambini disegnano i blocchi per chiarire le relazioni grammaticali e sintattiche. La discussione in classe prosegue, dietro nostra richiesta, per trovare qualche collegamento tra le frasi.

Marianna: *Queste tre frasi secondo me possono diventare una piccola storia perché posso far finta che i bambini salutano l'extraterrestre e quella mamma che sta a casa è la loro mamma.*

Luca: *Sì, l'astronave è dell'extraterrestre che va via.*

Sara: *Se le frasi stanno tutte e tre insieme, la storia si capisce di più.*

Discutendo essi si accorgono di aver trovato dei collegamenti di senso per le tre frasi, che possono diventare un racconto. Osservano anche che le tre frasi hanno una struttura simile.

Poniamo ora un quesito e registriamo le loro osservazioni per abituare i bambini a confrontare le scelte adottate nella soluzione di un problema grammaticale e a riflettere in modo metacognitivo su come funziona la lingua.

Come hai fatto a scegliere l'ordine delle parole? Che regole ti sei dato?

Paola: *Io ho letto le parole e ho guardato se c'erano parole che potevano stare assieme.*

Francesca: *Io ho cercato gli articoli che andavano d'accordo con i nomi.*

Renzo: *Ho cercato se c'era un verbo e dopo qual era il protagonista adatto per lui.*

Manuela: *La parola sua non sapevo come metterla perché posso dire L'extraterrestre partì con la sua astronave, ma se dico La sua astronave partì con l'extraterrestre sembra che ci sia un altro personaggio.*

Mattia: *La frase giusta, secondo me, è questa: L'extraterrestre partì con la sua astronave, perché così si capisce chi è il protagonista e che cosa fa.*

Anche questa volta abbiamo cercato di porre il quesito al momento opportuno, non prima delle fasi pratiche di lavoro, perché i bambini, senza aver operato e sperimentato prima le loro ipotesi sul materiale linguistico, non saprebbero dare risposte logiche.

Abbiamo lasciato che siano i bambini da soli, a scoprire e costruire la regola senza farci prendere dalla tentazione di anticiparla. Tuttavia siamo consapevoli che il nostro compito sarà di indirizzarli ad una formulazione sempre più convenzionale.

#### 4. UN CESTO DI PAROLE

I bambini hanno bisogno di abituarsi a smontare e ri-assemblare, più volte, frasi semplici, che unite costituiscono piccoli testi.

Per un ulteriore sviluppo dell'attività, presentiamo ora delle parole in disordine, accompagnate da immagini che faranno da traccia per la costruzione di frasi che raccontino le situazioni illustrate.

Presentiamo delle immagini<sup>4</sup> senza un ordine cronologico definito e delle parole sistemate *in un cesto*. I bambini combinano una lettura logica della sequenza con la ricerca delle parole adatte a raccontarla, e costruiscono una storia.



Fig. 8: Cesto di parole

<sup>4</sup>Le immagini che riportiamo sono state tratte dal testo di A. Jelmini, *La Grammatica*, Bellinzona, Salvioni arti grafiche edizioni, 1997.



Fig. 9: Vignette in disordine

La discussione dei bambini è lunga. Per stabilire in modo condiviso la sequenzialità delle immagini, leggono attentamente ogni particolare e cercano di motivare le circostanze in cui sono calati i personaggi. Usano frasi. Discutono su cosa succede. Passano, poi, alle parole del cesto per trovare dei nessi con i messaggi figurati.

Per la costruzione delle frasi i bambini confrontano le loro ipotesi e valutano quale sia la più idonea all'immagine.

Es. In una classe dopo la discussione le immagini sono state così disposte:



Fig. 10: Le vignette riordinate dai bambini

Lara: *Nella prima vignetta c'è un signore che guarda, ma nel cesto non c'è il verbo guarda.*

Alessio: *Ma c'è anche un pallone e si vede dai segni che arriva con un salto! Io sceglierei il verbo rimbalza perché non c'è un altro verbo adatto.*

Serena: *Allora il protagonista è il pallone.*

Laura: *Si può dire che il pallone rimbalza davanti al signore ... che io chiamo Alfonso perché non c'è un altro nome proprio nel cesto.*

Davide: *Non c'è /al/ma/alla/ allora dobbiamo dire davanti alla panchina.*

Andrea: *Sì, alla panchina del signor Alfonso.*

Le frasi risultano le seguenti:

*Un pallone rimbalza davanti alla panchina del signor Alfonso.*

*Alfonso lo porge gentilmente al bambino.*

*Il piccolo giocatore corre via velocemente.*

*Un attimo dopo un gruppo scatenato di bambini travolge il povero Alfonso.*

Dopo vari tentativi i bambini scelgono una strategia: vanno alla ricerca di un verbo adatto all'immagine.

Il verbo diventa per loro un punto di riferimento che facilita la scelta del soggetto e delle informazioni suggerite dall'illustrazione.

Con l'aiuto dello schema *Segui il filo* si suddivide poi la frase in blocchi, secondo la procedura stabilita.

I bambini si interrogano sull'importanza del verbo all'interno della frase. L'attività *prosegue proponendo ai bambini il problema della coppia minima* in una frase.

Per far questo si utilizzano enunciati semplici da cui togliere in progressione un blocco alla volta.

Le frasi presentate dovranno avere il soggetto di vario tipo per sollecitare la riflessione e la discussione nei bambini.

Esempio:

*Oggi con la bicicletta Maria è andata al parco.*

*Il cane abbaia ai passanti.*

*La luna risplende nel cielo.*

*Il mio vestito è tutto sporco.*

*A scuola, tutti i giorni, facciamo due lunghe ricreazioni.*

## **5. CHE STRANA COPPIA! DUE, TRE, QUATTRO... PEZZI!**

Per approfondire la concettualizzazione della coppia minima proponiamo ai bambini il seguente quesito:

Come funziona una coppia minima? Secondo voi ci sono delle regole da rispettare per formare una coppia minima?

In riferimento al concetto di coppia minima e al numero di elementi che la compongono, distribuendosi in soggetto e predicato, abbiamo seguito le indicazioni di M.G. Lo Duca (1997) che portano il lettore ad esplorare la ricchezza linguistica delle frasi di uso quotidiano, partendo dal verbo.

I bambini scoprono agilmente la regola che assomiglia al primo passaggio della Lo Duca. Scrivono infatti sul quaderno di grammatica:

*Una frase minima dotata di senso compiuto si compone di soggetto e predicato.*

L'autrice sviluppa ulteriormente il problema e pone in risalto che "... il nucleo della frase è solo uno, il predicato/verbo, e che continuare a ragionare in termini di "soggetto e predicato" come elementi indispensabili della frase minima è, molto semplicemente, sbagliato. È il verbo che richiede, o non richiede, di essere obbligatoriamente completato da altri elementi".<sup>5</sup>

Orientiamo allora l'attenzione dei bambini sulla centralità del verbo, per avviarli verso una regola finale il più possibile vicina alla seguente formulazione di Lo Duca:

*"Una frase minima si compone del predicato e degli elementi necessariamente richiesti dal verbo".<sup>6</sup>*

Registriamo poi alcune osservazioni sulle frasi sopra riportate:

Irene: *In ogni frase c'è un protagonista.*

Mauro: *Ci devi mettere anche il verbo perché così si capisce cosa fa.*

Manuela: *Forse il verbo può stare anche da solo.*

Laura: *Ci sono molte informazioni sul verbo e sul protagonista.*

Paola: *A me pare che ci sono molte informazioni del verbo.*

Siamo ormai tutti pronti per conoscere il verbo.

---

<sup>5</sup>M. G. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1997, p.123.

<sup>6</sup>M. G. Lo Duca (1997), *Esperimenti grammaticali...*, ibidem p. 123.

## 6. IL VERBO, QUESTO SCONOSCIUTO!

Utilizziamo la regola sulla coppia minima per indirizzare i bambini a concentrare l'attenzione sul verbo, ad osservare come è fatto, a ricercare dove sono poste e quali siano le indicazioni che l'unità verbale ci fornisce.

Le proposte di lavoro sul verbo si sono articolate in questo modo:

- ricerca della **radice** e della **desinenza**, (i bambini chiamano la prima **parte fissa** e la seconda **parte mobile**);
- ricerca del **significato** e possibili **sinonimie**;
- **legami con il soggetto**;
- **tempo del verbo**.

I bambini lavorano e riflettono sulla forma del verbo in modo attivo, come se la lingua fosse il gioco del lego, smontando e rimontando le parti. Si rendono conto che la lingua si presta a trasformazioni ed è funzionale alla comunicazione.

Prima di classificare i verbi per coniugazione, modo, tempo, riteniamo fondamentale far lavorare i bambini sull'aspetto morfologico del verbo. Lo osserviamo *da vicino*: com'è fatto, come funziona, come si può sostituire mantenendo l'analisi della voce verbale in rapporto al soggetto e al contesto della frase.

La partenza è una frase di un bambino che viene suddivisa in blocchi:

La fitta foresta nascondeva un tesoro

Viene individuato il verbo e si discute su quali informazioni esso dia.

I bambini si muovono, prima di tutto, sul *significato* che l'infinito del verbo suggerisce (in presenza di verbi irregolari, i bambini hanno avuto bisogno qualche volta di essere condotti alla ricerca dell'infinito della voce verbale).

Nell'osservazione e nel confronto della parte finale dei verbi:

nascondeva/nascondere

abbiamo indirizzato la discussione ponendo i seguenti quesiti:<sup>8</sup>

Quali informazioni mi dà un verbo?

Dove sono collocate queste informazioni?

I bambini osservano i verbi, operano confronti, cercano possibili somiglianze e analogie. Recuperano espressioni **parte fissa** e **parte mobile** da esperienze precedenti sui nomi e le utilizzano anche per il verbo:

Elisa: *Una parte è uguale in tutte e due le parole ... il pezzo iniziale non cambia, è fisso.*

Mattia: *Se dico nascondeva capisco che il protagonista è uno solo.*

Manuel: *Se, invece, dico nascondere non so di chi si parla.*

Lucia: *Io posso dire anche nascondo, nasconderò, nascondevamo, le parti finali mi fanno capire quanti sono i protagonisti.*

Marco: *Le parti finali sono mobili, a volte cambiano.*

Angela: *Tutti i verbi che ha detto Lucia sono della stessa famiglia.*

Davide: *Sì, è vero, la famiglia del verbo nascondere che è il capo degli altri.*

Chiediamo come mai Davide definisca /nascondere/ *il capo degli altri*. Registriamo assieme ai bambini l'osservazione più interessante:

Riccardo: *Nascondere è "il capo" perché è quello che ha il significato dentro.*

La forma verbale dell'infinito serve ai bambini per trovare velocemente la **parte fissa del verbo attraverso la rimozione dei suffissi: -are, -ere, -ire.**

<sup>8</sup> Per approfondimenti sull'unità verbale abbiamo fatto riferimento ai seguenti testi: L. Renzi, G. Salvi, *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino, volume III, 1999; S. Scalise, La formazione delle parole, in L. Renzi, G. Salvi, *Grande Grammatica di consultazione*, Bologna, Il Mulino, volume III, 1991; D. Corno, Didattica dell'italiano: insegnare la grammatica, in D. Bertocchi, L. Brasca, S. Citterio, D. Corno, G. Ravizza, *Insegnare italiano, un curriculum di educazione linguistica*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 2000; M. L. Altieri Biagi, *L'italiano dei testi*, Milano, Mursia, 1994; V. J. Cook, M. Newson, *La grammatica universale. Introduzione a Chomsky*, Bologna, Società Editrice Il Mulino, 1996.

Successivamente si può analizzare con più precisione la parte mobile per riconoscere il tempo presente/passato/futuro e la persona di un verbo.

Sono sempre i bambini ad elencare tutte le possibili informazioni ricavabili da un verbo. I dati raccolti nella discussione sono rappresentati poi con uno schema.

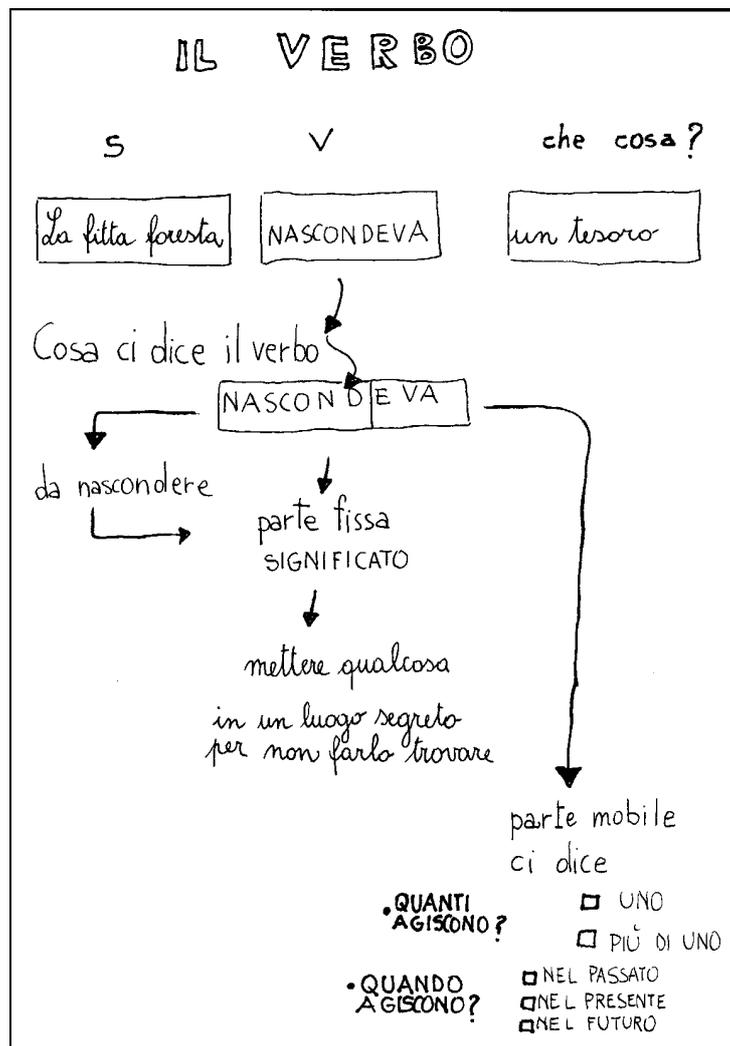


Fig. 11: Riflessioni sul verbo

Dopo varie esperienze di lavoro sulle informazioni del verbo, passiamo al concetto di **concordanza tra soggetto e verbo**.

Lavoriamo su una frase scelta dai bambini con il soggetto al singolare. Analizziamo i blocchi della frase. L'attenzione dei bambini è guidata dall'insegnante sull'aspetto morfologico dell'unità verbale. L'insegnante propone poi di sostituire il verbo con altri adatti al contesto. Questa richiesta di lavoro permette un arricchimento lessicale<sup>9</sup> e l'individuazione di elementi morfologici comuni ai verbi elencati.

Gli interventi dei bambini rilevano che:

Liliana: *I verbi sono tutti al singolare.*

Giorgio: *Vanno tutti d'accordo con il soggetto.*

Francesco: *Abbiamo costruito frasi diverse, una per ogni verbo.*

Clara: *Le frasi sono diverse, perché ogni verbo ha qualcosa di diverso, anche nel significato.*

Si riporta graficamente il lavoro fatto nella discussione:

---

<sup>9</sup> Per l'insegnamento di parole nuove rimandiamo al testo di R. C. Schank, *Il lettore che capisce. Il punto di vista dell'Intelligenza Artificiale*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1992, p.194.

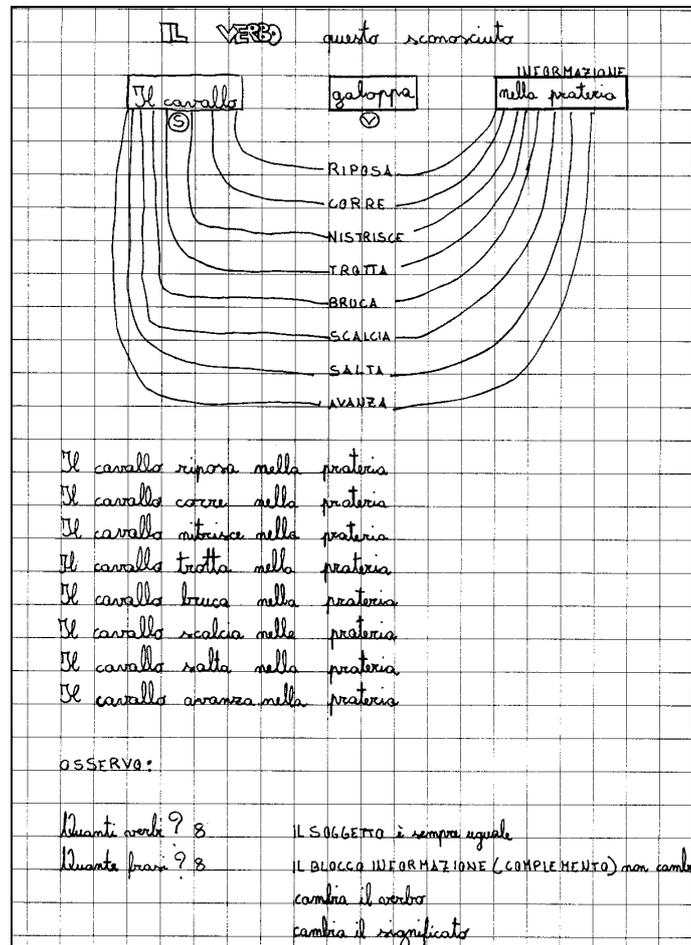


Fig. 12: Riflessioni sul verbo

Proponiamo, ora, un nuovo problema:

*E se il soggetto diventasse plurale, cosa cambierebbe?*

Per i bambini la trasformazione del verbo è immediata, riescono a fare ipotesi con una certa facilità. Si illustrano con loro i vari passaggi per evidenziare i cambiamenti. L'osservazione dello schema eseguito ed il confronto tra le forme verbali fa giungere i bambini alla regola concordata:

**PROBLEMA:**

E se il SOGGETTO È PLURALE?

riposa	<small>SI TRASFORMA IN</small> →	riposano
corre	→	corrono
nubisce	→	nubiscono
trotta	→	trottrano

 **ALLA REGOLA**

Se il soggetto diventa **PLURALE** cambia  
 la parte finale del **VERBO**, ma resta uguale  
 il significato del **VERBO**

Fig. 13: Riflessioni sul verbo: i bambini concordano una regola

Per **rinforzare il concetto di centralità del verbo** nella frase proponiamo di lavorare con i blocchi utilizzando una nuova modalità di raccolta e schematizzazione. I bambini propongono una frase, questa è divisa in blocchi e sotto ogni blocco si indica a quale domanda esso risponda:

Esempio:

ieri i bambini sono andati al parco con le loro biciclette.

Segue una discussione:

Giovanni: *Il verbo della frase è fatto di due pezzi.*

Denis: *Sì, ma da solo non può stare, si deve spiegare chi è andato.*

Debora: *Ma nella frase c'è scritto, sono i bambini.*

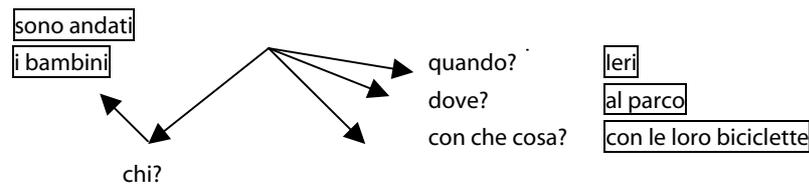
Franco: *Allora, bambini sta insieme con sono andati.*

Petra: *Nella frase ci sono altri blocchi che danno informazioni in più.*

Luisa: *Così la frase diventa più chiara per spiegare cosa accade.*

ieri	i bambini	sono andati	al parco	con le loro biciclette
Quando?	Chi ?	Verbo	Dove?	Con che cosa?

L'insegnante aiuta a costruire uno schema partendo dal verbo e si evidenziano i collegamenti tra questo e gli altri blocchi della frase. I bambini individuano la coppia soggetto/predicato. Si rendono conto che gli altri blocchi servono per dare un senso compiuto alla frase e dipendono dal verbo.



I bambini chiamano questa rappresentazione **schema ragionato** perché li aiuta a mantenere il verbo nella frase con un ruolo centrale. Comprendono il valore di ogni blocco e le relazioni che esistono tra i blocchi.

## 7. PAROLE ... NON PER CASO!

Individuata la centralità del verbo in una frase e analizzate in generale le sue caratteristiche morfologiche, è importante ora soffermarsi sulla grammaticalità di un enunciato ragionando sul significato ed il contesto.

Proponiamo un gioco per riprendere le concordanze e il senso delle parole in una frase.

Scriviamo parole su dei cartoncini di colore diverso e le inseriamo in quattro sacchetti come quelli per i numeri della tombola:

- uno contiene cartoncini con scritti dei sostantivi con il rispettivo articolo e dei nomi propri di persona;
- un altro vari verbi all'infinito;
- nel terzo ci sono solo dei sostantivi;
- nell'ultimo sono mescolati cartoncini con sostantivi, con nomi propri di persona e con preposizioni semplici e articolate.<sup>10</sup>

Un bambino *pesc*a un cartellino alla volta dai sacchetti che vuole e cerca di formare una frase. Vince chi costruisce una frase accettabile per forma e per senso con meno cartellini.

L'insegnante, nel frattempo, visualizza su un cartellone le parole a disposizione con le quali ogni alunno dovrebbe riuscire a formare una frase. Questo permette ai bambini di discutere tra loro le possibili combinazioni di parole aiutando i compagni che lo richiedono.

Nella costruzione di frasi i bambini si trovano ad affrontare problemi di punteggiatura, di intervento morfologico sul verbo per concordarlo con il soggetto e di scelte contestuali adatte. Tutte le modifiche apportate alle parole devono essere spiegate e motivate dall'autore.

Il gioco permette ai bambini di fare grammatica con modalità di *problem solving*: mettono in gioco la loro curiosità, l'immaginazione, tutte le loro competenze linguistiche e l'abilità combinatoria di parole.

Anche le **attività di gioco** hanno il loro ruolo didattico, alla pari di tanti esercizi scritti, perché l'insegnante sa chiaramente gli obiettivi che vuol far raggiungere, sa dove condurre i bambini nei loro ragionamenti.

In una classe di inizio IV il gioco ha coinvolto con entusiasmo tutti i bambini in un lungo e attento lavoro di invenzione di frasi. Frequenti sono stati i momenti di confronto quando era richiesto l'aiuto o il parere dei compagni per avere ulteriori spunti per la costruzione della frase.

Ogni bambino estraeva dei cartellini dai vari sacchetti fin quando le parole gli sembravano sufficienti per costruire una frase. L'insegnante oltre a registra-

---

<sup>10</sup> Il gioco è stato preso dal testo di Alberto Jelmini, *La Grammatica*, Bellinzona, Salvioni arti grafiche edizioni, vol.3, 1997. Sono state apportate dall'insegnante delle modifiche di esecuzione per rendere il gioco funzionale all'obiettivo didattico di far lavorare i bambini sul senso della frase mettendo in campo tutte le competenze linguistiche di cui sono in possesso.

re sul cartellone le parole, di cui ogni alunno era in possesso, scriveva anche le eventuali modifiche apportate.

Esempio 1:

Stefania aveva a disposizione i seguenti cartellini:  
interrogare/l'acqua/da/nonno/stazione/mangiare/Paola/la strada

Dopo vari tentativi, la bambina ha costruito così la frase, motivando le sue scelte.

*Da nonno Paola interroga: L'acqua mangia le stazioni, le strade?*

*Stefania: Ho voluto cambiare i verbi dall'infinito al tempo presente, ho reso al plurale un nome con il suo articolo. La frase mi riesce meglio se la faccio interrogativa. Al verbo mangiare dò un significato metaforico del dilavare dell'acqua sul terreno (per questo significato ho chiesto aiuto alla maestra). Metto al plurale alcuni nomi con il loro articolo. Per me avere un atteggiamento da nonno significa essere una persona che racconta o chiede anche le cose più strane per poi spiegarle in lunghi racconti, magari ai nipoti. Mio nonno fa spesso così.*

La frase per la classe risulta *corretta grammaticalmente e accettabile nel senso*.

Esempio 2:

Mirko invece aveva le seguenti parole:  
comperare/autotreno/libri/quaderni/Mario/al

Mirko ha costruito subito una frase di questo tipo:

*All'Autotreno Mario comperò libri, quaderni.*

*Mirko: Ho cambiato l'infinito del verbo in un tempo passato, il passato remoto. Ho modificato la preposizione articolata da/al/ in /allo/. Potrei mettere che Autotreno è il nome un po' strano di una grande cartoleria molto fornita.*

*ta, in questo caso devo scrivere il nome maiuscolo perché diventa nome proprio. Devo usare la virgola per distanziare libri da quaderni come quando si fanno gli elenchi.*

La frase è considerata accettabile dai compagni sia per la forma sia per il contenuto.

### 8. QUESTE FRASI, COME FUNZIONANO?

Secondo noi lavorare sulla grammaticalità della frase valorizza le idee che i nostri alunni si sono costruiti sul funzionamento del codice scritto.

Il loro coinvolgimento attivo sviluppa soprattutto l'**abilità di re-inventare** le frasi collocandole in un altro contesto.

Con entusiasmo colgono nelle frasi le differenze non solo grammaticali, ma anche lessicali, strutturali e di stile.

Nella nostra attività didattica è stato utile unire la grammatica con la didattica della comprensione e della scrittura, consapevoli che nei bambini i processi cognitivi che investono tali attività siano estremamente collegati tra loro.

Questo modo di ragionare su come è fatta una frase permette loro di scoprire strategie, trucchi di scrittura e costruzioni strutturali che rendono più efficaci i messaggi.

Proponiamo ai bambini delle frasi semplici, quasi tutte (a parte la 6 e 7) grammaticalmente corrette, ma a prima vista non accettabili nel significato.<sup>11</sup>

1. Viviana, affamata, prese la guida Michelin.
2. Il frigorifero mi faceva l'occholino.
3. Stasera andremo tutti dal Baffo.
4. Nel test Roberto è rimasto scornato.
5. Per l'operazione della moglie c'era sempre lo zio Ernesto.
6. Sulla lavagna c'è tanti nomi.
7. Per ha perso la otto punti mia squadra.

---

<sup>11</sup> Per la scelta di alcune frasi e avere dei chiarimenti teorici abbiamo utilizzato il testo di D.Corno e G.Pozzo, *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1991.

8. Questa focaccia mi fa tanta paura.
9. La palla rossa velocemente rotolava in salita.
10. Oggi, ragazzi, niente giocare!

Chiediamo ai bambini di rendere tutte le frasi accettabili e di motivare le loro scelte. Il lavoro è stato svolto in tutte e tre le classi indicate come gruppi A, B, C. L'insegnante ha registrato la discussione ed è intervenuta solo dietro richiesta dei bambini.

La scelta dell'ordine delle frasi è voluta. Ad esempio, la 7 in realtà dovrebbe essere proposta da sola, perché è l'unica che viola la sintassi. Ma lasciarla in quell'ordine, confusa tra le altre, significa consentire ai bambini di realizzare quel *topic shift* che crea la sfida cognitiva e il problem solving adeguati all'apprendimento.

Qualche bambino del gruppo A, dopo aver letto silenziosamente le frasi che l'insegnante aveva scritto alla lavagna, le chiede: *Ti senti bene? Qui c'è qualcosa che non va*. Poi iniziano a discutere.

**Frase 1:** Viviana, affamata, prese la guida Michelin.

Gruppo A	Gruppo B	Gruppo C
<p>Laura: <i>La mia difficoltà è capire cos'è la guida Michelin.</i></p> <p>Marco: <i>Se uno è affamato non va a consultare la guida dei pneumatici</i></p> <p>Samuel: <i>Le guide non si possono mangiare.</i></p> <p>Monica: <i>Secondo me guida Michelin è una guida per ristoranti, perciò la frase è accettabile.</i></p>	<p>Alessandra: <i>No, per me non ha significato, Viviana potrebbe avere però una guida del mangiare, ma la Michelin è una ditta di ruote. Allora non è accettabile.</i></p>	<p>Karen: <i>Se è affamata non le serve una guida.</i></p> <p>Francesco: <i>La frase va bene perché è giusta per le regole, però anche se le parole hanno concordanza tra loro, nomi con aggettivi, nomi con verbi, il significato non va.</i></p> <p>Alberto: <i>Per me la frase è accettabile perché potrebbe essere una guida come quelle del Touring dove ti indicano i centri abitati e i posti dove mangiare.</i></p>

**Frase 2:** Il frigorifero mi faceva l'occholino.

Gruppo A	Gruppo B	Gruppo C
<p>Luisa: <i>Non è accettabile perché nella realtà non può succedere.</i></p> <p>Alessandro: <i>Mio nonno però dice a volte: 'Quell'arrosto dice mangiami!' È per far mangiare mio fratello che fa i capricci.</i></p> <p>Angela: <i>Allora questa è una frase fantasiosa per dire altre cose, è accettabile.</i></p>	<p>Rita: <i>Sì, è accettabile. Le parole sono messe in ordine e ti danno un significato anche se non nella realtà. Potrebbe essere collocata in un cartone animato o in un sogno.</i></p>	<p>Marisa: <i>È una frase accettabile perché la capisco.</i></p> <p>Nicola: <i>Sì, è accettabile! È come una storia fantastica o una metafora per indicare che la persona che vede il frigorifero ha fame.</i></p> <p>Davide: <i>Se la frase è per una storia va bene, come quella del libro Cuore di ciccia, dove il bambino Michele e il frigorifero Frig sono amici.</i></p> <p>Nicola: <i>La frase allora va bene se è per una storia fantastica.</i></p>

**Frase 3:** Stasera andremo tutti dal Baffo.

Gruppo A	Gruppo B	Gruppo C
<p>Davide: <i>È accettabile: il Baffo può essere una persona. Può anche essere il soprannome di una persona.</i></p> <p>Manuel: <i>Per me però non è scritta giusta, dovrebbe essere scritta così: 'Il signor Baffo'...</i></p> <p>Anna: <i>Può essere il nome di un locale perciò va bene.</i></p>	<p>Sara: <i>Sì, è accettabile, perché Baffo potrebbe essere una persona, ma non è corretto dire 'dal Baffo', ma si dice 'da Baffo'.</i></p> <p>Jessica: <i>Oppure vanno tutti in un locale chiamato così.</i></p> <p>Marco: <i>Potrebbe essere magari un soprannome o cognome.</i></p>	<p>Roberto: <i>Potrebbe essere il nome di un ristorante.</i></p> <p>Rosaria: <i>Sì, la frase diventa accettabile se il Baffo diventa il nome di un locale.</i></p> <p>Anna: <i>Potrebbe essere una frase quando si parla di un ristorante dove si vuol andare, anche noi per la pizza di stasera diciamo 'Ci vediamo tutti alla Darsena', inteso come la pizzeria.</i></p> <p>Laura: <i>Sì, è accettabile, poi le parole le puoi spostare e il messaggio è chiaro come 'Andremo dal Baffo, stasera, tutti assieme'.</i></p>

**Frase 4:** Nel test Roberto è rimasto scornato.

Gruppo A	Gruppo B	Gruppo C
<p>Luisa: <i>Significa che Roberto è rimasto male perché gli è andato male il testo.</i>                      Natalia: <i>Se è così la frase è molto chiara e comprensibile.</i></p>	<p>Sara: <i>Sì, è accettabile perché ha un significato, magari scornato vuol dire sfortunato o bocciato.</i>                      Luigi: <i>Per me, Roberto può essere un toro, ha fatto un test per fare la corrida per vedere se era sano ed è rimasto scornato. Potrebbe aver avuto una malattia o era troppo cattivo e gli hanno tolto le corna.</i>                      Dennis: <i>No, Roberto potrebbe essere anche un bambino, quindi è impossibile che sia stato scornato.</i>                      Margherita: <i>Per me potrebbe essere un bambino che in un test è stato bocciato. La frase è accettabile.</i>                      Antonella: <i>La frase potrebbe raccontare di un bambino che è andato in montagna, a fare un test, c'era una capra ed è stato scornato. È accettabile.</i>                      Maestra: <i>In questo caso il verbo sarebbe stato incornato.</i>                      Cristina: <i>Per me potrebbe essere un sogno, con un personaggio metà toro e metà uomo. La frase è accettabile.</i></p>	<p>Giuliana: <i>È una frase per indicare che Roberto è un po' giù per un test andato male.</i>                      Renato: <i>Sì, la frase è accettabile se fai un test e ci rimani male.</i>                      Giuliana: <i>È un modo di dire per indicare che si rimane male se qualcosa va storto e magari non ce l'aspettavamo.</i>                      Paolo: <i>Per me è una metafora per indicare che si rimane male per qualcosa.</i></p>

I compagni che devono ancora parlare sono tutti d'accordo che la frase è accettabile se ha il significato che a Roberto è andato male il test e lui è giù di morale perché non se lo aspettava.

**Frase 5:** Per l'operazione della moglie c'era sempre lo zio Ernesto.

Gruppo A	Gruppo B	Gruppo C
<p>Francesca: <i>Significa che lo zio Ernesto sta sempre lì per fare compagnia a qualcuno.</i></p> <p>Loretta: <i>Secondo me lo zio Ernesto è un chirurgo che può fare l'operazione.</i></p> <p>Federico: <i>Per me non è chiaro il significato.</i></p>	<p>Alessandra: <i>La frase è accettabile perché lo zio le sta vicino se faceva l'operazione, oppure lo zio potrebbe essere il dottore.</i></p>	<p>Giorgio: <i>Sì, è accettabile perché Ernesto dà una mano e assistenza alla donna operata. Anche a mio zio in ospedale, in questi giorni, i parenti fanno assistenza.</i></p> <p>Renato: <i>Anche per me lo zio fa assistenza, così la frase è accettabile.</i></p> <p>Michele: <i>Per me vuol dire che c'è sempre lo zio che farà assistenza dopo l'operazione.</i></p> <p>Anna: <i>Sì, è accettabile perché quando la signora avrà bisogno per l'operazione lo zio potrà pagare quello che serve per l'assistenza.</i></p>

**Frase 6:** Sulla lavagna c'è tanti nomi.

Gruppo A	Gruppo B	Gruppo C
<p>Daniele: <i>Il verbo non va bene con il resto della frase.</i></p> <p>Manuela: <i>Il verbo non va d'accordo con il soggetto.</i></p> <p>Graziella: <i>Per andare bene nella frase il verbo lo devo cambiare, oppure cambio il soggetto in modo che vadano d'accordo. La frase con questi cambiamenti diventa accettabile.</i></p>	<p>Gina: <i>No, la frase è sbagliata dal punto di vista grammaticale, dovrebbe avere ci sono perché i nomi sono tanti, invece qui il verbo è al singolare.</i></p> <p>Mattia: <i>No, non è accettabile, è sbagliata dal punto di vista grammaticale, dovrebbe esserci ci sono perché i nomi sono al plurale.</i></p>	<p>Isabella: <i>Non è accettabile perché il verbo non è giusto.</i></p> <p>Luigi: <i>Il verbo non va bene in questa frase perché dovrebbe essere alla terza persona plurale. La frase non è accettabile.</i></p> <p>Giorgio: <i>La frase non va bene per il verbo, si dovrebbe scrivere ci sono.</i></p> <p>Antonio: <i>Ci sono perché c'è un soggetto al plurale.</i></p>

A questo punto gli altri bambini sono tutti d'accordo che, per rendere accettabile la frase 6, *si deve cambiare il verbo o il soggetto.*

**Frase 7:** Per ha perso la otto punti mia squadra.

Gruppo A	Gruppo B	Gruppo C
<p>Paola: <i>Questa è una frase, ma è costruita male.</i></p> <p>Claudio: <i>Bisogna mettere in ordine le parole, altrimenti in questa frase non si possono trovare i blocchi.</i></p> <p>Paolo: <i>I blocchi per me sono stati tutti scombinati e staccati.</i></p>	<p>Mariarosa: <i>No, non è accettabile perché è messa in disordine e non ha un significato.</i></p>	<p>Lia: <i>Non è accettabile, perché le parole sono tutte in disordine. Si potrebbe spostarle così</i> Ha perso per otto punti la mia squadra.</p> <p>Serena: <i>No, non è accettabile, le parole sono tutte mescolate, e non si capisce il significato del messaggio. Potrebbe essere invece</i> La mia squadra ha perso per otto punti.</p> <p>Maestra: <i>Secondo voi qual è l'ordine che deve avere una frase per essere accettabile?</i></p> <p>Davide: <i>In questa frase le parole sono mescolate tra di loro in modo da non avere più legami, il nome non ha vicino l'articolo, la preposizione non sta vicino a quello che introduceva...</i></p> <p>Isabella: <i>La preposizione /per/ sta davanti ad un verbo e questa posizione non va bene, non vuol dire niente, non ha un significato.</i></p> <p>Daniele: <i>Io sposterei certe parole, /la/vicino a/mia/e /questa/vicino a/squadra/.</i></p>

**Frase 8:** Questa focaccia mi fa tanta paura.

Gruppo A	Gruppo B	Gruppo C
<p>Carlos: <i>Questa frase è accettabile, devo però cercare di capire che cosa vuol dire focaccia.</i></p> <p>Ivano: <i>Per me potrebbe essere un pane, un dolce.</i></p> <p>Silvia: <i>Ma allora perché gli fa paura?</i></p>	<p>Irene: <i>Si, è accettabile anche se è nella fantasia, ma ha un significato.</i></p> <p>Caterina: <i>Potrebbe essere anche una frase per un fatto reale, la focaccia potrebbe essere avvelenata o avere un odore strano.</i></p>	<p>Stefania: <i>Potrebbe andare, il verbo e il soggetto vanno d'accordo e le altre parole sono al posto giusto.</i></p> <p>Paola: <i>Per me non è accettabile perché le focacce non fanno paura.</i></p> <p>Angela: <i>È accettabile, po-</i></p>

Franco: *Forse è troppo grande, ha la forma di un mostro!*  
 Mirko: *Oppure può essere una foca brutta grande e cattiva, come quando noi diciamo quello è un cagnaccio!*

Sebastiano: *Oppure potrebbe essere una brutta foca.*  
 Patrizia: *Per me la frase potrebbe andare bene in una situazione in cui la focaccia la stanno per tirare addosso.*  
 Valerio: *Oppure focaccia può essere usata come la parola scemo.*

trebbe essere una frase per indicare una di quelle focacce fatte da noi a scuola, magari brutta o di forma strana.  
 Francesco: *È accettabile, perché potrei dirlo per una focaccia che scotta e mi fa paura a toccarla. Adesso che ci penso, però, potrebbe essere un frase per indicare una foca, magari grossa e arrabbiata. La frase diventa accettabile.*

**Frase 9:** La palla rossa velocemente rotolava in salita.

Gruppo A	Gruppo B	Gruppo C
<p>Andrea: <i>Questa frase per me non è accettabile perché la palla non rotola in salita.</i>            Erik: <i>Può rotolare se le dai una spinta.</i>            Liliana: <i>Può essere un esperimento, così diventa accettabile altrimenti non lo è.</i></p>	<p>Francesco: <i>Sì, è accettabile se la palla la spingi in su.</i>            Daniela: <i>Potrebbe esserci una falsa salita o discesa.</i>            Debora: <i>Oppure può trattarsi di un esperimento scientifico come quelli visti al museo, dove l'acqua scorreva all'insù.</i></p>	<p>Marco: <i>Per me la palla non può rotolare, correre in salita.</i>            Angela: <i>È una frase costruita bene, ma è discutibile il significato.</i>            Lia: <i>Non è accettabile, lo può diventare se si scrive che le viene data una spinta. La palla da sola non va in salita.</i>            Andrea: <i>Sì, è accettabile per una storia di magia, come nel libro di Harry Potter. La costruzione va bene, ma non dice una cosa vera.</i>            Serena: <i>Oppure potrebbe essere una palla magica.</i>            Daniele: <i>Allora ti serve un testo fantastico! Potrebbe invece essere uno di quegli esperimenti scientifici che abbiamo visto al museo, c'erano tante cose strane!</i></p>

**Frase 10:** Oggi, ragazzi, niente giocare!

Gruppo A	Gruppo B	Gruppo C
<p>Flavia: <i>Si capisce che c'è qualcuno che dà un ordine.</i></p> <p>Emanuel: <i>Vuol dire oggi ragazzi non giocherete.</i></p> <p>Carlo: <i>Il soggetto è sottinteso.</i></p> <p>Angela: <i>Le parole sono truccate, il verbo è all'infinito, ma si capisce bene che c'è l'ordine di non giocare.</i></p> <p>Daniel: <i>La frase per me è accettabile, l'ho sentita dire ancora</i></p>	<p>Maria: <i>Si, è accettabile, perché ha un significato.</i></p> <p>Elena: <i>È accettabile perché magari i ragazzi hanno rotto qualcosa e stanno in castigo.</i></p> <p>Rosa: <i>Magari piove! E una frase così si può dire.</i></p> <p>Andrea: <i>Niente, giocare non è corretto, non sta bene dire così in una frase.</i></p> <p>Giorgio: <i>Sembra una frase che si dice da arrabbiati, o un ordine. Diventa una frase accettabile.</i></p>	<p>Renato: <i>Non è accettabile, perché il verbo in fondo all'infinito non può andare.</i></p> <p>Giorgio: <i>Il verbo non va adoperato come un nome, almeno io non l'ho ancora imparato.</i></p> <p>Luigi: <i>Il verbo all'infinito non va bene, si potrebbe dire 'Non potete giocare!'</i></p> <p>Serena: <i>Si, per me è accettabile, l'ho già sentito dire dalle maestre e anche dalla mia mamma.</i></p>

In tutti e tre i gruppi, i bambini hanno partecipato con grande interesse. Nel ragionare sull'accettabilità delle frasi hanno attivato più operazioni cognitive. Hanno cercato concordanze tra verbo e soggetto (subito riconosciuta assente nell'enunciato sei), hanno individuato la necessità di un ordine tra le parole per dare senso all'enunciato (mancante nella frase sette). Hanno proposto correzioni per quelle che loro chiamano *non frasi* e nelle vivaci discussioni hanno utilizzato spesso gli input dei compagni per arrivare ad una soluzione condivisa.

Nella scelta poi di un contesto di accettabilità delle frasi i bambini si sono confrontati in modo più articolato perché hanno dovuto ricercare espressioni narrative, metaforiche, gergali.

L'insegnante ha partecipato al confronto come scriba, annotando su un cartellone gli interventi più significativi che potevano essere punti di partenza per altri approfondimenti.

A conclusione del lavoro sulla funzione centrale del verbo, i bambini hanno individuato nuovi argomenti da affrontare successivamente:

- ricerca di **verbi** che si prestano a modi di dire, che danno un **valore metaforico alla frase**;
- uso del **verbo sostantivato**;
- argomento del **soggetto sottinteso**;

- varietà del verbo nei **tempi passati**;
- utilizzo dei **suffissi** per combinare altre parole.

Per concludere, possiamo dire che affrontare il verbo con queste strategie di lavoro ha permesso ai bambini di entrare, da protagonisti, nelle parole, di scoprirne la loro forma e funzione.

Le regole della lingua sono state da loro scoperte dopo aver operato concretamente sul materiale linguistico, smontando parole, frasi, riunendo pezzi, cercando i blocchi, trovando collegamenti grammaticali, sintattici e semantici. Lavorando sui blocchi della frase i bambini ne hanno colto sia l'aspetto grammaticale sia quello sintattico. Inoltre si sono resi conto che questi sono livelli distinti, ma strettamente collegati per rendere più efficace la comunicazione.

Questo percorso di lavoro ha fatto capire ai bambini che le competenze grammaticali e sintattiche di cui si sono appropriati permettono loro di avere un uso della lingua scritta e orale più articolato, più sviluppato nel lessico e ricco di sfumature narrative.

## Passeggiate grammaticali

Dalla quarta in su

Mara Degasperi

### LE RAGIONI DI UN PERCORSO

Il titolo è indicativo di una scelta di campo molto vasta, che spazia nelle due dimensioni, forma e senso, in cui la *grammaticalità* (forma) e l'*accettabilità* (contenuti, senso) di enunciati e di testi possono essere indagate e valutate. Potrebbe forse sembrare una non scelta, o un'indicazione troppo generica che non delimita un orizzonte di attività con i bambini, e quindi non predispone chi legge a prefigurarsi delle aspettative, delle congetture sulla natura del percorso.

C'è quindi bisogno di spiegare le ragioni sottese a una titolazione e a una scelta che dicono tutto e poco insieme, ma che, ecco una prima osservazione, anticipano una grande libertà esplorativa:

- *in senso quantitativo*, come accade quando consideriamo le diverse forme del linguaggio e le classifichiamo in precise caselle (classi) secondo criteri di appartenenza/regolarità;
- *in direzione descrittiva*, privilegiando allora il significato, quindi il funzionamento della lingua e i modi in cui la lingua esprime e modula le categorie fondative del pensiero (nome, verbo, tempo, spazio, persona ...);
- utilizzando un *approccio cognitivo*, a tutto campo. In questo caso le conoscenze grammaticali di tipo formale servono ai bambini per seguire, anticipare, interpretare il farsi del senso dentro enunciati e testi, e per parlare di essi. Per scoprire come nella lingua d'uso i significati, le forme e le funzioni linguistiche si incontrino e producano efficacia comunicativa, secondo un codice che i parlanti posseggono come *competenza ingenua*. Infine per produrre testi, piegando i pezzi della lingua agli scopi e al ricevente, sempre in contesti vicini ai loro bisogni.

È quest'ultima la modalità (cognitiva) a cui tendiamo e che ci convince di più, perché sicuramente più delle altre, a nostro avviso, appassiona e quindi avvantaggia i bambini nell'acquisire dimestichezza con i fatti linguistici, nel sapere *cosa la mente fa* con la lingua e *come si attiva* nelle diverse situazioni comunicative. La nostra esperienza ci dice che i modi della grammatica cognitiva si avvicinano alle situazioni di gioco, quando i bambini imparano e sviluppano abilità mentre – divertendosi – agiscono, esplorano, sono in relazione con cose, luoghi e persone.

C'è comunque da dire che questo modello presenta, almeno per noi, obiettive difficoltà organizzative nella predisposizione di un percorso unitario e continuo, e rimane quindi per ora una modalità-guida che orienta e attribuisce profondità e senso agli altri due modelli – quantitativo/tradizionale e descrittivo – pervadendo tutti gli aspetti del *fare lingua*.

Un approccio così vasto e libero richiama anche ruoli, dell'insegnante e dei bambini, modalità di lavoro, contenuti, obiettivi che solo in piccola parte coincidono con le usuali pratiche scolastiche, e che verranno via via esplicitati durante l'esposizione dei segmenti didattici presentati.

A questo punto ci sembra opportuno, prima di entrare nel tema oggetto della discussione, richiamare velocemente *un'osservazione preliminare di contesto* che c'entra forse poco con l'aspetto disciplinare, ma che ha rappresentato per noi un elemento forte, una sorta di idea-trainer illuminante, e ha spianato la via della scelta di fondo su come organizzare le attività in senso lato, rispettando ad un tempo le esigenze e della disciplina e degli alunni.

Bambine e bambini, ma forse è ormai più giusto chiamarli *ragazze e ragazzi*, nei dintorni del quarto–quinto anno, stanno cominciando ad assaporare il periodo esaltante in cui *sperimentano nella quotidianità le loro sicurezze acquisite*, strappano ai genitori, al mondo adulto, progressivi spazi di autonomia, sanno mettere a frutto, nelle discussioni, nelle relazioni, abilità intellettive ed emotive conquistate nel tempo, amano rischiare, osano le prime scorribande in territori inediti (amicizie, luoghi fisici, esperienze ...).

Ed è *l'esercizio ripetuto* della nascente maturità, attuato ancora a *responsabilità limitata* e in ambiente protetto – la *sponda adulta* è ancora necessaria per segnare limiti, orientare e, nel caso, attutire i colpi - che alimenta nuova *consapevolezza* e coscienza sia dei mezzi a disposizione che dei punti di debolezza da rinforzare.

Siamo partite da qui, e l'opzione di uno sfondo educativo orientato all'autonomia e all'autostima, ci ha impegnate a trasformare le discipline in occasioni di crescita. E questo anche nei confronti di un'attività - la riflessione linguistica - che potrebbe altrimenti apparire arida, meccanica, con scarse o nulle sollecitazioni a pensare, a mettere in gioco intelligenza, curiosità, coinvolgimento emotivo.

Ci è sembrato, per dirla in altro modo, che *l'attrezzatura cognitiva, le abilità logiche* e le modalità di interazione con i compagni nel discutere e nel perseguire la realizzazione di un compito, fossero ormai *sufficientemente strutturate* per permettere a noi insegnanti di fare un passo indietro. Abbiamo incoraggiato i ragazzi ad entrare nel linguaggio (testo, parole, enunciati) come in uno spazio aperto a molte ipotesi, dove il gioco di oscurare e disvelare ora la forma ora il contenuto, o di esplorarli insieme, fa scoprire la complessità e la mutevolezza della lingua, le relazioni fra lingua e pensiero. Fra lingua, cose, fatti e situazioni. Fra lingua, comunanza di scenari culturali e diversità di approcci. E fa acquisire padronanza sull'uso del codice comunicativo e quindi fiducia progressiva di sé.

Le situazioni problematiche, le proposte didattiche sono state pensate in modo che i ragazzi *liberamente*, in un primo momento, potessero utilizzare come strumenti di ricerca *la chiave classificatoria, o quella descrittiva-funzionale* o intrecciarle entrambe per decodificare e interpretare il materiale-linguaggio.

Come si vedrà meglio nella parte dedicata alle attività, c'è sempre il *ruolo forte dell'insegnante* che fa da specchio, riprende osservazioni o intuizioni, riporta al compito, per evitare derive improduttive. È un lavoro lento, che richiede i ritmi necessari della crescita naturale (potremmo parlare di *didattica slow*), e che porta i ragazzi a sapersi *rappresentare le loro competenze comunicative agite*, li aiuta ad afferrare alcune modalità del loro manifestarsi e a trovare le parole per ragionarci intorno.

È anche un lavoro che moltiplica le opportunità di apprendimento degli alunni, nello stesso momento in cui sono intenti a disambiguare situazioni e intuizioni. Quello che sanno viene infatti esplicitato nella discussione e rigiocato (ricreato) diversamente, dando origine a riflessioni e rielaborazioni ulteriori, che aprono nuovi scenari di ricerca linguistica.

È chiaro che, se si sceglie questa strada, deve essere ben presente nella mente dell'insegnante il percorso già fatto proprio dai ragazzi, le abilità e le cono-

scienze da utilizzare come ganci o ponti per nuove avventure cognitive, le difficoltà individuali e del compito, e i territori potenzialmente esplorabili, quindi gli obiettivi, cioè gli approdi cognitivi possibili.

Nel nostro caso le proposte che verranno presentate in seguito possono fare affidamento su un insieme di attrezzature cognitive, atteggiamenti e competenze già ricco, anche se ancora non ben differenziato e presente alla mente dei ragazzi.

Per chiarezza vale la pena richiamarlo velocemente per punti:

- i bambini – ragazzi hanno imparato a considerare *il linguaggio come problema* su cui si può discutere; quindi a saperlo trattare come oggetto, decentrandosi da esso e centrando l'attenzione sul significante, sul segno;
- sanno scoprire dentro gli enunciati (testi) *i fili che uniscono i segni scritti a ciò che significano*, oggetti, situazioni, eventi. Intravedono perciò la relazione fra pensiero e linguaggio e hanno sperimentato più strategie per poterla rappresentare (disegno, reti di frecce dentro i testi, scomposizioni e ricomposizioni, messa in scena);
- stanno maturando l'idea della *convenzionalità* delle lingue in certi aspetti fondamentali. Cominciano a sperimentare che le categorie universali del pensiero (nomi, verbo, soggetto, tempo, spazio) trovano in ogni lingua un loro modo di esprimersi e definirsi;
- stanno scoprendo, per la lingua italiana, la potenzialità forte della *combinazione* (nomi derivati, alcune suffissazioni, ma anche la *moltiplicabilità* di una *radice* in più nomi, in verbi, aggettivi, avverbi, utilizzando *dispositivi–desinenze* particolari);
- nelle frasi, sanno distinguere all'interno del flusso di parole i *blocchi* che ne scandiscono il senso. Stanno imparando che l'ordine delle parole nelle frasi è governato da regole funzionali alla comprensione e all'anticipazione del significato (l'articolo, le preposizioni, i vincoli della sintassi);
- sanno riconoscere alcuni modi di *flessibilità* delle parole (concordanze, alcune flessioni verbali);
- riconoscono una *gerarchia* nella costruzione sintattica, in cui il ruolo del verbo è centrale (*Nevica* è già un enunciato);
- a livello iniziale e in situazioni guidate, sanno entrare in un testo uti-

lizzando consapevolmente alcune *procedure*, in operazioni di *smontaggio e rimontaggio*: richiamano script della loro enciclopedia personale o collettiva per collocare l'argomento; utilizzano alcuni indicatori linguistici per ipotizzare la tipologia testuale; fanno inferenze, ipotesi, e le verificano nel testo; riconoscono alcune *strategie testuali* (uso del passato nei testi narrativi, uso delle descrizioni, efficacia di alcuni usi particolari della punteggiatura, uso di espressioni e marcatori linguistici per significare con più aderenza differenti situazioni comunicative);

- hanno sperimentato situazioni di *produzione collettiva di testi* di diversa tipologia, in cui variando lo scopo e l'interlocutore, forma e contenuto si compenetrano diversamente, dando origine a produzioni molto diverse (testi funzionali, narrativi, corrispondenza);
- stanno maturando una certa abilità nel *verbalizzare oralmente le operazioni* descritte sopra, in conversazioni guidate, anche creando parole con valore di convenzionalità provvisoria interna al gruppo, con lo scopo di chiarire, ripercorrere, approfondire, organizzare i percorsi fatti e potenziare le capacità immaginative e logiche sulla lingua.

La modalità operativa della scoperta, della discussione e del confronto, assunta come prassi normale, sta rinforzando nei ragazzi il gusto e l'abitudine alla riflessione, e rende quindi potenzialmente accessibili operazioni di *metacognizione*. Gli alunni cominciano poi a capire che mentre lavorano in questo modo sulla lingua d'uso (prima di tutto la loro) imparano anche a migliorarla. Da veri pragmatici, si appassionano al fatto che alcuni *trucchi linguistici* scoperti entrando nei testi, servono a comunicare meglio il pensiero ben oltre il contesto strettamente scolastico, e diventano competenza da spendere subito nelle relazioni interpersonali (vedere ad esempio il modulo *La testualità è una cosa che si mangia*, pag. 155).

*Fare grammatica* significa allora prima di tutto fare qualcosa *per se stessi*, cioè rendere esplicite e quindi *riutilizzabili sempre*, non solo in forme scolastiche autoreferenziali, almeno alcune delle procedure fondamentali del pensiero che altrimenti esaurirebbero la loro forza nel momento stesso dell'azione comunicativa (accesso al sapere di sapere).

Le proposte che presentiamo sono sei e descrivono attività realizzate dal quarto anno in avanti. Esse non intendono essere esaustive dell'intero percorso grammaticale e non seguono nemmeno un filo logico nella scelta degli argomenti. L'aspetto che le accomuna coincide con il senso che ci ha convinte a pubblicare alcune esperienze di lavoro: l'attività dell'imparare, come quella dell'insegnare, riescono meglio (sono più produttive e interessanti) se ai bambini e ai ragazzi, nella relazione a tre fra discente, docente e disciplina, viene riconosciuto il ruolo di attori. E la grammatica non fa eccezione.

I rischi connessi con questa scelta di fondo, temperati del resto dalla presenza della professionalità docente, che funziona da rete di protezione, sono ripagati da piacevoli quanto imprevedibili sorprese, che ci danno conferme, se ce ne fosse bisogno, sulla vivacità intellettuale e la voglia di lasciarsi coinvolgere di bambini e ragazzi, sotto tutti i cieli del mondo.

#### **COME LA LINGUA RISPARMIA**

##### **COSTRUIRE LE PAROLE**

Un elenco di aggettivi che definiscono il personaggio di Tom Sawyer incontrato nel libro, diventa prima un testo nuovo elaborato dai bambini e poi la chiave per scoprire il gioco combinatorio che moltiplica le possibilità di significare di una radice-base.

#### **PASSA O NON PASSA?**

##### **UN CASO DIFFICILE: I VERBI INTRANSITIVI, A VOLTE SÌ, A VOLTE NO**

Il racconto di C. Manzoni, *Il Signor Veneranda al ristorante*, è l'occasione per discutere su come l'autore riesca a costruire una storia particolarmente gustosa, giocando ed equivocando sulla caratteristica della transitività del verbo *mangiare*.

I ragazzi approfondiscono le osservazioni fatte e le verificano durante l'invenzione di un testo che utilizza *i trucchi linguistici* rubati a Carletto Manzoni.

## **I FIUMI DI TEMPO**

### **COME NAVIGARLI CON I VERBI**

La centralità del verbo dentro l'enunciato deriva dalla forza congiunta *dei suoi poteri*: semantico; morfosintattico; di collocazione temporale degli eventi. I ragazzi esplorano queste caratteristiche dentro alcuni testi, soffermandosi su quella che sentono più suggestiva: il verbo *padrone del tempo*. Scoprono poi nei testi narrativi gli usi differenti delle forme verbali al passato, corrispondenti ai tempi diseguali propri del raccontare, e approfondiscono le *sorprendenti* funzioni dell'imperfetto.

## **MI PIACE COME / LIKE**

### **MA QUANTI SOGGETTI CI SONO?**

Una frase-problema apre la discussione e porta a scoprire l'entrata grammaticale/formale e quella semantica/logica nella ricerca del soggetto dentro un enunciato. Durante l'attività i ragazzi hanno modo di confrontare alcune differenti modalità con cui lingue diverse traducono i concetti-funzioni universali di verbo e soggetto.

Le conclusioni apparentemente contraddittorie trovano poi una spiegazione (provvisoria) di tipo funzionale.

## **LOCOMOTIVE, GANCI E VAGONI**

### **LE FERROVIE DEL PERIODO**

È un'attività centrata sul periodo, che utilizza nella discussione iniziale la *metafora ferroviaria* per rappresentarne la complessità della struttura e la gerarchia interna. Il pensiero analogico fa da apripista a riflessioni di tipo logico e offre un punto di appoggio a ragionamenti astratti e a operazioni di generalizzazione.

## **LA TESTUALITÀ È UNA COSA CHE SI MANGIA**

### **FARE GRAMMATICA A TAVOLA**

Costruzione di due testi con lo stesso scopo (persuasivo), la stessa situazione e differenti interlocutori. La discussione sul compito indirizza i ragazzi verso un aspetto importante dell'atto di scrittura, la scelta di un *registro* adeguato.

to, e li fa riflettere su alcune strategie proprie della comunicazione orale e scritta. Attraverso la soluzione di un problema di scrittura efficace, si arriva quindi a considerare alcuni elementi di *grammatica testuale*.

## Come la lingua risparmia

Costruzioni di parole

Nicoletta Daldoss e Mara Degasperì

### 1. LA GRAMMATICA MI SERVE

Spesso l'attività di riflessione linguistica, alla quale i bambini riservano normalmente scarse simpatie, si rivela un'occupazione gradita e motivante, quindi costruttiva, se inserita in un percorso linguistico più ampio, che restituisca senso e unità al *fare lingua a scuola*. Come è successo per questo lavoro, che è partito dalla recensione delle *Avventure di Tom Sawyer* ed è approdato ad interessanti scoperte sulle potenzialità linguistiche del fenomeno grammaticale di suffissazione e di prefissazione delle parole.

Situazioni simili si realizzano quando i bambini sono incoraggiati a spaziare all'interno di un progetto-problema, di cui essi si sentono attori e l'insegnante è regista. Quando lettura, scrittura, discussioni orali e riflessione diventano aspetti, atti che connotano situazioni diverse e per certi versi autonome, ma tutte funzionali allo stesso problema concreto *comunicare qualcosa a qualcuno*.

È una prospettiva di co-costruzione. I bambini scoprono insieme *come si fa* a dire con le parole quello che il pensiero elabora e sperimentano l'importanza di cercare (e imparare ad usare) *le parole giuste*, che sono quelle più adatte *a farsi capire meglio*.

Questa dimensione potrebbe essere scambiata per il provvisorio ed utilitaristico *Qui e ora. Risolvo quello che mi serve a soddisfare il bisogno del presente*. In realtà è proprio l'orizzonte subito tangibile della *ricompensa* a sostenere impegno e autostima, che sono il bimotore dell'apprendimento. I ragazzi sentono di lavorare dentro un contesto amico, che sta *dalla loro parte*. *Anche la riflessione linguistica mi serve, sta dalla parte della mia crescita, perché mi insegna a padroneggiare la lingua, ad esprimere meglio quello che intendo dire e a conoscere più in profondità quello che penso*.

La grammatica trova per sé uno spazio funzionale, necessario a risolvere un problema all'interno di un'attività più ampia.

Nella proposta che segue *l'occasione grammaticale* si è presentata nel momento in cui i bambini, dopo la lettura in classe di *Le avventure di Tom Sawyer* da parte dell'insegnante, erano impegnati a produrre liberamente materiale di varia natura, illustrato e scritto, per esprimere osservazioni e impressioni: testi di recensione, suggerimenti di lettura a compagni, vignette di pubblicità al libro.

La breve notazione scritta di getto da un gruppo di ragazzi per presentare il protagonista Tom Sawyer, è sembrata all'insegnante materiale prezioso per condurre gli alunni, durante l'attività usuale di rielaborazione collettiva del testo, alla scoperta della *combinabilità* delle parole, che verrà utilizzata come chiave per rompere la rigidità della stesura iniziale.

Anche in questo caso, come si potrà notare nella descrizione dell'attività, risulterà normale per i ragazzi (e più produttivo) far interagire i due aspetti della lingua: la lingua sistema di segni (della quale si scopriranno forme, regolarità e *trasgressioni*, funzioni, gerarchie) e la lingua veicolo di significati (e allora si entrerà nel contenuto, attribuendo progressivamente senso al testo).

Per questa attività, le insegnanti hanno evidenziato sulla loro mappa di viaggio due punti di riferimento, due porti da raggiungere (gli obiettivi):

- far scoprire e sperimentare ai ragazzi, per alcuni suoi aspetti, quella potente caratteristica della lingua, che moltiplica significati e funzioni delle parole, giocando sulla possibilità di combinare *radici* con prefissi, suffissi, desinenze;
- offrire loro un'occasione concreta per utilizzare in un atto di scrittura, riferito ad una situazione comunicativa motivante, conoscenze ed abilità conquistate, verificando quindi *da subito* l'efficacia (o i punti ancora sospesi) degli apprendimenti.

## 2. FARE GRAMMATICA CON TOM SAWIER

Per i bambini, la porta che apre verso l'aspetto linguistico della suffissazione e della prefissazione non era del tutto chiusa: in conversazioni precedenti gli alunni avevano notato e ipotizzato che nella nostra lingua la *combinazione* e la *trasformazione* sono operazioni frequenti e molto interessanti.

Erano osservazioni in ordine sparso, raccolte fin dal secondo anno, mentre giocavano con il nome (genere, numero, alcune suffissazioni che lo alterano), e poi con l'aggettivo, che cambia genere e numero, *servendo* il nome a cui si riferisce; e ancora, nel quarto anno, quando avevano scoperto che la parte flessiva del verbo lo lancia in tempi e situazioni diverse.

Si era fatta strada l'idea della *lingua risparmiata*, che con piccoli *ritocchi* alle parole, produce grossi mutamenti di significato.

Ora il momento è maturo per generalizzare un aspetto del problema e per fissare in conoscenze più precise alcune scoperte. Questo il testo individuato dall'insegnante come punto di appoggio dell'attività: come si diceva prima, è uno dei lavori prodotti in piccolo gruppo nel laboratorio di lettura-scrittura, e delinea il ritratto di Tom Sawyer.

*Tom è avventuroso perché vuole imparare a vivere, è libero, ribelle, disubbidiente, indipendente, furbo; combina guai e racconta frottole, ma non è cattivo.*

*Gli piace stare in compagnia, è fedele ai suoi amici, ha dei sentimenti e li manifesta, è imprevedibile, generoso, incosciente e coraggioso.*

*Sa rischiare e aver paura, si fa rispettare e gli piace farsi ammirare: è fantasioso e sognatore; è vagabondo e contento della vita che fa.*

Il testo dei ragazzi risulta all'evidenza poco articolato e, anche se denso di riferimenti e informazioni puntuali, la forma è poco più di un elenco. Raccoglie in modo immediato le idee di ogni ragazzo e si limita ad assemblarle, senza progettualità cognitiva e linguistica. C'è un uso eccessivo di aggettivi che lo appesantiscono e lo rendono ripetitivo, bloccando possibili espansioni strutturali e di significato.

### 3. SE IL TESTO SEMBRA UN ELENCO

I ragazzi *autori* rileggono il testo ai compagni, che lo valutano “troppo corto”, “un po' noioso” e sono quasi tutti d'accordo che “dice troppo poco”. La discussione li porta nel testo per scoprirne i limiti, per esplicitarli, e per cercare contemporaneamente le strategie adatte a migliorare *forma e senso*.

Nelle conversazioni che seguono sono evidenti i due scopi sui quali l'insegnante vuol far convergere l'attenzione. Uno, di tipo cognitivo-testuale, tende a far *decodificare il testo* di partenza per permettere poi una rielaborazione che riempia gli impliciti e utilizzi strutture frasali più complesse. Il secondo porterà i ragazzi verso *l'approfondimento grammaticale* della funzione combinatoria delle parole.

È interessante notare come la scansione del percorso, che è nella testa dell'insegnante e che richiama le tabelle degli obiettivi nel suo registro della programmazione, riacquista nel lavoro dei bambini unitarietà di scopi, perché lo sforzo di ricerca intreccia gli aspetti della forma e del senso. Ed è proprio la scoperta grammaticale a mostrarsi come l'espedito più adatto ad espandere il testo di partenza.

Insegnante: *Come vi sembra questo testo?*

Alice: *È molto corto.*

Tommaso: *Mi sembra un po' noioso da sentire.*

Carlotta: *Sembra un elenco.*

Insegnante: *Sembra un elenco, un elenco di cosa? Quale tipo di parola avete usato di più?*

Massimo: *AGGETTIVI come avventuroso, libero, ribelle.*

Insegnante: *Giusto, un elenco di aggettivi. Proviamo a rileggere il testo, tenendo presente queste osservazioni. E intanto provate a pensare cosa si potrebbe fare per migliorarlo.*

(Segue lettura e conversazione)

Giacomo: *Forse si possono usare meno aggettivi.*

Massimo: *Ma servono per spiegare come è Tom!*

Insegnante: *Siete proprio sicuri di non riuscire a rimediare in altri modi? Come posso dire che Tom è avventuroso senza usare questo aggettivo?*

Aurora: *Si può dire che è un tipo che va sempre in cerca di avventure...*

Insegnante: *È avventure non è più aggettivo.*

Irene: *Avventure è un nome!*

Maria: *È invece di dire è disubbidiente, allora posso dire che disubbidisce.*

Insegnante: *È disubbidisce non ha la funzione di aggettivo.*

Tommaso: *Disubbidisce è un verbo!*

A questo punto l'interesse per la scoperta prende il sopravvento e i ragazzi si divertono a trasformare aggettivi in nomi, verbi, avverbi.

Scoprono che le trasformazioni sono possibili solo tra queste categorie di parole e che si possono ottenere più nomi, più verbi, anche fra loro di significato contrario.

Quel giorno è impossibile riportarli al testo.

#### 4. SCIOGLIERE GLI AGGETTIVI PER RACCONTARE MEGLIO

Il giorno dopo l'insegnante riporta al centro il compito di elaborazione del testo. I bambini sanno integrare l'attività puramente grammaticale del giorno prima, finalizzandola alla questione testuale:

Mattia: *Se usiamo il gioco di ieri per il lavoro sul testo, di sicuro il difetto dell'elenco si risolve.*

Irene: *Diciamo la stessa cosa ma senza essere noiosi.*

Maria: *Il testo sarà più ricco di verbi e nomi, oltre che di aggettivi.*

Insegnante: *Dicevate anche che il ritratto era troppo corto, che diceva troppo poco, e si presentava come un elenco.*

Tommaso: *Basta dire più cose, sciogliamo gli aggettivi e raccontiamo di più.*

Insegnante: *Per esempio? Provate ad entrare nel testo.*

Alice: *Io direi Tom non ubbidisce mai alla zia Polly, perché ... e spiegherei.*

Aurora: *Si può anche spiegare a cosa gli serve la fantasia.*

Il testo viene rielaborato collettivamente. I ragazzi mettono in atto le strategie a cui ricorrono usualmente: riempire gli impliciti *che chi legge non può sapere*, scegliere le parole adatte, utilizzare strutture e punteggiatura adeguate, collegare con elementi linguistici di coesione. In questa occasione utilizzano consapevolmente soprattutto le scoperte fatte giocando con le parole/aggettivo.

Mentre scriviamo, osservano che con la loro *trovata* il testo diventa veramente più ricco e articolato e, dopo la rilettura, che li soddisfa molto, chiedono di sottolineare le parole che compaiono *trasformate*.

*Tom è un ragazzo libero e indipendente, sempre in cerca di avventure: ne combina di tutti i colori ma non è cattivo, vuole solo imparare a vivere.*

*Non ubbidisce mai alla zia Polly perché è un tipo ribelle, ma se la cava sempre grazie alla sua furbizia e all'abilità nel raccontare frottole.*

*Gli piace molto stare con i suoi amici e non li tradisce mai anche se qualcuno non gli è sempre fedele.*

*È innamorato di Becky e glielo dimostra in ogni occasione: per lei farebbe qualsiasi cosa. Si prende perfino le frustate del maestro al suo posto!*

*Tom è imprevedibile; non si sa mai cosa abbia in mente di fare però è sempre generoso e ha molto coraggio.*

*Non ha paura di rischiare e spesso lo fa incoscientemente. Si lancia in avventure spericolate e poi le racconta esagerandole fino a farle diventare incredibili.*

*Infatti ha molta fantasia e la usa per farsi ammirare da tutti ed essere al centro dell'attenzione.*

*È contento della vita che fa; non ha bisogno di avere tante cose, gli basta vagabondare con il suo amico Huck e sognare con lui le scorribande che li aspettano.*

## 5. LA LINGUA È RISPARMIOSA

L'approfondimento grammaticale è accolto come un passaggio quasi obbligato.

Nella conversazione d'inizio viene posta una prima questione:

Per poter riordinare la scoperta precedente di trasformazione/moltiplicazione delle parole e fissare un primo procedimento, da quale classe partire, fra aggettivi, nomi, verbi?

I ragazzi arrivano prima al nome un po' per via pratica: *È il modo meno complicato* (Maria); *Ti fa sbagliare meno* (Irene); e un po' utilizzando le conoscenze pregresse: *Basta togliere la parte mobile e resta il pezzo che dà il significato, la radice: AVVENTUR – A* (Massimo).

Sperimentando la proposta di Massimo sui termini evidenziati nel testo, concludono però che a volte è più *comodo* partire dall'aggettivo, come nel caso di *LIBER - O*.

Viene accettata provvisoriamente questa via empirica e si ritorna al gioco, questa volta però con una precisa consegna:

Partendo dalla radice (del nome o dell'aggettivo), combinare il maggior numero di parole, cercando di scoprire, se ce ne sono, regolarità e possibili raggruppamenti delle nuove parole, secondo le loro funzioni.

Riportiamo due esempi:

AVVENTUR	A	LIBER	O
AVVENTUR	OSO	LIBER	TÀ
AVVENTUR	ARSI	LIBER	ARE
AVVENTUR	IERO	LIBER	AMENTE
AVVENTUR os	AMENTE	LIBER	ALE

È raggruppando le nuove parole secondo categorie funzionali (nomi, verbi, aggettivi, avverbi) che i ragazzi fanno le osservazioni e le scoperte più interessanti:

Tommaso: *La radice funziona come il pezzo basic del LEGO.*

Mattia: *I pezzetti aggiunti alla radice sono come dei pezzi TRASFORMER, trasformano la radice in aggettivi, o in verbi, o in avverbi.*

Insegnante: *La lingua, dice Mattia, si serve di pezzetti transformer. Osservate allora come si comportano questi pezzetti, se davvero servono a trasformare le parole. Notate delle regolarità?*

Della discussione molto articolata, riportiamo la parte conclusiva:

*Ogni pezzetto ha la sua funzione: ARE trasforma la radice in verbo, OSO in aggettivo, AMENTE serve per costruire gli avverbi, IONE, IZIA serve per fare i nomi.*

Carlotta: *Facendo così, la lingua è risparmiosa, usa una sola radice per costruire più parole.*

Insegnante: *E il significato, rimane uguale?*

Maria: *È un po' uguale e un po' cambiato.*

Insegnante: *Prova a spiegare con un esempio.*

Giacomo: *Per esempio, FURBO E FURBIZIA: c'è sempre il significato di saper-sela cavare, ma FURBO quando parlo o scrivo mi serve come aggettivo, FURBIZIA si usa come nome e può fare anche da soggetto.*

L'insegnante ripropone la stessa attività con il nome CORAGGIO, per evitare che i ragazzi semplifichino troppo e per lasciare aperta la strada ad ulteriori riflessioni sulla sorprendente complessità e sulla flessibilità della lingua, sulla sua vocazione a sfuggire a ogni tentativo di farsi imbrigliare.

I risultati sono di grande interesse:

CORAGGI		O
CORAGGI		OSO
CORAGGI	os	AMENTE
S	CORAGGI	ARE
IN	CORAGGI	ARE
IN	CORAGGI	AMENTO
S	CORAGGI	AMENTO

Maria: *Ci sono dei pezzetti trasformer che si possono mettere prima.*

Insegnante: *Quei pezzetti che voi chiamate trasformer, hanno un nome: suffissi, se seguono la radice, prefissi se la pre- cedono.*

Massimo: *Ah, pre-fissi, perché si fissano prima, come la rotellina che si fissa prima al pezzo base per costruire una macchinina.*

Insegnante: *Osservate bene, hanno una funzione quei prefissi?*

Mattia: *S coraggiare, IN coraggiare: il prefisso S disfa il significato, IN invece lo fa come diventare vero.*

## 6. MA FUNZIONA SEMPRE COSÌ?

Il gioco di *provare se è sempre così* diverte i ragazzi, che si scatenano in una caccia alla lingua *che sta alle regole* e alla lingua *che trasgredisce*.

INCHIODARE	
SCHIODARE	
IMPENNARE	
SPENNARE	qui non funziona!
IMPAURITO	
SPAURITO	qui non funziona!
INVESTIMENTO	
SVESTIMENTO	qui non funziona!
INCARTATO	
SCARTATO	
IMPARARE	
SPARARE <sup>1</sup>	qui non funziona!
POSATO	
SPOSATO	qui non funziona!?

I ragazzi registrano molti esempi su una tabella, che resta a disposizione sulla parete finché dura l'interesse (tre settimane). Inevitabilmente, e con loro grande divertimento, si accorgono di essere stati ancora una volta troppo precipitosi nel chiudere il recinto della regola.

Si consolida l'intuizione che la creatività della lingua, come il pensiero di cui è strumento di comunicazione, segue il principio della *generatività* e dell'intreccio mai finito fra codice e senso, e riserva quindi sorprese anche comiche a chi pretende di definirla troppo in fretta!

---

<sup>1</sup> Questa divertente situazione è stata ripresa in seguito per scoprire la funzione del prefisso DIS-. Interessante la notazione di Irene, che ha riportato l'uso di sparare con significato di disimparare da parte dei suoi nonni toscani; accezione verificata dai ragazzi anche sul vocabolario, ma giudicata non accettabile dai parlanti non toscani.



## Passa o non passa?

Un caso difficile: i verbi transitivi, a volte sì, a volte no

Nicoletta Daldoss e Mara Degasperì

### 1. SERVONO TRAPPOLE COGNITIVE

Sulla nozione di transitività e di intransività dei verbi i ragazzi sanno alcune cose, ricavate per via indiretta ragionando liberamente sulle relazioni che intercorrono, all'interno della frase, fra il verbo, il soggetto e le *informazioni complementi*.

Per il momento, pensano che la distinzione fra verbi transitivi e verbi intransitivi sia piuttosto netta. I verbi transitivi fanno passare l'azione direttamente, "come dalla porta principale" dal soggetto al complemento oggetto, gli altri hanno bisogno *di una costruzione speciale, dell'ingranaggio-preposizione* perché la comunicazione funzioni a dovere. Nella frase *Luca lancia la palla* l'azione di Luca si ripercuote sulla palla e quindi il verbo *lanciare* è sicuramente transitivo.

Sono osservazioni di tipo formale, che si concentrano sulle modalità sintattiche della lingua, per tentare di sistemarle dentro regolarità di comportamento. Nell'analisi, le connessioni con l'esperienza sono sicuramente presenti, ma l'aspetto semantico e funzionale delle singole parole, dei sintagmi, rimane imprigionato dentro la forma, per i ragazzi quasi un'ovvietà della quale non viene in mente di discutere.

Servono gli spiazamenti, le *trappole cognitive*, per disincagliare le competenze agite dalla materialità dell'esperienza, e renderle disponibili al pensiero riflesso.

I bambini sono normalmente immersi in una quotidianità linguistica. Come parlanti, hanno un grande repertorio di approcci e sfumature d'uso della comunicazione non verbale, *a seconda degli scopi, degli interlocutori, delle situazioni*. Si tratta di dare loro occasioni per portare a consapevolezza e per saper nominare queste conoscenze implicite.

## 2. L'ARIA INTRANSITIVA

Avevamo annotato che nei ragazzi si era insinuato qua e là qualche dubbio *sul comportamento* del verbo, mentre ad esempio stavano lavorando su alcune schede grammaticali di larga diffusione, che richiedevano di individuare la *frase minima* dentro gli enunciati (*frase minima = soggetto + verbo*).

In alcuni casi il percorso non si era dimostrato così semplice e aveva dato luogo a discussioni. I ragazzi avevano così iniziato a rilevare che la lingua non risponde a indicazioni rigide e univoche. Le richieste delle schede hanno rimesso in moto le loro convinzioni.

Hanno per esempio convenuto che se ha senso enucleare come frase minima *Io cammino* nell'enunciato *Io cammino sulla strada di casa*, non altrettanto accettabile risulta oscurare il complemento oggetto nella proposizione *Io perdo la pazienza*, perché *qui il complemento oggetto è necessario al verbo, altrimenti non si capisce*.

Sono osservazioni importanti, perché vanno oltre la pura etichettatura dei fenomeni linguistici concreti e trasferiscono la centralità del loro ragionamento sul significato.

La nuova prospettiva permette approcci più liberi e produttivi. Di conseguenza riflettere sull'*adattabilità* dei mezzi linguistici a ciò che si vuole dire, diventa un'operazione intrigante, che appassiona e rompe lo stereotipo di grammatica come operazione fine a se stessa.

Nei ragionamenti con i verbi intransitivi, i ragazzi si sono spinti più in là, arrivando a concludere che alcune volte l'*intransitività* dipende dal *modo d'uso*.

Verbi come *vivere* o *dormire* hanno un'*aria intransitiva* e come tali vengono più spesso usati, ma poi ci si imbatte in espressioni come *vivere una vita felice* oppure *dormire un sonno tranquillo*, dove il discorso grammaticale e il senso cambiano ed emerge l'aspetto transitivo.

Come insegnanti, ci eravamo accontentate per il momento di queste *osservazioni sparse*, senza sospingere i ragazzi verso generalizzazioni o altre scoperte, lasciando che le sfumature appena intuite lavorassero sotto traccia per qualche tempo.

E fin qui niente di particolarmente nuovo.

Ma ancora una volta l'attività più autenticamente grammaticale si è innestata su un percorso linguistico (anzi, questa volta non solo linguistico) che

aveva altri obiettivi, e *Il signor Veneranda di Carletto Manzoni* è servito a far discutere i ragazzi su alcune conoscenze che apparivano scontate. Si sono appassionati a scoprire come la lingua si diverta a giocare diversamente le sue forme per produrre differenti significati. Oppure utilizzi in economia le stesse forme in situazioni diverse per significare più sfumature del pensiero.

Come in altre occasioni abbiamo subito colto l'opportunità, aprendo dentro un percorso più ampio una finestra grammaticale.

### 3. TRUCCHI AL RISTORANTE

Il *luogo* in cui si inserisce l'attività grammaticale è un progetto a dimensione pluridisciplinare: un lavoro di ricerca che riguarda la scuola al tempo dei nonni e dei genitori. Tra i tantissimi documenti recuperati, anche alcuni libri di lettura che incuriosiscono gli alunni soprattutto per l'"insulsaggine" dei racconti proposti, che non assomigliano proprio a quello che sono abituati a leggere. Finché a forza di sfogliare, un ragazzo trova qualcosa di diverso.

"Questo però fa ridere!"

Leggiamo insieme. È un racconto di Carletto Manzoni, intitolato *Il signor Veneranda sedette al ristorante*.

*Il signore mangia?* - chiese il cameriere al signor Veneranda.

*Certamente* - rispose il signor Veneranda.

*Spaghetti al sugo, risotto, minestra in brodo?* - chiese il cameriere leggendo la lista.

*Si capisce* - disse il signor Veneranda - *anche arrosto di vitello, salame, prosciutto, pesce, ossobuco, filetti, spezzatino, brasato eccetera. Adesso è inutile che stia qui a fare l'elenco delle cose che mangio. Mi piace quasi tutto.*

*Va bene ma ...* - balbettò il cameriere stupito - *io vorrei sapere cosa mangia adesso.*

*Adesso niente* - disse il signor Veneranda - *ho già mangiato. Di solito mangio prima di mangiare, dopo mangiato non mangio più. Lei mangia anche dopo mangiato?*

*No ma...* - balbettò il cameriere che non sapeva più cosa dire - *le ho chiesto se mangia e mi ha detto di sì.*

*Ma certo che mangio!*- esclamò il signor Veneranda - *Tutti mangiano. Se non mangiassi crepereï. Non capisco perché le fa tanta meraviglia il fatto che mangio.*

*Non mi fa meraviglia* - disse il cameriere - *mi fa meraviglia il fatto che lei non mangia.*

*Ma le sto ripetendo che mangio* - gridò il signor Veneranda - *quante volte glielo devo dire?*

*Allora cosa vuole?* - chiese il cameriere confuso.

*Niente* - disse il signor Veneranda - *assolutamente niente.*

Si alzò, si rimise la giacca e se ne andò brontolando.

Per i ragazzi il testo è una curiosità, per noi insegnanti un'occasione preziosa da non perdere. Quell'utilizzo particolare del verbo *mangiare*, intorno a cui ruota l'invenzione narrativa del testo, può aprire prospettive interessanti.

I ragazzi, decisamente colpiti dallo strano personaggio, giungono da soli al nocciolo della questione, e riconoscono che di "una questione grammaticale" si tratta.

Questa la loro discussione, che non ha avuto bisogno di interventi dell'insegnante.

Alessandra: *Ma questo signor Veneranda è fuori di testa.*

Paolo: *Sembra scappato dal manicomio.*

Andrea: *Forse invece non è così matto, ha solo risposto ad una domanda del cameriere. Veneranda capisce le cose in modo diverso, ma a modo suo ha anche ragione.*

Lorenzo: *Il cameriere sembra molto confuso: il modo di esprimersi di Veneranda lo disorienta.*

Massimo: *Secondo me hanno ragione tutti e due ma non si capiscono, anche se parlano la stessa lingua, perché partono da due punti di vista diversi.*

Valentina: *A me il signor Veneranda è simpatico. È uno che non ascolta gli altri e fa tutto a modo suo, senza farsi influenzare.*

Alessandra: *Però in un ristorante è assurdo comportarsi così! Lui insiste, insiste, alla fine non ottiene niente ed è ancora convinto di avere ragione. Fa venire il nervoso.*

Giulia: *A me invece fa venire il nervoso il cameriere che non capisce e dice cose ovvie. Mi sembra di sentire la zia di mio papà che quando mi vede dice:*

Ma ghe set anca ti? *Il cameriere non doveva chiedere Mangia? Doveva chiedergli COSA voleva da mangiare.*

Stefano: *Il cameriere non capisce che Veneranda gli dice che mangia E BASTA, crede che voglia mangiare LÌ.*

Michela: *Veneranda intende che mangia DI SOLITO. Il cameriere vuole sapere se mangia AL RISTORANTE.*

Massimo: *Tutti e due usano il verbo MANGIA ma lo usano in due modi diversi, per dire cose diverse. Questi due pensano cose diverse intorno alla stessa parola mangiare.*

#### 4. L'INTRANSITIVO ASSOLUTO

A questo punto è stato un gioco (da ragazzi) rintracciare i diversi modi d'uso della forma verbale *mangia* e capire che quando il cameriere chiede *Il signore mangia?* sottintende un complemento oggetto (le pietanze del ristorante) che non lascia dubbi sull'uso *transitivo*, peraltro *normale*, del verbo.

Rispondendo *Certo che mangio, tutti mangiano!* Veneranda fa scoprire ai ragazzi che un uso imprevisto, intransitivo, del verbo mangiare comporta l'attribuzione di un altro significato. La situazione cambia, e scatena, in questo caso, l'equivoco su cui si regge il racconto. *Un trucco grammaticale che si traduce in divertimento di lettura!*

I ragazzi hanno scelto per questa forma particolare di intransitività l'espressione *intransitivo assoluto*, spiegandola così: *È come se il verbo transitivo chiudesse dentro di sé la sua possibilità di passare sull'oggetto, gonfiando il suo significato: io mangio.*

#### 5. I VERBI IN SCENA

La scoperta che un verbo ritenuto sicuramente transitivo può, in certe occasioni, comportarsi da verbo intransitivo non è quindi fine a se stessa, ma apre interessanti e gustose possibilità di riflessione sulla mutevolezza e complessità della lingua d'uso.

I ragazzi si divertono a trovare altri verbi "dall'aria transitiva" che usati intransitivamente ci introducono in un altro universo di senso.

Il primo verbo individuato, probabilmente per analogia, è *bere*.

È piuttosto semplice capire che se diciamo *Quel tipo beve un'aranciata* immaginiamo semplicemente una persona che si disseta. Dire invece *Quel tipo beve* implica una situazione ben diversa, *assoluta*, di alcoolismo.

Anche altri verbi come *vedere*, *ascoltare*, *dipingere*, *cantare*, mostrano ai ragazzi i loro due volti, uno contingente, *transitivo*, legato ad una situazione specifica, l'altro, *intransitivo*, dal significato più definitivo e duraturo nel tempo.

La prima proposta è di evidenziare il cambiamento di significato dei due diversi usi con vignette e fumetti che riproducano i differenti contesti: un lavoro divertente e di interessante ricerca espressiva.

Un esempio:



Fig. 1: Il verbo cantare nella sua forma transitiva usuale (1) e con funzione di intransitivo *assoluta* (2)

## 6. LIBERTÀ DI SCRITTURA

I ragazzi decidono di utilizzare il *trucco* di Carletto Manzoni per inventare un'altra avventura del Signor Veneranda, da inviare come regalo ai loro amici corrispondenti. Per realizzare la storia hanno lavorato tutti insieme.

All'inizio vengono richiamati i punti di attenzione che garantiranno efficacia al testo:

- scegliere una situazione molto familiare
- il verbo sul quale si sostiene l'equivoco e da cui nasce la situazione comica deve essere di uso comune
- i due personaggi esasperano l'uso differente del verbo, seguendo ognuno a proprio modo i suoi ragionamenti, quasi in due percorsi paralleli.

Si può facilmente notare che il testo è costruito quasi a ricalco dell'originale. Come spesso accade, nei tentativi di scrittura, come per i primi voli, non ci si allontana molto dal punto di partenza che offre sicurezza. Ma i ragazzi dimostrano di aver capito, e soprattutto di aver acquisito una chiave in più per piegare il testo ai loro scopi. A tutto ciò, si aggiunge anche un certo giusto compiacimento per questa nuova *libertà di scrittura* conquistata.

### **Il Signor Veneranda e il cameriere alieno**

*Il signor Veneranda entrò in un ristorante. Gli andò incontro un cameriere.*

*Buongiorno, che tavolo desidera?*

*Io non sono mica entrato per comprare un tavolo! Che domande sono?*

*Io volevo solo chiederLe dove intendeva sedersi.*

*Ma su una sedia, no? Dove vuole che mi sieda, per terra? Non è che per caso avete finito le sedie?*

*No no, sedie ne abbiamo tantissime! Piuttosto, fumatore o non fumatore?*

*Ma che razza di domande mi fa! Sono fatti miei! Ma guarda un po' che tipo ... adesso mi chiederà anche se ho le mutande a pallini!*

*Ma io volevo saperlo solo per darLe un tavolo.*

*Ancora con 'sto tavolo! Pensavo di essere entrato in un ristorante, non in una falegnameria.*

*D'accordo, d'accordo, si sieda là. Mi dica, che piatto vuole?*

*Un piatto? E cosa dovrei farmene io di un piatto?*

*Le chiedevo solo se mangia.*

*Certo che mangio! Vuole che viva di aria? Perché, Lei non mangia per caso?*

*Io sono in servizio, non mangio.*

*Lo immaginavo, Lei non è un essere umano. Uno che non mangia! Ma è un alieno!*

*Il cameriere per la rabbia diventò verde come un alieno vero e uscì esasperato dal ristorante mentre Veneranda, implacabile, brontolava:*

*Meglio andarsene a casa. E quello lì, che se ne torni pure sul suo pianeta!*



## I fiumi di tempo

Come navigarli con i verbi

Mara Degasperì

### 1. UNA GRAMMATICA DELLA CRESCITA

Il *verbo* è la *parola* per definizione, e i bambini imparano molto presto a intuirlo come presenza decisiva all'interno di ogni forma di comunicazione verbale. Solo molto più tardi avranno però gli strumenti cognitivi e linguistici necessari per rivisitare ed esprimere alcune sensazioni primarie nei confronti della lingua, che coincidono con le piste pioniere di esplorazione dentro l'orizzonte del linguaggio.

In una classe quarta, durante un momento felice di discussione su cosa i bambini sapessero del ritmo del raccontare, su cosa ricordassero della loro esperienza di ascolto di storie, Marta se ne uscì – forse impropriamente rispetto al tema proposto - con questo ricordo: *Mi viene in mente adesso. Quando ero piccola e ascoltavo le storie, ero sempre in attesa della parola magica che spiegava e risolveva le situazioni: cosa faceva il lupo, se il brutto anatroccolo veniva scacciato o accolto bene. Adesso so che aspettavo la parola verbo. A volte la parola magica-verbo mi lasciava delusa, a volte era proprio come l'avevo aspettata, a volte era una sorpresa e allora era ancora più bello.*

La preziosa testimonianza di Marta sulla preistoria delle sue conoscenze linguistiche, rivalutata con le competenze del momento, ci ha aperto due prospettive di ricerca: una, affascinante, sui comportamenti della mente dei bambini durante l'ascolto e la lettura, che ha permesso di *disautomatizzare*<sup>1</sup> alcuni processi dell'ascoltatore-lettore. La seconda, che porta dritto all'argomento della proposta, è un viaggio inusuale dentro la grammatica del verbo. Gli alunni hanno ripreso e rimesso in gioco quello che sapevano sul verbo, per rintracciare alcuni dei motivi profondi che guidavano la loro compagna ad aspet-

---

<sup>1</sup> L. Lumbelli, *La riflessione sulla comprensione verbale*, in C. Marellò, G. Mondelli (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, Scandicci, (Fi), La Nuova Italia, 1991.

tare, durante l'ascolto delle storie, che giungesse la *parola magica-verbo* a sciogliere, orientare o complicare le situazioni narrative.

Fra le quattro funzioni (*i quattro mestieri*) del verbo individuate dai bambini - funzione semantica; di messa in relazione dei sintagmi della proposizione; informativa secondo il numero; di collocazione temporale degli eventi - l'ultima, la dimensione temporale, ha mosso fantasia e *ammirazione* nei confronti del verbo, *per la forza dei suoi poteri; perché nelle storie è il verbo che comanda il tempo; perché con un verbo solo il mio pensiero naviga nel passato, nel presente e si lancia nel futuro.*

Ed è proprio l'esplorazione del rapporto fra il verbo e la *nozione tempo* ad essere proposta in questo lavoro, che ha forse il pregio di aver portato i bambini a scoprire una delle fonti primarie e universali del linguaggio, quella appunto del verbo che *significa* il tempo nei suoi fenomeni diseguali. E questo prima di considerare forme o modi verbali, classificazioni che troveranno in seguito la strada spianata da questo primo incontro profondamente legato al pensiero e al senso.

Discutendo sul *verbo padrone del tempo*, sul verbo *che come una barca ti trasporta su e giù nei fiumi del tempo* i bambini hanno restituito forma narrativa a molte delle loro esperienze e conoscenze sparse nella memoria come flash emotivi<sup>2</sup>. Per questo potrei dire di aver sperimentato insieme a loro una sorta di *grammatica della crescita*. Infatti, come vedremo più avanti, la funzione temporale del verbo, che è connettiva di eventi e di idee, ha aiutato i bambini a riflettere su se stessi oltre che su alcune strette relazioni fra l'attività del pensare e la lingua.

Il percorso viene descritto seguendo la stessa articolazione che nella realtà scolastica ha assecondato le aperture e la ricerca di soluzione dei problemi così come si originavano uno dall'altro. Non per questo si può parlare di andamento spontaneistico o frammentario. Semplicemente ho preferito cogliere le intuizioni dei bambini per ipotizzare i possibili sviluppi dell'attività, riorganizzando su questi la programmazione didattica.

Per maggiore comprensibilità della proposta è opportuna una breve sintesi delle conoscenze e abilità acquisite precedentemente dai bambini circa l'argomento *verbo*:

---

<sup>2</sup> J. Bruner, *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.

- hanno individuato il verbo come la parola *che fa muovere* il soggetto e lo mette in relazione con gli altri sintagmi;
- hanno esplorato l'aspetto morfologico del verbo, la *parte radice* del significato e la *parte informazione*;
- hanno sperimentato che il verbo può sottintendere il soggetto (gioco → *io* gioco); che il verbo, in relazione al soggetto, ha forme singolari e plurali (salta, saltiamo);
- senza approfondire, sanno ricondurre una forma verbale al presente, passato, futuro;
- hanno scoperto la centralità del verbo nella proposizione, la sua *autonomia* nel saper veicolare a volte un senso compiuto (*Piove* è una frase completa, ma *Vedo* non sempre lo è).

## 2. IL VERBO È IL PADRONE DEL TEMPO

I bambini, catturati dalla rievocazione di Marta, nella quale molti si erano ritrovati, almeno un poco (*Hai ragione, anche a me succedeva una cosa così, ma non ci sarei arrivato*), si organizzano e decidono prima di tutto di verificare nei testi se davvero il verbo decide più delle altre parti l'andamento delle situazioni. Si formano dei gruppi, aggregati a seconda della tipologia dei testi da esplorare: fiabe, narrativa attuale, testi prodotti dai bambini.

Il lavoro è coinvolgente e attiva strategie diverse. Nel gruppetto delle fiabe c'è una bambina che legge e gli altri ascoltano e intervengono, segnando le osservazioni più interessanti. Il secondo gruppo legge insieme l'incipit di *La magica medicina* di Roald Dahl, discute sul ritmo da seguire e verifica se il verbo è preceduto da un senso di attesa. L'ultimo gruppo scopre con senso di meraviglia che *anche noi quando scriviamo usiamo i verbi come parole magiche, senza saperlo*.

È un'attività che accende in contemporanea l'*orecchio semantico* e l'*orecchio sintattico*<sup>3</sup>, in una ricerca complementare partecipata.

---

<sup>3</sup> F. Frasnedi, *Leggere per scrivere*, Scandicci (Fi), La Nuova Italia, 1992.

Ogni gruppo mette poi a disposizione degli altri le osservazioni rese possibili dalla particolarità dei testi verificati. Ne riportiamo tre, una per ogni gruppo:

#### Gruppo delle fiabe

*Tutte le fiabe iniziano con C'era una volta. L'espressione ti mette dentro il tempo strano delle storie, ti trasporta in un mondo diverso e tu aspetti che succedano le cose degli incantesimi e della magia.*

#### Gruppo della narrativa moderna

*Nelle prime tre pagine ci sono verbi al presente e al passato. Facendo bene attenzione, senti il tempo che rimbalza avanti e indietro.*

#### Gruppo dei testi liberi

*Abbiamo verificato che quello che dice Marta è vero. Leggendo, la voce fa sentire l'arrivo del verbo. Abbiamo scoperto una cosa in più: quando scriviamo, sappiamo usare le frecce dei verbi senza rendercene conto.*

La verifica sulla centralità del verbo nella proposizione non lascia dubbi. Sul quaderno di grammatica vengono fissate le scoperte ritenute più interessanti.

L'immagine dei verbi che come frecce viaggiano indietro nel tempo, o si proiettano nel futuro, circolava da qualche tempo. I bambini la riprendono e la condensano in una rappresentazione di tipo animistico della quale si mostrano fieri.

Il concetto del verbo che modificando la sua parte mobile colloca nel tempo gli eventi, del verbo *Padrone del tempo*, viene illustrato con un disegno a tutta pagina, di cui riportiamo un esempio. Il verbo è un gigante antico, che lancia le forme verbali contenute nella bisaccia-faretra *nel presente, nel passato e nel futuro, con frecce di diverso colore.*

La scelta del personaggio è stata molto veloce, quasi i bambini ubbidissero ad un archetipo conosciuto. La discussione su quali colori attribuire alle frecce passato-presente-futuro (i colori scelti avrebbero in seguito contrassegnato a lungo i tempi dei verbi) ha trovato consenso attorno alle proposte più convincenti: *Il passato è rosso, come il filo della memoria delle nostre storie di prima e seconda; il presente è giallo, perché è molto luminoso e trasparente, lo vi-*

viamo adesso e sappiamo cosa ci accade; blu per il futuro, come l'aria e come l'infinito.



Fig. 1: Il verbo è padrone del tempo.  
Rappresentazione dei bambini

### 3. IL GIOCO DELLE CERBOTTANE E IL TASTO *REWIND*

La rappresentazione del *Verbo Padrone del tempo* solletica l'immaginario dei bambini. In un momento di corto circuito fra scuola ed extrascuola essi saldano il gioco primaverile delle cerbottane, che in quei giorni nei cortili va forte, con il lancio nel tempo delle frecce-verbi diversamente colorate. Ne nasce un divertente *gioco didattico*, con gli alunni nel ruolo attivo di *lanciatori di verbi*.

L'attività rivisitata è quella della costruzione di storie *nonsense*, in cui velocemente un bambino dopo l'altro inventa un pezzetto, e che di solito usiamo come divertente strategia di riscaldamento della capacità inventiva. Nella variante proposta, ciascuno a turno deve *lanciare la forma verbale* del proprio frammento di storia dentro un cesto, utilizzando la cerbottana del colore giusto.

Una divagazione leggera, colta per rilanciare alla fine della storia un problema non facile:

Il Padrone del tempo ogni giorno richiama nella sua bisaccia tutti i verbi. Per regola, di ogni verbo porta con sé una sola forma, con la quale costruisce poi tutte le altre. Quale sarà la forma?

Nella discussione i bambini mettono in campo le conoscenze morfologiche, ragionano sulla radice, sulla parte mobile. Avanzano proposte (*Porta con sé tutti i verbi al presente; Solo il presente nella prima persona*) che vengono smentite da valutazioni pratiche (ad es. le forme *vado, sono* non sono adatte a costruire tutte le altre).

Finalmente Marco introduce la forma dell'infinito, per *sottrazione*: *Se serve levare dalla parte mobile tutti i soggetti possibili, allora uso il verbo come in certe barzellette!* Io vedere la stazione, correre, ma treno partire.

Scrivo alla lavagna i tre verbi *Vedere, correre, partire*.

Chiedo: *Si capisce il soggetto?*

I ragazzi si divertono a provare, ma alla fine la risposta è *No*.

La forma proposta da Marco viene poi individuata come la più adatta a costruire tutte le altre: *Basta togliere la parte mobile e lanciare il verbo nei tempi che servono*.

Dunque nella bisaccia il Padrone del tempo trasporta tutti i verbi *nella loro forma infinita*, cioè senza l'informazione che richiama il soggetto. Come ultima idea, i bambini regalano *per comodità* al personaggio antico un modernissimo *tasto rewind, sistema automatico per azzerare velocemente tempo e persona* espressi dalla parte mobile dei verbi.

CAMMIN - ERÒ ———> **rewind** ———> CAMMIN - ARE

Gli alunni si serviranno del *tasto rewind* ogni volta che dovranno consultare una voce verbale nel vocabolario.

#### 4. I FIUMI DI TEMPO

In questa parte esploriamo l'uso dei tempi al passato nei testi narrativi. L'articolazione del lavoro viene introdotta da due osservazioni-problema:

Come mai i tempi del passato sono i più numerosi?  
Come mai anche nelle storie molto antiche, che raccontano ad esempio dei dinosauri, si trova il passato prossimo?

Come spesso accade, è l'attività sui testi a mettere sulla pista giusta. La modalità iniziale è quella sempre efficace della rappresentazione scenica.

Propongo di interpretare una situazione opportunamente selezionata dal libro che sto leggendo in classe (*Emilio e il detective*, di Eric Kostner, Mondadori):

Intanto il bigliettaio si avvicinava e chiedeva i biglietti. Strappava dei foglietti bianchi dalla sua borsa e vi praticava con una tenaglia tutta una serie di fori. La gente gli dava monete in cambio di quei foglietti.

*E tu?* – chiese al ragazzo.

*Signor bigliettaio, io ..... io ho perduto i miei soldi!*

Dopo le inevitabili osservazioni sull'inusualità della situazione – la figura del bigliettaio sull'autobus è sconosciuta ai bambini e l'uso della tenaglia li incuriosisce tantissimo – in classe si organizza la messa in scena. Sull'autobus di sedie prendono posto gli alunni-passeggeri, fra cui il *ragazzo*. L'alunno-bigliettaio, con la sua brava tenaglia, è pronto a partire.

La parte del lettore sembra ai bambini troppo passiva, meglio sostituirla con qualcuno che racconta, anzi con il *narratore invisibile che porta nelle storie*, personaggio che rimette in moto l'immaginario. Il bambino-narratore invisibile sta necessariamente in alto, *almeno sul tavolo*, in posizione dominante. Sarà lui che scrutando nel *fiume di tempo* in cui scorrono tutte le storie

*possibili e immaginabili* ne ritaglia una, quella di Emilio, isolandola nel tempo e nello spazio con due *ancore pesantissime*.

A questo punto la rappresentazione scenica è solo un passaggio rapido. I bambini vogliono fissare con il disegno la ricchezza della situazione immaginata. Il lavoro è discusso insieme, e quello che viene fuori è la riproduzione grafica, semplificata e parziale, ma per i bambini rivelatrice, di come funziona un testo narrativo.

Forse non hanno afferrato appieno la profondità della metafora del fiume, e le molte analogie fra il fiume che *scorre* e il tempo che *trascorre* e porta con sé il *fluire* di tutte le storie. Sicuramente, mentre si parlavano disegnando, hanno capito qualcosa in più del forte legame che c'è fra le esperienze, le temporalità (che i verbi ci aiutano a rievocare) e la narrazione.



Fig. 2: Il tempo è come un fiume. Dentro scorrono le storie.

Nel disegno i tempi dell'imperfetto, quello *che è come essere lì adesso, che sembra quasi un presente lungo*, scorrono lenti, rimangono come sullo sfondo della storia. Gli eventi emergono improvvisi in superficie, e subito *passano* (il passato remoto è il *passato perfetto*); e quel *ho perduto* deve per forza ricadere al di là dell'ancora che segna l'inizio della situazione, perché si riferisce ad un fatto *fuori di quel tempo e di quel posto*.

L'immediatezza del disegno stempera la difficoltà del *concetto relativo* che il passato prossimo esprime. Se infatti i bambini disegnano convinti la freccia che rimanda il verbo indietro, oltre il blocco dell'ancora, pochi riescono a verbalizzare quanto hanno disegnato. L'intuizione è stata comunque marcata da un segnale forte che sicuramente lavorerà sotto traccia.

Sul quaderno di grammatica scriviamo insieme le scoperte, cercando di generalizzare e di dare alle osservazioni forma e lessico adeguati, accettando però una formulazione che fa ancora uso di espressioni non convenzionali e del supporto analogico del linguaggio figurato.

Ne riporto un breve tratto, che risponde ad uno dei quesiti iniziali.

*Il passato è come un fiume di tempo, nel quale scorrono infinite storie, vere e inventate. Per navigarlo, cioè per raccontare o inventare, ci serviamo delle barche-verbi, che sono di tante forme, vanno a velocità diverse seguendo le correnti dei tempi lunghi, degli eventi che passano subito, di quelli che riportano indietro. Per questo i verbi al passato hanno tante forme.*

È a questo punto che Giacomo, il *filosofo* della classe, facendo sintesi con le discussioni in storia sull'irreversibilità del tempo, ci regala un pensiero stupefacente: *Il tempo non torna indietro, ma il nostro pensiero sì.*

## 5. FACCIAMO CHE IO ERO

L'imperfetto di *C'era una volta*, che sospende il tempo reale e porta via, nel *tempo strano della magia*. L'imperfetto delle situazioni raccontate e degli sfondi descrittivi, che naviga placido e fa da supporto agli scarti narrativi. E l'imperfetto dei giochi di imitazione, utilizzato con sapienza quasi innata da tutti i bambini.

L'esperienza che segue è stata pilotata da me, pensando che ai bambini ormai ragazzini di fine quarta sarebbe piaciuto rispecchiarsi con una maturità diversa in una modalità di gioco – quello appunto di imitazione – che non apparteneva più alla loro età, almeno in quella forma totalmente coinvolgente, ma che in passato era stata di tutti.

Ho pensato che sarebbe stato significativo portare a consapevolezza i modi linguistici utilizzati durante quei giochi, aggiungere una giustificazione in più

ai motivi che fanno dell' imperfetto una forma verbale un po' anarchica dalle molte funzioni, e completare (provvisoriamente) questo tratto di approfondimento sul verbo riavvicinando i bambini al punto iniziale, la rievocazione di Marta.

Faccio ascoltare agli alunni disposti in circolo, senza spiegazioni preventive, la voce registrata di Michela, Andrea e Veronica, bambini di cinque, sei anni di età:

Michela: *Facciamo che io ero la mamma, tu Andrea eri il papà e tornavi dal lavoro e tu Veronica eri la negoziante.*

Veronica: *No, io dico che questa volta ero io la mamma!*

Andrea: *Uffa, io voglio cambiare, io ero il papà che guidava il camion!*

Veronica: *Non vale, ero io la mamma, se no non gioco.*

I bambini ascoltano un po' perplessi, alcuni ridacchiano sottovoce, alcuni pensano.

Le prime reazioni censurano il comportamento di Michela (*È quella che vuol sempre comandare*) o valutano con sufficienza il contenuto (*Fanno giochi da piccoli; Fa così anche la mia sorellina con i suoi amichetti, poi litigano*), o ancora rievocano esperienze personali (*Anch'io da piccola giocavo così*).

Segue un secondo ascolto, con l'invito a porre attenzione a *come* i bambini piccoli usano i verbi durante quel gioco. Ogni alunno ha a disposizione la registrazione scritta.

La discussione segnala all'inizio uno spiazzamento e un'intuizione, ambedue produttivi:

Matteo: *Qui fanno confusione fra presente e passato.*

Sabrina: *Mi sembra un po' come il C'era una volta delle fiabe.*

L'osservazione di Sabrina rivela una libertà di esplorazione che mi sorprende, coglie al volo e collega situazioni diverse, ma riconducibili allo stesso *contesto temporale sospeso*. Viene in mente ancora Rodari, quando in una scheda allegata alla sua *Grammatica della Fantasia*<sup>4</sup> dedicata proprio all'uso dell'imperfetto come "verbo per giocare", dice:

<sup>4</sup> G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973, p. 188.

“I bambini ne sanno una più della grammatica ... quando assumono una personalità immaginaria, quando entrano nella favola, proprio lì sulla soglia, dove avvengono gli ultimi preparativi prima del gioco. Quell'imperfetto, figlio legittimo del 'c'era una volta' che dà il via alle fiabe, è poi un presente speciale, un tempo inventato, un verbo per giocare, appunto; per la grammatica, un presente del passato.”

Le riflessioni dei bambini mi stupiscono. Gli alunni, tranquilli, decidono invece di ritornare al testo, ed evidenziano i verbi con i colori imparati dal Padrone del tempo. L'atteggiamento cambia, lavorano attenti e interessati.

Ragionano sulle situazioni espresse con i verbi al presente e su quelle con i verbi all'imperfetto, e scoprono con soddisfazione *che i bambini piccoli sono sapienti nell'usare i verbi*, perché differenziano la realtà (*Facciamo, dico, voglio cambiare, non vale, non gioco*) dalla finzione del gioco di ruolo (*ero la mamma, eri il papà, eri la negoziante*), alternando correttamente presente e imperfetto, cioè la forma verbale di *ciò che accade veramente adesso e quella delle storie e della finzione*.

È naturale che, messa così la cosa, anche chi all'inizio si era ritenuto superiore ai *giochi da piccoli*, adesso asserisce di aver giocato *proprio così*.

La conclusione è prima di tutto di soddisfazione per se stessi e di compiacimento per le conoscenze e i mezzi nascosti che possiedono (*Sappiamo fare tante cose e non ce ne accorgiamo*). C'è poi un senso di meraviglia e di simpatia per questo *potere in più* del tempo imperfetto, *che la grammatica chiama imperfetto, come avesse dei difetti, ma è quello che sa fare più di tutti gli altri*.



## Mi piace come *I like*

Ma quanti soggetti ci sono?

Nicoletta Daldoss e Mara Degasperi

### 1. UN PROBLEMA TROPPO SEMPLICE?

In questa attività viene chiesto ai bambini di riprendere la questione a loro familiare che riguarda la ricerca del soggetto in una frase. Operazione che, a livelli diversi di consapevolezza e con un linguaggio sempre più appropriato, sanno svolgere fin dalla prima classe. In questo caso, l'insegnante si serve di un problema semplice, anzi banale perché apparentemente risolto e quindi privo di potenzialità conoscitive, per rimettere in discussione i punti di arrivo dei ragazzi. Le conoscenze apprese diventano approdi provvisori, e offrono provvidenziali varchi per nuove scoperte.

Il problema:

A me piacciono i palloncini <sup>1</sup> TROVA SOGGETTO, PREDICATO E COMPLEMENTI
---

*Ci hai chiesto una cosa troppo semplice! Forse ci stai facendo un truccetto.* Queste le prime reazioni di fronte alla richiesta, che indicano l'abitudine dei bambini a disporsi in modo problematico, con un atteggiamento di diffidenza cognitiva, quindi di congettura, nei confronti delle situazioni anche più scontate.

In realtà la richiesta è provocatoria, perché si presta a *errori* di prospettiva e di procedura. Non è infatti lineare, in frasi di questo tipo, la relazione fra soggetto grammaticale (o sintattico) e soggetto semantico-pragmatico.

---

<sup>1</sup> L'esempio è tratto da D. Corno (a cura di), *Insegnare italiano*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 2000, pp. 209-210.

Percorrere la via sintattica o quella grammaticale porta in un primo momento i ragazzi, come si vedrà, a differenti risposte, con motivazioni e giustificazioni ugualmente accettabili. La cosa crea inizialmente spiazzamento e confusione, perché sconferma il criterio univoco che li ha guidati finora nella ricerca del soggetto di una frase o enunciato: *Il soggetto è il protagonista della frase.*

Mentre discutono sulla frase data, si fa strada infatti la scoperta che questo criterio-convincimento non sempre è applicabile.

Lo scopo dell'attività sta proprio qui: operare un salto di qualità, portare i ragazzi a intuire per via sperimentale (cognitiva) la complessità del codice linguistico, i diversi piani di lettura o analisi che aprono la possibilità ad interpretazioni differenti. I bambini vengono messi in situazioni che permettono di considerare la forma e la struttura piuttosto che il significato, oppure di entrare nel testo percorrendo assieme le tre strade.

Sono esplorazioni interessanti perché fanno penetrare consapevolmente in più aspetti della lingua, che assolvono funzioni e scopi diversi.

## 2. LA CHIAVE DOPPIA

In un primo momento la discussione è stata libera, i ragazzi hanno esplorato indifferentemente l'asse grammaticale e quello semantico, mettendo in circolo tutte le loro cognizioni al riguardo. Come si può notare, tutta la prima discussione ruota attorno alla ricerca del soggetto, che inizialmente rimane il vero punto problematico. L'insegnante in questa fase si limita a tener viva la conversazione, stimola il maggior numero di interventi e sottolinea alcune osservazioni che risulteranno poi utili:

Chiara: *Il soggetto (S) è a me, perché è il protagonista.*

Elia: *Il S è a me, perché fa l'azione dentro la frase.*

Greta: *I palloncini subiscono l'azione.*

Insegnante: *I palloncini subiscono l'azione.*

Federico: *Allora è una frase passiva.*

Greta: *No, perché manca il da chi e non lo potresti nemmeno immaginare.*

Insegnante: *Finora il S risulta essere a me.*

Sara: A me è S. I palloncini è complemento oggetto. Mi piace cosa? I palloncini!

Stefania: Io penso che in questa frase si può parlare di due soggetti.

Insegnante: Due soggetti ... E come si può spiegare?

Giacomo: A me perché fa l'azione dentro la frase ... È a me che piacciono i palloncini.

Mauro: I palloncini sono anche S perché fanno l'azione di piacere a me.

Insegnante: Voi dite due soggetti diversi in una frase.

Livio: Si vede che in questa frase se ne possono trovare due.

L'attività viene ripresa presentando ai ragazzi altre tre frasi:

Alla signora fanno male i piedi

Alla mamma dà fastidio il sole

Al piccolo Paolo sono spuntati i denti

I bambini non hanno grosse difficoltà a riconoscere che le nuove frasi nella struttura *assomigliano alla precedente, anche se cambia il senso.*

Nella conversazione prende forma una prima distinzione:

Laura: *Si assomigliano perché sono fatte uguali.*

Insegnante: *Uguali ... come?*

Federico: *Sono dello stesso tipo, per esempio al posto di a me c'è alla signora o a Paolo.*

Giulia: *Sono di forma uguale, ma il significato è diverso.*

Carlo: *Io direi che hanno i blocchi dello stesso tipo, ma dicono cose diverse.*

Le scoperte di Giulia e Carlo, rilanciate al gruppo dall'insegnante, fanno avanzare di un bel po' il percorso di ricerca. I bambini cominciano a distinguere i diversi piani di analisi e per spiegare si servono di immagini:

Giulia: *Le frasi hanno due porte, che si aprono con due chiavi diverse.*

Valentina: *Posso entrare per guardare la frase, vedere come le parole e i blocchi sono messi in ordine; oppure entro con l'altra chiave per ascoltare quello che la frase dice.*

I bambini provano a verificare concretamente. L'esempio rivelatore e convincente per tutti viene costruito su una osservazione vera di Elia: *Nella mia testa c'è troppa confusione!* - alla quale Giulia prontamente ribatte: *Nella mia tazzina c'è troppo latte!*

I bambini ridono di gusto. Qualcuno ribatte con altre frasi, costruite ricalcando la forma.

Il quaderno di grammatica registra:

*La prima volta abbiamo usato due modi per cercare il Soggetto, solo che non ce ne rendevamo conto:*

- abbiamo trovato il protagonista di quello che la frase dice (A me), e per farlo siamo entrati nel suo significato;
- abbiamo dato al predicato il suo Soggetto (i palloncini), guardando la forma della frase.

#### SCOPERTA

*Possiamo usare due chiavi per entrare in una frase: la chiave del che cosa dice e la chiave del come lo dice.*

*Se le utilizziamo tutte due insieme, possiamo capire di più.*

Con questa prima distinzione risulta più agevole e non contraddittoria la ricerca dei S grammaticali e dei S semantici o pragmatici (per i ragazzi soggetti-protagonisti della situazione)

### 3. LE TRASFORMAZIONI

Ai ragazzi viene posto un ulteriore problema, presentato come una sfida.

Chi riesce a trasformare le frasi, in modo che Soggetto grammaticale e Soggetto-protagonista coincidano?

L'intenzione è di saggiare fino a che punto sappiano padroneggiare i mezzi linguistici, piegandoli a precise esigenze (in questo caso la consegna), mentre sperimentano in situazione la duttilità della lingua, la sua scomponibilità-ricomponibilità, la flessibilità, e la stretta relazione fra forma e senso.

Alla fine di una discussione animata, che ha stentato a incanalarsi verso soluzioni soddisfacenti per tutti, le frasi sono state così trasformate:

A me piacciono i palloncini → Io amo i palloncini  
Alla signora fanno male i piedi → La signora ha male ai piedi  
Alla mamma dà fastidio il sole → La mamma è infastidita dal sole  
Al piccolo Luca sono spuntati i denti → Il piccolo Luca ha messo i denti

Se c'erano dei dubbi sulla validità, sull'utilità e sul gradimento della proposta, essi sono stati dissipati dalla discussione molto partecipata, dalle numerose osservazioni, alcune pertinenti al tema, altre im-pertinenti, ma ugualmente preziose, perché hanno lanciato ponti per future esplorazioni linguistiche.

Vale la pena riportarne qualcuna, per dare conto di come i bambini si scoprono competenti nella lingua d'uso e quanto piaccia loro arrischiarsi nei territori della valutazione e dell'interpretazione linguistica, se sollecitati nella direzione giusta.

Tutti d'accordo intanto sul fatto che la proposizione *Io amo i palloncini* "suona esagerata", è quindi un artificio per corrispondere alla consegna. Del resto anche lo spostamento dei blocchi della stessa frase in *I palloncini piacciono a me* è stato bocciato da due osservazioni molto sottili, condivise dagli altri:

Mauro: *La forma I palloncini piacciono a me mi aiuta a far coincidere Soggetto grammaticale e Soggetto Protagonista. Ma rimane una frase sospesa, mi viene da completarla così: I palloncini piacciono a me, a Federico no.*  
Greta: *Oppure in quest'altro modo: I palloncini piacciono a me, a Laura invece piacciono gli aquiloni.*

È la lingua d'uso a far funzionare il doppio aspetto della grammaticalità e della accettabilità di un enunciato, come dimostrano le osservazioni consegnate (con compiacimento) al quaderno di grammatica.

Osservazioni riguardo al senso

Nei nuovi enunciati la situazione non cambia, ma chi legge sente significati diversi; in particolare la prima frase trasformata *Io amo i palloncini* non ha soddisfatto nessuno, perché troppo esagerata.

## Osservazioni di tipo grammaticale

A me, Alla signora, Alla mamma *e così via*, *non potevano essere individuati come soggetti (grammaticali), perché la preposizione di solito segnala un complemento.*

## Osservazioni su forma e senso

*Nelle prime frasi non era facile individuare i soggetti (grammaticali) palloncini, piedi, sole... perché troppo deboli rispetto al significato di tutto l'enunciato.*

L'ultima scoperta-intuizione avvicina i ragazzi a riflettere che il messaggio globale di una frase va oltre, è più della semplice somma dei sintagmi che la costruiscono. Il pensiero è stato espresso da Greta con una metafora: *La frase è una costruzione, ma anche una scena che racconta.* Osservazione molto vicina agli obiettivi che l'attività si era proposta.

**4. SOGGETTI STRANI**

Sull'onda dell'interesse ancora vivo, è stato proposto ai ragazzi il seguente quesito, una sorta di coda maliziosa a una discussione sul gioco del calcio nel cortile della scuola, che molti insegnanti vorrebbero vietato.

È divertente giocare a calcio in cortile.  
Individuare il Soggetto.

Non è stato facile attribuire a *giocare* la funzione di soggetto, cioè abbattere l'equivalenza consolidata verbo = predicato. I ragazzi ci sono arrivati sfruttando le osservazioni e le scoperte precedenti, un po' per via formale, quasi per esclusione, un po' seguendo ragionamenti di tipo pragmatico e semantico:

Giulia: In cortile *non può essere S perché è un complemento introdotto dalla preposizione in.*

Angela: *In questa frase il punto forte è giocare.*

Elia: *C'è un predicato nominale, è divertente.*

Tatiana: *Giocare ... è divertente.*

Giacomo: *Al posto di giocare posso mettere il gioco: È divertente il gioco del calcio in cortile.*

Quindi *giocare*, in questa frase, è stato accettato come soggetto, e i ragazzi si sono sbizzarriti a cercare situazioni analoghe, addirittura in un caso rifacendosi alla frase iniziale dei palloncini:

*A me piace andare a spasso con i miei amici*

dove il S è rappresentato dall'intera espressione *andare a spasso*.

## 5. DA UNA LINGUA ALL'ALTRA

Abbiamo chiesto all'insegnante di tedesco di tradurre insieme ai ragazzi le quattro frasi, oggetto dell'attività, con l'intento di offrire la prova tangibile (impossibile in italiano) che saper individuare correttamente il soggetto grammaticale ha una sua giustificazione funzionale, di utilità pratica, uno scopo.

Alla prova pratica i ragazzi si sono interessati più al confronto fra le due lingue, quindi a valutazioni di tipo pragmatico. Per stringere l'attenzione sulle questioni formali, l'insegnante ha dovuto isolare il problema più strettamente grammaticale ed evidenziare il nesso fra forma e significato.

Per meglio raggiungere lo scopo, le frasi sono state tradotte tutte con il soggetto al singolare:

A me piace questo palloncino	Dieser Luftballon gefällt mir
Alla signora fa male il piede	Der Frau tut der Fuss wehe
Alla mamma dà fastidio il sole	Die Sonne stört die Mutter
Al piccolo Luca è spuntato il primo dente	Dem kleinen Luca ist der erste Zahn ausgebrochen

L'approccio alla lingua due rimane in gran parte un'immersione nelle situazioni comunicative, con attenzione ancora scarsa alle questioni formali. In questo caso, tuttavia, i ragazzi hanno colto benissimo il senso dell'operazione:

nella lingua tedesca il soggetto grammaticale ha una sua formulazione ben precisa anche nell'articolo, e questo assicura la sua riconoscibilità immediata.

## 6. MI PIACE COME / LIKE

La quadratura del cerchio avviene in settembre, nei primi giorni della quinta, mentre sfogliamo il quaderno di grammatica per riprendere familiarità con le attività dell'anno precedente. Barbara, che in estate ha soggiornato in Inghilterra, spontaneamente traduce ad alta voce la frase dei palloncini: *I like balloons*.

L'insegnante coglie l'opportunità offerta dai palloncini inglesi e trascrive alla lavagna le due frasi:

A me piacciono i palloncini  
*I like balloons*

La conoscenza della lingua inglese di Barbara, pur scarsa, è sufficiente a fornire altri elementi preziosi di confronto fra le lingue. Anche la lingua inglese come l'italiano e il tedesco differenzia le espressioni *mi piace (I like)* da *io amo (I love)*. Una caratteristica specifica della lingua inglese fa anche coincidere le chiavi del *cosa dice* e del *come lo dice*. Infatti nella frase *I like balloons*, "I" è insieme soggetto grammaticale e soggetto logico.

Per i bambini, la lingua inglese, in questo caso, *Non ti fa confusione, Ti mostra il soggetto senza trabocchetti; Il "cosa dice" e il "come lo dice" vanno d'accordo.*

## 7. RIPERCORRERE PER RIAPRIRE

Come sempre, alla fine dell'attività abbiamo ripercorso le strade e le scoperte, per fare sintesi e per prepararci un trampolino verso nuovi spazi di ricerca. Le osservazioni sul quaderno di grammatica, punto di arrivo della discussione collettiva, denotano nella formulazione un uso attento di espressioni e termini vicini al linguaggio disciplinare, della qual cosa i ragazzi giustamente si compiacciono.

*Per comprendere gli enunciati, abbiamo percorso due strade, utilizzando due differenti chiavi di lettura:*

- *la via grammaticale/strutturale, quando faccio l'analisi di come la frase è costruita, e non ascolto quello che dice;*
- *la via del significato, quando considero l'enunciato come qualcuno che mi parla e allora devo mettermi in ascolto per comprendere le sue voci.*

I ragazzi hanno convenuto che ognuna di queste vie è importante, e che la cosa migliore è saperle percorrere entrambe. *L'importante è sapere quello che si fa.* Hanno voluto poi sottolineare che *la stessa cosa si può dire in molti modi, ma se cambia la forma, anche di poco, il senso non rimane più lo stesso.*

Dall'esperimento con L2, i ragazzi hanno ricavato che *certe funzioni nella frase (soggetto, predicato) e certe regole di concordanza (soggetto singolare → predicato singolare) valgono in italiano, in tedesco e in inglese*, intuendo in forma iniziale l'universalità di alcune categorie che governano il linguaggio. Hanno poi indicato in *differenti istruzioni d'uso* le diverse regole che sostengono la costruzione della frase in italiano e tedesco.

Abbiamo acceso dei piccoli fari sulle molteplici possibilità della lingua nel saper trasmettere situazioni comunicative diverse. Le prossime esplorazioni ci porteranno dentro le differenti testualità, a ragionare su intenzioni, scopi, registro, strategie linguistiche.



## **Locomotive, ganci, vagoni**

Le ferrovie del periodo

Nicoletta Daldoss e Mara Degasperì

### **1. GLI ACROBATI DELLA RICERCA**

In questa proposta seguiamo i ragazzi di una quinta classe, che arrivano per via induttiva e in successive fasi di attività a darsi una spiegazione provvisoria sul funzionamento del periodo. Si tratta di un passaggio importante del lungo percorso che li ha impegnati fin dal primo anno nella scoperta di alcune relazioni fondamentali fra parole e fra blocchi di parole, prima dentro la frase, e successivamente, appunto, all'interno dell'architettura del periodo.

I ragazzi lavorano soprattutto su testi brevi prodotti da loro stessi, ed è proprio l'elemento di familiarità con il materiale ad offrire vari vantaggi; in particolare viene facilitato il controllo contestuale degli aspetti del senso e della forma ed è così più naturale valutare con immediatezza se quest'ultima interpreta efficacemente le intenzioni comunicative. I bambini si sentono infine legittimati ad esprimere giudizi sulla correttezza della formulazione di frasi e periodi, e ad avanzare soluzioni alternative, quando ne ravvisino l'opportunità.

Come si avrà modo di notare, il riferimento delle discussioni non riguarda regole o modelli precostituiti, ma conoscenze condivise che si rafforzano e si specializzano pescando in gran parte nella competenza linguistica acquisita come parlanti la stessa lingua d'uso. E tutto avviene attraverso uno scambio agile e veloce di punti di vista, ipotesi e verifiche, con ritorni al testo e all'intenzione del suo autore, e con ridefinizioni sempre più vicine alle regole convenzionali.

Anche qui, come in altre attività presentate, è dunque la modalità, più che il contenuto o l'obiettivo ultimo, a presentare elementi di interesse.

È ancora un lavoro di co-costruzione fra alunni e fra alunni e docente. I primi mobilitano nella libera esplorazione la loro intelligenza di tipo connettivo, *acrobatica*, che si muove a salti da un piano testuale all'altro, e lo fa con una pertinenza di tipo analogico. L'insegnante mette la sua competenza per *fare rete* tra le conoscenze, per fornire al momento giusto le parole adatte a

nominare i collegamenti e gli oggetti linguistici, in sintesi per pilotare i processi, e per mettere in chiaro anche la *competenza ingenua* che i ragazzi possiedono e trasformarla assieme a loro in nuova conoscenza e in consapevolezza.

Infine, l'attività qui presentata valorizza e sfrutta produttivamente alcune caratteristiche del pensiero e dei modi di relazionarsi con la realtà, comuni ai ragazzi di questa età:

- la propensione a *interpretare*, quasi a *rappresentare in prima persona* le questioni poste come problemi, utilizzando pragmaticamente l'attrezzatura strumentale in loro possesso, compresa la gestualità e la mimica;
- la *visione concreta e funzionale* delle questioni; con il conseguente uso frequente di similitudini, metafore, espressioni gergali anche molto colorite, ricavate dall'esperienza, per afferrare prima di tutto per se stessi e per comunicare poi agli altri intuizioni e scoperte;
- la *concretezza del modo di procedere* sottesa ai primi due aspetti. Si va dall'esperienza alla lingua, dalla lingua d'uso alla costruzione di conoscenze, alle prime concettualizzazioni e allo sviluppo di abilità cognitive.

Il titolo al riguardo è molto esplicativo. I ragazzi hanno utilizzato la metafora della rete ferroviaria per darsi una prima spiegazione del funzionamento del periodo. Sulle *ferrovie del periodo* viaggiano le *frasi-locomotiva*, con al traino le *frasi-vagone*, opportunamente collegate con *ganci* di tipo semplice o a formato speciale. La rappresentazione, calata nella dimensione funzionale della lingua come sistema di relazioni e regole, permette ai ragazzi di parlare di lingua con i mezzi linguistici a disposizione, e diventa un buon ponte per far acquisire il linguaggio della disciplina in modo costruttivo e *in situazione*.

## 2. LA FRASE È UN TRENO

I ragazzi si sanno muovere con sufficiente competenza nell'unità linguistica *frase*, che sarebbe meglio definire dal loro punto di vista *proposizione*, dal momento che l'aspetto del significato è predominante sulla forma, e guida le esplorazioni sul piano grammaticale e morfosintattico. Hanno chiaro il con-

cetto, verificato per via sperimentale, che non è il numero delle parole che codifica la frase, ma la presenza del verbo (*Piove* è una frase). Hanno familiarizzato con la caratteristica della mobilità sintattica, divertendosi a interpretare le diverse situazioni ricreate dalla trasposizione dei sintagmi. Hanno apprezzato come la voce si adatta alle nuove sfumature di senso, con differenze nell'intonazione e nel ritmo:

Il mio gatto cammina sul tetto senza paura.

Sul tetto cammina il mio gatto, senza paura.

Marina: *Nella prima frase affermo semplicemente una cosa.*

Stefano: *Nella seconda invece faccio capire che sono molto orgoglioso della bravura del mio gatto.*

Il tema della punteggiatura ha occupato discussioni interessanti, fonte per i ragazzi di nuove scoperte. Li ha appassionati soprattutto verificare la relazione stretta fra uso della punteggiatura nel testo scritto (prima di tutto nel fumetto) e modulazione della voce, intonazione, forza del timbro nella comunicazione orale. È per questa via, attraverso confronti fra la lingua parlata, d'uso, e la corrispondente modalità scritta, che sono pervenuti a scoperte successive riguardanti la struttura del periodo:

*Due frasi possono diventare una frase allungata, con due o più verbi, che dice più cose ed evita ripetizioni che danno fastidio a chi legge:*

*Marco corre in bicicletta.*

*Poi Marco fa merenda.*

*Marco corre in bicicletta, poi fa merenda.*

In questo contesto (siamo circa all'inizio del quinto anno) si è fatta strada l'immagine dei treni:

Massimo: *Qui la frase allungata funziona come un treno.*

Il gesto contemporaneo di Massimo - le due mani a gancio per indicare *cosa fa* la virgola - ha fatto coniare a Lara il termine *gancio* per definire, appunto, la funzione di collegamento del segno.

Lara: *Qui la frase allungata funziona come un treno, c'è la locomotiva che tira e il vagone della seconda frase è attaccato con il gancio virgola.*

Questa intuizione profondamente strutturale è stata rimarcata e rilanciata dall'insegnante. Come si vedrà, la metafora delle *ferrovie* permetterà ai ragazzi di cogliere pragmaticamente dentro il periodo sia le relazioni di gerarchia fra le frasi, sia la *qualità* grammaticale dei *ganci*, individuati in seguito come *congiunzioni* e non solo.

Quali tempi riservare a riflessioni di questo tipo, e, soprattutto, come organizzarli? Il luogo privilegiato per arrivare al cuore delle strutture linguistiche è sicuramente il laboratorio di scrittura. Rispetto poi alle scoperte oggetto di questo segmento, la situazione didattica più favorevole si è dimostrata il momento della revisione comune di testi, prodotti individualmente o in piccoli gruppi. In seguito, è sicuramente utile prevedere spazi (brevi, essenziali) per selezionare dentro la discussione a tutto campo alcuni elementi di *grammaticalità* e fissarli con poche osservazioni sul quaderno riservato a questo aspetto della lingua, ponendo attenzione anche alla pertinenza del linguaggio utilizzato.

### **3. QUANDO LA FRASE È SGRADIVOLE**

Siamo, come ricordato, in una situazione di revisione del testo.

Per chiarezza, ricordiamo qui velocemente alcune scelte didattiche adottate fin dal secondo anno per esperienze di questo tipo:

- il testo in discussione non viene proposto in veste di *imputato*. È semplicemente un *oggetto linguistico interessante*, che farà scoprire e apprendere qualcosa a tutti. Ancora di più, non sono imputati l'autore o gli autori, anzi sono loro i principali attori che garantiscono l'aderenza del testo manipolato al senso di quello iniziale;
- il testo selezionato è breve, e mette sotto osservazione un aspetto linguistico particolare, specifico di un preciso momento del percorso linguistico;
- l'attività presuppone alcuni accorgimenti pratici che marcano la situazione e creano i presupposti all'acquisizione di un metodo di lavoro.

ro: ad esempio è utile far convergere l'attenzione di tutti proiettando il testo con la lavagna luminosa e fornire a ciascuno un *foglio di servizio* con il testo riprodotto e lo spazio per gli appunti ...

Nella situazione descritta abbiamo scelto un periodo breve, ricavato dal testo libero di Alessandra, con un vistoso uso di *che* al posto del pronome relativo obliquo; con lo scopo di utilizzare i ragionamenti sull'errore come chiave per far progredire l'esplorazione dentro la struttura del periodo, di specializzare ulteriormente gli elementi *locomotiva* e *ganci* della metafora ferroviaria e di introdurre alcuni termini linguistici specifici.

Il periodo in discussione:

Domani comprerò in edicola l'album dei Pokemon *che* incollerò le figurine che mi ha regalato il mio amico.

Il contesto di lavoro è quello descritto sopra, con una messinscena in più che riguarda la disposizione dei ragazzi. L'autrice, visto il suo ruolo di garante dei contenuti e delle intenzioni comunicative, è al centro. Gli altri alunni sono divisi in due gruppi: uno rappresenta il *destinatario-ricevente* e ha il compito di controllare *se si capisce bene quello che dice il testo*. Il secondo gruppo, dei *linguisti*, si interessa della correttezza ortografica e morfosintattica e, all'occorrenza, suggerisce all'autore parole ed espressioni efficaci.

La disposizione strategica interpreta concretamente e contemporaneamente i tre aspetti fondamentali dello scrivere che difficilmente uno scrittore inesperto sa governare: *ideazione* (autore); *attenzione allo scopo e al destinatario* (autore, primo gruppo); *trascrizione linguistica* (secondo gruppo). Il ruolo è flessibile, nella discussione sono permessi, e apprezzati, sconfinamenti di campo.

Come sempre, la discussione inizia liberamente, c'è una fase in cui gli alunni si appropriano dell'oggetto linguistico, saggiandolo in più punti, per scoprirne le entrate più interessanti. Noi ci limitiamo a seguire la discussione senza anticipazioni e senza fretta di concludere. Qui il gioco dei ruoli non è ancora iniziato.

Paolo: *Questa frase la sento sgradevole, ma non so perché.*



I tentativi sono molti, alla fine il problema è risolto con la congiunzione ‘e’, e con il pronominale *vi*:

*Domani comprerò in edicola l'album dei Pokemon e vi incollerò le figurine che mi ha regalato il mio amico.*

Questa versione accontenta tutti. Alessandra vi ritrova la sua idea e la sua intenzione comunicativa. Il gruppo ricevente valuta positivamente la chiarezza della proposizione. Il gruppo dei linguisti si dichiara infine soddisfatto doppiamente, per aver tolto di mezzo il *fastidioso che*, e per quel *vi* che sostituisce così bene il complemento *sull'album*.

#### 4. LE FERROVIE DEL PERIODO

Riportiamo l'attenzione sull'aspetto strutturale, e riproponiamo l'ormai consolidata similitudine fra treno e frase, inserendo una richiesta mirata:

In un treno vero, c'è una locomotiva che tira e dei vagoni agganciati che corrono al traino. C'è una grande differenza fra locomotiva e vagone, hanno funzioni diverse. In quelle che noi chiamiamo frasi-treno, dov'è la locomotiva? Che funzioni ha?

Il metodo utilizzato è ancora quello induttivo e la discussione si svolge attorno alla situazione particolare della frase-treno precedentemente riformulata.

Ancora dalla conversazione:

*Stefano: Per me la caratteristica della locomotiva vera è che ha l'energia per viaggiare da sola.*

*Serena: I vagoni corrono perché sono agganciati alla locomotiva; sono importanti i ganci.*

*Insegnante: Questo che avete detto può valere anche per la frase-treno? per esempio, dentro la nostra frase-treno, quale singola frase vi sembra la locomotiva?*

La discussione procede per tentativi ed esclusioni. Queste le osservazioni finali annotate sul quaderno di grammatica:

- domani in edicola comprerò l'album dei Pokemon è la frase-locomotiva, perché è completa in quello che dice e in come lo dice, è indipendente dalle altre, in un discorso può viaggiare da sola;
- e vi incollerò le figurine assomiglia ad una locomotiva, ma in questa situazione preferisce andare al traino della prima frase; il gancio 'e' è debole e serve solo di appoggio;
- che mi ha regalato il mio amico è una frase-vagone. Da sola non funziona bene. Il gancio forte 'che' la tiene legata alla frase precedente.

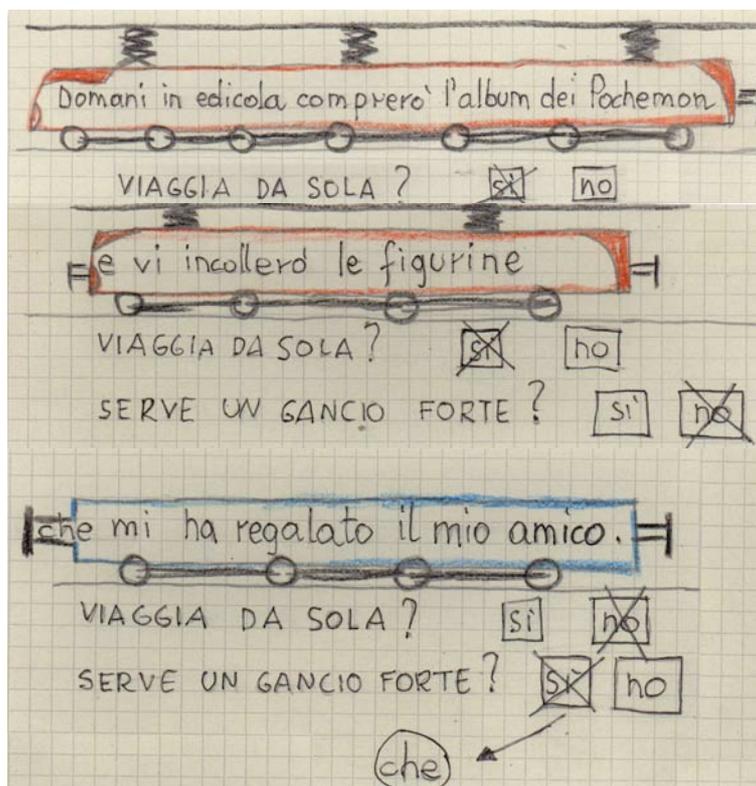


Fig. 1: Le ferrovie del periodo

I ragazzi verificano le osservazioni su altre frasi-treno, che a questo punto sono definite correttamente *periodi*, e le trovano confermate, con una constatazione importante aggiuntiva: nel periodo, diversamente che nella realtà, le locomotive *non sempre* vengono per prime (*Quando nevica, sono felice.*)

L'ulteriore attenzione sui *ganci forti* e *ganci deboli* porta a una classificazione complessa anche se non completa:

- *sono ganci deboli i segni di punteggiatura (virgola, punto e virgola, due punti) e quelle parole-congiunzione (e, ma, però ...) che servono come appoggio a frasi che potrebbero anche viaggiare da sole;*
- *i ganci forti servono per collegare frasi che approfondiscono la principale con finestre sul dove, sul quando, sul perché, sul fine (affinché) e così via.*

Per concludere questo segmento di lavoro, rimane da risolvere la questione sospesa di quel *che pronome relativo* della frase di partenza, identificato dai ragazzi genericamente come *gancio forte*.

Proviamo allora a indagare ulteriormente e utilizziamo, come termine di confronto con la frase ormai nota, l'osservazione scherzosa di Marco a proposito dei discorsi sulle frasi-treno:

1. Sembra davvero che lavoriamo nella ferrovia!
2. Domani in edicola comprerò l'album dei Pokemon e vi incollerò le figurine che mi ha regalato il mio amico.

I ragazzi, diversamente da come avevamo previsto, puntano l'attenzione sulla costruzione della prima frase, che individuano come il vero oggetto misterioso da esplorare:

Massimo: *È una frase molto strana.*

Andrea: *Che lavoriamo nella ferrovia è una frase – vagone, cioè una subordinata, ma quella locomotiva Sembra, non capisco come funziona.*

Irene: *Sembra: a chi? A noi, che stiamo discutendo, anche a chi ci può ascoltare.*

Alessandra: *Anche a chi legge i nostri verbali sul quaderno.*

Cinzia: Sembra *è una principale che non ha soggetto, o che ne può avere tanti.*

Paolo: *E poi, anche se viaggiasse da sola, cosa direbbe?*

Valentina: *Secondo me questo è un periodo trasgressivo, qui non vale quello che abbiamo già scoperto, io lo metterei nel freezer.*

Siamo piacevolmente sorprese della capacità dei ragazzi di parlare di lingua, e concordiamo di conservare l'ottima situazione problematica nel *freezer delle idee*, pronta ad essere ripresa al momento opportuno.

Ora la discussione può concentrarsi sulla questione *che-relativo* e *che-congiunzione*:

Stefano: *I due che sono ganci forti e introducono due subordinate.*

Valentina: *Il secondo che è un po' diverso dal primo, perché richiama anche il nome figurine.*

Paolo: *Allora ho capito! È un gancio forte e fa anche da pronome.*

Massimo: *Il primo che ha solo il compito di congiungere.*

Arriviamo abbastanza agilmente alla definizione di *pronome relativo* e, lavorando su altri periodi, all'appartenenza delle altre *parole-ganci forti* alla classe delle *congiunzioni subordinanti*.

## 5. UNA PAGINA DI GRAMMATICA

Come di consuetudine sul quaderno delle *PASSEGGIATE GRAMMATICALI* vengono fissate sinteticamente le nuove conoscenze sulla lingua, le parole per esprimerle e nominarle (il linguaggio formale), e le procedure (come abbiamo fatto).

Il testo dei ragazzi esplicita a sufficienza il valore dell'attività. Ci preme sottolineare l'importanza, e, in tempi ragionevolmente lunghi, l'*economicità* del modello grammaticale cognitivo. La lingua, esplorata e percorsa come un sistema di relazioni, si trasforma in un potente motore del pensiero:

*Il periodo funziona come un treno: ha una locomotiva, la frase principale, che può viaggiare anche da sola perché è completa nel significato e nella struttura.*

*Abbiamo scoperto anche che la frase principale non si trova sempre all'inizio del periodo.*

*(esempio)*

*Le altre frasi sono approfondimenti e spiegazioni di quanto dice la principale e, come i vagoni del treno, sono trainate dalla principale per mezzo di ganci.*

*(esempio)*

*Abbiamo scoperto che esistono ganci deboli e ganci forti.*

*I segni di punteggiatura virgola, punto e virgola, due punti e alcune parole-congiunzioni come e, ma, però ... servono alla frase-vagone come appoggio; queste frasi, per come sono costruite, assomigliano alla principale: sono frasi co-ordinate.*

*(esempio)*

*Le frasi-vagone che aggiungono alla principale informazioni di tempo (quando ...), di spazio (dove ...) o spiegano i perché, sono legate alla principale da ganci forti, non possono stare da sole perché chi legge le sente sospese, non ben formate. Esse si chiamano frasi sub-ordinate alla principale.*

*(esempio)*

*Finora abbiamo scoperto ganci forti appartenenti al gruppo delle parole-congiunzioni sub-ordinanti e al gruppo pronomi relativi.*

*Osservazione su come abbiamo lavorato: ci è piaciuto più di tutto pensare al periodo come ad una rete ferroviaria, perché questa idea ha fatto diventare divertenti e interessanti tutte le scoperte che abbiamo fatto. Marco ha proposto di continuare con questo gioco, per esempio allargandolo ad un testo con più periodi, per scoprire cosa in un testo può essere paragonato agli scambi, alle stazioni. E Carlotta ha subito lanciato un'idea: "Per me le stazioni sono quando in un testo completi un argomento e vai a capo".*

(Gli esempi omessi sono le frasi riportate precedentemente; le parole sottolineate si riferiscono al lessico grammaticale appreso).



## La testualità è una cosa che si mangia

Fare grammatica a tavola

Nicoletta Daldoss e Mara Degasperì

### 1. LA GRAMMATICA DELLA FANTASIA DI RODARI

Il lavoro che segue è un segmento dell'attività di laboratorio di scrittura, attivato nel quinto anno, e inserito in un percorso più ampio, non solo linguistico, che riguarda lo *sviluppo della capacità di relazione, di organizzazione e di partecipazione* dei ragazzi alla vita della scuola.

I ragazzi si prendono cura della propria esperienza scolastica, e intanto sviluppano competenze linguistiche e abilità cognitive. Per questo lo riteniamo anche un percorso grammaticale specifico e costruttivo, perché entra nelle strutture della lingua, nei modi e negli scopi del comunicare. Una grammatica testuale a più direzioni, che si pone alla grammatica tradizionale come la *Grammatica della fantasia* di Rodari sta ai quaderni dei pensierini.

Rodari inventò l'espressione felice *grammatica della fantasia* per significare tutto quel contesto aperto di opportunità, strategie, sollecitazioni, approntato per mettere in moto le infinite possibilità creative dell'immaginario dei bambini, che rimarrebbero in gran parte congelate nel mondo delle possibilità, se non incoraggiate e non accolte da una struttura organizzativa adeguata.

Rodari elabora la sua *grammatica* non per classificare gli elementi che caratterizzano la narrazione fantastica o i modi di intervento degli insegnanti in questo ambito, ma per collocare l'attività dell'invenzione narrativa dentro l'*immersione operativa*, dove i bambini diventano *padroni* di alcune chiavi importanti della scrittura ideativa proprio mentre provano e producono. Rodari rovescia così l'accezione del termine *grammatica* tradizionalmente inteso. Infatti le modalità che propone non hanno niente da spartire con operazioni fredde sulla lingua, con enunciazioni estranee all'atto del comunicare e quindi neutre, colorate di grigio come la noia che spesso ispirano in chi le propone (insegnanti) e in chi le subisce (alunni).

L'intuizione di Rodari, riportata all'interno del problema che ci interessa - la ricerca/scoperta della *grammaticalità* di enunciati e testi - fa arrivare molto

vicini alle modalità della *grammatica cognitiva* e al suo approccio con la lingua, che penetra e percorre nel loro farsi gli atti linguistici (scrittura, lettura, comunicazione orale), e diventa quindi parte integrante del leggere e dello scrivere.

Fare lingua a tutto campo orienta e allena i ragazzi a saper trasformare le forme della lingua, di per sé mezzi, segni neutri, in testi sensati, cioè *dotati di senso*, calati nella realtà dei parlanti e della lingua d'uso.

Non è facile e non è sempre agevole (e forse nemmeno opportuno) esaurire tutta l'attività di riflessione dentro una didattica così fortemente cognitiva. Sicuramente le proposte che percorrono questa via hanno una presa educativa e un'efficacia particolari, e si avvicinano ad un modello di insegnamento-apprendimento *alla Bruner*<sup>1</sup>. La partecipazione attiva e creativa dei ragazzi struttura il loro impianto cognitivo e insieme rafforza l'autostima e quindi l'immagine di sé, perché rende consapevoli e fieri dei propri progressi.

L'attività qui descritta si pone gli obiettivi linguistici di far acquisire abilità e competenze nel *saper esporre le proprie idee* durante una discussione, confrontandosi con quelle degli altri, e di saperle poi tradurre in testi convincenti.

La *testualità* che risponde a questi bisogni, di tipo *argomentativo*, è indubbiamente molto complessa e proprio per questo viene prima fatta sperimentare *in situazione*. Sul versante della scrittura, ci siamo accontentate di un approccio iniziale, di fare incontrare cioè i ragazzi con alcune strutture e strategie che regolano i momenti dell'organizzazione delle idee e la scelta delle forme linguistiche, con *attenzione mirata al destinatario*.

Siamo quindi in una situazione sperimentale che accetta tentativi di soluzione e si muove in direzione di una vera competenza di scrittura argomentativa, spianandole la strada.

Nell'esempio presentato, le operazioni cognitive e linguistiche proprie della testualità argomentativa sono attivate *di necessità* dai ragazzi, come passaggi obbligati per risolvere il problema dato, che non è solo linguistico. Gli alunni lavorano con attenzione mirando lo scopo, e intanto valutano, selezionano le idee, adattano al destinatario scelte lessicali, registro, strutture sintattiche, e utilizzano alcune strategie di persuasione.

---

<sup>1</sup> J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.

## 2. LA GRAMMATICA IN TAVOLA

La partenza richiede un *gioco di ruolo*, che i ragazzi svolgono senza particolari consegne, scegliendo liberamente il personaggio da interpretare e mettendosi a coppie, maestra–alunno, fratello grande–sorellina. Lo scopo è di metterli in situazione, attivando contesti e richiamando concretamente scenari conosciuti.

Come si può notare, scopo e contenuto dei due compiti rimangono sostanzialmente uguali, i destinatari cambiano, costringendo gli *attori* ad adattare il copione.

Situazione 1: maestra/alunno

Sei la maestra e in mensa devi convincere un tuo alunno di dieci anni a mangiare i finocchi che egli sostiene di odiare.

Situazione 2: fratello grande/sorellina

Sei un fratello grande e devi convincere la tua sorellina di due anni a mangiare i finocchi. Lei si rifiuta e si difende come può.

Al termine del gioco, eseguito seduti a coppie intorno ai tavolini da lavoro, la discussione mette in evidenza alcune *parole chiave* che entrano nella natura del compito, nella scelta delle idee e delle differenti modalità linguistiche utilizzate per esprimerle:

Stefania (fratello grande): *Ho fatto di tutto per persuaderti.*

Sara (sorellina): *Ho cercato di entrare nella testa della mia sorellina.*

Giulia (alunna): *Ho fatto fatica a cercare le ragioni per contrastarti.*

Federico (sorellina): *Ho scelto le parole pensando alla mia cuginetta.*

Chiara (maestra): *Ho usato le cose che abbiamo imparato in scienze.*

Greta (fratello grande): *Ho inventato delle storielle.*

Tatiana (fratello grande): *Ho usato dei diminutivi.*

Giacomo (maestra): *Ho utilizzato il ricatto.*

Elia (alunno): *Era più facile essere la maestra, perché avevi più ragioni da portare.*

Le osservazioni riportate dimostrano che l'attività di simulazione ha facilitato la centratura dello scopo del gioco (la persuasione), dell'attenzione al destinatario e delle conseguenti scelte linguistiche. La conversazione rimane ancora molto legata alla situazione contingente, senza generalizzazioni utilizzabili come abilità in contesti analoghi.

### 3. SAI ESSERE PERSUASIVO?

Il compito successivo chiede di *tradurre in testi scritti semplici* quanto sperimentato dal vivo. La conversazione che precede ha l'obiettivo di ampliare la riflessione dei ragazzi portandoli a spiegare a se stessi con quali operazioni, e seguendo quali regole linguistiche potranno risolvere il problema. La consegna fornisce ai ragazzi ulteriori precisazioni, suggerimenti (il foglio di servizio<sup>2</sup>), e un'attrezzatura di lavoro (la tabella delle strategie<sup>3</sup>).

<sup>2</sup> **foglio di servizio** → i ragazzi possono appuntare velocemente su di esso le idee, relative al contenuto o alla pianificazione del testo, o espressioni linguistiche che pensano possano servire, così come vengono: è uno strumento che libera la mente dal compito di tenere in memoria troppe cose e permette di organizzare poi il testo in modo più disteso. Bereiter/Scardamalia, *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

<sup>3</sup> **tabella delle strategie** → è stata ricavata dai ragazzi riflettendo soprattutto sulla quotidianità del loro comunicare in senso persuasivo-argomentativo o entrando nella struttura di brevi testi adatti allo scopo. L'insegnante, nel predisporre l'attività, ha fatto riferimento a Völzing, *La capacità argomentativa del bambino*, Firenze, Giunti Barbera, 1985; le espressioni fra parentesi sono segmenti di una discussione, scelti dai ragazzi come esempi esplicativi.

#### Quando voglio convincere .....

Faccio intravedere **un vantaggio** per l'interlocutore (Con un gatto in casa non avrete più topi).

Lo solletico sul suo **orgoglio personale** (Potrai dire di essere amico degli animali).

Provoco **senso di colpa** (Ti rimarrà un morso nello stomaco, se non lo prenderai).

Cerco forme di **identificazione** (Pensa se fossi tu al suo posto).

Faccio leva sui suoi **sentimenti** (Guarda, ti si è già affezionato).

**Anticipo** le sue osservazioni (So che in casa abbiamo già un gatto, ma li farò diventare amici).

Porto **esempi concreti**

Faccio uso di **ricatti** (Se allontanerai il gattino, dirò a tutti che ...).

Tutto questo per marcare la *specificità dell'atto di scrittura* e per facilitare con strategie didattiche adatte l'assunzione graduale da parte degli alunni di un *modello*, non costrittivo, che espliciti in situazione le sequenze operazionali da compiere con la mente, soprattutto prima e durante l'attività dello scrivere. La competenza di scrittura, come l'esperienza insegna, non si improvvisa, perché saper trasformare in un testo scritto quello che si sa e si vuole comunicare richiede operazioni molto complesse.

Questo il compito di scrittura:

**A.** Sei una maestra e in mensa devi convincere un tuo alunno di dieci anni a mangiare i finocchi che sostiene di odiare.  
**B.** Sei un fratello grande e devi convincere la tua sorellina di due anni a mangiare i finocchi. Lei si rifiuta e si difende come può.  
CONSEGNA (l'attività prevede un lavoro a coppie).  
Scegliere una situazione e un ruolo.  
Pensare e scrivere un testo convincente, in forma di dialogo.  
È consigliabile utilizzare il foglio di servizio e tenere a disposizione la tabella delle strategie di persuasione.

La conversazione preliminare è un'abitudine che immette i ragazzi nel contesto e nell'argomento del compito, precisa scopi e strategie, richiama conoscenze.

Insegnante: *Provate ad entrare nel problema di scrittura.*

Laura: *Qui lo scopo è uguale a quello del gioco di prima, si tratta di convincere.*

Angela: *Lo scopo del testo è convincere l'altro.*

Mauro: *Possiamo utilizzare i trucchi (le strategie) ricordate sulla tabella.*

Greta: *Se voglio essere persuasivo devo mettermi nella testa dell'altro.*

Sara: *Meglio fissare le idee sul foglio di servizio e poi scegliere l'ordine di scrittura.*

Insegnante: *Nelle due situazioni si chiede sempre di convincere a mangiare finocchi; i due testi si assomiglieranno molto?*

Giulia: *Un po' sì e un po' no ... È sempre lo stesso argomento. Ma cambia qualcosa.*

Federico: *Per convincere uno della nostra età servono parole diverse.*

Stefania: *Per una bambina piccola anche la forma sarà più semplice.*

Giacomo: *Dovremo usare esempi diversi ... è come mettersi in quelle situazioni.*

Insegnante: *Poi confronteremo i testi prodotti e rifletteremo su quanto avete detto.*

Seguono due testi, scelti fra quelli prodotti dai ragazzi: nel leggerli si percepisce prima di tutto che la situazione *ha divertito gli scrittori*. La familiarità della messinscena e la possibilità di identificazione hanno poi facilitato l'uso di strategie e di espressioni adeguate.

#### Situazione A

- *Mauro, mangia i finocchi, che ti fanno bene! Sono più o meno come gli spinaci, hanno tante vitamine che ti servono per crescere sano. Pensa a come diventerai forte e alto mangiando tanta verdura! Se non mangerai, perderai a calcio, sarai lento, perciò ti conviene provare.*

- *Non è vero, io so solo che sono veloce e che i finocchi fanno schifo!*

- *Ma come fai a dirlo se non li assaggi? Quindi prova, sono sicura che dopo sarai contento, e poi, guarda, anche la Greta che è così schizzinosa ... Prova a tapparti il naso e a mangiarne un pezzettino minuscolo e poi uno sempre più grande, così ti convincerai che ho ragione.*

- *Proprio perché sono stufo.*

- *Bravo Mauro, secondo me succederà come per le carote, che adesso ti piacciono.*

#### Situazione B

- *Cucciola, guarda cosa arriva, sono una cosa nuova, mi chiamo finocchio! Forza, a me piacciono tanto, apri la bocca che il finocchio ti tocca, aprila bene che il finocchio vien!*

- *Finocio no voio.*

- *Non fare capricci, altrimenti arriva la Strega Finocchiona e ti mangia ... ma se assaggi il finocchietto la stregaccia scappa via ... Guarda, lo spezziamo a metà e tu mangi il più piccolino, eh?*

- *No.*

- *Cosa ho sentito Alessia? Un NO, per caso? Ti avevo avvertita ... Adesso arriva la strega che ti pappa in un boccone! Ma, cosa succede? La strega ... non arriva ...? Allora arriva il treno CIUF CIUF CIUF, dai, il treno deve passare in galleria, non può fermarsi! Apri la bocca e manda giù questo buon bocconcino! Ahmm!*

- *No.*

- *Lo sai che i finocchi fanno crescere i dentini? Dai, che stasera dirò al papà che sei stata brava.*

- *Se continui a dire di no mi stufo e te lo caccio in bocca!*

- *No, no e no.*

- *Sì invece, ah, ah, ah!*

#### 4. SUL QUADERNO DI GRAMMATICA

Quando rileggiamo e confrontiamo i testi è sempre un momento divertente, di grande partecipazione e molto produttivo sul piano linguistico, perché accresce la *consapevolezza* dei procedimenti e dei mezzi utilizzati, consolida il terreno della competenza disciplinare, e regala momenti di soddisfazione per i progressi fatti.

In questo caso, nelle osservazioni scritte di tipo cognitivo-linguistico hanno trovato conferma puntuale le attenzioni richiamate durante la conversazione precedente alla scrittura:

- *i due testi hanno lo stesso scopo: convincere;*
- *i due testi si sviluppano attorno allo stesso tema: mangiare una verdura che non piace;*
- *cambia il destinatario: è questo che cambia il modo di risolvere la consegna e trasforma il testo;*
- *la differenza sta nell'uso di differenti linguaggi, scelti pensando al destinatario;*
- *la forma linguistica è più semplice nella situazione B, perché la destinataria è una bambina piccola;*
- *solo nel primo gruppo di testi abbiamo individuato marcatori linguistici di tipo persuasivo-argomentativo: perciò, quindi, secondo me, ad esempio, allora;*

- *nella seconda situazione non ne abbiamo utilizzati perché, come ha detto Elia: "Qui abbiamo dovuto usare una forma adatta alla bambina piccola, che non è ancora in grado di seguire ragionamenti complicati. Infatti le frasi sono brevi, solo principali e qualche coordinata. Per convincere, abbiamo preferito raccontare storielle e usare espressioni buffe, come ciuf, ciuf e ahmm, nomi alterati, filastrocche".*

La valutazione dei due tipi di prodotto riconferma quanto sia difficile concentrarsi sul compito. Gli stessi ragazzi se ne rendono conto, quando osservano che forse si sono sentiti molto più liberi e creativi nel secondo caso. Nel primo, ha giocato un coinvolgimento involontario a favore del povero Mauro, loro coetaneo:

*Ci sembra di essere stati più bravi a convincere i bambini piccoli. Oltre ad un linguaggio infantile (che per noi è stato divertente costruire), abbiamo usato alcuni trucchi come il gioco del treno, dell'aereo, le storielle, la gara a chi finiva per primo. Queste strategie non erano possibili nel testo indirizzato ai grandi! Con loro siamo stati meno convincenti. E infatti siamo stati meno abili nel trovare argomenti che persuadessero i nostri coetanei. Forse perché noi stessi non volevamo essere convinti a mangiare quello schifo di finocchi!*

## 5. GRAMMATICA NON GRAMMATICA

Cosa c'è di *grammaticalità* in un lavoro come questo? Di grammatica tradizionalmente intesa, certo poco, e niente se si pensa al tipo di approccio formale normalmente in uso, che è estraneo al momento della produzione (e della lettura) e sterilizza quasi testi e significati, per meglio classificare gli elementi linguistici di cui sono fatti.

Qui i ragionamenti dei ragazzi sono tesi verso l'atto di scrittura e la costruzione di un *testo efficace* (e su questo valuteranno i compagni). Obiettivo e problema mobilitano attenzione, abilità e conoscenze durante le fasi di pianificazione e stesura: quando discutono su *come fare*, in quale ordine operare e con quali strumenti di supporto; e ancora quando ricercano il linguaggio più appropriato; e provano con quali strutture linguistiche, registro, espressioni particolari convenga dare forma alle idee.

Gli alunni lavorano in situazione, e possono scoprire e verificare concretamente come si attiva la mente quando utilizza un mezzo linguistico - qui l'espressione scritta - per comunicare. In questo ambiente, come osserva Dario Corno, "la didattica coincide" con le modalità della "grammatica cognitiva", i cui "vantaggi ... sono tutti riportabili all'enfasi con cui richiama la comprensione e la produzione di testi"<sup>4</sup>.

A ben vedere, le conoscenze grammaticali, come il linguaggio per nominarle, rientrano a pieno titolo nell'attività degli *apprendisti scrittori*, servono per risolvere un problema linguistico, ma altro è il modo e altro lo scopo. C'è prima di tutto una produzione creativa che *mentre si fa* costruisce ed elabora conoscenze. I ragazzi parlano *anche* di nomi, di connettivi, di strutture sintattiche, ma lo fanno in una situazione pragmatica, o di metacognizione, che riprende, approfondisce e fa avanzare il sapere, e lo trasforma in *sapere di sapere*.

---

<sup>4</sup> D. Corno (a cura di), *Insegnare italiano*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 2000, p. 203.



## Grammatica come discorso

Una questione metodologica

Paola Calliari

### 1. L' IMPORTANZA DELL' EDUCARE AL COMPNDERE

C'è uno scopo principale che è ampiamente condiviso nell'educazione in senso lato e nell'educazione linguistica in particolare. Le molteplici attività che ruotano intorno alle quattro abilità fondamentali, *l'ascoltare, il parlare, il leggere e lo scrivere*, concorrono alla realizzazione di tale scopo che può essere espresso come la *capacità di comprensione*: comprensione della realtà naturale e sociale che ci circonda e di noi stessi.

Le diverse discipline e le distinte attività scolastiche sono strumenti da utilizzare per stimolare, sviluppare, potenziare questo obiettivo fondamentale che inizia nell'infanzia e prosegue per tutta la vita.

Nell'*educare al comprendere* lo studio della lingua rappresenta un punto focale strutturalmente connesso allo sviluppo dei processi di comprensione e alla graduale conquista di più elevati livelli di consapevolezza, essendo la lingua veicolo essenziale per la comunicazione e lo sviluppo cognitivo. *“La lingua è strumento del pensiero, non solo perché lo traduce in parole (permettendo all'individuo di parlare con se stesso, cioè di ragionare), ma anche perché sollecita e agevola lo sviluppo dei processi mentali che organizzano in varie forme i dati dell'esperienza”* (dai Programmi della scuola elementare del 1985).

Il processo di comunicazione dell'uomo è molto complesso e il comportamento comunicativo si serve di molti canali per emettere segnali ed esprimere bisogni e funzioni: ci sono infatti linguaggi verbali e linguaggi non verbali.

Rispetto ai linguaggi non verbali, quello verbale (parlato e scritto) serve all'uomo anche per comunicare con se stesso, per dialogare internamente cercando la soluzione di fatti, per fissare un ricordo, per analizzare una situazione, per scegliere tra più possibilità e argomentare poi la scelta fatta: *“Già i programmi della scuola media del 1979 parlavano di una 'funzione cognitiva' della lingua: si diceva che l'acquisizione del linguaggio promuove nell'alunno le capacità di esprimere una più ricca realtà interiore ossia il suo pensiero, i suoi*

*sentimenti, come segno di una crescente presa di coscienza di sé e del mondo: oggi, sulla scorta di studi fondamentali quali quelli di J. Bruner (1997), facciamo un passo avanti e diciamo che un curriculum finalizzato all'apprendimento della lingua favorisce non solo la sua espressione, ma la costruzione e l'elaborazione dei concetti e delle loro reti relazionali: la riflessione metalinguistica si esercita sia sulle strutture (morfosintattiche, lessicali, testuali), sia sui contesti d'uso. Gli approcci possono essere diversi, ma in ogni caso la finalità risiede nella scoperta del sistema di relazioni e di regole che fanno della lingua non un informe agglomerato di parole, di occorrenze, ma una potente 'macchina per pensare'... La riflessione sulla lingua è un 'ragionare' su un particolare oggetto di pensiero che ne è insieme il mezzo: la lingua".*

Pertanto tutte le attività linguistiche vanno proposte tenendo presente il fatto che imparare a utilizzare la lingua (ascoltare, parlare, leggere, scrivere, riflettere 'sulla lettera e sul senso') significa imparare a pensare.

Le proposte didattiche vanno elaborate in quest'ottica: se la scuola deve sviluppare con strumenti e metodi adeguati le potenzialità della mente, di conseguenza le metodologie di apprendimento-insegnamento diventano centrali in quanto ciò che conta non è tanto la quantità delle cose conosciute, ma il modo con cui sono state conquistate, i processi attivati per scoprirle e farle proprie.

Questi processi dovrebbero coinvolgere il più possibile il bambino o il ragazzo nelle sue diverse dimensioni: dalla corporeità, alla cognitivtà, all'affettività alla socialità; solo così le nuove conoscenze non saranno banalmente giustapposte, ma diventeranno strumenti di autentica crescita.

In particolare, due aspetti sono molto importanti in una prospettiva metodologica che valorizzi questa pluridimensionalità delle potenzialità dell'alunno:

- da un lato la valorizzazione delle componenti affettive all'interno dei processi di acquisizione, fino a qualche tempo fa poco prese in considerazione nell'ambito della scuola psicologica del cognitivismo;
- dall'altro l'attenzione posta al carattere contestuale, cioè *situato in un contesto* dell'atto stesso della cognizione.

---

<sup>1</sup> Cfr. D. Corno (a cura di), *Insegnare italiano*, Firenze, La Nuova Italia, 2000, pp. 69 – 70.

Questo secondo aspetto tende a superare una concezione essenzialmente individualistica e decontestualizzata dell'apprendimento, che caratterizzò l'approccio cognitivista alla sua nascita, e vuole porre un'attenzione particolare al ruolo delle interazioni sociali del soggetto che apprende.

Questi aspetti sono evidenziati nella prospettiva teorica del costruttivismo sociale per la quale i processi di pensiero sono il risultato dell'interiorizzazione delle interazioni che l'individuo ha con l'ambiente sociale che lo circonda e che influenzano il suo sviluppo.

I riferimenti teorici di tale approccio, a cui altri autori successivi si sono ispirati, sono gli studi di L.S. Vygotskij, in particolare il suo concetto di *zona di sviluppo prossimale* intesa come la differenza esistente tra il livello di sviluppo effettivo e quello potenziale, con il quale egli sostenne la possibilità per i soggetti che apprendono di raggiungere livelli di prestazioni superiori rispetto a quelli possibili per il loro livello di sviluppo effettivo, se stimolati e supportati al momento opportuno dal contesto sociale costituito dall'interazione con i pari e con l'adulto.

Come ha osservato Bruner (1997) la mente non può esistere al di fuori di una cultura nella quale essa costruisce significati, vale a dire attribuisce significati alle cose in contesti e situazioni differenti.

Applicare questo approccio teorico alla ricerca sull'insegnamento-apprendimento spinge a considerare la classe come un contesto sociale naturale, che può essere trasformato in una comunità di apprendimento nell'ambito della quale si realizza una costruzione 'collaborativa' della conoscenza in base ad una continua 'negoziiazione' di idee e di significati.

*“Una delle proposte più radicali emerse dalla psicologia culturale nel campo dell'educazione è stata quella di rivoluzionare la concezione di classe, considerandola una sottocomunità di persone che apprendono le une dalle altre, dove il docente ha il compito di orchestrazione... Quando l'obiettivo è la padronanza di qualcosa vogliamo che anche gli allievi acquisiscano una buona capacità di giudizio, fiducia in se stessi e che lavorino bene gli uni con gli altri. Sono competenze che non si sviluppano in un regime di “trasmissione” a senso unico... L'apprendimento è tra l'altro, un processo interattivo in cui le persone imparano l'una dall'altra, e non solo attraverso il narrare e il mostrare. È*

*nella natura delle culture umane formare comunità in cui l'apprendimento è frutto di uno scambio reciproco*<sup>2</sup>.

## 2. PROTAGONISTI DEL PROPRIO APPRENDIMENTO

Tutte le vere competenze si acquisiscono con una sorta di 'apprendistato' dove colui che impara sotto la guida di un esperto, svolge un ruolo attivo, nel senso che è autenticamente 'protagonista del proprio apprendimento': probabilmente tutti condividono tale affermazione, ma nella didattica quotidiana delle nostre scuole quanto di questo si riesce a realizzare?

Come sostiene H. Gardner (1991) tutti i sistemi educativi anche se sembrano esaltare obiettivi come quello fondamentale del 'comprendere' o della 'conoscenza approfondita', di fatto si oppongono al loro perseguimento in quanto utilizzano metodi che promuovono prestazioni ripetitive.

*"Le scuole", afferma Gardner, "hanno optato dovunque non già per i rischi del comprendere, ma per il compromesso delle risposte corrette".* (Gardner, 1991).

Va ricercata e promossa un'impostazione metodologica che si preoccupi di creare un ambiente di lavoro in cui si pongano problemi prima di dare soluzioni, in cui si stimoli il 'conflitto cognitivo' che attiva le intelligenze e suscita le motivazioni, ove si sperimentino soluzioni provvisorie, anziché prendere atto di quelle 'definitive': in questo modo, forse, si può evitare la 'promozione di prestazioni ripetitive' e si può educare veramente al 'pensare' e al 'comprendere'.

*"Una metodologia di questo tipo s'ispira all'"apprendistato" che "rappresenta il metodo che valorizza più efficacemente i canali di apprendimento della maggior parte dei giovani. Tali canali sono caratterizzati dall'importanza delle esperienze sensomotorie e dall'uso contestualizzato di forme di simbolizzazione di primo livello come linguaggio naturale, semplici disegni e gesti"*.

La circostanza che un'impostazione metodologica analoga all'"apprendistato" o al 'laboratorio' valorizza è quella in cui la relazione di apprendimento è 'contestualizzata', in quanto le ragioni per cui le varie procedu-

<sup>2</sup> J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997, p.16.

<sup>3</sup> H. Gardner, *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1991.

re vengono proposte risulta evidente. Se si intende l'apprendimento come un'attività cognitiva 'situata in un contesto' nella classe scolastica diventa necessario allestire situazioni nelle quali l'acquisizione di un determinato sapere sia legata all'uso del sapere stesso: una sorta di 'apprendistato cognitivo' (*cognitive apprenticeship*) (Rogoff, 1990) basato sul principio che l'alunno debba essere coinvolto in attività che gli consentano di usare le nuove conoscenze e di applicarle riconoscendone l'utilità.

In ambito linguistico è possibile parlare di una sorta di apprendistato d'uso della lingua. Nell'apprendimento della lingua parlata tutto questo avviene naturalmente: purché si ricevano gli opportuni stimoli e rinforzi in un contesto di parlanti si impara a parlare.

Per quanto riguarda la lingua scritta importanti studi e ricerche sottolineano la necessità di contestualizzare il più possibile l'insegnamento allo scopo fondamentale di far cogliere la funzione e il senso di abilità che vanno al di là dell'ambito puramente scolastico. (Ferreiro Teberoskj, 1985; Pontecorvo, 1986; Stella, 1987, Zucchermaglio, 1991; Corno, 1991; Monighetti, 1993).

Ciò si può ottenere accostando il bambino alla lingua scritta non solo come ad una tecnica meccanica per decifrare un codice, ma come ad uno strumento che va colto nei suoi contesti d'uso partendo dalle diverse competenze sviluppate fino a quel momento dai bambini e valorizzando la dimensione della curiosità e della scoperta.

Noi tutti, fin da piccoli viviamo immersi nella lingua parlata e scritta e ne siamo così immersi che essa diventa *trasparente* e di fatto lo è per il bambino che fino ad un certo livello di sviluppo dietro le parole vede gli oggetti e solo gradatamente e grazie all'alfabetizzazione diviene consapevole dell'*opacità* della lingua che a sua volta è un *oggetto culturale* e come tale può essere osservata, manipolata, smontata, rimontata.

Come ricorda Bruner (1997) il grande linguista Roman Jakobson osservò che la capacità *metalinguistica*, cioè la facoltà di tornare alla nostra lingua per esaminarla e trascenderne i limiti, è alla portata di chiunque: chiunque può essere aiutato ad esplorare più in profondità la natura e gli usi della propria lingua.

*“Se i limiti imposti dai linguaggi che usiamo possono essere superati grazie ad una maggiore ‘consapevolezza linguistica’ allora un'altra funzione della pedagogia consiste nel coltivare tale consapevolezza... migliorare la capacità di interpretare significati e di costruire realtà. In breve, uno dei principali ingre-*

*dienti di una prassi educativa qualificante deve essere la ‘riflessione sul pensiero’<sup>4</sup>.*

### 3. RIFLESSIONE LINGUISTICA PER COSTRUIRE SIGNIFICATI

Un altro importante obiettivo educativo collegato a quello del ‘comprendere’ è quello di far crescere e differenziare le capacità linguistiche individuali per aumentare la competenza degli usi della lingua stessa.

Quale il ruolo della riflessione linguistica nel raggiungimento di questi obiettivi? Anche attraverso la riflessione linguistica, se intesa come operazione attiva che coinvolge il bambino con tutto il suo vissuto, le parole della lingua parlata e scritta si arricchiscono nell’acquisizione di significato.

Il significato può essere anche solo personale, perché prodotto dalle connessioni tra le informazioni avute e le tracce che appartengono all’enciclopedia individuale: ma con la possibilità di rafforzarsi, ampliarsi e diventare un significato sociale se viene messo in discussione e confrontato con quello degli altri.

La metodologia di lavoro opportuna per uno scopo del genere si basa appunto sul confronto, sulla discussione dei lavori prodotti individualmente e in piccoli gruppi, per permettere alla lingua orale di interagire con quella scritta, per favorire nei bambini e nei ragazzi il passaggio dalla lingua familiare ad una lingua più ricca di funzioni e di segni verbali, più tipici della lingua scritta.

Inoltre va ricordato che *“benché i significati siano ‘nella mente’ hanno origine e rilevanza nella cultura in cui sono stati creati... Il conoscere e il comunicare sono per loro stessa natura profondamente interdipendenti... infatti, per quanto possa sembrare che l’individuo operi per proprio conto nella sua ricerca di significati non lo può fare senza l’ausilio dei sistemi simbolici della propria cultura”<sup>5</sup>.*

---

<sup>4</sup> J. Bruner, *La cultura dell’educazione*, cit., p. 33.

<sup>5</sup> J. Bruner, *La cultura dell’educazione*, cit., p. 17.

#### 4. RUOLO DELL'INSEGNANTE E CO-COSTRUZIONE DELLA CONOSCENZA

All'interno di una concezione costruttivista, la conoscenza è un prodotto costruito socialmente, storicamente, temporalmente, culturalmente; la costruzione dei significati va negoziata e condivisa all'interno di 'comunità di interpreti', 'comunità di discorso' all'interno delle quali assume particolare importanza il pensiero argomentativo.

In questa prospettiva muta ovviamente anche il ruolo dell'insegnante, non più depositario di 'risposte corrette', ma guida intelligente capace di aiutare a trovare spiegazioni semplici e coerenti sui fatti linguistici, capace di tener conto dei giudizi espressi dagli alunni, non per criticarli o rifiutarli, ma per costruire conoscenze con ciò che essi fanno, fanno fare e fanno dire accettando pertanto i 'rischi del comprendere'.

L'insegnante potrà cogliere adeguatamente le opportunità anche occasionali che emergono dall'uso quotidiano della lingua non tanto se saprà improvvisare, ma se avrà chiari gli obiettivi fondamentali del percorso formativo che intende percorrere con i suoi alunni.

Molte ricerche sull'uso della discussione in contesti educativi sono state svolte dal gruppo di Clotilde Pontecorvo, docente di psicologia dell'educazione dell'Università la Sapienza di Roma, (Discutendo s'impara, 1991, La condivisione della conoscenza, 1993) in collaborazione con insegnanti di scuola materna, elementare e media.

Partendo dal presupposto che le attività cognitive del bambino si manifestano inizialmente a livelli più elevati nell'interazione sociale, per poi essere interiorizzate e fatte proprie dal singolo (Vygotskij 1966), queste ricercatrici hanno sottolineato come la discussione possa rappresentare una situazione favorevole all'acquisizione dell'abilità di ragionamento attraverso un processo di 'co-costruzione'. Con questo termine si fa riferimento alle varie modalità di interazione discorsiva: il completamento di frasi iniziate da altri; la comunicazione ellittica, in cui nessuno esplicita completamente il suo pensiero e tuttavia il filo del discorso procede in modo produttivo; la ripresa e l'elaborazione di un tema comune. La contrapposizione di punti di vista spinge i partecipanti ad articolare il ragionamento: riformulare con più chiarezza, aggiungere particolari, motivare meglio l'idea che si è espressa: questi nuovi aspetti proposti da altri compagni possono essere fatti propri da ciascun bambino in quanto

membro del gruppo che, discutendo trova una sua unità dal punto di vista psicologico.

Il lavoro scolastico utilizza così in senso positivo la compresenza dei bambini nella classe, al contrario della situazione in cui l'insegnante si rivolge alla classe come ad un semplice aggregato di individui.

Il fatto che nelle discussioni protagonisti siano i bambini con i loro discorsi non deve far pensare che il ruolo dell'insegnante diventi marginale. Per far discutere produttivamente i bambini non basta assegnare un argomento, buttare uno stimolo e lasciar fare a loro, ma nemmeno dirigere in modo troppo rigido l'interazione.

In questo tipo di situazione didattica, l'insegnante ha il compito di sostenere la discussione, limitando il proprio intervento, ma tenendo sotto controllo la direzione che il discorso prende e stimolando la partecipazione di quanti più bambini è possibile, con una particolare attenzione a chi partecipa meno utilizzando la tecnica del 'rispecchiamento' per rilanciare in modo più chiaro e completo l'idea espressa.

Lucia Lumbelli (1985) sottolinea la necessità di studiare le condizioni di base che rendono il comportamento comunicativo dell'insegnante il più efficace possibile, in quanto ritiene che il controllo di tale comportamento influisca e modifichi la possibilità di comprensione dell'alunno.

Applicando in campo educativo i modelli di intervista non direttiva dello psicologo Carl Rogers (1973) la Lumbelli mette in evidenza come l'insegnante possa offrire un sostegno per facilitare l'elaborazione del pensiero. Può farlo appunto attraverso il rispecchiamento: la ripresa a specchio delle idee espresse dall'alunno per incoraggiare un'ulteriore espressione, la riformulazione del pensiero (pensiero ad alta voce), la riformulazione selettiva, la segnalazione di inferenze.

L'insegnante si preoccupa autenticamente che la sua comunicazione faccia capire, faccia partecipare e stimoli in modo adeguato gli alunni, perché solo così potrà esserci un avanzamento nelle procedure di comprensione che potranno diventare via via più sicure ed autonome.

## 5. EDUCARE ALL'ATTENZIONE

Simone Weil, scrittrice, filosofa ed educatrice francese, scrive che lo scopo reale e l'interesse quasi unico degli studi dovrebbe essere quello di formare la 'facoltà dell'attenzione'. Sottolinea inoltre come lo studio della geometria consenta di apprendere il rigore e la precisione nella ricerca della verità... "*La vita ci è data innanzitutto per imparare a essere capaci di ragionare, non pensa?*"<sup>6</sup>.

Questo richiamo alla centralità dell'attenzione mi sembra fondamentale in una società come la nostra: un invito che va raccolto a 'fermarsi a riflettere', una sorta di sfida contro la superficialità, la banalità, il brutto da cui spesso siamo circondati.

Forse un po' tutte le discipline, se opportunamente accostate, possono concorrere a educare l'attenzione e la capacità di ragionare.

In particolare mi pare che nello studio della grammatica, come in quello della geometria, sia necessaria una specifica attenzione all'analisi dei dati (linguistici in questo caso), alla loro selezione, alla focalizzazione di alcuni, al porre in relazione, al formulare ipotesi, tutte procedure di alta elaborazione mentale che richiedono e contemporaneamente sviluppano la capacità di ragionamento alla base del comprendere.

È risaputo che l'attenzione come manifestazione propria ed esclusiva della natura umana viene suscitata dal bisogno, dal desiderio, dall'interesse.

Possiamo allora chiederci: quale motivazione può avere un bambino o un ragazzo nei confronti di un'attività di riflessione linguistica o di grammatica?

Se la lingua viene considerata come inscindibilmente connessa con l'esperienza e pertanto come qualcosa di *vivo* e entro certi limiti di *libero*, si può ipotizzare che lo *studio* o, soprattutto all'inizio, la *scoperta* dei suoi elementi costitutivi (la grammatica) possa rappresentare un interesse e favorisca il superamento di una visione che tradizionalmente la vede come un insieme di norme statiche da imparare a memoria e pertanto come qualcosa di meccanico e noioso.

Accostarsi agli elementi della lingua non significa necessariamente riproduzione di meccanismi o ripetizione di regole, ma può rappresentare l'opportunità di incontrare nuovi sensi che si strutturano nella lingua nei suoi

---

<sup>6</sup> S. Weil, *Piccola cara... Lettere alle allieve*, Genova, Marietti, 1998, p.58.

diversi aspetti (fonologici, morfologici, sintattici, lessicali, semantici che possono essere scoperti, interpretati a livelli diversi di complessità legati all'età) e diventare tanti tasselli per costruire una sempre più articolata capacità di comprensione del sistema linguistico e di ciò che tale sistema veicola e cioè l'esperienza umana nella sua dimensione individuale e sociale.

## 6. FARE LABORATORIO CON I BAMBINI

Sono state esposte alcune argomentazioni sulle motivazioni che fanno ritenere valida e importante una didattica impostata sulla metodologia del laboratorio: in questo caso specifico per l'accostamento alla riflessione sulla lingua, ma naturalmente ciò può valere per altri approcci disciplinari.

Forse è opportuno chiarire cosa s'intende quando si parla di *laboratorio*: possono esservi diverse accezioni nel considerare il significato di tale termine.

In senso stretto può essere inteso come un *spazio fisico* attrezzato per suscitare, per motivare e per potenziare processi di costruzione del sapere, in senso più ampio *come luogo mentale* di ricerca, di scoperta, di esplorazione, luogo in cui sperimentare concretamente la pratica del fare e del conoscere insieme, del provare e del comunicare con gli altri.

Clotilde Pontecorvo (1993) ricorda che solo nella condivisione autentica delle conoscenze c'è crescita culturale e umana: l'organizzazione dell'attività in forma laboratoriale facilita questa condivisione e per questo ha un alto valore pedagogico.

Ciò che contraddistingue e qualifica il laboratorio, prima ancora della sua organizzazione in uno spazio fisico o dei contenuti specifici che affronta, è il rappresentare un 'luogo mentale' particolarmente attento all'impianto metodologico finalizzato ad attivare processi di apprendimento attivo e a far progredire oltre che nelle conoscenze anche nelle meta-conoscenze (intese come capacità di diventare gradualmente sempre più consapevoli delle proprie strategie nell'imparare).

*Laboratorio* inteso in questo senso sottende che il lavoro dell'insegnante sia un po' come quello del ricercatore che osserva, studia, fa delle scelte didattiche, ma si sofferma a riflettere su tali scelte per coglierne la valenza più profonda di quella dettata dall'urgenza della quotidianità.

Tutto ciò presuppone che la relazione educativa venga vissuta nella sua ricchezza di relazione umana: l'alunno, il collega sono innanzitutto persone con il loro apporto di intelligenza, creatività, impegno, con cui si vuole costruire qualcosa di positivo e importante. Per fare laboratorio sono necessari questi presupposti di base: apertura, curiosità e rispetto per l'altro, bambino o adulto che sia, considerato sempre una risorsa nella comune costruzione del sapere.

Il laboratorio inoltre come modalità di lavoro con gli alunni rappresenta un elemento importante per 'creare motivazione': c'è vero apprendimento solo quando c'è attiva partecipazione di chi apprende. Per suscitare questa partecipazione è buona norma didattica partire dagli interessi del bambino, dalle sue concrete situazioni di vita: ciò ci è stato insegnato da tutto il movimento della scuola attiva e dalle bellissime esperienze didattiche di Celestin Freinet, riprese in Italia da Bruno Ciari e da Mario Lodi, che rimangono sempre delle esperienze esemplari di scuola-laboratorio.

Sappiamo anche però, che non si può far leva solo sugli interessi spontanei: si deve partire da ciò che il bambino sa fare, ma la scuola, come luogo specifico di apprendimento, deve offrire lo *scaffolding* o 'impalcatura di sostegno' (Vygotskij, 1966) agendo sulla 'zona di sviluppo attuale', per stimolare l'evoluzione verso la 'zona di sviluppo potenziale' e facilitare la crescita del bambino verso un grado sempre più elevato di autonomia.

Forse uno dei compiti più delicati e difficili dell'insegnante sta proprio nel 'creare motivazione' (compito probabilmente più difficile oggi di ieri), per favorire e facilitare l'apprendimento: prima di insegnare dobbiamo preoccuparci di creare dei bisogni di apprendimento, di suscitare quella curiosità che nei bambini c'è ancora anche se talvolta sembra offuscata per i troppo numerosi e caotici stimoli che giungono loro.

Tutto ciò rappresenta una delle sfide della professione insegnante; in termini operativi si tratta di individuare strategie didattiche ove prioritariamente ci sia la preoccupazione di far cogliere la funzione e il *senso* delle proposte non tanto e non solo in termini di produttività del lavoro, ma di valenza educativa in senso ampio.

È importante creare situazioni autentiche di comunicazione dove ci sia interattività tra i diversi interlocutori, dove la lingua si eserciti e si perfezioni diventando uno strumento di comprensione del mondo.

Se coglie il senso del lavoro che gli viene proposto il bambino (o il ragazzo) è più motivato e psicologicamente più pronto ad attivare al meglio tutte le sue abilità cognitive: ciò è il prerequisito fondamentale ad ogni apprendimento.

In particolare nell'educazione linguistica è importante creare quelle condizioni ottimali potenziando lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura in un contesto di 'senso' affinché insieme alle abilità tecniche si colga il piacere di usare queste abilità come strumento permanente di crescita umana e culturale.

Come insegnanti a cui viene affidata la responsabilità educativa di soggetti in età evolutiva dobbiamo tener presenti quali sono i bisogni fondamentali dell'infanzia sui quali scuola e famiglia insieme devono far leva per espandere le loro virtuali potenzialità educative.

Il pedagogista Franco Frabboni (1998) individua come bisogni fondamentali che devono trovare espressione nel bambino: la comunicazione, la socializzazione, il movimento, l'autonomia, la costruzione, l'esplorazione, la fantasia.

Tali bisogni nella scuola dell'infanzia possono trovare risposte adeguate nella attività tipica dell'infanzia che è il *gioco*, ma anche successivamente nella scuola elementare devono orientare le scelte didattiche e metodologiche degli insegnanti pur centrate sul bisogno specifico di *apprendimento* tipico di questa fase dell'età evolutiva.

Proposte didattiche impostate in forma di 'laboratorio' possono rappresentare delle valide scelte per rispondere in modo adeguato a questi bisogni.

Una proposta educativa che voglia far leva sulle potenzialità dei bambini e dei ragazzi non può ignorare l'organizzazione della classe.

L'obiettivo, più o meno consapevole, di una proposta educativa è far acquisire un modello culturale; l'organizzazione della classe e della scuola è funzionale al tipo di modello scelto: se condividiamo l'importanza di educare al dialogo, all'ascolto reciproco, al confronto, alla condivisione, al rispetto, dobbiamo fornire opportunità di praticare queste modalità comportamentali fin dai primi anni di scuola.

Ad esempio, un modello culturale, confezionato e compiuto dall'adulto, presentato ai ragazzi attraverso il meccanismo della spiegazione, richiede l'organizzazione frontale della classe (che resta comunque funzionale in certi momenti dell'attività didattica: quando la comunicazione passa da uno che parla a molti che ascoltano). Quando invece il modello scelto è di tipo *aperto* deve prevedere tempi, strumenti e spazi entro i quali far costruire ai bambini

le loro ipotesi. In questo caso anche l'organizzazione della classe deve diventare funzionale a questo tipo di comunicazione, ad esempio articolandosi in gruppi di lavoro o comunque in contesti funzionali alla *reale* partecipazione di ogni soggetto.

Nella comunicazione frontale l'elemento fondamentale diventa la ricezione più precisa possibile dei messaggi dell'insegnante: viene richiesta un'attenzione ad un ipotizzato ascoltatore medio. In questo contesto diventano elementi di disturbo e perciò ignorate o bloccate, tutte le diversità individuali legate alla sfera intellettuale, affettiva, motivazionale dei bambini o ragazzi che ascoltano.

In un'impostazione in forma di laboratorio le diverse competenze individuali non solo non vengono ignorate, ma diventano condizione indispensabile allo sviluppo della comunicazione, nella formulazione di proposte e ipotesi in un confronto e in un interscambio di conoscenze.

Inoltre va ricordato che non tutto l'apprendimento passa attraverso una cosciente elaborazione mentale, cioè lungo il tragitto progetto-soluzione di problemi.

Molti atteggiamenti ed informazioni si acquisiscono assorbendoli dal contesto in cui avviene la relazione educativa, senza che intervenga un processo di individuazione di problemi e di organizzazione dei mezzi adatti a risolverli.

L'individuo apprende anche attraverso la sua partecipazione ad un certo ambiente di esperienza per cui proprio le caratteristiche degli stimoli che tale ambiente fornisce sono particolarmente significativi dal punto di vista educativo.

Maria Montessori (1950) aveva definito il bambino una *mente assorbente* e di conseguenza attribuiva un'importanza fondamentale alla cura dell'ambiente d'apprendimento.

Infatti, la struttura dell'ambiente, i colori, i suoni, i materiali che vi si trovano, le regole di vita comune, l'atteggiamento dell'insegnante, l'atmosfera affettivo-emotiva, l'uso di un certo linguaggio, il riferimento a certi significati e a certi valori, sono tutti elementi che esercitano rilevanti influenze sui bambini e sui ragazzi e chi ha responsabilità educativa deve averne piena coscienza.

L'apprendimento coinvolge come suo essenziale fattore dinamico la motivazione, in quanto utilizza le spinte ad impegnarsi in certe attività verso cui il soggetto si sente attratto in risposta di un bisogno di crescita e di realizzazione

personale, ma anche sulla base delle molteplici sollecitazioni che sono nel suo ambiente di esperienza.

I processi di appropriazione e di produzione della cultura che portano a mutamenti strutturali del soggetto che apprende hanno carattere sociale in quanto si realizzano nella vita di relazione.

La vita di relazione stessa va pertanto potenziata e valorizzata anche attraverso la discussione, il lavoro di gruppo, la costruzione comune della conoscenza, attività specifiche di una scuola che cerca di realizzare quell'unione tra il *sapere* e il *fare* (che viene spesso individuata come asse portante nei curricoli formativi dei programmi della scuola elementare e della scuola media) che caratterizza la metodologia del laboratorio.

L'impostazione mette a frutto gli aspetti intenzionali e problematici e insieme quelli inconsci e più irrazionali dell'apprendimento assegnando un ruolo positivo alle differenze individuali e alle motivazioni.

Diviene importante il recupero di una didattica 'indiretta' centrata sull'organizzazione di ambienti e di situazioni d'apprendimento più che su percorsi preordinati e trasmessi.

Una didattica che pone attenzione a creare un adeguato ambiente di apprendimento dovrebbe svolgere le seguenti funzioni: sostenere la costruzione della conoscenza piuttosto che la sua riproduzione; alimentare pratiche riflessive; supportare la costruzione collaborativa della conoscenza attraverso la negoziazione sociale; evitare eccessive semplificazioni, rappresentando la naturale complessità del reale; offrire rappresentazioni multiple della realtà; presentare compiti e situazioni il più possibile autentici, contestualizzando gli apprendimenti, piuttosto che ricorrendo all'astrazione.

## **7. RIFLETTERE SULLA LINGUA NEI PRIMI ANNI DELLA SCUOLA ELEMENTARE**

Il bambino è immerso nella lingua fin dalla nascita: questa immersione lo porta molto naturalmente a diventare un 'parlante' e a costruirsi delle teorie su come funziona la lingua che impara ad usare; questo vale per la lingua parlata, ma come bene ci mostrano le ricerche di Ferreiro e Teberosky (1985) ciò avviene anche per la lingua scritta, intorno alla quale il bambino molto precocemente si interroga e formula le sue ipotesi di spiegazione.

Il sistema di conoscenze che il bambino ha sin dall'età prescolare non è da considerarsi una sottospecie del sistema adulto e possiede una strutturazione all'interno della quale sia le conoscenze relative al mondo, sia le conoscenze relative alla lingua sono organizzate intorno a dei principi che sono diversi da quelli propri del sistema adulto (Ferreiro e Teberoskj, 1985, Karmiloff-Smith 1995).

L'evoluzione non può essere concepita semplicemente come il succedersi nel tempo di sempre ulteriori aggiunte e accumuli di elementi che prima mancavano, ma piuttosto di ristrutturazioni che interessano l'intero sistema di conoscenze.

Di conseguenza il curriculum scolastico va costruito tenendo conto il più possibile delle conoscenze che i bambini già possiedono: come afferma la Zucchermaglio (1991) *"i bambini non sono ugualmente ignoranti, ma diversamente competenti"*. Il problema fondamentale dell'intervento didattico diventa quello di interagire positivamente con la concettualizzazione spontanea che il bambino possiede, favorendo l'esplicitazione di ciò che sa, facendogli attivare le conoscenze ancora implicite, non consapevoli, per aiutarlo a sviluppare gradatamente nel tempo capacità linguistiche, metalinguistiche e infine metacognitive.

Tutto questo presuppone la consapevolezza che ogni progresso delle capacità del bambino avviene nel momento in cui egli è considerato un soggetto agente attivo e non un contenitore passivo di informazioni più o meno ben apprese.

Nei primi anni di vita si possono individuare delle costanti che permettono di tracciare a grandi linee lo 'sviluppo della grammatica'. La psicologa dell'età evolutiva Anna Oliverio Ferraris (2000) riporta la descrizione in stadi, fatta da psicologi dell'età evolutiva, del processo di sviluppo della grammatica infantile:

- grammatica stadio 1: le frasi sono brevi e semplici, di due o tre parole, il bambino usa sostantivi, verbi e aggettivi, ma non le altre parti del discorso. Se in questa fase si chiede al bambino di ripetere la frase 'Io sto camminando con Alberto' probabilmente dirà 'Io cammino Alberto' omettendo le altre parti del discorso: questo linguaggio è chiamato linguaggio 'telegrafico'. È interessante notare come, nel ripetere la frase pronunciata dall'adulto, il bambino ometta delle parole – pre-

posizioni, congiunzioni, articoli, verbi ausiliari, desinenze, ecc. mantenendo però l'ordine delle parole;

- grammatica stadio 2: il bambino incomincia ad usare tutte le componenti grammaticali, plurali, ausiliari, tempo passato, preposizioni, inflessioni, ecc.

Fra i tre e i cinque anni i bambini da un lato devono destreggiarsi tra verbi irregolari, desinenze plurali, superlativi, struttura della frase e così via, dall'altra devono inquadrare parole e frasi all'interno delle regole di cui dispongono. In questo stadio si manifesta una caratteristica tipica: l'*iperregolarizzazione*, cioè l'*errore intelligente* perché il bambino attivamente applica a parole nuove le regole che fino a quel momento ha appreso (es. *aperto, chiudato*, ecc.)

A partire dal secondo anno fino ai cinque si verifica il maggior incremento del linguaggio : si passa dall'emissione di singole parole alla formulazione di domande, negazioni e comandi complessi.

Riassumendo:

- a. le primissime frasi, qualsiasi lingua parlino i bambini, hanno in comune alcune caratteristiche: brevità, semplicità, uso predominante di nomi, verbi e aggettivi;
- b. queste prime frasi sono ispirate ad alcuni insiemi di regole, che non corrispondono a quelli della lingua degli adulti;
- c. dalle prime frasi di due parole, il linguaggio del bambino risulta creativo: egli non cerca soltanto di ripetere le frasi che ha udito, ma ne crea di nuove secondo le regole della 'sua' grammatica.

Questa grammatica è 'implicita', cioè il bambino la usa, ma senza averne consapevolezza, sarà proprio la conquista dell'alfabetizzazione che gradualmente lo porterà a passare dalla 'trasparenza' all' 'opacità' della lingua: per il bambino infatti, fino ad una certa fase evolutiva, la parola è trasparente in quanto coglie direttamente l'oggetto che essa indica, solo successivamente giunge a riconoscere la parola come *oggetto in sé* opaco, frutto di una convenzione.

Prima dell'ingresso a scuola il bambino pensa che la parola scritta contenga gli attributi della rappresentazione mentale dell'oggetto al quale si riferisce (*treno* è una parola lunga): *la realtà psicologica* in questa fase influenza e modella la *realtà linguistica*.

Per acquisire consapevolezza della dimensione linguistica è necessario cominciare a considerare la parola in rapporto alle regole proprie del sistema linguistico: ciò non avviene all'improvviso, ma attraverso una costruzione progressiva che richiede un impegno cognitivo per la soluzione di diversi conflitti (ad es.: le spiegazioni che il bambino aveva trovato in precedenza ad un certo punto non funzionano più).

Proprio per favorire questa costruzione progressiva è importante fin dai primi anni della scuola elementare, quando avviene l'approccio sistematico all'alfabetizzazione, avviare momenti di riflessione sulla lingua per facilitare il graduale passaggio da una grammatica implicita ad una sempre più esplicita.

Si può così giungere a 'scoprire insieme' ai bambini alcune prime regole di funzionamento della lingua partendo sempre da situazioni concrete, da problemi e curiosità che possono emergere da una didattica attenta alle occasioni fornite dai bambini stessi e colte con creatività dall'insegnante.

I percorsi didattici presentati in questo testo cercano di valorizzare e rendere produttive le situazioni esperienziali, che sono considerate la base su cui è possibile costruire nuovi schemi conoscitivi e concettuali per compiere nuove esplorazioni nel mondo della realtà e in quello dell'immaginazione e per passare gradualmente verso schemi e rappresentazioni sempre più perfezionati.

## 8. LABORATORIO DI EDUCAZIONE LINGUISTICA

Particolarmente importante è la modalità del laboratorio in una proposta di educazione linguistica che, in questo modo, fa delle competenze presenti in classe e del loro confronto il punto centrale della propria metodologia.

Emerge nei percorsi didattici illustrati nel presente lavoro una costante preoccupazione in questo senso: si sono cercate situazioni che suscitino curiosità e desiderio di scoperta, che stimolino l'attivazione di conflitti cognitivi, che inducano il bambino a esprimere il proprio pensiero e a tener conto del pensiero dell'altro. Sono state valorizzate le conoscenze che i bambini già possiedono, le loro idee sulla lingua, le loro ipotesi, con un'attenzione particolare

a facilitare l'elaborazione di inferenze. Infatti l'attività di riflessione sulla lingua, se è svolta come scoperta del funzionamento della lingua stessa attraverso la discussione e attraverso il confronto di idee sul senso delle scoperte fatte in comune, è estremamente utile per potenziare la capacità di fare inferenze. Tale capacità fondamentale sia per la comprensione del testo scritto che del discorso orale, permette alla mente di produrre nuove conoscenze interne generate da elementi, informazioni o conoscenze parziali esterne.

Le inferenze sono dei collegamenti, dei ponti che la mente genera utilizzando convenientemente le informazioni di una frase con altre, precedentemente fornite dal testo stesso, oppure contenute nel bagaglio di conoscenze che il soggetto possiede sull'argomento e sul mondo in generale (si vedano a questo proposito all'interno del percorso 'Muoversi nella frase con i bambini di terza' la proposta 'Queste frasi come funzionano?' pag. 86, o l'analisi del testo 'Il signor Veneranda al ristorante' pag. 119, nel percorso 'Passa o non passa?').

L'attività di riflessione sulla lingua usata dal bambino o comunque contestualizzata in aula migliora l'apprendimento perché facilita il passaggio dal 'sapere' al 'capire'. E questo è un livello di conoscenza più profondo, ottenuto con un processo elaborativo della mente che dal sapere una serie di cose, giunge a conoscere il 'perché' esse avvengono.

La riflessione sulla lingua pertanto favorisce una crescita in quella *capacità di comprensione* che, come si ricordava all'inizio, rappresenta la finalità principale e irrinunciabile dell'educazione.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bruner J.** (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli
- Corno D.** (a cura di) (2000), *Insegnare italiano*, Firenze, La Nuova Italia
- Corno D., Pozzo G.** (1991), *Mente, linguaggio, apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia
- Ferreiro E., Teberoskj A.** (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti Barbera
- Frabboni F.** (1998), *Il libro di pedagogia e didattica*, Bari, Laterza
- Gardner H.** (1991), *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli
- Karmiloff – Smith A.** (1995), *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, Bologna, Il Mulino
- Lumbelli L.** (1985), *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Bologna, Il Mulino
- Lumbelli L.** (a cura di) (1988), *Incoraggiare a leggere*, Firenze, La Nuova Italia
- Malfermoni B., Tortoli Girardi B.** (1984), *Grammatica come conoscenza*, Juvenilia, Bergamo
- Monighetti I.** (1993), *La parola e il senso. Approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*, Firenze, La Nuova Italia
- Pontecorvo C., Pontecorvo M.** (1985), *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Bologna, Il Mulino
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C.** (1991), *Discutendo s'impara*, Firenze, La Nuova Italia
- Pontecorvo C.** (a cura di) (1993), *La condivisione della conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia
- Rogers C.** (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera
- Rogoff B.** (1990), *Apprenticeship in thinking*, Oxford, Oxford University Press

**Stella G., Nardocci F.** (a cura di) (1987), *Il bambino inventa la scrittura*, Milano, Franco Angeli

**Vygotskij S. L.** (1966), *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti Barbera

**Weil S.** (1998), *Piccola cara... Lettere alle allieve*, Genova, Marietti

**Zucchermaglio C.** (1991), *Gli apprendisti della lingua scritta*, Bologna, Il Mulino

## Bibliografia

- Altieri Biagi M. L.** (1994), *L'italiano dei testi*, Milano, Mursia
- Benelli B., Casati V.** (1989), *Lo sviluppo dei concetti nel bambino*, Firenze, Giunti
- Bereiter C., Scardamalia M.** (1995), *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia
- Brandi L., Cordin P.** (1990), *Trasparenza e opacità nella definizione lessicale dei bambini*, Padova, Unipress
- Boscolo P.** (1986), *Psicologia dell'apprendimento scolastico, Aspetti cognitivi*, Torino, Utet
- Boscolo P.** (a cura di) (1990), *Insegnare i processi di scrittura nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia
- Bruner J.** (1993), *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri
- Bruner J.K.** (1997), *La cultura dell'educazione. Nuove prospettive per la scuola*, Milano, Feltrinelli
- Castelfranchi C., Parisi D.** (1979), *Per un'educazione linguistica razionale*, Bologna, Il Mulino
- Chomsky N.** (1991), *Linguaggio e problemi della conoscenza*, Bologna, Il Mulino
- Cook V.J., Newson M.** (1996), *La grammatica universale, Introduzione a Chomsky*, Bologna, Il Mulino
- Corno D.** (a cura di) (1993), *Vademecum di educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia
- Corno D.** (1999), *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Catanzaro, Rubbettino
- Corno D.** (a cura di) (2000), *Insegnare italiano*, Firenze, La Nuova Italia
- Corno D., Pozzo G.** (a cura di) (1991), *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, Firenze, La Nuova Italia
- Cortellazzo M.** (1991), *Scrivere nella scuola dell'obbligo*, Firenze, La Nuova Italia

- Desideri P.** (a cura di) (1991), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Firenze, La Nuova Italia
- Ferreiro E., Teberoskj A.** (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti Barbera
- Frabboni F.** (1998), *Il libro di pedagogia e didattica*, Bari, Laterza
- Frasnedi F.** (1992), *Leggere per scrivere*, Firenze, La Nuova Italia
- Gardner H.** (1993), *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Milano, Feltrinelli
- Gombert J. E.** (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, Presse Universitaire de France
- Graffi G.** (1994), *Sintassi*, Bologna, Il Mulino
- Jackendoff R.** (1989), *Semantica e cognizione*, Bologna, Il Mulino
- Jelmini A.** (1997), *La Grammatica*, Bellinzona, Salvioni Arti grafiche
- Johnson – Laird Ph.** (1988), *Modelli mentali. Verso una scienza cognitiva del linguaggio, dell'inferenza e della coscienza*, Bologna, Il Mulino
- Karmiloff - Smith A.** (1995), *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, Bologna, Il Mulino
- Lo Duca M.G.** (1997), *Esperimenti grammaticali*, Firenze, La Nuova Italia
- Lumbelli L.** (1985), *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Bologna, Il Mulino
- Lumbelli L.** (a cura di) (1988), *Incoraggiare a leggere*, Firenze, la Nuova Italia
- Lumbelli L.** (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Bologna, Il Mulino
- Macnamara J.** (1972), "Cognitive basis of language learning in infants", in *Psychological Review*, 79
- Malfermoni B., Tortoli Girardi B.** (1984), *Grammatica come conoscenza*, Juvenilia, Bergamo
- Marello C.** (a cura di) (1989), *Alla ricerca della parola nascosta. Quaderni del Giscel/6*, Firenze, La Nuova Italia

- Mcshane J.** (1994), *Lo sviluppo cognitivo*, Bologna, Il Mulino
- Monighetti I.** (1994), *La lettera e il senso, Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*, Firenze, La Nuova Italia
- Montessori M.** (1970), *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti (I ed. ital. 1950)
- Oliverio Ferraris A., Oliverio A.** (1996), *Psicologia, i motivi del comportamento umano*, Bologna, Zanichelli
- Orsolini M., Pontecorvo C.** (1991), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia
- Piaget J.** (1971), *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Firenze, Giunti Barbera
- Pinto G.** (1993), *Dal linguaggio orale alla lingua scritta. Continuità e cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia
- Platone** (1971), *Opere complete vol. 2, Cratilo, Teeteto, Sofista, Politico*, Bari, Laterza
- Pontecorvo C., Pontecorvo M.** (1985), *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Bologna, Il Mulino
- Pontecorvo C., Ajello A., Zucchermaglio C.** (1991), *Discutendo s'impara*, Firenze, La Nuova Italia
- Pontecorvo C.** (a cura di) 1993, *La condivisione della conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia
- Renzi L.** (a cura di) (1988), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 1, Bologna Il Mulino
- Rodari G.** (1973), *Grammatica della fantasia, Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi
- Rogers C.** (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera
- Rogoff B.** (1990), *Apprenticeship in thinking*, Oxford, Oxford University Press
- Schank R. C.** (1992), *Il lettore che capisce: il punto di vista dell'intelligenza artificiale*, Firenze, La Nuova Italia
- Serianni L., Della Valle V., Patota G.** (1992), *L'Italiano. I suoni, i segni, le parole, il testo. La norma e l'uso della lingua*, Milano, Archimede edizioni

- Siegal M.** (1999), *Conversazione e sviluppo cognitivo*, Milano, Raffaello Cortina
- Simone R.** (1988), *Maistock: il linguaggio spiegato da una bambina*, Firenze, La Nuova Italia
- Slobin D. J.** (1973) "Cognitive prerequisites for the development of grammar" in C. A. Ferguson e D. J. Slobin, *Studies of Child Language Development*, New York, Holt, Rinehart e Winston
- Stella G., Nardocci F.** (a cura di) (1987), *Il bambino inventa la scrittura*, Milano, Franco Angeli
- Vygotskij L.** (1974), *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti Barbera
- Vygotskij L.** (1980), *Lo sviluppo cognitivo*, Torino, Boringhieri
- Volzing P. L.** (1985), *La capacità argomentativa del bambino*, Firenze, Giunti Barbera
- Weil S.** (1998), *Piccola cara... Lettere alle allieve*, Genova, Marietti
- Zucchermaglio C.** (1991), *Gli apprendisti della lingua scritta*, Bologna, Il Mulino