

 Sgrammit

Il testo narrativo e il testo descrittivo

Guida per l'insegnante



Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

SUPSI

SalvioniEdizioni

ATTENZIONE: Sgrammit non è un manuale di grammatica!

Le proposte di *Sgrammit* sono pensate e progettate per fornire all'insegnante esempi di attività e di percorsi che rispecchiano lo stato dell'arte nella didattica dell'italiano e sono finalizzate allo sviluppo delle competenze linguistiche delle allieve e degli allievi, coerentemente con le indicazioni previste nel Piano di studio della scuola dell'obbligo del Canton Ticino (2015). Non sono pertanto ricette da applicare indistintamente e indipendentemente dal contesto classe.

Per lo stesso motivo, *Sgrammit* non esaurisce tutti i contenuti grammaticali da proporre in classe, ma offre solo un'esemplificazione di temi e argomenti, scegliendo tra quelli più attuali e significativi.

Ogni insegnante deve essere consapevole di queste cose, e adattare di conseguenza i materiali alla propria classe o produrne di nuovi su altri argomenti, seguendo gli esempi senza replicarli pari pari.

Perciò, i percorsi e le attività di *Sgrammit*, per la loro natura inductiva, di scoperta e riflessione, non vanno proposti come schede didattiche tradizionali, somministrando le pagine del quaderno o le fotocopie di esse alle allieve e agli allievi senza guida o contestualizzazione: se usati in questo modo, i materiali di *Sgrammit* non servono a niente, o possono addirittura essere controproducenti per gli apprendimenti!

In caso di dubbi, meglio aspettare di chiarirli prima di iniziare il lavoro in classe. A questo scopo, è possibile scrivere all'indirizzo mail info@sgrammit.ch per ottenere spiegazioni.

L'indirizzo è pensato anche per le bambine e i bambini: tutte le classi che utilizzano i quaderni possono scrivere allo scoiattolo *Sgrammit* per porgli quesiti o fargli avere le proprie impressioni sulle attività proposte.

 **Sgrammit**
Scoprire la grammatica dell'italiano

Ideazione

Sgrammit è un progetto coordinato dal Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione del Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI.

Edizione, ordinazioni

Salvioni Edizioni, Bellinzona
www.salvioni.ch
Tel. 091 821 11 11

Realizzazione tecnica

Grafica, impaginazione, stampa:
Salvioni arti grafiche, Bellinzona

Testi

Silvia Demartini
Simone Fornara

Illustrazioni

Simona Meisser

Copyright

Opuscolo: ©2020 Salvioni Edizioni
Testi: ©2020 SUPSI
Illustrazioni: ©2020 Simona Meisser

ISBN 978-88-7967-427-0

Si invitano tutti gli insegnanti a leggere con attenzione le istruzioni e i suggerimenti generali e quelli relativi ai singoli percorsi prima di proporre qualunque attività nella propria classe. Perché i materiali abbiano senso, è necessario un accurato lavoro di preparazione, incentrato sia sui contenuti, sia sulle modalità di lavoro (organizzazione della classe, disposizione dei tavoli, scelta dei gruppi di lavoro ecc.).

Ogni quaderno rappresenta un supporto per l'apprendimento, pensato in primo luogo per guidare il lavoro dell'insegnante e della classe. Nei lavori a gruppi, ad esempio, l'insegnante può decidere di utilizzare un solo quaderno per gruppo, per poi ricorrere al quaderno individualmente solo per fissare gli apprendimenti. Ogni quaderno, infatti, può anche essere usato dalle singole allieve e dai singoli allievi per annotare le scoperte effettuate durante lo svolgimento delle attività e tenere traccia del lavoro svolto.

Inquadramento teorico-didattico

Un quaderno sui testi narrativi e descrittivi

I Quaderni verdi di *Sgrammit* sono incentrati sui tipi testuali narrativo e descrittivo. Il senso di partire dai testi e dalle loro caratteristiche salienti per accompagnare allieve e allievi a riflettere in modo induttivo è un processo chiave nell'attuale didattica della lingua, ma affonda le sue radici nel rinnovamento della grammatica e della sua didattica maturato lungo il Novecento. Infatti, è soprattutto a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso che la riflessione sulla lingua e i suoi strumenti sono stati messi profondamente in discussione, nella prospettiva di ripensare l'educazione linguistica (in questo senso sono state fondamentali le *Dieci tesi* del GISCEL, redatte per la prima volta nel 1975, ma ora disponibili online sul sito www.giscel.it e attualizzate in Loiero & Lugarini 2019).

In questa nuova visione i testi assumono crescente centralità come mezzi cruciali per fare metariflessione sulla lingua, sulle sue componenti e sul suo funzionamento; testi, dunque, come ambienti in cui osservare la lingua, interrogarsi su di essa, iniziare a coglierne gli elementi generali. Su questo punto, in merito ai Quaderni verdi *Sgrammit*, va rimarcato come non si tratti di quaderni "per imparare a scrivere testi narrativi e descrittivi"; infatti, se è vero che una solida riflessione linguistica può sostenere chi scrive e renderne più efficace l'azione, le due cose non vanno confuse: l'idea di fondo di *Sgrammit* è quella di partire dai testi (e, più in generale, da situazioni comunicative) e lì iniziare a scoprire con bambine e bambini alcuni elementi fondamentali del sistema linguistico, che verranno poi discussi e sistematizzati. L'attenzione al testo non esclude, però, la possibilità di richiamare l'attenzione su porzioni più piccole di esso (frasi, sintagmi, parole), anche costruite *ad hoc*, se si desidera aiutare allieve e allievi a cogliere un determinato fenomeno o stimolare in loro un confronto mirato (sulla scia di quanto sostenuto da Lo Duca 2018a); né preclude la pratica di attività specifiche ben costruite, per tornare sulle acquisizioni, approfondirle, consolidarle. Tuttavia, va sottolineato un elemento preliminare fondamentale: l'esposizione ai testi significa cogliere la lingua nel suo funzionamento, cioè vedere la grammatica non come qualcosa di statico (come erroneamente è stato proposto per secoli in didattica), ma come un sistema dinamico, che presenta sì dei tratti stabili (quelli che più si avvicinano all'idea comune di "regola"), ma anche un margine di variazione e di scelta a seconda delle possibilità e del contesto d'uso.

Tipi di testo e riflessione sulla lingua

I modi di classificare i testi sono molti: quello di organizzare i testi in tipologie, infatti, è stato un compito che ha impegnato i linguisti per molto tempo, e tuttora li impegna. Ci può essere una classificazione *funzionale* (o per "macro-atti"), che, riprendendo le osservazioni già maturate nel campo della retorica, «si fonda sulle funzioni dominanti realizzate con il testo, cioè sul contributo dato alla comunicazione» (Lala 2011); questa classificazione – in tempi più recenti impostata da Werlich (1982²) – classifica i testi in *descrittivi*, *narrativi*, *informativi* o *espositivi*, *argomentativi*, *regolativi* o *prescrittivi*. Ma ci sono anche tipologie basate su criteri differenti: sul contenuto, ad esempio, oppure su modelli e generi predefiniti (una pubblicità ha tratti ben diversi da un articolo scientifico), ma anche su altri elementi, forse meno intuitivi, come la maggiore o minore rigidità interpretativa, per cui certi testi sono più vincolanti di altri (per citare un caso, è chiaro che un testo tecnico è più vincolante di uno poetico). Ma la varietà non finisce qui: esistono ad esempio proposte classificatorie come quella di Manzotti (1990), che organizza i testi in testi autonomi e testi che elaborano altri testi (come la parafrasi o il riassunto, per citare due casi), oppure una proposta che distingue le produzioni testuali in base al mezzo con cui sono realizzate (ad esempio oralmente o per iscritto).

Come si può notare da tutta questa varietà, classificare i testi non è solo un esercizio di tassonomia, ma un modo per osservare la natura più profonda e l'impatto nella realtà comunicativa. È dunque importante che l'insegnante di qualsiasi ordine scolastico abbia un'idea delle diverse tipologie testuali, in quanto si tratta di utili strumenti del mestiere per affrontare adeguatamente i diversi testi che si incontrano sia a livello di lettura e comprensione, sia a livello di produzione e di osservazione.

Quella che interessa particolarmente in questa sede (ma, in generale, è una delle più fortunate in ambito didattico) è quella funzionale, anche detta per "macro-atti", che qui riportiamo in forma riassuntiva tabellare (ripresa e adattata da Cignetti & Fornara 2017², pp. 180-181). Come si può notare, accanto a ogni diverso tipo di testo sono esemplificate le forme e i generi concreti più frequenti in cui esso si realizza; su sfondo colorato si trovano le righe dedicate ai tipi testuali su cui si lavora nei Quaderni verdi *Sgrammit*. L'ultimo tipo, che abbiamo definito *funzionale* o *formale*, solitamente non è compreso in questa classificazione, ma la completa con testi che sono molto frequenti nella vita pratica e sociale, e che dunque non è possibile ignorare neppure a scuola.

TIPO	FORME E GENERI	SCOPO	TRATTI TIPICI	
			RISORSE LINGUISTICHE	ALTRE CARATTERISTICHE
Narrativo	<ul style="list-style-type: none"> Letterari: fiabe, favole, albi illustrati, racconti, romanzi. Non letterari: diari, articoli di cronaca, (auto)biografie. 	<ul style="list-style-type: none"> Raccontare azioni ed eventi reali o immaginari che risultano concatenati nel tempo e sulla base di rapporti causali. 	<ul style="list-style-type: none"> Tempi verbali (in particolare passato o presente narrativo). Connettivi temporali (<i>quando, poco dopo</i> ecc.) e causali (<i>così, ecco, perché</i> ecc.). Formule tipiche (<i>c'era una volta, cammina cammina, e vissero felici e contenti</i> ecc.). Discorso riportato (diretto e indiretto). 	<ul style="list-style-type: none"> Struttura narrativa di base in tre (inizio, svolgimento, fine) o in cinque sequenze (situazione iniziale, complicazione, svolgimento, risoluzione, coda). Presenza di capoversi e paragrafi. Presenza del narratore. Fabula e intreccio. Eventuali inversioni cronologiche.
Descrittivo	<ul style="list-style-type: none"> Descrizioni soggettive o oggettive di persone, animali, cose, ambienti, paesaggi ecc. Descrizioni particolari (un individuo, un oggetto, un ambiente, un paesaggio ecc.), presenti ad esempio nei testi narrativi, o generalizzate (una intera categoria di individui, come una specie animale o una classe di oggetti), presenti ad esempio nelle voci enciclopediche. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentare le proprietà e le caratteristiche di una qualsiasi entità percepibile con i sensi, osservandola nella sua collocazione spaziale reale o ideale. 	<ul style="list-style-type: none"> Tempi verbali (presente atemporale o imperfetto). Lessico espressivo (in particolare nomi e aggettivi soprattutto di tipo qualificativo). Indicatori spaziali (<i>dietro, accanto</i> ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> Struttura ordinata in blocchi informativi. Presenza di inserti descrittivi in testi narrativi.
Informativo o espositivo	<ul style="list-style-type: none"> Manuali scolastici, articoli scientifici, schede riassuntive, articoli specialistici, voci di enciclopedia, avvisi, annunci, articoli di giornale, albi illustrati, servizi giornalistici, documentari ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> Esporre e spiegare concetti, informazioni, notizie e dati di varia utilità, per accrescere le conoscenze del ricevente. 	<ul style="list-style-type: none"> Tempi verbali (presente atemporale o imperfetto). Lessico specialistico, formale e oggettivo (in particolare nomi, verbi, aggettivi). Formule esplicative (<i>ciò vuol dire, in altre parole</i> ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> Struttura ordinata in blocchi informativi. Presenza di capoversi e paragrafi. Tabelle e schemi.
Argomentativo	<ul style="list-style-type: none"> Articoli, saggi, lettere, recensioni, pubblicità, tesi, discorsi, dibattiti, interviste, arringhe ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> Convincere il ricevente della validità di una tesi, persuadendolo attraverso argomenti logicamente coerenti. 	<ul style="list-style-type: none"> Connettivi logico-semantici di tipo causale, finale, consecutivo, concessivo (<i>dunque, quindi, perciò, benché</i> ecc.). Lessico formale. Formule per l'espressione di opinioni (<i>secondo me, a mio parere</i> ecc.) anche in forma impersonale (<i>è certo, si ritiene</i> ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> Struttura articolata in blocchi informativi (tesi, argomenti, antitesi ed eventuali confutazioni, conclusione). Presenza di dati ed esemplificazioni. Tabelle, grafici, schemi.
Regolativo o prescrittivo	<ul style="list-style-type: none"> Istruzioni, regolamenti, ricette, leggi, regole di giochi, foglietti illustrativi, agende, avvisi, promemoria, consegne scolastiche ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> Regolare il comportamento o le azioni del destinatario attraverso regole, norme, istruzioni, prescrizioni. 	<ul style="list-style-type: none"> Modi e tempi verbali (imperativo, congiuntivo esortativo e infinito presente). Costruzioni impersonali, spesso combinate con verbi modali (<i>si deve fare, si deve evitare</i> ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> Struttura ordinata in blocchi informativi. Suddivisione in commi ed elenchi anche puntati o numerati. Disegni, immagini, tabelle.
Funzionale o formale	<ul style="list-style-type: none"> Lettere, e-mail, formulari, moduli, curricula ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> Rispondere a richieste della vita pratica e sociale, regolate da convenzioni condivise dalla collettività. 	<ul style="list-style-type: none"> Lessico formale. Formule di introduzione e di saluto, con relativi aspetti paragrafematici. Formule di cortesia (uso del <i>tu</i> e del <i>lei</i>), con relativi modi verbali. 	<ul style="list-style-type: none"> Struttura a volte molto vincolante.

Le ultime due colonne mostrano chiaramente come ogni diverso tipo testuale sia caratterizzato da alcuni tratti distintivi peculiari, cioè da alcuni aspetti della lingua e da altre caratteristiche testuali che ne permettono più di altre il funzionamento. I vari testi sono dunque il luogo in cui determinate risorse possono essere colte meglio a livello di scoperta e di riflessione. Insomma, si tratta di servirsi del testo e delle sue caratteristiche per esplorare la grammatica, costruendola o ridescrivendola (secondo la terminologia di Karmiloff-Smith 1997) a partire da ciò che già di essa si intuisce o si conosce come parlanti, secondo un modello di lavoro valido lungo tutto il percorso di scolarità.

La grammatica nel testo: le principali risorse linguistiche del testo descrittivo e del testo narrativo

Qualsiasi testo, anche estremamente diverso per tipo e genere, presenta alcune proprietà comuni. In particolare, due proprietà basilari sono la coerenza e la coesione testuali, cioè la continuità di senso (di che cosa parla un testo) e gli aspetti linguistici che la realizzano a livello di collegamenti interni (connettivi, tempi verbali pertinenti ecc.). Come sintetizza la tabella al paragrafo precedente, però, ogni tipo testuale presenta anche alcune caratteristiche peculiari salienti: su queste andrà indirizzata nello specifico la riflessione sulla lingua. Per un'azione didattica efficace in questo senso, l'insegnante dovrà dunque avere ben chiare le risorse linguistiche su cui intende portare l'attenzione di allieve e allievi, per almeno due motivi: padroneggiare le informazioni linguistico-grammaticali teoriche basilari rispetto a un certo fenomeno è essenziale per gestirlo didatticamente al meglio; avere chiaro l'oggetto di osservazione è essenziale per evitare che bambine e bambini disperdano i loro sforzi cognitivi senza che venga da loro colto il fenomeno d'interesse. Ci pare quindi utile fornire, qui, alcuni elementi importanti per gestire con maggiore consapevolezza gli aspetti linguistici dei testi narrativi e descrittivi affrontati nei Quaderni verdi, rinviando alle indicazioni bibliografiche per maggiori informazioni sui singoli temi.

Il testo narrativo

Com'è noto e intuitivo, il testo narrativo si realizza in tanti generi testuali che raccontano qualcosa, da un avvenimento che ci è accaduto a una vicenda d'invenzione. Proprio questa sua natura di base orientata al riportare eventi rende peculiare la presenza di determinati tratti linguistici e di altre caratteristiche testuali, che ripercorreremo qui di seguito sinteticamente.

Tempi verbali. Nei testi narrativi è centrale la categoria grammaticale del verbo, con le sue diverse forme da scoprire man mano; in particolare è cruciale il sistema che la rete dei modi e soprattutto dei tempi verbali orchestra nell'ambito della tessitura testuale (non a caso il primo percorso che tocca il tema nel Q1 è intitolato *La macchina dei tempi*, pp. 27-35). Sono infatti i verbi a stabilire i tempi del racconto, cioè a organizzare non solo la trasposizione della *fabula* (l'ordine delle vicende per come sono realmente andate), ma anche l'*intreccio* (l'ordine delle vicende

per come vuole raccontarle lo scrivente, permettendosi richiami, inversioni cronologiche, anticipazioni, salti e così via). Senza andare più nello specifico è bene distinguere gli elementi base da quelli più avanzati, e procedere per gradi, senza però temere di incappare in usi alternativi (inevitabili nei testi), da affrontare o, nel caso, da tenere da parte per discuterli più avanti. Ma quali sono gli elementi base? Si parte dalla più semplice riflessione sulla cronologia dei fatti (che cos'è accaduto ieri? che cosa accade oggi? che cosa accadrà domani?: queste le prime scoperte in Q1, *La macchina dei tempi*, pp. 27-35), per poi avventurarsi in impieghi più vari, osservati in diversi testi narrativi (Q2, *Ieri, oggi... o tanto tempo fa?*, pp. 45-50). L'importante è arrivare a costruire con allieve e allievi una prima consapevolezza dell'adeguatezza dei "salti" impropri fra tempi verbali (cioè dell'importanza di una *consecutio temporum* coerente, dicevano gli antichi). Partendo dalle percezioni di allieve e allievi, si può anche arrivare a riflettere e a confrontarsi non solo sui tempi in rapporto al racconto, ma anche sugli *effetti* dell'uso dei tempi sul lettore, scoprendo così la differenza fra narrare al *passato* o al *presente narrativo* (Q2, *Catturiamo il lettore*, pp. 37-44). Infine, non va dimenticata l'esistenza di usi non prototipici, ma comunissimi, di cui spesso il parlante è in grado di servirsi spontaneamente sin da molto presto, come l'adozione del presente anche per indicare eventi futuri (*Domani vengo da te!*) o addirittura l'imperfetto ottativo (*Volevo vedere quella maglia*), da confrontare con l'uso che se ne fa per parlare di eventi passati (*C'era una volta una regina che viveva in un grande castello...*): simili fenomeni si possono iniziare a sondare per gradi, a seconda delle occasioni che si presentano e del livello di maturità (e di abitudine) di allieve e allievi nel campo della riflessione sulla lingua. Sul lungo lavoro relativo ai verbi nella scuola elementare e in particolare sulle percezioni di bambine e bambini offrono utilissimi spunti le prove sperimentali di Lo Duca (2018a, pp. 149-154).

Formule e connettivi. Nelle narrazioni, oltre ai verbi, sono fondamentali le formule e le parole "che legano": quest'ultima è una categoria più vasta delle sole congiunzioni, che si è scelto di identificare come *connettivi* (parola mutuata dagli studi linguistici, in cui compare anche il termine *connettori*). Le formule sono quelle espressioni per lo più fisse tipiche della lingua delle storie, con cui entriamo in contatto sin da molto piccoli (*C'era una volta* ne è l'esempio più emblematico); sono vicine alla categoria dei connettivi, nella quale potrebbero anche essere incluse non fosse per una ancora maggiore stabilità e per una connessione tipica con determinati generi testuali. I connettivi non sono esclusivi del testo narrativo, in cui però sono massicciamente presenti, soprattutto quelli temporali (*infine, allora, a un tratto* ecc.) e, in misura leggermente minore, quelli causali (*perché, poiché, siccome* ecc.). Proprio perché la riflessione parte dal testo narrativo, i primi a essere scoperti nei quaderni sono quelli temporali, per arrivare poi al nesso causale ed eventualmente ad altri connettivi. Le formule e, soprattutto, i connettivi vanno esplorati in un crescendo di varietà e complessità (nei quaderni si va da Q1, *In un mondo di storie*, pp. 21-26 a Q2, *A raccontare storie...*, pp. 23-36); la comprensione dei testi è davvero fondamentale per avviare una riflessione sulla lingua su questi elementi, in quanto formule e connettivi trasferiscono su un piano linguistico i rapporti che legano gli eventi.

Discorso riportato. Il testo narrativo si caratterizza poi per dare voce ai personaggi che lo popolano. Con "discorso riportato" si individua l'insieme della polifonia delle voci data dalle varie forme del discorso riportato, cioè – limitandoci alla distinzione principale – *diretto* (mimetico delle enunciazioni reali dei personaggi) o *indiretto* (che trasferisce nel testo il parlato altrui senza passargli direttamente la parola, ma secondo diverse strategie). Anche questo aspetto va esplorato per gradi in continuità (Q1, *Parola alle fiabe*, pp. 37-41; Q2, *C'è dire e dire*, pp. 57-62, con particolare attenzione alla variazione lessicale espressiva dell'azione del "dire").

Struttura narrativa. La narrazione presenta una struttura di base stabile, che può essere colta al livello più elementare in tre macro-sequenze (come avviene in Q1, *In un mondo di storie*, pp. 21-26): *inizio, svolgimento, fine*; o, a un livello di precisione maggiore, in cinque macro-sequenze (come avviene in Q2, *C'era una volta... e poi?*, pp. 17-22, e *A raccontare storie...*, pp. 23-36): *situazione iniziale, complicazione, svolgimento, risoluzione, coda* (cfr. Labov & Waletzky 1967). Si tratta delle fasi fondamentali che è utile iniziare a cogliere nei testi, senza rigidità. Ciò servirà non solo ad acquisire maggiori strumenti per pianificare e revisionare le storie che si scrivono, ma anche per riflettere propriamente sugli elementi linguistici: infatti da un lato verbi, formule, connettivi (ma anche altri elementi grammaticali) sono "spie linguistiche" di tale struttura base; dall'altro, tale struttura richiede una solida trama di verbi, formule, connettivi ragionevolmente selezionati e inseriti l'uno rispetto all'altro. Analogamente, anche l'organizzazione informativa del testo in *capoversi* (cioè in blocchi informativi coerenti e coesi), spesso trascurata in didattica, incentiva in allieve e allievi non solo la riflessione sulla testualità, ma anche sulle strategie linguistiche per organizzarla (il tema è approfondito in Q2, *Ciak, si gira!*, pp. 63-70).

Il testo descrittivo

Per quanto i tipi di testo vengano solitamente presentati separatamente, occorre premettere che solo di rado il testo descrittivo si presenta in isolamento, ma più spesso si trova come parte specifica di un testo (per lo più narrativo, ma non solo, rispetto al quale si colloca anche a livello di tempi verbali); parallelamente, va anche sottolineata la sua contiguità tipologica con il testo espositivo, rispetto al quale stabilire le differenze è spesso un'operazione fine e delicata. Tuttavia, è comunque possibile enucleare gli elementi linguistici dominanti nel tipo testuale descrittivo, e ripercorrerli per coglierne i tratti principali e le eventuali criticità.

Nomi e aggettivi. Nei testi descrittivi, per quanto riguarda le parti del discorso, sono i nomi e, soprattutto, gli aggettivi (in particolare qualificativi) a essere gli elementi caratteristici: due categorie strettamente legate e anche intuitivamente fondamentali per parlare di persone, oggetti, animali, ambienti, paesaggi, sensazioni ecc. Il testo descrittivo, infatti, ha come suo obiettivo principale quello di «costruire un corrispondente linguistico di una porzione di mondo» (Roggia 2011a): affinché questo corrispondente sia adeguato, nomi e aggettivi scelti devono essere efficaci, cioè pertinenti, precisi, espressivi rispetto a diversi ambiti percepibili attraverso i sensi (ad esempio colori, profumi, consistenze e così via), a seconda di ciò che l'autore o l'autrice del testo desidera

trasmettere con la sua descrizione. È proprio dalla ricerca spontanea di parole per nominare e per descrivere che prende il via uno dei primi percorsi del Q1 (*Etichette nel bosco*, pp. 7-14), volto a sollecitare in allieve e allievi il reperimento di parole (nomi e aggettivi, appunto) solo successivamente generalizzate a livello funzionale e categorizzate a livello grammaticale.

Indicatori spaziali. Anche gli indicatori spaziali (toccati in Q2, *Parole, parole, parole...*, pp. 3-16) sono elementi essenziali da scoprire naturalmente nell'ambito del testo descrittivo: si tratta di quelle parole o espressioni che danno informazioni circa la posizione di qualcuno o di qualcosa nello spazio (avverbi, locuzioni avverbiali e preposizioni quali *sopra, sotto, tra/fra, a destra, a sinistra, in alto, in basso, al centro* ecc.). Le informazioni spaziali possono esprimere collocazioni *assolute* (*la cattedrale si trova al centro della piazza principale; il vaso è dentro alla scatola*) o relative (cioè legate a una valutazione soggettiva o a un certo punto di vista: *le due case sono vicine: le separano solo 2 km; il quadro è appeso a sinistra del caminetto*). È utile e importante lavorare sulle relazioni spaziali e sui conseguenti indicatori sin da presto, in quanto la capacità di gestirli matura lentamente e va esercitata in diversi contesti orali e scritti, incentivando l'osservazione di immagini, ma anche operando nel reale, in cui è possibile sperimentare in prima persona il cambiamento di punto di vista (soprattutto con le bambine e i bambini più piccoli).

Tempi verbali. La natura stessa del testo descrittivo lo porta a selezionare determinati tempi verbali; con le parole della linguistica potremmo dire che «per la condizione di atemporalità cui è vincolata la descrizione, i tempi verbali sono caratteristicamente imperfettivi e continui» (Roggia 2011a). Quali sono, quindi, i tempi ricorrenti nel testo descrittivo? Come modi e tempi verbali prevalenti il testo descrittivo seleziona l'indicativo presente e imperfetto, e più di rado tempi perfettivi come il passato prossimo o remoto (che possono esserci in misura decisamente minore e non sono dominanti nel testo). Le descrizioni che hanno luogo nel presente (come quelle richieste in Q1, *Siamo tutti osservatori*, attività 5, pp. 15-20) selezionano come tempo l'indicativo presente (*Il mio gatto è bianco e grigio: il suo pelo è liscissimo al tatto, così liscio che sembra di seta...*); invece, se si descrive al passato – ad esempio nell'ambito di una narrazione al passato –, il tempo prevalente sarà l'indicativo imperfetto (*Quando giunsero al castello furono presi da una grande paura: il silenzio si era fatto assordante e tutto era scuro; il grande giardino si mostrava ormai incolto e la facciata scrostata dell'edificio evocava un tempo ormai perduto...*). A livello di significati e di selezione lessicale, Cignetti (2018) ricorda che sono frequenti «i verbi di collocazione spaziale (*stare, esserci, trovarsi* ecc.), i verbi legati alle percezioni sensoriali (*vedere, osservare, percepire, udire, odorare* ecc.) e i verbi di carattere epistemo-modale (*sembrare, parere, risultare* ecc.), questi ultimi utili soprattutto per le descrizioni di tipo soggettivo».

Diversi tipi di descrizione. La descrizione non è sempre uguale e, di conseguenza, non lo sono le scelte linguistiche che la caratterizzano. *In primis*, ed è il cambiamento più semplice, può variare a seconda di ciò che si sta descrivendo: piano piano bambine e bambini entreranno in contatto con la varietà dei contenuti e con i possibili corrispondenti linguistici per trasporla

(non è la stessa cosa descrivere un oggetto, un animale o una persona, come mostra il percorso del Q1 *Siamo tutti osservatori*, pp. 15-20; né lo è descrivere qualcosa di reale o qualcosa di inventato). La docente e il docente è bene che abbiano presenti almeno le principali differenze possibili, per essere guide sensibili per le bambine e i bambini. Occorre quindi che ricordino per lo meno che una descrizione può essere *oggettiva* (derivante da «un'osservazione neutra [...] dell'entità», Ferrari 2014, p. 288) o *soggettiva* (influenzata «dallo sguardo dell'osservatore e dall'obiettivo della descrizione», *ibid.*). Una variante frequente in letteratura delle descrizioni soggettive sono quelle prospettiche, cioè fortemente dipendenti dal punto di osservazione da cui l'oggetto descrittivo è percepito (da un balcone, da una finestra socchiusa, dal finestrino di un treno...): è didatticamente interessante sviluppare queste modalità di descrizione, giocando sia coi cambiamenti di punto di vista nel reale (*salendo in piedi su una sedia questa cosa mi sembra...*), sia immaginandoli (*se fossi un uccello in volo vedrei...*). Un'altra distinzione da conoscere è quella tra descrizioni *particolari* e descrizioni *generali* (o *generalizzate*): le prime riguardano un singolo individuo (persona, animale, cosa ecc.: nel caso di una persona, ad esempio, l'individuo è identificabile inequivocabilmente con il suo nome e cognome, cosa che ovviamente vale anche per una città o un luogo, e che può valere ad esempio anche per l'animale domestico che abbiamo in casa); le seconde invece riguardano un'intera categoria di individui che condividono determinate caratteristiche (tutti gli esseri umani, tutti i cani, tutte le aule scolastiche, tutti gli astucci ecc.). Riflettere sulle differenze tra questi due tipi è assai utile per prendere consapevolezza delle loro peculiarità e per allenare la capacità di generalizzare, cioè di cogliere le caratteristiche comuni, che sono ad esempio il criterio su cui si fondano le voci enciclopediche (un conto è descrivere il mio astuccio, tutt'altra cosa è descrivere – e arrivare a definire – l'astuccio in generale, proprio come si fa in un dizionario o in un'enciclopedia).

Caratteristiche strutturali. Una struttura chiara e non casuale, frutto di un'elaborazione precedente e non di una scrittura "di getto", è essenziale per produrre testi efficaci, cioè chiaramente recepiti dal destinatario secondo le intenzioni dello scrivente; anche il testo descrittivo non si sottrae all'importanza degli aspetti di organizzazione informativa (introdotti, a livello base, sin dal Q1, *Siamo tutti osservatori*, pp. 15-20). Non dimentichiamo, infatti, che – per quanto sia sempre ammesso un margine di elasticità soprattutto quando chi scrive inizia a diventare più esperto – i blocchi informativi del testo descrittivo dovrebbero susseguirsi secondo un ordine funzionale, che parta dall'inquadrare *chi è o che cos'è* (ciò di cui si parla), per poi passare al *com'è* e proseguire con aspetti più specifici come *quali abitudini ha, che lavoro fa, a che cosa serve*. Non si tratta di blindare le composizioni testuali entro schemi immutabili, quanto di fare proprio un assunto ormai fondamentale tanto per la linguistica del testo quanto per gli studi di matrice cognitiva: un testo organizzato riflette chiarezza di pensiero, ed è efficace per chi scrive e per chi legge. Utilissimo, in questo senso, il ricorso alla lettura di brani d'autore con descrizioni costruite secondo questi principi, che ad esempio presentino i personaggi di una storia attraverso una sequenza progressiva di tratti fisici e tratti caratteriali (esemplari, in questo senso, alcuni brani di Roald Dahl o di David Walliams).

La componente espressiva e lessicale

Riguarda poi entrambi i testi l'accento sull'espressività e sul lessico, che può essere osservata sin da molto presto partendo da situazioni concrete e da sperimentazioni anche nell'oralità (Q1, *Come parliamo?*, pp. 3-6). Per narrare vicende, così come per descrivere situazioni, personaggi, modalità d'azione è infatti fondamentale disporre di un adeguato bagaglio di parole: più parole si hanno a disposizione, più risorse si avranno per esprimersi, e anche per comprendere i testi altrui. Non è un caso, quindi, che molti percorsi dei Quaderni verdi ruotino intorno agli aspetti lessicali o, comunque, li coinvolgano in misura importante. Si va da attività che sollecitano la ricerca lessicale (Q1, *Etichette nel bosco*, pp. 7-14) e la valutazione di alternative possibili (Q2, *Parole, parole, parole...*, pp. 3-15) fino a toccare le espressioni figurate (pp. 6-7), che allieve e allievi usano spontaneamente sin da molto piccoli (cfr. Cignetti, Demartini & Fornara, 2016). Per sensibilizzare bambine e bambini all'importanza del lessico è utile proporre sia situazioni-gioco (Q1, *La banda del bosco*, pp. 43-50), dunque molto aperte, sia attività specifiche (come quella in Q2, *Una proposta... aggettivosa*, p. 72, che sollecita esplicitamente la ricerca lessicale con vincoli morfologici).

Le risorse linguistiche: per un curricolo di riflessione sulla lingua a scuola

Quando si affronta la riflessione sulla lingua in classe le domande e i dubbi sono molti. I Quaderni verdi di *Sgrammit* si propongono di sostenere la docente o il docente in queste scelte, senza, ovviamente, avere nessun carattere di vincolo: a seconda del contesto classe e delle proprie scelte didattiche potrà rivelarsi opportuno selezionare altri contenuti o insistere di più o di meno su qualche aspetto.

Tuttavia, non va dimenticato che una gradualità nella riflessione sulla lingua c'è e va considerata, in quanto è strettamente connessa con lo sviluppo cognitivo di bambine e bambini, di ragazze e ragazzi. Se non se ne tiene per nulla conto, si rischiano anticipazioni improprie, che o non portano a nulla o, peggio, rischiano di generare confusione e disaffezione alla grammatica in bambine e bambini, ma anche nell'insegnante, che a quel punto si trova spiazzato: «Perché la classe non è riuscita ad affrontare una certa proposta?», «Come mai non si è arrivati dove pensavo?». Semplice (a dirsi, meno a cogliersi nell'operato): può esserci un problema nell'individuazione della proposta didattica, troppo al di là rispetto alla vygotskijana zona di sviluppo prossimale o, per dirla in termini mutuati dagli studi sull'apprendimento delle L2 (quale è, fra l'altro, anche l'italiano per molte allieve e molti allievi all'interno delle classi), non ancora processabile da allieve e allievi in una certa fase dello sviluppo cognitivo (Pienemann 1988). Infatti, non tutti i fenomeni e le strutture compaiono nello stesso momento lungo il percorso di appropriazione di una lingua né è ugualmente semplice riflettere su fenomeni di diversa portata e pervasività.

Quindi, se si dà il caso delle risorse linguistiche tipiche dei testi descrittivi e narrativi, è bene tenere presenti quelle fondamentali e lavorare su di esse, esponendo allieve e allievi a stimoli diversi sui quali innestare un lavoro lento di scoperta, riflessione, verifica, confronto, sistemazione.

Norma e uso, regole e scelte: per una grammatica ragionevole

Per riflettere sulla lingua con le bambine e coi bambini sin dai primi cicli di scolarità è fondamentale un'attitudine che sappia fare i conti con la natura stessa dell'oggetto di riflessione: aperta alla ricerca, all'esplorazione, a diverse possibilità. Per troppi secoli la grammatica è stata intesa come un arsenale di regole prescrittive cui conformarsi, mentre nella scuola di oggi più che mai «l'attenzione alla grammatica» potrebbe essere un elemento che «addestra alle abilità cognitive di base, abitua al metodo scientifico ed educa gradualmente al pensiero astratto» (Lo Duca 2018b, p. 36). Ciò se si accetta di mettere in discussione alcune certezze spesso sedimentate nella memoria scolastica, come quella che la grammatica sia luogo di norme stabili e nette. In realtà, la grammatica altro non è che un tentativo di esplicitare il funzionamento della lingua, che, come sappiamo, è tutt'altro che un oggetto stabile. Ne consegue che sia più opportuno parlare (almeno come docenti) di «regolarità» piuttosto che di regole ineluttabili (cfr. Lo Duca 2018a, pp. 45-46). Di ciò non si deve avere paura di ragionare in questi termini coi bambini, valutando di volta in volta se concentrarsi sugli elementi stabili e ricorrenti, e generalizzarli, oppure se porre all'attenzione qualcosa che sfugge dalle regole (eventualmente da annotare e approfondire in un secondo momento): tutto ciò è parte imprescindibile del funzionamento della lingua; saranno proprio bambine e bambini i primi, se adeguatamente stimolati da confronti e domande, a percepire le differenze esistenti. Ad esempio, un esperimento grammaticale di Lo Duca (ivi, pp. 149-155) mostra come alla scuola elementare si possa ragionare dell'uso sfumato dei tempi verbali, in particolare sull'impiego comunissimo del presente indicativo anche per designare azioni future in combinazione con specifici avverbi di tempo, come ad esempio *domani* (in frasi pienamente accettabili come «Domani vado a scuola in bicicletta»); questo tema è introdotto sin dal Q1 (*La macchina dei tempi*, pp. 27-35).

Implicazioni didattiche generali

Come si è detto, ogni tipo di testo si caratterizza per la sua funzione e per come agisce sul destinatario, e ciò rende i testi diversi fra loro: ci sono testi che raccontano, che spiegano, che impongono, che evocano e così via. Ogni lettore (ma ciò vale anche nello spazio dell'oralità) è quotidianamente esposto a una molteplicità di stimoli testuali, in contesto scolastico e non solo. Insomma: è proprio attraverso testi di vario tipo, forma, intento, dimensione che il parlante pian piano entra in contatto con la sua lingua materna, maturando e costruendo una cosiddetta «grammatica implicita» (cfr. ad esempio De Mauro 2011), che gli permette non solo di esprimersi in modo efficace, ma anche di fare osservazioni pertinenti su di essa, ad esempio in termini di grammaticalità o agrammaticalità di un'espressione. Si tratta di una «conoscenza irriflessa della lingua» (Lo Duca 2018a, p. 45) con cui, però, la didattica della L1 deve fare i conti, ripensando sé stessa come un percorso continuo di riscoperta e arricchimento di un sapere non esplicito, eppure presente.

Questo percorso va inteso all'insegna della gradualità e dell'azione attiva di allieve e allievi, come cercano di mostrare i Quaderni verdi. A partire da situazioni stimolanti (ad esempio, in Q1, *Come parliamo?*, pp. 3-6), da sfide (come, in Q1, *La banda del bosco*, pp. 43-50) e dall'esposizione ragionata ai testi (ad esempio, in Q2, *C'era una volta... e poi?*, pp. 17-21 o *Catturiamo il lettore*, pp. 37-44), infatti, la grammatica si può pian piano osservare e capire a un nuovo livello di profondità. È possibile iniziare dalla scoperta di categorizzazioni semplici, come quelle in nomi e aggettivi, che partono da una sollecitazione lessicale (ad esempio, in Q1, *Etichette nel bosco*, pp. 7-14), per arrivare, soprattutto con bambine e bambini dalla 3a in su, a riflettere insieme su fenomeni più complessi (come il funzionamento di alcuni tempi verbali in testi narrativi, descrittivi o narrativi con inserti descrittivi, oggetto di riflessione nel percorso *Ieri, oggi... o tanto tempo fa?*, Q2, pp. 45-50). Ciò senza tralasciare proposte decisamente ludiche, come il *Giocastorie* di Q2, p. 22, dedicato ad attivare in allieve e allievi la struttura base delle narrazioni. Una simile progressione in termini di complessità e di ricchezza dei contenuti esplorati può realizzarsi lungo l'intero percorso di scolarità, anche nella scuola media e oltre, evitando di proporre troppi aspetti da subito, ma ripensando l'approccio alla grammatica come un percorso incrementale di scoperta graduale. Che cosa ci dicono le considerazioni fin qui proposte? Sicuramente che il parlante nativo arriva a scuola con un bagaglio di idee e soprattutto di competenze nell'uso della sua lingua, che vanno considerate nell'avviare un percorso di riflessione su di essa. Il ruolo del o della docente è quello di essere un "attivatore", un supporto chiave nell'ambito di quello che potrebbe essere definito un percorso «induttivo guidato» (Lo Duca 2018a, p. 53), che pone al centro l'azione del bambino a confronto coi testi e con le loro caratteristiche. Ciò può servire anche considerando la realtà plurilingue di molte classi: infatti, l'accostamento al testo, con la guida dell'insegnante, può offrire anche alla bambina o al bambino che sta apprendendo l'italiano l'occasione per confrontarsi con la realtà del funzionamento linguistico, che presenta più appigli e più strumenti orientativi rispetto all'impostazione tradizionale (ormai in larga parte superata) regola-esempio-applicazione. Detto ciò, *che cosa* osservare nei testi (oltre che *come* farlo) dev'essere una questione centrale per l'insegnante che voglia offrire una progressione ragionevole ed efficace: in questo senso, le proposte di *Sgrammit* non intendono esaurire tutti i possibili temi esplorabili a partire dai testi narrativi e descrittivi né ambiscono a essere sempre sufficienti per una interiorizzazione piena del sapere, ma si propongono di offrire numerosi esempi coerenti e progressivi.

Implicazioni didattiche specifiche

Sulla base della letteratura scientifica sull'argomento e delle esperienze in classe, possiamo a questo punto delineare alcune prospettive di lavoro, accogliendo in particolare la visione e i suggerimenti di Lo Duca (2013, 2018a, 2018b) e Colombo (2012). Queste prospettive permetteranno di riprendere e sintetizzare sia elementi teorico-contenutistici sia aspetti metodologico-didattici da tenere in considerazione nel proporre i percorsi dei Quaderni verdi *Sgrammit*, e, più in generale, la riflessione sulla lingua alla scuola elementare e non solo.

Scoperta, riflessione, sistemazione (e consolidamento). Sull'approccio induttivo molto è stato detto e molto si potrebbe dire, ma, per i nostri fini, qui è bene rimarcare l'importanza dei diversi passaggi che portano dalla scoperta di un fenomeno o di un elemento alla sua sistemazione. In concreto ciò significa non tralasciare nessuna delle fasi fondamentali di una modalità operativa che si snodi dal momento di scoperta al momento di stabilizzazione del sapere, su cui poi poter ritornare in più occasioni consolidandolo e, eventualmente, ridefinendolo. Vediamo un caso esemplificativo di lavoro in questo senso, tratto dal Q2: il percorso *A raccontare storie...*, pp. 23-36, punta ad arricchire le conoscenze di bambine e bambini sulle formule e sui connettivi (in parte già introdotti nel Q1); il motore (attività 9) è una caccia alle differenze, con domande relative alle percezioni di allieve e allievi (come *Quale delle due versioni ti sembra più bella? Sapresti motivare la tua risposta?*) e richieste che colleghino funzione e termine tecnico-specialistico della grammatica (*Pensando alla loro funzione nel testo, che nome daresti a queste parole?*). Fino a questo punto, non c'è un "giusto" o uno "sbagliato" (categorie spesso labili, soprattutto nell'osservare i fenomeni più complessi): è solo l'inizio del processo di scoperta e riflessione, in cui allieve e allievi riflettono sull'oggetto-lingua. La sistemazione e il consolidamento avverranno dopo (una prima sistemazione tipologica non avverrà che nell'attività 15), per gradi, forti non solo del percorso del Quaderno, ma anche del dialogo di esso con gli altri stimoli cui bambine e bambini sono esposti. Infine, a p. 36, ci sarà anche una consegna di riscrittura ("Ora puoi scaricare una pagina del diario di Sgrammit e aiutarlo a migliorarla variando e sistemando le formule e i connettivi. Buon lavoro!"): è il momento di calare nella pratica le acquisizioni, mostrandone così la stretta connessione con la produzione scritta.

Grammatica come problem solving partendo dal testo. Fare grammatica nella scuola di oggi significa in primo luogo aiutare allieve e allievi a maturare un'attitudine al confronto e all'interrogazione sui fenomeni linguistici. Altrimenti, se così non fosse, si ricadrebbe nella mera grammatica prescrittiva, che è tutt'altro rispetto a un lavoro di costruzione di competenze. In quest'ottica i testi si pongono essi stessi come luoghi di problema e di discussione, ambienti rispetto ai quali lanciare a bambini e ragazzi delle sfide di scoperta e di confronto. Il docente o la docente non deve temere di proporre sfide, confronti, manipolazioni del testo, né di porre domande lasciando poi ad allieve e allievi tempo e modo di trovare strategie per formulare risposte sulla base delle loro conoscenze e di ciò che possono rilevare nel testo.

Flessibilità, varietà e regolarità. Per osservare la lingua e stimolare nelle bambine e nei bambini l'osservazione, sono tre concetti cardine, strettamente legati fra loro, che l'insegnante non deve dimenticare. Perché se si aspetta di poter trattare la lingua come un'entità stabile, monolitica, fatta di certezze, difficilmente arriverà da qualche parte in termini di riflessione: infatti, spesso, una risposta unica e stabile non è possibile. D'altronde, è rischioso anche un atteggiamento opposto, per il quale le regolarità non esistono, e si tende a vedere sempre

e solo eccezioni ovunque. Proponiamo, quindi, diversi esempi, ma con attenzione a selezionarli volta per volta in base alle loro caratteristiche: da quelli più standard a quelli meno stabili, magari spuri, ma solo quando è il momento rispetto al percorso acquisizionale di allieve e allievi.

Importanza della discussione. L'insegnante che si proponga di cambiare il paradigma della riflessione grammaticale non può non passare dal momento della discussione (*fra* allieve e allievi, e *con* allieve e allievi). Parlare dei fenomeni rilevati, porsi e porre domande (che facciano leva sulla metacognizione: Come hai fatto a capire...? Noti qualcosa...? ecc.), discuterli, sottoporli a verifica, ma anche lasciarli in sospeso e tornarci sopra (aggiornando quaderni, cartelloni, scatole degli attrezzi o altri supporti) sono tutti passaggi fondamentali per una riflessione sulla lingua che abbia davvero i caratteri della scoperta e dell'interiorizzazione del sapere (Lo Duca 2018a, pp. 54-65).

Categorizzazioni e terminologia. L'eccesso di tassonomie e di nomenclature della grammatica è stato ormai da decenni messo in discussione. In didattica resta un nodo critico con cui ci si trova confrontati nel far lavorare allieve e allievi alla scoperta della grammatica. Anche qui, una riflessione e una prassi ragionevoli sono la risposta più efficace: non è possibile riflettere su qualcosa senza mai servirsi dei termini per parlare delle proprie scoperte (che hanno un nome e non c'è nulla di male nel conoscerlo, anzi); per contro, l'eccesso della terminologia grammaticale, com'è ormai noto, può essere se non dannoso quanto meno inutile e confusionario. Una possibilità è quella di partire dalle categorizzazioni e dai nomi attribuiti spontaneamente da bambine e bambini, per poi arrivare a imparare i termini tecnici per individuare elementi e fenomeni: avere un nome da attribuire a qualcosa che si è appreso, infatti, non è per forza un disturbo, ma, anzi, può aiutare a completare il ciclo dell'apprendimento.

Priorità. Ogni ciclo di scolarità è chiamato a fare delle scelte. In questo senso, è normale che l'insegnante che si occupa di riflessione sulla lingua si chieda che cosa fare e quando farlo: insomma, se c'è e qual è un sillabo che lo guidi nella scelta dei contenuti. Anche per quanto riguarda le risorse linguistiche dei testi descrittivi e narrativi è fondamentale darsi delle priorità e non voler trattare tutto e subito; per contro, sarebbe altrettanto improprio evitare alcuni aspetti solo perché sembrano troppo complessi. Il tutto, infatti, dev'essere guidato dal sapere e dall'aggiornamento dell'insegnante, che devono essere solidi al punto di permettere di cogliere la frequenza, la pervasività e la visibilità dei fenomeni, nonché la loro intrinseca complessità: tutti elementi che influenzano la percezione in allieve e allievi e la loro capacità di riflessione. È ad esempio stato mostrato come si possa sin da molto presto ragionare sul tempo degli eventi, sul tempo delle storie e sulle conseguenti rese linguistiche di esso (tramite verbi e avverbi), senza voler però eccedere con la presentazione di tutti i tempi e dei loro nomi. Le priorità vanno anche intese come ritorno arricchito su degli stessi temi, senza temere la ridondanza. Ecco un esempio: la struttura del testo narrativo e le parole che la segnalano sono scoperte nei testi dapprima

a livello di aspetti base (Q1, *In un mondo di storie*, pp. 21-26), attraverso un lavoro induttivo sulle tre macro-sequenze principali (*inizio, svolgimento, fine*), sui quali viene avviata una prima riflessione e categorizzazione, molto libera; nel Q2, poi, questi aspetti sono ripresi e ampliati (*C'era una volta... e poi?*, pp. 17-21), per definire una struttura più precisa e articolata, in cinque macro-sequenze: *situazione iniziale, complicazione, svolgimento, risoluzione, coda*. L'impianto a spirale di una didattica così impostata permetterà un ritorno arricchito sulle conoscenze già acquisite, nell'intento di sistemarle in un quadro via via più solido. L'imperativo è non procedere con fretta e non pretendere di esaurire temi e argomenti sommando contenuti su contenuti, ma rispettare la gradualità e i tempi di apprendimento, facendo tesoro delle indicazioni progressive che troviamo nel Piano di studio (2015).

La gradualità del curriculum nel Piano di studio (2015)

Il Piano di studio (2015), infatti, in relazione ai diversi tipi testuali, definisce alcune finalità che sono utili per orientare la didattica sui tratti peculiari di ciascuno di essi, distribuendone e graduandone il livello di approfondimento sulla fine dei tre cicli dell'obbligo. Rileggere queste indicazioni è dunque assai utile anche per contestualizzare il ricorso ai testi come risorse da sfruttare per avviare la riflessione sulla lingua. Ecco che cosa dice il Piano di studio (2015, p. 107) sul **testo narrativo**:

Il testo narrativo ha un ruolo centrale nella didattica dell'italiano. Nel 1° ciclo lo scopo deve essere l'avvicinamento alla modalità narrativa intesa come ascolto e produzione orale di storie affinché l'allievo da un lato provi piacere per l'ascolto, la lettura e la produzione di storie, e dall'altro interiorizzi la sua conoscenza implicita della struttura tipica del testo narrativo, favorendo il passaggio al piano esplicito che va rimandato al ciclo successivo.

Nel 2° ciclo l'utilizzo del testo narrativo è finalizzato al consolidamento del piacere per l'ascolto, la lettura e la produzione di storie e all'acquisizione di una struttura narrativa di base che permetta agli allievi di riconoscere le sequenze narrative, i piani, gli scopi e i ruoli dei personaggi, e di scrivere brevi testi narrativi con una struttura di base coerente. L'esplicitazione dei tratti del testo narrativo non deve spingersi a un livello approfondito (ad esempio, per la fiaba, si deve evitare un'analisi di tipo proppiano esplicita, limitando il suo eventuale uso a una semplificazione o riduzione a facilitatori ludici).

Nel 3° ciclo il testo narrativo è finalizzato ad arricchire il mondo interiore dell'allievo, a svilupparne l'adesione ai valori sociali e il senso estetico. Si leggeranno prevalentemente testi narrativi di carattere letterario, allo scopo di riconoscere le caratteristiche di genere e il valore conoscitivo e riflessivo.

Da queste indicazioni, oltre alla fondamentale insistenza sul valore sociale e culturale della narrazione, si deducono la centralità della struttura narrativa e del passaggio da un livello implicito a un livello esplicito di conoscenza dei suoi tratti tipici. Lo stesso vale, parallelamente, per le risorse linguistico-grammaticali implicite nel testo narrativo: alcune di esse riguardano più da vicino la sua struttura, altre i tratti propriamente grammaticali. Tra le prime, ricordiamo ad esempio il ruolo fondamentale delle formule tipiche delle narrazioni e dei connettivi di tipo temporale

e causale, che sorreggono la struttura stessa a livello di costruzione e di coerenza; tra le seconde, l'uso dei tempi verbali tipici della narrazione e la presenza del discorso riportato nelle forme diretta e indiretta, con tutte le correlate formule linguistiche di introduzione. Il discorso è analogo anche per quanto riguarda il **testo descrittivo**, che presenta le seguenti finalità (PdS, p. 107):

Il testo descrittivo permette di ampliare il vocabolario dell'allievo e la sua capacità di nominare con precisione il mondo che lo circonda.

Nel 1° ciclo l'insegnamento del testo descrittivo non deve essere esplicito: lo scopo è infatti di portare l'allievo a sviluppare la curiosità di conoscere ciò che lo circonda e di avere a disposizione le parole che gli permettono di nominare le cose e gli ambienti che fanno parte della sua vita quotidiana. In questo senso, l'arricchimento lessicale è di fondamentale importanza sin dai primi anni di scolarità, in quanto pone le basi per un più completo sviluppo linguistico e cognitivo.

Nel 2° ciclo l'insegnamento del testo descrittivo passa gradualmente a un livello esplicito, ed è finalizzato da un lato ad ampliare il vocabolario dell'allievo, dall'altro a fornirgli gli strumenti necessari per capire prima e riprodurre poi descrizioni che seguano una struttura coerente e ordinata. Lo spunto per affrontare questi aspetti può essere tratto dall'ambiente che circonda l'allievo o dalla lettura di brani descrittivi stimolanti e di vario tipo.

Nel 3° ciclo il testo descrittivo è finalizzato a potenziare la capacità di osservare, di dare un nome alle cose e un ordine a quanto si osserva. Verranno proposti testi descrittivi di diverso tipo, tratti da opere letterarie o parte di testi espositivi, che mettano in evidenza l'apporto dei cinque sensi nella percezione del mondo che ci circonda e l'importanza del punto di vista.

La finalità principale è dichiarata proprio dalla frase introduttiva, che definisce il ruolo imprescindibile del lessico come veicolo per nominare con precisione il mondo. Per questo, tutte le attività e le riflessioni di natura lessicale sono utili per creare le premesse di una solida ed efficace capacità di descrivere, e possono essere iniziate molto presto. Il Piano di studio chiarisce inoltre molto bene che, parallelamente al lavoro sulle parole, bisogna portare le allieve e gli allievi a scoprire l'importanza di una struttura coerente e ordinata per costruire descrizioni ben fatte. Il fulcro della riflessione sulla lingua in relazione al testo descrittivo sarà da un lato l'ampliamento del vocabolario, in particolare per ciò che riguarda l'area dei nomi e quella degli aggettivi, soprattutto qualificativi, e degli indicatori spaziali, e dall'altro tutto ciò che contribuisce a rafforzare la coerenza e la coesione del testo (ad esempio, la strutturazione delle informazioni in capoversi e l'utilizzo di un tempo verbale che risulti coerente in sé e in relazione al testo nel quale la descrizione si trova eventualmente inserita, cioè in prevalenza il testo narrativo).

La tabella che segue riprende in forma schematica le indicazioni che abbiamo esposto nelle pagine precedenti, identificando, per ogni tema legato ai tipi testuali narrativo e descrittivo, alcune strategie didattiche esemplificative e i livelli di scolarità indicativi a partire dai quali i singoli argomenti possono diventare oggetto di riflessione. Le esemplificazioni propongono anche tipi di attività che vanno oltre i contenuti dei quaderni di *Sgrammit*, soprattutto quanto non coinvolgono in maniera specifica aspetti linguistico-grammaticali.

TEMI	TIPO TESTUALE	STRATEGIE ED ESEMPI DIDATTICI	SCOLARITÀ INDICATIVA
Parole del tempo passato/presente/futuro (verbi, avverbi, nomi).	Narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> Domande e risposte rispetto a vicende passate o previste (vissute o narrate). Collocazione di eventi nel tempo (vissuti in prima persona o da personaggi). Visualizzazione del tempo attraverso espedienti grafici o iconici (ad es. agende, calendari, linea del tempo). Ascolto di narrazioni e ricostruzione della sequenza degli eventi. 	Dalla SI. Dalla 1a SE. Dalla 2a SE.
Tempi verbali: passato o presente narrativo.	Narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> Lettura di brani esemplificativi d'autore con successiva discussione. Confronto fra testi e parti di testo. Riscrittura con cambio di tempo verbale. 	Dalla 3a SE.
Tempi verbali: indicativo presente, imperfetto, passato remoto.	Descrittivo; narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> Confronto fra testi e parti di testo, con individuazione dei tempi verbali, discussione ed eventuale istituzionalizzazione grammaticale. 	Dalla 2a/3a SE.
Tempi verbali: presente atemporale, imperfetto.	Descrittivo.	<ul style="list-style-type: none"> Descrizioni orali di ambienti, persone, oggetti o animali, ad esempio attraverso attività di brainstorming. Lettura di brani esemplificativi sia autonomi, sia inseriti in testi narrativi, con contestuale riflessione sulla forma linguistica. Lettura di voci enciclopediche e riflessione sulla forma linguistica. 	Dalla SI. Dalla 3a SE.
Coerenza nell'uso dei tempi verbali.	Narrativo; descrittivo.	<ul style="list-style-type: none"> Revisione, discussione e riscrittura di testi che presentano incongruenze. Completamento di testi bucati. Produzione di testi con vincoli relativi ai tempi verbali. 	Dalla 3a SE.
Nomi e aggettivi qualificativi.	Descrittivo; narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> Giochi basati sulla ricerca lessicale (per disegnare, procedere ad es. in un gioco dell'oca, risolvere indovinelli ecc.). Etichettature libere di disegni e oggetti con cartellini su cui scrivere nomi e aggettivi. Attività di brainstorming per cercare parole. Raggruppamento e suddivisione di parole in categorie, con eventuale sistemazione terminologica grammaticale. 	Dalla SI. Dalla 2a SE.
Indicatori spaziali.	Descrittivo.	<ul style="list-style-type: none"> Percorsi nello spazio guidati da indicazioni linguistiche. Giochi in cui è necessario fornire indicazioni linguistiche precise. Interventi su descrizioni scarse da arricchire o errate da correggere (ad es. osservando un'immagine). 	Dalla SI. Dalla 3a SE.
Connettivi temporali e causali.	Narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> Individuazione spontanea nei testi e successiva riflessione sui significati. Riflessione sui significati in relazione a immagini che mettano in evidenza un determinato nesso attraverso la rappresentazione di una situazione. Confronto fra testi più o meno ricchi e vari a livello di connettivi. Completamento di testi bucati. 	Dalla 3a SE.
Formule tipiche.	Narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> Individuazione spontanea nei testi e successiva riflessione sui significati. Riflessioni sul legame tra formule tipiche e sequenze narrative. Sperimentazione nella costruzione di storie, ad esempio col vincolo di utilizzarne alcuni. 	Dalla 1a SE.
Ulteriori connettivi.	Narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> Individuazione spontanea nei testi e successiva riflessione sui significati. Riflessione a partire dalla sostituzione dei connettivi nei testi. 	Dalla 3a SE.
Discorso riportato (diretto e indiretto, e relative formule introduttive).	Narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> Individuazione dei cambi di parola fra i personaggi. Riflessione semantica sulle diverse modalità enunciative. Individuazione dei cambi di parola fra i personaggi, con attenzione specifica anche sull'interpunzione che li segnala. Lavoro sul genere "fumetto", da manipolare e trasformare in altri formati testuali. A un livello più avanzato, passaggio da discorso diretto a indiretto e viceversa. 	Dalla SI. Dalla 1a SE. Dalla 2a SE. Dalla 3a SE.
Variante lessicale.	Descrittivo; narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> Momenti di brainstorming per cercare parole. Sostituzioni quasi-sinonimiche nei testi. Confronto fra diversi tipi di descrizione (soggettiva/oggettiva; generalizzata/particolare). Confronto fra testi con diverse caratteristiche lessicali. 	Dalla SI. Dalla 3a SE.
Espressioni figurate.	Descrittivo; narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> Costruzione di ipotesi sui significati. Sperimentazione combinatoria. Ricerca nei testi. 	Dalla 3a SE.

Struttura narrativa.	Narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> Ricorso a facilitatori ludici (come le carte-gioco) per scomporre, ricomporre e inventare brevi narrazioni. Scoperta spontanea nel testo di parti con diverse funzioni e caratteristiche comuni. Confronto fra testi con caratteristiche strutturali simili. Suddivisione di un testo in sequenze narrative. Invenzione di narrazioni a partire dalla struttura di base, con o senza il ricorso a facilitatori. Lettura e analisi di testi narrativi letterari, con riflessioni e approfondimenti sulla struttura narrativa. 	Dalla SI. Dalla 2a SE. Dalla SM.
Capoversi e paragrafi.	Narrativo; descrittivo.	<ul style="list-style-type: none"> Individuazione di capoversi nei testi riflettendo sul contenuto, anche a partire da facilitatori (ad esempio disegni e vignette). Attribuzione di titoli o glosse a parti testuali tematicamente coerenti. Costruzione spontanea di blocchi informativi tematicamente coerenti in risposta a consegne descrittive. Distribuzione delle informazioni in blocchi informativi, sia in ricezione sia in produzione. 	Dalla 2a SE.
Presenza del narratore.	Narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> Identificazione delle parole del narratore in testi ascoltati o letti. Lettura e analisi di brani per capire i vari tipi di narratore. 	Dalla SI. Dalla 2a SE.
Fabula, intreccio e inversioni cronologiche.	Narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> Ricostruzione del filo della storia (fabula). Individuazione delle inversioni cronologiche attraverso una riflessione sulle differenze tra fabula e intreccio. 	Dalla 3a SE. Dalla SM.
Presenza di inserti descrittivi in testi narrativi.	Descrittivo; narrativo.	<ul style="list-style-type: none"> Lettura e riflessione sulla funzione di testi di diverso tipo. Individuazione di porzioni descrittive all'interno di testi narrativi. Costruzione di carte di identità di personaggi presenti in testi narrativi. Creazione di personaggi a partire dalla carta di identità, da rendere protagonisti di racconti. 	Dalla 2a SE.

Per approfondire

- Bernardelli, A. (2019). *Che cos'è la narrazione*. Roma: Carocci.
- Berretta, M. (1991). Parliamo del nostro futuro. *Italiano e Oltre*, I, 26-29.
- Cignetti, L. (2018). "(De)scrivere a scuola: perché e come farlo in modo efficace" [http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Cignetti.html].
- Cignetti, L., Demartini, S. & Fornara, S. (2016). *Come Ti scrivo?* Roma: Aracne.
- Cignetti, L. & Fornara, S. (2017²). *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*. Prefazione di Luca Serianni. Roma: Carocci.
- Colombo, A. (1982). Quale grammatica? La riflessione grammaticale: riflessioni di un conservatore. In Ambel, M. (a cura di). *Insegnare la lingua. Quale grammatica?* (pp. 12-70). Milano: Mondadori.
- Colombo, A. (2012). Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte I). In *Grammatica e didattica*, 4, 10-24 [<http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/4-2012/02Colombo-4.pdf>].
- Colombo, A. (2013). Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte II). In *Grammatica e didattica*, 5, 25-42 [http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/Colombo_G&D_5.pdf].
- Corno, D. & Pozzo, G. (a cura di) (1991). *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corrà, L. & Paschetto, W. (2011) (a cura di). *Grammatica a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Amico, S. & Devescovi, A. (2013). *Comunicazione e linguaggio nei bambini*. Roma: Carocci.
- Della Casa, M. (2003). *I generi e la scrittura*. Brescia: Editrice La Scuola.
- De Mauro, T. (2011). Due grammatiche per la scuola (e non solo). In Corrà, L. & Paschetto, W. (2011), pp. 17-22.
- De Santis, C. & Prandi, S. (2011). *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e grammatica italiana*. Torino: UTET.
- Ferrari, A. (2014). *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*. Roma: Carocci.
- Ferrari, A. (2010). "connettivi", in Simone, R. (a cura di). *Enciclopedia dell'italiano*. Vol. 1. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani (pp. 271-273) [[http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)].
- Ferrari, A. (2019). *Che cos'è un testo*. Roma: Carocci.
- Ferrari, A. & Zampese, L. (2000). *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano*. Bologna: Zanichelli.
- Ferrari, S. & Notarbartolo, D. (2016). *Insegnare e apprendere italiano con le Indicazioni nazionali. Lessico, grammatica*. Firenze: Giunti.
- Fiorentino, G. (2010). *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*. Roma: Carocci.

Jelmini, A. (1997). *La grammatica*, 3 voll. Bellinzona: Salvioni.

Karmiloff-Smith, A. (1997). *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*. Bologna: il Mulino (ed. orig. *Beyond Modularity*, MIT Press, Cambridge, 1992).

Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. In *Essays on the verbal and visual arts. Proceedings of the 1966 annual Spring meeting of the American ethnological society* (pp. 12-44). Seattle – London: American Ethnological Society.

Lala, L. (2011). "testo, tipi di", in Simone, R. (a cura di). *Enciclopedia dell'italiano*. Vol. 2. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani (pp. 1488-1494) [http://www.treccani.it/enciclopedia/testi-descriptivi_%28Enciclopedia-dell%27italiano%29/].

Lavinio, C. (1984). *L'uso dei tempi verbali nelle fiabe orali e scritte*, in Coveri, L. (a cura di), *Linguistica testuale* (pp. 289-306). Roma: Bulzoni.

Lavinio, C. (1991). *Teoria e didattica dei testi*. Firenze: La Nuova Italia.

Lo Duca, M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.

Lo Duca, M. G. (2018a). *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Roma: Carocci (prima ed. 2004).

Lo Duca, M. G. (2018b). *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*. Roma: Carocci.

Loiero, S. & Lugarini, E. (2019). *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*. Firenze: Cesati.

Manzotti, E. (1990). Forme della scrittura nella scuola: una tipologia ragionata. *Nuova secondaria*, 7, 25-42.

Mortara Garavelli, B. (1988). Italienisch: Textsorten / Tipologia dei testi. In Holtus, G. & Metzeltin, M., & SCHMITT, Ch. (Hrsg.). *Lexikon der romanischen Linguistik* (pp. 157-168). Tübingen: Niemeyer, Bd. 4 [ripreso adattato qui: https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/10/Mortara-Garavelli-Tipologie-dei-testi-categorie-descrittive-e-generi-testuali.pdf].

Mortara Garavelli, B. (2001²). Il discorso riportato. In Renzi, L., Salvi, G. & Cardinaletti, A., *Grande grammatica italiana di consultazione*, nuova ed., 3 voll., vol. 3°, *Tipi di frasi, deissi, formazione delle parole* (pp. 429-470). Bologna: il Mulino.

Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Pontecorvo, C. & Pontecorvo, M. (1986). *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*. Bologna: il Mulino.

Roggia, C. E. (2011a). "testi descrittivi", in Simone, R. (a cura di). *Enciclopedia dell'italiano*. Vol. 2. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani (pp. 1469-1484) [http://www.treccani.it/enciclopedia/testi-descriptivi_%28Enciclopedia-dell%27italiano%29/].

Roggia, C. E. (2011b). "testi narrativi", in Simone, R. (a cura di). *Enciclopedia dell'italiano*. Vol. 2. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani (pp. 1478-1482) [http://www.treccani.it/enciclopedia/testi-narrativi_(Enciclopedia-dell%27italiano)/].

Salvi, G. & Vanelli, L. (2004). *Nuova grammatica italiana*. Bologna: il Mulino.

Serianni, L. (2006). *Prima lezione di grammatica*. Roma-Bari: Laterza.

Serianni, L. (2010). *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*. Roma-Bari: Laterza.

Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Ujcich, V. (2010). *I tempi dei testi. Analisi dei tempi verbali in testi narrativi prodotti a scuola*. Padova: CLEUP.

Ujcich, V. (2020). *Grammatica e fantasia. Percorsi didattici per l'uso dei verbi nella scuola primaria*. Carocci: Roma.

Weinreich, H (2004). *Tempus. Le funzioni dei tempi nei testi*. Bologna: il Mulino (ed. orig. *Tempus. Besprochene un erzählte Welt*, Stuttgart, Kohlhammer, 1954).

Werlich, E. (1982²). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Indicazioni didattiche generali

Nei paragrafi successivi sono sintetizzate, con l'ausilio di tabelle, le istruzioni per lo svolgimento delle attività. Queste istruzioni vanno intese come una guida per l'insegnante che voglia sperimentare, magari per la prima volta, le modalità di lavoro *Sgrammit*. L'intenzione è di presentarle in forma essenziale, senza pretendere di dire tutto, ma con lo scopo di spiegare quanto basta per orientare l'azione dell'insegnante, che saprà adattare autonomamente le istruzioni al suo contesto classe.

La struttura e i contenuti delle tabelle sono descritti nello schema seguente.

Conoscenze grammaticali	Gli argomenti grammaticali al centro della proposta didattica, per orientare il sapere-docente.			
Materiali	L'indicazione delle pagine del quaderno nelle quali si trova la proposta didattica, degli allegati e di altri eventuali materiali necessari per lo svolgimento delle attività didattiche.			
Tipo di attività	I tipi di attività previsti nel percorso, secondo una classificazione che prevede quattro possibilità: attività di scoperta , per portare le allieve e gli allievi a scoprire in modo induttivo alcune caratteristiche o regolarità della lingua e della grammatica; attività di consolidamento , per rafforzare le scoperte induttive; attività di allenamento , per esercitare le allieve e gli allievi sui contenuti linguistico-grammaticali al centro dell'attenzione (in questo tipo di attività rientrano anche esercizi più tradizionali, non necessariamente improntati alla scoperta induttiva, ma maggiormente guidati); attività di approfondimento , per proporre dei percorsi di riflessione più avanzati, allo scopo di venire a conoscenza di fenomeni grammaticali di una certa complessità, la cui comprensione non può prescindere da spiegazioni precise e chiare. Va precisato che si tratta di un'indicazione di massima, che tiene conto delle modalità prevalenti, in quanto spesso percorsi e itinerari sono articolati al loro interno in momenti diversi di scoperta e consolidamento, con eventuale approfondimento di quanto scoperto.			
	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	Le modalità di lavoro suggerite e sperimentate per la massima efficacia delle proposte didattiche. Anche in questo caso le indicazioni si intendono come suggerimenti, in quanto è sempre possibile scegliere altre modalità di lavoro, adattandole al contesto della classe e alle esigenze dell'insegnante. La presenza di più indicazioni significa che le diverse fasi del percorso prevedono diverse modalità di lavoro.			
	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE
Descrizione	Una breve descrizione dello scopo della proposta didattica nel suo insieme e delle diverse fasi in cui è articolata, con sintetici chiarimenti riguardo alle modalità di lavoro da seguire. In alcuni casi sono inoltre date ulteriori indicazioni all'insegnante su che cosa deve fare (ad esempio, quali frasi deve pronunciare nelle proposte maggiormente incentrate sull'oralità).			
Riferimenti al Piano di studio	I riferimenti alle finalità e ai traguardi previsti dal Piano di studio della scuola dell'obbligo del Canton Ticino (2015, d'ora in avanti PdS). Le finalità sono riprese dai paragrafi dedicati alle risorse linguistiche e testuali presenti alle pp. 107-110 del PdS; i traguardi dalle tabelle di fine ciclo presenti alle pp. 101-105 del PdS. Si indicano solamente i traguardi principalmente coinvolti nell'attività, senza esaurire il panorama di tutte le competenze attivate.			
Abilità	Le abilità specifiche attivate nelle diverse fasi della proposta didattica. Si tratta di ciò che gli allievi devono fare per poter svolgere i compiti richiesti dalle attività.			
Osservazioni	Suggerimenti operativi per lo svolgimento delle attività; eventuali approfondimenti e promemoria di natura teorica sui contenuti linguistico-grammaticali al centro delle proposte; indicazioni sulle eventuali difficoltà che possono insorgere.			
Soluzioni	Eventuali soluzioni utili a orientare il lavoro. Esempificazioni di che cosa ci si può aspettare dagli allievi e dalle allieve rispetto all'attività proposta.			

In generale, non va dimenticata la struttura-tipo delle proposte *Sgrammit*, nelle quali a una fase di scoperta dell'aspetto grammaticale esplorato ne segue sempre una di confronto e riflessione, che porta a un'istituzionalizzazione (provvisoria o definitiva) degli apprendimenti.

Nota sulle attività di scoperta e consolidamento a gruppi

Fermo restando il principio secondo il quale ogni insegnante è libero di attuare le modalità di lavoro che ritiene più adatte al suo contesto classe, le attività induttive di scoperta risultano in generale più efficaci quando si segue una strategia di lavoro a gruppi basata sul confronto, la discussione e la riflessione. In questo senso, un riferimento sempre valido è alla strategia di lavoro elaborata da Philippe Meirieu (1987), che – ipotizzando di attuarlo in una classe di venti allieve e allievi – si può schematizzare in questo modo:

Fasi	Modalità di lavoro	Obiettivi e note operative
1. Introduzione	Classe intera	Il docente introduce l'attività senza esplicitare il contenuto grammaticale su cui si lavora, per non compromettere l'effetto della scoperta.
2. Lavoro su situazione-problema	Quattro gruppi eterogenei: GR1 (aaaaa), GR2 (bbbbb), GR3 (ccccc), GR4 (ddddd).	GR1 e GR2 lavorano sullo stesso materiale, che è diverso da quello che ricevono GR3 e GR4. I quattro gruppi non devono vedere ciò che fanno gli altri gruppi.
3. Confronto dei lavori prodotti	Due gruppi formati dall'unione dei gruppi precedenti: GR1 con GR3 (aaaaacccc), GR2 con GR4 (bbbbbddddd).	Due gruppi formati da allievi che hanno lavorato su testi diversi confrontano i loro lavori e discutono su analogie e differenze, ipotizzando che cosa le ha determinate.
4. Messa a punto	Quattro nuovi gruppi misti formati dal rimescolamento dei gruppi precedenti: GR5 (abcda), GR6 (abcdb), GR7 (abcdc), GR8 (abcdd).	I quattro nuovi gruppi devono scrivere una breve sintesi di quello che hanno scoperto.
5. Conclusione	Classe intera.	La classe produce una sintesi finale, che è il risultato dell'unione e della riformulazione delle sintesi elaborate dai singoli gruppi nella fase precedente. Si prepara un cartellone o promemoria con la sintesi finale.

Questa strategia di lavoro è in generale quella pensata e sperimentata per la maggior parte delle attività di scoperta a gruppi presenti nei quaderni di *Sgrammit*, e viene semplicemente richiamata nelle tabelle che descrivono le diverse proposte con la dicitura *gruppi Meirieu*.

Q1

Indicazioni per le attività del Quaderno verde 1

1 - 2

Come parliamo?

Conoscenze grammaticali ■ Verbi del *dire* (*verba dicendi*), cioè verbi che indicano le diverse modalità del parlare e che accompagnano il discorso diretto. In particolare, verbi che identificano modalità fonetiche del dire.

Materiali Quaderno 1, pp. 3-6. Allegati 1 e 2.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Le due attività proposte in questo percorso sono incentrate sulla dimensione dell'oralità (ascolto e parlato) per scoprire le differenti modalità del parlare e, di conseguenza, i verbi che le designano. Il legame implicito è con i testi narrativi, nei quali i dialoghi hanno grande rilevanza, e con la lettura espressiva ad alta voce.

L'attività **1** (pp. 4-5) consta di una prima fase (p. 4) di ascolto di frasi pronunciate dall'insegnante secondo le modalità suggerite qui sotto tra parentesi:

1. Ssst! È una sorpresa: non dobbiamo farci sentire dagli altri. [SUSSURRARE]
2. Evviva! Abbiamo vinto! [ESULTARE]
3. Uffa! Mi hai proprio stufato! [BORBOTTARE]
4. Grammaruga mangia tanta lattuga e Sgrammit divora le noci. [DIRE]
5. Grrrr! Non sopporto tutto questo chiasso nel bosco! [SBRAITARE]
6. Sempre caro mi fu quest'alto noce. [DECLAMARE]

Dopo aver ascoltato ogni singola frase, le bambine e i bambini, individualmente, devono prendere l'allegato 1, scegliere l'adesivo che secondo loro corrisponde alla modalità appena ascoltata e incollarlo sul quaderno accanto alla frase corrispondente, nei cerchi tratteggiati. Al termine, si può avviare una prima riflessione sulle differenze avvertite tra le varie frasi.

La seconda fase dell'attività (p. 5) prevede l'ascolto di una narrazione letta dal docente, possibilmente in modo espressivo, soprattutto per quanto riguarda il parlato dei personaggi. Le allieve e gli allievi, individualmente, devono scegliere di nuovo le etichette dell'allegato 1 che riproducono le modalità di parlato incontrate nella narrazione e incollarle nell'ordine corretto sul quaderno, nei cerchi tratteggiati. Alla fine, si può approfondire la riflessione avviata nella fase precedente.

L'attività **2** (p. 6) mira a consolidare in forma ludica quanto scoperto. Infatti, propone la costruzione del "dado del dire" (allegato 2), che le bambine e i bambini possono personalizzare o incollando sulle sue facce gli adesivi dell'allegato 1 o illustrandolo con i loro disegni. L'importante è che i disegni riproducano in maniera chiara sei differenti modalità del dire. Dopo averlo costruito, possono giocarci lanciandolo. Lo scopo è di inventare e pronunciare una frase in modo coerente con il disegno. Il gioco deve essere svolto oralmente, ma, a seconda dell'età delle allieve e degli allievi, le frasi inventate possono poi essere trascritte sul quaderno, con l'accortezza di associare a ognuna di esse un'etichetta o un disegno che ne indichi la modalità di pronuncia.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Familiarizzare con le parti del discorso (in particolare verbo) (PdS, p. 109).
- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).

Traguardi

- ASCOLTARE (Contestualizzare). Prestare attenzione al ruolo dei codici secondari (la mimica, la gestualità e l'intonazione) nel determinare le intenzioni comunicative altrui (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- PARLARE (Contestualizzare). Rivolgersi all'adulto e ai coetanei con l'intonazione appropriata al contesto (PdS, fine I ciclo, p. 102).
- PARLARE (Contestualizzare). Associare la mimica e l'intonazione a una particolare intenzione comunicativa (PdS, fine I ciclo, p. 102).

- Abilità**
- Cogliere le diverse modalità e variazioni di parlato (**1**, **2**);
 - associare alle diverse modalità di parlato il verbo che le designa (**2**);
 - usare attivamente la corretta modalità del dire, sperimentandola nell'ambito dell'invenzione ludica di frasi (**2**).

Osservazioni Attenzione! Questo percorso può essere proposto, graduandolo, anche a bambine e bambini molto piccoli. Se non sanno ancora leggere e scrivere, andranno ovviamente adattate soprattutto le due fasi dell'attività 1, che nella versione sul quaderno richiedono di associare a una frase scritta in maiuscolo un'immagine.

3 - 4

Etichette nel bosco

Conoscenze grammaticali

- Nomi e aggettivi.

Materiali Quaderno 1, pp. 7-14.
Allegati 3A, 3B, 3C.
Forbici e colla.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Le due attività di questo percorso sono finalizzate a far scoprire, in maniera fortemente induttiva, le categorie grammaticali dei nomi e degli aggettivi, e la loro funzione di base. Il legame è con i testi descrittivi, nei quali gli aggettivi hanno un ruolo fondamentale.

Le modalità di lavoro sono piuttosto libere, anche se andrebbe privilegiato il lavoro a gruppi, seguito da momenti di condivisione a classe intera.

L'attività **3** (pp. 8-13) è suddivisa in tre fasi: la fase **3 A** chiede alle allieve e agli allievi di applicare sul disegno a doppia pagina (pp. 8-9) le etichette presenti nell'allegato 3A, scrivendo poi sopra a quelle bianche il nome dell'elemento del bosco al quale sono associate; si tratta, in definitiva, di catalogare animali, oggetti, elementi vari del bosco designandoli con il loro nome; la fase **3 B** chiede di continuare il lavoro precedente prendendo le etichette dell'allegato 3B e incollandole sulla creatura "misteriosa" (pp. 10-11) che gli amici di Sgrammit hanno trovato nel bosco e che non sanno chi sia; nell'allegato sono presenti alcune etichette già completate con nomi e aggettivi, e altre da completare; l'attenzione, a partire dalla consegna di p. 10, va guidata implicitamente (dunque senza dichiararlo, altrimenti si compromette l'effetto di scoperta) sui nomi ("quali sono le parti del suo corpo") e sugli aggettivi ("come è"); alla fine si può dare un nome inventato alla creatura; la fase **3 C** chiede di riflettere sul lavoro svolto nella fase precedente e di provare a suddividere le parole trovate (le etichette) in due gruppi (p. 12), scrivendole o incollandole nel riquadro; alla classe va lasciata la libertà di sperimentare e di provare, senza vincoli troppo rigidi. Alla fine è molto probabile, ma non decisivo per la riuscita dell'attività, che i due gruppi di parole corrispondano rispettivamente a nomi e aggettivi; perché si arrivi infine a questa suddivisione, si deve proseguire con la proposta di p. 13, che chiede di prendere l'allegato 3C, di ritagliare i due riquadri e di incollarli nelle due colonne della tabella di p. 13: si tratta della proposta di suddivisione in due gruppi di parole fatta da Sgrammit e dai suoi amici; lo scopo è di confrontare la proposta della classe con quella di Sgrammit, per capire quale è stato il criterio di suddivisione adottato dai personaggi del bosco (hanno distinto appunto i nomi dagli aggettivi). I due gruppi di parole così trovati (e completati con l'aggiunta delle altre parole trovate dalla classe) possono essere etichettati con parole o espressioni scelte dai bambini, scrivendole nei riquadri al fondo della tabella di p. 13; infine, c'è la possibilità di scrivere anche la terminologia grammaticale specifica (*nomi o sostantivi e aggettivi*), per facilitare il passaggio alla presa di coscienza.

L'attività **4** è un gioco lessicale, che prevede di indovinare un nome a partire da tre aggettivi che ne descrivono le qualità. La colonna di sinistra è già completa degli aggettivi, la colonna di destra totalmente libera. Il gioco può essere svolto in diverse modalità (a coppie, a squadre, a classe intera) secondo le esigenze dell'insegnante e ampliato a piacere.

- Riferimenti al Piano di studio**
- Finalità**
- Familiarizzare con le parti del discorso (in particolare nome e aggettivo) (PdS, p. 109).
 - Conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono (PdS, p. 109).
 - Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).
- Traguardi**
- PARLARE e SCRIVERE (Attivare). Usare in modo preciso il lessico di base, riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al contesto (PdS, fine I ciclo, pp. 102 e 104).
 - SCRIVERE (Attivare). Scrivere in maniera chiara e leggibile le parole (PdS, fine I ciclo, p. 104).

- Abilità**
- Associare i nomi ai significati (cose, animali, elementi del bosco) che individuano (**3 A**, **3 B**);
 - associare gli aggettivi alle qualità di un personaggio d'invenzione (**3 B**);
 - distinguere i nomi dagli aggettivi e raggrupparli di conseguenza (**3 C**);
 - risalire al nome a partire da tre aggettivi che lo qualificano (**4**).

Osservazioni Il percorso è rivolto soprattutto alle prime classi della scuola elementare, ma può essere proposto, almeno in alcune parti, anche a bambine e bambini più piccoli, che non sanno ancora scrivere. Un'attività interessante anche per la scuola dell'infanzia è quella suggerita dalle prime due fasi (**3 A** e **3 B**), cioè l'etichettatura di ambienti o di animali/personaggi, che può essere fatta in maniera ludica (anche nel reale) chiedendo eventualmente di scrivere sulle etichette parole in forma di scrittura spontanea, al fine di avvicinare alla funzionalità del codice scritto. Con bambini piccoli non è opportuno soffermarsi sulla distinzione esplicita tra nomi e aggettivi, ma fermarsi al gioco di distinguere *che cos'è da come è*.

Soluzioni Attività **3 B**, pp. 10-11:

Possibili aggettivi: SQUAMOSO, ROSA, MINACCIOSO (già scritti sulle etichette), ALATO, CATTIVO, ARANCIONE, AZZURRO, RUVIDO, VISCIDO, APPUNTITO, SBUFFANTE ecc.

Possibili nomi: ZAMPA, CORNA (già scritti sulle etichette), ZANNE, DENTI, OCCHI, ARTIGLI, SQUAME, BAFFI, SOPRACCIGLIA, SBUFFI, NARICI, NASO ecc.

5 - 6

Siamo tutti osservatori

Conoscenze grammaticali

- Struttura e parole del testo descrittivo.

Materiali Quaderno 1, pp. 15-20.
Allegato 5.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Il percorso, incentrato sul testo descrittivo, è finalizzato a far scoprire che le descrizioni efficaci presentano informazioni distribuite in blocchi coerenti, e che alcuni di questi blocchi sono uguali per tutti i tipi di descrizioni, mentre altri variano a seconda di ciò che si descrive. Le domande-guida presenti nell'allegato 5 corrispondono ai blocchi informativi: sono dello stesso tipo i cartellini dello stesso colore (verdi, domanda-guida "chi è?" o "che cos'è?"; gialli, domanda-guida "com'è?"; entrambi validi indipendentemente da che cosa si descrive), mentre sono di tipo diverso quelli con colori diversi (azzurro, domanda-guida "che abitudini ha?", riferita alla descrizione di un animale; beige, domanda-guida "a che cosa serve?", riferita alla descrizione di un oggetto; rosa, domanda-guida "che lavoro fa?", riferita a una persona). Lo scopo finale non è quindi di arrivare a comporre un testo, ma di riflettere sulla natura delle informazioni che compongono le descrizioni.

L'attività **5** (pp. 15-19) prevede un lavoro a tre gruppi Meirieu – uno **rosso** (**5 A**), uno **blu** (**5 B**) e uno **verde** (**5 C**) – seguito da una messa in comune, svolta preferibilmente creando tre nuovi gruppi attraverso il rimescolamento dei precedenti, sempre secondo la strategia Mierieu. Nel lavoro a gruppi (pp. 16-18), le allieve e gli allievi devono prendere tre adesivi dall'allegato 5, scegliendo in base alle domande-guida più adatte a ciò che devono descrivere (gruppo **rosso**: Grammaruga; gruppo **blu**: una casa sull'albero; gruppo **verde**: una ragazza); devono poi incollarli sulla propria pagina e annotare su ciascuno di essi alcune parole che rispondono alla domanda-guida presente sull'adesivo (ad esempio, sotto la domanda "Chi è?", il gruppo **rosso**, che deve descrivere Grammaruga, scriverà "una tartaruga"). Nella messa in comune, i tre nuovi gruppi devono confrontare il proprio lavoro e annotare nella tabella di p. 19 le domande che ogni gruppo ha scritto sugli adesivi. Il risultato atteso è la scoperta di quanto riportato qui sopra, all'inizio della descrizione dell'attività: ci sono domande che si ripetono uguali nei tre gruppi e altre che sono diverse a seconda di che cosa si deve descrivere. Questa conclusione è anche ciò che andrà poi scritto nel riquadro di riflessione al fondo di p. 19.

L'attività **6** sposta la riflessione a livello testuale, allo scopo di far scoprire qual è la funzione principale di due tipi testuali differenti (descrizione e narrazione) e che cosa differenzia un testo descrittivo da un testo narrativo. L'attività può essere svolta individualmente (ma è possibile anche far lavorare a coppie o a piccoli gruppi). Le allieve e gli allievi devono ascoltare o leggere i quattro testi, rispondere, per ciascuno di essi, alla domanda "che cosa fa questo testo?" e infine individuare il testo intruso, cioè quello diverso da tutti gli altri (si tratta del testo narrativo). La domanda è pensata in previsione di risposte del tipo "descrive Sgrammit", "descrive uno scoiattolo", "descrive le forbici", "descrive un oggetto" per i tre testi descrittivi; per l'intruso, cioè il testo narrativo 2, la risposta attesa è "racconta una storia", "racconta un fatto", "dice che cosa è successo a Sgrammit" ecc. Le righe in fondo alla pagina servono per fissare questa piccola ma importante scoperta: "Il testo 2 racconta una storia, mentre gli altri tre descrivono qualcuno o qualcosa".

Riferimenti al Piano di studio	Finalità
	<ul style="list-style-type: none"> Capire che le descrizioni seguono una struttura coerente e ordinata (PdS, p. 107). Interiorizzare la conoscenza implicita della struttura tipica del testo narrativo (PdS, p. 107).
	Traguardi
	<ul style="list-style-type: none"> LEGGERE (Strutturare). Distinguere testi scritti di diversi tipi (PdS, fine I ciclo, p. 103). LEGGERE (Contestualizzare). Riconoscere la funzione comunicativa principale di testi scritti appartenenti a tipi diversi (PdS, fine I ciclo, p. 103). SCRIVERE (Strutturare). Comporre brevi testi scritti strutturando le informazioni secondo una sequenza logica e cronologica coerente con il tipo di testo (PdS, fine I ciclo, p. 105).

Abilità	<ul style="list-style-type: none"> Scegliere le domande-guida adatte all'oggetto della descrizione e rispondere in maniera pertinente attraverso l'uso di parole-chiave (5); confrontare le diverse proposte dei gruppi di lavoro e generalizzare le conclusioni del confronto (5); confrontare testi diversi per individuarne ed esplicitarne la funzione principale (6).
----------------	--

7 - 8

In un mondo di storie

Conoscenze grammaticali	<ul style="list-style-type: none"> Formule tipiche del testo narrativo e connettivi; collegamento di essi con le sequenze principali del testo narrativo (inizio, svolgimento, fine).
--------------------------------	--

Materiali
Quaderno 1, pp. 21-26.
Allegati 8A e 8B.
Forbici e colla.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione
Il percorso è finalizzato a una prima scoperta delle formule tipiche dei testi narrativi e di alcuni dei connettivi che ne legano le sequenze; nello stesso tempo, si lavora proprio sulle sequenze narrative. Il percorso può essere svolto individualmente o a coppie (ma è possibile anche lavorare a gruppi).

L'attività **7** (pp. 22-23) chiede di ricostruire l'ordine esatto di una breve narrazione e si articola in quattro momenti: dapprima allieve e allievi leggono o ascoltano le tre parti di storia; poi fanno un disegno per ciascuna sequenza; in seguito numerano le porzioni di testo per ristabilirne l'ordine giusto e infine assegnano a ogni sequenza un titolo. Disegnare e assegnare un titolo sono due richieste che stimolano la capacità di cogliere le informazioni essenziali di brevi porzioni testuali, per facilitare la generalizzazione che ogni storia può essere ridotta a tre macro-sequenze: inizio, svolgimento, fine.

L'attività **8 A** (pp. 24-26), come dice il titolo (*Alla scoperta delle fiabe classiche*), propone un lavoro analogo a quello dell'attività precedente, ma su fiabe molto conosciute, e si articola in due fasi. Nella prima fase, allieve e allievi devono prendere l'allegato 8A, ritagliare lungo le linee tratteggiate e utilizzare le carte così ottenute per ricostruire la sequenza corretta delle tre fiabe. Le carte sono stampate fronte e retro: sul fronte ci sono i testi, sul retro i disegni, in modo che possano essere utilizzate anche a prescindere dalla parola scritta. Nell'allegato 8A ci sono anche le carte ridotte (senza immagini sul retro) da ritagliare e incollare nella tabella di p. 24 nel giusto ordine, in modo che lette orizzontalmente in sequenza narrino la fiaba dall'inizio alla fine. Alla fine di questa fase bisogna scrivere il titolo delle fiabe nella colonna di sinistra della tabella a p. 24. A p. 25, invece, la sintesi posta in alto aiuta a istituzionalizzare il fatto che ogni fiaba può essere appunto suddivisa in almeno tre sequenze, il cui nome può essere indicato nei tre riquadri; i nomi delle sequenze dovrebbero essere simili o identici ai tre presenti nella prima riga della tabella di p. 24 (*inizio, svolgimento, fine*): la ridondanza è utile per fissare meglio la struttura di base del testo narrativo. Le domande di riflessione guidano l'attenzione di allieve e allievi, gradualmente, verso le parole che caratterizzano le singole sequenze: di particolare rilievo l'ultima, che verte su uno degli apprendimenti centrali del percorso ("All'inizio di ogni sequenza, evidenzia le parole che ti hanno permesso di ricostruire il filo della storia. Noti qualcosa di particolare?"). Evidenziando le parole in questione, si nota infatti che, oltre a essere poste tutte all'inizio di ogni sequenza, si ripetono uguali nelle tre fiabe ("C'era una volta", "A un certo punto", "Alla fine").

L'attività **8 B** (p. 26), strettamente legata alla precedente, mira ad ampliare il bagaglio di formule tipiche, andando oltre le sole tre appena scoperte. Si chiede di scegliere a caso una sequenza dell'attività precedente e di sostituire le parole evidenziate con altre che hanno la stessa funzione, eventualmente prendendole dall'allegato 8B. La consegna successiva chiede di suddividere le parole dell'allegato 8B, dopo averle ritagliate, in tre gruppi e di precisare il criterio di suddivisione. Il risultato atteso è una distinzione in gruppi che corrispondono alla sequenza narrativa all'interno della quale si trovano le diverse parole (parole dell'inizio, dello svolgimento e della parte finale); questa è anche la logica della tabella conclusiva di p. 26.

Riferimenti al Piano di studio	Finalità
	<ul style="list-style-type: none"> Interiorizzare la conoscenza implicita della struttura tipica del testo narrativo (PdS, p. 107). Acquisire una struttura narrativa di base (PdS, p. 107). Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).
	Traguardi
	<ul style="list-style-type: none"> ASCOLTARE (Attivare). Cogliere il valore semantico degli elementi linguistici che strutturano il testo (es.: connettivi, formule introduttive) nelle loro forme più consuete (PdS, fine I ciclo, p. 101). ASCOLTARE (Realizzare). Cogliere le principali informazioni di un testo orale lineare collegandole secondo una sequenza logica e cronologica (PdS, fine I ciclo, p. 101). LEGGERE (Realizzare). Cogliere le principali informazioni di un testo scritto lineare collegandole secondo una sequenza logica e cronologica (PdS, fine I ciclo, p. 103). LEGGERE (Strutturare). Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo nelle forme più consuete e standard (PdS, fine II ciclo, p. 103).

Abilità	<ul style="list-style-type: none"> Ricostruire l'ordine esatto delle sequenze di un breve testo narrativo ascoltato o letto (7 - 8); cogliere le informazioni principali di ciascuna sequenza narrativa per riassumerne il senso in un disegno e in un titolo (7); cogliere le formule tipiche del testo narrativo (7 - 8) e suddividerle in categorie a seconda della loro posizione ricorrente nel testo (8).
----------------	--

Soluzioni Attività **8 B**, p. 26:

PAROLE DELL'INIZIO (o solo INIZIO)	PAROLE DELLA PARTE CENTRALE o solo (SVOLGIMENTO)	PAROLE DELLA PARTE FINALE (o solo FINE)
Tanto tempo fa	Improvvisamente	Per concludere
All'inizio della nostra storia	All'improvviso	Per finire
Si narra che	A un tratto	In conclusione
C'era una volta	A un certo punto	Alla fine

9 - 14

La macchina dei tempi

Conoscenze grammaticali ■ Parole del tempo (verbi, avverbi, nomi).

Materiali Quaderno 1, pp. 27-35.
Allegati 9, 12, 13.
Forbici, colla.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Il percorso si articola in sei attività, finalizzate alla scoperta delle parole del tempo e al loro legame con il testo narrativo. La modalità di lavoro suggerita è individuale o a coppie, con momenti di condivisione e di messa in comune collettivi.

La prima attività (**9**, p. 28) si presenta come una sorta di gioco: allieve e allievi, individualmente, devono prendere l'allegato 9, ritagliare i quadratini (stampati fronte e retro: sul fronte ci sono le parole che indicano le varie attività di Grammaruga, sul retro le immagini) e divertirsi a distribuirli nell'agenda settimanale di Grammaruga, per organizzare i suoi impegni; i bigliettini si possono ridistribuire più volte (non è necessario incollarli alla pagina); in seguito, allieve e allievi possono confrontare a coppie il lavoro e farsi domande (del tipo "che cosa farà Grammaruga venerdì mattina?"); il gioco è libero, ma l'insegnante può guidarlo proponendo esempi analoghi di domande, in modo che l'attenzione finisca implicitamente sulle parole che indicano il tempo (il nome dei giorni della settimana e delle parti della giornata, i tempi verbali ecc.).

La seconda attività (**10**, p. 29) sviluppa il tema dell'agenda proponendo consegne meno libere ed è suddivisa in due fasi. L'agenda in questione è quella di Riccio, ed è già completa dei suoi impegni. Nella prima fase viene chiesto di leggere ciò che Riccio racconta al suo amico orso (p. 29) e ciò che scrive alla sua amica talpa (p. 30), per individuare il momento esatto (giorno della settimana e momento della giornata) in cui ha fatto la telefonata e ha scritto l'e-mail, confrontando le sue parole con gli impegni messi in agenda; la fase si chiude con la richiesta di riflettere e di discutere con compagne e compagni su quali elementi hanno permesso di individuare i giorni giusti della settimana. Nella seconda fase si passa a una richiesta produttiva: allieve e allievi devono dire o scrivere delle frasi in cui utilizzino alcune parole del tempo (soprattutto i tempi verbali) per spiegare che cosa ha fatto/fa/farà Riccio in tre giorni consecutivi. L'obiettivo è di far utilizzare i verbi in maniera coerente, senza però sanzionare eventuali usi errati; piuttosto, può essere interessante discuterne per iniziare a comprendere quali impieghi sono leciti (ad esempio, in qualche caso, il presente per descrivere il futuro) e quali no, anche attraverso il confronto con il lavoro altrui, come richiesto dalla consegna al fondo della p. 31.

La terza attività (**11**, p. 32) richiede ad allieve e allievi di ricostruire l'ordine cronologico di tre brevi testi tratti dal diario di Grammaruga, per poi riflettere sugli elementi che permettono di stabilirne la successione cronologica: le domande portano infatti gradualmente l'attenzione verso le parole associate al tempo.

La quarta attività (**12**, p. 33) propone un lavoro analogo all'attività precedente, ma su un evento che ha un'estensione temporale maggiore (alcuni anni): viene chiesto di ritagliare le tre vignette dell'allegato 12 e di incollarle nel giusto ordine sul quaderno. È particolarmente importante la fase di riflessione, perché porta a una prima istituzionalizzazione: confrontandosi tra di loro, allieve e allievi dovrebbero arrivare a individuare le parole che permettono di ricostruire con precisione l'ordine cronologico, suddividendole possibilmente in due gruppi (indicandoli nei riquadri in fondo alla p. 33). Il risultato atteso è che venga individuato il gruppo delle parole *cinque anni fa, oggi, il mese prossimo* e il gruppo dei verbi *piantò, fa, raccoglieremo*.

La quinta attività (**13**, p. 34) chiede di comporre delle frasi mediante la combinazione di cartellini ritagliati dall'allegato 13 e di incollare le frasi così formate nelle tre caselle della tabella di p. 34, sottolineando poi gli elementi che permettono di collocarle nel passato, nel presente o nel futuro.

La sesta attività (**14**, p. 35) conclude il percorso con la richiesta di scrivere (o di dettare all'adulto) un testo narrativo inventato a partire dalla vignetta presente a p. 35 e con il vincolo di utilizzare almeno tre fra le espressioni elencate sopra il disegno. Il testo va scritto su un foglio a parte.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Interiorizzare la conoscenza implicita della struttura tipica del testo narrativo (PdS, p. 107).
- Acquisire una struttura narrativa di base (PdS, p. 107).
- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).

Traguardi

- LEGGERE (Realizzare). Cogliere le principali informazioni di un testo scritto lineare collegandole secondo una sequenza logica e cronologica (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- PARLARE (Strutturare). Comporre brevi testi orali strutturando le informazioni secondo una sequenza logica e cronologica (PdS, fine I ciclo, p. 102).
- SCRIVERE (Strutturare). Comporre brevi testi scritti strutturando le informazioni secondo una sequenza logica e cronologica coerente con il tipo di testo (PdS, fine I ciclo, p. 105).

Abilità

- Ricavare informazioni cronologiche precise a partire da indizi testuali, schematici e iconici, consultando anche un testo discontinuo come quello dell'agenda in formato tabellare (**9**, **10**, **11**, **12**);
- produrre oralmente e in forma scritta brevi frasi con un impiego coerente delle parole del tempo (**9**, **10**, **13**);
- distinguere diverse categorie di parole del tempo (**12**);
- scrivere un testo narrativo con un uso coerente delle parole del tempo, a partire da vincoli precisi (**14**).

Osservazioni

Attenzione! La seconda fase dell'attività **10** (p. 31) è pensata per portare a risultati di questo tipo:

IERI ERA MARTEDÌ | OGGI È MERCOLEDÌ | DOMANI SARÀ GIOVEDÌ
IERI RICCIO HA CENATO AL RISTORANTE.
OGGI RICCIO NUOTA.
DOMANI RICCIO LEGGERÀ.

Tuttavia, va lasciato spazio a eventuali altre proposte delle allieve e degli allievi, perché lo scopo non è di arrivare a soluzioni rigide o corrette, ma semplicemente di sollecitare una riflessione sul tempo e sulle parole a esso legate. Ad esempio, può essere del tutto accettabile l'indicativo presente per indicare un evento futuro segnalato anche da un opportuno avverbio (DOMANI È GIOVEDÌ), secondo un uso ampiamente attestato nella colloquialità. Il momento decisivo dell'attività è il confronto collettivo delle proposte individuali e la relativa discussione.

Soluzioni

Attività **10**, pp. 29-30:

La telefonata è avvenuta MERCOLEDÌ SERA.
L'e-mail è stata scritta SABATO SERA.

Attività **12**, p. 33:

CINQUE ANNI FA MIO NONNO PIANTÒ UN PICCOLO ALBERO DI LIMONE. OGGI L'ALBERO È GRANDE E FA MOLTI FRUTTI. IL MESE PROSSIMO RACCOGLIEREMO I LIMONI.

Possibile suddivisione delle parole:

PAROLE DEL TEMPO	VERBI
CINQUE ANNI FA	PIANTÒ
OGGI	È
IL MESE PROSSIMO	RACCOGLIEREMO

15 - 16

Parola alle fiabe

Conoscenze grammaticali ■ Discorso diretto e discorso indiretto, con relative formule introduttive e presenza del narratore.

Materiali Quaderno 1, pp. 37-42.
Allegati 15A, 15B, 15C, 16A, 16B.
Forbici e colla.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Le due attività del percorso sono finalizzate alla scoperta del discorso riportato all'interno dei testi narrativi, nelle due forme diretta e indiretta, e del ruolo del narratore. L'impostazione suggerisce il lavoro individuale o a coppie, con messa in comune collettiva, ma sono possibili anche tutte le altre modalità, a discrezione dell'insegnante. Il tema è trattato anche in entrambi i Quaderni rossi, sulla punteggiatura.

La prima attività (**15**, pp. 38-39), incentrata sul discorso diretto e sul ruolo del narratore, è divisa in tre fasi. Nella prima fase (**15 A**) si chiede di ricostruire il dialogo tra la regina e lo specchio in un estratto della fiaba tradizionale di *Biancaneve*. Allieve e allievi, individualmente, devono prendere l'allegato **15 A**, ritagliare le nuvolette che riportano le parole dei due personaggi e incollarle nell'ordine giusto negli spazi tratteggiati di p. 38. Poi devono rispondere alle due domande all'inizio di p. 39, che portano l'attenzione sulle porzioni di testo che precedono e seguono il discorso diretto: si tratta di individuare il narratore e di scoprire il suo ruolo. A questo scopo è pensato anche il riquadro di riflessione al centro di p. 39, all'interno del quale la riga vuota va completata con la parola NARRATORE. Nella seconda fase (**15 B**) l'attenzione si sposta sull'oralità: allieve e allievi devono prendere l'allegato 15B per ritagliare e costruire delle marionette da dita, che riproducono i personaggi principali di *Biancaneve* e il narratore. Una volta pronte le marionette, l'insegnante legge la storia (allegato 15C), oppure fa ascoltare la registrazione audio della stessa presente sul sito www.sgrammit.ch. Durante l'ascolto, allieve e allievi devono alzare la marionetta cui di volta in volta appartengono le parole pronunciate. Infine, la terza fase (**15 C**) suggerisce di mettere in scena il copione della storia, secondo le modalità preferite dall'insegnante e dalla classe.

La seconda attività (**16**, pp. 40-41) sposta l'attenzione sulla differenza tra discorso diretto e indiretto, ed è anch'essa divisa in tre fasi. Nella prima fase (**16 A**), le allieve e gli allievi, a coppie, leggono e confrontano i due testi di p. 40 (due inizi della fiaba di *Cappuccetto Rosso*), per poi rispondere alle domande di p. 41, che portano a riflettere sulle differenze tra i due incipit. Allo stesso scopo risponde il riquadro centrale di istituzionalizzazione, che va completato con le scritte DISCORSO INDIRETTO e DISCORSO DIRETTO. Queste due "etichette" vanno poi riscritte anche nei post-it della pagina precedente, in modo che corrispondano al contenuto dei due brani. Nella seconda e nella terza fase (**16 B** e **16 C**) si ripropone lo stesso lavoro delle fasi **15 B** e **15 C**: costruzione di marionette da dito e ascolto della lettura dell'insegnante o della registrazione audio con una versione di *Cappuccetto Rosso* e successiva drammatizzazione.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Provare piacere per l'ascolto e la lettura di storie (PdS, p. 107).
- Riconoscere i ruoli dei personaggi di un testo narrativo (PdS, p. 107).

Traguardi

- ASCOLTARE (Contestualizzare). Riconoscere la funzione comunicativa principale di testi orali appartenenti a tipi diversi (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- LEGGERE (Contestualizzare). Riconoscere la funzione comunicativa principale di testi scritti appartenenti a tipi diversi (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- ASCOLTARE (Contestualizzare). Prestare attenzione al ruolo dei codici secondari (la mimica, la gestualità e l'intonazione) nel determinare le intenzioni comunicative altrui (PdS, fine I ciclo, p. 101).
- PARLARE (Contestualizzare). Associare la mimica e l'intonazione a una particolare intenzione comunicativa (PdS, fine I ciclo, p. 102).

Abilità

- Mettere in ordine le battute di un dialogo, associando testo scritto a immagini (**15 A**);
- riconoscere i personaggi e le loro voci attraverso la lettura mirata o l'ascolto attivo (**15 B**, **16 B**);
- leggere o recitare un dialogo in maniera espressiva e coerente con le intenzioni dei personaggi (**15 C**, **16 C**);
- individuare differenze di natura linguistica attraverso il confronto tra testi (16A).

Osservazioni

Le attività **15 B**, **15 C**, **16 B** e **16 C** possono essere svolte anche da sole, senza per forza essere collocate nel contesto dell'intero percorso. In particolare, il ricorso all'ascolto e l'utilizzo delle marionette da dito le rendono adatte anche a un pubblico di scuola dell'infanzia, che ne apprezzerrebbe l'impostazione ludica.

17 - 19

La banda del bosco

Conoscenze grammaticali ■ Aggettivi (in particolare qualificativi).
■ Ordine e struttura dei testi descrittivi.

Materiali Quaderno 1, pp. 43-50.
Allegati 17A, 17B, 18A, 18B, 19.
Forbici e colla.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione L'ultimo percorso del Quaderno 1 è incentrato sul testo descrittivo, con una contestualizzazione generale di tipo narrativo. Lo scopo delle tre attività è di scoprire l'utilità degli aggettivi per comporre descrizioni sempre più efficaci e precise, oltre che ben strutturate. La cornice è ispirata all'atmosfera delle *detective stories*: si tratta di scoprire, insieme ai personaggi del bosco, gli autori di un furto e il loro covo, mettendo insieme una serie di indizi ricavabili proprio grazie agli aggettivi e alle descrizioni. Le modalità di lavoro suggerite sono quella a gruppi e quella individuale, con momenti di messa in comune a classe intera.

La prima attività (**17**, pp. 44-46) è divisa in tre fasi, ciascuna delle quali porta a individuare uno dei tre ladri del bosco. La prima fase (**17 A**, p. 44) chiede alle allieve e agli allievi, individualmente, di scoprire il primo ladro, scegliendolo tra i cinque raffigurati, a partire dagli indizi testuali. A fondo pagina si chiede dapprima di colorare nel testo le parole che hanno permesso di individuare il ladro (si tratta degli aggettivi qualificativi), e in seguito di ritagliare i primi quattro riquadri tratteggiati dell'allegato 17A per incollarli nella colonna di destra della tabella di p. 44, in corrispondenza delle informazioni legate al simbolo presente sui ritagli. I simboli corrispondono ai blocchi informativi sui quali è costruita la descrizione (corporatura, viso, abbigliamento, segni particolari). In questo modo si porta l'attenzione sia sugli aggettivi qualificativi, sia sulla struttura e l'ordine di una descrizione efficace.

La seconda fase (**17 B** , p. 45) chiede un lavoro analogo ma “rovesciato”, per individuare il secondo ladro: si parte dalla seconda serie di simboli dell’allegato 17A, che vanno incollati nella colonna di destra della tabella di p. 45 seguendo lo stesso ordine dell’attività precedente; poi, si ritagliano le strisce di testo dell’allegato 17B e si incollano sul quaderno nell’ordine suggerito dai simboli (corporatura, viso, abbigliamento, segni particolari). Infine, seguendo gli indizi incollati sul foglio, si procede a disegnare l’identikit del secondo ladro, nella maniera più precisa possibile, cosa che si può fare solo prestando molta attenzione agli aggettivi.

La terza fase (**17 C** , p. 46) passa al livello produttivo: sempre individualmente, allieve e allievi scrivono la descrizione precisa del terzo ladro, che devono scegliere tra i tre raffigurati. L’ordine della descrizione segue quello delle due precedenti, ma è suggerito da brevi etichette testuali e non più da simboli. L’attività è anche sorretta da uno scopo ludico: far indovinare ai compagni e alle compagne il ladro scelto, facendo leggere loro il testo inventato.

La seconda attività (**18** , pp. 47-48) sposta l’attenzione sul covo dei ladri (quindi dalla descrizione di una persona si passa a quella di un ambiente) e propone un lavoro a gruppi (liberamente gestibile dall’insegnante: la modalità a quattro gruppi Meirieu è comunque adatta e consigliata). I due **gruppi rossi** prendono l’allegato 18A, ritagliano la testimonianza dell’aquila e la incollano sul quaderno (a p. 47); lo stesso fanno i due **gruppi blu** con la testimonianza della talpa presente sull’allegato 18B. I quattro gruppi devono leggere con attenzione solo il proprio testo e cercare di individuare il covo dei ladri, scegliendolo tra i tre raffigurati. Segue un momento di confronto tra i diversi gruppi, per rispondere alle domande poste sotto i disegni: i **gruppi rossi** individuano con facilità il covo; i **gruppi blu** non ci riescono. Il motivo è che la testimonianza dell’aquila (che ci vede molto bene) è precisa perché fa ricorso ad aggettivi, mentre quella della talpa (che ha qualche problema di vista) è generica proprio perché senza aggettivi. Il confronto porta dunque induttivamente a capire che una descrizione può essere precisa solo se si usano bene gli aggettivi. Il riquadro di istituzionalizzazione può essere completato proprio con la parola AGGETTIVI, che a questo punto ha un significato chiaro per la classe e dunque può essere usata senza timore.

La terza attività (**19** , pp. 49-50) sposta di nuovo l’attenzione sul piano produttivo, chiedendo alle allieve e agli allievi di mettere in campo quanto scoperto e appreso sugli aggettivi: il compito, individuale, è di scrivere un testo che descriva l’interno del covo dei ladri, a beneficio della talpa, utilizzando almeno 10 aggettivi. Oltre a questo vincolo, che andrebbe sempre mantenuto, la stesura del testo può essere totalmente libera o guidata dal testo presente nell’allegato 19 (che offre un esempio di descrizione da arricchire e rendere precisa proprio con l’aggiunta degli aggettivi): la scelta, a discrezione dell’insegnante, può seguire anche criteri di differenziazione, sulla base delle competenze delle bambine e dei bambini.

Il percorso si conclude con un momento di fissazione di quanto appreso, attraverso la scrittura di due brevi testi di sintesi da inserire nelle due colonne di p. 50 e di una riflessione generale conclusiva. Anche in questo caso le modalità sono a scelta dell’insegnante, ma è comunque fondamentale coinvolgere tutta la classe.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).
- Capire che le descrizioni devono seguire una struttura coerente e ordinata (PdS, p. 107).

Traguardi

- LEGGERE (Contestualizzare). Riconoscere la funzione comunicativa principale di testi scritti appartenenti a tipi diversi (PdS, p. 103).
- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Contestualizzare). Comporre brevi testi scritti con una precisa funzione comunicativa (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Strutturare). Comporre brevi testi scritti strutturando le informazioni secondo una sequenza logica e cronologica coerente con il tipo di testo (PdS, fine I ciclo, p. 105).
- SCRIVERE (Realizzare). Produrre testi con significati strutturati in blocchi informativi (PdS, fine II ciclo, p. 105).

Abilità

- Cogliere indizi testuali e collegarli alle immagini (**17 A** , **18 A**);
- riordinare un testo seguendo una logica coerente (**17 A**);
- tradurre in immagini, attraverso il disegno, le informazioni presenti in un testo (**17 B**);
- scrivere un testo descrittivo preciso sulla base di un disegno (**17 C** , **19**);
- confrontare due testi per riflettere sul loro significato e sulle parole che li compongono (**18 A**).

Soluzioni

Attività **17 A** , p. 44:

il ladro è il primo da destra.

Attività **18** , pp. 47-48:

il covo dei ladri è il primo da sinistra.

Attività **19** , p. 50:

Benché siano del tutto lecite moltissime altre soluzioni, una possibile sintesi è la seguente:

Struttura	Parole
Abbiamo scoperto che una descrizione ben fatta deve seguire un certo ordine e che le informazioni si devono raggruppare in modo coerente.	Abbiamo capito che per scrivere una descrizione bella e precisa bisogna usare gli aggettivi.

Indicazioni per le attività del Quaderno verde 2

1 - 5

Parole, parole, parole...

Conoscenze grammaticali

- Sinonimi.
- Nomi, aggettivi, verbi.
- Espressioni figurate.
- Indicatori spaziali.

Materiali

Quaderno 2, pp. 3-16.
Allegati 3, 5A, 5B.
Forbici e colla; occorrente per disegnare.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Il percorso persegue l'obiettivo generale dell'arricchimento lessicale, contestualizzando prevalentemente la riflessione a partire da brani d'autore di tipo descrittivo. Le modalità didattiche sono piuttosto libere, e variano dal lavoro individuale a quello collettivo.

Le prime tre attività prendono spunto dal brano di p. 4, tratto dal libro *Mia mamma è un gorilla, e allora?* di Frida Nilsson, nel quale sono state evidenziate con tre colori diversi le parole sulle quali va portata di volta in volta l'attenzione.

La prima attività (**1**, pp. 4-5), di scoperta e allenamento, chiede di lavorare sulle parole evidenziate in fucsia: dopo aver letto con attenzione il brano, si chiede di trascrivere nei riquadri di p. 5 queste parole e, per ciascuna di esse, di trovare parole o espressioni simili, cioè che abbiano un significato identico o analogo. Si lavora dunque sui sinonimi e sulla variazione lessicale, per scoprire che esistono modi diversi per esprimere (più o meno) la stessa cosa.

La seconda attività (**2**, pp. 6-7), di approfondimento, porta l'attenzione sull'espressione evidenziata in verde (*verde peperone*), chiedendo dapprima (p. 6) di trovare altri accostamenti tra un colore e un frutto/una verdura/un oggetto che permettano di farsi un'idea precisa della tinta e in seguito (p. 7) di ricostruire il significato di alcune espressioni figurate incentrate sui colori che usiamo spesso nel linguaggio corrente e che sono inserite all'interno di frasi che permettono di farsi un'idea chiara del contesto d'uso. Ad esempio, la frase "Luca pensava di potersi comprare un pacchetto di caramelle, ma era al verde." permette di ricostruire il significato dell'espressione *essere al verde* anche se questa non è conosciuta, proprio grazie alla contestualizzazione. Si lavora quindi sulle espressioni figurate, attraverso la scoperta che a volte gli accostamenti di più parole permettono di rendere in maniera più efficace sensazioni, emozioni ecc.

La terza attività (**3**, p. 8), di allenamento, propone un gioco linguistico sulle parole evidenziate in giallo (nomi): si tratta di trovare quattro aggettivi che definiscano ciascuna di queste parole allo scopo di far indovinare il nome alle compagne o ai compagni, sulla scia dell'esempio già completato a p. 8. Il gioco sulle parole evidenziate è una sorta di prova per un momento ludico più libero da svolgere prendendo le carte vuote dell'allegato 3. Su di esse, le bambine e i bambini possono scrivere aggettivi riferiti a nomi a loro scelta o tratti dal brano di partenza o da altre letture. Le modalità di gioco sono molteplici: a coppie, a squadre, individuale con la classe intera che deve indovinare.

La quarta attività (**4**, p. 9), di consolidamento, chiede di riscrivere la descrizione tratta dal romanzo di Salgari *Le tigre di Mompracem* cambiando le parole evidenziate in giallo. La modalità di lavoro suggerita è individuale, dopo una fase di brainstorming a classe intera.

La quinta attività (**5**, pp. 10-14) è la più complessa del percorso e prevede un lavoro a gruppi (idealmente **due gruppi rossi** e **due gruppi blu**), incentrato su osservazione di un'immagine, scrittura e disegno. I gruppi rossi osservano con attenzione l'immagine di p. 10 e la descrivono nella maniera più precisa possibile nelle righe presenti sull'allegato 5A; lo stesso fanno i **gruppi blu** con l'immagine di p. 12 e l'allegato 5B; finita la stesura della descrizione, i gruppi si scambiano gli allegati e cercano di tradurre la descrizione scritta dall'altro gruppo in un disegno da fare nel riquadro presente sull'allegato ricevuto (quindi i **gruppi rossi** lavorano sull'allegato 5B e i **gruppi blu** sull'allegato 5A). Terminato il disegno, i gruppi si restituiscono gli allegati, che possono essere incollati sul quaderno (p. 11 e p. 13). A questo punto, si seguono le indicazioni di p. 14: i quattro gruppi confrontano i disegni con gli originali e devono sottolineare nei testi scritti dall'altro gruppo le parole che hanno consentito loro di collocare le cose al posto giusto nei disegni. A p. 14 è presente uno spazio per proporre eventuali regolazioni al testo scritto dall'altro gruppo, allo scopo di rendere la descrizione più precisa e maggiormente fedele al disegno originale. Il riquadro di riflessione, che andrebbe completato dopo un momento di discussione collettivo, intende portare l'attenzione sugli indicatori spaziali: è infatti grazie al loro uso accorto che è possibile scrivere una descrizione precisa, che consenta ad altri di riprodurre un disegno simile all'originale.

Conclude il percorso il riepilogo guidato di p. 15, che consente di mettere ordine nei molti spunti offerti, chiedendo di indicare nei riquadri accanto alle cinque brevi sintesi degli apprendimenti il numero dell'attività corrispondente e di scrivere almeno due motivi per cui all'allieva o all'allievo sembra importante riflettere sulle parole.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).
- Far capire l'importanza di possedere un ampio vocabolario per costruire in modo più efficace e soddisfacente i propri testi e il proprio pensiero (PdS, p. 110).
- Conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono (PdS, p. 109).

Traguardi

- LEGGERE (Attivare). Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (in particolare campi semantici) (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- PARLARE (Attivare). Usare un lessico preciso, limitando il ricorso a un lessico generico e riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al tipo di testo (PdS, fine II ciclo, p. 102).
- SCRIVERE (Attivare). Usare un lessico preciso, limitando il ricorso a un lessico generico e riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al tipo di testo (PdS, fine II ciclo, p. 104).
- LEGGERE (Realizzare). Cogliere i principali significati ironici e metaforici di un testo (PdS, fine II ciclo, p. 103).

Abilità

- Leggere un testo d'autore per comprenderne il significato globale (**1**, **4**);
- riflettere sulle parole, sui campi semantici e sui sinonimi (**1**, **2**, **3**, **4**);
- riflettere su alcune espressioni figurate e capirne il significato (**2**);
- trovare una serie di parole semanticamente vicine a una parola data (**1**);
- trovare gli aggettivi che permettono di definire le qualità di un nome (**3**);
- indovinare un nome a partire dagli aggettivi che ne definiscono le qualità (**3**);
- trovare aggettivi nuovi di significato simile ad aggettivi presenti in un testo d'autore, per riscriverlo mantenendone inalterato il senso (**4**);
- comporre una descrizione scritta precisa, facendo ricorso agli indicatori spaziali e seguendo un'immagine, per permettere a chi non ha visto l'immagine di riprodurla fedelmente attraverso il disegno (**5**);
- disegnare interpretando in maniera precisa un testo descrittivo (**5**).

Osservazioni

La pergamena di p. 16 aggiunge una proposta incentrata in maniera specifica sull'ampliamento lessicale, estendendo il discorso al testo narrativo e sfruttando un interessante spunto di ludolinguistica, cioè la riscrittura secondo la tecnica del **lipogramma** (riscrivere un testo senza usare una o più lettere prestabilite). Si tratta di una tecnica molto utile, perché il vincolo di non usare parole con una certa lettera obbliga a una ricerca lessicale mirata e ben finalizzata. Tuttavia, è anche un'attività molto complessa, che raggiunge i migliori risultati se svolta a piccoli gruppi, in modo che il confronto di più idee faccia emergere più parole. Da proporre prima su singole frasi (come quelle di esempio) e solo in seguito, con classi piuttosto forti, su brevi testi, come le favole di Fedro o Esopo.

Soluzioni	
Riepilogo finale (p. 15):	
2	Per esprimere qualcosa in modo preciso (ad esempio la tonalità esatta di un colore, ma anche una sensazione o un'emozione) a volte è necessario usare più di una parola: le parole combinate insieme rendono l'idea in modo meno generico.
4	Si può riscrivere un testo cambiandone alcune parole, ma mantenendo intatto il suo significato di partenza.
5	Ci sono delle parole o espressioni che permettono di descrivere la posizione delle cose in maniera precisa. Queste parole o espressioni si chiamano indicatori spaziali.
1	Esistono molti modi per dire la stessa cosa, anche se il significato può essere un po' diverso a seconda delle parole che scegliamo.
3	Grazie agli aggettivi è possibile descrivere in modo molto preciso le cose.

6 - 8

C'era una volta... e poi?

Conoscenze grammaticali	<ul style="list-style-type: none"> Formule di connessione tipiche dei testi narrativi. Struttura del testo narrativo.
--------------------------------	---

Materiali	Quaderno 2, pp. 17-22. Allegato 8. Forbici.
------------------	---

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Il percorso, che prevede due attività e una proposta ludica, è finalizzato a rinsaldare la conoscenza delle formule di connessione tipiche dei testi narrativi a partire dai testi stessi. Si tratta delle formule che segnano gli snodi principali della narrazione, e che si trovano soprattutto nei passaggi tra una sequenza narrativa e l'altra, o, anche, all'interno di una sequenza. Il lavoro prevalente è individuale, anche se sono possibili altre soluzioni, con riflessioni collettive.

La prima attività (**6** , pp. 18-19), che si può svolgere individualmente, è un testo bucato: alla fiaba di partenza (una versione di *Cappuccetto Rosso*) sono state tolte le formule tipiche, che figurano riprodotte su cartellini a p. 19. Le allieve e gli allievi devono leggere con attenzione il testo e poi riposizionare le formule al posto giusto; alla fine, possono confrontare le loro varie proposte, anche allo scopo di esplicitare in quali testi si trovano più spesso (nei testi narrativi, appunto, e in modo particolare nelle fiabe).

La seconda attività (**7** , pp. 20-21) chiede di individuare e sottolineare le formule tipiche del testo narrativo in una fiaba tradizionale tratta dalla raccolta *Le mille e una notte*. Anche questa attività può essere svolta individualmente, con un momento di confronto collettivo alla fine. Lo scopo è di ampliare il bagaglio di formule e soluzioni; l'idea, suggerita al fondo di p. 21, è di costruirsi un piccolo "serbatoio" di queste formule, attingendole da questa e altre letture. La proposta è ancora più efficace se si pensa di costruire un cartellone condiviso da appendere in classe e da arricchire con il tempo e con le letture.

La proposta ludica (**8** , p. 22) rimanda direttamente all'allegato 8, che fornisce le istruzioni dettagliate per giocare. Si tratta del *Giocastorie*, un cartellone e una serie di carte da utilizzare per inventare storie. Attenzione particolare è dedicata proprio alle formule del testo narrativo, in continuità con le attività precedenti. Il materiale può essere facilmente personalizzato e arricchito.

Riferimenti al Piano di studio	<p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Acquisire una struttura narrativa di base (PdS, p. 107). Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107). Conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono (PdS, p. 109). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> LEGGERE (Attivare). Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (PdS, fine II ciclo, p. 103). LEGGERE (Realizzare). Collegare le informazioni di un testo scritto complesso, cogliendo i nessi logici, la progressione e le inversioni cronologiche (PdS, fine II ciclo, p. 103). PARLARE (Attivare). Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo (es.: connettivi, formule introduttive) di uso più frequente (PdS, fine II ciclo, p. 102).
---------------------------------------	--

Abilità	<ul style="list-style-type: none"> Leggere un testo narrativo bucato per inserire le parole mancanti in maniera coerente con la sua progressione logica e cronologica (6); individuare in un testo narrativo le formule tipiche di connessione per esplicitarle e per metterle in relazione con le proprie conoscenze linguistico-testuali pregresse (7); inventare narrazioni con una struttura coerente a partire da un'attività ludica, utilizzando le formule narrative in maniera appropriata (8).
----------------	---

Osservazioni	La pergamena di p. 22 contiene un importante inquadramento teorico sulla struttura narrativa di base, che è il riferimento per tutte le attività di <i>Sgrammit</i> che lavorano sulla scoperta e sul consolidamento delle sequenze narrative. Si tratta di una versione un po' più articolata di quella alla base delle attività del Quaderno verde 1 (ad esempio nell'attività 8), nel quale ci siamo limitati a individuare solo le tre macro-sequenze principali (inizio, svolgimento, fine). Le cinque sequenze descritte nella pergamena (situazione iniziale, complicazione, svolgimento, risoluzione, coda) sono dunque un'evoluzione di quanto scoperto in precedenza.
---------------------	---

Soluzioni	Attività 6 , pp. 18-19:
------------------	--------------------------------

Sequenza corretta delle formule da inserire nel testo:

C'era una volta
Un giorno
Cammina cammina
all'improvviso ecco
nel frattempo
Dopo un po' di tempo
finalmente
infine
mai più

Attività **7** , pp. 20-21:

Alcune delle formule tipiche delle narrazioni presenti nel testo:

C'era una volta
tanto tempo fa
Una sera
tutto a un tratto
Ma ecco che in quel momento
appena in tempo
Così fece
Allora
È inutile dire che da quel giorno
lo trattò sempre con amore

A raccontare storie...

Conoscenze grammaticali	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connettivi temporali e causali presenti nei testi narrativi. ▪ Struttura del testo narrativo. 			
Materiali	Quaderno 2, pp. 23-36. Allegati 10, 14. Forbici, colla. Attività online.			
Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Il lungo percorso, articolato in nove attività (otto sul quaderno e una online), è finalizzato alla scoperta e al consolidamento dei connettivi temporali e causali tipici del testo narrativo (e che ricorrono anche in altri tipi testuali). Si ricollega al percorso precedente, in quanto completa le formule tipiche della narrazione con i connettivi. Le modalità di lavoro suggerite prevedono momenti individuali alternati a fasi a gruppi e a classe intera. I momenti individuali sono importanti per attuare una lettura attenta e mirata dei testi stimolo.

La prima attività (**9** , pp. 24-25) è particolarmente adatta per un lavoro induttivo di scoperta, e può essere svolta nella modalità che si ritiene più adatta in base al contesto: siccome è incentrata sul confronto tra due testi per individuarne le differenze, si presta bene per un lavoro a gruppi (ad esempio, quattro gruppi lavorano sugli stessi materiali e poi confrontano il lavoro svolto in un momento successivo a classe intera o a gruppi rimescolati secondo la strategia Meirieu). I due testi di p. 24 raccontano la stessa storia in due modi diversi: la prima versione è più colloquiale (si finge infatti che sia quella ri-raccontata da Grammaruga), la seconda più sorvegliata (rappresenta la versione originale ascoltata da Grammaruga); lo scopo è di individuare ed elencare nella tabella di p. 25 tutte le differenze tra i due testi, per poi rispondere alle domande poste nel riquadro di riflessione. Le domande guidano l'attenzione in modo graduale sui connettivi: alle allieve e agli allievi è richiesto di provare a inventare un'etichetta per queste parole che "legano" il testo, e successivamente si suggerisce di fornire loro il termine tecnico della grammatica (*connettivi*, appunto).

La seconda attività (**10** , p. 26), di consolidamento, chiede di riconoscere quattro connettivi temporali e una formula tipica della narrazione in una storia ascoltata (che va letta dall'insegnante e che si trova nell'allegato 10). Allieve e allievi devono numerare le parole nelle caselle di p. 26 secondo l'ordine con cui compaiono nel racconto. In seguito, possono incollare sul quaderno la storia ritagliandola dall'allegato e verificare la corrispondenza del proprio lavoro con l'ordine reale dei connettivi nella storia. Infine, devono individuare e sottolineare (ad esempio con colori diversi, ma sono possibili anche altre soluzioni a scelta dell'insegnante) nella breve storia le cinque sequenze narrative principali (il collegamento è con la struttura proposta nella pergamena di p. 22). La finalità è dunque duplice: riflettere sui connettivi temporali e sulla struttura narrativa di base.

La terza attività (**11** , pp. 27-29), di consolidamento e allenamento, si sposta sul piano produttivo. Si chiede di inventare una narrazione con alcuni vincoli: utilizzare almeno cinque dei connettivi presenti sulla pagina, rispettare la suddivisione in cinque sequenze narrative, servirsi di tutte o alcune delle immagini per trovare le idee (ambientazioni e personaggi). In questo modo si evita il rischio dell'ansia da pagina bianca e si favorisce il processo di scrittura. Dopo aver scritto la storia, a p. 29 c'è la richiesta di trascrivere i cinque connettivi scelti e di confrontare le proprie scelte con quelle del resto della classe, per notare analogie e differenze. Lo scopo del confronto e della discussione è principalmente di attivare una riflessione consapevole sull'uso, la posizione e la funzione di queste parole all'interno della narrazione, nell'ambito di una struttura del testo chiara ma non rigida. Gli esiti della riflessione possono poi essere annotati nel riquadro di istituzionalizzazione alla fine della p. 29.

La quarta attività (**12** , pp. 30-31), di scoperta, amplia la riflessione a un altro tipo di connettivi, quelli causali, con una proposta che prende spunto da un passaggio particolare di un brano d'autore. L'attenzione, dopo una prima lettura individuale, va alla parola evidenziata in giallo *siccome*. La richiesta successiva è di indicare quali altri varianti lessicali, tra le cinque proposte a p. 30, possono efficacemente sostituire *siccome* mantenendo inalterato il significato del testo. Il lavoro, fino a qui individuale, va messo poi a confronto con quello fatto dalle altre allieve e dagli altri allievi, allo scopo di formulare ipotesi sui motivi per i quali alcune parole vanno bene e altre no. In seguito, viene chiesto di inventare nuove frasi con tutti i connettivi incontrati nell'attività, in modo che tutte funzionino bene. La riflessione viene così stimolata e portata a un livello produttivo. Infine, si chiede di confrontare i connettivi di questa attività con quelli incontrati nelle attività precedenti, al fine di capire in che cosa si differenziano. Lo scopo è di iniziare a definire il ruolo dei connettivi causali, dopo aver incontrato quelli temporali.

La quinta attività (**13** , pp. 32-33), di consolidamento, prosegue il lavoro sui connettivi causali, ed è divisa in due parti: la prima parte (p. 32) propone una sorta di testo bucato, contestualizzato in un fumetto che racconta uno scambio telefonico tra Sgrammit e Grammaruga da una parte e Picchio dall'altra: la linea non prende bene e si perdono alcune parole. Le parole da inserire sono connettivi che rendono coerente e coeso il testo; il compito individuale delle allieve e degli allievi è di ricostruirlo, scegliendo tra le varie alternative proposte. In seguito, le scelte vanno confrontate collettivamente. La consegna in fondo a p. 32 suggerisce anche un altro esperimento interessante: provare a scambiare i connettivi, per vedere in che modo viene modificato il senso del testo. La seconda parte (p. 33) è strettamente connessa alla prima: siccome la linea è caduta, Sgrammit e Grammaruga non sono riusciti a comunicare l'ultima fondamentale informazione a Picchio, cioè il luogo nel quale si trovano. Con il telefono fuori uso, i due amici decidono di ricorrere a un metodo alternativo: scrivono il messaggio su alcuni pezzettini di corteccia, che affidano a un'aquila, dandole l'incarico di consegnarli a Picchio. L'aquila, compiuta la missione, li lascia cadere a terra, e Picchio deve ricostruire il messaggio, cosa che coincide con il lavoro che devono fare allieve e allievi, ritagliando e incollando sul quaderno i frammenti di corteccia dell'allegato 13B. Dopo aver confrontato il lavoro collettivamente, si chiede infine di spiegare i motivi per cui *perché* e *siccome* funzionano in determinate posizioni e in altre no.

La sesta attività (**14** , p. 34), di consolidamento, chiede di associare due vignette alle frasi che le illustrano; a ogni vignetta corrispondono due frasi, che però non possono essere usate per l'altra vignetta, perché incoerenti con i fatti raffigurati. Si incentiva così la riflessione sul senso logico del testo, legato all'uso di connettivi precisi.

La settima attività (**15** , p. 35) è un momento di riepilogo a classe intera. Considerate l'importanza e la complessità del tema affrontato nel percorso, è parso opportuno configurare il momento di istituzionalizzazione come autonomo, suggerendo di creare dei cartelloni con i connettivi suddivisi in due categorie: le parole del tempo e le parole della causa. L'idea è di pensare a un cartellone "aperto", in continuo aggiornamento, con i riquadri sul quaderno che possono fungere da promemoria individuali.

L'ottava attività (**16** , p. 36), di consolidamento e allenamento, è un testo bucato con nuovi connettivi da inserire (tra i quali figurano anche degli intrusi) coerentemente, con il successivo invito ad aggiornare il cartellone creato nell'attività precedente con le nuove parole.

La nona attività (**17** , p. 36), di allenamento, è scaricabile online dal sito www.sgrammit.ch. Si tratta di una pagina del diario di Sgrammit scritta con un uso dei connettivi piuttosto ripetitivo. Alle allieve e agli allievi (che possono lavorare individualmente o a coppie) viene chiesto di riscriverlo, sistemando e migliorando i connettivi. In questo modo, si cerca di attivare quanto scoperto e appreso in tutto il percorso.

Riferimenti al Piano di studio	Finalità
	<ul style="list-style-type: none"> Acquisire una struttura narrativa di base (PdS, p. 107). Conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono (PdS, p. 109). Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).
	Traguardi
	<ul style="list-style-type: none"> LEGGERE (Attivare). Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (PdS, fine II ciclo, p. 103). LEGGERE (Realizzare). Collegare le informazioni di un testo scritto complesso, cogliendo i nessi logici, la progressione e le inversioni cronologiche (PdS, fine II ciclo, p. 103). PARLARE (Attivare). Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo (es.: connettivi, formule introduttive) di uso più frequente (PdS, fine II ciclo, p. 102). SCRIVERE (Attivare). Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo (es.: connettivi, formule introduttive) di uso più frequente (PdS, fine II ciclo, p. 104). SCRIVERE (Contestualizzare). Rispettare le caratteristiche che differenziano lo scritto dall'orale (PdS, fine II ciclo, p. 104).

Abilità	<ul style="list-style-type: none"> Confrontare due testi notando le differenze dal punto di vista linguistico (9); ascoltare con attenzione una storia letta per riconoscere in essa una serie di parole date e disporle nel giusto ordine (10); inventare e scrivere una narrazione rispettando alcuni vincoli precisi di natura linguistico-testuale (11); leggere frasi e testi per riflettere sulle implicazioni a livello di logica e di senso conseguenti all'utilizzo di determinati connettivi, scegliendo quelli più adatti (12 , 13 , 14 , 16); ricostruire un breve testo rispettando le implicazioni logico-semantiche derivanti dall'uso di determinate formule di connessione (13); suddividere i connettivi scoperti in due categorie, distinguendone la funzione (15); riscrivere un testo modificando i connettivi al fine di migliorarlo, mettendo in campo gli apprendimenti raggiunti al termine di un percorso didattico (17).
----------------	--

Soluzioni Attività **9** , pp. 24-25:

Versione di Grammaruga	Versione dell'orso
E dopo	Dopo
E poi	A questo punto
Poi	Allora
E dopo gli altri due bradipi	Gli altri due bradipi
E poi passa il tempo... e poi due settimane... e poi un mese... e poi quattro mesi...	Passa il tempo... due settimane... un mese... quattro mesi...
E allora	Allora
E poi	E

Attività **10** , p. 26:

1. C'era una volta
2. Un giorno
3. Quando
4. Allora
5. Così

C'era una volta, in una graziosa baita che sorgeva accanto a un fresco ruscello, una fanciulla di nome Stefania, che desiderava più di ogni altra cosa scalare le montagne.

Un giorno, mentre stava camminando su un ripido sentiero, le comparve davanti inaspettamente un'enorme libellula che protendeva verso di lei le zampe per afferrarla. La fanciulla sobbalzò per lo spavento e stava per scivolare in un dirupo, quando, da un nascondiglio poco distante, saltò fuori all'improvviso un ragazzone muscoloso e tatuato che stava lì apposta per salvare le fanciulle in difficoltà. L'eroe gonfiò i muscoli e alitò sulla libellula, che si rimpicciolì e si posò sulla schiena della ragazza, trasformandosi per magia in un tatuaggio.

Allora il ragazzone sussurrò alla fanciulla:

– Sono Alekos, e mi piacerebbe fare una bella coppia con te.

La ragazza approvò la proposta.

Così i due si presero per mano e decisero di aprire un negozio di tatuaggi; unirono le loro forze e ne disegnarono uno bellissimo, che rappresentava una graziosa bambina con un cappellino rosso. Come per magia, il tatuaggio prese vita e diventò una bambina vera, che fu chiamata Zelda.

Attività **12** , p. 30:

<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO	QUINDI
<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	POICHÉ
<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO	PERCHÉ
<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	DAL MOMENTO CHE
<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO	INFATTI

Attività **13** , p. 32:

DATO CHE
SICCOME
PERCHÉ

Attività **13** , p. 33:

SIAMO SULLA CIMA DELL'AQUILA GRIGIA. SICCOME SEI IL PIÙ VELOCE, CHIEDIAMO AIUTO PROPRIO A TE. SCUSA! SIAMO AFFAMATI PERCHÉ SIAMO SBADATI.

Sono possibili anche altre soluzioni nell'ordine delle diverse frasi. L'importante è che le singole frasi siano composte in questo modo.

Attività **14** , p. 34:

- B 1
- A 2
- A 3
- B 4

Attività **16** , p. 36:

1. Siccome *oppure* Dal momento che
2. perché *oppure* dal momento che
3. quando
4. Mentre
5. quindi
6. All'improvviso/e
7. affinché

Catturiamo il lettore!

Conoscenze grammaticali

- Tempi verbali (presente e passato narrativi).

Materiali

Quaderno 2, pp. 37-44.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione

Il percorso, di approfondimento, riguarda un aspetto piuttosto particolare dei testi narrativi, cioè la scelta di usare il tempo presente o il tempo passato per raccontare una storia. Lo scopo generale è di riflettere sul differente effetto che la scelta tra presente e passato narrativo provoca sul lettore. La modalità di lavoro suggerita è a gruppi Meirieu, con momenti successivi individuali.

La prima attività (**18** pp. 38-42) è divisa in due fasi, una di scoperta e una di consolidamento. La fase di scoperta (pp. 38-42) prevede una modalità di lavoro a quattro gruppi Meirieu: due **gruppi rossi** lavorano sui testi 1 e 2, due **gruppi blu** sui testi 3 e 4. All'interno di ogni gruppo, il compito è di confrontare i propri due testi per notare le differenze e successivamente sottolinearle (si tratta di tutte le forme verbali, che nel testo 1 **rosso** sono al passato e nel testo 2 **rosso** al presente, mentre nel testo 3 **blu** sono al presente e nel testo 4 **blu** sono al passato). Il momento successivo, di confronto, è guidato dal riquadro in alto a p. 42; per svolgerlo, l'ideale è di creare quattro nuovi gruppi misti, sempre secondo la strategia Meirieu. Lo scopo è di fare ipotesi sui motivi che hanno spinto l'autore a usare uno o l'altro tempo verbale. La fase di consolidamento (p. 42), che può essere svolta individualmente o a coppie, chiede di completare un testo bucato coniugando i verbi in maniera coerente, dopo aver deciso e dichiarato a che tempo si intende raccontare la storia. Si mette in atto così una competenza che è stata attivata nella precedente fase di scoperta.

La seconda attività (**19**, pp. 43-44), di consolidamento, si riaggancia in modo stretto alle due precedenti e prosegue l'attivazione della competenza sollecitata (gestione dei tempi verbali della narrazione): la richiesta (individuale o a coppie) è di scrivere una storia inventandola a partire dalla guida delle immagini presenti a p. 43, scegliendo se raccontarla al presente narrativo o al passato e senza introdurre il discorso diretto. Conclude l'attività e il percorso un riquadro di riflessione, che può essere discusso a livello collettivo.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Acquisire una struttura narrativa di base (PdS, p. 107).
- Conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono (PdS, p. 109).

Traguardi

- LEGGERE (Attivare). Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Attivare). Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo di uso più frequente (PdS, fine II ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Strutturare). Comporre, dopo adeguata preparazione e con la guida di modelli di riferimento, testi scritti appartenenti alle principali tipologie (PdS, fine II ciclo, p. 105).

Abilità

- Confrontare due testi notando le differenze dal punto di vista linguistico, con attenzione ai tempi verbali (**18**);
- completare un testo bucato coniugando in modo coerente i verbi (**18**);
- scrivere una breve narrazione con la guida di immagini, mettendo in atto quanto scoperto sulla gestione dei tempi verbali (**19**).

Osservazioni

Attenzione! Lo scopo del percorso non è di fornire un modello di correttezza grammaticale, né di dare risposte definitive sui motivi che spingono uno scrittore a scegliere di raccontare una storia al presente o al passato narrativo. Si tratta di attivare una riflessione, affinché allieve e allievi si abituino a considerare con più attenzione le scelte narrative che si possono fare, formulando ipotesi sui motivi che ne stanno alla base; per questo le loro ipotesi vanno tutte considerate degne di pari attenzione e meritevoli di essere espresse. A prescindere, dunque, dal fatto che in narratologia l'uso del presente viene visto come un modo per coinvolgere in maniera più diretta il lettore, per farlo entrare di più nel vivo dell'azione: si spiega così, ad esempio, il cambio di tempo verbale dei testi B **rosso** e A **blu**, che iniziano al passato per poi raccontare i fatti più concitati al presente. Non bisogna infine dimenticare che, ovviamente, come si vede anche nella seconda fase dell'attività **18**, scrivere una storia al passato non significa usare solo il tempo verbale del passato remoto (bisogna infatti ricorrere anche all'imperfetto e a eventuali tempi del congiuntivo); questo tema viene affrontato in maniera più specifica nel capitolo successivo (**20** - **22**) e sollecita la scoperta e l'uso di un ventaglio più ampio di modi e tempi.

Soluzioni

Attività **18**, p. 42:

(tempo presente) sistemano – vedono – c'è – sono – si mettono – sguazzano – risalgono – corrono – si fanno – Devono – si propaghino – Balzano – schizzano – arrivano – superano – sbucano – vedono

(tempo passato) sistemavano – videro – c'era – erano – si misero – sguazzarono – corsero – si fecero – Dovevano – si propagassero – Balzarono – schizzarono – arrivarono – superarono – sbucarono – videro

Ieri, oggi... o tanto tempo fa?

Conoscenze grammaticali

- Tempi verbali (testo narrativo con inserti descrittivi).

Materiali

Quaderno 2, pp. 45-50.
Attività online.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione

Il percorso, formato da un'attività di scoperta piuttosto articolata e da altre due attività di consolidamento (entrambe online), porta a scoprire i tempi verbali presenti in una narrazione scritta al passato e il legame tra questi e la funzione delle parti di testo nelle quali si trovano. In altre parole, serve per capire che in una storia al passato i verbi si trovano coniugati prevalentemente al passato remoto nelle parti narrative, al presente nelle parti di discorso diretto, all'imperfetto nelle parti descrittive. La modalità di lavoro è a gruppi Meirieu per l'attività di scoperta, mentre per le altre attività sono possibili più scelte didattiche.

La prima attività (**20**, pp. 46-50), di scoperta, è articolata in diverse fasi strettamente legate tra loro e richiede un'accurata predisposizione della classe a livello pedagogico-didattico. Rispetto ad altre attività di scoperta a gruppi presenti nei quaderni di Sgrammit risulta maggiormente guidata da consegne molto precise, proprio perché si tratta di un lavoro complesso che, per funzionare, deve essere gestito in modo rigoroso. **Prima di iniziare, si invita l'insegnante a leggere con molta attenzione le soluzioni riportate più sotto, per avere un'idea chiara di ciò che dovrebbe emergere nel lavoro con le allieve e con gli allievi.**

La classe va divisa in tre gruppi, uno **rosso**, uno **blu** e uno **verde**. Ciascun gruppo ha il compito di leggere il proprio testo e di sottolineare tutti i verbi presenti; poi, deve annotare su un foglio a parte i verbi che compaiono coniugati allo stesso tempo almeno sette volte. Questo vincolo è necessario affinché in ogni gruppo emerga uno solo dei tempi verbali presenti nel testo, tranne che per il gruppo **blu**, nel quale dovrebbero emergere due tempi verbali, che hanno entrambi almeno sette occorrenze: si tratta dell'indicativo imperfetto nel testo **rosso** A, dell'indicativo presente e dell'indicativo passato remoto nel testo **blu** B, dell'indicativo passato remoto nel testo **verde** C. Le forme verbali così individuate (sette per i gruppi **rosso** e **verde**, quattordici per il gruppo **blu**) vanno annotate su cartelloni e sulla prima tabella di p. 49; i gruppi devono poi esplicitare di quali tempi verbali si tratta, scrivendone il nome nella seconda tabella di p. 49. A questo punto, l'attenzione si sposta sull'identificazione del tipo testuale cui appartengono i tre brani e sulla relativa funzione: a questo scopo serve la domanda "Che cosa fa il testo?", alla quale i gruppi devono rispondere nella tabella di p. 50: il testo **rosso** A "descrive un paesaggio", il testo **blu** B "dà voce ai personaggi, riporta un dialogo", il testo **verde** C "racconta un fatto". Infine, l'attività si conclude con un importante momento di istituzionalizzazione, che in questo caso è guidato in modo vincolante, per evitare di disperdere le energie e di non focalizzare il nocciolo della questione (si vedano più sotto tutte le soluzioni delle varie fasi dell'attività, comprese le voci verbali che dovrebbero emergere).

Il percorso è completato da due attività individuali di consolidamento disponibili solo online al sito www.sgrammit.ch.

L'attività **21** (online), da svolgere individualmente, è un testo bucato che chiede di mettere in pratica gli apprendimenti raggiunti con l'attività precedente: dopo aver letto il testo ed esplicitato la sua funzione (è un testo che descrive), i verbi messi all'infinito tra parentesi vanno coniugati al tempo adatto, tenendo conto che la storia va raccontata al passato. Alla fine del lavoro, è possibile inventare il finale della storia.

L'attività **22** (online), infine, propone un ulteriore passo in avanti: alle allieve e agli allievi, che possono lavorare individualmente o a coppie, è chiesto di mettersi nei panni dell'insegnante e di provare a sistemare, riscrivendolo integralmente, un testo scritto da un bambino di scuola elementare che presenta numerosi problemi nella gestione dei tempi verbali. Il testo è stato preparato per riprodurre le difficoltà reali che si riscontrano nella scrittura degli apprendenti di oggi riguardo a questo livello linguistico.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Acquisire una struttura narrativa di base (PdS, p. 107).
- Conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono (PdS, p. 109).

Traguardi

- LEGGERE (Attivare). Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Contestualizzare). Raggiungere una consapevolezza esplicita delle differenti funzioni comunicative di testi scritti appartenenti a tipi diversi nelle loro forme più consuete e standard (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Strutturare). Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo nelle forme più consuete e standard (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Attivare). Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo di uso più frequente (PdS, fine II ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Rivedere). Acquisire dimestichezza con il processo di revisione del testo, attraverso la rilettura e la correzione ripetute, in particolare per quanto riguarda la forma linguistica e la coerenza (PdS, fine II ciclo, p. 105).

Abilità

- Leggere con attenzione un testo concentrandosi sui tempi verbali, per individuare tutte le forme in esso presenti (**20**);
- confrontare il proprio lavoro con quello altrui per ricavare delle conclusioni di carattere generale (**20**);
- sapere usare la terminologia grammaticale di base relativa ai tempi verbali (**20**);
- riflettere sulla funzione dei testi letti per esplicitarla e collegarla ai tratti linguistici (uso prevalente dei tempi verbali) (**20** , **21** , **22**);
- rivedere e riscrivere un testo che presenta una gestione problematica dei tempi verbali (**22**).

Osservazioni

Attenzione! L'attività **20**, come già chiarito, è molto complessa. Per questo, benché le indicazioni siano molto precise, non si deve pretendere che la classe arrivi esattamente alle soluzioni attese, né bisogna essere troppo rigidi su questi aspetti, dal momento che già il primissimo compito, cioè l'individuazione e la sottolineatura delle forme verbali, è un compito difficile; il prerequisito è che allieve e allievi sappiano già che cos'è un verbo e ne conoscano i tempi principali.

Si tenga poi presente che la gestione dei tempi verbali nei testi scritti è un nodo di difficoltà ben noto in tutti gli ordini scolastici. Per questo motivo, una riflessione approfondita su testi piuttosto complessi può essere un valido aiuto per rendere più consapevole questa difficile dimensione linguistico-testuale. La riflessione però dovrebbe essere solo un punto di partenza, in quanto raggiungere una buona competenza nella gestione dei tempi verbali richiede allenamento, esercizio e ridondanza. L'attività **22** online mostra un esempio di come si possa contestualizzare questo tipo di riflessione nella fase di revisione del testo scritto: sistemare un testo altrui permette di distaccarsi dal significato e di concentrarsi sugli aspetti linguistico-testuali. Benché il testo riproduca molto fedelmente le difficoltà reali (è tratto da alcune sperimentazioni avvenute in classi di secondo ciclo ticinesi), attività analoghe possono essere facilmente fatte a partire dai testi scritti realmente in classe, in modo che risultino ancora più calibrate sulle esigenze delle allieve e degli allievi.

Soluzioni

Attività **20**, pp. 46-48:

Si sottolineano tutte le forme verbali presenti e si evidenziano in rosso quelle che devono emergere per essere segnate nella prima tabella di p. 49.

TESTO ROSSO

La caverna dove Pokonaso **viveva** con i genitori e Okkibuffi **si trovava** vicino ad un fiume che **scorrev**a in una larga vallata. Non **era** un grande fiume. **Era** poco profondo e **si poteva** quindi **guardare** in molti punti; soltanto in primavera, quando le nevi ed i ghiacci **si scioglievano** **rendendolo** un torrente impetuoso, **costituiva** un vero pericolo. Il fiume **diventava** sempre più stretto man mano che **si risaliva** la valle. Proprio all'inizio della valle **c'era** una rupe a picco dove il fiume **precipitava** in tante cascatelle dal piccolo lago dove **nasceva**. A Pokonaso **piaceva camminare** fino in cima alla valle, poi **arrampicarsi** per il tortuoso sentiero che **si inerpicava** a zig-zag sulla parete della roccia, ed infine **raggiungere** il lago.

Si sottolineano tutte le forme verbali presenti e si evidenziano in blu e in azzurro quelle che devono emergere per essere segnate nella prima tabella di p. 49.

TESTO BLU

Questa volta però Babbo lo **guardò** a bocca aperta, poi **disse**: "Un corno gigante? Ne **sei** sicuro, Pokonaso? Non te lo **sei inventato** come al solito, vero?". Pokonaso **si domandò** se per caso **avesse fatto** qualcosa di male. "No, no, **era** un corno grandissimo" **confermò**. "Okkibuffi ci **si è seduto** sopra e **si è bucato**." La voce del babbo **divenne** sommessa. "Il Grande Alce " **mormorò**. "Qualcuno ne **ha sentito** i muggiti. Pochi ne **hanno veduto** le tracce. A pochissimi **è capitato** di **trovarne** un corno. E nessuno **l'ha mai visto**!" "Che cos'è?" **domandò** impaziente Pokonaso. "**È** il re degli animali selvaggi" **disse** suo padre. "**È** alto come un mammut e le sue possenti corna **oscurano** il sole quando gli **passa** davanti. Se **ruggisce** le foglie **tremano**. Quando **salta**, la terra **sussulta** sotto i suoi grandi zoccoli."

Si sottolineano tutte le forme verbali presenti e si evidenziano in verde quelle che devono emergere per essere segnate nella prima tabella di p. 49.

TESTO VERDE

Da principio Pokonaso pensò che raccogliere mirtilli fosse una cosa divertentissima. Riempì velocemente il suo piccolo cesto e lo versò in quello grande della mamma. E così per tante volte, ma sempre più lentamente, finché mise da un lato il suo cestino e cominciò a rincorrere Okkibuffi che fino a quel momento se n'era stato buono buono a sonnecchiare nell'erba. Ma adesso era prontissimo a giocare. Corsero attorno ai cespugli di ginestre e sopra le macchie d'erica. La raccolta dei mirtilli era ormai dimenticata.

Si arrampicarono in cima a una collinetta e da lì, sull'altro versante, videro un posto che sembrava l'ideale per giocare. Il terreno era d'un bel verde luminoso, liscio e in piano, con qualche pozza d'acqua: molto meglio della scabra brughiera!

Con grida di gioia, Pokonaso scese di corsa il pendio, seguito da Okkibuffi.

Prima tabella di p. 49 (si riportano solo le prime sette occorrenze dei tempi verbali più rappresentati, ma si può anche decidere di riportare tutte le occorrenze):

Testo A gruppo rosso	Testo B gruppo blu	Testo C gruppo verde
viveva	guardò	pensò
si trovava	disse	riempì
scorreva	si domandò	versò
era	confermò	mise
era	divenne	cominciò
si poteva	mormorò	corsero
si scioglievano	domandò	si arrampicarono
	è	
	è	
	è	
	oscurano	
	passa	
	ruggisce	
	tremano	

Seconda tabella di p. 49:

Nel testo A il tempo verbale che prevale è	Nel testo B i tempi verbali che prevalgono sono	Nel testo C il tempo verbale che prevale è
l'indicativo imperfetto	l'indicativo passato remoto e l'indicativo presente	l'indicativo passato remoto

Tabella di p. 50 (sono possibili anche altre formulazioni):

Che cosa fa il testo A?	Che cosa fa il testo B?	Che cosa fa il testo C?
descrive un paesaggio	riporta un dialogo	racconta un fatto

Istituzionalizzazione di p. 50:

In una storia raccontata al PASSATO, possiamo trovare diversi tempi verbali, a seconda della funzione delle varie parti del testo:

- nelle parti DESCRITTIVE
prevale il tempo verbale INDICATIVO IMPERFETTO;
- nelle parti DIALOGATE,
i verbi che introducono il discorso diretto sono al tempo INDICATIVO PASSATO REMOTO, mentre i verbi che riproducono le parole dei personaggi sono al tempo INDICATIVO PRESENTE;
- nelle parti NARRATIVE
prevale il tempo verbale INDICATIVO PASSATO REMOTO.

Attività **21** online:

sbucai – vidi – era – scintillava – sembrava – Si innalzava – aveva – assomigliavano – salutavano – saliva – rendeva – infondeva – restai – udii – mi voltai

Il testo serve a descrivere la Grande Quercia.

Attività **22** online:

Riportiamo una possibile soluzione ipotizzando di raccontare la storia al passato.

Piccolo blu aveva molti amici, ma il suo migliore amico **era** piccolo giallo. Si divertivano a giocare a nascondino e a girotondo. A scuola **dovevano** stare fermi e composti. Dopo scuola correvano e saltavano. Un giorno mamma blu disse a suo figlio: – Io esco. Tu aspettami in casa. Ma piccolo blu **voleva** giocare con piccolo giallo, quindi uscì di casa e **andò** da lui. Ma la sua casa era vuota. Lo cercò di qua, lo **cercò** di là, ma non c'era. Improvvisamente, girato l'angolo... eccolo! Felici, i due amici si abbracciarono, e si abbracciarono così forte che **diventarono** un solo verde! **Andarono** al parco, **scavarono** un tunnel, **rincorsero** piccolo arancio e scalarono una montagna. Poi tornarono a casa di piccolo blu, però i genitori non lo **riconobbero**, e gli dissero: – Tu non sei nostro figlio! Tu sei verde! E lo stesso **successo** a casa dei gialli. Così, i due amici, disperati, **iniziarono** a piangere, e piansero così tanto che alla fine si sciolsero in lacrime: un mucchietto di lacrime blu, un mucchietto di lacrime gialle. Allora **ritornarono** alla casa di piccolo blu, e i genitori, felici di rivedere loro figlio, lo **abbracciarono** e **abbracciarono** anche piccolo giallo, ma abbracciandolo si accorsero che **diventavano** verdi. Così **capirono** che cosa era successo, e **andarono** dai gialli a riferire tutto. Alla fine tutti si **abbracciarono** e gli amici **giocarono** fino all'ora di cena.

Conoscenze grammaticali ■ Il discorso riportato: discorso diretto e indiretto, con le relative formule introduttive (segni paragrafematici, uso della congiunzione *che*, tempi e modi verbali che introducono il discorso riportato).

Materiali Quaderno 2, pp. 51-56.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Il percorso, formato da tre attività, è finalizzato a consolidare e allenare la gestione del discorso diretto e del discorso indiretto, e in particolare del passaggio da una forma all'altra. Riprende quindi un argomento che è già stato oggetto di scoperta nel Quaderno verde 1. Nel caso in cui non fosse già stato proposto il percorso del Quaderno verde 1, questa proposta può essere affrontata come inizio della riflessione e assumere i caratteri della scoperta, eventualmente variando le modalità di lavoro, che per il consolidamento sono individuali. Trattano questo tema anche entrambi i Quaderni rossi, sulla punteggiatura.

La prima attività (23, pp. 52-53) consente di (ri)scoprire le differenze tra discorso diretto e discorso indiretto attraverso il confronto di due testi, che riproducono la stessa storia ma nelle due forme del discorso riportato: la versione di sinistra è con il discorso diretto, la versione di destra con il discorso indiretto. Allieve e allievi, individualmente (o a coppie, o a gruppi, soprattutto nel caso in cui non si fosse mai affrontato prima in classe questo argomento), confrontano i due testi e annotano le differenze, rispondendo alle domande guida di p. 52. In seguito, quando la (ri)scoperta è stata raggiunta, si istituzionalizza completando le tre righe iniziali di p. 53 ("il testo 1 utilizza il DISCORSO DIRETTO, mentre il testo 2 utilizza il DISCORSO INDIRETTO."). Poi, si prosegue completando la tabella di p. 53, finalizzata a concentrarsi sulle differenze puntuali tra i due testi nei punti in cui i personaggi parlano: si scoprono così le formule introduttive del discorso diretto (compresi i segni paragrafematici, cioè due punti e lineette) e quelle, più complesse, del discorso indiretto (con l'introduzione della congiunzione *che* e, in alcuni casi, dei tempi verbali del congiuntivo e del condizionale). La riflessione, guidata dalle domande poste sotto la tabella, può essere approfondita a scelta dell'insegnante.

La seconda attività (24, p. 54) propone di tradurre in discorso diretto una breve narrazione scritta con il discorso indiretto, introducendo, come sfondo motivazionale, il genere testuale del copione teatrale (che può essere poi anche messo realmente in scena dalla classe). Possibile, per affrontare con maggior consapevolezza l'attività, mostrare alla classe qualche esempio di copione teatrale già scritto.

La terza attività (25, p. 55) propone il passaggio inverso, più complesso, cioè la riscrittura di uno scambio dialogico in discorso indiretto.

Infine, a p. 56, è presente in riquadro di riepilogo per fissare gli apprendimenti relativi alle due forme del discorso riportato e alla loro gestione.

Riferimenti

al Piano di studio

Finalità

- Acquisire una struttura narrativa di base che permetta di riconoscere le sequenze narrative, i piani, gli scopi e i ruoli dei personaggi (PdS, p. 107).
- Conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono (PdS, p. 109).
- Insegnamento degli usi standard della punteggiatura (PdS, p. 110).

Traguardi

- LEGGERE (Attivare). Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Attivare). Leggere ad alta voce dialoghi, brani narrativi, descrittivi e poetici rispettando la punteggiatura e con un'intonazione adeguata (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Attivare). Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo di uso più frequente (PdS, fine II ciclo, p. 104).

Abilità

- Confrontare due testi notando ed esplicitando le differenze dal punto di vista linguistico, con attenzione ai cambiamenti legati alle forme del discorso riportato (23);
- tradurre un testo scritto con il discorso indiretto in un copione teatrale, dunque passando al discorso diretto (24);
- tradurre uno scambio dialogico in un testo scritto con il discorso indiretto (25).

Soluzioni

Attività 23, p. 53:

Testo 1	Testo 2
gli domandò: – Mi può dare...	gli domandò se gli poteva dare...
– Che medicine vuole? – chiese il dottore.	Il dottore chiese che medicine volesse.
– Non saprei – rispose il signor Castoro.	Il signor Castoro rispose che non sapeva...
– osservò il dottore.	Il dottore osservò che credeva che lui volesse...
– disse il signor Castoro.	Il signor Castoro disse che... ma che... e che quindi...

Attività 24, p. 54:

Esempio di possibile copione teatrale (sono accettabili anche altre soluzioni):

Signor Castoro: – Mi dispiace perché è da quando sono nato che ho questi baffi e forse non sono pronto a vederli più corti. Invece, se per caso il taglio dovesse piacermi, i baffi ricrescerebbero comunque di nuovo.

Tasso: – È proprio a questo che servono i parrucchieri: a tagliare di nuovo i baffi quando serve!

Signor Castoro: – Quindi dovrei farmi tagliare i baffi, uscire con meno baffi di quando sono entrato e avere comunque dei baffi che ricresceranno.

Tasso: – Sì.

Signor Castoro: – L'operazione non è conveniente! Me ne vado!

Attività 25, p. 55:

Esempio di possibile riscrittura con il discorso indiretto (sono accettabili anche altre soluzioni, ad esempio con l'uso dei tempi verbali dell'indicativo invece del congiuntivo e del condizionale):

Ma dopo un attimo Cipì ricominciò a chiedere a Mamì che cosa fosse la pianta. Lei gli rispose che la pianta erano le braccia verdi dove si sarebbero riposati al primo volo. Cipì le chiese poi che cosa fosse Palla di Fuoco. Mamì rispose che era il loro amico che bruciava in mezzo al cielo per scaldare e dare luce. Allora Cipì le chiese che cosa fosse il cielo. Lei rispose che era la loro strada. Cipì domandò ancora che cosa fosse il nastro d'argento. Mamì gli spiegò che era lo specchio dove avrebbe potuto ammirare le sue belle piume, quando gli fossero venute. Allora lui volle sapere che cosa fossero le piume, e lei, stringendolo con amore, gli disse che erano quelle che lo avrebbero scaldato. Così, curioso di tutto, pian piano Cipì mise le piume e si preparò a vedere con i propri occhi come era fatto il mondo.

C'è dire e dire

Conoscenze grammaticali Verbi del dire (*verba dicendi*), cioè verbi che indicano le diverse modalità del parlare.

Materiali Quaderno 2, pp. 57-62.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Il percorso, formato da tre attività, è pensato per arricchire il vocabolario delle allieve e degli allievi relativamente all'area dei *verba dicendi*. Si ricollega al primo percorso del Quaderno verde 1 e alle precedenti attività sul discorso riportato. Le modalità di lavoro suggerite sono a gruppi, a classe intera e individuale.

La prima attività (26 , pp. 58-60), di scoperta, prevede un lavoro a gruppi Meirieu: due **gruppi rossi** e due **gruppi blu**. I **gruppi rossi** lavorano sul testo A, i **gruppi blu** sul testo B. Dal momento che il testo A è molto più semplice e corto, si suggerisce di sfruttarlo come modo per differenziare il lavoro, assegnandolo magari a gruppi composti da allieve e allievi con tempi di riflessione più lunghi. Il compito di tutti i gruppi è di leggere con attenzione il testo e di sottolineare in esso tutti i verbi che fanno capire che qualcuno sta parlando (dunque i verbi del dire). In seguito, i gruppi devono trascrivere nei propri riquadri (p. 60) le forme verbali trovate. A questo punto, si creano nuovi gruppi di lavoro misti, secondo la strategia Meirieu, e si confrontano i riquadri **rossi** con quelli **blu**, allo scopo di notare le differenze. La riflessione finale, che si può svolgere a classe intera, è guidata dal riquadro in fondo a p. 60, e porta a formulare ipotesi sui motivi che hanno spinto gli autori dei due testi a scelte così differenti.

La seconda attività (27 , p. 61), che va svolta a classe intera, è un momento di brainstorming finalizzato all'arricchimento lessicale: si chiede alla classe di trovare il maggior numero possibile di *verba dicendi*. Il momento può essere reso ancora più significativo se si mette a disposizione della classe una buona quantità di libri, ricchi di dialoghi, da sfogliare per ricavarne sinonimi o altre varianti verbali. Come per tutte le attività di ampliamento lessicale, è fondamentale tener traccia delle parole emerse, ad esempio scrivendole su un cartellone o alla lavagna, e annotandole poi nel riquadro di p. 61 come promemoria individuale da arricchire via via.

La terza attività (28 , p. 62), di allenamento, prevede due fasi, la prima individuale e la seconda a coppie: dapprima, alle allieve e agli allievi si chiede di provare a riscrivere il testo utilizzato dai gruppi **rossi** nell'attività 26 trovando delle alternative al verbo *dire*, unico presente nell'originale. In seguito, viene proposta una sfida lessicale a coppie: inventare un breve dialogo senza inserire i verbi del dire e lasciando il compito di completarli a un'altra coppia, per eventualmente andare ad arricchire il cartellone con i nuovi verbi emersi.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107).
- Far capire l'importanza di possedere un ampio vocabolario per costruire in modo più efficace e soddisfacente i propri testi e il proprio pensiero (PdS, p. 110).
- Conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono (PdS, p. 109).

Traguardi

- LEGGERE (Attivare). Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (in particolare tempi e modi verbali e campi semantici) (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Attivare). Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo di uso più frequente (PdS, fine II ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Attivare). Usare un lessico preciso, limitando il ricorso a un lessico generico e riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al tipo di testo (PdS, fine II ciclo, p. 104).

Abilità

- Confrontare due testi notando ed esplicitando le differenze dal punto di vista linguistico, con attenzione ai verbi del dire (26);
- trovare nuovi verbi del dire attingendo dal proprio bagaglio lessicale o dalla consultazione di libri (27);
- utilizzare i verbi del dire scoperti per completare in modo pertinente e variato un testo bucato già noto (28).

Soluzioni

Attività 26 , p. 60:

Testo A gruppo rosso	Testo B gruppo blu
dice	esclamò
dice	bisbigliarono
dice	disse
dice	osservò
dice	disse
	concluse
	domandavano
	rispondeva

29 - 32

Ciak, si gira!

Conoscenze grammaticali

- Paragrafo e capoverso.
- Distinzione tra punto e punto a capo.

Materiali

- Quaderno 2, pp. 63-70.
- Allegati 29A, 29B, 30A, 30B.
- Forbici e colla.
- Attività online.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione

La proposta didattica, articolata in tre attività sul quaderno più una online, verte sulla suddivisione dei contenuti di un testo in blocchi informativi, e sul conseguente utilizzo del capoverso per staccare un blocco dal successivo. L'attenzione va prevalentemente sul testo narrativo, ma alla fine (con l'attività online) viene estesa anche al testo descrittivo. La modalità di lavoro suggerita è individuale, con momenti di confronto collettivi. Trattano il tema del capoverso anche i Quaderni rossi, sulla punteggiatura.





La prima attività (29 , pp. 64-65) chiede di leggere la narrazione presente sull'allegato 29A, di ritagliare i riquadri presenti sull'allegato 29B e di incollarli sul quaderno rispettando l'ordine del racconto appena letto. In seguito, si chiede di ritagliare il testo nei punti in cui c'è un cambio di scena, e di incollare gli spezzoni di testo così ottenuti negli spazi accanto ai disegni, in modo che ci sia corrispondenza di contenuti tra le sequenze testuali e i disegni. Le proposte individuali vanno poi messe in comune e discusse con tutta la classe.

La seconda attività (30 , pp. 66-68) chiede di leggere il racconto di p. 66 e di segnare con una barra obliqua i punti del testo in cui c'è una separazione tra due scene, allo scopo di tradurre le scene stesse in disegni che devono essere fatti dalle allieve e dagli allievi stessi sui riquadri dell'allegato 30A. I disegni poi vanno ritagliati e incollati sul quaderno. In seguito (p. 68) le proposte individuali vanno confrontate con il resto della classe e discusse insieme, per arrivare a definire i diversi criteri di suddivisione seguiti. Sono possibili più soluzioni: l'importante è che siano coerenti e ben motivate. Infine, il riquadro di riflessione al fondo della p. 68 suggerisce di confrontare le varie soluzioni con il testo originale, presente sull'allegato 30B, e si chiude con una breve definizione di **capoverso**, concetto che è utile fissare ed eventualmente approfondire.

La terza attività (31 , pp. 69-70) propone un testo narrativo già suddiviso in capoversi. Il compito è di assegnare a ogni capoverso un titolo, che può essere scritto direttamente sul quaderno, a sinistra del testo. Lo scopo è di allenare la capacità di individuare il tema centrale di ogni blocco testuale. La riflessione finale chiede, attraverso il confronto con tutta la classe, di provare a esplicitare il criterio seguito dall'autore per andare a capo.

Conclude il percorso l'attività **32** online (www.sgrammit.ch), di allenamento individuale, che propone di suddividere due testi (il primo narrativo, il secondo descrittivo) in capoversi, per arrivare a definire un criterio condiviso per decidere quando è meglio ricorrere al punto a capo e quando invece non è necessario.

Riferimenti al Piano di studio	<p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Acquisire una struttura narrativa di base che permetta di riconoscere le sequenze narrative, i piani, gli scopi e i ruoli dei personaggi (PdS, p. 107). Capire che le descrizioni seguono una struttura coerente e ordinata (PdS, p. 107). Insegnamento degli usi standard della punteggiatura (PdS, p. 110). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> LEGGERE (Realizzare). Cogliere le principali informazioni di un testo scritto lineare collegandole secondo una sequenza logica e cronologica (PdS, fine I ciclo, p. 103). LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103). LEGGERE (Realizzare). Collegare le informazioni di un testo scritto complesso, cogliendo i nessi logici, la progressione e le inversioni cronologiche (PdS, fine II ciclo, p. 103). SCRIVERE (Realizzare). Produrre testi con significati strutturati in blocchi informativi (PdS, fine II ciclo, p. 105).
Abilità	<ul style="list-style-type: none"> Leggere con attenzione un testo per metterlo in relazione con le immagini allo scopo di riordinarle nella giusta sequenza (29); suddividere un testo narrativo in blocchi informativi coerenti (capoversi) (29, 30, 32); tradurre i blocchi informativi in immagini (30); cogliere l'informazione principale di ogni capoverso per assegnare a ciascuno di essi un titolo che ne riassume il contenuto informativo (31); suddividere un testo descrittivo in blocchi informativi coerenti (capoversi) (32).
Osservazioni	Il concetto di capoverso (sovente chiamato anche paragrafo, sebbene il significato sia in parte diverso) è piuttosto complesso: si tratta di un blocco testuale di alcune righe che affronta in modo coerente un aspetto specifico dell'argomento del testo. Al cambio di capoverso è necessario mettere punto a capo. Il lavoro precoce e induttivo sulla scoperta dei capoversi a partire dal loro contenuto informativo è la base fondamentale per costruire solide competenze testuali. Alcune proposte sul capoverso sono presenti anche nei Quaderni rossi sulla punteggiatura.
Soluzioni	Attività 29 , pp. 64-65:

Immagine	Testo
	Sui Monti Nevosi c'era un cacciatore che metteva le trappole per le volpi. Un mattino andò a vedere se qualche volpe ci era rimasta presa: ne trovò una grossa, dal pelo chiaro, con la zampa stretta nella morsa.
	<p>– Lasciami andare, cacciatore. – disse la volpe. – Ho tre cuccioli nella tana, e devo nutrirli. Ti prometto che, appena saranno capaci di cavarsela da soli, tonerò da te e potrai prendere la mia pelliccia.</p> <p>– Come faccio a essere sicuro che tornerai? – disse il cacciatore.</p> <p>– Perché io lo prometto.</p>
	Il cacciatore la liberò, e la volpe se ne andò per la foresta, zoppicando. Passarono i mesi, uno, due, tre: il cacciatore non pensava più alla volpe, e quando ci pensava diceva: – È stata furba, quella! E sciocco io, a crederle!
	Venne l'inverno, freddo come la morte. Il cacciatore si mise a spaccare legna per accendere il fuoco: ma gli sfuggì la scure dalle mani gelate, e lo ferì alla gamba. Cadde per terra, gridando, poi riuscì a trascinarsi nella capanna: ma non poteva muoversi. Si tirò addosso le coperte, ma il freddo era tanto, e non c'era cibo. « Morirò in due o tre giorni », pensò.



Ma nel pomeriggio la porta si aprì piano, e il muso della volpe si fece vedere. – Ecco sono tornata, – disse. – Prendi la mia pelliccia, adesso.

– È troppo tardi, volpe. – rispose il cacciatore. Sono io il ferito, questa volta: non posso fare niente, e nemmeno la tua pelliccia mi potrebbe salvare...



La volpe lo guardò, e se ne andò. Meno di un'ora dopo, ritornò con i suoi cuccioli, ormai grandi come lei. Due avevano il pelo chiaro come la madre, uno lo aveva scuro. Si sdraiarono attorno al cacciatore e lo scaldarono, mentre la madre andava per il bosco a cercare radici, bacche e noci, e le portava nella capanna.



Così, caldo e sfamato, il cacciatore guarì, e poté alzarsi in piedi. Le tre volpi giovani andarono via di corsa, e la volpe grande disse: – Ora puoi prendere la mia pelliccia, cacciatore.

Ma lui le diede una carezza, e la lasciò correre nella foresta.

Attività **30**, p. 66:

La soluzione è visibile nell'allegato 30B, che riporta la versione del racconto con gli a capo originali. Ovviamente sono possibili altre soluzioni; l'importante è che ci sia una corrispondenza coerente tra i disegni creati dalle allieve e dagli allievi e la suddivisione del testo in sequenze da loro proposta.

Attività **31**, pp. 69-70:

In questo caso i titoli sono scelte personali, dunque è poco utile proporre soluzioni.

Attività **32** online:

Il primo testo è narrativo (serve a raccontare una storia), il secondo è descrittivo (serve a descrivere un personaggio). La suddivisione in scene e in capoversi è visibile negli allegati online.

33 - 36

Trappole nel bosco

Conoscenze grammaticali

- Aggettivi.
- Connettivi temporali e causali.
- Tempi verbali.

Materiali

Quaderno 2, pp. 71-76.
Attività online.

Tipo di attività

SCOPERTA

CONSOLIDAMENTO

ALLENAMENTO

APPROFONDIMENTO

Modalità

CLASSE

GRUPPI

COPPIE

INDIVIDUALE

Descrizione

La proposta contiene una serie di attività indipendenti l'una dall'altra, pensate principalmente per il lavoro individuale (sia sul quaderno, sia online). Si tratta di esercizi di tipo più tradizionale, finalizzati a riprendere alcuni dei contenuti grammaticali incontrati in entrambi i quaderni verdi. I contenuti grammaticali (e, più in generale, tutti gli apprendimenti), infatti, devono essere continuamente ripresi secondo il principio della ridondanza pedagogica, affinché abbiano più probabilità di tradursi in competenze.

La prima attività (**33** , p. 72) è un divertente esercizio di invenzione di aggettivi a partire dalle loro diverse desinenze morfologiche (come *-oso, -ale, -issimo, -ante* ecc.). Le allieve e gli allievi devono sostituire la parte iniziale "jolly" *aggettiv-* per formare un aggettivo vero, mantenendo la desinenza indicata. Ad esempio, *Era proprio una AGGETTIV-OSA giornata* può diventare *Era proprio una MERAVIGLI-OSA giornata*. L'attività prosegue online con altri due testi.

La seconda attività (**34** , p. 73) verte sui connettivi temporali, chiedendo alle allieve e agli allievi di riscrivere alcuni brani nei quali il loro uso è limitato e ripetitivo. Anche in questo caso l'attività prosegue online con altri due testi.

La terza attività (**35** , p. 74) è dedicata ai connettivi causali. La richiesta è di sostituire le forme evidenziate con altre più coerenti con il senso delle frasi.

La quarta attività (**36** , p. 75-76) è divisa in due parti, entrambe dedicate ai tempi verbali. La prima parte (p. 75) chiede di valutare la correttezza delle forme proposte ed eventualmente di riscriverle. Le categorie di valutazione sono tre: corretta, corretta ma possibile anche scriverla diversamente, scorretta. La seconda parte (p. 76) chiede invece di leggere le conclusioni di alcune storie scritte da bambini di prima elementare per sistemare le forme verbali che non vanno bene, attraverso una riscrittura.

Riferimenti al Piano di studio	Finalità
	<ul style="list-style-type: none"> Ampliare il vocabolario (PdS, p. 107). Conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono (PdS, p. 109).
	Traguardi
	<ul style="list-style-type: none"> LEGGERE (Attivare). Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (PdS, fine II ciclo, p. 103). SCRIVERE (Attivare). Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo (es.: connettivi, formule introduttive) di uso più frequente (PdS, fine II ciclo, p. 104). SCRIVERE (Contestualizzare). Rispettare le caratteristiche che differenziano lo scritto dall'orale (PdS, fine II ciclo, p. 104).
Abilità	<ul style="list-style-type: none"> Trovare aggettivi coerenti con il senso del periodo a partire dalla loro desinenza morfologica (33 e 33 online): valutare e riscrivere brevi testi sostituendo i connettivi temporali in maniera efficace (34 e 34 online); valutare e riscrivere brevi testi sostituendo i connettivi causali errati in maniera coerente (35); valutare la coerenza dei tempi verbali all'interno di frasi e intervenire di conseguenza (36).

Soluzioni Attività **33** , p. 72 e online:

Tra le diverse proposte possibili, segnaliamo le seguenti:

- Era proprio una MERAVIGLI-OSA giornata: il cielo era AZZURR-ISSIMO, la temperatura IDE-ALE e nel bosco soffiava un venticello GRAD-EVOLE.
- Ieri sera Grammaruga mi ha invitata a cena: il piatto principale era una GIGANT-ESCA ciotola di insalata, più precisamente una FRESCH-ISSIMA rucola. Il colore era INVIT-ANTE, ma il sapore AMAR-OGNOLO dopo un po' mi ha fatto venire la nausea. Siccome Grammaruga è sempre molto CORDI-ALE, ho fatto finta di niente.
- [online] La storia che ci ha raccontato Orso era INQUIET-ANTE: per la tensione i miei aculei erano DRITT-ISSIMI! La parte in cui il protagonista camminava al buio nella cantina della casa STREG-ATA era davvero SPAVENT-OSA. La prossima volta spero che ci racconti qualcosa di più DIVERT-ENTE e TRANQUILLIZZ-ANTE.
- [online] Due giorni fa un uomo BARB-UTO e con uno sguardo MALI-IGNO si aggirava nel bosco con un'ascia AFFIL-ATA: stava per tagliare un albero, quando è arrivato ARRABBIAT-ISSIMO Orso, che gli ha dato un bel calcio nel sedere, facendogli passare la voglia di compiere azioni RIPROV-EVOLI e lasciandogli un livido BLU-ASTRO come ricordo.

Attività **34** , p. 73 e online:

Anche in questo caso le soluzioni possibili sono molte (da quelle che cambiano singole parole, a quelle che riformulano in misura più estesa). Le proposte seguenti sono dunque solamente esemplificative:

- Una mattina sono andata a fare una passeggiata con mia mamma e ho visto due cani. Allora sono andata ad accarezzarli, ma poi mi sono girata e non ho più visto mia mamma. Alla fine l'ho ritrovata su una panchina.
- Un giorno sono sceso in giardino a giocare con i miei amici e ci siamo raccontati dei segreti. Poi ho deciso di fare una gara in bici. Da casa mia siamo andati fino alla scuola e siamo tornati. Io non ce la facevo più, ma ho continuato a pedalare e alla fine ho vinto la gara.
- [online] Io e un mio amico volevamo fare la gara di roller. Io credevo di essere più veloce di lui perché ero in vantaggio, ma dopo mi sono stancato e ha vinto lui. Così ho capito che se vai adagio ti stanchi meno e vai lontano, quindi ce la fai.
- [online] C'era un bambino che sfidava tutti a biliardino e nessuno riusciva a batterlo. Un giorno un bambino più piccolo ebbe il coraggio di sfidarlo, così i due bambini iniziarono la partita. A un certo punto il bambino più grande si fermò. Allora il bambino più piccolo si impegnò al massimo e alla fine della partita vinse. In questo modo il bambino più grande capì che si doveva impegnare di più.

Attività **35** , p. 74:

Sono possibili più alternative. Ecco alcune soluzioni di esempio:

perciò/quindi/infatti
 perciò/quindi/infatti
 anche se
 ma
 perché/dal momento che
 Siccome/Poiché/Dal momento che
 così/perché
 mentre
 anche se
 quindi

Attività **36** , p. 75:

Nella tabella seguente, sono indicate con doppia crocetta le frasi che, per come sono scritte nel quaderno (qui si presentano delle riscritture), sono comunque accettabili, soprattutto in contesti comunicativi più colloquiali; la logica generale è quella del semaforo, ma, in particolare, la frase con crocetta verde e crocetta gialla è più accettabile di quella con crocetta gialla e crocetta rossa.

FRASI (proposta di riscrittura)			
Ieri ho giocato a calcio, mi è piaciuto e mi sono sporcato la maglietta col fango.			X
C'era una volta una bambina che aveva un cane e un gatto molto particolari: si chiamava Sofia.			X
Domani vado/andrò in gita nel bosco con la mia classe: non vedo l'ora! Sarà bellissimo.	X	X	
Ieri ho fatto un dispetto al mio amico Nicola, ma domani non succederà più.			X
Quand'ero piccola non mi piaceva andare a scuola, adesso invece sono contenta.			X
Fra cinquant'anni chissà se ci sono/saranno ancora i ghiacciai sulle montagne!		X	X

Attività **36**, p. 76:

1. Alla fine il pesce grande ha trovato il cappello, ma prima si era arrabbiato con il pesce piccolo e gli aveva detto: "ridammelo!".
2. L'orso piccolo e la sua mamma diventarono di nuovo felici perché prima l'orso piccolo l'aveva trovata.
3. E così il pezzettino rimasto solo decide che da domani andrà a cercare altri come lui e chiederà a tutti se manca loro un pezzetto.
4. Il giorno dopo i libri voleranno nella biblioteca e i bambini li leggeranno e saranno tutti felici.

37

Il punto della situazione

Conoscenze grammaticali	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutte le conoscenze grammaticali e le risorse incontrate nei due quaderni verdi di <i>Sgrammit</i>. 			
Materiali	Quaderno 2, pp. 77-80.			
Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE
Descrizione	La proposta finale è una semplice attività di riepilogo, che chiede alle allieve e agli allievi, individualmente, di ricordare e sintetizzare il senso delle scoperte effettuate e degli apprendimenti raggiunti svolgendo le attività non solo del Quaderno verde 2, ma anche del precedente Quaderno verde 1.			
Riferimenti al Piano di studio	Finalità <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono (PdS, p. 109). 			
Abilità	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ricordare i contenuti grammaticali, linguistici e testuali incontrati nei quaderni verdi; ▪ attivare la capacità di riflessione metalinguistica; ▪ cominciare a utilizzare in maniera consapevole il metalinguaggio (il linguaggio della grammatica); ▪ scrivere in maniera sintetica e chiara una breve definizione di ogni argomento trattato. 			
Osservazioni	L'attività può essere svolta anche in due fasi: un primo momento individuale e un secondo momento di confronto e messa in comune, per eventualmente arrivare a definizioni condivise, da scrivere sia alla lavagna o su un cartellone, sia sul quaderno, come promemoria.			
Soluzioni	Si propongono degli esempi di formulazioni di riepilogo, che non devono in nessun modo essere presi come vincolanti.			

Argomenti	Che cosa abbiamo imparato
i nomi e gli aggettivi	I nomi sono le parole che indicano persone, animali o cose (rispondono alle domande "che cos'è?" o "chi è?"). Gli aggettivi (qualificativi) sono parole che vanno insieme ai nomi e servono per definirli meglio (rispondono alla domanda "come è?").
la struttura delle descrizioni	Una descrizione ben fatta deve seguire un certo ordine e le informazioni si devono raggruppare in modo coerente.
gli aggettivi nelle descrizioni	Gli aggettivi (qualificativi) sono indispensabili per rendere una descrizione efficace e precisa.
gli indicatori spaziali	Per descrivere un paesaggio, un luogo o un ambiente bisogna usare bene alcune parole che indicano la posizione delle cose nello spazio. Per questo motivo si chiamano indicatori spaziali .

i sinonimi	I sinonimi sono parole che hanno lo stesso significato o significati molto vicini. Sono utili per arricchire e rendere più varia la lingua che usiamo.
i tempi verbali nelle descrizioni	I tempi verbali nelle descrizioni sono l' indicativo presente , se la descrizione è al presente, e l' indicativo imperfetto , se la descrizione è al passato.
la struttura delle narrazioni	Le narrazioni hanno una struttura di base comune. Si possono dividere infatti in tre (inizio, svolgimento, fine) o cinque parti (situazione iniziale, complicazione, svolgimento, risoluzione, coda), dette anche sequenze . Conoscere questa struttura è utile per scrivere storie ben costruite. Le narrazioni (ma anche le descrizioni e molti altri testi) si caratterizzano inoltre per essere organizzate in blocchi di informazioni detti capoversi : porzioni di testo ben distinte l'una dall'altra (segnalate dal punto e a capo), in cui si approfondisce un aspetto della vicenda o dell'argomento.
le parole del tempo	Nelle narrazioni ci sono parole che indicano lo svolgimento dei fatti nel tempo. Alcune sono tipiche delle fiabe e di solito si trovano in punti precisi del racconto, come <i>c'era una volta</i> (all'inizio) o <i>cammina cammina</i> (nello svolgimento).
i connettivi temporali	Nei testi narrativi, oltre alle formule tipiche delle fiabe, si trovano tante parole che legano gli eventi tra loro dal punto di vista del tempo, come <i>poi, dopo, allora, infine</i> ecc. Si chiamano connettivi temporali .
i connettivi causali	Nei testi narrativi si trovano tante parole che spiegano i legami di causa tra un fatto e l'altro, come <i>perché, quindi, infatti</i> ecc. Si chiamano connettivi causali .
i tempi verbali	Gestire i tempi verbali soprattutto nei testi narrativi è molto difficile. Per questo bisogna prestare molta attenzione e cercare di essere coerenti, soprattutto quando la storia è scritta al passato.
il discorso diretto e il discorso indiretto	Nei testi narrativi sono quasi sempre presenti le parole che si scambiano i personaggi, cioè il discorso riportato . Il discorso riportato può essere diretto , quando ci sono dialoghi e parlano direttamente i personaggi (e le loro parole sono racchiuse tra virgolette o introdotte da lineette), oppure indiretto , quando il narratore riporta le loro parole (e non si usano le virgolette o le lineette).
i verbi del dire	I verbi che introducono le parole dei personaggi si chiamano verbi del dire . Conoscerli è utile per non usare soltanto il verbo <i>dire</i> , e rendere più variati ed espressivi i testi. Alcuni di questi verbi sono <i>chiedere, domandare, affermare, gridare, rispondere</i> ecc.

Inquadramento teorico-didattico	4
Indicazioni didattiche generali	15
Nota sulle attività di scoperta e consolidamento a gruppi	16
Q1 Indicazioni per le attività del Quaderno rosso 1	17
Q2 Indicazioni per le attività del Quaderno rosso 2	28