

SILVIA DEMARTINI, SIMONE FORNARA

Dipartimento Formazione e Apprendimento, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

PAROLE PER LEGARE: PER UNA DIDATTICA DEI CONNETTIVI DALL'USO ALLA CONSAPEVOLEZZA METALINGUISTICA

ABSTRACT

In this article, we would like to briefly examine “connective words” definition considering grammar history, grammaticography and the role of text linguistics. Particular emphasis is given to the functional aspect: the only way to overcome the intrinsic complexity of the category and of its definition, especially in a didactic perspective. After some short remarks on real students’ written compositions, we propose some inductive didactic paths accompanied by concrete examples, designed considering the Karmiloff-Smith’s Representational Redescription Model as a strategy to reach and develop metalinguistic ability.

1. I CONNETTIVI TRA SISTEMAZIONI GRAMMATICALI TRADIZIONALI E LINGUISTICA DEL TESTO¹

1.1 Una parte del discorso?

«*Partes orationis quot sunt? Octo. Quae? nomen pronomen uerbum aduerbium participium coniunctio praepositio interiectio*». L’inizio della celebre *Ars Minor* di Elio Donato, destinata agli *infantes* e ai *pueri* della Roma del IV secolo, ha modellato e tuttora modella numerose grammatiche per la scuola (e non solo). Tra le parti del discorso stabilmente elencate, trova posto la *coniunctio*, la “coniunzione”, vale a dire quella parte del discorso «adnectens ordinansque sententiam» (“che collega e ordina le frasi”)². Se si scorrono i manuali per la scuola primaria degli ultimi vent’anni, la varietà degli approcci aumenta: si possono trovare definizioni analoghe, che, in particolare, non superano la dimensione del collegamento tra parole o tra frasi (due esempi: «La congiunzione collega due termini oppure due frasi e fornisce indicazioni sul tipo di collegamento», Negri, 2019: 112; «Le congiunzioni collegano più parole o più frasi, stabilendo tra queste una

relazione», Cantarini, Zagaglia, 2012: 116)³, ma anche tentativi più o meno profondi di innovazione. In qualche caso, come in Cantarini, Zagaglia (2012: 96), l'arricchimento è sostanzialmente terminologico, perché viene introdotto l'ulteriore tecnicismo *connettivi* come sinonimo di *congiunzioni* («Le congiunzioni o connettivi servono a “congiungere”, cioè a collegare parole intere e/o frasi»), mentre ad esempio in Cornoldi (2019) si rileva il tentativo di innovare almeno in parte la presentazione delle «parole-legame», che raggruppano preposizioni e congiunzioni in un'unica categoria.

Ad ogni modo, per quanto sia indubbio che la didattica della lingua degli ultimi decenni (anche quella della L1) abbia attribuito e attribuisca un ruolo di crescente importanza alla testualità, alle sue proprietà di coerenza e coesione, e ai suoi aspetti funzionali e strutturali, è altrettanto vero che il dialogo tra linguistica e grammatica scolastica continua a essere difficile (come rimarcato in Cella, 2018 e Bachis, 2019). Non per niente sarebbe interessante indagare più a fondo la trasposizione manualistica degli assunti della linguistica testuale (sulla scia di quanto fatto, su un'altra questione, da Fiorentino, 1997), sia per verificarne la coerenza con un'idea di riflessione sulla lingua globale, induttiva e per competenze, sia per chiarire e regolare i rapporti con la linguistica teorica, così da individuare quali siano gli aspetti cruciali e primari da porre all'attenzione degli studenti.

Superando le partizioni della grammaticografia tradizionale, la linguistica del testo dà ai connettivi una connotazione e un'identità più ampie, arrivando a definirli nel quadro di un discorso complessivo sull'architettura del testo: «il termine connettivo indica in linguistica ciascuna delle forme invariabili (congiunzioni, locuzioni, ecc.), che indicano relazioni che strutturano ‘logicamente’ i significati della frase e del testo» (Ferrari, 2010; cfr. anche Ferrari, 2014, Ferrari, 2019, Ferrari, Zampese, 2016, e Palermo, 2013); relazioni quali la posteriorità temporale, la concessione, l'aggiunta, la motivazione e via dicendo. Possiamo dunque senz'altro dire che la categoria *connettivi* è funzionale e ingloba non solo le congiunzioni e le locuzioni congiuntive (puntualmente descritte, nei vari tipi e funzioni, in Salvi, 2013: 123-132, partendo dalla distinzione in subordinatori e coordinatori, anche chiamati “connettori”⁴), ma diverse altre classi del discorso, quali – limitando al minimo l'elenco – preposizioni, avverbi, e locuzioni e sintagmi avverbiali, cioè forme come *di conseguenza*, *insomma*, *tutto sommato* ecc., senza dimenticare che anche la punteggiatura può assumere una funzione connettiva, se si considerano ad esempio i due punti esplicativi. Insomma, come affermato da Serianni (2003: 36), «non ci sarebbe ragione di rinunciare al termine di “congiunzione” se connettivo fosse soltanto un sinonimo più *à la page*: il fatto è che la funzione di assicurare o di migliorare la coesione del testo può essere svolta anche da altre parti del discorso».

Data la varietà della veste linguistica che possono assumere, è dunque fondamentale ragionare sui connettivi in una chiave che non sia solo classificatoria e deduttiva a partire dall'aspetto delle parole. Piuttosto, è anche didatticamente utile procedere in un'ottica funzionale, volta a far comprendere ad allieve e allievi (nonché ai docenti) che una classe di parole e locuzioni può non essere stabile, rigida e chiusa, eppure essere accomunata da una stessa macro-funzione nell'ambito della costruzione del testo a tutti i livelli, dalla connessione tra parole o frasi a quella tra unità testuali di entità via via superiore: non a caso, nel quadro del lessico i connettivi sono «parole funzione», che acquisiscono senso in relazione alle «parole contenuto» (cfr. Ježek, 2005); pertanto, per padroneggiarli sia sul piano dell'uso sia su quello della riflessione, è necessario fare grammatica senza partire dalle classificazioni, ma arrivando a esse – fino a dov'è utile per la fissazione dell'apprendimento – dopo un lavoro sulle relazioni logico-semantiche e sulla loro resa testuale (in forma di “clues”, *indizi*), facendo proprio quanto scritto da Halliday:

While the grammar does not provide any grammatical structure beyond the clause complexes, it still provides 'clues' to indicate logico-semantic relations operating on any scale within text. This is the cohesive system of CONJUNCTION, which has evolved as a complementary resource to clause complexing: it provides the resources for marking logico-semantic relationships that obtain between text spans of varying extent, ranging from clauses within clause complexes to long spans of a paragraph or more. (Halliday, 2014: 609)⁵

Da qui in avanti, il presente contributo intende offrire una prospettiva rispetto alla didattica dei connettivi (arricchita da proposte esemplificative concrete, par. 4) che tenga conto di due fattori essenziali, e cioè della necessità di partire dall'aspetto funzionale della categoria e dell'importanza della gradualità nell'affrontarne, pian piano, le differenze e le sfumature (semantiche e pragmatiche) per costruire un sapere solido e via via più completo.

1.2 Una categoria di non semplice definizione: le conseguenze sulla didattica

È sufficiente sondare, anche in modo non sistematico, i tentativi di definizione e di sistemazione offerti dai testi di linguistica e dalle grammatiche di vario taglio e per vari destinatari per rendersi conto della complessità del tema *connettivi*. Se si escludono, per ovvie ragioni, i manuali nei quali non si opera neppure un tentativo di accostarsi ai connettivi e al più ampio discorso testuale in cui essi vanno collocati, negli altri si riscontra una notevole varietà. Basti osservare un ridotto campione di grammatiche recenti per la scuola secondaria (Battaglia, Corno, 2011; Sabatini *et al.*, 2011; Serianni *et al.*, 2011; Savigliano,

2011; Di Sacco, 2013; Franzini, Leonzino, 2018) per reperirvi cenni vari e più o meno approfonditi, collocati in sezioni diverse del volume (nell'ambito delle congiunzioni o in parti dedicate a introdurre il concetto di coesione del testo), e che propongono descrizioni e opzioni terminologiche varie: «connettivi», «connettivi testuali», «avverbi connettivi», «congiunzioni testuali», «legamenti sintattici». Tra i pochi testi che affrontano in maniera particolarmente approfondita ed estesa il tema dei connettivi si segnala Ferrari, Zampese (2000: 273-334). Forse è proprio la natura scivolosa e a tratti instabile della categoria a rendere la categoria stessa un terreno ancora più incerto di altri in didattica: pertanto, è di primaria importanza sostenere dapprima i docenti, e, di conseguenza, le allieve e gli allievi, nella scoperta, nella costruzione e nella ridefinizione del sapere in quest'ambito, già a partire dalla scuola primaria.

Le discussioni maturate nell'ambito di numerosi corsi di formazione (anche di quelli legati al progetto *Sgrammit*, illustrato nel par. 4) non a caso mostrano che molti insegnanti presentano incertezze nel pianificare e nel proporre un percorso di riflessione sui connettivi. *In primis*, i docenti si chiedono che cosa sia un connettivo e che cosa no, e poi con quale gradualità (oltre che in che modo) questi si possano porre all'attenzione delle loro classi. Domande del tutto legittime, se si considera che, a fronte di alcune concezioni particolarmente ristrette di connettivo (ricordate nel finale di Ferrari, 2010), la gran parte delle classificazioni circolanti arriva a includere le più diverse categorie e i più diversi «frammenti di lingua aventi la funzione esplicita di collegare» (Lo Duca, 2018a: 126), cioè non solo congiunzioni, ma anche preposizioni, avverbi, locuzioni avverbiali fino a parti di testo come intere subordinate (*Concludendo*, *Date queste premesse* e simili).

Se si dà la priorità alla funzione e si punta a un approccio induttivo allora sono proprio le classificazioni più ampiamente inclusive⁶, che accolgono diverse classi di parole e locuzioni, a essere utili per riflettere con i docenti, che spesso si sentono spiazzati di fronte alle sistemazioni e alle classificazioni troppo puntuali della teoria linguistica. “Troppo” se ci si colloca nella prospettiva di chi si occupa di riflessione sulla lingua e di didattica della grammatica nei primi anni di scolarità, quando è d'importanza cruciale saper prendere dagli studi scientifici ciò che è davvero prioritario nell'insegnamento e accessibile agli apprendenti, a livello implicito e, poi, esplicito (richiamando la distinzione di De Mauro, 2010). Se è priorità che allieve e allievi colgano la funzione di certe parole o gruppi di parole nei testi (ad esempio scandirne la temporalità), allora ben venga un lavoro che inizi con l'accostarsi, insieme, ai connettivi veri e propri, ma anche a formule come quelle tipiche del tipo testuale narrativo (*C'era una volta...*), senza urgenza né di classificare né di definire: le distinzioni avverranno pian piano grazie all'esposizione a diversi testi e all'uso, procedendo per opportuni confronti e discussioni come illustra-

to in Lo Duca (2018b), e tenendo presente la teoria di Karmiloff-Smith (1997, vd. qui par. 3). L'importante è non precorrere i tempi e, allo stesso tempo, permettere al bambino di interrogarsi sulla lingua, operando una distribuzione opportuna dei temi grammaticali nei diversi cicli di scolarità (su questo punto è utilissima la prospettiva di Colombo, Graffi, 2017).

2. DALLA TEORIA ALLA PRODUZIONE: RILIEVI DA UN CORPUS DI TESTI SCRITTI A SCUOLA

L'esame di un corpus di testi raccolti a scuola (il corpus DFA-TIscrivo⁷) mostra come, nel concreto delle produzioni linguistiche, siano presenti alcune difficoltà, ma anche alcune linee di tendenza molto evidenti nello sviluppo dell'uso dei connettivi. Queste linee di tendenza confermano quanto sostenuto dalle ricerche sull'evoluzione del linguaggio nei bambini (cfr. ad esempio D'Amico, Devescovi, 2013a e 2013b, ma anche studi specifici come Blything, Cain, 2016): ci sono classi di parole che vengono prodotte prima e in maggior misura rispetto ad altre (anche a seconda delle lingue: in italiano, per esempio, prevale il nome), e ci sono nessi che, concettualmente e anche linguisticamente, compaiono più precocemente e altri che compaiono più avanti. È possibile affermare che all'incirca dai quattro anni compaiono connettivi di tipo temporale e causale quali, prevalentemente, *poile poi, dopole dopo, allora* (altamente ripetuti nei testi prima orali soprattutto narrativi, cfr. Orsolini, 1986, e poi anche scritti) e *perché*, che si affiancano all'uso di *e, ma, però, invece, se no* (altre forme di connessione fra le prime a comparire attivamente in produzione).

Com'è ben noto a chi insegna a tutti i livelli d'istruzione, università inclusa, la precocità nell'uso non significa, però, né piena padronanza né capacità di metariflessione. Anzi: la competenza nella gestione dei connettivi in forma scritta è una competenza alta (cfr. Notarbartolo, 2016: 87), per acquisire la quale servono tempo, allenamento e lavoro sui testi, come ha ampiamente mostrato Serianni (2013)⁸; infatti, l'uso dei connettivi non va osservato come fenomeno lessicale a sé, ma nel più ampio quadro della composizione scritta, cioè della capacità di realizzare un testo coerente e logicamente costruito.

Nei testi del corpus, in particolare in quelli di scuola primaria, si conferma la prevalenza della *e* e dei connettivi temporali prima citati (*poile poi, dopole dopo, allora e allora*), ma anche di locuzioni come *un giorno, e un giorno, da quel giorno, a un tratto, a un certo punto*, ricorrenti in terza elementare⁹ per scandire le esperienze narrate, spesso in forma di cronache o sequenze di eventi; l'uso ricorsivo e generico che ne viene fatto è ben esemplificato dal breve estratto seguente:

E dopo nuoto nuoto e affogo e continuavo
ad andare su ma dopo un
minuto mio papà tornò e mi vede
che io stavo affogando in piscina e
si buttò e mi salvò la vita. E
l'insegnamento è stato che devo
ascoltare mio papà. E dopo mi sono
preso un gelato anche per il mio
papà e c'è lo siamo pappato tutto
e ci stavamo guodendoci questa
giornata bella.

Al procedere della scolarità, nei testi di seconda e poi di quarta media (cioè di studenti fino ai quattordici-quindici anni), agli usi blandi e tuttofare dei connettivi più comuni si aggiungono criticità diverse, ma forse ancor più dannose al crescere della complessità dei testi. Tali criticità sono ben rappresentate dalla confusione nell'uso di forme come *invece* e *infatti*, per non parlare delle debolezze di legami come quello di conseguenza, e della carenza di connettivi preposti a segnalare l'organizzazione interna del testo. Questi sono tra i più difficili da gestire per i giovani scriventi, spesso in crisi con le strutture simmetriche (del tipo *In primo luogo... In secondo luogo...*) e con quelle che contemplano rimandi interni (*Per la ragione prima citata...*), di cui tendono a fare un uso parco e generalmente incerto, anche nella scolarità più avanzata. Non si tratta, quindi, solo di situare l'arricchimento del repertorio di *connettivi* in un «piano di alfabetizzazione lessicale» (Ferrerri, 2005), ma di ripensarne la didattica in modo da favorire un'appropriazione profonda e consapevole.

3. VERSO LA DIDATTICA: DALL'USO ALLA CONSAPEVOLEZZA

La complessità dell'acquisizione e della gestione dei connettivi nella scrittura degli apprendenti (e non solo) suggerisce un approfondimento preliminare sul processo di apprendimento del sistema linguistico che permetta di porre le basi per un passaggio più efficace alle strategie didattiche mirate, affinché queste siano in sintonia con questo processo naturale, e di conseguenza di reale aiuto per superare o comunque ridurre le difficoltà ricorrenti.

A questo scopo, pare opportuno rifarsi alla teoria di Annette Karmiloff-Smith (1997), che è forse quella che allo stato attuale spiega in maniera più precisa quali sono le fasi che portano il bambino a padroneggiare in modo via via più soddisfacente il dominio mentale del linguaggio¹⁰, anche nei suoi aspetti grammaticali. Il modello elaborato dalla studiosa,

allieva di Piaget, si fonda sul concetto di Ridescrizione Rappresentazionale (e per questo motivo viene solitamente identificato come modello RR). Esso

«cerca di dar conto del modo in cui le rappresentazioni del bambino divengono progressivamente manipolabili e flessibili, in relazione all'emergere dell'accesso conscio alla conoscenza e alla costruzione di teorie da parte del bambino» (ivi: 41)

e suppone che il processo della RR

«avvenga ripetutamente all'interno di microdomini lungo tutto l'arco dello sviluppo, e perfino in età adulta» (Annette Karmiloff-Smith, 1997: 41; 42),

ciò che ci permette di capire come gli apprendimenti linguistici possano progredire potenzialmente senza fermarsi mai, anche a prescindere dall'età.

Le rappresentazioni si sviluppano in tre fasi ricorrenti (cfr. ivi: 42-44): nella prima fase, avviene la raccolta di dati esterni; nella seconda, il soggetto si concentra sulle proprie rappresentazioni interne; nella terza, si ricompongono i dati esterni con le rappresentazioni interne, cosa che permette di aggiornare le descrizioni e di renderle sempre più elaborate e complete; è in questa terza fase, dunque, che si compie il processo della ridescrizione delle rappresentazioni. Prendendo come esempio il microdominio delle forme verbali del participio passato, nella fase uno il bambino ascolta ciò che le persone che gli stanno attorno dicono (quindi forme come *sono sceso*, *ho aperto*, *ho cantato*, *ho mangiato* ecc.); nella fase due si crea una rappresentazione del linguaggio che lo porta a individuare regole fisse, che non escludono irrigidimenti ed errori (quindi, oltre a quelle corrette, produce anche forme come *sono scenduto* e *ho aprito*, derivanti appunto da una regola che inconsapevolmente si costruisce nella mente come fissa); nella fase tre ricombina i dati esterni con le rappresentazioni interne, arrivando a correggere gli errori e a ridescrivere le rappresentazioni stesse (constata che nessuno usa le forme *aperto* e *scenduto*, dunque aggiorna la sua rappresentazione includendo casi particolari e irregolarità).

Le ridescrizioni così sviluppate si manifestano a quattro diversi livelli di complessità, denominati Implicito, Esplicito 1, Esplicito 2, Esplicito 3, che corrispondono a un graduale passaggio dall'uso spontaneo a quello consapevole e anche verbalizzabile (cfr. ivi: 45-49). È importante descrivere in dettaglio questi livelli, perché a essi si può agevolmente agganciare il discorso didattico generale e quello specifico sui connettivi. Al livello Implicito, le procedure sono finalizzate ad analizzare dati e a rispondere a stimoli esterni; al livello Esplicito 1, le descrizioni sono ancora ridotte, non necessariamente accessibili alla coscienza e alla verbalizzazione; al livello Esplicito 2, esse diventano accessibili alla coscienza ma non ancora al resoconto verbale; al

livello Esplicito 3, infine, sono accessibili alla coscienza e anche al resoconto verbale. Prendendo questa volta come esempio proprio il microdominio dei connettivi, il percorso appare chiaro e graduale: al livello Implicito, il bambino usa e ripete pochi connettivi che cattura dell'esterno, senza esserne consapevole (utilizza ad esempio forme semplici e generiche come *e*, *e poi*, *e dopo* ecc.); al livello Esplicito 1, inizia a usare altri connettivi e non necessariamente se ne rende conto (ad esempio inizia a inserire nei propri resoconti verbali forme come *allora*, *quindi*, *ma* ecc.); al livello Esplicito 2, usa e sa di usare diversi connettivi, ma – se interpellato – non riesce ancora a spiegare il perché; al livello Esplicito 3, infine, usa e sa di usare diversi connettivi, e sa anche spiegare verbalmente i motivi delle sue scelte.

Le implicazioni didattiche di questo modello sono importantissime. In generale, da esso si ricava una chiarissima indicazione operativa: il docente ha il compito di facilitare il passaggio dal primo al quarto livello, cioè dall'uso spontaneo a quello consapevole e se possibile verbalizzabile. Ricorrendo ancora all'esempio dei connettivi, il bambino arriva a scuola utilizzando le forme più semplici citate sopra in maniera spontanea e irriflessa; il docente si assume il compito di offrire al bambino induttivamente un panorama sempre più ampio e variegato di forme in maniera che le scopra e le usi; successivamente, lo guida verso la grammatica esplicita, che permette di compiere il passaggio alla consapevolezza, anche grazie alla contestuale acquisizione del metalinguaggio. Ovviamente, quest'ultimo passaggio è graduale e non si completa nei primi cicli scolastici, ma viene proseguito e approfondito in quelli successivi (concretamente, con allievi di scuola primaria ci si fermerà opportunamente al termine *connettivi*, senza aggiungere le varie categorie cui essi appartengono; nell'ordine scolastico successivo, invece, si potrà passare a rendere esplicite e nominabili anche le categorie specifiche).

4. STRATEGIE DIDATTICHE ESEMPLIFICATIVE

Il modello RR sopra descritto sembra dunque essere il più adatto per concretizzare in ambito linguistico l'approccio didattico di tipo induttivo suggerito da tutti gli attuali piani di studio (ad esempio le *Indicazioni nazionali* italiane del 2012 e il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* del 2015) e al centro delle sperimentazioni proposte da Lo Duca (2018a e 2018b), alle quali è d'obbligo riferirsi quando ci si occupa delle riflessioni sulla lingua nella scuola di area italoфона. Per esemplificare alcune strategie didattiche facilmente concretizzabili faremo riferimento all'impianto teorico alla base del progetto *Sgrammit* e dei quaderni omonimi (2019 e 2020), rivolti ad allieve e allievi della scuola elementare del Canton Ticino (www.sgrammit.ch).

sgrammit.ch)¹¹. In esso, le attività didattiche sono di quattro tipi diversi: di scoperta, di consolidamento, di allenamento e di riepilogo. L'ordine di questo elenco non è casuale, ma segue con coerenza il percorso suggerito dai quattro livelli ai quali si manifestano le ridescrizioni rappresentazionali nel modello della Karmiloff-Smith: dall'uso spontaneo (al quale si agganciano le attività di scoperta) a quello consapevole (al quale è collegata l'attività di riepilogo, finalizzata alla fissazione delle scoperte effettuate).

Vediamo ora, in sintesi, alcuni esempi di attività tratti dal percorso didattico "A raccontare storie..." dei Quaderni verdi di *Sgrammit* (2020: quaderno 2, 23-36) e adatti ad allieve e allievi del secondo ciclo della scuola primaria (dalla terza in su), incentrati sulle componenti linguistico-grammaticali dei tipi testuali narrativo e descrittivo. Un possibile punto d'avvio, con valore di scoperta, è il confronto tra due testi narrativi (ivi: 24-25), che differiscono l'uno dall'altro solo per la presenza di alcuni connettivi: in un testo ripetitivi e generici (*dopo, e dopo, poi, e poi ecc.*), proprio come quelli che usano gli apprendenti quando producono i loro primi resoconti verbali narrativi (orali o scritti), nell'altro più variati e precisi (*dopo, a questo punto, allora ecc.*); il confronto tra i testi, meglio se condotto attraverso un lavoro a gruppi, porta dunque a scoprire che si può raccontare (oralmente o in forma scritta) una storia in maniera più efficace se si utilizzano connettivi diversi da quelli più consueti; dopo il confronto è opportuno ricorrere a un momento di riflessione a classe intera, che permetta di condividere ipotesi sulla funzione di queste parole nei testi; si può lasciare agli allievi anche la possibilità di inventare un nome che identifichi queste parole e che sia coerente con la loro funzione (ad esempio *parole che legano, parole-legame, parole-colla ecc.*), per poi suggerire loro il termine tecnico preciso, davvero utile solo se prima se ne è capita la funzione. Questa prima attività contiene già in sé il passaggio dall'uso spontaneo a quello consapevole, ma non è ovviamente sufficiente perché la conoscenza si trasformi poi in competenza reale d'uso e in vera consapevolezza. Perché ciò avvenga, sono necessari ulteriori passaggi, oltre che un continuo ritorno sugli argomenti trattati, per indagarli in profondità. A questo scopo sono pensate le attività di consolidamento, che si ricollegano a quelle di scoperta, rafforzandone gli esiti. Un esempio di attività di consolidamento (ivi: 26) è il riconoscimento, attraverso l'ascolto o la lettura, dei connettivi appena scoperti in un testo narrativo, con la conseguente riflessione sulla loro posizione all'interno del testo stesso, per scoprire che il loro ordine è legato alle sequenze narrative che ciascuno di essi introduce; in questo modo, la riflessione su forme linguistiche specifiche si associa a quella sulla testualità. Tra consolidamento e allenamento si colloca invece un'attività di tipo produttivo (ivi: 27), che chiede di inventare oralmente o per iscritto una storia utilizzando in maniera vincolata un nume-

ro minimo di connettivi dati. Al termine di ogni attività è indispensabile un momento di riepilogo, che permetta ad allieve e allievi di fissare il senso degli apprendimenti, anche con il ricorso al metalinguaggio. Un altro tipo di esercizio molto promettente è la scoperta di nuovi connettivi attraverso la lettura di un testo e la successiva sostituzione dei connettivi trovati in esso con altri, al fine di verificare le conseguenze a livello di significato. Ha questa impostazione l'attività 12 di *Sgrammit* (ivi: 30-31), che vale la pena di riportare per maggior chiarezza; il suo scopo generale è di favorire la scoperta che esistono connettivi con altra funzione rispetto a quelli temporali, al centro delle attività precedenti. Come si potrà facilmente vedere, inoltre, si tratta di un tipo di attività che può essere proposto anche a livelli di scolarità più avanzati, senza particolari adattamenti. La riflessione parte dalla lettura di un testo d'autore (tratto dal libro *Il casello della buonanotte* di Beatrice Masini ed Emanuela Bussolati, San Dorligo della Valle, Einuadi Ragazzi, 2005) nel quale è stata evidenziata la parola *siccome*:

C'era una volta una bambina che si chiamava Lucilla ed era molto vivace, quasi agitata. In famiglia la chiamavano Lucilla Scintilla, ed era un nome che le piaceva perché luccicava. Ma quando cominciò ad andare alla scuola dell'infanzia una bambina odiosa, che si chiamava Domizia e cercava sempre di rubarle i giocattoli, le cambiò soprannome.

– Io ti voglio chiamare Lucilla Stupidilla perché secondo me sei stupida e non ti voglio affatto come mia amica, – le disse. E SICCOME le sue amiche erano abbastanza stupide, anzi, stupidille, cominciarono anche loro a chiamare Lucilla non solo Lucilla, e nemmeno Lucilla Scintilla, che era un bel soprannome, ma Lucilla Stupidilla, che era praticamente un insulto.

Per capire meglio la funzione e l'uso di *siccome*, ad allieve e allievi, dopo una lettura attenta, viene chiesto di valutare l'adeguatezza di una serie di sostituzioni:

E QUINDI le sue amiche erano abbastanza stupide, anzi stupidille, cominciarono anche loro a chiamarla Lucilla Stupidilla.

E POICHÉ le sue amiche erano abbastanza stupide, anzi stupidille, cominciarono anche loro a chiamarla Lucilla Stupidilla.

E PERCHÉ le sue amiche erano abbastanza stupide, anzi stupidille, cominciarono anche loro a chiamarla Lucilla Stupidilla.

E DAL MOMENTO CHE le sue amiche erano abbastanza stupide, anzi stupidille, cominciarono anche loro a chiamarla Lucilla Stupidilla.

E INFATTI le sue amiche erano abbastanza stupide, anzi stupidille, cominciarono anche loro a chiamarla Lucilla Stupidilla.

In seguito, le riflessioni vengono condivise, per poi passare a una richiesta produttiva: inventare frasi utilizzando le forme incontrate nell'attività, in modo che tutte siano coerenti e adeguate. Infine, alcune domande guida portano allievi e allieve a fissare la scoperta, mediante il confronto con i connettivi sui quali si era precedentemente puntata l'attenzione: lo scopo è di iniziare a distinguere quelli temporali (incontrati prima) da quelli causali (scoperti ora). A questa distinzione si ricollega anche l'attività di riepilogo posta al termine dell'intero percorso (ivi: 35), che chiede di inserire in due colonne distinte rispettivamente le "parole del TEMPO" (connettivi temporali) e le "parole della CAUSA" (connettivi causali). Completano la proposta due attività di consolidamento e allenamento: un testo bucato, con una serie di connettivi tra i quali scegliere quelli da inserire, e un testo con connettivi deboli e ripetitivi da migliorare attraverso la riscrittura (ivi: 36).

5. CONCLUSIONI

Al di là degli esempi specifici, possiamo a questo punto ricavare dei principi di riferimento e delle strategie didattiche generali, che si possono applicare, con opportuni adattamenti, anche ai livelli di scolarità successivi, per orientare l'insegnamento dei connettivi.

Per quanto riguarda i principi (validi ovviamente non solo per questo specifico livello linguistico-testuale), l'azione dell'insegnante dovrebbe essere guidata dall'obiettivo di facilitare negli allievi il passaggio da un uso limitato e spontaneo a un uso più ricco, variato e consapevole, dunque rispettando i quattro livelli di complessità delle ridescrizioni rappresentazionali identificate dal modello RR di Annette Karmiloff-Smith.

Per quanto riguarda le strategie didattiche generali, dagli esempi sopra descritti ricaviamo le seguenti: il confronto tra testi più o meno ricchi e vari a livello di presenza di connettivi; il riconoscimento dei connettivi in un testo ascoltato o letto con la successiva riflessione sul legame tra la loro posizione e gli snodi semantico-sintattici del testo; la produzione di testi con il vincolo di utilizzare un certo numero di connettivi dati; la riflessione su connettivi specifici a partire dalla lettura di testi, incentivata dalla loro sostituzione con altri connettivi per valutarne l'appropriatezza a livello di significato; il completamento di testi bucati (con o senza l'aiuto di una lista di connettivi tra i quali scegliere); la riscrittura/correzione di testi che presentano un uso ripetitivo o incerto dei connettivi; la fissazione degli apprendimenti attraverso

attività di riepilogo, in cui compaia e venga usato il metalinguaggio. Come si vede, un ruolo centrale nella scoperta e nel consolidamento dei connettivi è occupato dalla dimensione testuale, giacché solo nella testualità si può vedere e capire la loro reale funzione; a ciò si accompagna il discorso sui tipi testuali, decisivo per contestualizzarne nella maniera più sensata l'uso: come si è visto, ad esempio, al testo narrativo si associano la scoperta e il consolidamento dell'uso dei connettivi di tipo temporale e causale. Si tratta di possibili vie per superare i limiti delle attività didattiche più tradizionali e resistenti, che ancora oggi, troppo spesso, propongono esercizi decontestualizzati e limitati per lo più alla dimensione frasale.

NOTE

¹ Silvia Demartini ha scritto i parr. 1 e 2, Simone Fornara i parr. 3, 4 e 5.

² Sull'evoluzione della terminologia greco-latina, cfr. Pugliariello (2016: 69), che mostra l'attestazione anche delle forme participiali *adnectens*, *nectens*, *conectens* (usato ad esempio da Cicerone e Quintiliano); queste, e soprattutto *conectens*, riprendendo in forma di calco-traduzione il greco συνδεδῶν, esplicitano la funzione coesiva. Sulla classificazione delle congiunzioni nella grammaticografia dell'italiano si veda Consales (2018: 333-346).

³ Tale concezione è quella per lo più presente in tutta la grammaticografia otto-novecentesca (ad esempio nelle grammatiche per la scuola media di Devoto, 1941, e Migliorini, 1941).

⁴ Su cui cfr. anche Colombo (2002: 47-48), che sottolinea, rinviando ad altri lavori quali Berretta (1981), le difficoltà di comprensione e d'uso da parte degli allievi.

⁵ Halliday opta per "CONJUNCTION", ma in nota ricorda la varietà terminologica circolante in inglese: «Cohesive conjunctions have also been called 'discourse markers', but many other terms have been used as well (e.g. 'discourse particle', 'connective'; and in computational linguistics/natural language processing: 'clue word', 'cue phrase') [...]» (ibid.).

⁶ A partire da quella di Halliday, Hasan (1976, cit. in Ellero, 1986), i quali hanno proposto solo quattro grandi categorie (additiva, avversativa, causale, temporale) all'interno delle quali possono trovare collocazione espressioni eterogenee.

⁷ Il corpus (descritto e studiato in Cignetti *et al.*, 2016), la cui raccolta è stata effettuata nel 2012, è costituito da circa 2.000 testi scritti da allieve e allievi di 3a e 5a elementare e di 2a e 4a media di scuole del Canton Ticino. Il contesto è quello della ricerca Tlscrivo, cioè il progetto del Fondo Nazionale Svizzero per la ricerca scientifica DoRe 13DPD3_136603 *La scrittura oggi, tra parlato e lingua mediata dalla rete. Aspetti teorico-descrittivi, diagnosi e interventi didattici*, nato della collaborazione tra il Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della SUPSI, il territorio del Canton Ticino, rappresentato dall'Ufficio dell'Insegnamento Medio e dall'Ufficio delle Scuole Comunal, e la Sezione di Linguistica italiana dell'Istituto di Italianistica dell'Università di Basilea.

⁸ E si veda anche l'esperienza di Rati (2020).

⁹ Si mantengono le denominazioni ancora in uso in Canton Ticino, cioè scuola elementare e scuola media; la scuola media ha una durata quadriennale.

¹⁰ La Karmiloff-Smith (ivi: 25-26) identifica con il termine di *dominio* una specifica e ampia area della conoscenza (ad esempio il linguaggio, il numero, la fisica ecc.) e con il termine di *micro-dominio* un'area più specifica all'interno di un dominio (ad esempio il microdominio dei pronomi all'interno del dominio del linguaggio).

¹¹ Un'altra risorsa sviluppata nel contesto della scuola elementare ticinese, utile a sviluppare consapevolezza metalinguistica a partire da attività induttive di scoperta, è Jelmini (1997), che presenta alcuni percorsi incentrati sui connettivi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Studi

- Bachis D. (2019), *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1919 al 2018*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Berretta M. (1981), "Un aspetto della (in)competenza testuale degli adolescenti: la comprensione delle proforme", in: Ead. (a cura di), *Sviluppi della linguistica e problemi dell'insegnamento*, Torino, Giappichelli, pp. 97-133.
- Blything L. P., Cain K. (2016), "Children's Processing and Comprehension of Complex Sentences Containing Temporal Connectives: The Influence of Memory on the Time", *Developmental Psychology*, Vol. 52, No. 10, pp. 1517-1529.
- Cella R. (2018), "Grammatica per la scuola", in: Antonelli G., Motolese M., Tomasin L., (a cura di), *Storia dell'italiano scritto, IV. Grammatiche*, Roma, Carocci, pp. 97-140.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S. (2016) (a cura di), *Come Ti scrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Roma, Aracne.
- Colombo A. (2002), *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli.
- Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Roma, Carocci.
- Consales I. (2018), "Invariabili", in: Antonelli G., Motolese M., Tomasini L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. IV. Grammatiche*, Roma, Carocci, pp. 323-356.
- D'Amico S., Devescovi A. (2013a), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, il Mulino.
- D'Amico S., Devescovi A. (2013b), *Comunicazione e linguaggio nei bambini*, Roma, Carocci.
- De Mauro T. (2010), "A che cosa serve la grammatica?", in: Fiorentino G. (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, pp. 12-22.
- Ellero P. (1986), "I connettivi", in: Cargnel S., Colmelet G. F., Deon V. (a cura di), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, Quaderni del Giscel, Firenze, La Nuova Italia, pp. 77-97.
- Ferrari A. (2010). "connettivi", in: Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'Italia-Treccani*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia, vol. I, pp. 271-273 [disponibile online: [http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)]
- Ferrari, A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci.
- Ferrari, A. (2019), *Che cos'è un testo*, Roma, Carocci.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne.
- Fiorentino G. (1997), "Quale italiano parlano le grammatiche?", in: Calò R., Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, Firenze, La Nuova Italia, pp. 109-130.
- Halliday M. A. K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.

- Halliday M. A. K. (2014), *Introduction to Functional Grammar*, London and New York, Routledge (fourth edition, first edition 2004).
- Ježek E. (2005), *Lessico: classi di parole, strutture, combinazioni*, Bologna: il Mulino.
- 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).
- 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.
- Notarbartolo D. (2014), *Competenze testuali per la scuola*, Roma, Carocci.
- Orsolini M. (1986), "Ma questa è una storia. La costruzione di abilità narrative in età prescolare", *Bambini*, n. 10, pp. 22-29.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- Pugliarello, M. (2016), "De coniunctione. Donato e la tradizione grammaticale", in: Pittaluga S. (a cura di), *Ars grammatica e ars rhetorica dall'Antichità al Rinascimento*, Genova, Ledizioni, pp. 61-79.
- Rati M. S. (2020), "I connettivi testuali nella didattica scolastica: riflessioni e proposte", *Italiano a scuola*, n. 2 2020, pp. 1-18.
- Salvi G. (2013), *Le parti del discorso*, Roma, Carocci.
- Serianni L. (2003). *Italiani scritti*. Bologna: il Mulino.

Grammatiche e altri strumenti per la riflessione sulla lingua

- Battaglia E. M., Corno D. (2011), *Italiano attivo. Grammatica, lessico, comunicazione, scrittura*, Milano, Pearson.
- Cantarini P., Zagaglia R. (2012), *Bravi, bravissimi* (3), Monte San Vito, Raffaello.
- Cornoldi C. (2019) (direzione scientifica), *Che lettura!* (4), Firenze, Giunti.
- De Mico D. (2011), *Tuttoita* (4), Milano, Signorelli.
- Devoto G. (1941), *Introduzione alla grammatica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Di Sacco P. (2013), *La nostra lingua. Grammatica di base*, Torino, Il capitello.
- Ferrari A., Zampese, L. (2000), *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano*, Bologna, Zanichelli.
- Ferrari A., Zampese, L. (2016), *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Franzini M., Leonzino C. (2018), *Discorsi in corso. Grammatica per la scuola secondaria di secondo grado*, Milano, Fabbri.
- Jelmini A. (1997), *La Grammatica*, 3 voll., Bellinzona, Salvioni.
- Migliorini B. (1941), *La lingua nazionale. Avviamento allo studio della grammatica e del lessico italiano per la scuola media*, Firenze, Le Monnier.
- Negri N. (2019), *Sussidiario dei linguaggi. Grammatica* (4), Milano, Gaia Edizioni.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Torino, Loescher.
- Savigliano C. (2015), *La pratica e le valenze dell'italiano*, Novara, De Agostini.

Serianni L., Della Valle V., Patota G., Schiannini D. (2011), *Lingua comune. La grammatica e il testo*, Milano, Bruno Mondadori.

Sgrammit (2019), *Sgrammit. Quaderni rossi. La punteggiatura*. 3 voll., a cura di S. Demartini e S. Fornara, Bellinzona, Salvioni.

Sgrammit (2020), *Sgrammit. Quaderni verdi. Il testo narrativo e il testo descrittivo*. 3 voll., a cura di S. Demartini e S. Fornara, Bellinzona, Salvioni.