

ASLI - Scuola 5

ASSOCIAZIONE
PER LA STORIA
DELLA LINGUA ITALIANA
SEZIONE SCUOLA

Dal testo al testo

Lettura, comprensione e produzione

a cura di

Claudio Giovanardi, Elisa De Roberto, Andrea Testa



Franco Cesati Editore

ISBN 978-88-7667-951-3

© 2022 proprietà letteraria riservata
Franco Cesati Editore
via Guasti, 2 - 50134 Firenze

In copertina: Paul Klee, *Flora on sand* (1927), Bern, Felix Klee Collection.

Cover design: ufficio grafico Franco Cesati Editore.

www.francocesatieditore.com - email: info@francocesatieditore.com

Indice

<i>Premessa</i>	p. 11
Nicola De Blasi, <i>Uno spazio per il dialetto nella scuola di oggi (con uno sguardo al Novecento)</i>	» 17
Bianca Barattelli, <i>Laboratorio manzoniano</i>	» 39
Giusi Castellana, Luca Rossi, <i>La didattica delle abilità linguistiche all'Università: strategie di lettura e scrittura di riassunti</i>	» 51
Lara Cavallini, <i>Dall'alunno al cittadino. Costruzione della lettera formale e scelte lessicali e comunicative nelle produzioni di studenti di scuola media in Toscana</i>	» 63
Corinna Corneli, <i>La pioggia nel pineto tra disegni e musica rap</i>	» 77
Silvia Demartini, Simone Fornara, <i>Il progetto editoriale Sgrammit per insegnare a riflettere sulla lingua nella scuola primaria: dall'oblio della grammatica alla trasposizione didattica</i>	» 81
Silvia Demartini, Silvia Sbaragli, <i>Dalla lettura alle letture nella scuola primaria. Il genere testuale "problema" in ambito matematico: una ricerca interdisciplinare</i>	» 91

Cecilia Demuru, <i>Obiettivo riassunto. Dall'individuazione delle informazioni essenziali alla valutazione tra pari</i>	» 101
Cristiana De Santis, <i>Dal testo al testo: riscritture d'autore di classici della letteratura italiana per bambini e ragazzi</i>	» 113
Michela Dota, <i>La produzione orale nelle grammatiche scolastiche di italiano L1 per la scuola secondaria</i>	» 129
Gaia Duca, <i>Un laboratorio di scrittura: esperienza di manipolazione di testi</i>	» 139
Valentina Fanelli, <i>L'altra realtà della tecnologia: quanto influenza il nostro cervello? I risultati della ricerca scientifica e la posizione della scuola tra innovazione e tradizione</i>	» 147
Valentina Fascia, <i>Argomentare: riconoscere e produrre argomenti, scrivere testi</i>	» 159
Maria Rosaria Francomacaro, <i>Dal testo continuo al testo non continuo: strategie per la lettura e la scrittura</i>	» 169
Cristina Gavagnin, <i>Val più la pra(gma)tica della grammatica? L'atto della richiesta presso gli apprendenti austriaci di italiano, un percorso didattico</i>	» 185
Lina Grossi, <i>Capire, comparare e produrre testi in ottica trasversale e nel curriculum verticale</i>	» 199
Alessandro Italia, <i>De-scrivo, tra scatti e parole. Un percorso sulla descrizione nella scuola secondaria di primo grado</i>	» 213
Stefania Leondini, <i>Da Fedro a Mr. Fox: la favola di animali nella didattica delle lingue classiche</i>	» 223

Paola Malvenuto, <i>Quando i blog aiutano a scrivere: un'esperienza didattica</i>	» 233
Serena Martini, Gabriele Zanello, <i>Proposte didattiche su una fiaba in friulano nel contesto plurilingue del Friuli</i>	» 241
Giada Mattarucco, Leonardo Scelfo, <i>Antologie per le scuole medie: da Calvino a Lucarelli</i>	» 251
Andrea Musazzo, <i>Raccontare la storia. Dal film documentario al testo scritto</i>	» 261
Daniela Nebuloni, <i>Narrare immagini, illustrare racconti: un approccio multiforme e stimolante alla testualità</i>	» 271
Paolo Nitti, <i>Le abilità ricettive e produttive nell'insegnamento dell'italiano come L1 e L2. Una ricerca sulle pratiche didattiche</i>	» 285
Claudio Nobili, <i>A che punto siamo? L'italiano burocratico tra semplificazione, testi e nuove sfide per la didattica a scuola</i>	» 299
Loredana Palma, <i>Ma i testi ci parlano ancora?</i>	» 309
Agata Claudia Privitera, <i>La riflessione metalinguistica con apprendenti di italiano L2 debolmente scolarizzati: problematiche e suggerimenti didattici</i>	» 325
Federica Rosiello, Claudia Tarallo, <i>La recensione a scuola: protocollo didattico e protocollo di ricerca</i>	» 337
Michaela Rückl, <i>Potenziali e limiti di approcci interlinguistici in classe: uno sguardo empirico sull'italiano LS in Austria</i>	» 355
Fabio Ruggiano, <i>Il contributo del testo autentico alla didattica della grammatica nella secondaria di primo grado</i>	» 365

Eugenio Salvatore, *La scuola ai tempi della post-verità. Approccio filologico ai testi digitali* » 375

Emanuela Soverchia, Laura Comerci, Roberto Ingravalle,
*Personalizzazione della didattica per la comprensione del testo:
valutazione dello stile di apprendimento e delle abilità di comunicazione
del soggetto per l'individuazione delle metodologie didattiche* » 389

Mirko Tavosanis, *Riformulare fonti in voci di enciclopedia* » 399

Andrea Testa, *L'oralizzazione del testo poetico a scuola* » 409

Roberta Trezza, *“Animare” la grammatica. Dalla produzione del testo
alla riflessione metalinguistica* » 423

Cristina Vannini, *Tu chiamalo, se vuoi, Emozionario* » 437

Silvia Demartini, Simone Fornara

IL PROGETTO EDITORIALE *SGRAMMIT* PER INSEGNARE A RIFLETTERE SULLA LINGUA NELLA SCUOLA PRIMARIA: DALL'OBLIO DELLA GRAMMATICA ALLA TRASPOSIZIONE DIDATTICA

1. Un innovativo strumento didattico

Questo contributo descrive il progetto di ricerca e formazione continua *Sgrammit. Scoprire la grammatica dell'italiano* (www.sgrammit.ch), rivolto in particolare alle scuole primarie della Svizzera italiana e finalizzato alla pubblicazione di innovativi quaderni a uso dei docenti e degli allievi per l'insegnamento e l'apprendimento della grammatica dell'italiano. Il progetto, nato nel 2017 presso il Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione (DILS) del Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della Scuola Universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), vede impegnata un'équipe composta da due responsabili scientifici¹, un gruppo di docenti di scuola primaria attivi nel territorio del Canton Ticino² e un'illustratrice professionista³, in stretta collaborazione con una casa editrice (le Edizioni Salvioni di Bellinzona), anch'essa attiva da tempo nel Canton Ticino. Dopo aver chiarito alcune premesse alla base del progetto (§ 2), ne illustreremo l'impostazione generale (§ 3), ci soffermeremo poi sui presupposti teorici che costituiscono il nocciolo dell'approccio metodologico utilizzato nelle proposte didattiche contenute nei quaderni, anche alla luce di alcuni esempi concreti (§ 4), per infine trarre alcune conclusioni generali (§ 5).

¹ Gli estensori di questo articolo.

² La composizione del gruppo di docenti è variabile nel corso degli anni di lavoro. Per i quaderni rossi e verdi (2019 e 2020), i docenti impegnati attivamente sono stati i seguenti: Ariano Belli, Nicola Bernasconi, Stefania Bianchi, Maurizia Corsi, Silvia Fumagalli, Claudia Galli, Sofia Leoni, Sara Matti, Claudia Petrini Kleiner. Per i quaderni blu e arancioni (2020 e 2021) si sono aggiunti Ferhat Özden e Carlotta Viotto.

³ Simona Meisser.

2. Alcune premesse

Il progetto parte dalla constatazione che l'insegnamento della grammatica nella scuola primaria e la conoscenza stessa della grammatica dell'italiano da parte dei docenti che devono insegnarla sono due nodi di criticità non ancora risolti, che si traducono in pratiche didattiche spesso poco efficaci perché fondate su presupposti incerti o non aggiornati allo stato di avanzamento della teoria didattica e linguistica di riferimento. Questo scollamento tra pratica d'aula e teoria è senza dubbio uno dei fattori che spiega il disorientamento cui vanno spesso incontro gli insegnanti quando devono proporre contenuti grammaticali alle loro allieve e ai loro allievi di scuola primaria, perché, in particolare, gli strumenti didattici di cui dispongono sono essi stessi lontani dai suggerimenti che gli studiosi esperti di educazione linguistica ormai da tempo propongono (su questo tema si vedano LO DUCA 2004; 2013; 2018).

Se la teoria linguistica di riferimento ha fatto notevoli passi in avanti negli ultimi decenni, infatti, non si può di certo dire altrettanto degli strumenti didattici attualmente presenti nel mercato editoriale scolastico, che restano, nella maggior parte dei casi, ancorati a un modello tradizionale fondato sulla successione regola-esercizio che strida con l'approccio induttivo previsto dai programmi e dai piani di studio (si vedano le INDICAZIONI NAZIONALI 2012), e sostenuto da ormai moltissime ricerche e sperimentazioni sul campo. Questa separazione genera spesso conseguenze dannose anche negli strumenti apparentemente più propensi all'innovazione, perché sovente, come ha scritto CELLA (2018: 117): «la ricerca di nuovi metodi didattici sembra risolta nel non scegliere, nell'offrire per "accumulo" brandelli di sapere eterogenei». Va da sé che un docente, magari non troppo convinto delle proprie conoscenze teoriche grammaticali, tende ad andare sul sicuro, affidandosi in definitiva proprio agli strumenti più classici, senza osare vie nuove, più stimolanti ma anche più rischiose.

I cortocircuiti che si creano fra la trattatistica teorica e sperimentale (aggiornata e ricca di spunti) e gli strumenti didattici (insoddisfacenti, proprio perché non in sintonia con il piano della ricerca) impongono quindi uno sforzo di natura quasi etica allo studioso che si occupa di educazione linguistica: impegnarsi su entrambi i piani, cioè sia predisporre il quadro di riferimento teorico, sia progettare gli strumenti operativi da utilizzare a scuola, in collaborazione con docenti "portatori" di buone pratiche. Proprio in risposta a questa sorta di "imperativo morale" è nato il progetto *Sgrammit*, che si fonda su un dialogo stretto e proficuo tra piano teorico e pratica d'aula.

Va precisato che il contesto in cui il progetto si è sviluppato presenta un terreno assai adatto ad accoglierlo: nella scuola primaria del Canton Ticino, infatti, non è prevista l'adozione di testi scolastici; in conseguenza di ciò, non esiste un mercato editoriale specifico, e normalmente gli insegnanti raccolgono spunti didattici da più fonti, come schedari, raccoglitori disponibili nelle sedi scolastiche

e nelle biblioteche didattiche, passaparola, senza trascurare i libri pubblicati per il mercato italiano. Questa situazione presenta sia vantaggi, sia svantaggi: tra i primi, senz'altro la libertà nella scelta delle strategie didattiche; tra i secondi, la mancanza di punti di riferimento di sicura qualità e affidabilità, accompagnata da una certa obsolescenza delle fonti didattiche reperibili. Il quadro si completa con la constatazione che molto spesso l'insegnante di scuola primaria (che nel Canton Ticino è un generalista, perché deve insegnare quasi tutte le materie) ha una conoscenza non così solida dei contenuti grammaticali che deve proporre all'attenzione delle allieve e degli allievi, perché non ha compiuto percorsi di studio specifici⁴; si trova, così, nella condizione di dover recuperare conoscenze indispensabili per la trasposizione didattica, che risalgono per lo più ai tempi della scuola media, e sovente non ha sufficiente dimestichezza con il reperimento di tali cognizioni in strumenti specialistici – certamente attendibili, ma spesso estremamente dettagliati – come le grandi grammatiche di riferimento (ad esempio DARDANO/TRIFONE 1997; RENZI/SALVI/CARDINALETTI 2001; SALVI/VANELLI 2004; PATOTA 2006; SERIANNI 2012). Né, spesso, possiede gli strumenti teorici necessari a muoversi con adeguata consapevolezza fra le varie proposte circolanti, che sovente si rifanno a modelli diversi (da quelli di stampo più tradizionale a quelli che, invece, adottano quadri scientifici in tutto o in parte innovativi: uno su tutti, l'approccio valenziale). Da qui l'idea di pensare uno strumento didattico che non si limiti al piano dell'allievo, ma che contempli anche quello del docente, fornendogli le indicazioni di base sui contenuti teorici da padroneggiare e da recuperare prima di attuare qualsiasi proposta didattica di riflessione sulla lingua in aula. L'opera *Sgrammit*, infatti, nel suo insieme, va intesa come realmente rivolta sia alle bambine e ai bambini, sia alle docenti e ai docenti, nell'idea che la riflessione sulla lingua sia un frutto che possa maturare solo se tutti i membri della comunità d'apprendimento hanno giusta consapevolezza dell'oggetto del sapere.

3. Il progetto

Nel contesto sopra descritto si inserisce dunque la nostra proposta operativa, che poggia su basi che sono state costruite nel corso degli anni, sia per ciò che riguarda la ricerca, sia per ciò che riguarda i rapporti con la scuola del

⁴ Per quanto concerne il Canton Ticino, la formazione consiste nell'acquisizione di un Bachelor triennale abilitante all'insegnamento (l'ente preposto è il Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana), nel corso del quale vengono affrontate sia le didattiche delle principali discipline, sia vari corsi nel campo delle scienze dell'educazione; parallelamente, sono dedicate molte ore alle pratiche professionali nelle classi scolastiche (simili ai tirocini svolti in Italia).

territorio. Citiamo, a titolo esemplificativo, le ricerche sull'uso e sull'apprendimento della punteggiatura nei bambini (descritte in DEMARTINI/FORNARA 2013), che hanno portato alla definizione di strategie didattiche innovative e funzionali allo sviluppo delle competenze legate alla scrittura e all'uso dei segni interpuntivi nella scuola primaria (cfr. FORNARA 2012); la collaborazione alla stesura del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* del 2015, nel quale sono confluite, ad esempio, proprio le acquisizioni raggiunte nel campo dalle ricerche sulla punteggiatura; e la realizzazione di numerosi corsi di aggiornamento e di altre iniziative di formazione rivolti agli insegnanti attivi sul territorio, che hanno permesso di costruire, rafforzare ed estendere una rete di contatti di fondamentale importanza per lo sviluppo di sperimentazioni didattiche innovative e ben radicate nella scuola reale. A tutto ciò si aggiunge un precedente importante: nel 1997, presso lo stesso editore del progetto *Sgrammit*, è stata pubblicata *La grammatica*, un'opera in tre volumi (più una guida per l'insegnante) destinata proprio alle scuole primarie ticinesi (in particolare a classi del secondo ciclo), contenente itinerari didattici di impostazione rigorosamente induttiva progettati da docenti coordinati da Alberto Jelmini (cfr. JELMINI 1997). A questa pubblicazione, che resta ancora molto valida oggi anche perché basata su presupposti teorici aggiornati e vicini a quelli seguiti da noi, ci siamo dunque ricollegati, pensando di rinnovarla e di integrarla con un'attenzione estesa anche al primo ciclo della scuola primaria e con una parte di inquadramento teorico a misura di docente, cosa che mancava appunto in quella pubblicazione.

Sgrammit. Scoprire la grammatica dell'italiano è dunque un progetto finalizzato alla realizzazione di uno strumento nuovo e innovativo che porti gli allievi e le allieve a scoprire la grammatica dell'italiano in maniera induttiva e divertente, senza però trascurare il rigore della sistemazione teorica, anche attraverso il recupero delle conoscenze necessarie per l'insegnante. Come già detto, si tratta di un progetto di ricerca e di formazione continua, in quanto i docenti coinvolti, oltre che nella realizzazione editoriale, sono stati inseriti in un dispositivo di aggiornamento costruito su corsi biennali (CAS, cioè Certificates of Advanced Studies, corrispondenti a 15 ECTS) in didattica della grammatica che, se seguiti con successo per quattro anni consecutivi, portano all'ottenimento di un DAS (Diploma of Advanced Studies, corrispondente a 30 ECTS) in didattica della grammatica, cosa che li qualifica come formatori in questo specifico ambito dell'insegnamento dell'italiano.

Il piano dell'opera ricalca la struttura del PIANO DI STUDIO 2015, che prevede la suddivisione delle risorse legate agli ambiti di competenza dell'italiano in risorse linguistiche (ortografia e acquisizione del codice, punteggiatura, grammatica e metalinguaggio, lessico e semantica) e tipi testuali. Per questo motivo si è pensato a una serie di sei uscite dedicate a sviluppare ciascuna uno o più di questi temi, alternando quelli più strettamente grammaticali a quelli più incentrati sul testo, con la precisazione che anche nel secondo caso, cioè quando al

centro dell'interesse vi è un tipo testuale, l'attenzione dei quaderni è rivolta ai tratti linguistico-grammaticali peculiari del tipo testuale stesso. Nella Tab. 1 è illustrato il piano attuale dell'opera.

Tema	Colore	Uscita
La punteggiatura	Rosso	2019
Il testo narrativo e il testo descrittivo	Verde	2020
L'ortografia	Blu	2021
Il testo espositivo e il testo argomentativo	Arancione	2022
La grammatica e il metalinguaggio	Viola	2023
Il testo regolativo e il testo funzionale	Giallo	2024

Tab. 1: Piano dell'opera

Ogni tema grammaticale è affrontato in tre fascicoli: un quaderno per il primo ciclo (in particolare, pensando all'organizzazione della scuola ticinese, per i primi due anni di primaria) e un quaderno per il secondo ciclo (cioè per le classi dalla terza alla quinta primaria), anche se i confini tra i cicli non sono da intendersi in modo rigido, accompagnati da una guida per l'insegnante⁵. I quaderni contengono le proposte didattiche in ordine di complessità crescente sui temi grammaticali e linguistici di volta in volta affrontati, e sono completati da una serie di allegati collegati alle attività e caratterizzati da un aspetto accattivante e dal coinvolgimento di diverse abilità, non solo linguistiche: chiedono infatti di esplorare, confrontare, ritagliare, costruire, incollare, grattare (sul modello dei gratta-e-vinci, per scoprire ad esempio la collocazione dei segni di punteggiatura in un testo), oltre che leggere e scrivere, e risultano per questo interattivi e coinvolgenti. I quaderni prestano inoltre attenzione alle eventuali difficoltà di lettura, essendo stampati con il font *EasyReading* (uno dei font ad alta leggibilità riconosciuti a livello internazionale come adatti a chi ha problemi di dislessia) e con allineamento a bandiera, e al genere: ogni consegna è formulata con il riferimento al maschile e al femminile (ad es. «Confronta la tua scelta con quelle dei tuoi compagni e delle tue compagne»).

La guida per l'insegnante, come detto uno degli aspetti più nuovi per un'opera con destinazione marcatamente didattica, è pensata per rispondere a due esigenze: dare le istruzioni precise per usare al meglio i materiali didattici (dal momento che non si tratta di schede che possono essere consegnate alla classe e

⁵ Scaricabile dal sito, www.sgrammit.ch/i-quaderni/; sul sito si possono anche trovare alcuni percorsi scaricabili e sperimentabili.

svolte in totale autonomia, ma di percorsi complessi che richiedono un accorto e meticoloso lavoro preparatorio, nonché il costante impegno di guida e di monitoraggio da parte dell'insegnante) e fornire un essenziale inquadramento teorico, preciso e aggiornato, sui contenuti grammaticali dei quaderni, rimandando a ulteriori fonti aggiornate per ogni eventuale approfondimento. La guida contiene inoltre i riferimenti puntuali alle competenze attivate così come sono formulate nel PIANO DI STUDIO 2015; in questo modo il docente ha immediata visione dello scopo e dei traguardi verso i quali ogni proposta intende portare l'apprendimento delle allieve e degli allievi. Ovviamente, il vero nucleo d'innovazione sta proprio nelle proposte didattiche, sulle quali ci soffermeremo nel prossimo paragrafo.

4. In cammino verso il (meta)linguaggio

Le proposte didattiche sono di diverso tipo: di scoperta, di consolidamento, di allenamento, di approfondimento. Le attività di scoperta hanno un'impostazione induttiva, sono incentrate prevalentemente su situazioni-problema e prevedono diverse modalità di lavoro, con una preferenza per l'impostazione a gruppi teorizzata e descritta da MEIRIEU 1987, al fine di guidare la classe, attraverso un lavoro di riflessione e confronto, verso la costruzione di nuove conoscenze linguistico-grammaticali; le attività di consolidamento sono finalizzate a rafforzare le scoperte induttive e a riepilogare gli apprendimenti raggiunti, per facilitarne la fissazione, e prevedono anch'esse diverse modalità di lavoro (a gruppi, collettiva, a coppie, individuale); le attività di allenamento sono invece più tradizionali e guidate, di tipo prevalentemente individuale, ma con un'attenzione specifica ai nodi realmente delicati dell'italiano di oggi, cosa che i supporti didattici generalmente in commercio tendono a trascurare; le attività di approfondimento, infine, vertono su usi avanzati, che necessitano per poter essere affrontati con una guida maggiore da parte dell'insegnante, che deve spiegare di più anche a livello preliminare, per facilitare poi la riflessione consapevole da parte della classe.

Questa distinzione delle proposte didattiche in quattro tipi è pensata per essere in sintonia con la teoria di riferimento alla base dei quaderni *Sgrammit* per ciò che riguarda l'apprendimento della riflessione metalinguistica, cioè il modello della ridecrizione rappresentazionale (RR) elaborato da KARMILOFF-SMITH 1997. In estrema sintesi, il modello si basa sulla distinzione *esplicito* vs *implicito*, che corrisponde a un graduale passaggio dall'uso spontaneo del linguaggio a un uso via via più consapevole e anche verbalizzabile, secondo quattro diversi livelli di complessità crescente ai quali si manifestano le nostre rappresentazioni interne (nel nostro caso del linguaggio, ma non solo: il modello si applica a tutti i domini mentali). Questi quattro livelli sono denominati Implicito, Esplicito 1, Esplicito 2, Esplicito 3 (cfr. *ivi*: 45-49). Al livello Implicito, le procedure attivate dall'individuo 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. Il processo della ridescrizione rappresentazionale, possibile grazie al fatto che le nostre rappresentazioni interne del linguaggio sono flessibili e manipolabili, suggerisce una precisa strategia didattica, che porti il bambino, confrontato con fenomeni linguistici che usa spontaneamente, a riflettere su di essi e a scoprirne di nuovi e più complessi, arrivando così ad aggiornare (a ridescrivere) ciò che sa della grammatica, fino a diventarne consapevole ed, eventualmente, a verbalizzare questa consapevolezza⁶.

Per esemplificare in concreto la progressione delle attività secondo i principi-guida della gradualità (dal semplice al complesso, dallo standard all'avanzato) e della ridescrizione rappresentazionale, la Tab. 2 illustra in che modo vengono trattati, nei quaderni rossi (DEMARTINI/FORNARA 2019, dedicati interamente alla punteggiatura) i due punti, dapprima scoperti e poi indagati anche negli usi più avanzati.

Quad.	Percorso	Tema	Tipo di attività	Livello
Q1	Chi parla?	Discorso diretto	Scoperta/consolidamento	Impl.
Q1	Che disordine nel bosco!	Elenchi	Scoperta/consolidamento	Impl./Espl.
Q2	Quattro chiacchiere nel bosco	Discorso diretto	Scoperta/allenamento	Impl./Espl.
Q2	Facciamo ordine!	Elenchi	Scoperta/consolidamento	Impl./Espl.
Q2	Quante funzioni?	Tutti gli usi	Scoperta/approfondimento	Impl./Espl.
Q2	Trappole	Elenchi	Allenamento	Espl.
Q2	Il punto della situazione	Tutte le funzioni	Consolidamento	Espl.

Tab. 2: Un esempio di gradualità e ridescrizione: i due punti nei quaderni rossi

⁶ Di una specifica applicazione all'ambito della didattica dei connettivi si dà conto in DEMARTINI/FORNARA 2021.

Come si vede (ultima colonna), il percorso prevede il graduale passaggio dal livello implicito al livello esplicito, che coincide anche con quello da un uso spontaneo a un uso più consapevole. Dapprima si scoprono le funzioni standard dei due punti (introduzione di elenchi e discorso diretto), consolidando questo tipo di apprendimento, poi si incontrano gli usi più avanzati (ad esempio, funzione esplicativa a livello testuale), aggiornando così le proprie rappresentazioni interne di questo segno di punteggiatura e dei suoi usi. Perché questo passaggio sia possibile, è di fondamentale importanza il momento della fissazione degli apprendimenti, noto punto delicato e spesso debole della trasposizione didattica, soprattutto se di impostazione fortemente induttiva; per questo motivo i quaderni di *Sgrammit* prevedono sempre, al termine di ogni attività, o anche di singole fasi delle attività, momenti specifici dedicati a esplicitare e a fissare quanto appreso. Allo stesso scopo serve poi il percorso conclusivo di ogni quaderno 2, che propone una sintesi di tutti gli apprendimenti raggiunti in entrambi i quaderni, ovviamente da formulare con le parole degli allievi.

Analogamente a quanto visto sui segni di punteggiatura, anche le categorie grammaticali vengono scoperte con gradualità e progressione. Ad esempio, uno dei percorsi iniziali dei quaderni verdi, dedicati al testo narrativo e al testo descrittivo (DEMARTINI/FORNARA 2020: 7-14), porta a una prima scoperta intuitiva della distinzione tra nomi e aggettivi, attraverso la richiesta (alla portata anche delle bambine e dei bambini più piccoli) di etichettare un bosco e svariati elementi che lo popolano riprodotti sulle pagine del quaderno (apponendo apposite etichette su cui è possibile scrivere i sostantivi corrispondenti): dapprima si tratta di etichettare soltanto gli elementi del bosco, attraverso i loro nomi, poi di specificare le qualità e le parti del corpo di un solo animale bizzarro di cui non si conosce il nome; quest'ultimo compito, anche grazie all'aiuto di indicazioni-guida ("come è e quali sono le parti del suo corpo"), porta in maniera naturale a utilizzare aggettivi e nomi, la cui scoperta intuitiva viene poi fatta oggetto di riflessione, ponendo così le basi per l'avvio del cammino che porta verso la consapevolezza e, di conseguenza, verso l'acquisizione del metalinguaggio, cioè delle parole specifiche della grammatica che sono un supporto indispensabile per esprimere (esplicitare e verbalizzare) la consapevolezza stessa.

5. Per concludere: il senso della riflessione sulla lingua alla scuola primaria

La questione della grammatica a scuola, soprattutto nei primi anni di scolarità, è un ambito di ricerca sempre attuale e aperto a critiche, interrogativi e punti di vista diversi (cfr. CORRÀ/PASCHETTO 2011). In particolare, nella nostra prospettiva, è fondamentale far operare in sinergia aspetto motivazionale preliminare, fase induttiva e di scoperta, passaggio alla sistemazione, e avvicinamento alla cosiddetta grammatica "esplicita"; infatti, se è vero che bambine e

bambini hanno un'innata predisposizione per il linguaggio verbale e per maturare osservazioni e confronti su di esso, è altrettanto vero che una situazione didattica adeguatamente progettata può favorire di molto lo sviluppo del pensiero linguistico (come ha ampiamente mostrato LO DUCA 2004; 2018).

Insomma, il progetto *Sgrammit* si propone l'ambizioso obiettivo di non trascurare nessun aspetto in gioco, puntando a sollecitare una riflessione sulla lingua che metta al centro l'allievo, ma che permetta anche al docente di accompagnarlo nel modo più efficace possibile. Ciò è realizzabile solo se si ripensa per intero il processo di insegnamento/apprendimento, rendendo i docenti più consapevoli della materia trattata e della gradualità con cui va affrontata; con queste basi e acquisendo dimestichezza nel proporre percorsi progressivi e incrementali, basati su scoperte, confronti, sperimentazioni ecc., allora la grammatica potrà tornare a essere agli occhi di bambine e bambini quella che è: «un'attività "intelligente" di ricerca e scoperta» (COLOMBO/GRAFFI 2017: 177) su ciò che di più prezioso e potente si possiede, cioè la lingua.

Bibliografia

- CELLA 2018 = ROBERTA CELLA, *Grammatica per la scuola*, in GIUSEPPE ANTONELLI / MATTEO MOTOLESE / LORENZO TOMASIN (edd.), *Storia dell'italiano scritto*, vol IV: *Grammatiche*, Roma, Carocci: 97-140.
- COLOMBO/GRAFFI 2017 = ADRIANO COLOMBO / GIORGIO GRAFFI, *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Roma, Carocci.
- CORRÀ/PASCHETTO 2011 = LOREDANA CORRÀ / WALTER PASCHETTO (edd.), *Grammatica a scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- DARDANO/TRIFONE 1997 = MAURIZIO DARDANO / PIETRO TRIFONE, *La nuova grammatica della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli.
- DEMARTINI/FORNARA 2013 = SILVIA DEMARTINI / SIMONE FORNARA (edd.), *La punteggiatura dei bambini. Uso, apprendimento e didattica*, Roma, Carocci.
- DEMARTINI/FORNARA 2019 = SILVIA DEMARTINI / SIMONE FORNARA (edd.), *Sgrammit. Scoprire la grammatica nella scuola elementare. I quaderni rossi: dalla scoperta della punteggiatura*, Bellinzona, Salvioni.
- DEMARTINI/FORNARA 2020 = SILVIA DEMARTINI / SIMONE FORNARA (edd.), *Sgrammit. Scoprire la grammatica nella scuola elementare. I quaderni verdi: il testo narrativo e il testo descrittivo*, Bellinzona, Salvioni.
- DEMARTINI/FORNARA 2021 = SILVIA DEMARTINI / SIMONE FORNARA, *Parole per legare: per una didattica dei connettivi dall'uso alla consapevolezza metalinguistica*, in «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata» 1: 214-228.
- FORNARA 2012 = SIMONE FORNARA, *Alla scoperta della punteggiatura. Proposte didattiche per riflettere sul testo*, Roma, Carocci.

- INDICAZIONI NAZIONALI 2012 = *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica Istruzione», LXXXVIII, numero speciale 2012, www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- JELMINI 1997 = ALBERTO JELMINI, *La grammatica*, 3 voll., Bellinzona, Salvioni.
- KARMILOFF-SMITH 1997 = ANNETTE KARMILOFF-SMITH, *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, Bologna, il Mulino (ed. orig. ID., *Beyond Modularity. A Development Perspective on Cognitive Science*, Cambridge, MIT Press, 1992).
- LO DUCA 2004 = MARIA GIUSEPPA LO DUCA, *Esperimenti grammaticali: riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.
- LO DUCA 2013 = MARIA GIUSEPPA LO DUCA, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.
- LO DUCA 2018 = MARIA GIUSEPPA LO DUCA, *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Roma, Carocci.
- MEIRIEU 1987 = PHILIPPE MEIRIEU, *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*, Firenze, La Nuova Italia.
- PATOTA 2006 = GIUSEPPE PATOTA, *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*, Milano, Garzanti.
- PIANO DI STUDIO 2015 = *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, Bellinzona, DECS.
- RENZI/SALVI/CARDINALETTI 2001 = LORENZO RENZI / GIAMPAOLO SALVI / ANNA CARDINALETTI (edd.), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 3 voll., Bologna, il Mulino (I ed. 1995).
- SALVI/VANELLI 2004 = GIAMPAOLO SALVI / LAURA VANELLI, *Nuova grammatica italiana*, Bologna, il Mulino.
- SERIANNI 2012 = LUCA SERIANNI, *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, Milano, Garzanti (I ed. 1997).