

## **Migliorare la consapevolezza della propria competenza linguistica negli alunni di scuola primaria.**

### **Proposte operative per fare grammatica in classe.**

*Elisa Franchi\*, Debora Musola\*, Marina Zuanelli°*

(\*Cooperativa Logogenia - °Progetto Logogenia: V I.C. “Donatello” di Padova)

#### **1. Introduzione**

Il Progetto Logogenia presso il V I.C. “Donatello” di Padova - finanziato dalla Fondazione CariPaRo - ha lo scopo di favorire l’integrazione degli alunni udenti e sordi con diverse attività, fra cui azioni di sensibilizzazione per docenti curricolari e di sostegno rispetto alla situazione linguistica in italiano degli alunni non udenti e alle sue conseguenze per la didattica. Il progetto garantisce anche le attività del Laboratorio di Logogenia, attraverso cui si realizzano incontri individuali con gli alunni sordi per favorire la loro comprensione dell’italiano scritto.

All’interno del progetto, negli a.s. 2010/’11 e 2011/’12, sono state realizzate delle attività laboratoriali rivolte alle classi in cui erano inseriti alunni non udenti, per illustrare a tutti, attraverso attività specifiche, quali aspetti della lingua possono creare maggiori difficoltà ai compagni sordi. Questa esperienza ha portato con sé delle conseguenze inaspettate. Innanzitutto abbiamo scoperto che, per mostrare questi aspetti della lingua alla classe, era utile farne scoprire il funzionamento e che le modalità di lavoro con cui lo facciamo in logogenia con il bambino sordo si rivelano efficaci anche con tutta la classe. Abbiamo poi verificato - con una certa sorpresa - che i meccanismi sottesi agli aspetti della lingua che stavamo presentando non erano poi così chiari a tutti gli alunni udenti.

La teoria linguistica cui facciamo riferimento, la grammatica generativa, e le teorie sull’acquisizione e sullo sviluppo del linguaggio che da essa derivano, ci indicano chiaramente che l’acquisizione del linguaggio avviene spontaneamente nei primi anni di vita del bambino, grazie all’esposizione ad una lingua, che attiva una predisposizione innata al suo sviluppo. L’esperienza della madre lingua si organizza dunque molto presto in una grammatica mentale inconscia, che guida la comprensione e la produzione della lingua che il bambino sta acquisendo.

L'esistenza di questo ampio e complesso bagaglio di conoscenze linguistiche, che possiamo virtualmente considerare completo al momento in cui il bambino accede al secondo ciclo della scuola primaria, non dovrebbe essere trascurata e sottovalutata quando a scuola si avviano le prime attività di riflessione sulla lingua<sup>1</sup>.

È innegabile che normalmente nessun alunno ha - prima di costruirsele a scuola - conoscenze di quella che potremmo chiamare "grammatica scolastica". D'altra parte, è altrettanto inconfutabile che egli arrivi a scuola ricco di un bagaglio di conoscenze linguistiche implicite (anche specificamente grammaticali), che la scuola può coltivare ed esplicitare.

Grazie all'esperienza dei laboratori presso l'I.C. "Donatello", abbiamo dunque cercato di sviluppare attorno a questa idea delle considerazioni e soprattutto delle attività per aiutare gli alunni della scuola primaria e secondaria di 1° grado a prendere consapevolezza delle proprie conoscenze linguistiche, ossia dei meccanismi di classificazione e organizzazione grammaticale che effettivamente posseggono e che entrano in gioco in ogni loro atto linguistico. Riteniamo infatti che qualunque lavoro di riflessione grammaticale sarebbe tanto più efficace se si fondasse su una preliminare presa di consapevolezza e messa a fuoco di ciò che già c'è, così che le classificazioni e descrizioni della grammatica formale diventino appunto classificazioni e descrizioni di un "oggetto", la lingua, che l'alunno scopre di saper già manipolare e controllare.

## **2. Un'indagine preliminare**

Se assumiamo, come ci suggerisce la teoria e come ci confermano gli studi sullo sviluppo del linguaggio, che il bambino quando entra a scuola abbia già una Competenza Linguistica (CL) pressoché completa, è tuttavia pur sempre necessario chiederci se egli sia in grado di trasferire tale competenza, inizialmente prettamente orale, alla lingua scritta e scoprire quanto tempo impiega per completare questo trasferimento da una modalità di espressione della lingua all'altra.

Abbiamo cercato di verificare questo punto con un piccolo campione di 9 bambini di scuola primaria (età media 7 anni e 4 mesi) provenienti da diverse regioni del nord Italia. Abbiamo proposto loro frasi di cui dovevano giudicare la correttezza e abbiamo verificato la loro

---

<sup>1</sup> Abbiamo trovato strumenti didattici che al contrario sottovalutano le abilità linguistiche in ingresso degli alunni, come questo manuale di grammatica per la Scuola Secondaria di 1° grado, che inizia così: "*Ciao, sono il tuo nuovo libro di grammatica. ... sappi che senza il mio aiuto nessuno può aprire bocca senza sbagliare! Sono io che conosco le regole della lingua. Non ci credi? Allora sfoglia le mie pagine e scoprirai che cos'è la grammatica.*" (*Le parole animate*, De Agostini Scuola 2006)

comprensione di frasi organizzate in coppie minime in cui l'unica differenza fra le due frasi della coppia veicola una informazione sintattica. Mediamente ad ogni bambino sono state proposte circa 340 frasi. Si tratta di materiale linguistico che nella nostra ipotesi era perfettamente comprensibile a bambini di quell'età, ma che abbiamo somministrato attraverso la lingua scritta per verificare se la loro comprensione fosse già stata trasferita dalla modalità orale alla modalità scritta. Elenchiamo di seguito alcuni degli aspetti indagati:

1. comprensione delle informazioni veicolate dalla morfologia nominale espressa su pronomi clitici, pronomi dimostrativi, quantificatori, come in (1).
2. comprensione del tratto di persona su aggettivi e pronomi possessivi, pronomi personali clitici e verbi, come in (2) e (3).
3. percezione della differenza di caso nel pronome personale clitico, come in (4).
4. percezione della struttura argomentale dei verbi e determinazione del ruolo sintattico degli elementi della frase, come in (5) e (6).

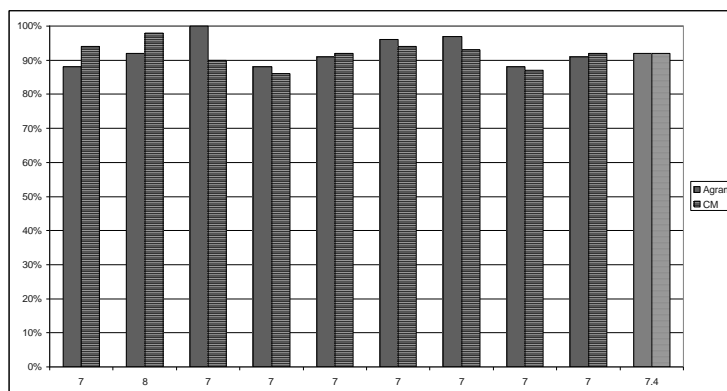
- (1) Tocca una casa e un albero.
  - a) Colorala.
  - b) Coloralo.
- (2) a) Toccami la testa.
  - b) Toccati la testa.
- (3) a) Mangio la banana?
  - b) Mangi la banana?
- (4) Disegna una mamma e due bambine.
  - a) Colorale la testa
  - b) Colorale.
- (5) a) Il gatto mangia l'uccellino.
  - b) Il gatto mangia con l'uccellino.
- (6) a) Cade l'uccellino.
  - b) Cade con l'uccellino.

La Figura 1 mostra il rendimento dei bambini che hanno partecipato a questa indagine: tutti hanno mostrato di comprendere più dell'85% delle agrammaticalità e delle coppie minime

che erano state loro sottoposte. Il gruppo ha ottenuto una media del 92% di Coppie Minime comprese e di frasi grammaticali/agrammaticali correttamente giudicate<sup>2</sup>.

Questi risultati non dicono nulla di nuovo sul versante della verifica della competenza linguistica in condizioni normali di sviluppo. Sappiamo già che all'età da noi considerata la competenza linguistica, negli aspetti da noi indagati, è pressoché completa. D'altra parte, avendo proposto tutti gli items in lingua scritta, abbiamo potuto verificare che in appena un anno e mezzo di scolarizzazione i bambini comprendono altrettanto bene frasi in lingua orale e frasi in lingua scritta.

**Figura 1:** Percentuali di Coppie Minime di frasi e Agrammaticalità comprese nel campione di 9 bambini e media del gruppo (ultime due colonne a destra)



### 3. La comprensione del testo

In base alla nostra diretta osservazione e anche in base alle segnalazioni di molti insegnanti, abbiamo rilevato che molti alunni di scuola secondaria di primo grado hanno significative difficoltà nella comprensione del testo, non inquadrabili in un disturbo specifico. Sembrano sostanzialmente dei “cattivi lettori”, ossia lettori che pur non avendo uno specifico problema nei confronti della lettura, sembrano capire poco di ciò che leggono nella loro madrelingua.

La lingua normalmente veicolata attraverso la scrittura, se in linea generale coincide con la lingua veicolata oralmente, è comunque diversa sia per il lessico cui fa riferimento, più ampio e ricco di quello normalmente in uso all'orale, sia per complessità e coesione testuale e ancora per la presenza di alcune strutture sintattiche talvolta poco frequenti nella lingua orale. Oltre a

<sup>2</sup> I giudizi di grammaticalità nella Figura 1 sono indicati come “Agramm”. I dati relativi alla comprensione delle coppie minime di frasi è indicata con CM. I dati completi sono discussi in Franchi e Musola (2011a).

tutto ciò, nella comprensione del testo entra in gioco la comprensione di molti livelli di informazione. È necessario comprendere le informazioni lessicali, ossia le parole che compaiono nel testo. Occorre comprendere, oltre alle informazioni esplicite, anche quelle implicite, che possiamo suddividere in due gruppi: quelle che possono essere recuperate attraverso un processo inferenziale, anche facendo ricorso a conoscenze pregresse, e quelle che possono essere comprese grazie alle informazioni fornite dalla sintassi, dagli elementi grammaticali e dalle relazioni grammaticali all'interno delle frasi che compongono il testo.

Commentiamo in (7) - (11) qualche esempio tratto da un primo percorso di verifica della comprensione del testo, effettuato con una classe prima di scuola secondaria di primo grado<sup>3</sup>.

- (7) [T] “Sono mie le strade e la gente deve pagarmi una tassa per potervi camminare”  
[D] Le strade hanno un pedaggio come le nostre autostrade? [R] *Non so*

In questo esempio lo studente non sa rispondere perché - dichiara poi - non conosce la parola “pedaggio”. Il lessico presente nella domanda di verifica ostacola dunque la comprensione, piuttosto che favorirla.

- (8) [T] “Mia è la luna, e la gente passeggia la notte lungo il fiume, al suo lume... voi vi prendete il lume della luna”  
[D] Ci sono le luci di notte lungo il fiume? [R] *Sì*

Si indaga qui un'informazione lessicale legata alla comprensione dell'espressione “passeggiare al lume della luna” che dovrebbe permettere di comprendere la frase “la gente passeggia la notte lungo il fiume, al suo lume”.

- (9) [T] “Ascolta – disse Kum – tutto è mio, lo so, e lo sanno tutti. [...] Ma vi sono ancora molte cose mie, bada bene, mie e di nessun altro, che il popolo si piglia a suo piacere, truffando il suo padrone. Mia è l'aria e ciascuno la respira a suo piacimento.”

---

<sup>3</sup> Il testo utilizzato è “Il padrone della luna”, tratto dalla Prova di Italiano INVALSI, per la classe Prima della Scuola Secondaria di Primo Grado, a.s. 2010-2011. [T] = [Testo], [D] = [Domanda di verifica], [R] = [Risposta dell'alunno]

[D] L'aria è gratis? [R] *Sì*

[D] Kum è contento che l'aria sia gratis? [R] *Sì è molto contento*

[D] È contento che il sole sia gratis? [R] *Sì*

In (9), la prima domanda indaga una informazione esplicita, e non crea problemi, mentre la seconda e la terza domanda indagano una informazione implicita: l'alunno ha capito che Kum si sente derubato dagli atti più quotidiani dei suoi sudditi? La sua rabbia, in questo passaggio, è tutta "nascosta" nelle scelte lessicali e sintattiche operate dall'autore (*si piglia a suo piacere...truffando...a suo piacimento*) che danno un certo tono al discorso di Kum per cui dovrebbe essere chiaro che non è affatto contento della situazione che viene descritta.

(10) [T] "[la luna] non sarebbe apparsa prima di due giorni. In quei due giorni Men preparò gli editti sulla tassa e per riscuoterla istituì uno speciale corpo di polizia."

[D] Quel giorno ci sarà luna? [R] *no*

[D] Perché non sarebbe apparsa prima di due giorni?

[R] *Perché in quei due giorni Men preparò gli editti sulla tassa e per riscuoterla*

Anche in (10) ad una prima domanda su una informazione esplicita ne segue una che verte su una informazione implicita - che dovrebbe essere bagaglio di chi legge - relativa ai giorni di luna nuova in cui la luna non è visibile. L'alunno, forse proprio perché non conosce questo fatto, sembra non capire la sequenza degli eventi, affermando che la luna non sarebbe comparsa per permettere a Men di preparare gli editti, mentre in realtà egli può preparare gli editti su come comportarsi quando c'è luna proprio nei giorni in cui ancora la luna non c'è.

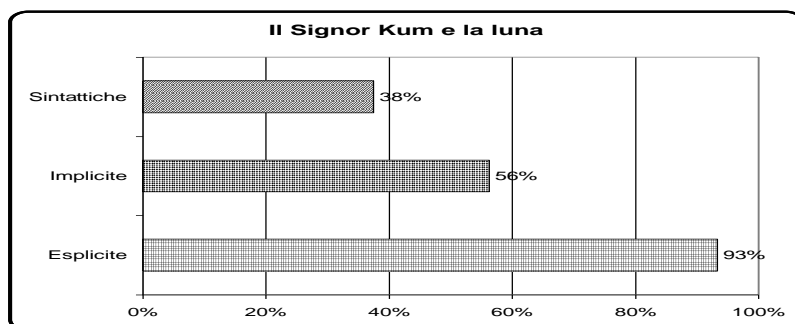
(11) [T] "la luna spuntò. La gente camminava a testa bassa per non guardarla, con grande rabbia delle Guardie."

[D] Come camminava la gente? [R] *A testa bassa, e con rabbia*

La domanda in (11) indaga una informazione esplicita, ma la risposta dell'alunno mette in luce una errata interpretazione del valore sintattico della virgola: la rabbia non è della gente, ma delle guardie che non potevano arrestare nessuno.

Abbiamo qui illustrato alcuni esempi delle domande e degli errori degli alunni che hanno partecipato al lavoro: i risultati generali di questa prima verifica sono riportati nella Figura (2).

**Figura 2:** Percentuali di risposte corrette a domande che indagano informazioni sintattiche, informazioni implicite e informazioni esplicite della lettura “Il padrone della luna”.



I dati sono suddivisi in base al tipo di informazione oggetto della domanda di verifica: informazioni esplicite, informazioni implicite sintattiche e informazioni implicite ricavabili attraverso un processo di inferenza. Gli alunni non mostrano significative difficoltà nel reperire le informazioni esplicite, mentre hanno difficoltà con quasi la metà delle domande che indagano una informazione ricavabile con una inferenza e con quasi due terzi delle domande che indagano la comprensione di una informazione grammaticale.

#### **4. L'accesso alle informazioni grammaticali del testo**

Come possiamo interpretare i dati esposti fino qui? Da un lato, la teoria e gli studi di acquisizione ci indicano che la componente morfosintattica della competenza linguistica si sviluppa e si assesta relativamente presto. Inoltre, la nostra stessa indagine ci ha mostrato che tale competenza già intorno ai 7 anni si trasferisce dalla comprensione della lingua orale alla comprensione della lingua scritta. In particolare, abbiamo verificato che alunni di 7 anni e 4 mesi sono in grado di identificare correttamente il referente dei pronomi clitici oggetto diretto in frasi scritte. I dati relativi alla comprensione del testo “Il padrone della luna” mostrano tuttavia che un compito analogo mette seriamente in difficoltà alunni molto più grandi e scolarizzati, se i pronomi indagati sono presentati all'interno di un breve testo.

Osserviamo più da vicino le domande proposte e le risposte fornite dagli alunni relativamente alla comprensione dei pronomi in (12) - (16)<sup>4</sup>.

- (12) [D] A cosa si riferisce il *la* di “riscuoterla”? [R] *Non lo so*
- (13) [D] A cosa si riferisce il *lo* di “precederlo”? [R] *Non risponde*
- (14) [D] A cosa o a chi si riferisce il *LA* di “non la vediamo, non la consumiamo”?  
[R] *Agli occhiali*
- (15) [D] Il *la* di “la consumiamo” e di “la tassa” sono uguali? [R] *Sì*
- (16) [T] La luna spuntò. La gente camminava a testa bassa per non guardarla, con grande rabbia delle Guardie. Soltanto una vecchina alzò il capo  
[D] A cosa si riferisce il *la* di “guardarla”? [R] *Alla vecchietta*

Tendiamo dunque a pensare che il problema non sia nella competenza morfosintattica in sé, quanto nella capacità degli alunni di farne un uso consapevole nel processo di comprensione del testo. Abbiamo dunque voluto verificare se le difficoltà emerse possano essere risolte abituando gli alunni a far meglio ricorso alla loro conoscenza implicita della lingua. Possiamo supporre che essi talvolta imparino la grammatica scolastica senza vederla come l'esplicitazione di conoscenze che già possiedono. La apprendono come un bagaglio di nozioni e categorizzazioni non collegate alla loro grammatica mentale, ossia a quell'insieme di conoscenze grammaticali che pur mettono in gioco in ogni loro atto linguistico spontaneo.

Per verificare questa ipotesi abbiamo sviluppato alcune attività che portino alla luce la conoscenza implicita della madrelingua degli alunni, mostrando loro che ciò che viene classificato e analizzato dalla grammatica scolastica non è altro che ciò che essi già sanno e conoscono implicitamente<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Per rispondere alle domande l'alunno ha sotto gli occhi tutta la porzione di testo rilevante, in cui sono presenti le informazioni necessarie e sufficienti per identificare il referente dei pronomi sui cui verte la domanda.

<sup>5</sup> Siamo ben consapevoli che nelle classi ci sono sempre più alunni non madrelingua italiani. Teniamo a ricordare che tutte le attività qui proposte possono essere adattate molto efficacemente per lavorare con alunni stranieri non madrelingua, per mostrare loro in modo non istruttivo qualunque aspetto della grammatica dell'italiano, anche i più critici. Si tratta infatti di attività nate ed elaborate per mostrare il funzionamento di questi aspetti ad alunni sordi quando ancora non li hanno stabilmente sviluppati nella loro competenza grammaticale. I materiali che utilizziamo con gli alunni sordi e che possono utilmente essere utilizzati in classe e con gli alunni stranieri sono descritti in tutti gli articoli di logogenia citati in bibliografia, reperibili anche dal sito [www.logogenia.it](http://www.logogenia.it) (Quelli citati in lingua spagnola sono lì disponibili solo nella traduzione italiana).



## **5. Lavorare sulla grammatica a partire dalle conoscenze grammaticali implicite**

Scopo di queste attività è quello di evocare negli alunni la loro competenza implicita e prescolastica rispetto a determinati aspetti ed elementi della grammatica, portandoli ad usare tale conoscenza nell’analisi esplicita della lingua. Intendiamo far loro scoprire che sanno già manipolare questi elementi e che nell’analisi loro richiesta a scuola devono prima di tutto affidarsi a conoscenze linguistiche che già possiedono pur non essendone sempre consapevoli. L’ipotesi di lavoro è dunque la seguente: se gli studenti prendono consapevolezza di cosa già sanno fare con la lingua, potranno riconoscere con maggiore sicurezza le diverse parti del discorso e il successivo compito di imparare a classificarle risulterà meno artificioso.

È importante presentare in modo appropriato il materiale linguistico qui esemplificato. Non si tratta di far fare degli esercizi, ma di individuare due fasi ben precise di lavoro: da un lato eseguire ciò che le frasi indicano ed esplicitare tutte le informazioni che se ne possono ricavare; dall’altro prendere consapevolezza di quali sono gli elementi che trasmettono le diverse informazioni raccolte e di come funzionano, così che sia più agevole riconoscerli al momento di comprendere un testo o quando si dovrà imparare in che modo la grammatica tradizionale li classifica e li analizza.

Non potendo qui illustrare tutte le attività proposte per i diversi aspetti linguistici affrontati nei laboratori, ci è sembrato utile selezionare il lavoro sui pronomi clitici come paradigma di un certo modo di mostrare il funzionamento della grammatica. Nella nostra modalità di lavoro, infatti, molti aspetti cruciali della grammatica italiana possono in qualche modo essere collegati alla comprensione e all’uso di questi pronomi.

### *5.1 Lavorare con i pronomi clitici: la morfologia nominale*

Un primo obiettivo nel lavoro sui pronomi clitici è mostrare come funziona il processo di identificazione del loro referente, esplicitando il meccanismo dell’accordo nominale. Abbiamo per questo proposto una attività che consiste nel trovare la domanda corretta a partire da risposte fornite dall’insegnante<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Fra parentesi quadre inseriamo una possibile domanda, ma in questa attività le domande dovranno essere prodotte dagli alunni.

- (17) a. [Carlo mangia il pollo?] \_Sì, lo mangia.  
b. [Quando mangia la macedonia?] \_La mangia dopo.  
c. [Chi mangia questi gelati?] \_Li mangia Anna.  
d. [A chi porti quelle banane?] \_Le porto ad Anna.

Questo approccio può essere applicato ad altri ambiti, mostrando che le informazioni di accordo in base a cui identificare il referente del pronome clitico si possono trovare anche sul participio passato dei verbi transitivi - che accorda con il complemento oggetto se pronominalizzato come agli es. (18a), (18c) e (18e) - o sui quantificatori che accompagnano il pronome *ne*, come negli es. (18b), (18d) e (18f).

- (18) a. [Hai mangiato il carciofo?] \_Sì, l’ho mangiato.  
b. [Quante banane mangi?] \_Ne mangio tante.  
c. [Chi ha rotto la lampada?] \_L’ha rotta lui.  
d. [Quanto gelato mangi?] \_Ne mangio poco.  
e. [Chi ha portato questo libro?] \_L’ha portato Anna.  
f. [Quanta pasti vuoi?] \_Ne voglio tanta.

Come ulteriore variante si possono creare delle situazioni in cui la consegna per gli alunni sia: “Scegli l’oggetto incognito, facendo però attenzione a cosa dico!”<sup>7</sup>. Chiamando gli alunni uno alla volta, si possono proporre loro frasi come quelle riportate in (19), mostrando che per eseguirle correttamente è necessario rispettare i tratti di numero e genere del pronome, del participio, del quantificatore, del predicato nominale ecc.

- (19) a. Alzale. / Alzala. / Alzalo. / Alzali.  
b. Toccane uno. / Toccane una. / Toccane due rossi. / Toccane due rosse.  
c. Dammi quello blu / Dammi quella blu. / Dammi quelle blu. / Dammi quelli blu.

---

<sup>7</sup> Ci sono molti altri modi per “giocare” con questo tipo di informazioni: ad esempio si può chiedere agli alunni (uno alla volta): “Dimmi cosa mangio se ti dico: *L’ho mangiato. / L’ho mangiata. / Li mangio. / La mangio. / Ne mangio una. / Ne mangio tanto. / Ne mangio poca* ecc. Tutti gli esempi risulteranno più efficaci se proposti in ordine sparso, ossia non ripetendo ogni volta tutto il paradigma e cambiando spesso il verbo, e quindi l’azione da eseguire, per dare maggiore varietà.

- d. Prendilo. / Prendili. / Aprila. / Aprile.
- e. Mangiane poco. / Mangiane poca. / Mangiane poche. / Mangiane pochi.
- f. Parlagli. / Parlale.
- g. Sono arrivate. / Sono arrivati.
- h. L’ha presa Luca. / L’ha preso Luca.
- i. Sono cadute. / Sono caduta.
- j. Gli piace molto. / Le piace molto<sup>8</sup>.
- k. Sono stanche. / Sono stanchi. / Sono stanco. / Sono stanca.<sup>9</sup>

Come si vede, alcune frasi devono essere eseguite - da (19a) a (19f) - mentre altre, come quelle da (19g) in poi, possono essere proposte chiedendo agli alunni “Cosa succede in questa frase?”<sup>10</sup>.

Oltre a queste attività legate alla comprensione del pronome, ossia più specificamente all’identificazione del suo referente, ci sono le attività legate all’elicitazione del pronome. Si può proporre agli alunni: “Chiedimi di alzare la penna (senza ripetere penna) / Chiedimi di mangiare il foglio (senza ripetere foglio)”. Una volta compreso il meccanismo, si può accelerare il gioco semplicemente andando (o mandando un compagno) di fronte ad un alunno con uno o più oggetti e lasciandogli la libertà di scegliere quale azione far eseguire con quegli oggetti, producendo frasi con il pronome corretto. L’insegnante o un alunno porteranno tre penne a un compagno, che potrà produrre una qualunque frase: *Mangiale. / Rompile. / Buttale. / Dammele. / Regalamele. / Mettile sotto il banco*. Tutto sarà lecito, se il pronome sarà corretto (ovviamente supponendo che gran parte delle azioni saranno solo mimate).

---

<sup>8</sup> Segnaliamo qui che si può applicare la tecnica del “Cosa succede se dico...” anche a *Gli piace molto. / Gli piacciono molto*. Gli alunni saranno forzati ad immaginare “cosa piace molto a chi” e prenderanno consapevolezza di come sanno manipolare e identificare il soggetto di questo tipo di verbi che di solito creano loro grandi problemi di analisi.

<sup>9</sup> Si noti che in tutte le frasi che utilizzano la forma “sono” del verbo *essere* entrano in gioco, connesse alle informazioni date dalla morfologia nominale, anche informazioni sulla persona del verbo. In una coppia di frasi come “Sono stanca / Sono stanche” o “Sono arrivata / Sono arrivate” l’alunno dovrà scoprire che le informazioni di numero del predicato nominale o del participio permettono di scoprire quale persona del verbo *essere* è stata usata. Può essere utile farli riflettere sulla possibilità di costruire frasi ambigue come *Sono in casa* che può significare sia “Loro sono in casa” sia “Io sono in casa”.

<sup>10</sup> Inizialmente si possono porre domande specifiche come: “Chi sta arrivando? Chi può aver detto questa frase? Chi è caduto? A chi parla? Cosa ha preso Luca?”, ma ben presto sarà sufficiente la domanda generica “Cosa succede qui?”.

Per sviluppare la consapevolezza di come funziona il sistema dei pronomi clitici e di tutte le informazioni che essi veicolano è utile qualche altro passaggio. In questo caso è meglio lavorare su frasi scritte alla lavagna, scrivendo ad esempio la frase in (20).

(20) “Quando Marco vede Anna con suo papà, lo saluta sempre con un abbraccio”.

Rispetto a (20), si possono esplicitare, tramite domande, tutte le informazioni che se ne possono ricavare: “Chi vede Anna? Anna è da sola? Cosa fa Marco? Chi riceve un abbraccio?”. Una volta verificato che Marco saluta con un abbraccio solo il papà di Anna, possiamo chiedere: “Come lo sappiamo? Dove è scritto?” L’insegnante può cerchiare il pronome *lo* e mostrare con una freccia che si riferisce solo al sintagma “suo papà” e non anche ad Anna. Si possono anche mostrare varianti della stessa frase, o eliciarle, ad esempio chiedendo agli alunni: “Come sarebbe la frase se Marco salutasse con un abbraccio solo Anna? *Quando Marco vede Anna con suo papà, la saluta sempre con un abbraccio*”. “Come sarebbe se salutasse con un abbraccio entrambi? *Quando Marco vede Anna con suo papà, li saluta sempre con un abbraccio*”. Proprio con frasi di questo tipo, in cui vi sono più possibili candidati come referente di un pronome, si guida gli alunni a prendere consapevolezza del valore dei tratti di accordo e dell’importanza di tenerne conto nel ricostruire la catena che lega il pronome al suo referente/antecedente.

Altri contesti di lavoro interessanti possono essere quelli in (21) - (23). Esempi come (22) mostrano che il pronome clitico *lo* può riferirsi non solo a un sintagma, ma anche a un’intera frase. In (23) mostriamo come la medesima situazione possa essere ricreata con frasi e contesti molto più semplici, utili con alunni più piccoli o stranieri.

(21) Che bella questa collana con il ciondolo.

a) Non ne ho mai visto uno così.

b) Non ne ho mai visto una così.

(22) Oggi ho dovuto comprare una medicina molto cara.

a) Me l’ha ordinata il medico.

b) Me l’ha ordinato il medico.

(23) La mamma ha comprato un gelato e una banana.

a) Adesso la deve dare a Marta.

b) Adesso lo deve dare a Marta.

Le attività sin qui descritte intendono dunque elicitarle le competenze già presenti in ogni alunno madrelingua italiano rispetto alla comprensione e produzione dei pronomi clitici. Lavorare sui pronomi permette di scoprire a cosa servono le informazioni di Genere e Numero e consente di esplorare tutti gli ambiti in cui si realizza la morfologia nominale<sup>11</sup>. Svolgere le attività illustrate sin qui aiuta gli alunni a prendere consapevolezza di come il pronome seleziona il proprio referente proprio in base alla sua morfologia (singolare o plurale, maschile o femminile). Mostra la necessità di tenere conto di tutti gli elementi che possono veicolare le informazioni necessarie per identificare il referente del pronome non solo nelle frasi, ma anche nel testo.

### 5.2 *Lavorare con i pronomi clitici: dativo / accusativo*

Un ambito della grammatica italiana che spesso gli alunni trovano ostico è la distinzione tra il pronome *le* oggetto diretto femminile plurale e il pronome *le* oggetto indiretto femminile singolare. La distinzione “*Gli / Le* ho dato un libro” è ormai quasi scomparsa dal parlato spontaneo di molti, che considerano legittimo riferirsi ad Anna dicendo: “Gli ho parlato ieri!”. Si tratta tuttavia di una distinzione su cui è possibile lavorare in molte direzioni, ottenendo così un duplice vantaggio: innanzitutto riattiva negli alunni la percezione di questa distinzione che, pur se in via di estinzione nella lingua parlata, è necessaria per la comprensione e produzione della lingua scritta e della lingua parlata “alta”; in secondo luogo ci permette di esplorare insieme le proprietà di selezione categoriale dei verbi, scoprendo quali complementi siano richiesti dai diversi verbi, a seconda della griglia tematica che li caratterizza.

Su questo punto, ci piace ricordare, con S. Pinker, che “un verbo non è soltanto una parola che fa riferimento a un’azione o a uno stato, ma l’ossatura della frase. È una struttura portante, con alloggiamenti in cui fissare le altre componenti: soggetto, oggetto, oggetti obliqui e proposizioni subordinate [...] [per acquisirli] i bambini devono in qualche modo imparare l’intero

---

<sup>11</sup> Le medesime attività qui proposte in riferimento ai soli pronomi clitici oggetto possono essere utilizzate con i pronomi possessivi e dimostrativi. Inoltre, con bambini piccoli o alunni non madrelingua è possibile usare il processo di pronominalizzazione per suggerire in modo chiaro ma non istruttivo il genere o numero corretto di un nome. Se ad esempio un alunno afferma che “È suonata l’allarme” o di non sapere cosa sono “i narici” è possibile aiutarli a scoprire il genere corretto per questi nomi sostituendoli con pronomi. “Hai ragione, è suonato l’allarme, vado a spegnerlo io o vuoi spegnerlo tu?”. “Te le disegno io, le narici? Vuoi colorarle? Le colori di rosa?”. Questi strumenti sono illustrati anche in Franchi e Musola (2012).

sistema: ciò che ogni verbo significa, in quali costruzioni può naturalmente comparire, e quali ruoli svolgono i vari sostantivi che lo accompagnano in una frase”<sup>12</sup>.

Nella nostra proposta, dunque, lavorare sul caso dei pronomi permette di esplorare la struttura argomentale dei verbi, facendo emergere cosa veramente gli alunni sanno dei verbi, e in particolare del loro funzionamento grammaticale al di là del loro contenuto lessicale.

Un primo approccio a questo spinoso problema può essere proporre le frasi in (24), verificandone la comprensione come illustrato per le frasi in (19).

- (24) a. Guardala. / Guardali. / Guardale.  
b. Guardale. / Guardale il naso. / Guardagli il naso.  
c. Telefonagli. / Telefonale. / Salutale.  
d. Dallo al gatto. / Dalle al gatto. / Dalle il gatto. / Dagli il gatto.  
e. Gli parlo. / Le parlo. / Le mangio. / Le mangio la merenda.  
f. Portale tu. / Portale il libro. / Portale sul libro.  
g. Portale la cena. / Portale a cena.

Una volta guidata l’attenzione degli alunni sull’alternanza dativo/accusativo si possono variare le frasi inserendo anche i pronomi di 1° e 2° persona (Portami a cena. / Portami la cena. / Guardati. / Guardati il naso.) mostrando così che anche le forme omografe (mi-mi, ti-ti, ci-ci, vi-vi) mantengono di volta in volta un ruolo sintattico diverso.

Questa attività può essere impiegata per aiutare gli alunni a prendere consapevolezza della struttura argomentale dei verbi: possiamo mostrare loro che ci sono verbi che selezionano il dativo, altri l’accusativo, altri ancora possono averli entrambi. È dunque un percorso che conduce in modo naturale a riflettere sulla differenza fra transitivi, intransitivi e riflessivi. Alcune frasi, come (24c), possono essere illustrate per far scoprire agli alunni come la griglia tematica del verbo determina se il pronome sarà un oggetto diretto plurale o un complemento indiretto singolare: lo stesso *le* con *saluta* sarà plurale accusativo perché quello è un verbo transitivo, mentre sarà singolare dativo con *telefona* che è intransitivo<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> S. Pinker (2009:39-41).

<sup>13</sup> Si può poi riflettere sui due significati possibili di “Le parla”. *Parlare* infatti, oltre ad un primo significato intransitivo, è transitivo nelle locuzioni “parlare una lingua / parlare francese” o “parlare un linguaggio schietto / turpe”. Questo uso transitivo può essere messo in evidenza riflettendo con la classe sul fatto che l’espressione “Sì, lo

In modo analogo si può mostrare con verbi a più argomenti l’interazione tra i diversi complementi, come si vede in (24f) e (24g) in cui la presenza di un complemento indiretto introdotto dalla preposizione *o* di un complemento oggetto diretto conduce di volta in volta ad assegnare un diverso ruolo al pronome *le*: accusativo se l’altro complemento presente è indiretto, dativo se l’altro complemento presente è un oggetto diretto.

Anche gli errori degli alunni nei più tradizionali esercizi relativi all’uso dei pronomi possono costituire uno spunto di riflessione su questa correlazione con la struttura argomentale dei verbi. Osserviamo gli esempi in (25), in cui all’alunno era richiesto di completare le frasi date con un pronome adatto.

- (25) a. .... colsero ancora acerbe. -> LORO colsero ancora acerbe.  
b. .... venite a trovare? -> VOI venite a trovare?

L’alunno ha inserito pronomi soggetto invece di inserire pronomi oggetto, come era richiesto, ottenendo sequenze agrammaticali che offrono uno spunto di lavoro interessante. Si può chiedere alla classe di trovare dei verbi con cui le sequenze prodotte dal compagno potrebbero risultare grammaticali. Ne ricaverebbero delle frasi come in (26).

- (26) a. Loro restarono ancora acerbe.  
b. Voi venite a camminare?

Si può allora riflettere con la classe: come mai le frasi agrammaticali di (25) diventano grammaticali in (26)<sup>14</sup>? Si può mostrare loro che proprio l’assenza di un argomento obbligatorio rende agrammaticali quelle in (25), ma che tale argomento (il complemento oggetto) non è più obbligatorio in (26). I verbi che hanno inserito *li*, infatti, “vanno bene” senza complemento oggetto diretto perchè sono verbi intransitivi<sup>15</sup>. Scopriamo dunque che le esigenze dei verbi

---

parla” è assolutamente agrammaticale come risposta alla domanda “Sta parlando a Gianni?”, mentre è del tutto legittima come risposta alla domanda “Parla quel dialetto? / Parla inglese?”.

<sup>14</sup> Si può cercare con la classe quale sia l’intonazione e il contesto appropriato per rendere accettabili i soggetti realizzati di queste frasi, dato che con l’intonazione neutra sarebbe più naturale il soggetto nullo (“Restarono ancora acerbe.” / “Venite a camminare?”).

<sup>15</sup> A seconda del grado di complessità che si vuole dare all’analisi, si può riflettere su quale sia la differenza fra questi due verbi intransitivi molto diversi. *Restare* infatti seleziona l’ausiliare *essere*, mentre *camminare* seleziona *avere* e solo con uno dei due si può avere una frase con il pronome *ne*. “Ne sono restate tre.” Mentre “Ne hanno camminate

transitivi in (25) possono essere soddisfatte proprio con un pronome, e si può esplorare con la classe quali forme dei pronomi sarebbero appropriate e quali no, proponendo sequenze agrammaticali alternate a frasi grammaticali come in (27) e (28). Il compito degli alunni sarà di “sentire” se le frasi vanno bene o no: una volta che avranno espresso il loro giudizio, si potrà mostrare loro che hanno una precisa percezione delle esigenze tematiche di questi verbi e dei ruoli delle diverse forme pronominali.

- (27) a. \*Loro colsero ancora acerbe.  
b. Le colsero ancora acerbe.  
c. \*Gli colsero ancora acerbe.
- (28) a. \*Voi venite a trovare?  
b. Le venite a trovare?  
c. \*Gli venite a trovare?

### 5.3 *Lavorare con i pronomi clitici: transitivo o riflessivo*

Un altro ambito della grammatica che si può esplorare lavorando in questo modo sui pronomi è il contrasto fra l'uso riflessivo e transitivo di alcuni verbi. A partire da frasi come (29a), si può proporre a un alunno di eseguirle e successivamente di dire ai compagni cosa ha fatto, portandolo a produrre frasi come (29b).

- (29) a. Alzati. / Alzalo.  
b. Mi sono alzato. / L'ho alzato.

Analogamente, si possono elicitare frasi al presente o al passato prossimo se un allievo esegue delle azioni e un altro deve descrivere cosa ha fatto il primo, come in (30).

- (30) a. [consegna per l'allievo 1]: Sporcalo. / Sporcati.  
b. [frase elicitata all'allievo 2]: Mi ha sporcato. / Si è sporcato.

---

tre.” non è accettabile. Questo è un ambito in cui non sempre è agevole fare chiarezza in base alle classificazioni della grammatica tradizionale, che inserisce in un'unica categoria questi due verbi. Proprio per questo può essere interessante far osservare agli alunni che la loro capacità di discriminare e manipolare oggetti linguistici diversi va anche al di là delle classificazioni, più o meno dettagliate, della grammatica scolastica.



Attraverso questo continuo rimando tra il presente imperativo e il passato prossimo si aiutano gli alunni a prendere consapevolezza che le forme *alzati / alzalo* non appartengono al medesimo paradigma, ma sono voci rispettivamente di *alzarsi* e *alzare*. Elicitando negli alunni le forme al passato prossimo si mostra loro che sanno già spontaneamente manipolarli in modo diverso (abbiamo visto infatti che sono in grado di selezionare correttamente due ausiliari diversi) e quindi sanno già che esistono due paradigmi diversi. A questo punto, l'esplicitazione della classificazione transitivo/riflessivo avrà maggior forza perché applicata ad una distinzione che hanno scoperto operativamente, anziché in modo solo teorico.

Questa modalità di lavoro permette di esplorare in modo naturale tutto il paradigma riflessivo, evitando così che gli alunni si costruiscano l'idea che la forma riflessiva sia segnalata solo dal pronome *si*. Si può mostrare questo fatto ad esempio chiedendo agli alunni di creare il passato di frasi come quelle in (31), aiutandoli così a scoprire tutte le forme del pronome personale atono che possono entrare in una costruzione riflessiva.

- (31) a. Mi lavo. / Mi lava.  
b. Mi sono lavata. / Mi ha lavata.

Si può ulteriormente ampliare l'osservazione delle competenze degli alunni chiedendo loro di giudicare la correttezza di frasi come (32), facendoli poi riflettere sui giudizi che hanno dato e portandoli ad osservare le loro conoscenze: il pronome e il verbo possono avere la stessa persona (ed esempio possono essere entrambi di 1° persona) o riferirsi a persone diverse (ad esempio il pronome di 1° persona e il verbo di 2° persona), ma quando le persone coincidono loro avranno indicato come corretto l'ausiliare *essere*, mentre nel caso in cui le due persone siano diverse avranno selezionato le frasi con l'ausiliare *avere*.

- (32) a. Mi lavi. / Mi lavo.  
b. Mi hai lavata. / \*Mi ho lavata.  
c. \*Mi sei lavata. / Mi sono lavata.

Di nuovo possiamo mostrare agli alunni quanto sia radicata nella loro competenza e nel loro uso della lingua la distinzione tra transitivi e riflessivi. È importante mostrare che le scelte non ragionate messe in atto nell'esprimere i giudizi di grammaticalità sono frutto di una conoscenza implicita che possiedono già e che la riflessione che si sta sviluppando in aula li aiuta solo a classificare due categorie che loro implicitamente già conoscono.

#### 5.4 *Prendere consapevolezza delle proprie conoscenze attraverso i giudizi di grammaticalità*

In alcuni momenti del lavoro sui pronomi clitici sopra illustrati abbiamo proposto l'uso di frasi grammaticali in opposizione a sequenze agrammaticali. In effetti, tutte le attività sopra descritte possono essere ampliate proponendo agli alunni delle frasi di cui essi devono giudicare la correttezza, decidendo se secondo loro sono “giuste” o “sbagliate”. Riportiamo qualche esempio in (33)<sup>16</sup>.

- (33) a. \*Le patatine, lo vuoi?  
b. \*Le uova, la vuoi?  
c. Prendi la matita e dammela.  
d. \*Disegna una moto e coloralo.  
e. Ecco il pollo, lo mangi?  
f. \*Disegna 4 chiavi e colorale due.  
g. \*Prendi 4 mele e dammele due.  
h. Prendi le banane e alzale.  
i. \*Disegna un cane e colorane.  
j. Guarda Carlo, li vedi?  
k. \*Disegna tre stelle e colorale due.  
l. Disegna tre stelle e colora le due più grandi.  
m. La pasta, la vuoi?

---

<sup>16</sup> L'asterisco indica le frasi agrammaticali: ovviamente le frasi andranno proposte non asteriscate e gli alunni dovranno trovare quelle errate segnalandole con l'asterisco.

I giudizi di grammaticalità possono naturalmente essere utilizzati rispetto a qualsiasi fenomeno grammaticale. Osserviamo in (34) come sia possibile intrecciare la capacità di riconoscere le restrizioni morfologiche e quelle di caso.

- (34) a. Ho sentito Carlo, vuoi chiamarlo anche tu?  
b. \*Ho sentito Carlo, vuoi telefonarlo anche tu?  
c. \*Ho sentito Carlo, vuoi parlarlo anche tu?  
d. \*Quando Anna vede i bambini, gli abbraccia sempre.  
e. \*Quando Anna vede i bambini, gli bacia sempre.  
f. Quando Anna vede i bambini, li bacia sempre.

La capacità di esprimere giudizi di grammaticalità è una delle componenti costitutive della competenza linguistica di un parlante rispetto alla propria lingua<sup>17</sup>. In un laboratorio sulla grammatica si può far ricorso a questa capacità per rafforzare negli allievi la consapevolezza delle proprie competenze: l'alunno scopre di “sapere delle cose” sulla lingua, senza sforzo e senza necessità di analisi esplicita, traendone una gratificazione che consolida il suo coinvolgimento e la sua partecipazione alle attività proposte.

Queste dovrebbero mantenere il più a lungo possibile il carattere di esplicitazione intuitiva, giocosa e spontanea della propria inconscia competenza morfosintattica. Le riflessioni e l'analisi dovrebbero essere richieste in un momento successivo, per sistematizzare le informazioni sulla base delle quali è stato eseguito il compito, quando sarà opportuno completare il lavoro sistematizzandolo secondo un determinato quadro di analisi grammaticale. Le regole d'uso dei pronomi potranno allora essere ricostruite a partire da quanto è avvenuto a livello laboratoriale, riflettendo sulle ragioni per cui parlando di un pollo non posso dire “Mangiala” e non si può mai dire “Disegna un cane e colorane”. In questo modo le regolarità grammaticali, anziché materia di studio da memorizzare, saranno l'elemento di una scoperta attiva degli alunni.

---

<sup>17</sup> Si veda, in primis, Chomsky (1981), ma anche Radelli (1994b) per una delle possibili applicazioni di questa osservazione.

## 6. La percezione delle informazioni implicite presenti nei testi

Nel lavoro sulla comprensione del testo presentato nella Sezione 4 il secondo ambito problematico emerso era quello della comprensione delle informazioni implicite connesse allo sviluppo di inferenze e al reperimento di conoscenze pregresse.

Per stimolare l'attenzione degli alunni su questo tipo di informazioni si rivelano molto utili gli stralci di storie. Gli stralci hanno il vantaggio di essere brevi e, proprio perché estrapolati da storie più lunghe, sono spesso ricchissimi di informazioni implicite che nel testo completo sarebbero esplicitate da quanto precede o segue. Nel nostro laboratorio proponiamo dunque agli alunni di investigare e scoprire quante più informazioni possibili dai pochi indizi presenti negli stralci che sottoponiamo loro. Osserviamo l'esempio in (35) e alcune possibili domande di verifica sulle informazioni implicite riportate in (36).

- (35) “Preferisco cadere a faccia in giù tra le zucchine del mio orto piuttosto che vivere un anno ancora inchiodata a un letto.”
- (36) a. Cosa sappiamo di chi dice questa frase? È maschio o femmina? Dove è scritto?
- b. È stata già a letto per qualche ragione per almeno un po' o un anno?
- c. Ha un orto, lo coltiva lei?
- d. Perché proprio le zucchine?
- e. È bello stare a letto? A te piacerebbe? A chi racconta è piaciuto? Dove è scritto?

Le domande qui elencate hanno solo un valore indicativo. In queste attività laboratoriali, il nostro approccio non è infatti quello di presentare un elenco statico di domande preparate anticipatamente. La modalità è quella di costruire insieme agli alunni, passaggio dopo passaggio, la comprensione di quanto tutti insieme stiamo leggendo. Se qualche alunno non comprende un'informazione, il lavoro di verifica non può proseguire, ma è necessario soffermarsi sull'informazione fraintesa e fare in modo che tutti arrivino a comprenderla. Rispetto al testo in (35), l'avvio del lavoro consiste proprio nell'appurare e concordare che il protagonista è femminile: le successive domande mantengono attiva questa informazione, continuando a condividerla con gli alunni, mentre prosegue la comprensione del brano.

In questa modalità di lavoro, la domanda “Dove è scritto?” è uno strumento fondamentale: permette all’alunno di scoprire che le informazioni richieste sono nel testo, e non nelle figure, nell’espressione dell’insegnante, nei suggerimenti dei compagni. Questa domanda lo aiuta a diventare consapevole di quali sono gli indizi da tenere in considerazione man mano che legge. Solitamente, leggendo, non sempre ci rendiamo conto dello strumento che l’autore ha usato per trasmetterci una data informazione, pur essendo in grado di coglierla: può averla nascosta nella scelta di un avverbio o di un modo verbale o nella forma di una certa parola. Se nella lettura spontanea è naturale che tutto ciò accada senza troppa consapevolezza da parte del lettore, una lettura guidata che rifletta su questi meccanismi diventa invece un potente strumento per trasformare il testo in una palestra per la comprensione non solo dei contenuti, ma anche degli elementi che regolano il funzionamento della lingua.

Ecco quindi che, a partire dal testo in (35), la domanda “Dove è scritto?” guida gli alunni a rispondere alla domanda “Come ti sei fatto l’idea che chi racconta è una donna?” portandoli ad individuare nella parola *inchiodata* l’elemento cruciale per ricavare l’informazione richiesta: è infatti solo e proprio grazie ad essa che sappiamo che chi parla è donna.

In questo modo si sollecita la consapevolezza dei meccanismi di identificazione di una informazione implicita veicolata da un meccanismo grammaticale e si può facilmente creare un collegamento vivo tra quanto visto nelle altre attività laboratoriali (e sistematizzato nella lezione di grammatica) e la capacità messa in atto durante la lettura.

Con la medesima modalità è possibile indagare altre informazioni, ad esempio chiedendoci se la protagonista sarebbe contenta di rimanere ancora a lungo a letto e cercando di scoprire come ci siamo fatti l’idea che non ne sarebbe molto felice. In questo caso si riesce a portare l’attenzione degli alunni su vari indizi di natura diversa. Da un lato infatti è necessario riflettere sulla sfumatura negativa trasmessa da *inchiodata*: la protagonista non è rimasta *mollemente adagiata sul suo letto*, e nemmeno semplicemente *a letto*, ma ci è rimasta *inchiodata*. Un altro indizio è nascosto nel fatto che la protagonista preferirebbe “cadere a faccia in giù fra le zucchine” del suo orto piuttosto che passare un altro anno a letto. Qui la forza dell’affermazione - e quindi il nuovo indizio implicito su quanto sarebbe sgradevole e doloroso per lei restare a letto - si può cogliere solo se si ha l’esperienza diretta o la conoscenza di come siano fatte le piante e le foglie delle zucchine. In effetti, nelle classi e nei corsi in cui abbiamo sviluppato il lavoro su

questo testo, pochi hanno potuto informare i compagni che le foglie e le piante delle zucchine sono piene di spine.

Il lavoro sulle informazioni implicite legate a conoscenze pregresse si sviluppa spesso mettendo in relazione conoscenze che solo qualcuno possiede, e che proprio per questo possono essere condivise nel lavoro di gruppo: chiunque può così dare il proprio apporto alla costruzione del significato finale e dettagliato dello stralcio su cui si sta lavorando.

Riportiamo in (37) un altro stralcio utile per lavorare su alcune informazioni implicite, sia grammaticali sia legate a conoscenze generali.

- (37) Sì, io ho conosciuto Iqbal. Penso spesso a lui, specie di notte, quando mi sveglio perché ho freddo o perché sono troppo stanca per riuscire a prendere sonno. Nella stanza sotto il tetto, dove ci fanno dormire i nostri padroni italiani, c'è una finestra strana [...] al mio paese non ci sono finestre così. Ma qui in Italia è tutto tanto diverso dal Pakistan<sup>18</sup>.

Nello stralcio di racconto qui riportato ci sono delle informazioni interessanti su cui lavorare: informazioni date dalla sintassi (chi racconta è femmina, mentre Iqbal è maschio: come facciamo a saperlo e da dove abbiamo ricavato questa informazione?) e informazioni implicite (chi parla non è italiana, forse viene dal Pakistan, o comunque ci ha abitato, anche se ora abita in Italia).

Lavorando su brevi stralci come questo è possibile focalizzare l'attenzione degli alunni su quali sono le informazioni che ricavano dal testo, sul modo in cui le ricevono e sugli strumenti di cui hanno bisogno per capirle. Si permette loro di usare il testo e lettura come una vera palestra per prendere consapevolezza del funzionamento della grammatica dell'italiano, sia come prima lingua sia come lingua straniera.

Riportiamo infine in (38) un ulteriore racconto, la cui comprensione è stata indagata al termine dei laboratori, attraverso le domande riportate in (39)<sup>19</sup>.

- (38) L'estate scorsa mio padre mi ha mandata al supermercato a comperare una scatola

---

<sup>18</sup> D'adamo, F. (2001) *Storia di Iqbal*. EL

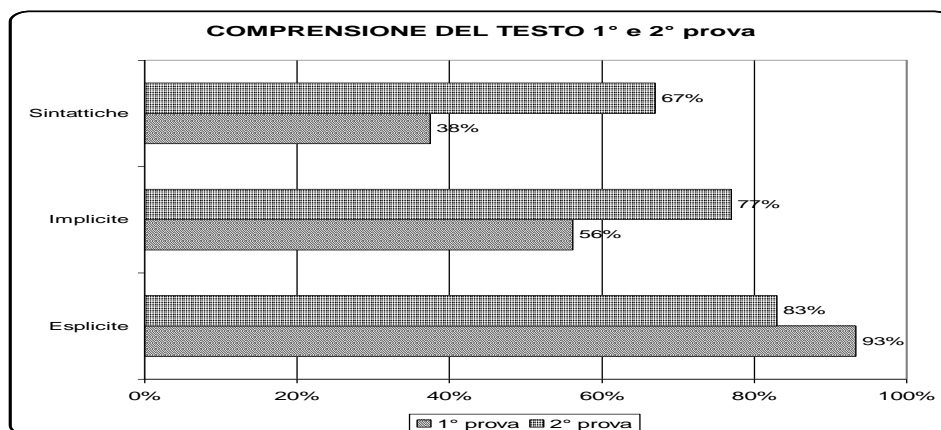
<sup>19</sup> Le indicazioni fra parentesi quadre indicano il tipo di informazione indagata da quella domanda: [I] indica le informazioni implicite, [E] le informazioni esplicite, [L] le informazioni lessicali e [S] le informazioni sintattiche.

di maccheroni, del riso e due pomodori. Io, invece, sono tornata a casa con un cane! Ecco com'è andata. Sono entrata in un supermercato della catena Winn-Dixie e mi sono quasi scontrata con il direttore che, tutto rosso in faccia, gridava – Chi ha fatto entrare qui dentro quel cane rognoso? All'inizio non ho visto nessun cane, ma un plotone di dipendenti della Winn-Dixie che correva e si sbracciava come il direttore. Poi, finalmente, da dietro un angolo, è sbucato il cane. Un cane brutto, che aveva l'aria di divertirsi un mondo. Si è fermato proprio davanti a me e mi ha sorriso.

- (39) [S] Chi racconta la storia?  
[S] È maschio o femmina?  
[E] Cosa doveva comprare?  
[I] Cosa ha comprato?  
[L] Chi racconta ha fatto uno scontro?  
[S] Chi gridava “Chi ha fatto entrare qui dentro quel cane rognoso?”  
[I] Il direttore era arrabbiato? Perché?  
[I] Chi ha fatto entrare il cane?  
[L] Com'era il cane? Trova tutte le parole che lo descrivono.  
[S] Chi all'inizio non ha visto nessun cane?  
[S] Cosa ha visto all'inizio?  
[S] Chi correva e si sbracciava?  
[I] Perché?  
[I] Chi racconta arriva al supermercato con un cane?  
[L] Il cane era contento?  
[I] Il direttore era contento?  
[I] I dipendenti erano agitati? Perché?  
[I] Di chi era il cane?  
[E] Chi racconta esce dal supermercato con un cane?  
[I] Perché?  
[I] Il cane era suo?

I risultati della verifica della comprensione sono stati interessanti: gli alunni, guidati durante i laboratori a prendere consapevolezza del funzionamento degli elementi grammaticali presenti nei testi e delle informazioni implicite, hanno poi agevolmente risposto alla gran parte delle domande sul testo in (38). Dal confronto con i risultati iniziali si vede (Figura 3) che è stato quasi del tutto annullato il divario (netto alla prima prova) tra la comprensione delle informazioni esplicite/lessicali e la comprensione delle informazioni implicite e grammaticali.

**Figura 3:** Confronto tra le percentuali di risposte corrette a domande che indagano informazioni sintattiche, implicite e esplicite nella prova iniziale e finale dei laboratori.



## 7. Osservazioni conclusive

Per il docente che desideri esplorare il testo seguendo le modalità qui descritte, può essere utile avere consapevolezza di quanti e quali livelli di informazione sono presenti in un testo e di come le diverse domande possano indagarli, come illustrato dagli esempi discussi e dalle domande proposte. Avere sempre consapevolezza di quali sono i livelli di informazione del testo, e di come possono essere indagati permette di affinare il processo di costruzione della comprensione, agevola l'individuazione delle aree problematiche e permette di elaborare attività mirate che aiutino gli alunni.

È dunque utile, nell'affrontare questo lavoro, che l'insegnante individui con precisione le informazioni sulle quali lavorare, anche evitando domande generiche come "Di cosa parla la storia?" e prestando attenzione a non porre solo domande connesse a informazioni esplicite.

È anche importante saper distinguere le possibili cause di un errore di comprensione: l'allievo non ha capito il testo o non sa produrre la risposta? Non ha capito la domanda di verifica o il testo dato? Di che natura è l'informazione che mostra di non comprendere?



Dal punto di vista operativo, il testo su cui si lavora viene sempre lasciato sotto gli occhi, per non creare problemi legati alla memoria e per poter tornare su ogni singolo elemento di cui vogliamo verificare la comprensione.

In generale, è cruciale essere consapevoli se il lavoro che proponiamo si limita alla verifica delle informazioni esplicite o se affronta la comprensione anche delle informazioni grammaticali e di quelle implicite. L'insegnante deve quindi costruirsi e acquisire strumenti mirati per verificare la comprensione delle informazioni esplicite, implicite e sintattiche e per guidarne eventualmente la comprensione.

Le modalità di lavoro qui illustrate e da noi sperimentate nel corso di alcuni laboratori sono ovviamente proposte integrative, che si possono affiancare a quanto tradizionalmente si fa sia per guidare e verificare la comprensione del testo sia per mostrare il funzionamento della grammatica della lingua.

Rispetto alla comprensione del testo, nelle attività da noi realizzate il testo diventa una utilissima “palestra” per “praticare la lingua”, un laboratorio per scoprire come funziona ogni suo aspetto e per far scoprire agli alunni come essa già opera e funziona nella loro mente.

Per quanto riguarda le attività per mostrare il funzionamento della grammatica della lingua, le nostre proposte si sviluppano intorno all'idea che la grammatica abbia a che fare non tanto con il contenuto delle parole, ma con il loro funzionamento, ossia con il modo in cui le parole si possono manipolare e mettere in relazione le une alle altre. Cerchiamo così di mostrare agli alunni che sanno manipolare le parole proprio perché ne conoscono, oltre che il significato, anche il funzionamento grammaticale. Proprio a partire da come sanno usare, modificare, manipolare e mettere in relazione le parole possono scoprire come classificarle e analizzarle.

Nei laboratori che abbiamo condotto abbiamo potuto sperimentare direttamente quanto strettamente questo processo di presa di consapevolezza sia collegato alla comprensione del testo. Abbiamo infatti riscontrato un miglioramento nella comprensione delle informazioni grammaticali presenti nel testo, senza aver lavorato sulla grammatica esplicita e descrittiva. Raramente infatti nei laboratori da noi condotti abbiamo introdotto terminologie grammaticali, e laddove lo facevamo, era per dare un nome a ciò che emergeva dalla competenza degli alunni, non per insegnare loro qualcosa di nuovo o per ripassare qualche nozione appresa in passato. Ci sembra questo il risultato più interessante di questo piccolo esperimento: gli alunni hanno già tutte le conoscenze linguistiche necessarie per comprendere i testi e le frasi che proponiamo loro.

Elisa Franchi, Debora Musola, Marina Zuanelli, *Migliorare la consapevolezza della propria competenza linguistica negli alunni di scuola primaria. Proposte operative per fare grammatica in classe.*

Il fatto che spesso non sappiano rispondere a domande di verifica della comprensione e che (forse) non capiscano molte cose di quello che leggono può in parte essere imputato all'incapacità di recuperare le loro abilità e conoscenze linguistiche non consapevoli. Riteniamo che un lavoro di consapevolezza delle proprie abilità e conoscenze grammaticali possa essere un utile punto di partenza per sviluppare nell'alunno dimestichezza e familiarità con l'analisi linguistica e per fargli scoprire la concretezza delle classificazioni e delle sistematizzazioni che questa gli propone.

## **Bibliografia**

- Chomsky, Noam. (1981) *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Dordrecht: Foris Publications.
- Franchi, Elisa e Musola, Debora. (2012) *Percorsi di Logogenia/1. Strumenti per l'arricchimento del lessico con il bambino sordo*. Venezia: Cafoscarina.
- Franchi, Elisa e Musola, Debora. (2011b) 'I bambini con sordità e la lettura: analisi di un problema' in *HaccaParlante. Leggere per Vivere: libri per tutti e accessibilità della lettura*, 2011-3: 62-65.
- Franchi, Elisa e Musola, Debora. (2011a) 'La logogenia come strumento di indagine dell'autonomia linguistica dei sordi in italiano: metodo e primi risultati' in: E. Franchi, D. Musola (a cura di) *Acquisizione dell'Italiano e sordità. In onore di Bruna Radelli*. Venezia: Cafoscarina, pp. 47-69.
- Franchi, Elisa e Musola, Debora. (2010b) 'La Logogenia' *Effetà* 2010-2: 20-27.
- Franchi, Elisa e Musola, Debora. (2010a) 'Per una discriminazione fine tra competenza comunicativa e competenza linguistica nella valutazione della comprensione: il test Radelli, Musola Franchi 2008' in: E. Lugarini *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: FrancoAngeli, pp. 116-129.
- Franchi, Elisa (2009) 'Competenza Comunicativa e Competenza Linguistica spiegate dalla Logogenia' *Effetà* 2009-2: 16-23.
- Pinker, Steven. (2009) *Fatti di parole: la natura umana spiegata dal linguaggio*. Milano: Mondadori.

- Radelli, Bruna. (2011) ‘La lingua orale e la lingua letta e scritta’ in: E. Franchi, D. Musola (a cura di) *Acquisizione dell’Italiano e sordità. In onore di Bruna Radelli*. Venezia: Cafoscarina, pp. 23-45.
- Radelli, Bruna. (2000) ‘Una nueva aplicación de la lingüística: la Logogenia’ *Dimensión Antropológica*, n. 23, año 8, vol. 23: 51-72. México D.F.: INAH.
- Radelli, Bruna. (1999) ‘La Logogenia en el desarrollo de los sordos’ *Memorias del XV Congreso FEPAL*: 169-190.
- Radelli, Bruna. (1998) *Nicola vuole le virgole. Dialoghi con sordi. Introduzione alla Logogenia*. Bologna: Decibel-Zanichelli.
- Radelli, Bruna. (1997) ‘Significados sintácticos’ in: M. Pool Westgaard *Estudios de Lingüística Formal*, CELL: 237-256. México D.F.: El Colegio de México.
- Radelli, Bruna. (1994a) ‘Naturaleza del lenguaje y problemas para la rehabilitación de los niños sordos’ *Memorias del Segundo Encuentro de Lingüística en el Noroeste*: 367-382. Hermosillo: Departamento de Letras y Lingüística, Universidad de Sonora.
- Radelli, Bruna. (1994b) ‘Agramaticalidad, ambigüedad sintáctica y metáfora: criterios e instrumentos para evaluar la adquisición de competencia lingüística’ *Dimensión Antropológica*, 1, I: 3-18. México D.F.: INAH.