

Che cosa abbiamo voluto fare con la *Grammatica dei bambini*

di **Veronica Ujcich**

Da dove siamo partite

In questo testo vengono presentate alcune delle riflessioni emerse in occasione della stesura dei tre volumi della *Grammatica dei bambini*, per il quale ho lavorato assieme alle colleghe Stefania Tonello, Diana Vedovato e Vera Zanette e del quale abbiamo discusso, nel tempo, con linguiste e con insegnanti che, non potendo ringraziare una ad una, desideriamo qui ringraziare almeno collettivamente.

Il progetto è nato da una esplicita richiesta di diverse docenti incontrate nell'occasione di alcuni corsi di formazione: avendo letto il volume *Grammatica e fantasia* (Ujcich, 2011 I ed., 2020 II ed.) e avendo cominciato a lavorare con un approccio laboratoriale per scoperta¹ sull'argomento del verbo, le docenti chiedevano di poter avere a disposizione materiali per lavorare in maniera analoga sugli altri aspetti della riflessione linguistica. Abbiamo quindi cominciato a raccogliere materiale con lo scopo di offrire delle pubblicazioni con le quali accompagnare i docenti ad entrare in classe continuando a lavorare con questo approccio. Si è trattato di affrontare in parallelo diversi aspetti: far conoscere le basi teoriche per affrontare un determinato argomento linguistico; predisporre dei percorsi induttivi, guidati e strutturati; mostrare ai docenti in quale modo, e con quale linguaggio, fosse possibile rivolgersi ai bambini per parlare assieme di lingua; presentare i materiali da utilizzare in classe con i bambini. Ci siamo quindi dovute confrontare con alcune problematiche legate alla stesura di testi per la didattica della riflessione sulla lingua.

In Serianni (2011, p. 76) possiamo leggere un elenco di difetti delle grammatiche contemporanee, anche se in questo caso il riferimento è alle grammatiche per le scuole secondarie, è utile riprendere i punti critici sottolineati:

Restano [...] diverse riserve di fondo e non pochi rilievi di merito: l'eccesso dei materiali offerti, che va a detrimento del necessario approfondimento dei punti critici della scrittura, e comunque non consente un'adeguata gerarchia delle informazioni; lo scollamento rispetto ai problemi linguistici che emergono dai compiti scritti; la perdurante tendenza a privilegiare la teoria (la vecchia teoria che indulge a classificazioni fini a sé stesse, a partire dalla pleora dei complementi indiretti) rispetto alla prassi; la scarsa informazione linguistica, soprattutto per il settore che offre più ricadute nella concreta attività dell'insegnante, la sociolinguistica.

¹ Il riferimento è a quanto proposto in Lo Duca (2004, 2013, 2018). Il punto di partenza teorico risiede nel concetto che i bambini sono competenti in fatto di lingua; il docente ha il compito di rendere esplicite le strutture grammaticali che i bambini usano o provano ad usare inconsapevolmente, come evidenziato anche nelle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012, pp. 38-39): "Ogni persona, fin dall'infanzia, possiede una grammatica implicita, che le permette di formulare frasi ben formate pur senza conoscere concetti quali quelli di verbo, soggetto, ecc. Questa 'grammatica implicita' si amplia e si rafforza negli anni attraverso l'uso della lingua [...]. Inoltre, fin dai primi anni di scolarità, i bambini hanno una naturale predisposizione a riflettere sulla lingua. È su queste attitudini che l'insegnante si può basare per condurre gradualmente l'allievo verso forme di 'grammatica esplicita'".

Anche Miglietta e Sobrero (2011, p. 97, 98), riferendosi al contesto della classe IV dell'allora scuola elementare, sottolineano la problematica dell'"eccesso di zelo", cioè del voler anticipare a tutti i costi lo studio di tutte le parti del discorso e dell'analisi della frase, compresi gli esercizi di "caccia al complemento".

Ragionando a contrario, possiamo dedurre che un buon testo di grammatica dovrebbe quindi presentare alcuni elementi chiave: una ragionata **selezione** dei materiali, **approfondimenti** per i punti critici della scrittura, una chiara **gerarchia** delle informazioni, il collegamento esplicito con le problematiche della **scrittura** e, in generale, un rapporto più stretto tra la **teoria e la pratica**, oltre che la presenza di un **approccio sociolinguistico**.

Vedremo di seguito come abbiamo cercato di rispettare queste e altre caratteristiche nel progetto della *Grammatica dei bambini*. Il progetto in tre volumi, usciti per Carocci editore tra il 2020 e il 2021, non riguarda l'ambito dei libri di testo adozionali, ma consiste piuttosto in una sorta di manuale per i docenti, contenente una serie di lezioni. Proposte di questo tipo, con un approccio induttivo e un ruolo attivo assegnato sia all'alunno che al docente, se non possono definirsi innovatrici,² rappresentano tuttavia ancora una scelta di minoranza nel panorama editoriale³, specialmente in Italia. Da un punto di vista della forma nella quale presentare i percorsi didattici, si è scelto di accompagnare i docenti fornendo loro alcuni esempi di domande e di dialoghi con la classe, indicando tra parentesi quadre le possibili risposte dei bambini, anche contrarie alle attese, o le difficoltà che potrebbero emergere nell'interpretare e nel gestire le risposte. Da un punto di vista teorico, si è voluto presentare, sia nelle introduzioni sia all'inizio di ogni capitolo, un rapido excursus dei riferimenti essenziali; ogni qual volta è stata introdotta una terminologia o una sistematizzazione che si sono discostate dalla grammatica "tradizionale", sono state esplicitate le motivazioni di tali scelte.

Selezionare i contenuti, individuare una gerarchia, approfondire

Per quanto riguarda il tema della selezione dei materiali, abbiamo deciso di privilegiare l'approfondimento delle basi essenziali anziché la completezza dei contenuti. Uno dei criteri guida

² Non si tratta di vera e propria innovazione in quanto, come rilevato da Cella (2018), libri di grammatica rivolti ai docenti o direttamente agli alunni con un approccio induttivo erano già presenti, seppur in misura minoritaria, già dalla fine dell'Ottocento, rifacendosi alla pedagogia di Girard "secondo la quale l'insegnamento è efficace quanto più parte dal noto per arrivare all'ignoto, propone regole ben calibrate sui discenti e molti esercizi, rifugge le astrattezze delle regole logicizzanti e cerca di sostituire una "grammaire de pensées" alla "grammaire de mots" (Girard, 1844, pp. 6, 59-60, 199 in Cella, 2018, p.110). Molto interessante la proposta di Lambruschini (1870) in Cella (2018, p. 129), nella quale una grammatica rivolta ai maestri è scritta in forma di dialogo tra il maestro e gli alunni, con la presenza di didascalie per guidare il maestro. Si veda anche, sempre in Cella (2018, p.134) il riferimento ai testi di Goidanich (1918) come "il primo esempio esplicito di organizzazione della materia non sulla base dell'assetto disciplinare ma in funzione dei discenti", nel quale i contenuti sono ordinati dai più urgenti ai meno urgenti.

³ Nuove interessanti analisi sui libri di testo emergeranno dagli esiti del XXII convegno nazionale Giscel, "Fare scuola con i libri di testo. Libri di testo, linguaggi, educazione linguistica", Palermo, 17-19 novembre 2022.

per la selezione dei contenuti è stato quello di chiederci se i bambini possedessero le necessarie competenze cognitive e i necessari prerequisiti per affrontare un determinato argomento in modo induttivo. Un testo al quale abbiamo ripetutamente guardato, pur prendendo alcune decisioni divergenti, è stato il *Sillabo di riflessione sulla lingua* di Lo Duca, Provenzano (2012),⁴ strumento molto utile in quanto individua con chiarezza le sequenze di argomenti dal più semplice al più complesso e le successioni di approfondimenti. A queste considerazioni si devono quindi i tagli operati nel proporre le diverse categorie grammaticali. Ad esempio per quanto riguarda il complesso sistema dei pronomi personali nell'italiano, abbiamo scelto di approfondire i pronomi personali soggetto, di fare qualche accenno al loro ruolo di argomento diretto e indiretto, di presentare solo rapidamente i pronomi atoni, principalmente perché necessari a una piena comprensione dei testi, e di tralasciare completamente i pronomi riflessivi; una scelta coerente anche con il fatto di non aver presentato i verbi riflessivi nel relativo capitolo. Ancora in tema di pronomi, sono stati esclusi dai percorsi proposti i pronomi relativi, in quanto per essere osservati e scoperti richiedono che i bambini siano in grado di analizzare strutture di frasi complesse, competenza che non viene richiesta nella scuola primaria. Nel capitolo dedicato al verbo, a cura di Stefania Tonello, abbiamo concordato di presentare solo il modo indicativo ed esclusivamente la diatesi attiva, preferendo dedicare dello spazio all'approfondimento degli usi dei tempi verbali nei testi narrativi, precedentemente affrontati anche in *Grammatica e fantasia* (Ujcich, 2020), e ai percorsi sugli usi particolari del presente: il presente pro futuro, il presente atemporale, il presente storico / narrativo, in quanto molto presenti nel vissuto linguistico dei bambini.⁵ Le scelte degli argomenti da presentare nei nostri percorsi non sono state quindi dettate dalla volontà di completezza dal punto di vista della descrizione della lingua, quanto piuttosto da altri criteri: la possibilità di essere compresi dai bambini di quella determinata fascia d'età e la loro rilevanza per quanto riguarda gli altri aspetti della competenza linguistica, in particolare la comprensione dei testi e la scrittura.

Abbiamo quindi ritenuto importante individuare, dall'altro lato, anche gli argomenti che necessitassero di maggiore approfondimento e quindi di più spazio (e tempo) dedicato: una serie di temi da affrontare in modo approfondito sui quali i bambini potessero formare basi solide e sicure per il proseguimento delle riflessioni linguistiche nei livelli scolastici successivi. È evidente, ad esempio, la centralità che viene data al verbo, sia nel volume sulla morfologia che nel volume sulla sintassi. Abbiamo potuto osservare, nel nostro lavoro in classe, che l'ossessione per la completezza rischia di diventare controproducente, in quanto dà all'insegnante l'illusione di aver già “fatto” determinati

⁴ Lo Duca, Provenzano, 2012, ora disponibile online con le schede di alcune attività all'indirizzo <https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/implementazione-del-sillabo.asp>

⁵ L'imperfetto ludico è stato escluso dagli approfondimenti solo per ragioni di spazio a disposizione.

argomenti, ma a causa del poco tempo dedicato e dell'anticipazione eccessiva degli argomenti rispetto alle effettive capacità cognitive dei bambini⁶, può avere per conseguenza che tali argomenti siano stati “fatti” dal docente e non “fatti propri” dai bambini, per cui presto dimenticati.

Il rapporto con la pratica. Osservare la lingua nel contesto

Un altro tema di discussione quando si tratta di testi di grammatica e di testi per la didattica della grammatica è la questione degli esempi: sottoporre elenchi di parole selezionate, costruire esempi “da laboratorio”, selezionare le frasi da testi reali, anche extrascolastici?

Nel nostro progetto l'orientamento prevalente⁷ è stato quello di aver scelto di collegare il più possibile la descrizione dei fenomeni linguistici alla loro osservazione in contesti reali e al loro uso, non perché riteniamo che la riflessione sulla lingua debba essere “ancella” degli altri obiettivi della didattica dell'italiano (le competenze di comprensione del testo, di scrittura, nella lingua orale), bensì, viceversa, perché riteniamo che sia proficuo integrare e far interagire le varie competenze tra di loro, stabilendo quindi un legame molto stretto tra la teoria e la pratica. Le proposte di riflessione sulla lingua dei nostri percorsi sono quindi il più possibile legate alla dimensione della frase e del testo e a frasi e testi che fossero credibili, per contenuti e per lingua, rispetto all'età dei bambini. Quando è capitato di sottoporre ai bambini elenchi di parole, si è trattato di parole che sono prima state inserite in alcune frasi e poi osservate a parte, oppure che sono state evidenziate ed estrapolate da testi. Collegare strettamente la teoria alla pratica significa anche rendersi conto della necessità di tenere nella massima considerazione la dimensione testuale, la quale ci permette di vedere i vari elementi linguistici “al lavoro” nel loro contesto naturale. Coinvolgere la dimensione testuale nella riflessione linguistica porta come conseguenza l'integrazione forte con le altre competenze linguistiche: la lettura e la comprensione e la scrittura. Per quanto riguarda la dimensione dell'oralità, anche se non abbiamo dedicato una parte esplicita all'argomento, essa viene costantemente stimolata attraverso la proposta, presente in ogni attività, di discutere e concordare con la classe i dati linguistici, le osservazioni e dubbi, stimolando così al contempo le competenze dialogiche e interrogative, di ascolto e comprensione, di rispetto del turno conversazionale e della pertinenza degli interventi; alcune delle attività proposte si svolgono poi solo oralmente attraverso l'uso di materiali costruiti assieme e la realizzazione di scenette⁸.

⁶ Si veda ad esempio nei libri di testo l'anticipazione dell'analisi delle principali parti del discorso già in testi rivolti alle classi seconde se non addirittura alle prime.

⁷ Non è stato possibile utilizzare sempre frasi o testi autentici, ma negli esempi proposti si è cercato di riprodurre, in maniera più fedele possibile, una lingua corretta e comprensibile e, al contempo, adatta ai bambini.

⁸ Ad esempio nei capitoli sul verbo, sulle dimensioni della variazione linguistica, sulla comunicazione.

La riflessione sulla lingua e la letteratura

Per quanto riguarda lo stretto legame con i testi scritti, non si è pensato solo ad uno sfruttamento di questi ultimi come fonti di fenomeni da osservare, ma si è voluta tenere ben presente, invece, l'esigenza di un'educazione alla lettura e al piacere della lettura⁹. Nei volumi della *Grammatica dei bambini* sono frequenti i riferimenti alla lettura di testi di narrativa, sia in quanto capita che in essi vengano esplicitamente affrontate questioni grammaticali, come avviene per alcuni testi di Rodari (1993 e 1997) e per Orsenna (2002), sia perché offrono la possibilità di vedere all'opera in un contesto letterario quanto osservato nell'analisi linguistica, ad esempio attraverso la lettura di brani da Tom Sawyer nella traduzione di Gianni Celati (Twain, 2001) o dal GGG (Dahl, 2008) per toccare con mano le dimensioni diastratiche e diafasiche della variazione linguistica; ma anche con i richiami alle lingue inventate e ai nonsense di Carroll (2000 e 2012) o alla poesia metasemantica di Maraini (2019), per ragionare assieme sulla forma delle parole e sulla loro funzione anche quando appaiano prive di significato. Non mancano, infine, i riferimenti alle storie della tradizione popolare, ma anche alla cronaca sportiva, alla tipologia testuale degli oroscopi, al fumetto, alla lettura delle immagini dei Silent book (Fitzgerald, 2014; Hyeon Lee, 2018).

L'approccio sociolinguistico. La riflessione sulla lingua dentro la scuola/ fuori dalla scuola

Aver scelto la strada dell'osservazione della lingua rivolta ai bambini *assieme ai bambini* ci ha consentito di spaziare nei territori più vari, non solo osservando e mettendo in dialogo le riflessioni sulla lingua con i testi di narrativa, ma anche osservando le testimonianze linguistiche del territorio di appartenenza, attraverso attività che potessero stimolare il confronto con le lingue locali, l'osservazione del plurilinguismo presente nelle scritte esposte del proprio territorio (cartelli stradali, insegne di negozi, cartelloni pubblicitari) o nelle trasmissioni radiofoniche o, ancora, nell'oralità bambina di conte e filastrocche raccolte da Bruno Tognolini e altri in un archivio sonoro online¹⁰. La strada del confronto con la lingua viva e contemporanea, anche se, a seconda dei casi, intrapresa come punto di partenza o come punto di arrivo dei percorsi proposti, ci ha permesso di avere uno sguardo più ampio in merito ad alcune "ingessature" tipiche della didattica scolastica, che sono andate perpetuandosi negli anni per pura abitudine.

⁹ "... ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso, come premessa a una prima educazione letteraria, che non si esaurisce certo nel primo ciclo di istruzione" (MIUR, 2012, p. 37).

¹⁰ Si tratta dell'archivio di Poesia Orale Ludica Puerile Autentica presente sul sito della biblioteca Salaborsa di Bologna e consultabile all'indirizzo https://www.bibliotecasalaborsa.it/ragazzi/le-collezioni_salaborsa-ragazzi/polpa

La grammatica “scolastica” e la grammatica contemporanea

Nel nostro progetto abbiamo voluto occuparci, con prudenza, anche degli aspetti più conservatori delle grammatiche scolastiche, già da tempo messi in discussione dagli studi di linguistica e di didattica delle lingue.

Ad esempio, abbiamo scelto di non presentare accanto ai verbi i classici pronomi non più utilizzati *egli* ed *essi*, che vengono invece messi tra parentesi per mettere a maggior rilievo i più usati *lui / lei* e *loro*, come già da tempo fanno le grammatiche di italiano L2, ma molto più raramente quelle di L1; abbiamo disseminato in brani diversi nei testi, sia d'autore che costruiti appositamente per le attività, usi non scolastici della punteggiatura, ad esempio inserendo, con misura, anche qualche esempio di congiunzione preceduta dalla virgola o dal punto. Abbiamo proposto di fare con i bambini delle ricerche sui nodi dell'italiano in movimento: raccogliendo dati sull'uso esteso di *gli* per *le* o per *loro*, osservando assieme eventuali differenze tra quanto proposto a scuola dai bambini e l'uso da parte degli adulti; oppure attraverso una ricerca sulla reggenza dei nomi collettivi, indagando se l'uso del verbo al plurale venga attirato in maggior misura dalla presenza di un elemento di specificazione. Nelle nostre intenzioni dovrebbe quindi emergere un'idea della lingua non monolitica e rigida, ma viva e vivace, sulla quale ciascun parlante può avere qualche osservazione interessante da condividere, nella quale possiamo cercare delle linee di tendenza e delle regolarità.

La grammatica per tutti e per ciascuno

Nella proposta della grammatica *dei* bambini diverse scelte metodologiche cercano di mettere in pratica il concetto di inclusione. Innanzitutto i percorsi sono strutturati per livelli di difficoltà (livello base, intermedio, avanzato) anziché per classe o per fascia d'età; questo permette agli insegnanti di avere a propria disposizione un percorso base comune e poi successive differenziazioni in percorsi di approfondimento a seconda delle caratteristiche dei bambini. Questo sistema consente anche di riconoscere più facilmente, per ogni argomento, quali potrebbero essere gli obiettivi minimi per una programmazione individualizzata. In secondo luogo, gli interventi sono differenziati in diverse modalità: lezioni interattive in plenaria, che si svolgono attraverso l'osservazione dei materiali linguistici e l'interazione orale con l'insegnante attraverso una serie di domande - guida¹¹; le attività a coppie o a piccolo gruppo; le attività individuali sul quaderno.

Un'altra strategia per favorire la personalizzazione mantenendo una struttura comune è stata quella di prevedere che gli esempi potessero sempre essere personalizzabili, consentendo a ciascun alunno

¹¹ Sul tema della tipologia di domande che possono essere poste dall'insegnante si veda Lo Duca (2021).

o alunna di inserire nelle definizioni sul quaderno, tra i tanti esempi portati a voce, gli esempi che gli o le risultassero più chiari ed evidenti. Questo perché siamo convinte che l'esempio prototipico, che consente di collegare un concetto più ampio a una serie di casi concreti, non possa essere generalizzato a priori dal docente, ma debba essere individuato da ciascuno. Lo stesso atteggiamento si ritiene utile per quanto riguarda le eventuali assegnazioni di simboli o di figure rappresentative da abbinare ai concetti astratti: volutamente abbiamo fornito pochi esempi in tal senso, ritenendo più utile ragionare assieme a ogni classe su quali possano essere delle immagini che richiamino i concetti in modo più evidente. Ancora in questa direzione vanno le attività già predisposte come graduate, che si ritrovano in diverse parti del libro. Si tratta di brevi testi, costruiti per l'occasione, nei quali si trovano compresenti elementi di diversi livelli di difficoltà. Ad esempio il classico esercizio di riconoscimento dei nomi in un brano diventa un esercizio graduato se nel brano si trovano nomi più facili da riconoscere (nomi propri, concreti, riferibili al vocabolario di base e ai contesti di esperienze dei bambini) ma anche nomi più complessi (astratti, collettivi, alterati, desueti, non neutri ma connotati in diafasia ecc.). Se la consegna chiede di sottolineare tutti i nomi *che si conoscono* e di sceglierne *solo ad esempio tre* sui quali dire tutto quello che si sa, sarà allora possibile lavorare con lo stesso materiale a livelli diversi. Naturalmente la correzione dovrà essere coerente con quanto il docente sa sulle competenze dei singoli bambini, per cui non si aspetterà da tutta la classe il riconoscimento di tutti i nomi presenti nel brano, e osserverà quali nomi sono stati considerati più significativi da ciascuno. L'insegnante avrebbe potuto predisporre alcune schede con brani contenenti solo nomi semplici da sottoporre ai bambini più in difficoltà, ma in questo modo, semplificando in partenza il compito, si sarebbe esclusa a priori ogni possibilità di riconoscimento di altri nomi che non erano stati previsti, correndo così il rischio di mantenere il bambino o la bambina bloccati in uno stadio precedente di apprendimento. Grazie alla predisposizione di materiali di questo tipo, sia i bambini in difficoltà sia i bambini più veloci possono trovare soddisfazione in un lavoro comune nel quale possono esprimere al meglio le loro caratteristiche, poiché trovano uno stimolo all'altezza delle loro possibilità.

L'approccio valenziale

Per quanto riguarda la sintassi, la proposta è stata quella di voler proseguire con la presentazione attraverso l'approccio valenziale, del quale abbiamo potuto testare l'efficacia nelle nostre classi. Se nella prima proposta presente in *Grammatica e fantasia*, a cura di Sabrina Cannavò, avevamo voluto tentare un primo approccio molto semplificato e circoscritto, non problematizzato, ma nel solco di quanto proposto da Francesco Sabatini (2008), a dieci anni di distanza è stato possibile proporre un approccio più complesso e approfondito nel volume di *Grammatica dei bambini: la frase* di Diana

Vedovato e Vera Zanette¹². Pur consapevoli del fatto che l'analisi valenziale è ancora poco diffusa nella pratica didattica alla scuola primaria, forti degli approfondimenti teorici e della conferma della funzionalità di tale approccio nella pratica didattica di tutte noi docenti del gruppo di lavoro, le due colleghe hanno saputo trovare il giusto equilibrio tra i diversi filoni di discussione teorica sull'analisi valenziale e l'esigenza di semplificazione e chiarezza legata al proporre questo approccio ai bambini della scuola primaria. Soprattutto è da porre in evidenza la gradualità con la quale i percorsi proposti si avvicinano ai classici schemi radiali affrontando prima i concetti fondamentali di frasi e non frasi, il riconoscimento dei sintagmi e le loro categorie (nominale, preposizionale e a grappolo), il ruolo del verbo come motore della frase, per poi arrivare ad individuare le valenze del verbo e poter quindi costruire la struttura argomentale della frase semplice, attraverso l'individuazione degli elementi necessari, e della frase arricchita. Rispetto al percorso proposto nel capitolo dedicato al verbo nel volume sulla morfologia, in questo volume Vedovato e Zanette propongono ancora un passo in più, presentando anche un capitolo di approfondimenti nel quale vengono trattati, oltre al predicato verbale e nominale, anche i verbi transitivi e intransitivi e la frase passiva.

Per quanto riguarda la proposta grafica degli schemi radiali, Vedovato e Zanette hanno rimesso in discussione anche alcune prassi precedentemente consolidate in ambito didattico, come ad esempio quella di racchiudere il nucleo della frase in un ovale, oppure quella di indicare tutti i legami tra il verbo e gli argomenti con una linea, senza distinguere il rapporto privilegiato tra il verbo e il soggetto, per il quale propongono una linea con una freccia a doppia testa per differenziarlo dalle linee semplici utilizzate per gli altri argomenti.

Una grammatica con la quale giocare

Il filo rosso che collega tutte le attività e le riflessioni proposte è il desiderio di trasmettere ai bambini l'idea che riflettere sulla lingua significa essere in grado di osservare e comprendere in modo diverso il mondo che ci circonda, intriso di lingue e di linguaggi che è possibile decifrare e con i quali è possibile giocare. Un'altra caratteristica di questo approccio è infatti l'importanza che viene data alla dimensione creativa della manipolazione linguistica: poiché abbiamo osservato nel dettaglio le strutture e le regolarità linguistiche possiamo anche permetterci di giocare a scardinarle, inventando

¹² Le due autrici hanno lavorato all'approfondimento teorico delle questioni legate alla grammatica valenziale e al suo utilizzo per la didattica nell'ambito di numerose attività del Giscel Veneto. Le motivazioni teoriche di questo percorso si possono leggere in Duso, Paschetto (2019), che raccoglie gli atti di due corsi di formazioni svoltisi presso l'Università di Padova ai quali hanno collaborato linguisti esperti, tra i quali Francesco Sabatini, Maria G. Lo Duca, Cristiana De Santis, Michele Prandi e Laura Vanelli.

ad esempio storie che partano da un binomio fantastico nel quale venga chiesto esplicitamente di abbinare nel modo più assurdo possibile un nome e un aggettivo.

In conclusione, lavorare in classe secondo un concetto di grammatica dei bambini significa riconoscere il fatto che i bambini sono competenti in fatto di lingua, condividono ambienti linguistici che sono in grado di osservare, manipolare e analizzare con metodo scientifico, appartengono a una comunità linguistica (che è la classe) nella quale ciascuno può trovare il proprio posto con le proprie caratteristiche e competenze; significa considerare le competenze linguistiche (oralità, lettura, scrittura e riflessione sulla lingua) strettamente connesse e intersecate tra loro; significa, come docenti, porsi in una posizione di ascolto e di ricerca continua, in un atteggiamento di curiosità, che ci permetta di accogliere anche gli errori non come elementi da sanzionare o un segnali di un nostro fallimento bensì come opportunità per comprendere qualche cosa di nuovo.

Questioni aperte

Resta ancora molto da fare per riconoscere e studiare la grammatica *dei* bambini e, dopo la prima circolazione dei volumi, ci sono giunti altri stimoli dalle docenti che hanno già provato a lavorare in classe utilizzando i nostri spunti: come lavorare, nei primi anni della scuola primaria, sui prerequisiti prima di arrivare alla riflessione esplicita sulla lingua? Come integrare questo approccio alla riflessione sulla lingua con la didattica della scrittura? Come trovare il tempo per affrontare la riflessione sulla lingua in contesti molto deprivati da un punto di vista comunicativo? Come lavorare con i bambini che hanno da poco incontrato l'italiano come lingua seconda? Come trovare l'equilibrio tra la ricerca di una lingua corretta e le spinte dell'italiano contemporaneo?

Ci sono ancora molte domande aperte sulle quali continuare a riflettere e lavorare assieme.

Riferimenti bibliografici

Carroll L. (2000), *Alice nel paese delle meraviglie. Attraverso lo specchio*, Garzanti, Milano.

Carroll L. (2012), *Jabberwocky*, Orecchio Acerbo, Roma.

Cella R. (2018), *Grammatica per la scuola*, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, vol. IV *Grammatiche*, Carocci, Roma.

Corrà L., Paschetto W. (2011), *Grammatica a scuola*, Franco Angeli, Milano.

Dahl R. (2008), *Il GGG*, trad. di D. Ziliotto, Salani, Milano.

Duso E., Paschetto V. (2019), (a cura di), *Riflessione sulla lingua e modello valenziale. Atti dei corsi di formazione per insegnanti sulla grammatica valenziale: "C'è grammatica e grammatica..."*, Università degli studi di Padova, ottobre / febbraio 2017 / 2018 – ottobre / giugno 2018 / 2019,

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12770>

Fitzgerald B. (2014), *Bounce bounce*, Carthusia, Milano.

- Girard J. B. G. (1844), *De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, Dezobry-Magdeleine, Paris.
- Goidanich P. G. (1918), *Grammatica italiana ad uso delle scuole, con nozioni di metrica, esercizi e suggerimenti didattici*, Zanichelli, Bologna.
- Hyeon Lee J. (2018), *La porta*, Orecchio Acerbo, Roma.
- Lambruschini R. (1870), *Principj di grammatica cavati dall'esame della lingua nativa, ad uso delle scuole popolari e delle famiglie*, Vissieux, Firenze (I ed. 1861).
- Lo Duca M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M.G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M.G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M.G. (2021), *Riflettere sulla lingua nella scuola primaria: le "domande" dell'insegnante*, in Setti R., De Santis C., Cella R. (a cura di), *Per una didattica della parola. Ascoltare, parlare, leggere e scrivere nella scuola primaria*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lo Duca M. G., Provenzano C. (2012), (a cura di), *A partire dalla frase. Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola Primaria e Secondaria di I grado*, Dipartimento Istruzione e Formazione italiana, Area pedagogica, Bolzano. Ora disponibile online con le schede di alcune attività all'indirizzo <https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/implementazione-del-sillabo.asp>
- Maraini F. (2019), *Gnòsi delle Fànfole*, La nave di Teseo, Milano.
- Miglietta A., Sobrero A. (2011), *Pratiche di grammatica nella scuola elementare: un'indagine*, in Corrà L., Paschetto W. (2011).
- MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, "Annali della Pubblica Istruzione", numero speciale, Le Monnier, Firenze.
- Orsenna E. (2002), *La grammatica è una canzone dolce*, Salani, Milano.
- P.O.L.P.A, Poesia Orale Ludica Puerile Autentica, archivio presente sul sito della biblioteca Salaborsa di Bologna https://www.bibliotecasalaborsa.it/ragazzi/le-collezioni_salaborsa-ragazzi/polpa
- Rodari G. (1993), *Il libro degli errori*, Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle (Ts).
- Rodari G. (1997), *Fra i banchi*, Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle (Ts).
- Sabatini F. (2008), *Lezioni milanesi*, in <http://www.icpalenatorricella.edu.it/icpalena/images/pdf/lezione%20%20Sabatini.pdf> (ultimo accesso marzo 2022).
- Serianni L. (2011), *Dal testo di grammatica alla grammatica in atto*, in Corrà L., Paschetto W. (2011).
- Twain M. (2001), *Le avventure di Tom Sawyer*, trad. di G. Celati, Rizzoli, Milano.
- Vedovato D., Zanette V. (2021), *Grammatica dei bambini: la frase*, Carocci, Roma
- Ujcich V. (2020, II ed., 2011 I ed.), *Grammatica e fantasia*, Carocci, Roma.
- Ujcich V. (2020), *Grammatica dei bambini: le parole*, Carocci, Roma.
- Ujcich V. (2021), (a cura di), *Grammatica dei bambini: la lingua*, Carocci, Roma.