

L'ESPLORAZIONE DEL SÉ IN UNA PROSPETTIVA NARRATIVA E DESCRITTIVA

Maria Piscitelli

Operare una ricostruzione autobiografica, far scoprire la propria appartenenza e sensibilizzare al problema dell'identità, recuperando spezzoni della propria memoria non è semplice; in particolare per bambini di otto/nove anni che hanno un vissuto circoscritto e limitato, la cui percezione del tempo è in gran parte da costruire e sviluppare. Tuttavia cominciare a far loro capire che, accanto al proprio presente, esiste un passato personale, che altri (genitori/parenti) conservano, possono raccontare e documentare, è molto importante. Lo è non solo dal punto di vista emozionale, cioè di incremento delle strutture immaginative del bambino, ma anche e soprattutto dal punto di vista cognitivo. Difatti, far intravedere, tramite il racconto e la raccolta di dati, fatti, figure e oggetti che appartengono, in qualche modo, alla loro storia, consente di avviare, sia le "prime consapevolezza relative all'idea di permanenza e di mutamento nel tempo e nello spazio", sia forme di conoscenza del sé e dell'altro. Per questi motivi si è ritenuto opportuno collocare questo percorso nella terza elementare, per riprenderlo successivamente, e con sviluppi e approfondimenti differenziati, in quelle classi di passaggio da un ordine di scuola ad un altro¹ (1a classe, scuola secondaria I e II grado).

In terza elementare il bambino è più pronto ad operare forme esplorative del sé nel passato, cioè *in absentia*, che richiedono un grado maggiore di astrazione, rispetto a quelle *in presentia* (nel presente). Per accompagnarlo in questo passaggio, che rappresenta uno snodo (elemento di discontinuità) proficuo per la crescita cognitiva, oltre che affettiva, del bambino, abbiamo fornito strumenti, materiali e punti di riferimento. In questa ricostruzione della storia personale ci siamo ispirati alla metodologia di ricerca adottata negli *Archivi del Nord*² da M. Yourcenar, che si serve di dati e documenti, di ogni genere, per narrare; dati e documenti che, per i nostri alunni, costituiscono una base documentaria fondamentale, ma soprattutto un sostegno significativo al lavoro da svolgere.

In quest'affascinante opera la scrittrice continua il racconto delle vicende di famiglia (antenati materni) iniziato in *Care memorie*, ripercorrendo a ritroso la storia degli ascendenti paterni,

¹ Per la scuola secondaria di II grado vedi *I Labirinti della memoria*, Un possibile percorso curricolare per il biennio della scuola superiore, in "Il Processo formativo", a cura di Piscitelli M. et al/, Pisa, Edizioni Del Cerro, n. 1, 200, pp. 70-105.
² Yourcenar M. (1982), *Archivi del Nord*, Torino, Einaudi.

investigata sin dai primordi. La ricostruzione vera incomincia dal XVI sec., attraverso una narrazione che procede rapida fino al XIX secolo, delineando la fitta rete di parentele e generazioni per concentrarsi poi sulle figure più vicine, quella del nonno e del padre. Utilizzando diari, lettere, album di viaggi, tratti dagli archivi di famiglia, la Yourcenar ricerca, di questi personaggi, sia la vita tranquilla dell'uno, sia quella più avventurosa dell'altro, facendo intravedere, dietro le vicende dei singoli, l'evoluzione di una società e le sue inclinazioni. Le pagine dedicate alla storia di famiglia, prima della Rivoluzione, si basano su documenti tratti da archivi di famiglia e da qualche trattato genealogico; altre notizie provengono dai racconti fatti dal nonno al figlio e da altri suoi scritti che le sono serviti per tentare di ricostruire la storia dell'uomo (album di viaggio, appunti riguardanti la sua famiglia e certi episodi della sua vita, archivi del Nord, archivi di Versailles, fogli ingialliti di un libretto militare, scritte sul retro di vecchie fotografie).

Riallacciandoci alla prospettiva metodologica della Yourcenar siamo partiti dalla ricostruzione documentaria della storia individuale che, mediante la raccolta di tracce di sé (reperti, dati, etc.) e di testimonianze individuali e collettive (interviste), ha ripercorso esperienze e pezzi di vita, il più delle volte sconosciuti agli alunni. I bambini hanno rivisitato, con l'aiuto dei genitori e dell'insegnante, certe tappe fondamentali del loro passato, narrandole e scrivendole aiutandosi con le esperienze culturali di taluni scrittori. Là dove la documentazione si è mostrata insufficiente (abbiamo vuoti di memoria!!) hanno colmato i *vuoti* di memoria con l'immaginazione (autobiografia documentaria e immaginaria), raccontando i fatti, in maniera sequenziale e cronologica (il tempo del discorso ha coinciso con quello della storia)³. La scoperta di vissuti lontani, messi a confronto con quelli dei compagni, ha fatto emergere contesti e tratti personali (stati d'animo, pensieri, abitudini, comportamenti), che, insieme ad altri, comparsi poi nell'itinerario dedicato alla narrazione e descrizione del sé nel presente (*Oggi: io nel presente*), sono stati negoziati e messi in comune, cercando di renderli fluidi e in taluni casi di sciogliere forse qualche piccolo nodo, che talvolta è di grande ostacolo alla costruzione dell'identità. In effetti, l'intento sotteso a questa esplorazione del sé e della dimensione privata del soggetto, che si ricerca e si rappresenta, non è stato tanto quello di risolvere i problemi, quanto di trovarli per metterli in comune, dividerli e conviverci (Bruner, 2002, p. 17).

Sul piano didattico si è privilegiato il lavoro sulle abilità linguistiche, sviluppate in un'ottica unitaria; all'interno di questo si è inserito l'approccio al letterario (La fiaba), prestando

³ Riguardo a questo punto, nei livelli di scolarità superiore, si sono apportate delle modifiche, proponendo una narrazione retrospettiva, evocativa e immaginaria, dove l'ordine dei fatti non ha rispettato la loro relazione cronologica; inoltre le porzioni descrittive, si sono sempre più accresciute, delineando via via quadri di vita intorno ai vari frammenti di memoria (un personaggio, un episodio, un evento).

un'attenzione particolare alla lettura di testi iconici e letterari, alla scrittura privata e al processo di scrittura (pre-scrittura, scaletta, stesura, revisione), senza trascurare quei generi vicini alla tematica prescelta (l'autobiografia, la lettera, il racconto epistolare, la biografia etc.). Nella ricostruzione autobiografica un posto di rilievo è stato affidato ad un genere testuale interessante, quale l'intervista, per le molteplici opportunità di lavoro che ci ha dato, come ad esempio di curare:

- la formulazione delle domande e la previsione delle risposte;
- le diverse funzioni e l'espansione delle risposte dei genitori;
- lo sviluppo di parti per arricchirla;
- l'aggancio con la lingua straniera.
- l'approfondimento di un genere testuale (orale/trascritto) a struttura duale, già iniziato nella classe seconda con i dialoghi;
- l'avvio di una serie di attività scritte, in vista della stesura di un testo. Di fatto l'intervista ha rappresentato, per i bambini, una scaletta di lavoro da cui partire per scrivere la loro storia.

Infine alcuni tratti distintivi della narrazione e della descrizione ci hanno fatto agevolmente affrontare due fondamentali categorie, quali la temporalizzazione e la spazializzazione di cui gli alunni hanno fatto esperienza. In particolare la temporalizzazione ha costituito il filo rosso di quasi tutte le attività, su cui si sono innestate azioni di riflessione linguistica su determinati tempi e modi verbali (passato, presente, futuro, indicativo).

Si è venuto così a creare un terreno fecondo per comprendere significativamente le differenze concettuali tra i tempi al passato (passato remoto, imperfetto e passato prossimo), tra passato e presente, tra presente e futuro, senza dimenticarne tuttavia un uso adeguato.

<p style="text-align: center;">Parte prima</p> <p style="text-align: center;">Ieri: "io nel passato" 80-85h, sei itinerari</p>	<p style="text-align: center;">Parte seconda</p> <p style="text-align: center;">Oggi: "io nel presente" 14h, due itinerari</p>
--	--

Il percorso prosegue con un itinerario modulare sulla fiaba⁴, che per motivi di spazio non riportiamo. Mentre per la scuola secondaria di I grado e II grado, il lavoro sulla fiaba è stato sostituito da quello sul *mito* (pre-adolescenziale/adolescenziale e classico).

⁴ Per quest'itinerario si rinvia a *Idee per il curriculum verticale*, cit.

PARTE PRIMA

Ieri: "io nel passato"

Primo Itinerario Le foto: ricostruzione autobiografica, lettura, scrittura e riflessione sulla lingua 30-35h, tre fasi	Secondo Itinerario Le interviste: operazioni di scrittura, lettura e riflessione sulla lingua 15-20h, tre fasi	Terzo Itinerario La descrizione e avvio alla narrazione di un oggetto personale 15-18h tre fasi
---	---	--

Quarto Itinerario Verso la biografia 6-8h, una fase	Quinto Itinerario Fra tempo reale e tempo grammaticale. Il verbo 10-15h due fasi	Sesto Itinerario Leggere e comprendere 10-12-h, tre fasi
--	---	---

PARTE SECONDA

Oggi: "io nel presente e nel..."

Primo Itinerario Descrivere e narrare Riflettere Giocare a raccontare storie 18h, tre fasi

PREMESSA

Di questo lavoro annuale, suddiviso in due parti e costituito da *Itinerari didattici*, si riporta una versione più dettagliata rispetto alla prima⁵, con molti esempi di realizzazione effettuati nelle molteplici sperimentazioni dai docenti in classe. Lo scopo è quello di facilitarne la pratica di classe e di cogliere meglio le scelte operate sul piano epistemologico e psico-pedagogico. I riferimenti linguistici sono le Indicazioni nazionali e i quadri di riferimento internazionali. Gli approcci metodologici restano costruttivi ed ermeneutici all'interno di un contesto di narrazione dove l'universo esistenziale degli alunni rappresenta una fonte inesauribile a cui attingere.

Le attività sono scandite in *Itinerari* collegati fra loro secondo criteri di coerenza e di progressività. Per l'attuazione di ogni Itinerario si prevedono tempi distesi, da ritenersi tuttavia orientativi e soggetti a cambiamento a seconda delle situazioni specifiche di classe.

I due *Itinerari* che riguardano la comprensione dei testi e alcune riflessioni sulla lingua sono

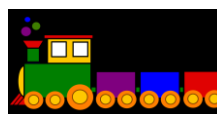
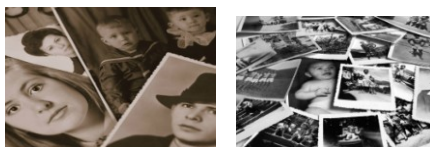
⁵ Pubblicato in Piscitelli M., Casaglia I., Piochi B. (2007), *Proposte per un curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid.,

state sistemati alla fine della prima parte a titolo esemplificativo, ma sarebbe opportuno affrontarli in corso d'opera e non a parte, in ore separate all'attività corrente di classe.

Precisiamo inoltre che, data la natura del lavoro centrato su materiale autentico (linguistico e non) prodotto o raccolto dagli alunni, il lavoro di revisione, rielaborazione, modifica dei prodotti dei bambini è effettuato (per motivi di tempo) seguendo un principio di turnazione.

Per cui è l'insegnante che programma, durante lo svolgimento dei vari *Itinerari*, la revisione dei prodotti dei bambini, decidendo di soffermarsi una prima volta su quelli di un gruppo, una seconda volta su quelli di un gruppo diverso, una terza volta su quelli di un altro gruppo e così via, sì da garantire a tutti un approfondimento e la correzione individuale.

Ieri: “io nel passato”



COO

Come scritto nell'introduzione a questo lavoro, l'intento sotteso è quello di offrire agli alunni l'opportunità di inoltrarsi, attraverso la dimensione più intima della narrazione e l'uso frequente della lettura e scrittura privata, nel labirinto della memoria personale e altrui, interrogando, *tramite terzi*, le diverse soggettività, il loro modo di sentire; in alcuni casi di *mettere a nudo* seppur timidamente, quelle articolazioni complesse e nascoste della personalità umana, narrandole e riscrivendole con il supporto di esperienze culturali di taluni scrittori (autobiografie, epistolari, diari intimi, biografie, etc.).

Attraverso questo cammino di scoperta di vissuti lontani e successivamente vicini, che in qualche modo inizia a delineare l'ideale dell'*io*, ogni alunno si narra e si descrive, si ricerca, si rappresenta, si spiega, costruendo la propria identità nel tempo e spazio. In particolare il legame con il passato ha posto l'alunno di fronte alla nozione del tempo e alla sua incarnazione nei tempi verbali e nei marcatori temporali, favorendone la riflessione grammaticale.

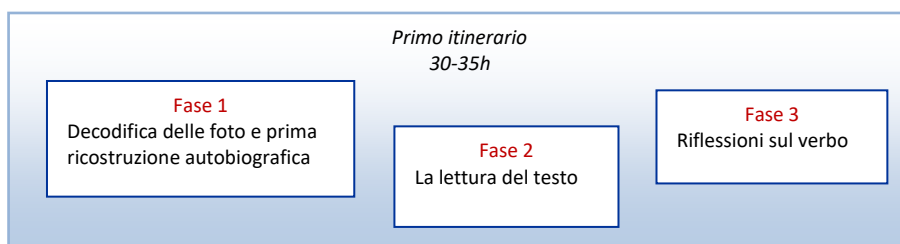
PRIMO ITINERARIO

Le foto: ricostruzione autobiografica, lettura, scrittura e riflessione sulla lingua



In questo *Primo itinerario* vengono:

- ricercate fotografie che riguardano tre momenti significativi della vita del bambino, quali la nascita, la scuola d'infanzia, la prima elementare. Su queste foto si conducono attività di decodifica e di prima ricostruzione autobiografica (identikit) (vedi Fase 1);
- effettuate letture di testi in appoggio a quanto emerso (vedi Fase 2);
- avviate riflessioni sulla lingua, in particolare sul verbo (vedi Fase 3).



FASE 1 **DECODIFICA DELLE FOTO E PRIMA RICOSTRUZIONE AUTOBIOGRAFICA**



Obiettivi

- pianificare il lavoro da svolgere
- negoziare significati durante la discussione in classe
- prevedere il contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come l'immagine
- rilevare la situazione di comunicazione (L1 LS)
- effettuare in semplici testi operazioni di espansione e rielaborazione testuale
- ricavare informazioni e opinioni da una varietà di contesti e di formati

Comunichiamo alla classe che da oggi inizia una nuova avventura:

Cari lettori da oggi vi parlerò di me. *Io nel passato Io nel presente e se possibile ... nel futuro ...*

Chiediamo ai bambini⁶ di ricercare oggetti, documenti o dati relativi al loro passato (tre momenti significativi). Si possono raccogliere anche testimonianze, ricordi, aneddoti, testi scritti su persone, luoghi, ambienti (quaderni, letterine, lettera di Natale, bigliettini, disegni, diari, etc.) se il percorso è sperimentato nella secondaria di I o II grado (1a classe).

Prima di iniziare l'attività decidiamo di visionare non più di sei foto al giorno e cioè le foto di due alunni (tre per ciascuno). Dividiamo la classe in due gruppi e attribuiamo le foto (tre) di un alunno al primo gruppo, le restanti tre al secondo.

Primo gruppo
Alunno 1

Tre foto

Secondo gruppo
Alunno 2

Tre foto

Vediamo l'esempio di una docente della scuola primaria, Giulia Paoletti⁷.

⁶ Questo itinerario, insieme agli altri itinerari di questo percorso sull'autobiografia, è stato sperimentato in classe da molti docenti. Tuttavia molte delle attività riportate fanno riferimento soprattutto alla sperimentazione dell'insegnante Attilia Greppi dell'Istituto Comprensivo di San Polo, Greve in Chianti (3a primaria).

⁷ Docente I. C. Scarperia, Firenze.



Una volta stabiliti i gruppi e le foto delle persone da esaminare pratichiamo la decodifica delle foto e l'avvio alla ricostruzione autobiografica che possiamo realizzare, a seconda della situazione classe e del tipo di materiale su cui lavorare, in due modalità.

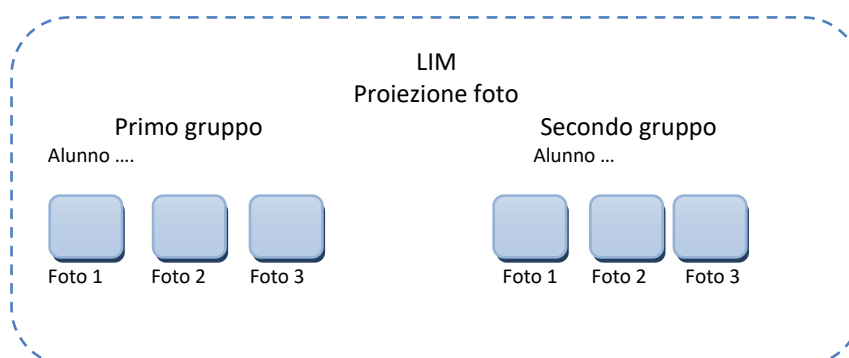
La prima modalità è centrata sulla discussione collettiva, con passaggi alla lingua scritta individuale durante l'esame delle foto da parte dei singoli gruppi, seguita poi dalla lettura di testi e dalla riflessione sulla lingua.

La seconda invece dà spazio, prima della discussione collettiva, alla verbalizzazione scritta individuale. L'intento di questa seconda modalità, adatta soprattutto in classi non eccessivamente numerose e quando i contenuti sono esplorabili da tutta la classe, è quello di spronare ogni alunno a esprimersi, a elaborare idee personali e a fare esercizio sulla lingua.

Il resto, cioè la lettura dei testi e la riflessione sulla lingua rimane, rispetto alla prima modalità, invariato.

1. Prima modalità: discussione collettiva e scrittura individuale

Oscuriamo la stanza e proiettiamo sulla Lim le foto dei due alunni. Inseriamo, se possibile, una musica evocativa.



Iniziamo la lettura delle foto relative ai periodi indicati, partendo dal primo gruppo, poi dall'altro. Svolgiamo l'attività a *puntate*. Il ragazzo che le ha portate ascolta soltanto e osserva. Cominciamo dalla prima foto di ...



Focalizziamo l'attenzione sulla situazione di comunicazione (*chi, cosa, dove, quando, come e perché*), su qualche caratteristica del personaggio e dell'ambiente, sul periodo e sulla significatività dell'evento. Durante l'attività interpelliamo il gruppo interessato, sollecitandolo, attraverso domande-stimolo (tab. n. 1), a formulare ipotesi e a rilevare indizi, presenti nelle foto dei due bambini. Gli alunni che hanno portato le foto in questione ascoltano senza intervenire.

Tabella n. 1				
Domande-stimolo per i gruppi				
Quanti anni poteva avere quando è stata scattata la foto?	Dove e quando può essere stata scattata?	Vi sono persone presenti? Se sì, chi potrebbero essere?	Per quale motivo sarà stata scattata?	Cosa può essere successo prima e dopo
-----	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----

Riportiamo sulla tabella le ipotesi degli alunni intervenuti, chiedendo ai bambini di trascriverle sul quaderno. Per stimolare la presa di parola da parte degli alunni che restano in ascolto e applicare un criterio di turnazione, annotiamo su una scheda (tab.n.2) durante la discussione i nominativi degli alunni intervenuti, utilizzandola come promemoria.

Tabella n.2	
<i>Promemoria</i>	
Primo gruppo	Secondo gruppo

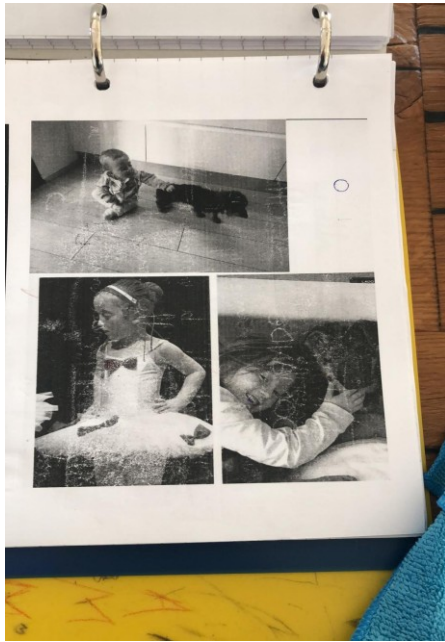


FOTO 1 Ero nella casa vecchia,
in cucina ci molti botati da bisnonna.
Ero in terra vicino a una finestra.
Accanto a me c'era Tulle, la mia
anima che aveva sei anni.
Avevo solo ~~un~~ nove mesi e lei danzava
sempre mia, infatti lei andava sempre
via.

FOTO 2
Ero al saggio di danza, dentro a un

grande teatro, e stavo facendo danza
il balletto di char classique.
Ho lo sguardo rivolto a sinistra perché
guardavo sempre la bella bambina, per
la paura di sbagliare.
FOTO 3 Ero nella casa in nuova,
nella cucina di Zora.
Stavo sorridendo a chi mi scattava
la foto mentre facevo le occhie a Zora
ed ero felice.



"Identikit"

Il primo anno di vita

"Avevo un anno. Ero a casa mia, nella sala da pranzo [...].

La casa non è molto cambiata, se non per alcuni oggetti di arredamento [...]. Alle mie spalle si intravedono la mia nonna e la mia bisnonna, che ricordo appena. Il braccio che si scorge sullo sfondo è di mio nonno [...].

Mi faceva tante coccole. Ma ora non c'è più.

C'erano anche molti altri: il babbo, gli zii e il mio cuginetto [...]. Prima di scattare la foto mi hanno consegnato i regali. Poi abbiamo mangiato i buoni cibi preparati dalla nonna, dopo però che ho spento la candelina" [...].

Alunno I. T. C. "E. Fermi" Empoli.

Durante la scrittura del riepilogo personale da parte degli alunni *proprietari* delle foto, il resto della classe rilegge quanto annotato nel quaderno, aggiungendo qualche altro elemento anche inventato oppure altro: un disegno, un ritratto, uno schizzo del compagno, un commento... (curiosità da esaudire, vissuti simili). Per non caricare troppo la classe il riepilogo viene effettuato soltanto dai proprietari delle foto (due alunni) e non dai compagni. In tal modo ogni alunno ha comunque sul proprio quaderno l' "identikit" di se stesso.

Questa procedura, che cura la lettura di un documento visivo e la processualità scrittoria, viene ripetuta con le foto di altri bambini, tenendo conto dei tempi, della disponibilità degli alunni, della composizione della classe e del livello riscontrato. Può capitare che le foto si assomiglino o che non dicano molto. Su queste è possibile accelerare, dedicando meno tempo. La conduzione del lavoro dovrebbe tener conto delle variabili di classe.

Durante l'attività utilizziamo una tabella di rilevazione del parlato di un alunno (tab. n. 3).

Tabella n. 3			
<i>Osservazione sistematica Osservazione del parlato</i>			
Alunno:			
Argomento:			
Data:			
<i>Aspetti logico-cognitivi</i>			
Compie inferenze	Si	No	In parte
Confronta e collega nuove conoscenze con quelle che possiede già			
Coglie le informazioni più importanti			
Avanza interrogativi			
Pone domande per capire			

Accompagniamo la decodifica delle foto e la ricostruzione autobiografica con sezioni dedicate alla lettura (l'angolo della lettura) e alla riflessione sulla lingua (vedi itinerario n.2).

2. Seconda modalità: verbalizzazione scritta individuale e discussione collettiva

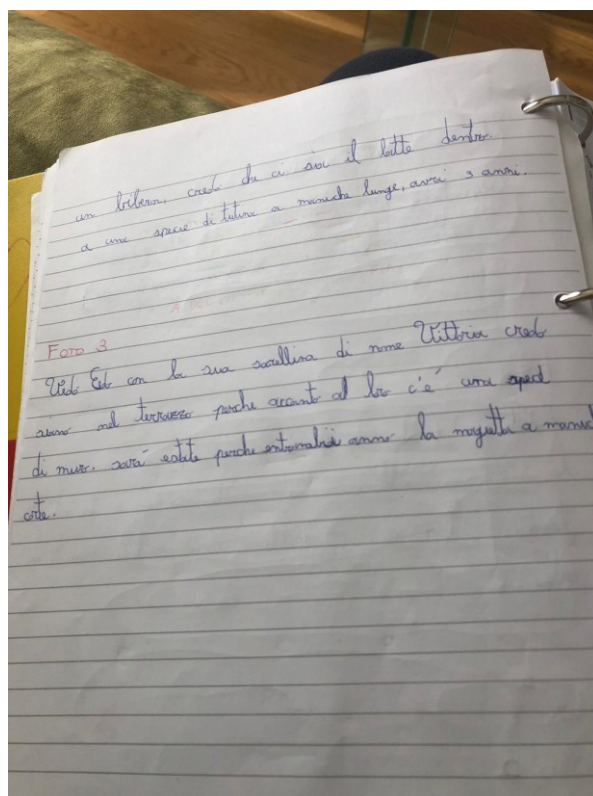
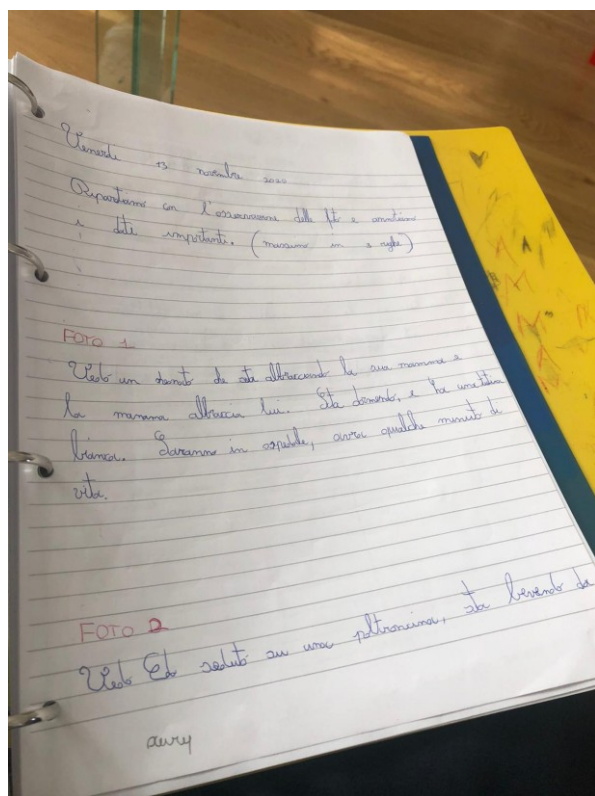
Procediamo come nella prima modalità con la variante della verbalizzazione scritta individuale che precede la discussione collettiva.

Chiediamo a ogni alunno di osservare attentamente le foto assegnate, proiettate sulla Lim e di scrivere individualmente 2 o 3 righe su un fogliettino o sul quaderno con fogli ad anello cosa vede nelle tre foto (*Cosa vedo nelle tre foto?*).

Ecco alcuni esempi di verbalizzazione fatta da bambini di scuole diverse¹⁰.

Cosa vede una bambina nelle tre foto di un compagno di classe?

n. 1

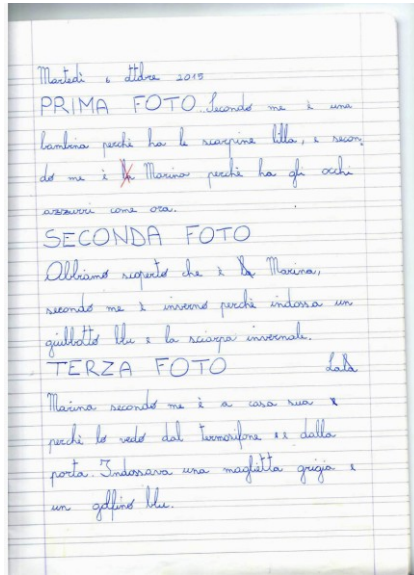


Aurora, alunna cl.3a, sc. primaria, Scandicci, Firenze. Docente: Teresa Ragucci.

Cosa vede un bambino nelle tre foto di un compagno di classe?

n. 2

¹⁰ Sperimentazioni svolte da: Teresa Ragucci docente sc. primaria, I. C. "Gabbrielli", Scandicci, Firenze. Susanna Naldi, docente sc. primaria, I. C. "Gabbrielli", Scandicci, Firenze. Giulia Paoletti, docente sc. primaria, I. C. Scarperia, Firenze.



Alunno cl.3a, sc. primaria, Scandicci, Firenze. Docente: Susanna Naldi.

Cosa vedono due bambine nella prima foto di una loro compagna di classe?

n. 3

Bambina 1: Nella prima foto vedo ... appena nata con gli occhi chiusi ha una copertina bianca addosso; dietro di lei si vede un lettino. Secondo me è all'ospedale. Avrà pochi minuti di vita.

Bambina 2: Vedo una bambina molto piccola che sta dormendo. Ha un'asciugamano addosso. È su un lettino sta dormendo. Secondome a 2 giorni

Giulia, Elisabetta, alunne cl.3a, sc. primaria, Scandicci, Firenze. Docente: Teresa Ragucci.

Cosa vedono tre bambini in una delle tre foto di una compagna di classe?

n. 4

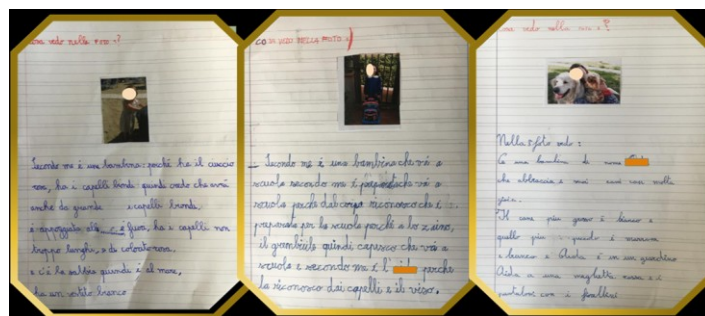


foto 1

foto 2

foto 3

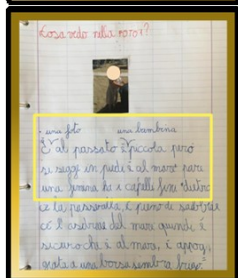
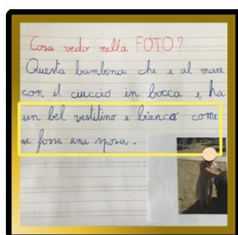
Alunni cl.3a, sc. primaria, Scarperia. Docente : Giulia Paoletti

Cosa vedono quattro bambini nella prima foto di una compagna di classe?

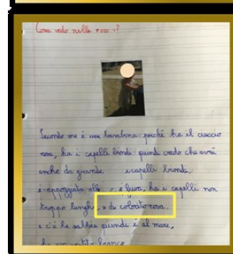
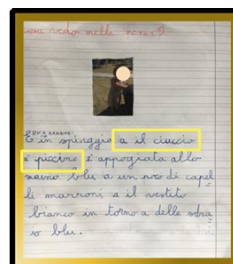
n. 5

1° bambino

2° bambino



3° bambino



4° bambino

Alunni cl.3a, sc. primaria, Scarperia



n.1



n. 2



n.3



n. 4

Ritiriamo due o tre fogliettini o fogli dei quaderni, riprendendo da alcuni di essi qualche frammento (frasi), che evidenziamo in giallo. Nella scelta privilegiamo i frammenti che consentono di:

1. riflettere sul piano ortografico, morfosintattico, lessicale, ...;
2. procedere alla costruzione del profilo del bambino in ogni foto.

2.1. Sulla verbalizzazione scritta individuale

Soffermiamoci su uno degli esempi sopra riportati (n. 3) cioè sulla verbalizzazione scritta individuale di due bambine, Giulia ed Elisabetta. In giallo sotto troviamo i frammenti (frasi) su cui lavoriamo.

Bambina 1: Nella prima foto vedo ...appena nata con gli occhi chiusi ha una copertina bianca addosso; dietro di lei si vede un lettino. Secondo me è all'ospedale. Avrò pochi minuti di vita.

Bambina 2: Vedo una bambina molto piccola che sta dormendo. Ha un'asciugamano addosso. È su un lettino sta dormendo. Secondome a 2 giorni

Giulia, Elisabetta, alunne cl.3a, sc. primaria, Scandicci, Firenze. Docente: Teresa Ragucci.

Mettiamo in successione i frammenti individuati per la prima foto, trasferendoli in una tabella (n.4) che proiettiamo sulla Lim.

Tabella n.4				
Prima foto				
Frammenti bambini	Revisione dei bambini		Aggiunta dati	Ricostruzione testuale (frammenti dei bambini)
	<i>Osservazioni dei bambini</i>	<i>Correzioni con i bambini</i>	<i>Proprietario della foto</i>	<i>Bambini/docente</i>
1. Nella prima foto vedo... appena nata con gli occhi chiusi ha una copertina bianca addosso. (Giulia)	----- ----- ----- -----			
2. Ha un'asciugamano addosso. È su un lettino sta dormendo. Secondome a 2 giorni (Elisabetta)	----- ----- ----- -----			

2.2. La discussione collettiva

Apriamo la discussione con i bambini, ponendo domande sui frammenti scritti dai compagni. Durante la discussione annotiamo nella sezione Revisione dei bambini, seconda colonna della tabella (n. 4), le loro osservazioni, mentre nella terza colonna sistemiamo le correzioni segnalate dai bambini e/o dal docente. Diamo la parola al proprietario della foto per aggiungere ulteriori informazioni (sezione Aggiunta dati, colonna 4, tab. n.4) e iniziamo a mettere collettivamente i "pezzi" insieme (ricostruzione testuale). Riportiamo la tabella n.4 compilata in gran parte.

Tabella n.4			
Prima foto			
Frammenti bambini	Revisione dei bambini	Aggiunta dati	Ricostruzione testuale (frammenti dei bambini)
	<i>Correzioni con i bambini</i>	<i>Proprietario della foto</i>	<i>Bambini/docente</i>

1. Nella prima foto vedo... appena nata con gli occhi chiusi ha una copertina bianca addosso. (Giulia)	Nella prima foto vedo ... appena nata. Ha gli occhi chiusi e una copertina bianca addosso.	Sto facendo vedere tutta orgogliosa il piccolo puzzle ai miei genitori... ho la linguetta di fuori perché sono molto emozionata	Riformulazioni possibili Qui vediamo ... alla materna. Ha giocato con i puzzle di legno a forma di farfalla e di cavallo e ne sta facendo vedere uno tutta orgogliosa ai suoi genitori. Ha la lingua di fuori perché è molto emozionata. In questa foto vediamo ... alla materna. Tutta orgogliosa, sta facendo vedere ai genitori uno dei puzzle di legno con cui ha giocato. Ha la lingua di fuori perché è emozionata.
2. Ha un'asciugamano addosso. È su un lettino sta dormendo. Secondo me a 2 giorni (Elisabetta)	Ha un asciugamano addosso. È su un lettino e sta dormendo. Secondo me ha 2 giorni		

Riportiamo un altro esempio di attività svolta sui frammenti individuati nelle verbalizzazioni scritte individuali di Emanuele, Tommaso, Elisabetta¹¹, relativamente a una foto dei compagni (terza foto, tab. n. 5).

Tabella n.5			
Terza foto			
Frammenti bambini	Revisione dei bambini	Aggiunta dati	Ricostruzione testuale (frammenti dei bambini)
	<i>Correzioni con i bambini</i>	<i>Proprietario della foto</i>	<i>Bambini/docente</i>
1. Nella terza foto ce ... che sta al primo giorno di scuola elementare (Emanuele)	Nella terza foto c'è... (che sta) al primo giorno di scuola elementare		Riformulazioni possibili Nella terza foto si vede... davanti alla scuola "Gabbrielli" che sorride emozionata perché è il suo primo giorno di scuola. Indossa il grembiule, i pantaloni blu e le scarpe nere e porta lo zaino sulle spalle. Non è ancora arrivato nessuno, ma lei aspetta tranquilla
2. ...è davanti alla nostra scuola e sorride forse emozionata ancora non è arrivato nessuno (Tommaso)	... è davanti alla nostra scuola e sorride, forse è emozionata. Ancora non è arrivato nessuno		
3. Vedo... a scuola con il grembiule e i pantaloni blu e le	Vedo... a scuola. Ha (con) il grembiule, (e) i pantaloni blu e le scarpe nere. Ha lo (allo) zaino		

¹¹ Emanuele, Tommaso, Elisabetta, alunni cl.3a, sc. primaria, Scandicci, Firenze. Docente: Teresa Ragucci.

scarpe nere. Allo zaino sulle spalle	sulle spalle		
(Elisabetta)			

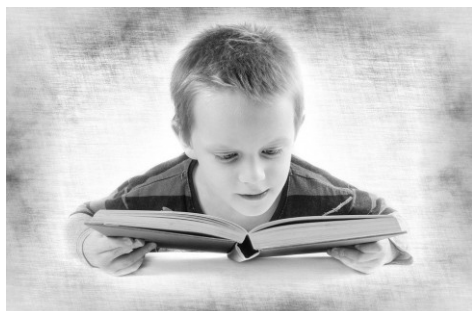
Dopo il lavoro sui frammenti dei bambini, arricchiamoli con altri elementi relativi ai personaggi, all'ambiente, al periodo, alla significatività. Se le informazioni fornite dalle foto non sono sufficienti, chiediamo ancora aiuto ai diretti interessati, che a turno forniscono i dati mancanti. Ripetiamo l'attività per ogni foto.

Riguardo agli errori dei bambini appuntiamo quelli più ricorrenti come ad esempio l'apostrofo, l'uso dell'h, su cui ritorneremo in un altro momento.

È importante che nel quaderno di ciascun alunno vengano incollati i foglietti dell'alunno, la tabella con i frammenti raccolti dall'insegnante, in cui siano visibili le osservazioni dei bambini e le correzioni, il testo finale pulito realizzato dalla classe.

Anche con questa seconda modalità accompagniamo il lavoro sulle foto e sulla ricostruzione autobiografica con sezioni dedicate alla lettura (l'angolo della lettura) e alla riflessione sulla lingua.

FASE 2 LA LETTURA DEL TESTO



CCO

Obiettivi

- mettere in atto regressioni e anticipazioni, per cogliere meglio il senso del testo stesso
- inferire il significato di parole non note in base al testo
- leggere testi narrativi, cogliendo l'argomento di cui si parla, individuando le informazioni principali e le loro relazioni testuali, le intenzioni comunicative di chi scrive
- riconoscere alcuni elementi essenziali (personaggi, ambienti, azioni e successioni temporali) all'interno di un racconto

Per la lettura, orientiamoci verso quei testi che in qualche modo ritornano su quanto emerso dalle foto o dalla discussione su di esse: figure significative (nonno scomparso, amichetto dei giochi, arrivo di una sorellina inattesa, cagnolino inseparabile, zii lontani, ...), problemi ed eventi. Ciò favorisce un maggiore coinvolgimento da parte degli alunni, offrendo loro punti di vista diversi.

"BRIGANTE"

Proponiamo come lettura il testo *Brigante*¹², tratto da un bellissimo racconto di R. Piumini, *Mattia e il nonno*, in cui l'autore descrive il rapporto struggente tra il nonno e il nipote.

Brigante

Di là del fiume, sulla sponda destra, c'era un cavallo.

- Guarda! - disse il nonno.

Era un cavallo bianco e sembrava molto grande. Pascolava l'erba della sponda, muovendo la coda lentamente di qua e di là.

- Ti piace? - disse il nonno, mettendo la mano libera sopra gli occhi, per vedere meglio oltre il luccichio del fiume.

- Eh, sì! - disse Mattia. - Ma c'è il fiume in mezzo.

Guardava il cavallo in un modo strano, sbirciando fra la punta dell'indice e la punta del pollice, come se lo tenesse in mano, piccolo così, e stringeva un occhio. Poi lo guardò dentro le mani a cannocchiale, lasciando la mano del nonno: e il cavallo sembrava più grande.

- Diamogli un nome - disse il nonno. - Magari, prima o poi, lo incontriamo.

Giocarono a trovare il nome del cavallo. Ne dissero tanti, ma nessuno andava bene.

- Bianco?

- Mmmh... Bigio?

- Mmmh ... Codone?

- Mmmh ... Pegaso?

- Cos'è Pegaso, nonno?

E il nonno raccontò a Mattia la storia del cavallo Pegaso, che aveva le ali.

- È una bella storia, ma non mi sembra il nome adatto - disse Mattia alla fine.

Ci provarono ancora un po', poi rimasero in silenzio a guardare il fiume. Il cavallo si era un poco allontanato dalla riva, verso destra, a monte. Ogni tanto, come se sentisse lo sguardo di Mattia e del nonno, alzava la testa e guardava verso di loro, restando immobile. La criniera gli batteva sul collo. Poi riprendeva a pascolare.

- Brigante, ti piace? - disse Mattia.

- Sì - disse il nonno.

- Allora, Brigante.

Ripresero a camminare verso il mare, e ogni tanto Mattia si voltava a guardare il cavallo.

- Ma se lui ha già un nome suo, come fa a chiamarsi anche Brigante? - disse a un certo punto.

- I nomi li dà la gente. Se noi gli diamo il nome Brigante, lui è anche Brigante - disse il nonno.

- Allora noi siamo un po' padroni, perché gli diamo il nome - disse Mattia. - È un po' nostro, vero?

- Vero - disse il nonno.

Mattia, molto contento, si fermò, si voltò e mise le mani alla bocca e gridò al cavallo:

- Sei Brigante! Brigante! Ciao, Brigante! Hai capito? Brigante! Il cavallo, dall'altra parte del fiume, alzò la testa bianca.

La coda si drizzò e restò sollevata per qualche istante.

- Bravo! Proprio così! Brigante - gridava Mattia, e correva avanti e indietro lungo la sponda.

Il cavallo riabbassò la testa sull'erba.

- Ha sentito, vero? - disse Mattia, tornando verso il nonno, che gli tese la mano.

- Penso di sì - disse il nonno. - I cavalli hanno le orecchie buone.

(da: R. Piumini, *Mattia e il nonno*, Torino, Einaudi Ragazzi, 1993, pp. 15- 17)

1. Le voci raccontano

Iniziamo con la lettura a più voci da parte di tre alunni a cui diamo la consegna di preparare la lettura, prestando attenzione alla dizione (senza errori di pronuncia), all'intonazione e al volume della voce. Invitiamoli a fare a casa le prove, poiché quest'attività educa all'ascolto, alla cura dei

¹² Invalsi Italiano, 4a sc. primaria, 2005-2006

tratti espressivi della voce propria e altrui (sfruttare sul piano espressivo, i silenzi e le pause), spingendo chi recita a interrogarsi sui caratteri e sugli atteggiamenti di chi parla.

Attribuiamo ai tre bambini il proprio ruolo (voce narrante, Mattia, il nonno), assegnando ad altri alunni (5) non impegnati nella recitazione il compito di disegnare qualche tratto del testo legato all'ambiente, ai protagonisti o ad altro.

Durante la lettura creiamo un'atmosfera accattivante, proiettando sulla Lim i disegni degli alunni. Ad esempio:

Voce narrante Di là del fiume, sulla sponda destra, c'era un cavallo.



cco



Nonno - Guarda! - disse il nonno. cco



Voce narrante Era un cavallo bianco e sembrava molto grande. cco Pascolava l'erba della sponda, muovendo la coda lentamente di qua e di là.

Nonno - Ti piace? - disse il nonno, mettendo la mano libera sopra gli occhi, per vedere meglio oltre il luccichio del fiume.



Mattia - Eh, sì! - disse Mattia. cco - Ma c'è il fiume in mezzo.

.....

2. Verbalizzazione individuale scritta e lettura silenziosa

Terminato l'ascolto chiediamo agli alunni di verbalizzare individualmente per iscritto cosa hanno capito. Ritiriamo le verbalizzazioni e rivediamole a casa, cercando di raggrupparle sulla base di qualche criterio che individuiamo a seconda delle produzioni degli allievi (Somiglianze? Assenza di spiegazione? Da riformulare?...)

Il giorno dopo, rileggiamo in classe i prodotti raggruppati e, a partire da questi, apriamo un confronto e condividiamo di cosa si parla nel racconto. Riconsegniamo i testi e invitiamo gli alunni a modificarli, correggerli, completarli, pervenendo a una riformulazione individuale.

A questo punto distribuiamo il testo di R. Piumini e invitiamo la classe a rileggerlo in silenzio e a segnalare durante la lettura passaggi difficili o di lieve difficoltà (parole, riferimenti, espressioni...) . Discutiamo le segnalazioni effettuate, precisando il significato di qualche parola o espressione (*pascolare, luccichìo, sbirciare...*), e cimentiamoci nell'analisi "minuziosa" di un frammento del testo, assumendo e facendo assumere agli alunni un atteggiamento indagatore.

Evitiamo quindi forme esecutive di approccio al testo, ad esempio domande di verifica della comprensione senza aver prima lavorato sullo sviluppo dei processi di elaborazione di parole, frasi, espressioni e dei significati del testo.

È possibile partire anche dal titolo, a seconda del tempo a disposizione, coinvolgendo la classe nella formulazione di ipotesi sul nome *Brigante* (cosa significa? A chi in genere si riferisce? Quando si dà un nome a qualcuno o qualcosa? Perché questo nome per un cavallo?) che successivamente ogni alunno trascrive nel quaderno personale.

3. Analisi del testo

Pratichiamo ora una lettura intensiva applicata a una porzione del testo che sperimentiamo parzialmente o per intero a seconda del livello della classe¹³. Seguirà una lettura estensiva per alleggerire il carico cognitivo e la richiesta di concentrazione.

Accompagniamo questo tipo di indagine con:

- richiami all'enciclopedia del lettore, alla sua esperienza, al suo immaginario, alla sua partecipazione attiva;
- il coinvolgimento continuo dell'alunno nell'indagine;
- l'attivazione dei processi di elaborazione di parole, frasi, espressione, di significati per costruire i sensi veicolati dal testo;
- continue riformulazioni, revisioni, aggiustamenti, lancio di nuove idee....che orientino l'esplorazione dei significati profondi del testo e promuovano la capacità di pensare.

Suggeriamo di dividere il testo in scene e iniziamo l'esplorazione testuale coinvolgendo gli alunni. Nelle varie scene riportiamo una gamma di domande possibili, selezionando il docente quelle su cui ritiene opportuno concentrarsi.

Prima scena

1.

¹³ È possibile soffermarsi su una scena, diminuendo il numero delle domande indicate.



"Di là del fiume, sulla sponda destra, c'era un cavallo". cco

1.

Chi parla? C'è una voce che narra: fiume..., di là..., sponda destra...cavallo? Ma dove siamo? Di cosa e di chi parla?

Ma ascoltiamo.. Questa voce ha passato la parola a qualcun altro.

2.

"- Guarda! - disse il nonno".

2.

È il nonno di Mattia. Dice di guardare...di guardare cosa?

Ma ce lo dice la voce narrante, mostrandoci un bellissimo cavallo bianco.

3.



"Era un cavallo bianco e sembrava molto grande. Pascolava l'erba della sponda, muovendo la coda lentamente di qua e di là". cco

3.

Perché il narratore dice sembrava molto grande e non era molto grande?

Non è sicuro? Non vede bene? Il nonno e Mattia non possono vederlo bene? Sono distanti dal cavallo? Dove si trovano?

Cosa fa il cavallo, oltre che mangiare?

Muove la coda lentamente...di qua e di là.

Lentamente...di qua e di là, cosa vi fanno venire in mente?

Un dondolio a cui ci abbandoniamo, un ondeggiamento come quando siamo in barca e il mare è calmo...

Ci trasmette qualche sensazione?

Di calma, quiete, riposo...come tutto fosse fermo, immobile.

Si respira un senso di pace e di serenità. È così anche per voi?

Di qua e di là ha lo stesso significato di di là del fiume che abbiamo incontrato all'inizio del racconto?

Se io dico vai di là della strada, cosa sto indicando?

4.

"- Ti piace? - disse il nonno, mettendo la mano libera sopra gli occhi, per vedere meglio oltre il luccichio del fiume.

- Eh, sì! - disse Mattia. - Ma c'è il fiume in mezzo".

4.

Cosa avrà voluto dire il nonno con *ti piace*?

Vorresti toccare il cavallo, andargli vicino, accarezzarlo, averlo come amico?

.....

Il narratore ci fa vedere il nonno che si copre gli occhi con la mano *libera*? *Libera* da cosa?

.....

Perché il nonno mette la mano sugli occhi?

Non ci vede bene?

.....

Cosa significa *luccichio*?

Il fiume luccica? Se il fiume luccica cosa vuol dire?

.....

Mattia risponde, sì, ma c'è il fiume in mezzo...Con quella parolina ma cosa intende dire Mattia?

.....

Non può fare ciò che gli piacerebbe, andare dal cavallo, perché c'è il fiume che li divide (di qua e di là).

.....

Voi usate la parolina *Ma*?

.....

Sapete fare un esempio?

.....

5.

"Guardava il cavallo in un modo strano, sbirciando fra la punta dell'indice e la punta del pollice, come se lo tenesse in mano, piccolo così, e stringeva un occhio".

5.

Cosa sta guardando Mattia?

.....

Sta sbirciando il cavallo in modo strano, fra la punta dell'indice e la punta del pollice, come se lo tenesse in mano, piccolo così...

Sapete tutti cosa vuol dire *sbirciare*, vero?

.....

Mattia sta guardando il cavallo di Mattia?

6.

"Poi lo guardò dentro le mani a cannocchiale, lasciando la mano del nonno: e il cavallo sembrava più grande".

6.

La voce narrante prosegue con *poi*. Cosa indica quel *poi*? Voi usate questa parolina? Fatemi qualche esempio

.....

Mattia cerca un modo per vedere meglio il cavallo...e dopo aver lasciato la mano del nonno, ecco che il cavallo gli appare più grande. Come mai?



cco

.....

Evidenziamo il linguaggio gestuale e la continua messa in visione del testo. Anche qui vediamo il bambino che compie un gesto particolare per focalizzare il cavallo. Gesto che ricorda quelle di "un pittore che vuole focalizzarsi sul cavallo" [...] "gesto che poi cambia in quello di un cannocchiale che sembra più determinato dalle condizioni di luminosità eccessiva"[...] "La luce diventa, di fatto, un elemento dominante del paesaggio: il senso della vista, vista come strumento di contatto tra il bambino e l'ambiente, caratterizza le prime righe del racconto" [...] "Si può evidenziare una quantità di parole e di espressioni legate al tema della vista: guarda (il verbo *guardare* si ripete tre o quattro volte), vedere meglio, sbirciare, il cannocchiale, il luccichio del fiume"¹⁴.

In questi passi la parola chiave è *visione, vista, vedere*. La voce che narra ci mostra, come avesse una cinepresa, tutto ciò che racconta (ricerca delle parole che riconducono all'idea della visione).

¹⁴ Commenti dei gruppi dell'Istituto Comprensivo di Camigliano (nota 7), Corso di formazione *Capire e non capire. Perché?* 2018.

Chiediamo agli alunni di fissare con il disegno questo momento.



Seconda scena

- Diamogli un nome - disse il nonno. - Magari, prima o poi, lo incontriamo.
- Giocarono a trovare il nome del cavallo. Ne dissero tanti, ma nessuno andava bene.
- Bianco?
- Mmmh... Bigio?
- Mmmh ... Codone?
- Mmmh ... Pegaso?
- Cos'è Pegaso, nonno?

E il nonno raccontò a Mattia la storia del cavallo Pegaso, che aveva le ali.

- È una bella storia, ma non mi sembra il nome adatto - disse Mattia alla fine.

Ci provarono ancora un po', poi rimasero in silenzio a guardare il fiume. Il cavallo si era un poco allontanato dalla riva, verso destra, a monte.

Superata la prima fase della vista si passa al tema della nomina come strumento di appropriazione della realtà: il nonno e il bambino giocano a scegliere il nome [...]. "Ne dissero tanti ma nessuno andava bene": in questo non andare bene c'è il problema di appropriarsi della realtà circostante attraverso la mediazione del proprio vissuto personale: dare un nome ha delle implicazioni affettive, non è una operazione neutra"¹⁵.

Facciamo notare i vari punti interrogativi e puntini di sospensione, soffermandoci attraverso qualche domanda sulla parolina *E*... all'inizio delle frasi "il nonno raccontò a Mattia la storia del cavallo Pegaso, che aveva le ali".

Perché chi racconta inizia con la parolina *E*?

.....
Vuole dirci che il nonno continua la storia? Vuole creare un legame con chi ascolta (Mattia) oppure farci provare la dolcezza di un nonno che racconta?
.....

Quando i vostri nonni o genitori vi leggono una fiaba, la loro voce, i loro volti... come sono? Provate qualcosa mentre raccontano?

.....
*Vi ricordate qualche *E* all'inizio della frase di un racconto, fiaba? *E allora arrivò il principe... E la matrigna decise di ...**
.....

¹⁵ Commenti dei gruppi dell'Istituto Comprensivo di Camigliano (nota 7), Corso di formazione *Capire e non capire. Perché?* 2018.

Mattia e il nonno rimangono in silenzio. Comunicano i loro pensieri e sensazioni senza la parola: con lo sguardo, l'espressione del volto, con tutta la loro persona. Si capiscono e si intendono alla perfezione. Non hanno bisogno di parlare. È come se fossero un'unica persona. A questo punto il centro del racconto è "il rapporto tra il nonno e il bambino: l'ambiente diventa lo sfondo della narrazione del loro legame (questo chiarisce anche la notazione precedente sul fatto che il bimbo lascia la mano del nonno, quasi in un gesto di emancipazione conseguentemente al quale il cavallo sembra più grande). Il gioco del nome si esaurisce e i due restano in silenzio: il cavallo, la realtà circostante, tornano al centro dell'attenzione"¹⁶.

Immaginiamo di essere lì con loro, non c'è nessuno, soltanto il cavallo che si è allontanato un po' verso destra e il fiume che scorre. Il nonno e Mattia sono in silenzio. Guardano il fiume e il cavallo, insieme godono di questa vista...I loro pensieri e sentimenti si incrociano.

Proseguiamo con la lettura estensiva, concludendo la comprensione (globale) del testo¹⁷. Se gli alunni sono particolarmente interessati a questo brano è possibile continuare la lettura ad alta voce del libro di R. Piumini *Mattia e il nonno* oppure consigliare di leggere individualmente il testo a casa.

FASE 3 RIFLESSIONI SUL VERBO



CCO

Obiettivi

- riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dai suoi elementi essenziali
- riconoscere la rilevanza del verbo nella costruzione della frase
- riconoscere, a partire da testi o in situazione di esperienza diretta, le funzioni del verbo

1. La rilevanza del verbo

Al seguito delle attività svolte precedentemente sul testo cogliamo l'occasione per far notare agli alunni la rilevanza del verbo. Già nella classe seconda i bambini avevano nei dialoghi intravisto

¹⁶ Ibidem

¹⁷ Per l'analisi minuziosa delle altre parti del testo *Brigante* di R. Piumini vedi Maria Piscitelli, [fucinadelleidee.eu](https://fucinadelleidee.eu/redazione/?id_pagina=689) (https://fucinadelleidee.eu/redazione/?id_pagina=689).

che "quella parolina là serve a capire bene ciò che intendiamo dire" (*prendi il quaderno, vorrei un chilo di pere; ... il quaderno, ... un chilo di pere*). Ritorniamo quindi su quest'aspetto conducendo gli alunni a osservare meglio il verbo, a riconoscerne la portata e a intuirne la centralità. Se il verbo manca abbiamo sicuramente difficoltà a capire cosa viene detto: "in una frase grammaticalmente corretta esso non può mancare"¹⁸.

1.1. La messa in scena del pensiero

Durante la stesura del riepilogo personale delle foto ogni alunno ha usato spessissimo una parolina che gli ha permesso di esprimere il proprio pensiero: *trovavo, avevo, mangiavo...*

*In questa foto mi trovavo al mare.
Avevo un anno.
Mangiavo la torta.*

Queste paroline si rivelano subito essenziali per capire cosa si dice. Senza di esse ci troveremmo di fronte a qualcosa di incomprensibile:

*In questa foto mi...
(lo)... un anno.
(lo)... la torta.*

Lo stesso accadrebbe per frasi da cui togliamo i verbi. Da sole non significano niente:

*Mi... la pizza. La mamma la... spesso.
La mia sorellina tanto.*

Facciamo constatare che i nomi *pizza, mamma, sorellina...* di per sé non comunicano dei pensieri. Fanno conoscere le "cose" che sono intorno a noi. Sono, come scrive F. Sabatini, "simboli delle cose e delle sensazioni": "fotografie attaccate a una parete"¹⁹.

Tuttavia il nostro cervello non lascia i nomi lì immobili. Li utilizza e, grazie ad altre paroline, nel nostro caso *piace, fa, dorme*, stabilisce dei collegamenti fra le cose e i fatti presenti nella scena (soprattutto i nomi).

Paroline utilizzate dal... cervello:

¹⁸ De Santis C. (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Roma, Carocci.

¹⁹ Sabatini F. (2016), *Lezione di italiano*, Milano, Mondadori.

Piace → la pizza → a me

Fa → la mamma → la pizza...

Dorme → la mia sorellina

Mi piace la pizza, la mamma la fa spesso.
La mia sorellina dorme tanto

I nomi *pizza, mamma, sorellina* acquistano così un senso.

Soffermiamoci su un altro esempio. Riprendiamo immagini e nomi degli oggetti rappresentati, già incontrati dagli allievi²⁰.

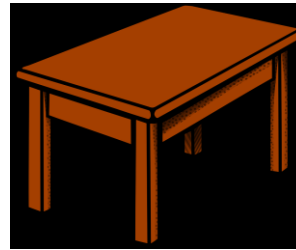


Casa



finestra

porta



CCO

tavolo



sedia

Osserviamo soprattutto i nomi schierati l'uno accanto all'altro sotto ogni immagine. Essi indicano qualcosa ("cose" presenti nell'immagine), ma non costituiscono situazioni o episodi (reali, immaginati) né tanto meno stabiliscono rapporti. Per realizzare tutto ciò, servono paroline speciali che mettano i vari nomi in relazione. Ad esempio:



CCO

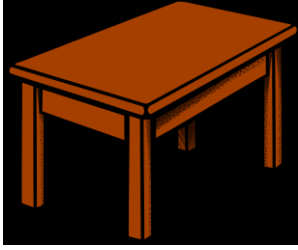
Questa casa ha il comignolo



La finestra e la porta sono chiuse.

²⁰

La relazione e lo scambio in situazioni dialogiche e narrative, in Piscitelli M. et al.(2007), *Proposte per il curricolo*, Napoli, Tecnodid.



CCO



Questo tavolo ha quattro gambe

La sedia ha lo schienale

Ecco che queste paroline speciali (*ha, si chiudono, ha, ha*) creano delle scene molto precise, in cui si dice che:

❖ Questa casa ha il comignolo

Questa casa



ha

il comignolo

❖ La finestra e la porta sono chiuse

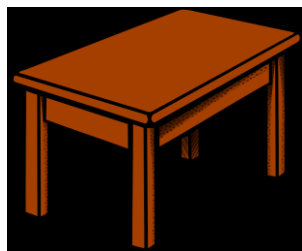


La finestra e la porta

sono
chiuse

❖ Il tavolo marrone ha quattro gambe

Il tavolo marrone



quattro gambe

❖ La sedia ha lo schienale

La sedia

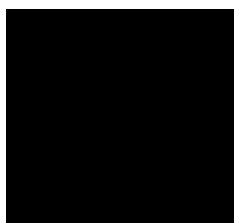


lo schienale

Queste paroline speciali, inserite nei cerchi rossi (verbi, da *verbum*, parola) e dotate di una possibile gamma di significati, sono in genere disponibili all'incontro con altre paroline più "pigre", soprattutto nomi, dando origine alla maggior parte dei nostri pensieri. Per completare i loro significati, esse tendono sovente ad attrarre un certo numero di nomi (o elementi equivalenti), evocando delle scene. Ad es."il verbo *abbaiare* chiama in scena solo il protagonista (un cane); *rimproverare* ha bisogno di due attori umani (chi rimprovera e chi viene rimproverato); *tuonare* ci fa vedere (o meglio sentire) un fenomeno meteorologico che si produce da sé e così via"²¹.



abbaiare



rimproverare



tuonare

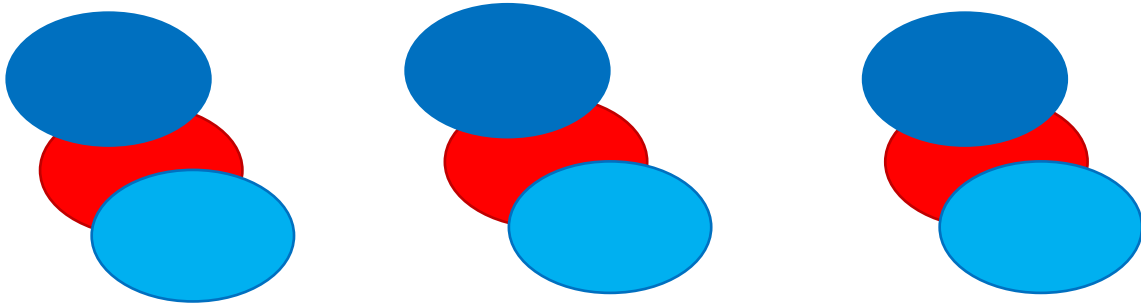
CCO

Rivediamo quindi le parole (nomi o elementi equivalenti) convocate dal verbo e con le quali si è precedentemente incontrato e proponiamo agli alunni di collocare queste parole nei cerchi²². Sugeriamo il colore azzurro intenso per il primo nome (in accordo con il verbo), più facilmente

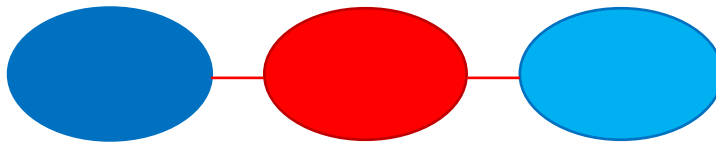
²¹ De Santis C. (2016), *op. cit.*

²² Iniziamo ad avvicinare gradualmente gli alunni ad alcune forme di rappresentazione del processo verbale proposte dal modello valenziale, rimandando successivamente qualsiasi precisazione teorica.

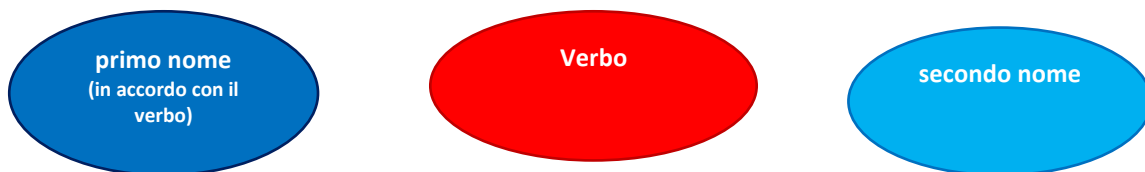
individuabile dagli allievi con la ricerca di *chi/cosa si parla* nel testo, e celeste chiaro per il secondo nome.



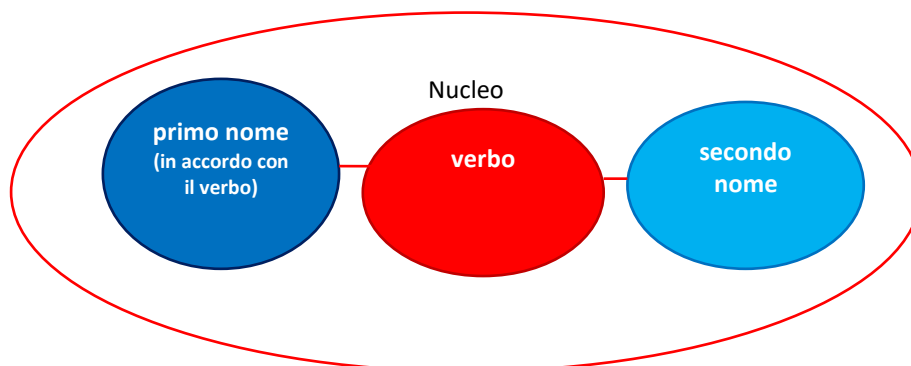
Ciò che interessa è la messa in rilievo dei legami che il verbo stabilisce con i nomi o elementi equivalenti (argomenti).



Predisponiamo quindi tre cerchi. Il primo: rosso con il verbo. Il secondo: azzurro intenso, con il primo nome (argomento). Il terzo: celeste più chiaro, con il secondo nome (argomento).

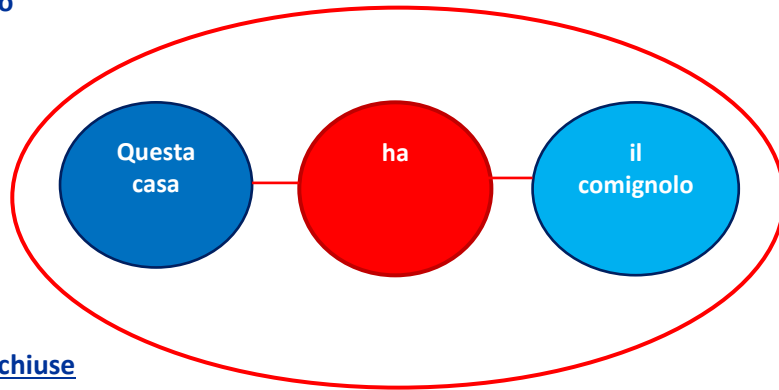


Raccogliamo i tre cerchi in un altro cerchio grande rosso per evidenziare il nucleo del pensiero espresso dal verbo e dai suoi argomenti.

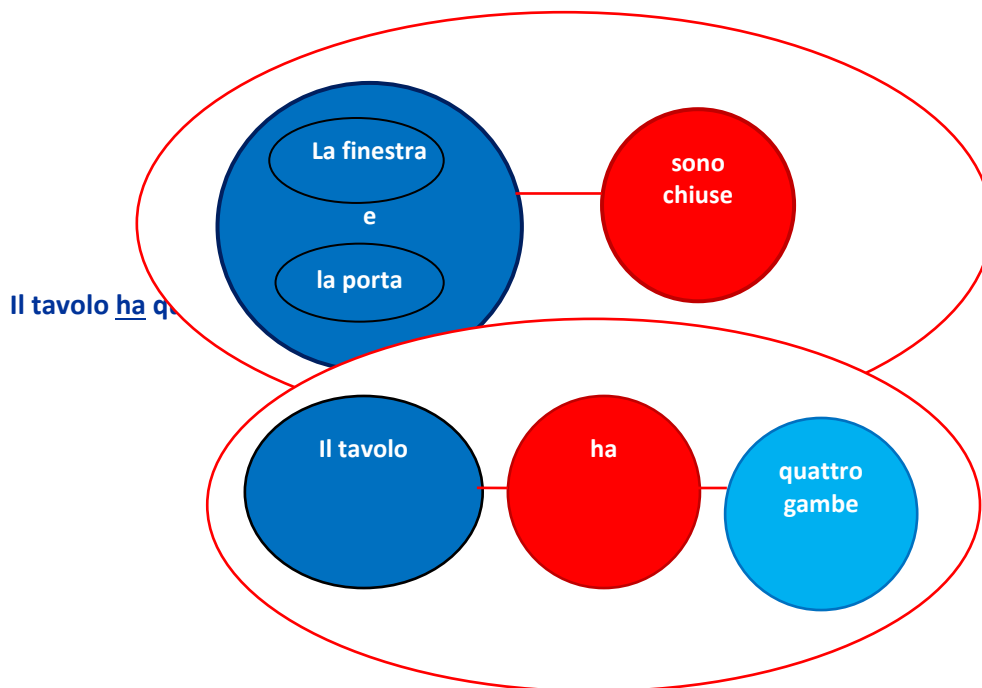


Teniamo pronta una scatola con tanti dischetti colorati (rosso, azzurro intenso, celeste chiaro...) che utilizziamo per rappresentare graficamente le frasi precedentemente costruite e naturalmente ogni volta che intendiamo visualizzare *ciò di cui si parla* e *ciò che dice il verbo*.

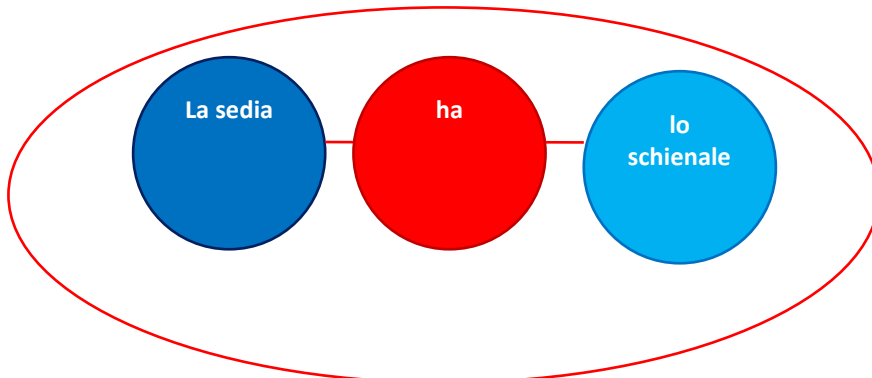
Questa casa ha il comignolo



La finestra e la porta sono chiuse



La sedia ha lo schienale



2. Il riconoscimento delle funzioni del verbo

Proseguiamo con le nostre osservazioni sul verbo, che ripetiamo anche in altri momenti, tenendo conto delle concettualizzazioni degli alunni.

Durante le attività evidenziamo la presenza dei verbi nelle differenti forme di comunicazione, sottolineandone la forza nella costruzione di ciò che si intende dire. Osserviamo i loro comportamenti, paragonandoli ai direttori di orchestra che nel nostro caso guidano parole, insieme di parole (enunciati) e frasi (parole ordinate secondo certe regole). Ricerchiamoli in brevi testi, mostrando degli esempi.

Nella filastrocca *Correre* di R. Piumini vediamo che il poeta usa molti verbi, attraverso i quali richiama azioni quotidiane che, alternandosi in momenti di corsa e di riposo, scandiscono ritmicamente la filastrocca. Così facendo, egli gioca con noi, trasmettendoci un senso di gioia e di attaccamento alla vita.

Correre

Corro, corro quando scappo,
corro, corro per giocare,
corro ma, se corro troppo,
poi mi fermo a riposare.
Corro, corro e poi ti prendo,
corro, corro e poi ti piglio,
corro, ma dopo mi stendo
e riposo sotto il tiglio.
Corro, corro per il prato,
corro fino ad arrivare,
però, dopo, prendo fiato:
troppa corsa fa stancare.

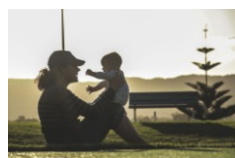
Piumini R., Tognolini B. (2002), *il giardino delle filastrocche*, Rimelandia, Milano, Mondadori.

Dopo aver individuato questi aspetti con i bambini, concentriamoci sui verbi, che nella filastrocca esprimono soprattutto azioni *Correre, giocare, scappare...* Ma non sempre è così. Ad esempio nelle frasi *è triste, sono felici, ha il raffreddore, piange* i verbi segnalano uno stato d'animo, un modo di essere, un'affezione, una condizione... *Essere* è un verbo di stato, *avere* di condizione e *piangere* di affezione.



CC0

è triste



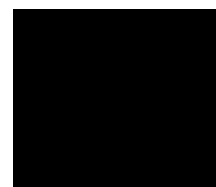
CC0

sono felici



CC0

ha il raffreddore



CC0

piange

Soffermarsi a ragionare intorno a queste sfaccettate sfumature di significato espresse dal verbo, confrontando i vari punti di vista, può risultare particolarmente utile.

Ritagliamoci quindi un po' di spazio per focalizzare l'attenzione degli alunni su questi aspetti, ricorrendo a qualche gioco.

2. 1. Il gioco dell'osservatore

Chiediamo a tre alunni di osservare, all'insaputa della classe, ciò che altri tre alunni scelti dall'insegnante dicono, fanno...(parlano, scrivono, alzano la mano, disegnano, ecc.), come sono in un determinato momento (giorno, ora dell'osservazione/osservatore-osservato), dove si trovano, cosa hanno. I tre alunni trascrivono individualmente ciò che osservano nella tabella n.6 (vedi consegna).

Consegna

A1. Osserva quello che fa un compagno della tua classe, com'è, dove si trova, cosa ha. Annota le osservazioni nella scheda, trascrivendo data, giorno e ora.

Compagno osservato: -----

Osservatore: -----

Data, giorno e ora dell'osservazione: -----

Si riporta un esempio della tabella n.6 compilata.

Tabella n.6								
Ciò che fa, com'è, dove si trova, cosa ha... <i>Andrea</i>			Ciò che fa, com'è, dove si trova, cosa ha... <i>Pietro</i>			Ciò che fa, com'è, dove si trova, cosa ha... <i>Fabio</i>		
		Data, giorno ora			Data, giorno ora			Data, giorno ora
discute	----- --		è stanco	----- ---		alza la voce	----- ---	
è biondo	----- --		sfoglia	----- ---		chiede	----- ---	
aspetta	----- --		legge	----- ---		discute	----- ---	
parla	----- --		si riposa	----- ---		risponde	----- ---	
si arrabbia	----- --		è annoiato	----- ---		grida	----- ---	
ha il viso tondo	----- --		esce	----- ---		si alza	----- ---	
è in classe	----- --		ha uno zaino rosso	----- ---		si trova vicino a Fabio	----- ---	

ha tante matite			si trova nel banco			ha i capelli corti		
è infastidito			ha gli occhi celesti			è infastidito		

Ripercorriamo i verbi indicati nella tabella e proviamo a cogliere insieme alla classe la loro funzione. Scopriamo che il verbo comunica significati differenti, indicandoci un'azione (*esce, si alza*), un modo di essere (*è furioso, è stanco...*), una situazione (*si trova nel banco...*) oppure il possesso di qualcosa (*ha tante matite, ha gli occhi celesti...*).

Proviamo a formare con alcuni di questi verbi delle frasi fra loro collegate. Ad esempio:

Pietro si trova nel banco, sfoglia in silenzio il libro e legge. È molto stanco... Si riposa un po'.
 Andrea parla animatamente con Fabio. È arrabbiato perché... Fabio subito risponde, gridando e alzando la voce. Andrea e Fabio discutono vivacemente, poi Fabio si alza e chiede alla maestra di uscire.

.....

Ragioniamo sulla funzione che i verbi utilizzati esprimono (azione, stato, situazione, appartenenza...) non tanto con l'obiettivo di pervenire a rigide classificazioni, quanto di far capire agli alunni che il verbo è una parola ricca e variabile che non esprime soltanto un' azione.

Se vi sono le condizioni (interesse degli alunni, tempo a disposizione...), estendiamo l'attività impegnando gli alunni nella riformulazione, modifica e ampliamento delle frasi effettuate sì da costruire dei microtesti. Si riporta un esempio.

“Andrea si è arrabbiato con Fabio perché gli ha preso la matita senza chiederglielo. Fabio ha risposto che anche lui gli ruba spesso la penna. Così i due hanno iniziato a discutere, a urlare e ad alzare il volume della voce. Entrambi credevano di avere ragione. A un tratto Fabio infastidito si è rivolto alla maestra chiedendole qualcosa. Poco dopo è uscito”.



cco

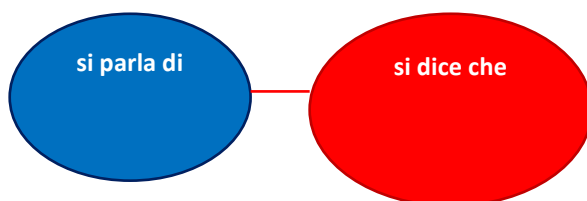
A seguire possiamo suggerire agli alunni di inserire nei loro microtesti anche il *quando*, cioè il momento in cui i compagni... hanno *detto* e *fatto qualcosa* (data, giorno, ora),

“**Erano le ore ...del giorno...** Paolo, Francesca e Sergio stavano osservando tre compagni, Andrea, Pietro, Fabio per riportare sulla tabella ciò che facevano, come erano, dove si trovavano, cosa avevano... In classe il clima era tranquillo **quando a un tratto** abbiamo visto che Andrea si stava arrabbiando con Fabio, perché gli aveva preso la matita senza chiederglielo. Fabio si è **subito** infuriato e ha reagito dicendo che anche Andrea gli prendeva **spesso** qualcosa senza chiederglielo.

Dopo un po' hanno iniziato a discutere animatamente e ad alzare la voce. Tutti e due credevano di avere ragione. A un certo punto Fabio infastidito si è alzato e ha chiesto alla maestra qualcosa. Poco dopo è uscito”.

2.2 Si parla di e si dice che

A questo gioco è possibile affiancarne altri come quello che segue. Chiediamo agli alunni di osservare delle immagini e di avanzare qualche ipotesi su quello che fanno, pensano, sentono... i personaggi ritratti (*si parla di, si dice che*).



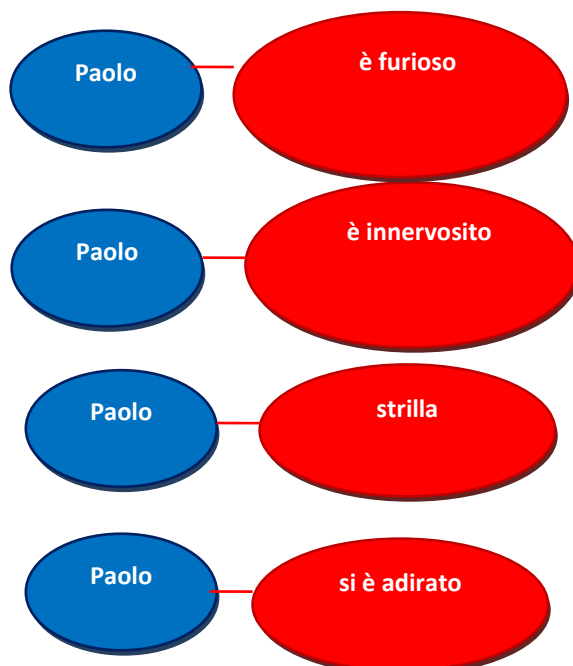
In seguito invitiamo coppie di alunni a sistemare le loro ipotesi nei cerchi a disposizione nel nostro scatolone.



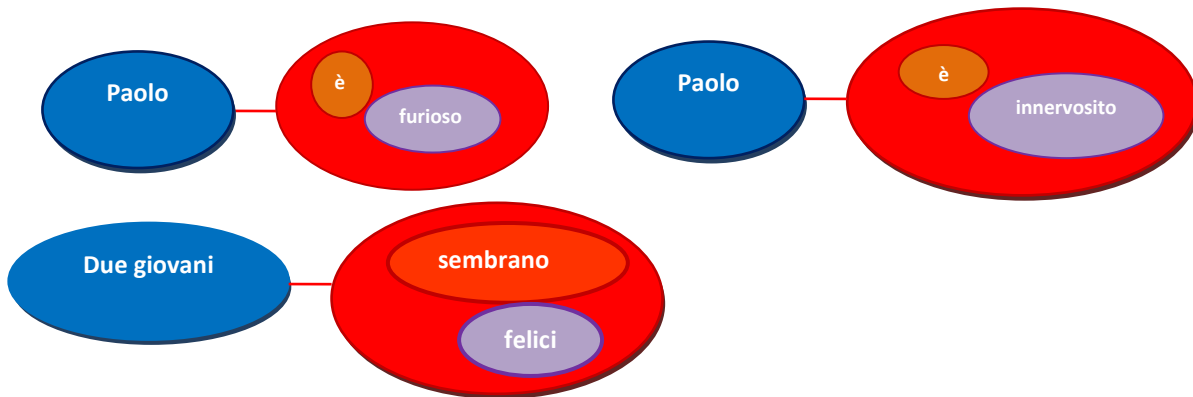
CCO



CCO

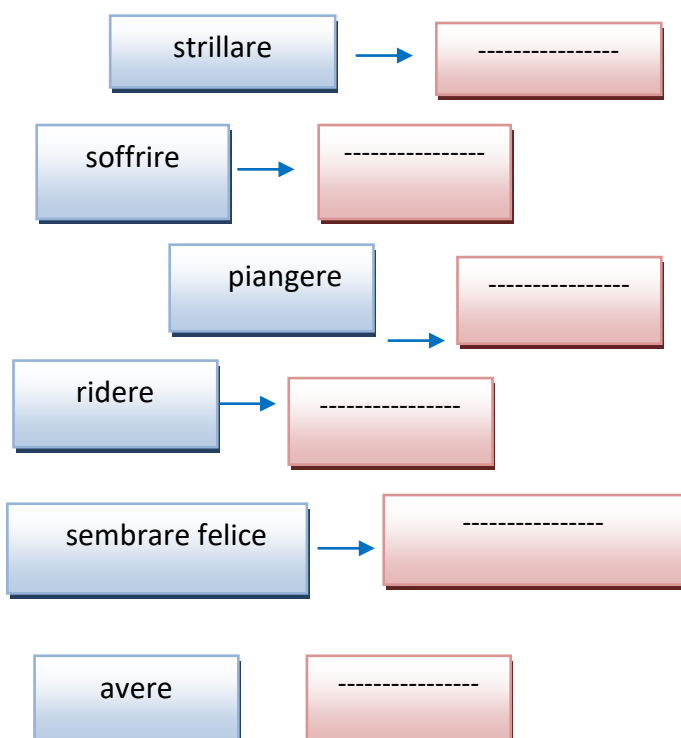


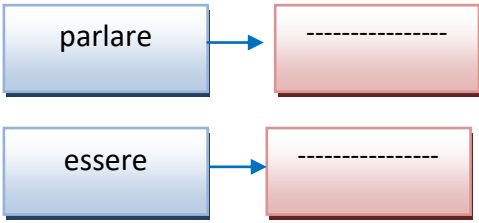
Suggeriamo di collocare diversamente alcune frasi (*Paolo è furioso. Paolo è innervosito. Due giovani sembrano felici*) nei cerchi rossi (vedi sotto).



Spieghiamo che in questo modo evidenziamo meglio il verbo *essere* che in questo caso non ce la fa a predicare da solo, a dire cioè qualcosa su Paolo (*Paolo è...*). Lo stesso discorso vale per il verbo *sembrare* (*Due giovani sembrano...*). In entrambe le situazioni i verbi *essere* e *sembrare* hanno bisogno di un aiuto (aggettivo...) per completare ciò che intendono dire. Con la visualizzazione dei verbi *essere* e *sembrare* e dei loro supporti (*furioso, innervosito, felici*) in cerchietti differenti, riusciamo a cogliere subito le paroline responsabili di *ciò che si dice* a proposito di Paolo.

Al seguito di questa breve parentesi, che approfondiremo in seguito, ritorniamo su alcuni dei verbi incontrati durante le nostre due osservazioni e proviamo a spiegare cosa indicano (azione, stato, situazione, appartenenza...). Se necessario aggiungiamone pure altri.





Chiudiamo concludendo che i verbi possono svolgere più funzioni.