

Stefano Scippo

*Migliorare la comprensione della lettura
con la sintassi generativa*

*Un percorso didattico sperimentale
per la scuola primaria*

Composizione grafica a cura dell'Autore

Indice

Indice.....	V
Introduzione.....	IX
Capitolo primo - Quadro di riferimento sulla comprensione della lettura.....	11
1.1. Uno sguardo sulla letteratura.....	11
1.2. Due modelli della psicologia cognitiva.....	12
1.2.1. Il modello di Rumelhart.....	12
1.2.1. Il modello di Kintsch e Van Dijk.....	14
1.3. I modelli metacognitivi: la metacomprendione.....	16
1.3.1. Flavell: conoscenze, esperienze, strategie.....	17
1.3.2. Jacobs e Paris: autovalutazione della conoscenza e autogestione del pensiero.....	18
1.3.3. Ann Brown: tipo di testo, compito, strategie, caratteristiche individuali.....	19
1.4. Lettura e comprensione nella normativa.....	21
1.4.1. I Programmi dell'85.....	21
1.4.2. Le Indicazioni Nazionali.....	23
1.4.3. Le Indicazioni del 2007.....	27
1.4.4. Indicazioni del 2012.....	31
1.5. Alcune proposte della psicologia cognitiva.....	32
1.5.1. Lettura e metacognizione.....	32
1.5.2. Migliorare 10 abilità sottese alla comprensione della lettura	34
Capitolo secondo - Ipotesi e disegno di ricerca: migliorare la comprensione della lettura con la sintassi generativa.....	39
2.1. Riflessione sulla lingua e comprensione.....	39
2.1.1. Grammatica come riflessione sulla lingua.....	39
2.1.2. Centralità della sintassi nella grammatica generativa.....	40
2.2. Aspetti della sintassi legati alla comprensione.....	42
2.2.1. Parti del discorso tradizionali e criteri distributivi.....	43
2.2.2. Struttura dei sintagmi	46
2.2.3. Valenza dei verbi, struttura dei sintagmi verbali e circostanziali....	49

2.2.4. Ruoli tematici e diatesi.....	55
2.2.5. Frasi complesse.....	57
2.3. Disegno di ricerca.....	60
2.4. Strumenti.....	65
2.4.1. Analisi e osservazione qualitativa del contesto	65
2.4.2. Osservazioni strutturate.....	67
2.4.3. I test di comprensione della lettura (TCL) iniziale e finale.....	72
2.4.4. I test criteriali sulle 10 abilità sottese alla comprensione.....	73
2.4.5. I test di verifica in itinere.....	74
Capitolo terzo - Analisi del contesto e risultati ai test d'ingresso.....	77
3.1. Il contesto territoriale.....	77
3.2. Il contesto scolastico.....	78
3.2.1. Analisi dell'istituto scolastico e del POF.....	78
3.2.2. Intervista alle insegnanti e programmazione di classe	79
3.3. Osservazione descrittiva della classe: note sul campo.....	80
3.3.1. Contatti informali per la "fase etnografica"	80
3.3.2. Venerdì 10 ottobre: "fase nascosta" e inizio della "fase partecipante"	81
3.3.3. Mercoledì 15 ottobre: mostra al Comune e lettura del Piccolo Principe.....	85
3.3.4. Giovedì 16 ottobre: LARSA sull'ortografia e lezione discussa sui Sumeri.....	89
3.3.5. Venerdì 17 ottobre: nomi, analisi logica e grammaticale.....	92
3.3.6. Mercoledì 31: le congiunzioni.....	94
3.4. Osservazione strutturata della classe.....	96
3.4.1. Analisi delle interazioni verbali	97
3.4.2. Analisi dei comportamenti paraverbali e non verbali	109
3.5. Risultati ai test d'ingresso.....	114
3.5.1. Il test iniziale di comprensione della lettura	114
3.5.2. I test criteriali sulle 10 abilità sottese alla comprensione.....	117
Capitolo quarto - Ideazione del percorso didattico.....	121
4.1. Finalità e obiettivi.....	121
4.2. Il percorso didattico: 5 unità didattiche.....	126

4.2.1. Unità Didattica 1: Patto formativo e parti del discorso.....	130
4.2.2. Unità Didattica 2: Struttura sintagmatica.....	134
4.2.3. Unità Didattica 3: Valenza dei verbi e struttura dei sintagmi verbali	142
4.2.4. Unità Didattica 4: Ruoli tematici e diatesi passiva-attiva.....	149
4.2.5. Unità Didattica 5: Circostanziali e frasi complesse.....	153
4.3. Contenuti e caratteristiche dei test di verifica in itinere.....	160
Capitolo quinto - Attuazione del percorso didattico.....	163
5.1. UD 1: dal 2 al 6 febbraio 2009.....	163
5.2. UD 2: dall'11 al 17 febbraio 2009.....	167
5.3. UD 3: dal 27 febbraio al 16 marzo 2009.....	171
5.4. UD 4: dal 26 al 27 marzo 2009.....	174
5.5. UD 5: dal 30 marzo al 2 aprile 2009.....	176
Capitolo sesto - Risultati, verifica dell'ipotesi e conclusioni.....	179
6.1. Gli esiti del percorso didattico.....	179
6.1.1. Gli apprendimenti nelle 5 unità didattiche	179
6.1.2. Il test finale di comprensione della lettura.....	183
6.1.3. Comprensione e sintassi: verifica dell'ipotesi di ricerca.....	186
5.2. Valutazione del percorso e conclusioni.....	190
5.2.1. Valutazione del percorso: punti di forza e debolezza.....	190
5.2.2. Conclusioni e prospettive di ricerca.....	192
Riferimenti bibliografici.....	195

Introduzione

Il volume presenta una ricerca sulla relazione tra la consapevolezza sintattica e la comprensione della lettura, volta a verificare l'ipotesi secondo cui la conoscenza delle strutture sintattiche fondamentali teorizzate dalla grammatica generativa, da parte di alunne e alunni di scuola primaria, si accompagna a un incremento dell'abilità di comprensione del testo maggiore nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo. L'originalità del lavoro risiede nella scelta della sintassi generativa come grammatica di riferimento e nel carattere ludico-laboratoriale delle attività proposte, per le quali sono forniti gran parte dei materiali necessari alla loro realizzazione in classe.

In particolare, il primo capitolo riporta in sintesi alcuni riferimenti della letteratura sul problema della comprensione della lettura. Dopo un rapido sguardo sulla letteratura più aggiornata, in primo luogo sono delineati alcuni modelli elaborati in ambito di psicologia cognitiva e, in secondo luogo, si illustra sia quanto richiesto dalla normativa scolastica per lavorare sulla comprensione della lettura, sia una proposta elaborata dalla psicologia dell'educazione di matrice cognitivista.

Nel secondo capitolo, si presentano in primo luogo una serie di costrutti sintattici di matrice generativa la cui conoscenza si ipotizza avere un effetto positivo sulla comprensione della lettura, relativamente ad alunne e alunni di scuola primaria. In secondo luogo, si illustra il disegno di ricerca che è stato realizzato per verificare questa ipotesi, più gli strumenti di misura utilizzati.

Il terzo capitolo riporta il risultato dell'analisi e osservazione del contesto, nonché dei test somministrati in ingresso alle classi partecipanti.

Il quarto capitolo presenta la programmazione del percorso didattico, a partire dalla definizione di finalità e obiettivi coerenti con l'ipotesi di ricerca, passando poi alla presentazione dettagliata delle attività previste dal percorso didattico. In questa parte risiede l'elemento più innovativo di tutto il lavoro, perché contiene una serie di proposte didattiche per affrontare la sintassi generativa con bambine e bambini del secondo ciclo della scuola primaria. Infine, saranno illustrati in sintesi i contenuti e le caratteristiche dei test elaborati per verificare gli apprendimenti relativi a ciascuna unità didattica del percorso.

Nel quinto capitolo è riportato il diario di bordo tenuto durante l'attuazione del percorso didattico, usato come strumento principale di documentazione e riflessione *in progress* sull'esperienza.

Il sesto e ultimo capitolo è dedicato alla valutazione degli esiti del percorso didattico e a un ragionamento sull'uso delle attività e dei materiali proposti durante il secondo ciclo della scuola primaria. A conclusione, alcune riflessioni per contestualizzare il presente contributo all'interno della ricerca educativa sull'argomento, più la delineazione di alcuni possibili sviluppi di ricerca atti a superare i limiti del presente studio.

Il volume è corredato di tre appendici: nella prima è riportata la scheda di analisi del POF dell'istituto in cui è stato realizzato il percorso didattico, nella seconda i principali materiali utilizzati per le attività didattiche, nella terza gli strumenti di misurazione.

Capitolo primo

Quadro di riferimento sulla comprensione della lettura

Il presente capitolo riporta in sintesi alcuni riferimenti della letteratura sul problema della comprensione della lettura. Dopo un rapido sguardo sulla letteratura più aggiornata, in primo luogo saranno delineati alcuni modelli elaborati in ambito di psicologia cognitiva e, in secondo luogo, si illustrerà sia quanto richiesto dalla normativa scolastica per lavorare sulla comprensione della lettura sia una proposta elaborata dalla psicologia dell'educazione di matrice cognitivista.

1.1. Uno sguardo sulla letteratura

Se decidessimo di considerare lo studio di Thorndike (1914) come primo studio scientifico sulla comprensione della lettura, potremmo dire che la storia della ricerca su questo argomento è lunga un secolo, lungo il quale diversi approcci hanno dato il loro contributo: dal comportamentista allo psicologico, fino a quello socio-culturale. In questa sede, per introdurre il lavoro di ricerca, si è scelto di concentrare l'attenzione sui contributi delle principali indagini internazionali sull'argomento e della riflessione teorica prodotta dalla psicologia cognitivista.

Sul fronte internazionale, l'indagine IEA-PIRLS 2016¹ traduce il concetto di *reading literacy* come “competenza di lettura” e lo definisce come

la capacità di comprendere e usare quelle forme della lingua scritta richieste dalla società e/o ritenute importanti dagli individui. Il lettore competente è in grado di ricostruire il significato di testi di vario tipo e formato. Legge per apprendere, per fare parte di una comunità di lettori, a scuola e nella vita quotidiana, e per piacere personale (Mullis *et al.*, 2015, p.12).

¹ IEA-PIRLS è l'acronimo internazionale dell'indagine PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), realizzato dalla IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) e condotto, in Italia, dall'Invalsi (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema d'Istruzione).

Come sostenuto dallo stesso rapporto curato dall'Invalsi «La definizione di *reading literacy* di PIRLS 2016 è legata a quella del *Reading Literacy Study* del 1991 (IEA-RLS)» (INVALSI, 2018, p. 13), che in Italia fu chiamata IEA-SAL (Studio Alfabetizzazione Lettura).

Un testo che sintetizza questa indagine precedente, e costituisce anche una guida alla valutazione della capacità di comprensione della lettura, è a cura di Corda Costa, Visalberghi (1995), in cui, riguardo ai modelli teorici di comprensione del testo scritto, si trovano: a) un modello per l'identificazione delle aree di contenuti delle prove di alfabetizzazione per studentesse e studenti dell'allora quarta elementare primaria e terza media; b) le abilità da misurare, c) le categorie di testi da utilizzare, che dovevano soddisfare determinate caratteristiche. La categorizzazione dei testi e l'impostazione delle prove utilizzate nella ricerca aveva come principali riferimenti teorici Lundberg I., Lunnakyla (1992), Elley W.B. (1992), Bruner J.K. (1986), Pearson P.D. et alii (1992), Lundberg I. (1991).

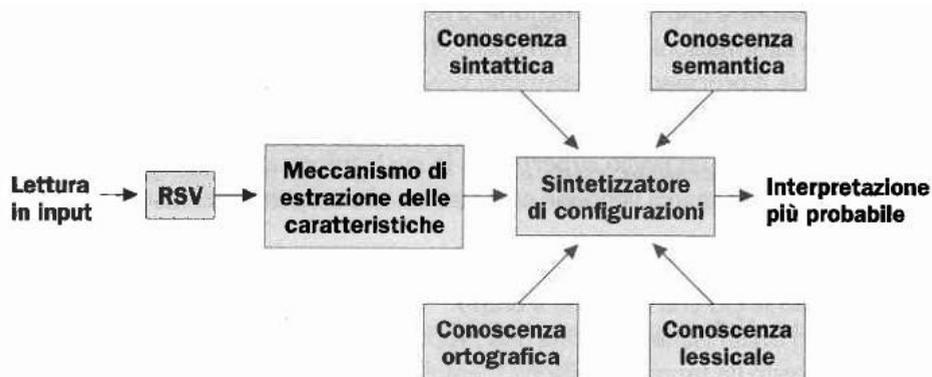
Sul fronte della manualistica italiana prodotta in ambito di psicologia cognitiva, un testo ancora valido è probabilmente De Beni R., Cisotto L., Carretti B. (2001), *Psicologia della lettura e della scrittura: l'insegnamento e la riabilitazione*, Trento, Ed. Erickson, che nel primo capitolo illustra gli studi di psicologia cognitiva sulla lettura decifrativa, mentre nel secondo capitolo presenta diversi modelli teorici sulla comprensione della lettura. Di seguito si riassume il panorama di questi modelli.

1.2. Due modelli della psicologia cognitiva

1.2.1. *Il modello di Rumelhart*

Quello che può essere considerato uno dei modelli teorici fondanti d'impronta cognitivista sulla comprensione della lettura è il modello elaborato nel 1977 da Rumelhart. Secondo lo studioso, la lettura è un processo interattivo nel quale intervengono simultaneamente le conoscenze sintattiche, ortografiche, lessicali e semantiche possedute dal lettore.

Schema 1. Il modello di Rumelhart (1977)



Come si può vedere dallo schema, questo processo parte dall'input visivo del grafema, che in un primo tempo rimane disponibile nel registro sensoriale visivo (RSV), mentre il lettore estrae dall'immagine del grafema le caratteristiche conosciute. Questa operazione di fatto attiva quattro tipi di conoscenze: sintattiche, semantiche, ortografiche, lessicali. Ciascuna di esse ha una funzione specifica che contribuisce, nel "sintetizzatore di configurazioni", a estrapolare dall'input visivo l'interpretazione più probabile.

Ad esempio, la conoscenza lessicale consente di inferire che una serie di grafemi sono innanzitutto una parola e non una non-parola, e poi che, se questa serie inizia per "poic-" è probabile che la parola sia "poiché".

La conoscenza semantica interviene nell'attribuire a quella serie di grafemi un significato: essa è utile soprattutto nei casi in cui una parola può avere più significati, ed è anche per questo che si parla di interpretazione più probabile.

La conoscenza ortografia opera similmente a quella lessicale: essa fa riferimento, per usare la terminologia della linguistica generativa (o contemporanea), alla *fonologia* della propria lingua madre, perché ad esempio se l'input visivo è costituito da una *m*, è probabile che la lettera successiva sia una *p* o una *b*.

Infine la conoscenza sintattica è quella che oltre la ricostruzione della parola permette di inferire quale può essere la sequenza in cui la parola è inserita. Sempre per usare un lessico generativo, la conoscenza sintattica, che spesso non è consapevole, fa adoperare al soggetto criteri *distributivi* (v. cap. 2) e gli permette di sapere che dopo un articolo è probabile che ci sia un nome o un aggettivo (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001).

In sintesi, secondo il modello di Rumelhart, il processo di comprensione è realizzato da queste quattro conoscenze che contribuiscono all'interpretazione dell'input visivo, ricostruendo la struttura e il significato di una frase e di più frasi, quindi di un testo.

1.2.1. *Il modello di Kintsch e Van Dijk*

Ma il passaggio dalla comprensione di una frase a quella di un testo non è affatto scontata. Anche per questo, a partire dagli anni '70, la linguistica si è lanciata oltre i confini della frase per indagare il *testo*, che organizza il significato in una struttura di maggiore ampiezza e complessità. Le frasi contenute in questa struttura sono organizzate in base a tre relazioni: l'ordine, la coesione e la coerenza. La prima riguarda semplicemente la sequenza in cui le frasi sono poste, la seconda esplicita a livello superficiale i collegamenti fra vari elementi presenti nel testo, e la terza costituisce la continuità del senso.

Secondo Van Dijk (1977), una condizione necessaria per la coerenza è che parlante e destinatario condividano un certo patrimonio di conoscenze, ovvero se il testo si limita ad un particolare *universo di discorso* o *argomento di conversazione* (Id., pp. 144-5).

Dunque il significato di un testo dipende non solo da ciò che dice espressamente ma anche da ciò che richiama implicitamente nel lettore, ovvero i suoi schemi. Per Rumelhart, gli schemi sono configurazioni di ipotesi su sequenze di eventi, situazioni ed azioni, collegati a quelli espressi dal testo o immaginati sullo sfondo di questi ultimi (Rumelhart, 1984, pp. 2-3). Tali schemi sono provvisori, non necessari perché basti sulla soggettiva "rappresentazione del mondo" del lettore. Ecco perché si parla più di "interpretazione" che di comprensione.

Sulla base di queste premesse, il modello di Kintsch (studioso dei processi legati al linguaggio) e Van Dijk, linguista, definisce la comprensione del testo come una «cooperazione tra due tipi di mappe mnemonico-cognitive, che il lettore (o ascoltatore) viene organizzando nel corso della lettura stessa (o dell'ascolto): la *base testuale* (textbase) e il *modello situazionale* (situation-model)» (Lastrucci, 1994, p. 44).

La Base Testuale è la struttura profonda del testo, espressa in una sequenza ordinata di frasi che organizzano il significato di un testo. Ovviamente tale struttura profonda può avere più rappresentazioni superficiali, così come la stessa scena può essere espressa da una frase con diatesi attiva o una con diatesi passiva.

Inoltre, secondo gli autori, la Base Testuale ha una gerarchia nella quale sono organizzate le frasi dalla più importante alla meno importante. In base all'esistenza di una tale gerarchia gli autori introducono il concetto di *macrostruttura*, ovvero l'organizzazione della struttura profonda del testo secondo cui «le proposizioni più rilevanti per la corretta comprensione sono in alto nella gerarchia, mentre le subordinate si trovano nei livelli successivi» (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001, p. 56). Viceversa per *microstruttura* s'intende la rappresentazione delle frasi in sequenza non gerarchizzata (Lastrucci, 1994, p. 45). Nella macrostruttura, al primo livello c'è la proposizione che racchiude l'idea principale del testo, al secondo livello le proposizioni con argomenti legati all'idea principale, al terzo livello quelle con argomenti legati agli argomenti del secondo livello, e così via, in una struttura che può essere definita "ad albero". Nei suoi studi sui processi mnemonici legati alla comprensione del testo, Kintsch (1977) ha dimostrato che il lettore tende a ricordare più saldamente le proposizioni appartenenti ai livelli più alti.

Oltre alla mappa della Base Testuale, si è visto che nel processo di comprensione di un testo il lettore (o ascoltatore) realizza anche un *modello situazionale*, cioè una rappresentazione mentale in cui «vengono strutturate tutte le conoscenze e le relazioni che fanno, per dire così, da "sfondo" al contenuto essenziale» (Lastrucci, 1994, p. 51). Il *modello della situazione* è necessario perché «nella ricostruzione della macrostruttura, il lettore deve compiere inferenze per inserire elementi di conoscenza e nessi non evidenziati ma impliciti nel testo» (*ibidem*), quindi è necessario che si costruisca una rappresentazione mentale della situazione in cui è inserito il contenuto della macrostruttura.

Oltre a definire la comprensione del testo in base ai due costrutti principali di Base Testuale e Modello Situazionale, Kintsch e Van Dijk descrivono questo processo come l'applicazione di due strategie fondamentali.

In primo luogo c'è una strategia mirata a ricostruire la coerenza locale, ovvero a individuare l'argomento fondamentale (detto *topic*) di ogni frase per connetterla con le altre frasi, cioè con il contesto.

In secondo luogo ci sono delle macro-strategie per la ricostruzione della coerenza globale: esse sono di due tipi.

Il primo tipo è detto "contestuale" perché si tratta di strategie che elaborano ipotesi sul *topic* di tutto il testo in base alle conoscenze generali del mondo, nella materia specifica, e in base alle informazioni acquisite fino a quel punto. Per spiegare questo processo si può ricorrere ai con-

cetti di lettura *bottom-up* e *top-down*. Il primo (dal basso all'alto) è un processo recettivo-passivo in cui il lettore raccoglie le informazioni in entrata e le elabora in schemi. Il secondo è un processo attivo in cui, a partire dalle conoscenze già organizzate in schemi si organizzano le informazioni in ingresso (dall'alto al basso). Nell'applicazione della strategia contestuale il lettore fa innanzitutto una lettura *bottom-up* con cui acquisisce informazioni, poi elabora una ipotesi su quale sia il *topic*, e allora opera una lettura *top-down*, con cui interpreta le nuove informazioni in base a questa ipotesi, ma contemporaneamente le nuove informazioni servono per verificare continuamente questa ipotesi (di nuovo *bottom-up* in un circolo continuo).

Il secondo tipo di strategie è detto "testuale" e ne raccoglie cinque. In primo luogo l'uso degli "indizi di struttura", come i titoli, le frasi topicali, gli organizzatori anticipati. In secondo luogo l'uso delle "marcature di cambio d'argomento", come la suddivisione in paragrafi e in capoversi. In terzo luogo l'uso degli "indicatori sintattici". In quarto luogo le strategie "semantiche", volte a individuare i nessi che esprimono la coerenza del testo e quindi alla formulazione di conseguenti macro-proposizioni. In quinto e ultimo luogo le strategie "schematiche", volte a individuare la super-struttura di un testo, ovvero l'organizzazione delle sue diverse parti: ad esempio in un testo scientifico c'è prima la definizione del problema, poi la formulazione dell'ipotesi, eccetera.

Tutte queste strategie, secondo Kintsch e Van Dijk, sono applicate nel rispetto di 4 regole fondamentali, che chiamano *macro-regole*:

1. *cancellazione* dalla rappresentazione semantica, cioè dalla macro-struttura, delle informazioni di rilevanza accessoria;
2. *generalizzazione*, cioè l'assunzione delle proposizioni topicali eventualmente presenti come più rilevanti, quelle che bene o male sintetizzano le altre;
3. *costruzione* di macro-proposizioni;
4. *selezione*, così come sono, di informazioni che risultano topicali di ampie parti di testo, ma non sono state né cancellate né generalizzate.

1.3. I modelli metacognitivi: la metacomprendione

Oltre alla definizione di modelli descrittivi del processo di comprensione della lettura, la psicologia cognitiva, in linea con le sue principali

elaborazioni teoriche sui processi della mente umana, ha elaborato, per la comprensione della lettura, alcuni modelli che descrivono la *metacomprendione*, cioè «il settore della metacognizione che si riferisce alla comprensione linguistica e in particolare alla comprensione del testo scritto» (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001, p. 60). Di seguito presentiamo tre di questi modelli per rendere conto di questo settore di studi che ha contribuito soprattutto alla programmazione di interventi per lavorare sulla comprensione della lettura.

1.3.1. *Flavell: conoscenze, esperienze, strategie*

Il primo ad essersi occupato di questo settore e ad aver elaborato un modello compiuto è stato Flavell all'inizio degli anni Ottanta. Nelle sue prime teorizzazioni egli descriveva innanzitutto la metacognizione e ne individuava tre componenti: 1) le conoscenze metacognitive, 2) le esperienze metacognitive, 3) le strategie. Ciascuna di queste componenti della metacognizione opera anche nella metacomprendione.

Le conoscenze metacognitive sono le proprie conoscenze sui processi cognitivi e, come tutte le conoscenze, coerentemente con i concetti di base della psicologia cognitiva, esse possono essere *dichiarative* (su qualcosa) o *procedurali* (su come si fa qualcosa). Per quanto riguarda la comprensione del testo, tali conoscenze si riferiscono alle informazioni che il lettore possiede su se stesso e sul proprio processo di lettura e comprensione, su che tipo di compito deve affrontare e su come affrontarlo, con eventuali strategie.

Sulle conoscenze metacognitive si basano le esperienze metacognitive, che possono essere definite come

situazioni diverse in cui una persona, che si trova ad affrontare un compito di qualsiasi tipo, si basa sulle proprie conoscenze e pianifica l'esecuzione tenendo presente gli scopi da perseguire, riesce ad anticipare la qualità di una sua prestazione, controlla l'esecuzione del compito e anticipa le probabilità di successo a esso associate (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001, p. 61).

Per quanto riguarda la comprensione della lettura, dunque, le esperienze metacognitive svolgono tre funzioni: prima del compito di lettura la funzione di pianificazione, durante la lettura quella di controllo, e alla fine del compito la funzione di verifica.

La terza componente della metacognizione individuata da Flavell è l'uso di strategie. Nella comprensione del testo si tratta di scegliere le strategie più adeguate al tipo di lettura, eventualmente sostituire durante la lettura quelle che risultano inadeguate e, comunque, orientare quelle selezionate agli scopi che il lettore si prefigge.

1.3.2. *Jacobs e Paris: autovalutazione della conoscenza e autogestione del pensiero*

Alla fine degli anni Ottanta, anche Jacobs e Paris (1987) hanno definito un modello sulla metacognizione ma, a differenza di Flavell, i due autori hanno individuato solo due componenti: l'*autovalutazione della conoscenza* e l'*autogestione del pensiero*, detta anche *funzione esecutiva*. Ciascuna di esse si articola in tre sotto-categorie.

La prima componente di Jacobs e Paris coincide di fatto con la componente delle *conoscenze metacognitive* di Flavell, perché riguarda «la capacità dell'individuo di verificare se possiede, e in che misura, le conoscenze adeguate riguardo a un compito dato» (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001, p. 61). Nel caso della comprensione del testo scritto si parla ovviamente di compiti di lettura.

A differenza di Flavell, tuttavia, Jacobs e Paris parlano di conoscenze non solo *dichiarative* e *procedurali* ma anche di tipo *condizionale*.

Un esempio di conoscenze dichiarative è il rendersi conto che la familiarità contenutistica di un brano facilita la comprensione, oppure che la riletture del testo ne favorisce la memorizzazione. Le conoscenze procedurali si riferiscono, invece, alla consapevolezza di come mettere in atto alcuni processi di pensiero, quindi come riassumere, come sottolineare, come trovare le informazioni rilevanti. Le conoscenze condizionali consentono di indicare in quali condizioni l'apprendimento viene facilitato, quando va usata una certa strategia e i casi in cui si rivela efficace (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001, pp. 61-62).

Anche la seconda componente, chiamata *autogestione del pensiero* o *funzione esecutiva*, ricalca in parte le *esperienze metacognitive* di Flavell, perché consiste nell'applicazione delle conoscenze con una funzione di pianificazione e controllo prima e durante la lettura.

Tuttavia Jacobs e Paris parlano più specificamente di attività di *programmazione*, *valutazione* e *controllo del compito*.

La programmazione consiste nella capacità di scegliere le strategie adeguate agli scopi da raggiungere. Ad esempio, un lettore maturo è in grado di modificare il suo ritmo di lettura e il livello di comprensione in base al fine proposto con la lettura.

La valutazione costante del compito, che è la seconda componente della gestione dei processi di pensiero, avviene, nel caso della comprensione della lettura, attraverso l'utilizzo di domande, l'esercizio della parafrasi o il riassunto del testo. L'attività di valutazione coinvolge anche un'analisi delle capacità personali integrata all'analisi della difficoltà del compito.

Una corretta valutazione pone le basi dell'ultimo degli aspetti considerati, quello del controllo, strettamente conseguente ai primi due, che implica la capacità di sostituire con altre le strategie inadeguate e di riprogrammare di volta in volta lo svolgimento del compito dopo aver verificato il raggiungimento o meno degli scopi. Si tratta quindi di un'attività flessibile e adattiva, in grado di generare un numero sufficiente di programmi alternativi per l'esecuzione del compito, e di scegliere tra questi solo quelli più adatti (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001, p. 62).

1.3.3. *Ann Brown: tipo di testo, compito, strategie, caratteristiche individuali*

L'ultimo modello presentato, elaborato da Ann Brown *et alii* sempre nel corso degli anni Ottanta, è il modello che maggiormente specifica le abilità metacognitive sottese alla capacità di comprensione della lettura e, pertanto, costituisce il punto di riferimento principale per la proposta didattica del gruppo di psicologi padovani che illustreremo più avanti e che è stata una base di partenza per il progetto di ricerca.

Il modello di Brown si basa su una serie di ricerche che hanno identificato quali abilità metacognitive rispetto alla lettura sono possedute da lettori esperti e invece non sono possedute da lettori poco esperti.

Questa serie di indagini ha portato a teorizzare un modello detto "tetraedrico" perché individua quattro componenti della metacomprendione.

La prima componente è costituita dalle conoscenze che consentono di individuare le caratteristiche del testo che influenzano la comprensione, come la struttura, la difficoltà, la chiarezza, eccetera. Per questo la prima componente è chiamata *tipo di testo* o *sensibilità al testo*. Come si vedrà più avanti, con questo secondo nome il Gruppo MT ha chiamato la sesta

delle 10 abilità sottese alla comprensione (De Beni, Cornoldi, Carretti & Meneghetti, 2003). Ann Brown per *sensibilità al testo* intende 4 abilità:

1. valutare la difficoltà del testo negli aspetti grammaticali, sintattici e semantici;
2. individuare le informazioni rilevanti e distinguere tra contenuti essenziali e insignificanti;
3. cogliere le costrizioni date dal contesto, utilizzandole ai fini di una migliore comprensione;
4. riconoscere la particolare struttura del testo e individuare errori o incongruenze presenti al suo interno (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001, p. 63).

Le ricerche condotte negli anni Settanta e Ottanta dimostrano che su queste abilità c'è una differenza tra lettori poco esperti e giovani e lettori esperti più anziani: ad esempio bambini di seconda e quarta primaria hanno più difficoltà a cogliere errori di tipo grammaticale e sintattico (Canney, Winograd, 1979). Nella proposta didattica del Gruppo MT l'abilità di cogliere errori e incongruenze nel testo esce dalla sensibilità e diventa un'abilità a sé: la decima.

La seconda componente riguarda le conoscenze circa gli scopi della lettura, che orientano l'attenzione del lettore stesso. Perciò tale componente è denominata *compito*. Nello specifico si tratta innanzitutto della conoscenza che lo scopo principale della lettura è la comprensione: questa conoscenza non è affatto scontata, specie nei lettori poco esperti che concentrano la propria attenzione e il proprio impegno sulla semplice decodifica dello scritto e non sulla comprensione del testo. In secondo luogo si tratta dell'abilità a regolare il proprio impegno in base al tipo di compito o di motivo per cui si legge: per svago, studio, ricerca di informazioni, eccetera. Nel programma d'intervento del Gruppo MT questa componente confluisce nella nona abilità, chiamata *flessibilità*.

La terza componente individuata da Brown riguarda le *strategie* che il lettore mette in atto per migliorare la propria comprensione di un testo scritto: si tratta di strategie come la *scorsa rapida del testo*, per individuare l'idea principale, la *lettura analitica* piuttosto che *selettiva*, tutte affiancate da strategie dette di *fix-up*, cioè volte a controllare la propria comprensione attraverso rilettura, appunti, sottolineature.

La quarta e ultima componente è legata alle *caratteristiche individuali*, perché riguarda le conoscenze che il lettore ha sulle proprie capacità e lacune, sul proprio stile cognitivo, sulla propria motivazione. Avere sul-

lo sfondo queste conoscenze, per il lettore esperto significa usarle quando, ad esempio, si connette il contenuto di un testo con i propri interessi o esperienze personali per memorizzarlo o comprenderlo più a fondo (Bransford, Stein, Shelton e Owings, 1981).

In conclusione, i modelli di Rumelhart e Kintsch e Van Dijk hanno descritto il processo di comprensione della lettura, teorizzando cosa avviene nella mente del lettore o le strutture cognitive che si formano, mentre i modelli metacognitivi, ciascuno con una sua classificazione, hanno individuato le abilità componenti la comprensione della lettura che sono servite poi alla letteratura cognitivista successiva per proporre percorsi d'intervento sulla comprensione della lettura, mirati a rinforzare tali abilità metacognitive e far diventare i destinatari "lettori esperti".

1.4 Lettura e comprensione nella normativa

Negli ultimi anni, la scuola italiana è stata oggetto di diverse riforme e, poiché la pratica attuale dell'insegnamento della lettura è informata su tutte le riforme passate, in questo paragrafo si prova a illustrare come è stato affrontato questo problema dal legislatore dai Programmi dell'85 alle Indicazioni Nazionali attualmente in vigore. Chiaramente, quello che si fa in classe non è il solo prodotto delle richieste normative, ma è anche influenzato da tutta una serie di fattori legati all'insegnante e al contesto scolastico. In questa sede si focalizza il primo aspetto, quello delle richieste normative, per osservare quanto esse raccolgano alcuni dei concetti elaborati in ambito scientifico e riportati precedentemente.

1.4.1. I Programmi dell'85

Nel primo provvedimento preso in esame², il problema della comprensione della lettura è affrontato nella parte dedicata alla disciplina della lingua italiana e, in particolare, nel paragrafo dedicato agli obiettivi e contenuti, si afferma quanto segue.

Il fanciullo deve saper leggere, cioè capire il significato di testi scritti a fini diversi; deve saper ricercare e raccogliere informazioni da testi scritti; seguire la descrizione, il resoconto, il racconto e saperne cogliere l'essen-

² D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104.

ziale; apprezzare l'efficacia linguistica ed espressiva dei vari tipi di scrittura.

Il punto interessante è che la lettura non è presentata come semplice decodifica di un sistema di grafemi, ma si afferma che leggere è capire e si elenca anche una serie di abilità che costituiscono la comprensione. Di sicuro questo aspetto è in comune con quanto affermato dalla letteratura specialistica. Ad esempio, qualche rigo più in basso, il DPR parla anche di "scopi comunicativi" dei testi e di "interpretazione": abbiamo visto che i modelli metacognitivi pongono l'accento sul primo aspetto, mentre la comprensione come interpretazione è un presupposto dei modelli di Rumelhart, Kintsch e Van Dijk.

All'interno di questo obiettivo dovrà essere garantito a tutti i fanciulli il conseguimento del traguardo di:

- saper leggere e capire i testi di uso quotidiano nei loro significati essenziali e nei loro differenti scopi comunicativi, almeno in rapporto alle necessità e situazioni più comuni;
- leggere facili testi di tipo anche letterario, che attivino processi interpretativi;

Più avanti, nel paragrafo dedicato alle indicazioni didattiche, la comprensione e l'interpretazione vengono sottolineati anche nella comprensione del testo orale, che è «da intendere non come atteggiamento di passiva ricezione, quanto come capacità di comprensione e interpretazione dei messaggi». Ma soprattutto, in un sotto-paragrafo dedicato esclusivamente alla lettura, si afferma quanto segue.

Leggere è sostanzialmente un processo di ricerca, comprensione e interpretazione del significato del testo. Contribuiscono all'attivazione di tale processo la capacità di decodificare la parola scritta, le conoscenze lessicali e morfosintattiche, le attese sul tipo di testo che viene letto, la conoscenza di "ciò di cui si tratta" e della situazione in cui il testo è ambientato.

Insomma, per lavorare sulla comprensione della lettura, oltre a far acquisire la capacità di decodifica nei primissimi anni, è necessario lavorare su tre fronti. In primo luogo aumentare le conoscenze grammaticali, nello specifico lessicali e morfosintattiche: più avanti si accennano anche quali conoscenze sintattiche devono essere oggetto di studio, ma esse sono quelle teorizzate dalla grammatica tradizionale. In secondo luogo è

necessario lavorare su aspetti più metacognitivi (“le attese sul tipo di testo”), e in terzo luogo sulla “situazione in cui il testo è ambientato”, che ricorda molto il *modello situazionale* di Kintsch e Van Dijk.

1.4.2. *Le Indicazioni Nazionali*

I Programmi dell’85 introducono ogni disciplina con una definizione sintetica, comunque ricondotta ad ambiti più vasti di esperienza, e con l’esplicitazione dei fondamenti epistemologici, nei loro diversi approcci. Questa parte è completamente assente nelle Indicazioni Nazionali del 2004³.

Per quanto riguarda gli obiettivi, le Indicazioni li presentano sotto forma di mero elenco, semplicemente diviso in “classe prima”, “primo biennio” e “secondo biennio”, mentre nei Programmi gli obiettivi erano sempre presentati in forma discorsiva, con l’aggiunta di argomentazioni didattiche e contenutistiche, nonché all’interno di un percorso che è sì suddiviso in fasi relative alle diverse annualità, ma non in modo rigido e semplicemente schematizzato.

Ultima differenza sostanziale è l’assenza totale nelle Indicazioni Nazionali delle indicazioni didattiche che, invece, nei Programmi dell’85 costituiscono un paragrafo per ogni disciplina, utilissimo a proporre buone prassi e cercare di connettere l’impianto teorico con la pratica didattica quotidiana.

Detto questo, è possibile delineare il contributo delle Indicazioni sul problema della comprensione della lettura, analizzando gli obiettivi specifici di apprendimento della lingua italiana per le diverse classi della scuola primaria.

Per quanto riguarda la classe prima, gli obiettivi riguardano semplicemente la decodifica, che è indicata nell’obiettivo «lettura e scrittura in lingua italiana», il primo della colonna di destra, senza altre specifiche. Tuttavia c’è anche un obiettivo legato alla comprensione, il quartultimo nella colonna di destra «Leggere, comprendere e memorizzare brevi testi di uso quotidiano e semplici poesie tratte dalla letteratura per l’infanzia» (MPI, 2004, p. 12).

³ Le “Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria” sono contenute nell’Allegato B al D. Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59.

Al termine della **classe prima**, la scuola ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari:

ITALIANO

- Comunicazione orale: concordanze (genere, numero), tratti prosodici (pausa, durata, accento, intonazione), la frase e le sue funzioni in contesti comunicativi (affermativa, negativa, interrogativa, esclamativa).
- Organizzazione del contenuto della comunicazione orale e scritta secondo il criterio della successione temporale.
- Tecniche di lettura.
- Alcune convenzioni di scrittura: corrispondenza tra fonema e grafema, raddoppiamento consonanti, accento parole tronche, elisione, troncamento, scansione in sillabe.
- I diversi caratteri grafici e l'organizzazione grafica della pagina.
- La funzione dei segni di punteggiatura forte: punto, virgola, punto interrogativo
- Lettura e scrittura in lingua italiana
- Mantenere l'attenzione sul messaggio orale, avvalendosi del contesto e dei diversi linguaggi verbali e non verbali (gestualità, mimica, tratti prosodici, immagine, grafica).
- Comprendere, ricordare e riferire i contenuti essenziali dei testi ascoltati.
- Intervenire nel dialogo e nella conversazione, in modo ordinato e pertinente.
- Narrare brevi esperienze personali e racconti fantastici, seguendo un ordine temporale.
- Utilizzare tecniche di lettura.
- Leggere, comprendere e memorizzare brevi testi di uso quotidiano e semplici poesie tratte dalla letteratura per l'infanzia.
- Scrivere semplici testi relativi al proprio vissuto.
- Organizzare da un punto di vista grafico la comunicazione scritta, utilizzando anche diversi caratteri.
- Rispettare le convenzioni di scrittura conosciute

Per quanto riguarda le classi seconda e terza, ci sono sia obiettivi metacognitivi che obiettivi legati alla conoscenza grammaticale.

Nei primi rientrano innanzitutto il secondo obiettivo a destra, che ricorda la *sensibilità al testo* della Brown: «Avvalersi di tutte le anticipazioni del testo (contesto, tipo, argomento, titolo, ..) per mantenere l'attenzione, orientarsi nella comprensione, porsi in modo attivo nell'ascolto»; in secondo luogo c'è l'obiettivo successivo: «Comprendere il significato di semplici testi orali e scritti riconoscendone la funzione (descrivere, narrare, regolare, ...) e individuandone gli elementi essenziali (personaggi, luoghi, tempi)». In particolare questi "elementi essenziali" sono l'oggetto della prima delle 10 abilità individuate dal Gruppo MT, come vedremo in seguito.

Tra gli obiettivi legati alla conoscenza grammaticale figurano alcuni obiettivi nella colonna di sinistra, che parlano di «Grammatica e sintassi», «Concetto di frase (semplice, complessa, nucleare), predicato e argomenti», e «Segni di punteggiatura debole e del discorso diretto all'interno di una comunicazione orale e di un testo scritto».

Tuttavia non si afferma esplicitamente che questi aspetti metacognitivi e grammaticali sono legati alla comprensione della lettura, come invece si faceva nei Programmi dell'85 (Ivi, p. 21-22).

Al termine delle classi **seconda e terza**, la scuola ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari:

ITALIANO

- Tratti prosodici: intensità, velocità, ritmo, timbro e modalità di parziale traduzione degli stessi nello scritto, mediante punteggiatura e artifici tipografici.
- Grammatica e sintassi
- Relazioni di connessione lessicale, polisemia, iper/iponimia, antinomia fra parole sulla base dei contesti.
- Convenzioni ortografiche (accento monosillabi, elisione, scansione nessi consonantici, uso della lettera "h", esclamazioni, sovrabbondanza di gruppi di grafemi, ...).
- Concetto di frase (semplice, complessa, nucleare), predicato e argomenti.
- Segni di punteggiatura debole e del discorso diretto all'interno di una comunicazione orale e di un testo scritto.
- Rapporto fra morfologia della parola e significato (derivazione, alterazione, ...).
- Coniugazione del verbo: persona, tempo, modo indicativo.
- I nomi e gli articoli.
- Descrivere azioni, processi, accadimenti, proprietà, ecc... e collocarli nel tempo presente, passato, futuro.
- Tecniche di memorizzazione e memorizzazione di poesie.
- Simulare situazioni comunicative diverse con il medesimo contenuto (es.: chiedere un gioco: alla mamma per convincerla, nel negozio per acquistarlo, ad un amico per giocare, ...).
- Avvalersi di tutte le anticipazioni del testo (contesto, tipo, argomento, titolo, ...) per mantenere l'attenzione, orientarsi nella comprensione, porsi in modo attivo nell'ascolto.
- Comprendere il significato di semplici testi orali e scritti riconoscendone la funzione (descrivere, narrare, regolare, ...) e individuandone gli elementi essenziali (personaggi, luoghi, tempi).
- Produrre brevi testi orali di tipo descrittivo, narrativo e regolativo.
- Interagire nello scambio comunicativo (dialogo collettivo e non, conversazione, discussione, ...) in modo adeguato alla situazione (per informarsi, spiegare, richiedere, discutere, ...), rispettando le regole stabilite.
- Utilizzare forme di lettura diverse, funzionali allo scopo, ad alta voce, silenziosa per ricerca, per studio, per piacere,...
- Leggere testi descrittivi e narrativi di storia, mitologia, geografia, scienze, ...
- Produrre semplici testi scritti descrittivi, narrativi, regolativi.
- Raccogliere idee per la scrittura, attraverso la lettura del reale, il recupero in memoria, l'invenzione.
- Pianificare semplici testi scritti, distinguendo le idee essenziali dalle superflue e scegliendo le idee in base a destinatario e scopo.
- Utilizzare semplici strategie di autocorrezione.

Infine, per quanto riguarda le classi quarta e quinta, innanzitutto ci sono alcuni obiettivi che, pur essendo nel provvedimento rivolti alla capacità di ascolto, sono validi anche per la comprensione: «Processi di controllo da mettere in atto durante l'ascolto (rendersi conto di non aver

capito, riconoscere una difficoltà)». Questo obiettivo sottolinea abilità metacognitive teorizzate dalla Brown, come saper riconoscere le proprie difficoltà (Ivi, p. 32).

Al termine delle classi quarta e quinta, la scuola ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari:

ITALIANO

Per ascoltare:

- Strategie essenziali dell'ascolto finalizzato e dell'ascolto attivo.
- Modalità per prendere appunti mentre si ascolta.
- Processi di controllo da mettere in atto durante l'ascolto (rendersi conto di non aver capito, riconoscere una difficoltà).
- Interazioni fra testo e contesto.

- Prestare attenzione in situazioni comunicative orali diverse, tra cui le situazioni formali, in contesti sia abituali sia inusuali.
- Prestare attenzione all'interlocutore nelle conversazioni e nei dibattiti, comprendere le idee e la sensibilità altrui e partecipare alle interazioni comunicative.
- Comprendere semplici testi (derivanti dai principali media (cartoni animati, pubblicità, ecc.) cogliendone i contenuti principali.

In secondo luogo, ci sono obiettivi specifici per la capacità di lettura. In uno di questi, il secondo a sinistra, si amplia un aspetto che abbiamo visto essere ripreso dalla proposta del Gruppo MT e non solo: «Caratteristiche strutturali, sequenze, informazioni principali e secondarie, personaggi, tempo, luogo in testi narrativi, espositivi, descrittivi, regolativi» (Ivi, p. 33).

Per leggere:

- Varietà di forme testuali relative ai differenti generi letterari e non.
- Caratteristiche strutturali, sequenze, informazioni principali e secondarie, personaggi, tempo, luogo in testi narrativi, espositivi, descrittivi, informativi, regolativi.
- Alcune figure di significato: onomatopea, similitudine, metafora.
- Testi multimediali.
- Relazioni di significato fra parole (sinonimia, iper/iponimia, antinomia, parafrasi), in rapporto alla varietà linguistica: lingua nazionale e dialetti, scritto e orale, informale e formale.

- Utilizzare tecniche di lettura silenziosa con scopi mirati.
- Leggere ad alta voce e in maniera espressiva testi di vario tipo individuandone le principali caratteristiche strutturali e di genere.
- Comprendere ed utilizzare la componente sonora dei testi (timbro, intonazione, intensità, accenazione, pause) e le figure di suono (rime, assonanze, ritmo) nei testi espressivo/poetici.
- Consultare, estrapolare dati e parti specifiche da testi legati a temi di interesse scolastico e/o a progetti di studio e di ricerca (dizionari, enciclopedie, atlanti geo-storici, testi multimediali).
- Ricerare le informazioni generali in funzione di una sintesi.
- Tradurre testi discorsivi in grafici, tabelle, schemi e viceversa.
- Memorizzare per utilizzare testi, dati, informazioni, per recitare (poesie, brani, dialoghi ..).
- Rilevare corrispondenze lessicali tra dialetto e

lingua.

In conclusione, le Indicazioni Nazionali forniscono una serie di obiettivi specifici sulla grammatica e in particolare sugli aspetti morfosintattici, che più ci interessano in questa sede, ma innanzitutto non sappiamo se sono considerati positivi per la comprensione della lettura, e in secondo luogo sono aspetti tratti sempre dalla grammatica tradizionale: frasi minime, predicati, espansioni, complementi (Ivi, p. 34).

Al termine della Scuola Primaria, l'alunno è in grado di riflettere sulle funzioni e sull'uso della lingua, utilizzando le seguenti conoscenze ed abilità grammaticali.

A livello morfosintattico:

- Le parti del discorso e le categorie grammaticali
- Modalità e procedure per strutturare una frase semplice e per riconoscere gli elementi fondamentali della frase minima.
- Funzione del soggetto, del predicato e delle espansioni.

- Riconoscere e raccogliere per categorie le parole ricorrenti.
- Riconoscere in un testo la frase semplice e individuare i rapporti logici tra le parole che la compongono e veicolano senso.
- Operare modifiche sulle parole (derivazione, alterazione, composizione).
- Usare e distinguere i modi e i tempi verbali.
- Espandere la frase semplice mediante l'aggiunta di elementi di complemento.
- Riconoscere in un testo alcuni fondamentali connettivi (temporali, spaziali, logici, ecc.).

1.4.3. *Le Indicazioni del 2007*

Il terzo provvedimento analizzato⁴ riprende la forma discorsiva dei Programmi dell'85, e questo consente di dare indicazioni più precise su come lavorare anche sulla comprensione del testo.

Innanzitutto va notata con favore una novità che non era presente nei due provvedimenti precedenti, e cioè che lo sviluppo delle competenze linguistiche deve essere a cura di tutti i docenti.

Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. Per realiz-

⁴ Le "Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione" sono state pubblicate a settembre 2007 (Decreto del 31 luglio 2007, Direttiva n. 68 del 03/08/2007).

zare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività (MPI, 2007, p. 49).

Di conseguenza a questa presa di posizione, il documento afferma con forte chiarezza l'importanza della comprensione del testo, che diventa un obiettivo strategico della scuola primaria tutta, e non solo dell'insegnante di italiano. Inoltre, subito dopo si lega in maniera esplicita la comprensione agli aspetti grammaticali del testo, lessicali e sintattici.

Obiettivo strategico per la scuola primaria diviene non soltanto insegnare la strumentalità del leggere, ma attivare i numerosi e complessi processi cognitivi sottesi al comprendere. Ogni insegnante favorirà con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure al livello della strutturazione logico-concettuale (MPI, 2007, pp. 49-50).

Poco più avanti si insiste sul ruolo della grammatica, precisando che va intesa come riflessione linguistica, e si accenna anche ad aspetti metacognitivi.

L'uso della lingua è espressione delle facoltà intellettive e aiuterà l'allunno a rendere rigoroso il suo pensiero. In questa prospettiva metacognitiva, anche la riflessione sulla lingua servirà per sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare (MPI, 2007, p. 52).

Ma gli aspetti metacognitivi vengono dettagliati maggiormente poco più avanti nell'elenco dei traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria sulla lingua italiana, tra cui figura il seguente.

Comprende testi di tipo diverso in vista di scopi funzionali, di intrattenimento o svago, di studio, ne individua il senso globale e/o le informazioni principali, utilizza strategie di lettura funzionali agli scopi (MPI, 2007, p. 52).

Questo doppio lavoro sulla metacognizione e sulla grammatica come riflessione linguistica viene poi dettagliato negli obiettivi di apprendimento per le classi terza, quarta e quinta.

Per quanto riguarda la classe terza, si fa riferimento alla capacità di cogliere gli argomenti principali, i *topic* di cui parlavano Kintsch e Van Dijk, e per la grammatica si fa riferimento alle parti variabili del discorso e gli elementi principali della frase semplice (MPI, 2007, p. 53). Come si vede, sono sempre costrutti della grammatica tradizionale, nonostante questa sia presentata come riflessione sulla lingua piuttosto che in chiave “prescrittiva”.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Leggere

- Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento centrale, le informazioni essenziali, le intenzioni comunicative di chi scrive.
- Comprendere testi di tipo diverso in vista di scopi funzionali, pratici, di intrattenimento e/o di svago.
- Leggere semplici e brevi testi letterari sia poetici sia narrativi, mostrando di saperne cogliere il senso globale.

Riflettere sulla lingua

- Compiere semplici osservazioni su testi e discorsi per rilevare alcune regolarità.
- Attivare semplici ricerche su parole ed espressioni presenti nei testi.
- Conoscere le parti variabili del discorso e gli elementi principali della frase semplice.

Per quanto riguarda le classi quarta e quinta, si vede subito un obiettivo che ricorda molto la *sensibilità al testo* della Brown e del Gruppo MT: «Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere». Riguardo alla grammatica si ampliano molto, rispetto alle Indicazioni del 2004, i costrutti su cui si richiede di far riflettere gli allievi, ma essi sono sempre mutuati dalla grammatica tradizionale (MPI, 2007, pp. 53-55).

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Leggere

- Leggere testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, distinguendo l'invenzione letteraria dalla realtà.
- Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere.
- Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere.
- Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza per scopi pratici e/o conoscitivi applicando semplici tecniche di supporto alla comprensione (come, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.).
- Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, per regolare comportamenti, per svolgere un'attività, per realizzare un procedimento.
- Leggere semplici e brevi testi letterari sia poetici sia narrativi mostrando di riconoscere le caratteristiche essenziali che li contraddistinguono (versi, strofe, rime, ripetizione di suoni, uso delle parole e dei significati) ed esprimendo semplici pareri personali su di essi.
- Leggere ad alta voce un testo noto e, nel caso di testi dialogati letti a più voci, inserirsi opportunamente con la propria battuta, rispettando le pause e variando il tono della voce.

Riflettere sulla lingua

- Riconoscere e denominare le parti principali del discorso e gli elementi basilari di una frase; individuare e usare in modo consapevole modi e tempi del verbo; riconoscere in un testo i principali connettivi (temporali, spaziali, logici); analizzare la frase nelle sue funzioni (predicato e principali complementi diretti e indiretti).
- Conoscere i principali meccanismi di formazione e derivazione delle parole (parole semplici, derivate, composte, prefissi e suffissi).
- Comprendere le principali relazioni tra le parole (somiglianze, differenze) sul piano dei significati.
- Comprendere e utilizzare il significato di parole e termini specifici legati alle discipline di studio.
- Utilizzare il dizionario come strumento di consultazione per trovare una risposta ai propri dubbi linguistici.

– Riconoscere la funzione dei principali segni interpuntivi.

1.4.4. *Indicazioni del 2012*

Le Indicazioni del 2012⁵ confermano in larga parte l'impianto delle Indicazioni precedenti. Riguardo alla comprensione del testo, in primo luogo confermano che lo sviluppo delle competenze linguistiche deve essere curato da tutti i docenti. La comprensione non è chiamata più "obiettivo strategico" ma viene considerata «necessaria l'acquisizione di opportune strategie e tecniche, compresa la lettura a voce alta, la cura dell'espressione e la costante messa in atto di operazioni cognitive per la comprensione del testo.» (MIUR, 2012, p. 44).

Viene ribadita anche l'importanza della riflessione sulla lingua, intesa sia come grammatica sia come insieme di competenze metacognitive. In particolare, la grammatica «se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni», mentre all'aspetto metacognitivo viene attribuito il ruolo di concorrere a «sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico.» (Ivi, p. 46)

In conclusione, lo sviluppo della normativa ha portato il legislatore a richiedere un lavoro esplicito sulla comprensione della lettura da parte di tutti i docenti, perché essa costituisce un obiettivo strategico per l'apprendimento. Per farlo si suggerisce di lavorare su due aspetti fondamentali: da un lato la metacognizione e dall'altro la grammatica intesa come riflessione sulla lingua, anche se poggiata sui costrutti tradizionali e non su quelli generativi.

In linea con queste richieste, di seguito riportiamo innanzitutto due programmi didattici elaborati dal gruppo di psicologi cognitivisti padovani: il primo esclusivamente sulla metacomprendimento, e il secondo anche su altri aspetti propedeutici. Nel secondo capitolo invece, si raccoglie la seconda indicazione, quella di lavorare sulla grammatica, ma si presenteranno una serie di costrutti di matrice generativa, e non tradizionale, la cui conoscenza in questa sede si ipotizza essere legata favorevolmente alla comprensione della lettura.

⁵ Le nuove "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" sono state pubblicate con il Decreto Ministeriale n. 254 del 16 novembre 2012.

1.5. Alcune proposte della psicologia cognitiva

1.5.1. *Lettura e metacognizione*

"Lettura e metacognizione" è il titolo del testo in cui De Beni e Pazzaglia (1991) presentano un programma didattico che mira a potenziare le abilità metacognitive di studenti che vanno dalla terza classe della scuola primaria alla terza classe della secondaria di primo grado.

Il programma si basa sul presupposto che la comprensione della lettura è funzionale all'apprendimento, quindi bisogna ridurre le differenze individuali su questa capacità sin da subito, quando sono ancora minime. L'aspetto su cui si focalizza è la metacomprendimento perché, ad avviso degli autori, è fondamentale sapere che si legge per capire e non solo per decodificare grafemi in fonemi. Molti bambini purtroppo non hanno questa conoscenza di base anche perché spesso sono gli adulti a enfatizzare una lettura scorrevole piuttosto che la comprensione. La lettura scorrevole è utile alla comprensione ma non è sufficiente. Dunque gli autori scelgono di lavorare sulla metacognizione intesa come «riflessione sui processi cognitivi» che «indica, nella sua accezione più ampia, la conoscenza da parte del soggetto delle proprie attività cognitive e il controllo che è in grado di esercitare su di esse» (De Beni, Pazzaglia, 2001, p. II).

Riferimenti teorici del programma sono Flavell (1979, 1980) e Brown (1980) perché hanno individuato per primi due componenti della metacognizione nella conoscenza e nel controllo. Per questo il programma verte su questi due aspetti.

Le conoscenze metacognitive sono in primo luogo sugli scopi della lettura: comprensione per svago, studio, informazione, eccetera; in secondo luogo sulle strategie per la comprensione, come la lettura analitica, la scorsa rapida, la riletture, la lettura selettiva; in terzo luogo sui tipi di testo,

che vanno dall'individuazione del genere letterario, all'utilizzazione di alcuni indizi quali il titolo, i diversi sottotitoli e le eventuali sottolineature o evidenziazioni in corsivo o grassetto, fino alla capacità di formulare un giudizio sulla complessità del brano (De Beni, Pazzaglia, 2001, p. III).

Il controllo riguarda la scelta di strategie e nella verifica costante della comprensione.

Il programma risultante è diviso in tre parti:

una prima parte del programma [è dedicata] alla conoscenza degli scopi della lettura e delle strategie. Una seconda all'utilizzo delle strategie e all'attivazione di varie forme di controllo della comprensione. Infine una terza parte che introduce all'abilità di cogliere indizi dal testo (genere letterario, titolo) al fine di facilitare la comprensione (*ibidem*).

Come si è detto, il programma può essere realizzato a partire dalla terza primaria fino alla terza secondaria di primo grado, ma gli autori si preoccupano di precisare che esso è rivolto a studenti senza particolari problemi di lettura, a studenti con specifiche difficoltà di comprensione (cioè coloro che pur avendo un QI nella norma hanno prestazioni inferiori su test standardizzati di comprensione), studenti con problemi di decodifica, in modo da potenziare almeno la comprensione e spostare l'attenzione su di essa.

Il programma comprende un test criteriale non standardizzato composto di 10 item che misurano il livello in entrata e in uscita di conoscenze metacognitive sulla comprensione della lettura: in entrata di tratta di un test diagnostico per capire su cosa lavorare con ogni bambino e diversificare gli interventi; in uscita è un test sommativo per attestare i progressi fatti.

Dopo il test iniziale, il programma si articola in 43 schede di trattamento suddivise in tre parti. La prima parte è dedicata agli scopi della lettura, la seconda alle strategie di lettura e la terza alle caratteristiche del testo, come riportato nel seguente schema (De Beni, Pazzaglia, 2001, p. IX).

PRIMA PARTE: Scopi della lettura

Schede 1-3: presentazione di diversi scopi della lettura

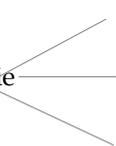
Schede 4-6: verifica schede precedenti

Schede 7-8: importanza di abbinare strategie di lettura diverse a scopi differenti.

SECONDA PARTE: Strategie di lettura

Scheda 9: presentazione di tre strategie

- lettura analitica
- scorsa rapida



lettura selettiva

Schede 10-15: esercizi di conoscenza di 3 diverse strategie di lettura

Schede 16-24: esercizi di reale utilizzo di 3 diverse strategie di lettura

Scheda 25: presentazione della strategia "rilettura di passi complessi"

Schede 26-28: esercizi di reale utilizzo della nuova strategia di lettura

Schede 29-33: esercizi di controllo sulla comprensione

TERZA PARTE: Caratteristiche del testo

Schede 34-42: individuazione del genere letterario; valutazione della complessità di un testo

Scheda 43: individuazione degli indizi offerti dal titolo

Infine, gli autori consigliano di applicare questo programma in due ore settimanali, o raggruppate in un'unica unità didattica, oppure suddivise in due unità didattiche di un'ora ciascuna. Il programma totale dovrebbe durare circa 35 ore.

1.5.2. Migliorare 10 abilità sottese alla comprensione della lettura

Il secondo programma è molto più completo e ricco ed è presentato in quattro volumi sotto il titolo di *Nuova Guida alla comprensione del testo*, a cura di De Beni, Cornoldi, Carretti & Meneghetti (2003). In quest'opera il gruppo padovano di psicologi concretizza 20 anni di studi sulla comprensione del testo in un programma d'intervento che individua 10 abilità sottese alla capacità di comprensione della lettura. Da quest'opera sono tratte le prove di valutazione criteriale utilizzate nella validazione del percorso didattico sulla sintassi generativa di cui si relaziona in questo volume.

Il programma è rivolto a studenti che vanno dai cinque ai 15 anni e mira a migliorare la capacità di comprensione della lettura, non solo attraverso la promozione di conoscenze e strategie metacognitive, ma anche su altri aspetti, alcuni dei quali grammaticali. La fascia di età cui è rivolto è così ampia perché il programma si articola su tre possibili livelli. Non a caso è contenuto in quattro volumi:

- il primo volume contiene un'introduzione teorica generale che spiega le 10 abilità sottese alla comprensione della lettura su cui si propone di lavorare, più 20 prove criteriali, di cui 10 per il livello A (dagli otto ai 12 anni) e 10 per il livello B (dai 12 ai 15 anni), ciascuna che misura il livello di abilità per ciascuna delle 10 individuate dal programma;
- il secondo volume contiene le attività di avvio e i relativi materiali per i bambini dai cinque agli otto anni o per coloro che hanno particolari difficoltà di comprensione;
- il terzo volume contiene le attività didattiche e i relativi materiali per il livello A;
- il quarto volume contiene attività e materiali per il livello B.

Come si è detto, il programma è più completo di quello presentato nel paragrafo precedente, perché lavora anche su altre abilità, oltre a quelle metacognitive. Le 10 abilità individuate possono essere suddivise in tre categorie o aree.

<p>AREA DEL CONTENUTO</p> <p>1. Personaggi, luoghi, tempi e fatti</p> <p>2. Fatti e sequenze</p>
<p>AREA DELL'ELABORAZIONE</p> <p>3. Struttura sintattica</p> <p>4. Collegamenti</p> <p>5. Inferenze lessicali e semantiche</p>
<p>AREA DELLA METACOGNIZIONE</p> <p>6. Sensibilità al testo</p> <p>7. Gerarchia del testo</p> <p>8. Modelli mentali</p> <p>9. Flessibilità</p> <p>10. Errori e incongruenze</p>

La prima area è detta “del contenuto” e riguarda le abilità dello studente di riconoscere chiaramente *Personaggi*, *Luoghi* e *Tempi* del testo, individuare i *Fatti* e coglierne i nessi (*Sequenze* cronologiche e logiche).

La giustificazione teorica per lavorare su questi aspetti, se non fosse già di per sé evidente, è fornita sicuramente dal modello di Kintsch e Van Dijk e dai loro concetti di Base Testuale e Macrostruttura, già spiegati nel primo capitolo.

La seconda area è detta “dell'elaborazione” e riguarda in primo luogo le abilità di elaborare correttamente i nessi grammaticali e sintattici nella frase e fra diverse frasi (*Struttura sintattica*).

In secondo luogo, poiché «spesso il testo non offre esplicitamente tutte le informazioni e i nessi implicati» l'area riguarda anche le abilità di saper «compiere *Inferenze* che richiedono l'utilizzazione di conoscenze preesistenti o *Collegamenti* tra parti distanti del testo».

Infine, in quest'area rientrano anche le abilità di riconoscere «i diversi livelli d'importanza delle parti del testo (*Gerarchia del testo*)», in modo che lo studente sappia evitare

di essere sovraccaricato da tutte le informazioni lette, mantenute tutte allo stesso livello di attivazione, con inevitabili confusioni, incomprensioni e perdite di informazioni rilevanti. Quando il lettore ha raccolto un numero sufficiente di elementi significativi può cominciare a costruire delle rappresentazioni più generali del contenuto del testo (*Modelli mentali*) che ulteriormente ridurranno il sovraccarico della memoria di lavoro e guideranno il percorso successivo di elaborazione. (De Beni, Cornoldi, Carretti, Meneghetti, 2003, pp. 29-30.)

La terza area, detta “della metacognizione”, riguarda le abilità metacognitive generali che aiutano lo studente a

riconoscere le caratteristiche del testo che deve affrontare (*Sensibilità al testo*), ad adattare il processo di lettura alle differenti richieste del compito, in relazione al tipo di testo, ai suoi scopi, alle istruzioni ricevute, alle condizioni ambientali e alle sue caratteristiche di lettore (*Flessibilità*) e monitorare il proprio processo di comprensione, riconoscendo i momenti in cui questo processo si è inceppato (*Errori e incongruenze*). (*Ibidem*)

Per la sua ricchezza, il programma proposto può essere uno strumento estremamente flessibile in mano agli insegnanti che vogliono migliorare la capacità di comprensione della lettura dei propri studenti. Al di là della regolazione in base all'età, i test criteriali consentono di individuare il livello di ciascuno sulle 10 abilità, perché il punteggio acquisito dallo studente su ciascuna delle prove, confrontato con la media del

campione su cui le prove sono state standardizzate, fornisce un'indicazione didattica differenziata con quattro possibilità d'intervento, legate ai quartili:

- 1° quartile, RI = scarsa abilità con richiesta d'intervento
- 2° quartile, AS = fascia con abilità da sostenere
- 3° quartile, FP = fascia con abilità sufficiente, ma comunque da potenziare
- 4° quartile, CCR = fascia ottimale con criterio completamente raggiunto.

Inoltre, le schede contenute nei voll. 2-3-4 sono molto ricche e possono costituire spunti da cui partire per lavorare sugli stessi obiettivi anche con testi diversi da quelli proposti.

In questa sede non è il caso di andare oltre nella descrizione del programma, ma delle prove si parlerà dettagliatamente più avanti, poiché sono state utilizzate proprio per fare una valutazione diagnostica d'ingresso dei bambini che hanno partecipato al percorso didattico, per individuare il livello di consapevolezza sintattica, in relazione alle altre nove sotto-abilità della comprensione della lettura.

Capitolo secondo

Ipotesi e disegno di ricerca: migliorare la comprensione della lettura con la sintassi generativa

In questo capitolo si presenteranno in primo luogo una serie di costrutti sintattici di matrice generativa la cui conoscenza si ipotizza avere un effetto positivo sulla comprensione della lettura, relativamente a studentesse e studenti di scuola primaria⁶. In secondo luogo sarà illustrato il disegno di ricerca che è stato realizzato per verificare questa ipotesi, più gli strumenti di misura utilizzati.

2.1. Riflessione sulla lingua e comprensione

Si è visto che le Indicazioni Nazionali attualmente in vigore affermano esplicitamente che l'insegnamento della grammatica va inteso come riflessione linguistica e che esso è funzionale alla comprensione della lettura.

Come si può immaginare, questa conclusione è frutto, tra le altre cose, di un dibattito linguistico e pedagogico che in Italia muoveva i primi passi già negli anni Settanta e che in parte era già stato considerato nei Programmi dell'85.

2.1.1. *Grammatica come riflessione sulla lingua*

Negli anni Settanta, i linguisti criticarono fortemente l'approccio tradizionale di insegnamento della grammatica poiché la rendeva una disciplina prescrittiva e non descrittiva, scientifica. La grammatica a scuola era concepita più o meno così:

- l'italiano (come qualsiasi altra lingua, d'altronde) è un sistema perfettamente unitario, [...] stabilito una volta per tutti e per tutte le circostanze;

⁶ I riferimenti bibliografici principali per questo capitolo sono Graffi (1994), Donati (2002) e Svolacchia (2004). Poiché i costrutti presentati sono solo quelli ritenuti adeguati per il livello di scuola primaria, per avere un'idea più completa della grammatica e della sintassi generativa si rimanda ai testi.

- tale sistema dell'italiano è basato sul toscano, anzi, sul fiorentino colto, ed è stato codificato dall'uso degli autori "canonici" e dagli studi dei grammatici e dei lessicografi;
- i dialetti "italiani" non sono che rozze degenerazioni della lingua italiana, e vanno banditi dall'uso, almeno nella vita scolastica;
- tutte le deviazioni dal canone prestabilito, [...] dovunque compaiano dagli elaborati scritti degli allievi, agli articoli dei giornali, alla letteratura contemporanea vanno, in qualche modo anche moralmente, riprovati ed estirpati (Berretta, 1977).

A scanso di equivoci, ferma restando l'idea che a scuola è bene che l'insegnante parli italiano e non dialetto, ciò non toglie che la linguistica ci ha dimostrato che ogni lingua, e quindi anche l'italiano, non è affatto un sistema immutabile. La pedagogia e la psicologia dell'educazione inoltre ci hanno dimostrato che l'apprendimento non passa attraverso l'acquisizione astratta di regole ma attraverso la riflessione su problemi concreti, riflessione che porta a una pur provvisoria conclusione. Per quanto riguarda la grammatica si tratta quindi di partire dai fenomeni linguistici, osservarli, fare ipotesi su come essi funzionino, verificare queste ipotesi e solo allora codificarle in regole, pur provvisorie, che costituiscono la consapevolezza di un parlante della propria "grammatica mentale", per usare un termine chomskyiano.

Per questo si è passati dal concetto di "insegnamento grammaticale" a quello di "riflessione grammaticale" o "riflessione sulla lingua"

La designazione tradizionale punta infatti all'insegnamento, quindi all'attività propositiva del docente, che presenta e spiega la grammatica, propone gli esercizi, controlla i risultati. Con il termine di "riflessione" lo sguardo è invece puntato sul discente, la cui attività viene vista non già come un "imparare" le forme, le categorie e le modalità di riconoscimento delle categorie, ma come un "riflettere" sulla lingua, dunque un meditare, un ragionarci su, un congetturare. (Lo Duca, 2002).

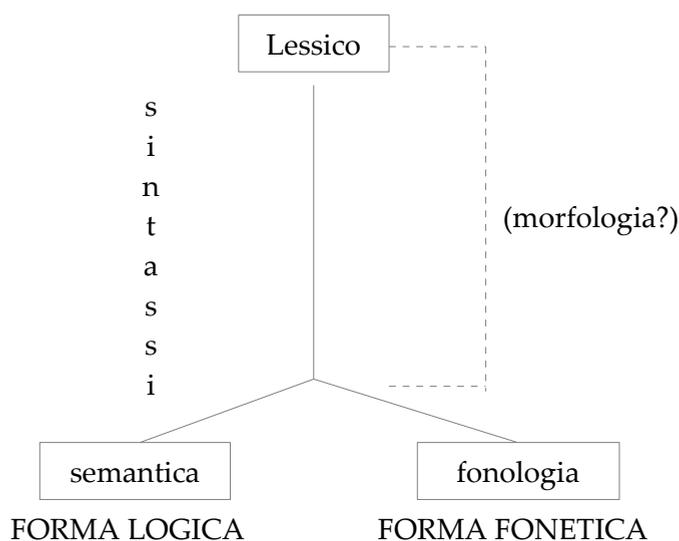
2.1.2. *Centralità della sintassi nella grammatica generativa*

A livello normativo e scientifico, si può dire che c'è un generale accordo sul fatto che la grammatica va intesa come riflessione sulla lingua, sebbene non è difficile dimostrare che purtroppo la pratica didattica rifletta ancora molto il quadro che ne faceva Berretta nel 1977.

Quello su cui non c'è ancora accordo è: quali costrutti grammaticali fanno da sfondo a questa riflessione? Quelli tradizionali o quelli definiti dalla pur crescente letteratura generativa per l'italiano? Una conseguenza di questo disaccordo è che nella pratica didattica italiana l'uso dei costrutti di matrice generativa è molto raro, come può dimostrare anche una improvvisata ricerca sui libri di testo che circolano attualmente.

In questo volume viene formulata una proposta di "riflessione linguistica" sulla base di alcuni costrutti fondamentali della grammatica generativa, al fine di far raggiungere agli studenti interessati un sufficiente livello di consapevolezza sintattica per verificare l'ipotesi che essa influenzi positivamente la comprensione della lettura.

Ma perché di tutta la grammatica (lessico, semantica, fonologia, morfologia, sintassi) vengono privilegiati gli aspetti sintattici? Perché nell'ottica generativa, come mostra in uno schema e afferma Donati (2002)



la sintassi (in una collaborazione stretta anche se non chiarita con la morfologia), è la componente centrale della grammatica: solo sulla base delle strutture generate dalla sintassi assemblando le parole del lessico, fonologia e semantica danno forma e interpretazione agli enunciati.

A questo punto diventa necessario delineare sinteticamente come viene intesa la sintassi in quest'ottica e poi descrivere i costrutti su cui si basa la proposta didattica.

2.2. Aspetti della sintassi legati alla comprensione

Innanzitutto, definiamo la sintassi come «quella componente della grammatica che utilizza le parole contenute nel lessico e le assembla combinandole in unità complesse» (Donati, 2002, p. 11). In secondo luogo ricordiamo le sue tre proprietà principali: 1) la sintassi è autonoma, 2) è generativa e ricorsiva, 3) è inconsapevole.

La prima proprietà è dimostrata dall'esistenza di frasi come

- (1) una virtù sta bevendo una pietra con lenta fretta;
- (2) *Nico vuole di incontrare Emma.

La frase in (1) è una frase senza senso, ma *grammaticale*, perché rispetta perfettamente le regole di combinazione delle parole, cioè la sintassi, dell'italiano. La frase in (2) pur sembrando più sensata viola le regole della sintassi e perciò è detta *agrammaticale* (tali frasi sono contraddistinte da asterisco).

Questi esempi dimostrano che la sintassi è autonoma dalla semantica, dal significato, perché esistono frasi corrette da un punto di vista sintattico ma prive di senso (1), e frasi significative ma agrammaticali (2). Un'ulteriore dimostrazione è fornita dall'esistenza dell'*agrammatismo*, cioè quella patologia neurologica di chi riesce a scegliere le parole giuste ma non a combinarle correttamente.

La sintassi è anche *generativa*, cioè consente di «utilizzare delle regole in grado di generare un numero potenzialmente infinito di frasi» e di conseguenza *ricorsiva*, cioè consente di «includere una frase nell'altra, iterando questo procedimento teoricamente all'infinito» (Donati, 2002, p. 14).

Infine, la sintassi è *inconsapevole*, come molte altre componenti della nostra grammatica mentale, come dimostra la coppia di frasi seguente.

- (3a) Preferisco mangiare gli spaghetti senza aggiungere il parmigiano.
- (3b) *Cosa preferisci mangiare gli spaghetti senza aggiungere?
- (4a) Preferisco dire a Nico di chiedere a Emma di evitare il parmigiano.
- (4b) Cosa preferisci dire a Nico di chiedere a Emma di evitare?

Se chiediamo a un qualsiasi parlante nativo italiano, anche se deve pensarci un po', egli saprà dire che (3b) è agrammaticale e che invece (4b) è grammaticale, anche se entrambe sono poco naturali e complesse. Questo perché c'è una regola ben precisa della sintassi, descritta dalla teoria generativa, che viene colta dal parlante, pur non essendo consapevole della regola stessa. Perciò si dice che la sintassi è *inconsapevole* (Donati, 2002, p. 17).

L'obiettivo del percorso didattico è proprio quello di far raggiungere ai bambini di scuola primaria la consapevolezza su certe regole mentali sintattiche, certi costrutti definiti dalla grammatica generativa, e poi verificare l'ipotesi che questa consapevolezza influenzi positivamente la comprensione della lettura. Vediamo di seguito i costrutti selezionati.

2.2.1. *Parti del discorso tradizionali e criteri distributivi*

Poiché ogni grammatica tradizionale inizia la propria sistematizzazione dalla classificazione delle parole in "parti del discorso", di conseguenza anche la presentazione della grammatica generativa o contemporanea non può che iniziare dalla critica dei tradizionali criteri con cui esse vengono definite, per approdare a criteri più stabili e funzionali.

Come si vedrà, anche il percorso didattico proposto ai bambini inizierà dalle tradizionali parti del discorso, per creare un ponte con quanto fatto in precedenza e perché le parole sono i costituenti dei sintagmi, di cui si proporrà di conoscere la struttura.

La grammatica tradizionale identifica a quale parte del discorso appartiene ogni parola basandosi su criteri morfologici o semantici, ma ad un'attenta analisi questi criteri non danno risposte univoche.

Infatti, in base al criterio morfologico, un nome è diverso da un verbo perché il verbo, ad esempio, può avere il caso. Ma questo avviene solo in alcune lingue (latino, tedesco) e, ad esempio, non in italiano. Dunque il criterio morfologico non è sempre valido.

Si può allora usare un criterio semantico: il verbo designa azioni o processi. Ma verbi come *conoscere* o *credere* non designano né azioni né processi. Allora si ricorre al concetto di verbo "stativo", che esprime uno stato. Ma ci sono anche nomi che esprimono stati, come *calma* o *angoscia*. Dunque neanche il criterio semantico è universale.

La grammatica generativa propone di usare criteri così detti "distributivi", o sintattici: due parole appartengono alla stessa parte del discorso se occupano la stessa posizione nella frase, cioè se hanno la stessa distribuzione. A volte questo criterio è affiancato da criteri morfologici per

avere una più precisa descrizione delle caratteristiche di una parte del discorso (Graffi, 1994, pp. 38-41). Di seguito vediamo in sintesi come la grammatica generativa problematizza e rivede la classificazione tradizionale delle nove parti del discorso: nomi, verbi, aggettivi, articoli, preposizioni, avverbi, congiunzioni, pronomi, interiezioni.

Nomi e verbi

Come inizio, per quanto riguarda nomi e verbi, la grammatica generativa afferma che il riconoscimento di queste due classi di parole «non sembra [...] soltanto giustificato, ma necessario» (Id., p. 42).

Per chiarire la distribuzione dei *nomi* osserviamo la seguente coppia di frasi:

- (5a) * Il mio *per/oggi/e/leggo/esso/lo/alto* preferito è la Divina Commedia
 (5b) Il mio *libro/testo/poema* preferito è la Divina Commedia.

La frase (5a) è agrammaticale con qualunque delle parole scritte in corsivo tra i due aggettivi “mio” e “preferito”, mentre (5b) è grammaticale con qualunque delle parole *libro/testo/poema*. Non a caso, nessuna delle parole in corsivo nella frase (5a) è un nome, ma sono una preposizione (*per*), un avverbio (*oggi*), una congiunzione (*e*), eccetera. Come afferma Graffi, questo «è un criterio [distributivo] per stabilire, almeno, che i nomi appartengono ad una classe di parole diversa rispetto alle altre». A questo criterio distributivo si può affiancare uno morfologico, reso evidente dalla seguente coppia di frasi.

- (6a) *Il mio lettura preferito è la Divina Commedia
 (6b) La mia lettura preferita è la Divina Commedia.

L'agrammaticalità della frase (6a) dimostra che

il genere del nome determina anche il genere di varie parole che accompagnano il nome stesso: [...] l'“articolo” (*il/la*), l'“aggettivo possessivo” (*mio/mia*), l'“aggettivo qualificativo” (*preferito/preferita*). Viceversa, la forma del verbo (in questo caso, *è*) è indifferente al genere del nome: questo è un criterio [morfologico] per opporre il verbo agli aggettivi e agli articoli (Id., p. 40).

Per quanto riguarda i criteri distributivi dei *verbi*, la grammatica generativa afferma che con essi

si devono distinguere diverse sottoclassi di parole a seconda del loro grado di autonomia: ci sono verbi che possono e devono stare da soli (*piove*); verbi che richiedono un nome che li preceda (*cammina*), verbi che ne richiedono due (*incontra*) (Donati, 2002, p. 44).

Questo criterio diventerà più chiaro quando più avanti si parlerà del concetto di *valenza*.

Aggettivi

In base ai tradizionali criteri semantici, l'aggettivo si distingue dal nome perché il primo esprime qualità e il secondo esprime sostanza. Ma nomi come *saggezza* o *bontà* esprimono qualità, pur essendo dei nomi.

Dunque, in base a criteri distributivi, l'aggettivo, a differenza del nome, 1) può essere preceduto da quelle parole che la grammatica generativa chiama *intensificatori* (ovvero *assai*, *così*, *davvero*, *abbastanza*⁷) e, 2) se preceduti da termini come *molto*, *poco*, *parecchio*, queste parole sono invariabili, come in "Ho dei fiori molto belli" piuttosto che in "Ho molti fiori".

Articoli

Secondo un criterio distributivo, l'articolo è facilmente identificabile perché si trova sempre prima del nome. Tuttavia questa distribuzione riguarda anche quelli che tradizionalmente vengono chiamati aggettivi e di pronomi dimostrativi, con la sola differenza che i secondi possono anche stare senza nome subito dopo. Per racchiudere questa nuova categoria di articoli e dimostrativi, la grammatica generativa ha coniato la categoria dei *determinanti*, cioè quelle parole che trovano solo in posizione prenominali.

Preposizioni

La tradizionale categoria delle preposizioni è senz'altro giustificata da criteri distributivi, ma nella loro stessa posizione rientrano anche parole come *dopo* o *sotto*, che classicamente sono escluse. Perciò, su base distributiva, si può dire che le proposizioni si dividono in due classi: quelle che devono essere seguite da un nome e quelle che possono non esserlo, come in "Nico incontra Emma dopo". (Donati, 2002, p. 46).

⁷ La parola *abbastanza* è l'unica che fa eccezione, perché si può trovare anche davanti ai nomi, come in "Paola non ha abbastanza coraggio".

Avverbi

La categoria degli avverbi è considerata come una “categoria ripostiglio” perché raccoglie tutta una serie di parole non classificate in altro modo. Originariamente conteneva parole che modificavano il verbo, ma a) ora comprende anche parole come *sì, no, assai*, che non lo modificano; b) comprende anche parole come *probabilmente* che modificano l'intera frase.

Congiunzioni

Questa categoria della grammatica tradizionale è ampiamente giustificabile in base a criteri distributivi, anche se a) alcune di esse, come *dopo, prima*, sono state riconsiderate come preposizioni, e b) le parole *di e che*, da un punto di vista distributivo precedono sintagmi completivi all'infinito e flesse, di cui si parlerà più avanti, quindi nella grammatica generativa vengono considerati come *completivi*.

Pronomi

Tradizionalmente i pronomi si distinguono in: dimostrativi, personali, relativi, interrogativi, indefiniti. I dimostrativi, su base distributiva, sono stati riclassificati nei *determinanti*, mentre quelli personali, insieme alle parole *ci e ne*, hanno la stessa distribuzione dei nomi, o meglio si trovano al posto di un *sintagma nominale*, come si vedrà in seguito. I pronomi relativi e interrogativi invece non hanno distribuzione uguale e quindi non rientrano nella stessa categoria dei personali. Infine, i pronomi indefiniti, «hanno una distribuzione in parte simile a quella di numerali e intensificatori: data la loro funzione, parleremo in questo caso di *quantificatori*» (Id., p. 50).

Interiezioni

Le interiezioni da un punto di vista distributivo non possono essere considerate categorie sintattiche, perché non fanno mai parte di una frase, ma appaiono sempre ai margini, o a volte sostituiscono una frase, e perciò vengono considerate *profrasi*.

2.2.2. *Struttura dei sintagmi*

Le parole sono raccolte in gruppi, detti *sintagmi*. Un sintagma, nella teoria generativa, è un insieme di parole che sono raggruppate nella struttura profonda (e non lineare) della frase. Per capire la differenza tra

struttura profonda e lineare si osservino le seguenti frasi (Donati, 2002, p. 54).

- (7a) Nico tira su un muro con la fionda
(7b) Nico tira su un muro per il suo castello

Nella frase (7a) abbiamo l'intuizione che la parola *su* debba essere raggruppata con le parole "un muro", mentre in (7b) con la parola "tira".

Dunque esiste una struttura profonda, al di là dell'ordine lineare, in cui le parole si raggruppano tra di loro, appunto, in sintagmi.

Per riconoscere i confini di un sintagma si può usare l'intuizione, ma sono stati anche definiti diversi criteri.

Il criterio della *scissione* afferma che un gruppo di parole è un sintagma se può essere scisso dalla frase e compreso tra *è* e *che*. Nella frase (7b), ad esempio, si può dire: "è su un muro *che* Nico tira con la fionda".

Il criterio dell'*isolabilità* afferma che un gruppo di parole è un sintagma se può essere pronunciato in isolamento: "Dove tira Nico con la fionda? *Su un muro*".

Il criterio dell'*ininterrompibilità* afferma che un gruppo di parole è un sintagma se non è interrompibile, ad esempio con un avverbio: "*su un *violentemente* muro".

Al di là della definizione, intuitiva o meno, dei sintagmi, la consapevolezza sintattica risiede nel riconoscimento della loro struttura. La struttura di un sintagma è determinata dalla sua *testa*, ovvero dalla parola che, intuitivamente, si riconosce come la più importante.

La testa di un sintagma determina anche il nome del sintagma e la sua distribuzione. Dunque un sintagma che avrà per testa un nome sarà un *sintagma nominale* (es. "il treno"), un sintagma che avrà per testa un aggettivo sarà un *sintagma aggettivale* (es. "pieno d'acqua"), un sintagma che avrà come testa un verbo sarà un *sintagma verbale* (es. "Nico incontra Emma"), e così via.

In che senso la testa determina anche la distribuzione di un sintagma? Per rispondere bisogna introdurre il concetto di *valenza* e di *argomento*: la *valenza* è la capacità della testa di determinare la composizione del proprio sintagma; gli *argomenti* sono gli elementi richiesti dalla testa per comporre un sintagma che ne saturi la valenza.

Una testa *zerovalente* non richiede argomenti e compongono un sintagma anche da sole, come nei sintagmi verbali "Piove" o "Nevica".

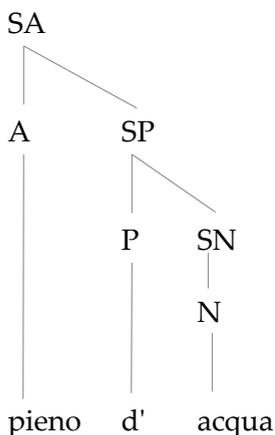
Le teste *monovalenti* hanno bisogno di un argomento per comporre un sintagma che ne saturi la valenza, come nel sintagma nominale “il ragazzo”: *ragazzo* è la testa e *il* è l'argomento. Oppure come nel sintagma preposizionale “di Giorgio”: *di* è la testa e *Giorgio* l'argomento.

Le teste *bivalenti* hanno bisogno di due argomenti, come nel sintagma verbale “Il mostro divora le prede”: *divora* è la testa, *il mostro* e *le prede* i suoi due argomenti. Delle valenze superiori si parlerà nel prossimo paragrafo.

In conclusione, la struttura di un sintagma è costituita da una testa più i suoi argomenti, ma un argomento può essere a sua volta un sintagma costituito da una testa e dai suoi argomenti, così potenzialmente all'infinito. Dunque la struttura dei sintagmi, si capisce, è come quella delle scatole cinesi: per questo nel percorso didattico si sceglierà come materiale di lavoro principale un kit di scatole che permetterà ai bambini di analizzare la struttura dei sintagmi proprio attraverso l'uso di scatole che contengono altre scatole. Questa soluzione è semplicemente una versione diversa dei due sistemi di rappresentazione attualmente in uso, e cioè il diagramma ad albero o la rappresentazione con le parentesi.

Come esempio, vediamo la rappresentazione coi tre sistemi del sintagma aggettivale (SA) “pieno d'acqua”: esso è costituito da un aggettivo (A) che è la testa e dal suo argomento che è il sintagma preposizionale (SP) “d'acqua”. Questo sintagma a sua volta è costituito dalla testa “d” che è una preposizione (P) e dal suo argomento “acqua”, che un sintagma nominale (SN), costituito da un nome (N).

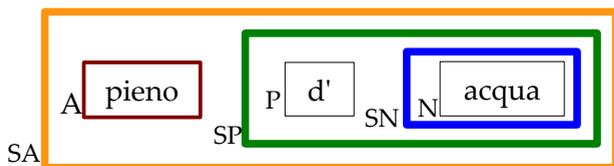
Rappresentazione ad albero



Rappresentazione con le parentesi

[_{SA} [_A pieno] [_{SP} [_P d'] [_{SN} [_N acqua]]]]

Rappresentazione con le scatole (in due dimensioni)



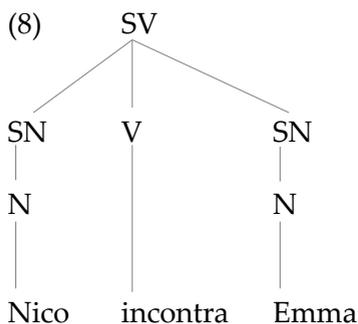
Come si vedrà, nel percorso didattico la rappresentazione con le scatole in tre dimensioni sarà realizzata con vere scatole colorate (la scatola rossa contiene la testa del sintagma), dentro le quali i bambini posizioneranno cartellini contenenti ciascuno una parola o, per sintagmi più ampi, un sintagma, come si vedrà più avanti.

2.2.3. Valenza dei verbi, struttura dei sintagmi verbali e circostanziali

Lo schema x-barra

Si è visto che ogni parola ha una valenza e si è visto come rappresentare sintagmi con testa monovalente. Ma come rappresentare sintagmi la cui testa è bivalente? La maggior parte delle teste bivalenti sono verbi, e in particolare i verbi transitivi: *incontrare, mangiare, prendere*, eccetera, perché richiedono due argomenti per saturare la loro valenza: nella grammatica tradizionale essi sono il soggetto e il complemento oggetto.

Per rappresentare la struttura di un sintagma con testa bivalente, la prima possibilità è una struttura tripartita, come in (8).



Ma ci sono almeno due motivi per cui tra i due argomenti pare esistere una gerarchia, in cui il verbo ha una relazione più stretta con l'oggetto piuttosto che con il soggetto.

In primo luogo il ruolo tematico assegnato al soggetto dipende dall'oggetto oltre che dal verbo, come dimostra la seguente coppia di frasi.

(9a) Gianni farà una torta.

(9b) Gianni farà fallimento.

In (9a) *Gianni* ha il ruolo di agente (colui che compie l'azione e determina un cambiamento di stato) e *una torta* ha il ruolo di paziente (ciò che subisce il cambiamento di stato). Se però si cambia l'oggetto che affianca il verbo, come in (9b), cambia anche il ruolo del soggetto, che diventa esperiente (colui che compie l'azione ma non determina un cambiamento di stato). Per la definizione dei ruoli tematici si veda il prossimo paragrafo.

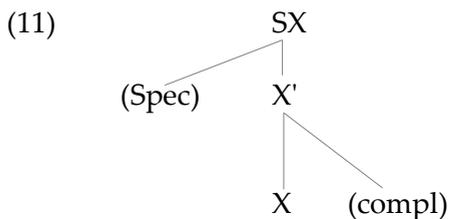
In secondo luogo molte espressioni idiomatiche sono riconducibili allo schema x [v oggetto], come in

(10) Gianni [tira le cuoia]
 x [v oggetto]

dove l'unità [v oggetto] è immodificabile: ad esempio non è possibile inserire un avverbio: *tirare *fortemente* le cuoia.

Non sembrano esistere, invece, espressioni idiomatiche riconducibili allo schema *[soggetto v] x .

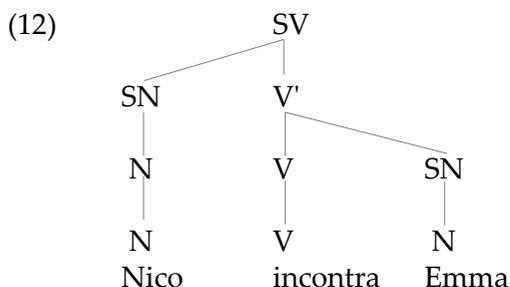
Per rendere conto di questa gerarchia nei sintagmi a testa polivalente, i teorici della grammatica generativa (Jackendoff, 1977 e Chomsky, 1986), hanno formulato lo schema x -barra, rappresentato in (11).



Lo schema x -barra è un'ipotesi secondo cui tutti i sintagmi hanno una struttura asimmetrica, caratterizzata da un nodo intermedio x -barra, in

cui: a) le due posizioni disponibili per i due eventuali argomenti (che vengono classificati in esterno e interno) sono dette rispettivamente *specificatore* e *complemento*; b) la testa x c-comanda il proprio complemento, ma non il proprio specificatore, come nella seguente rappresentazione in (10).

Di conseguenza, la frase *Nico incontra Emma*, di cui è testa il verbo bivalente incontrare, si rappresenta come in (12) dove il soggetto *Nico* è lo specificatore, e il nodo V' c-comanda, cioè contiene, il verbo *incontra* e il suo argomento interno (o complemento) *Emma* (Donati, 2002, pp. 78-83).



Valenza dei verbi

Si è detto che gli argomenti sono gli elementi richiesti dalla testa per comporre un sintagma che ne saturi la valenza. Nel caso in cui la testa è un verbo, gli argomenti sono, secondo un criterio semantico, le entità direttamente coinvolte nella scena evocata dal verbo, oppure, in termini più formali, «le entità che soddisfano la relazione a n posti espressa da un verbo» (Graffi, 1994, p. 51).

I verbi possono essere classificati in base alla loro valenza, cioè a quanti elementi minimi richiedono per realizzare una frase minima di senso compiuto, per usare termini della grammatica tradizionale.

I verbi zerovalenti, già accennati, sono quelli che non richiedono alcun argomento: esempi tipici sono i verbi meteorologici come *piove*, *neve*, *fa freddo*, *grandina*, eccetera.

I verbi monovalenti richiedono un solo argomento, che solitamente è il soggetto. Si tratta quindi dei verbi tradizionalmente chiamati intransitivi: *camminare*, *starnutire*, *tossire*, eccetera.

I verbi bivalenti richiedono due argomenti, uno esterno e uno interno, e sono i verbi transitivi, come *prendere*, *incontrare*, *mangiare*, o inaccusativi, come *andare*, *arrivare*, *venire*. Cosa sono i verbi inaccusativi? La grammatica generativa ha rivisto la tradizionale distinzione tra verbi transiti-

vi e intransitivi, formulando piuttosto la distinzione tra verbi transitivi e *non-transitivi*, divisi a loro volta tra verbi *inaccusativi*, che selezionano l'ausiliare essere, e *inergativi* (es. dormire), che selezionano l'ausiliare avere. I verbi *ergativi* sono quelli che possono essere sia transitivi sia inaccusativi (es. bruciare). In questa sede non è il caso di approfondire questa distinzione, perché non è un costrutto che è stato utilizzato per il percorso didattico, ma per ulteriori chiarimenti si rimanda a Graffi, 1994 o Svolacchia, 2004.

I verbi trivalenti richiedono tre argomenti e sono esemplificati dai verbi di “dire”, come *confessare, riferire, spiegare, insegnare*, o di “dare”, come *consegnare, regalare, donare, prestare*.

Infine, i verbi quadrivalenti richiedono quattro argomenti e sono verbi come *trasportare, tradurre, trasferire*.

Da segnalare che i verbi “causativi”, cioè *fare* e *lasciare* aumentano la valenza del verbo che accompagnano di un argomento. Ad esempio il verbo *prendere* che è bivalente, con l'aggiunta di *fare* diventa *far prendere*, che è trivalente, perché la scena della sua realizzazione richiede un'entità che prende, una che è presa e una che fa prendere.

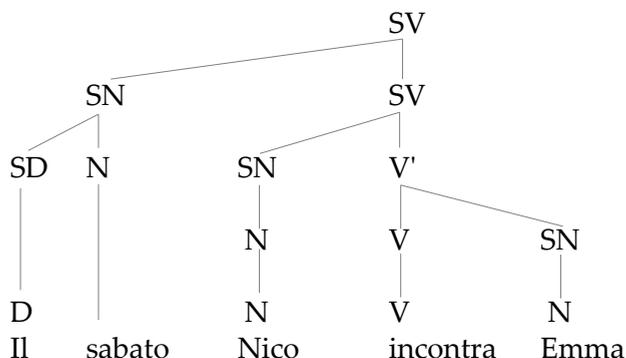
La presenza dei verbi causativi rende possibile anche l'esistenza di verbi “pentavalenti”, come *far tradurre*.

Circostanziali

Si è visto che ogni verbo richiede da zero a più argomenti, che ne saturano la valenza. Ma nelle frasi ci sono elementi che non saturano la valenza di nessuna testa: questi sono detti *circostanziali* o *aggiunti*. Sono quelli che la grammatica tradizionale classifica in vari tipi di complementi. Per rappresentarli si duplica il nodo che rappresenta il sintagma costituente cui il circostanziale in questione aggiunge informazioni, cioè quello che modifica: in grammatica generativa si dice quello su cui ha *portata*. Nella frase (13) il circostanziale è il sintagma nominale *il sabato* ed ha portata su tutto il sintagma verbale, perché aggiunge informazioni a tutta la “scena” della frase in (12).

(13) Il sabato Nico incontra Emma.

Di conseguenza, rispetto alla rappresentazione in (12), bisogna duplicare il nodo del SV, come nello schema seguente.



Qual è il sintagma da duplicare si capisce bene nell'esplicitazione delle frasi ambigue, come in (14)

- (14) Nico guarda le ragazze con gli occhiali
 a. ...perché gli ricordano la sua prima babysitter.
 b. ...perché è miope.

In (14a) il sintagma preposizionale *con gli occhiali* ha portata sul sintagma nominale *le ragazze*, quindi sarà quest'ultimo il nodo da duplicare nella rappresentazione. In (14b) *con gli occhiali* invece ha portata su tutto il sintagma verbale *Nico guarda le ragazze*, quindi sarà quest'ultimo ad essere duplicato.

Struttura delle frasi e dei sintagmi verbali

I sintagmi verbali hanno la stessa struttura degli altri sintagmi, e cioè sono costituiti da una testa con diverse valenze possibili, accompagnata da uno o più argomenti, che a loro volta sono costituiti da una testa con possibili argomenti, così via potenzialmente all'infinito. Su ciascuno dei nodi di questa struttura può avere portata un circostanziale che è a sua volta un sintagma costituito da una testa ed eventuali argomenti.

Si è visto che gli esempi di sintagmi verbali considerati erano di fatto delle frasi. La frase, nella grammatica generativa, è intesa come «la forma privilegiata che assumono i costituenti [i sintagmi] quando si combinano in un'unità complessa che suona naturale ai parlanti» (Donati, 2002, p. 99).

In questa sede identificheremo frase e sintagma verbale, anche se nella teoria della sintassi generativa non è così, perché le frasi hanno strutture più complesse. Questa maggiore complessità è suggerita da almeno tre fatti linguistici.

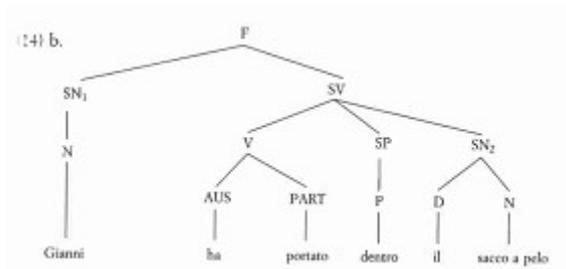
In primo luogo, l'esistenza degli ausiliari, che non sono verbi, anzi sono sempre accompagnati da verbi, e non assegnano ruoli tematici (v. paragrafo successivo). In secondo luogo, il soggetto, finora definito come argomento esterno del verbo, in certe lingue accompagna necessariamente anche verbi zerovalenti, che non hanno argomenti, come nella frase francese *Il pleut*. In questi casi il soggetto non è argomento, non ha ruolo tematico ed è detto *espletivo*. In terzo luogo, nelle frasi c'è una relazione in più rispetto a quelle previste dalla struttura del sintagma verbale: l'accordo tra verbo e soggetto, compreso quello espletivo. Infatti la frase **Il pleuvons* è agrammaticale. «Questo significa che la relazione di accordo non avviene all'interno del sintagma verbale, perché l'espletivo, che non satura la valenza del verbo, non ne fa parte» (Donati, 2002, p. 102).

In conclusione, ausiliari, soggetti espletivi e relazioni di accordo tra verbo e soggetto richiedono una nuova struttura in cui poterli collocare. La struttura coniata dalla sintassi generativa è il *sintagma flessivo*, che in questa sede scegliamo di non introdurre perché è un concetto piuttosto astratto da presentare a bambini di scuola primaria, cui è rivolto il percorso didattico. Perciò, a questo livello, consideriamo la frase come un sintagma verbale, anche se, per la grammatica generativa, «una frase non è un sintagma verbale, ma un sintagma flessivo, cioè una proiezione della flessione» (Id., p. 111).

L'altra semplificazione operata per lavorare con i bambini riguarda la rappresentazione della struttura di sintagmi verbali con testa di valenza superiore a due, come la frase in

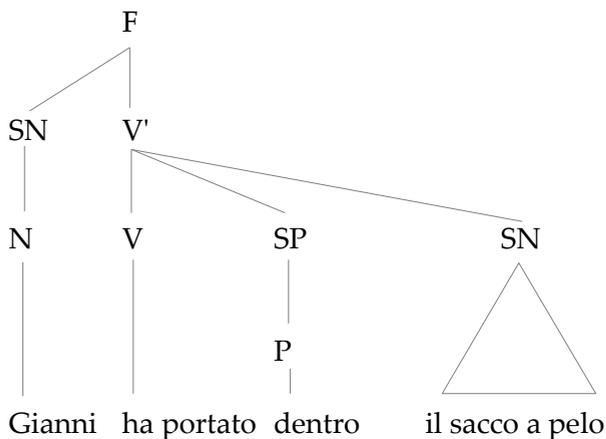
(15) Gianni ha portato dentro il sacco a pelo

dove il verbo *ha portato* è trivalente, *Gianni* è l'argomento esterno e *dentro* e *il sacco a pelo* sono i suoi argomenti interni. Graffi (p. 167) ne fornisce una rappresentazione "ingenua" cioè non conforme allo schema x-barra.

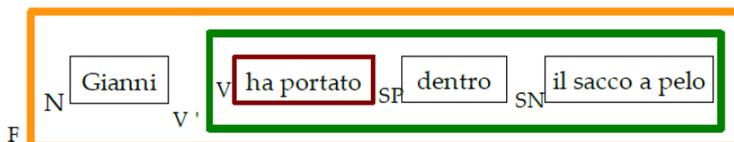


Per il presente lavoro si è deciso di usare rappresentazioni che non considerano il sintagma flessivo e parzialmente conformi allo schema x-barra, in cui gli argomenti interni sono c-comandati dal nodo V', nella rappresentazione ad albero, cioè contenuti nella scatola V', nella rappresentazione con le scatole.

Rappresentazione ad albero



Rappresentazione con le scatole



2.2.4. Ruoli tematici e diatesi

La testa di un sintagma verbale, oltre a determinarne la struttura in base alla valenza e agli argomenti richiesti, opera anche quella che è stata chiamata selezione categoriale e semantica (Grimshaw, 1979 e Chomsky, 1981).

La selezione categoriale consiste nel fatto che la testa seleziona la categoria dei suoi argomenti. Ad esempio il verbo *incontrare* richiede come argomento un sintagma nominale, mentre il verbo *andare* un sintagma preposizionale.

La selezione semantica riguarda il fatto che la testa assegna i *ruoli tematici* ai suoi argomenti. Si prendano le frasi in (16)

- (16a) Mario incontra Gemma
 (16b) Mario dà una penna a Gemma
 (16c) Mario va al mare

In (16a) la testa, che è il verbo *incontrare*, assegna al proprio argomento esterno *Mario* il ruolo detto di agente, cioè colui o ciò che compie l'azione e determina un cambiamento di stato. Contemporaneamente, il verbo *incontra* assegna all'argomento interno *Gemma* il ruolo tematico detto di paziente, cioè chi o ciò che subisce l'azione o il cambiamento di stato.

In (16b) il verbo *dare* assegna all'argomento esterno *Mario* il ruolo di agente, al primo argomento interno *una penna* il ruolo di paziente, e al secondo argomento interno *a Gemma* il ruolo detto di destinazione, ovvero dove finisce l'azione.

Infine, in (16c) il verbo *andare* assegna all'argomento esterno *Mario* il ruolo di paziente, perché in questo caso Mario non compie un cambiamento di stato, ma lo subisce, e all'argomento interno *al mare* il ruolo di destinazione.

La definizione dei ruoli tematici è utile, con i bambini, per capire bene la diatesi, ovvero quella dimensione della frase che, tradizionalmente, oppone frasi attive e passive. Se volgiamo al passivo la frase in (17a), l'intuizione di ogni parlante coglie la corrispondenza tra le due frasi e una sorta di rovesciamento.

- (17a) Il sole scioglie la neve
 (17b) La neve è sciolta dal sole

Questo fenomeno è spiegato dalla grammatica generativa con il concetto di movimento del SN.

Nella frase attiva, detta “non marcata” perché è la struttura di base, di *default*, la posizione di soggetto⁸ è occupata dall'argomento esterno del verbo (*il sole*), che ha il ruolo di agente.

Nella frase passiva, detta “marcata” perché è una struttura nuova, modificata rispetto alla struttura di *default*, la posizione di soggetto è occupata dall'argomento interno del verbo (*la neve*), che ha il ruolo di pa-

⁸ Nella teoria completa, la posizione di soggetto è la posizione dello specificatore della flessione, ma in questa sede abbiamo semplificato omettendo il concetto di sintagma flessivo.

ziente. Secondo questa teoria, ogni movimento lascia una traccia: in particolare il paziente (*la neve*;) lascia una traccia (t_i) nella posizione dove si trovava nella frase attiva, cioè nella posizione di complemento. Pertanto, l'agente, il sintagma nominale *il sole*, nella frase passiva diventa il sintagma preposizionale *dal sole* e diventa un circostanziale, perché la posizione di soggetto che quella di complemento sono occupate dall'argomento interno (*la neve*) e dalla sua traccia (Donati, 2002, p. 143).

Per questo la sintassi è detta, oltre che combinatoria (perché assembla le parole), anche trasformazionale, perché sposta le parole, trasformando la struttura della frase.

2.2.5. Frasi complesse

Nella teoria della sintassi generativa, le frasi semplici sono costituite da un sintagma flessivo, come si è visto precedentemente, e le frasi complesse sono quelle frasi costituite da più sintagmi flessivi. In questa sede, poiché abbiamo ritenuto il sintagma flessivo troppo astratto per bambini di scuola primaria, abbiamo considerato la frase semplice come un sintagma verbale e la frase complessa come il sintagma costituito da più sintagmi verbali. Il meccanismo grazie al quale è possibile costruire frasi complesse è quello della ricorsività, già spiegato sopra, che consente di «includere una frase nell'altra, iterando questo procedimento teoricamente all'infinito» (Donati, 2002, p. 14). La *posizione* di una frase è quella dimensione che definisce il modo in cui le frasi sono inserite in altre frasi.

Una frase può avere posizione *principale*, quando non è contenuta in nessun'altra frase, oppure *subordinata*, quando è contenuta in un'altra frase.

Le frasi principali a loro volta possono essere *indipendenti*, quando possono non contenere un'altra frase, o *dipendenti*, quando devono contenerla. Le frasi indipendenti possono essere comunque giustapposte fra loro e costituire una frase complessa, oppure *coordinate*, quando sono concatenate da una congiunzione (*e, ma*) o da una disgiunzione (*o, oppure*). Un'esempio di frase principale dipendente è in (18) poiché richiede per forza una frase che la completi.

(18) Riccardo ha detto a Mattia che/di...

Le frasi subordinate possono essere *argomentali* o *aggiuntive*. Le frasi argomentali sono quelle «che svolgono la funzione di argomento di una qualche testa» (Donati, 2002, p. 118) e quindi occupano o la posizione di

specificatore perché sono l'argomento esterno, e in tal caso si dicono *soggettive*, oppure occupano la posizione di complemento perché sono l'argomento interno, e si dicono *completive*. In (19) vediamo sottolineata una frase argomentale *soggettiva* e in (20) e (21) due esempi di *completive*: in (20) la frase è argomento interno della testa verbale (*ho chiesto*), mentre in (21) è argomento interno della testa nominale (*l'ipotesi*).

(19) Che Riccardo sia bravo risulta a tutti.

(20) Ho chiesto a Riccardo di prendere i gessetti.

(21) Riccardo propone l'ipotesi che il treno sia più veloce dell'aereo

Se una frase subordinata non è argomentale, allora è detta *aggiuntiva*, perché svolge una funzione analoga a quella dei *circostanziali* per i sintagmi, cioè aggiunge informazioni, modifica uno dei sintagmi contenuti nella frase. Le frasi aggiuntive sono le frasi che la grammatica tradizionale, con l'analisi del periodo, classifica in *temporali*, *locative*, *causali*, *finali*, eccetera e sono introdotte da congiunzioni o avverbi (quando, dove, perché, affinché).

Anche le frasi *relative* sono frasi aggiuntive, ma possono essere introdotte da una congiunzione, come in (22) o da un sintagma preposizionale, come in (23) e modificano sempre un sintagma nominale (in questi casi sul SN *i bambini*).

(22) I bambini che hanno finito il test possono fare ricreazione fuori

(23) I bambini a cui ho restituito il test possono fare ricreazione

Le frasi relative a loro volta si distinguono in *restrittive*, che modificano il SN restringendone l'estensione, come in (22) e *appositive*, che vi aggiungono ulteriori informazioni, come in (23).

(23) I bambini, che hanno finito il test, possono fare ricreazione fuori

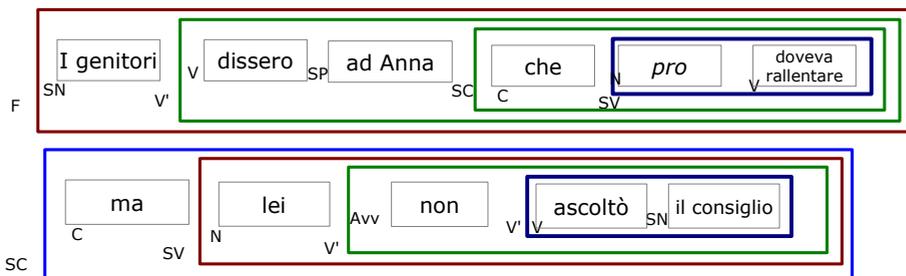
Come si può notare, basta l'introduzione delle due virgole per rendere la relativa da restrittiva ad appositiva. In (22), infatti, il SN *i bambini* si riferisce a un gruppo di bambini di cui solo alcuni hanno finito il test, quindi la relativa ne restringe il campo di estensione, mentre in (23) il SN *i bambini* si riferisce a tutti i bambini, di cui la relativa ci informa, in un inciso, che hanno finito il test.

In sintesi, le frasi complesse sono costituite da due o più frasi, che sono in varie posizioni possibili tra di loro, ma sono sempre collegate da qualche parola o da un segno di interpunzione. Nella versione semplificata della grammatica generativa per i bambini di scuola primaria, le parole che collegano le frasi in una frase complessa sono dette *complementatori* e sono la testa dei *sintagmi completivi*, ovvero le frasi contenute in altre frasi o coordinate ad altre frasi.

Il percorso didattico proposto in questo volume ha come ultimo obiettivo il fatto che i bambini arrivino a rappresentare la struttura semplificata delle frasi complesse con il sistema delle scatole, che è una variante della rappresentazione ad albero della grammatica generativa. La struttura è semplificata rispetto alla teoria accademica perché 1) non considera il sintagma flessivo, 2), gli argomenti interni di teste con valenza superiore a due sono tutti c-comandati dallo stesso nodo V', 3) il *pro* della teoria del controllo⁹ è presentato semplicemente come soggetto sottinteso.

Come esempio di struttura semplificata di frase complessa, di seguito presentiamo la rappresentazione con le scatole della frase in (24).

- (24) I genitori dissero ad Anna che doveva rallentare
ma lei non ascoltò il consiglio.



La frase rappresentata nella parte alta è già una frase complessa, costituita dalla principale dipendente *I genitori dissero ad Anna* e dalla subordinata completiva *che doveva rallentare*. La frase rappresentata nella parte bassa *ma lei non ascoltò il consiglio* è una frase semplice coordinata alla prima, con la quale costituisce la frase complessa in (24).

⁹ Per una descrizione della teoria del controllo si veda Graffi, 1994, pp. 213-217.

2.3. Disegno di ricerca

Stabilito che, tanto per la letteratura quanto per la normativa, la riflessione sulla lingua (intesa come acquisizione di consapevolezza delle sue norme) favorisce la comprensione della lettura, l'ipotesi che si avanza in questo lavoro è che la seguente: *la consapevolezza della struttura sintattica della frase, struttura teorizzata dalla grammatica generativa, ha un effetto sul miglioramento della comprensione della lettura.*

Questa ipotesi è stata verificata, attraverso un disegno di ricerca articolato in tre fasi, che si è avvalso di metodi misti, in occasione di un percorso di tirocinio realizzato nell'a.s. 2008/09 in una classe quarta della scuola primaria dell'I.C. "B. Buozzi" di Monterotondo (RM).

La prima fase ha previsto un'analisi del contesto territoriale, scolastico e della classe, una misurazione della comprensione della lettura e una misurazione criteriale di ciascuna delle 10 abilità di comprensione della lettura individuate dalla letteratura in base al modello multidimensionale di De Beni, Cornoldi, Carretti & Meneghetti, (2003). La misurazione criteriale serve per misurare il livello di consapevolezza sintattica, che è una delle 10 abilità, in relazione alle altre ritenute rilevanti per la comprensione della lettura.

La seconda fase è stata dedicata all'ideazione di un percorso didattico di cinque unità didattiche, basate sugli aspetti della sintassi generativa legati alla comprensione della lettura illustrati precedentemente, tenendo conto della previa analisi del contesto e dei risultati ai test d'ingresso. In questa fase sono state anche elaborate cinque prove di verifica per ciascuna unità didattica.

La terza fase è costituita dall'attuazione del percorso didattico e dalla misurazione in uscita della comprensione della lettura, ai fini della verifica dell'ipotesi, per la quale si è scelto di usare un disegno quasi-sperimentale che consentisse di individuare, con la maggiore validità possibile, quanto del miglioramento sulla comprensione della lettura fosse attribuibile alla partecipazione al percorso didattico sulla sintassi.

Si parla di maggiore validità possibile perché, per sottoporre a controllo l'ipotesi di una relazione causale tra due variabili (la consapevolezza sintattica e la comprensione della lettura) sono necessari disegni sperimentali classici che fanno riferimento a campioni randomizzati di studenti, comparabili tra loro.

Tuttavia, esiste un *continuum* tra esperimenti con gruppi randomizzati e le più comuni esperienze che utilizzano l'osservazione come strumento di controllo delle ipotesi: lungo questo *continuum*, al

diminuire delle imperfezioni del disegno corrisponde una maggiore validità delle conclusioni cui esso porta, dove per validità s'intende «la più elevata approssimazione alla verità che possono raggiungere delle proposizioni, ivi comprese quelle relative alla causa» (Campbell, 1990, p. 37).

Spesso il disegno che è possibile utilizzare in una scuola è il disegno a gruppo unico, con pre-test e post-test (Campbell, 1990, pp. 517 ss.)¹⁰ e può essere rappresentato con il seguente schema



dove "X" rappresenta lo stimolo sperimentale, ovvero «l'esposizione di un gruppo a una variabile o evento sperimentale, i cui effetti dovranno venir misurati» e "O" indica «un qualsiasi processo di osservazione o di misurazione» (Campbell e Stanley, 1963, p. 176). Nel nostro caso, la "X" è la partecipazione al percorso didattico sulla sintassi generativa e le "O" sono i due test di comprensione della lettura iniziale e finale.

Questo disegno di ricerca è utile per valutare il raggiungimento degli obiettivi, perché attesta i risultati, registra i cambiamenti avvenuti negli studenti, ma non può attribuire tali risultati alla sola partecipazione al percorso didattico, perché sui cambiamenti possono incidere molti altri fattori, come a) la maturazione personale e la crescita culturale degli studenti, b) effetti di regressione statistica; c) un effetto di *testing*, eccetera.

Pertanto, questo disegno di ricerca non può isolare l'effetto della partecipazione al percorso didattico dall'effetto di tutti questi fattori, che per l'appunto chiamiamo "fattori esterni" allo stimolo sperimentale.

Per capire "quanto apprendimento" è dovuto alla partecipazione agli incontri e quanto a fattori esterni servono due gruppi di studenti: uno che partecipa agli incontri (Gruppo sperimentale = Gsp) e uno che non partecipa (Gruppo di controllo = Gco).

Se questi due gruppi sono *equivalenti*, possiamo assumere che tutti i fattori esterni influiscano su di essi in eguale misura, quindi la differenza di risultati tra Gsp e Gco sarà dovuta esclusivamente alla partecipazione agli incontri didattici. Consideriamo due gruppi equivalenti quando sono composti di persone che hanno gli stessi valori sulle variabili di

¹⁰ Il disegno in questione rientra nella categoria dei *disegni non interpretabili* secondo la più recente classificazione dei disegni quasi-sperimentali fatta da Campbell, Cook e Peracchio (1990).

sfondo rilevanti rispetto alla variabile dipendente presa in esame, cioè la comprensione della lettura. Ma come ottenere Gsp e Gco equivalenti? L'ideale sarebbe selezionare da una lista di campionamento e assegnare casualmente lo stesso numero di soggetti al Gsp da un lato e al Gco dall'altro, ma questo non è possibile in una scuola, perché il percorso didattico è rivolto a una classe ben precisa, la quarta C dell'I.C. "B. Buozzi".

Si può però trovare un'altra classe, e in questo caso è stata disponibile la quarta A dello stesso istituto, e utilizzarla come gruppo di controllo. Ma come fare per rendere equivalenti le due classi sulle variabili di sfondo rilevanti rispetto alla comprensione della lettura?

Si può fare con il metodo dell'*uniformazione semplice* attraverso il *controllo di precisione*: questo metodo consiste nel «trovare coppie corrispondenti di soggetti identici e nel porre un membro nella coppia nel gruppo sperimentale ed un altro nel gruppo di controllo. Ovviamente, non è sufficiente uniformare i due soggetti rispetto ad un'unica caratteristica. Essi devono essere uniformati contemporaneamente su tutte le caratteristiche rilevanti» (Bailey, 1995², pp. 270-1). Consideriamo come caratteristiche rilevanti tutte quelle variabili di sfondo che hanno una qualche relazione statisticamente significativa con la variabile dipendente presa in esame, cioè la comprensione della lettura¹¹.

La vasta letteratura individua diverse variabili di sfondo che hanno un'influenza sulla variabile dipendente "comprensione della lettura" in una classe di scuola primaria. Di seguito, riportiamo la tabella elaborata da Gabriella Pavan De Gregorio (2003) nell'ambito del Rapporto di ricerca dello Studio IEA ICONA, cioè uno «studio valutativo internazionale sulla comprensione della lettura promossa dall'IEA, l'International Association for the Evaluation of School Achievement, e condotto per l'Italia dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione» (Invalsi, 2003, p. 1).

¹¹ Il grosso limite di questo metodo è che possono esistere anche altre caratteristiche rilevanti che non sono comprese nelle nostre variabili di contesto e d'ingresso e che quindi non possiamo controllare. La soluzione risiederebbe nell'integrazione del metodo a uniformazione semplice con l'assegnazione casuale ma, come abbiamo visto, questo è stato decisamente impossibile nelle condizioni di selezione dei gruppi in cui ci siamo trovati. Pertanto non ci resta che postulare che queste caratteristiche non considerate si distribuiscano casualmente sui due gruppi Gsp e Gco e quindi incidano allo stesso modo.

Tabella 1. Articolazione dei fattori di influenza all'interno dei contesti

Contesti	Fattori
Comunità locale e nazionale	Aspetti demografici e risorse Organizzazione e gestione del sistema educativo Caratteristiche e politiche del curriculum
Contesto della famiglia	Attività che favoriscono la lettura Lingua usata in famiglia Risorse familiarità Rapporti scuola-famiglia Attività degli studenti fuori della scuola
Contesto della scuola	Ambiente e risorse scolastiche Titolo di studio e formazione professionale degli insegnanti Ambiente e strutture scolastiche Attività e strategie scolastiche Materiali e tecnologie didattiche

Fonte: Invalsi, 2003, p. 15.

Poiché le due classi condividono senza dubbio tutti i fattori legati al contesto locale e nazionale, nonché la maggior parte dei fattori legati al contesto della scuola, si è scelto di usare come variabile più rilevante, su cui uniformare i due gruppi sperimentale e di controllo, il Livello d'Istruzione Familiare, un indicatore che ha una forte influenza sulla comprensione della lettura (Corsini, 2008, pp. 105-108), e che sintetizza l'influenza del contesto familiare di uno studente, perché costruito assegnando a ciascun titolo un punteggio pari al numero di anni necessari per conseguirlo (Corda Costa, 1964). In questo modo si definiscono tre livelli di istruzione "alto", "medio" e "basso", definiti dalle seguenti situazioni: LIF alto = 2 genitori con la laurea; LIF medio = 1 genitore con la laurea e 1 genitore con il diploma oppure con la licenza media, oppure 2 genitori con il diploma; LIF basso = 2 genitori con la licenza media, oppure 1 genitore con il diploma e 1 genitore con la licenza media.

Di conseguenza, per ciascuna delle due classi coinvolte dal disegno di ricerca, con il metodo del *controllo di precisione* si tratta di individuare casualmente coppie di studenti che hanno lo stesso LIF, dove per ciascuna coppia un membro è tratto dalla quarta C e l'altro dalla quarta A.

Con questo metodo, dalle due classi è possibile estrarre i componenti del Gsp e del Gco, inserendo in ciascuno di essi lo stesso numero di bambini con LIF alto, medio o basso, tratti dalle 2 classi.

Una volta fatta questa operazione, se assumiamo che tutti gli altri fattori esterni (regressione statistica, maturazione, eccetera) influiscano sui risultati dei due gruppi allo stesso modo, allora possiamo dire che l'unica differenza rilevante tra i due gruppi è la partecipazione al percorso didattico e quindi possiamo concludere, con una buona approssimazione, che le differenze di risultati tra Gsp e Gco sono dovute proprio a questa variabile, cioè al lavoro sulla consapevolezza sintattica.

In conclusione, il disegno di ricerca utilizzato è quello *a gruppo di controllo privo di trattamento con campioni dipendenti nel pre-test e nel post-test*¹² e può essere schematizzato in questo modo.

Gsp	O1	X	O2	IV C tempo pieno
Gco	O1		O2	IV A tempo pieno

Questo disegno di ricerca ci consente di attribuire con maggiore validità la differenza di risultato tra i due gruppi all'effetto della partecipazione al progetto didattico, ovvero alla sua efficacia, assumendo che tutti gli altri fattori esterni non controllati incidano sui risultati in eguale misura nei due gruppi.

Infine, è appena il caso di ricordare, oltre alle potenzialità, anche i limiti di questo metodo, che sono essenzialmente due.

a) Come si vedrà, i due gruppi sono molto piccoli (massimo 22 studenti nel caso in cui a ciascun bambino della quarta C corrisponda un bambino della quarta A che abbia lo stesso LIF) e quindi la sua variabilità interna, sulle caratteristiche di volta in volta identificate come rilevanti, è bassa. Questo comporta una certa limitazione alla validità esterna dell'esperimento: cioè la conclusione su un rapporto causale tra consapevolezza sintattica e comprensione del testo varrebbe solo per bambini che avessero le stesse caratteristiche di sfondo di quelli che hanno partecipato al percorso.

b) Sui risultati di entrambi i gruppi incide un effetto di *testing*: ad esempio, riflettere attraverso il test iniziale su determinati aspetti della comprensione della lettura può comportare già un cambiamento/apprendimento. Questo significa che gli effetti individuati non sono dovuti

¹² Il disegno in questione rientra nella categoria dei *disegni con gruppo di controllo privo di trattamento e con pretest* secondo la classificazione dei disegni quasi-sperimentali di Campbell, Cook e Peracchio.

solo al percorso didattico ma anche all'interazione tra test iniziale e percorso stesso.

2.4. Strumenti

2.4.1. *Analisi e osservazione qualitativa del contesto*

L'analisi e l'osservazione del contesto si è concentrata prima sul contesto territoriale, poi su quello scolastico e, infine sulla classe che ha partecipato alla ricerca.

Il contesto territoriale è stato analizzato in base ad alcuni opuscoli pubblicati dal Comune di Monterotondo e quello scolastico in base a una scheda di analisi del POF (Piano dell'Offerta Formativa), riportato nell'Allegato 1 del presente volume.

Per analizzare il contesto della classe partecipante, è stata effettuata un'intervista alle insegnanti di classe, un'osservazione descrittiva della classe e un'osservazione strutturata sul comportamento verbale, para-verbale e non-verbale delle insegnanti e della loro interazione con le alunne e gli alunni.

Per quanto riguarda l'intervista, le domande previste erano le seguenti:

- da quanto tempo insegnate?
- che formazione avete?
- da quanto tempo seguite questa classe?
- che tipo di classe avete?
- ci sono casi particolari (sostegno, eccetera)?
- che tipo di lavoro è stato fatto su grammatica e comprensione del testo?
- che programmazione didattica è prevista per questi aspetti?

Per quanto riguarda l'osservazione descrittiva della classe, è stata di tipo "non strutturato in ambiente naturale", stando alla classificazione di Bailey (1995, p. 293), le cui caratteristiche corrispondono al cosiddetto "studio sul campo" dell'approccio *etnografico* (v. Olmetti Peja, 1998, p. 57).

Questo tipo di osservazione è caratterizzato da in primo luogo da un'osservazione partecipante: l'osservatore, a differenza dell'approccio

etologico, partecipa alla situazione, come coloro che sono osservati. Pertanto in alcuni momenti è attore, sempre di situazioni comunque condotte dall'insegnante, in altri osservatore vero e proprio.

In secondo luogo, lo studio sul campo è caratterizzato da scopo descrittivo: l'osservazione non serve ancora per confermare ipotesi esplicite, ma per descrivere una situazione e le dinamiche in essa realizzate.

In linea con queste caratteristiche, e per i particolari obiettivi che questa osservazione assume nell'ambito del progetto di ricerca, si possono seguire le fasi delineate da Corsaro (1985):

- I. Fase *etnografica*: si tratta di prendere contatti con la scuola accogliente, con l'insegnante e con i bambini per condividere con loro il proprio scopo e la propria funzione iniziale di osservazione. Questa fase, a causa di contatti informali precedenti, è già stata parzialmente realizzata.
- II. Fase *nascosta*: in questa fase si inizia ad entrare in aula e a seguire le lezioni dell'insegnante, cominciando ad osservare la situazione e i soggetti, raccogliendo i primi dati e confrontandosi con l'insegnante sulle interazioni dei bambini.
- III. Fase *partecipante*: l'osservatore entra gradualmente nel gruppo e si rende disponibile a partecipare alle situazioni, attendendo le reazioni alla sua presenza, senza alterare le attività. In questa fase si userà la tecnica delle note sul campo.
- IV. Fase *conclusiva*: si selezionano gli episodi considerati più significativi e se ne discute con l'insegnante per verificarne la reale rappresentatività.

La tecnica delle note sul campo consiste nel raccogliere osservazioni in breve forma scritta poco dopo la fine di ogni episodio osservato, da integrare a fine giornata e ampliare con riflessioni personali. Le note sono di 4 tipi (cit. da Olmetti Peja, pp. 123-124).

1. le note sul campo (*field notes*), propriamente dette, definite anche come note descrittive che si riferiscono a una descrizione letterale, dettagliata degli episodi e il più possibile non interpretativa;
2. le note personali (*personal notes*), con le quali l'osservatore annota i propri sentimenti e le proprie reazioni nei confronti delle caratteristiche specifiche degli eventi osservati e che comprendono anche le risposte ai sentimenti e ai comportamenti dei soggetti;

3. le note metodologiche (*methodological notes*), riguardanti la posizione degli strumenti, la posizione dell'osservatore e tutte le decisioni relative alla procedura utilizzata durante l'intero ciclo osservativo;
4. le note teoriche (*theoretical notes*), che si riferiscono alla registrazione delle ipotesi che nascono all'interno della situazione osservata; con esse l'osservatore prende nota di aspetti del comportamento relativi al soggetto osservato e che possono essere esplorati in altre situazioni.

L'osservazione descrittiva della classe è dunque definita su diverse dimensioni: in primo luogo il cosa osservare, definito dai quattro livelli delle note, in secondo luogo il come osservare, definito dall'approccio etnografico, in terzo luogo il quando osservare, definito dalle fasi di inserimento nella classe, osservazione prima nascosta e poi partecipante.

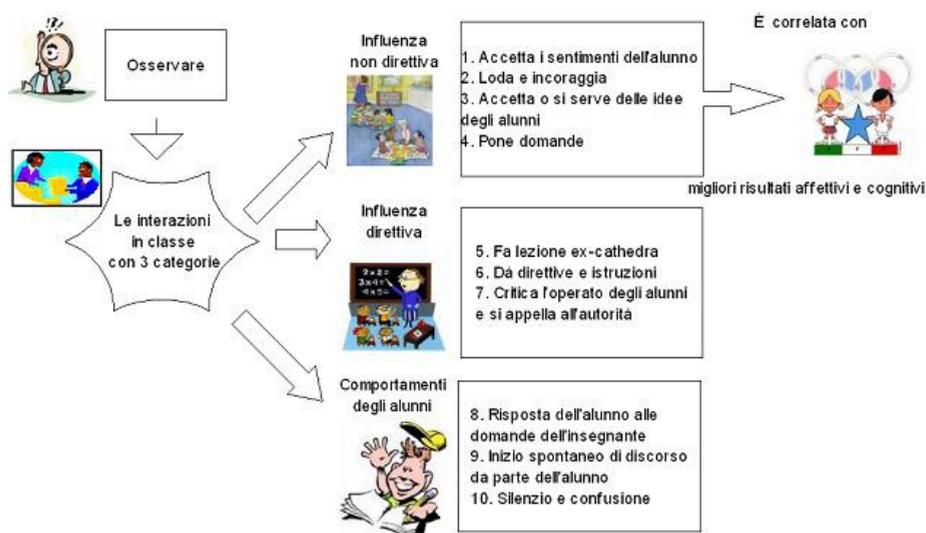
2.4.2. Osservazioni strutturate

Dopo aver conosciuto la classe e averla osservata con metodi e scopi descrittivi, è possibile e utile, per poter calibrare meglio il percorso didattico, applicare osservazioni strutturate sugli alunni e sulla loro interazione con l'insegnante. A tal fine, la seconda parte dell'osservazione della classe può avvalersi di strumenti sistematici elaborati dalla ricerca pedagogica. In particolare, in questa sede si è scelto di utilizzare il classico sistema FIAC (*Flanders' Interaction Analysis Categories*) sull'interazione verbale, seguito dai metodi di analisi dei comportamenti paraverbali e non-verbali dell'insegnanti, elaborati sulla base degli studi di De Landsheere (1986).

Il FIAC si basa sugli studi di Flanders *et alii*, che dal '51 al '67 hanno formulato tre categorie per osservare le interazioni in classe: 1) influenza direttiva e 2) non direttiva dell'insegnante (a seconda di quanta libertà di risposta lascia agli studenti), 3) interventi degli alunni. Uno stile non direttivo è correlato a risultati migliori sui piani cognitivo e affettivo. Essere non direttivi significa a) accettare e chiarire comunicazioni affettive e cognitive, da utilizzare, b) approvare e lodare. Questo non significa abolire l'autorità e *laissez-faire*, ma guidare con quel tipo di interventi.

Le tre categorie sono distribuite in 10 categorie in cui far rientrare le singole espressioni verbali di bambini e insegnante, come si può osservare nel seguente schema.

Schema 2. Le 10 categorie del FIAC



I dati vengono raccolti attraverso una registrazione elettronica, poi tutte le interazioni verbali vengono trascritte, elencate e categorizzate con le 10 categorie FIAC. Poi, per fare elaborazioni quantitative e qualitative è necessaria una procedura di codifica, che segue due fasi:

I) formare tutti gli accoppiamenti dei numeri-codifiche, considerando ogni cifra 2 volte, ad eccezione dei due 10 che siglano l'inizio e la fine dell'osservazione;

II) inserire in una tabella a doppia entrata un trattino (o altri simboli in caso di osservazioni prolungate) per ciascuna coppia a partire dalla prima. Per ogni coppia la prima cifra corrisponde alla riga e la seconda alla colonna.

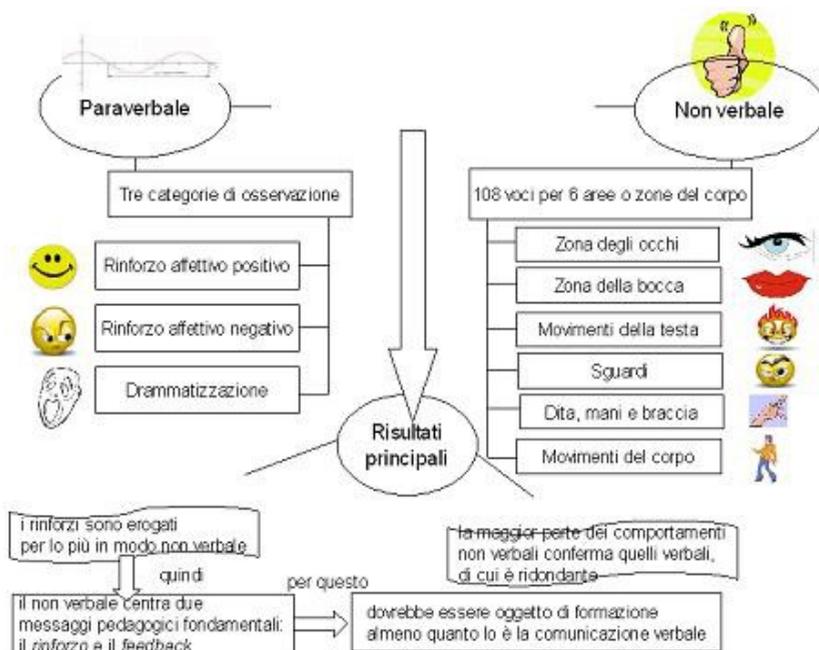
Dopo aver codificato i dati, essi possono essere elaborati e interpretati. A tal fine i ricercatori hanno predisposto diverse griglie che focalizzano su altrettanti aspetti: 1) il confronto tra gli interventi totali dell'insegnante e quelli degli alunni; 2) l'osservazione di tutti i comportamenti persistenti; 3a) il comportamento insegnante di risposta; 3b) l'espressione di direttive e critiche nei confronti dell'alunno; 4) la "croce del contenuto" che considera i comportamenti più tipici dell'insegnamento, centrati sulla materia; 5) i rinforzi dell'insegnante, dopo i propri interventi, degli alunni, e dopo momenti di silenzio/confusione; 6) le iniziative (5-7) e le risposte (1-4) dell'insegnante agli interventi degli alunni (8-9); 7) gli

interventi verbali degli alunni; 8) i momenti di silenzio che seguono gli interventi dell'insegnante.

I dati così elaborati possono poi essere interpretati anche alla luce delle percentuali medie emerse dalle indagini osservative che hanno applicato il sistema FIAC (v. Pontecorvo, 1972).

L'interpretazione dei dati sull'interazione verbale tra insegnante e alunni è resa più completa se si osservano anche i comportamenti paraverbali e non-verbali dell'insegnante. A tal fine possono essere utilizzate griglie di osservazione strutturata, basate sugli studi di De Landsheere (1986), che ha studiato il comportamento non verbale, in relazione alle funzioni capaci di trasmettere messaggi pedagogici indipendentemente da altri comportamenti simultanei, focalizzando particolarmente sulle funzioni di rinforzo e *feedback*. Per quanto riguarda il paraverbale i suoi studi definiscono tre categorie di osservazione: rinforzi affettivi positivi, negativi e drammatizzazione. Invece per il non-verbale la tecnica dello studioso belga prevede 108 voci suddivise per 6 aree o zone del corpo, come si può vedere nello schema sottostante.

Schema 3. *I comportamenti non verbali dell'insegnante (De Landsheere, 1986)*



Di seguito si riportano anche le griglie di osservazione usate per l'analisi dei comportamenti paraverbali e non-verbali.

Tabella 2. Griglia per l'osservazione del comportamento paraverbale

paraverbale	AFFETTIVITA' POSITIVA		AFFETTIVITA' NEGATIVA	
Tono della voce	Gentile Amichevole Incoraggiante Affettuoso Melodioso: - v. ondulata - v. dolce - v. cantante		Secco Pungente Forte Monotono Autoritario Ironico Minaccioso	
Volume	Mitigato Aumenta l'intensità per la lode		Troppo alto Troppo basso Costante	
Velocità	Pacata Costante Accelerazione per l'incoraggiamento		Elevata Discontinua Allungata (fastidio)	
Ritmo	Vivace		Monotono Lento Noioso	
Pause	Suspense Silenzio per l'incoraggiamento		Silenzio	
Borbotti	Rari		Ripetuti Scoraggianti	
Osservatore: _____ Scuola: _____ Data: _____				

Tabella 3. Griglia per l'osservazione del comportamento non verbale

COMPORAMENTI NON VERBALI DELL'INTERVISTATORE	QUANDO ASCOLTA			
	Affettività positiva	Affettività negativa	Affettività positiva	Affettività negativa

ZONA DEGLI OCCHI	Sopracciglia sollevate				
	Sopracciglia aggrottate				
	Occhi spalancati				
	Occhi sbarrati				
	Occhi socchiusi				
	Sguardo fisso				
	Sguardo di traverso				
	Sguardo attento				
ZONA DELLA BOCCA	Angoli indietro				
	Angoli in giù				
	Sorriso semplice				
	Sorriso accentuato				
	Riso				
	Silenzio				
MOVIMENTO DELLE DITA, MANI, BRACCIA	Puntare il dito				
	Alzare il dito				
	Contatto fisico				
MOVIMENTI DEL CORPO	Arresto				
	Postura				
ZONA DELLA TESTA	Inclinazione				
	Scotimento dall'alto verso il basso				
	Scotimento da destra verso sinistra				
GAMBE E PIEDI	Gambe accavallate				

In conclusione, si riporta una tabella con il riepilogo dei tempi di analisi e osservazione del contesto.

Tabella 4. *Riepilogo tempi di analisi e osservazione del contesto*

Cosa	Quanto tempo	Quando
Analisi dei programmi scolastici	2 ore	dal 13 ottobre
Analisi del territorio, del contesto socio-culturale, dei servizi	1/2 ora (solo aggiornamento)	dal 13 ottobre
Analisi del POF d'istituto	1/2 ora (solo aggiornamento)	dal 13 ottobre
Analisi della progettazione e programmazione di classe	1 ora	dal 13 ottobre
Intervista alle insegnanti accoglienti	1 ora	13 – 17 ottobre
Osservazione descrittiva della classe	10 ore	13 – 17 ottobre
Osservazione strutturata della classe	5 ore	27 – 31 ottobre
<i>TOTALE</i>	<i>20 ore</i>	<i>dal 13 al 31 ottobre</i>

2.4.3. *I test di comprensione della lettura (TCL) iniziale e finale*

Dopo aver completato l'analisi e l'osservazione del contesto, il disegno di ricerca prevede la somministrazione di un test di comprensione della lettura (da qui in poi TCL) iniziale e finale, costituiti ciascuno da 40 item divisi in 7 testi, tratti da due fonti, cioè da due pacchetti entrambe destinati a bambini di 9 anni.

La prima fonte è la prova opzionale nazionale elaborata nell'ambito dell'indagine IEA-SAL (Studio Alfabetizzazione Lettura dell'*International Association for the Evaluation of the Educational Achievement*). Questa prova è stata somministrata nel maggio del 1991 a un campione nazionale di 2433 studenti rappresentativi della popolazione dei bambini italiani di IV primaria.

La seconda fonte è uno dei due pacchetti elaborati nell'ambito della Tesi di Dottorato in Pedagogia Sperimentale (Università degli Studi di Roma "La Sapienza"), *Misurare l'efficacia scolastica. Un'indagine sul valore aggiunto nella scuola primaria* a cura del Dott. Cristiano Corsini. Questo pacchetto di prove è stato somministrato nel maggio 2005 a un campione di 670 bambini di IV primaria del Comune di Roma.

Nel prossimo capitolo descriveremo nel dettaglio la composizione del TCL iniziale, in termini di item analisi e distribuzione dei punteggi, comparate all'item analisi e ai risultati delle prove originarie. Nel capitolo dedicato ai risultati descriveremo allo stesso modo il TCL finale.

2.4.4. I test criteriali sulle 10 abilità sottese alla comprensione

Per misurare il livello di consapevolezza sintattica, usando test validati, il disegno di ricerca prevede la somministrazione del pacchetto di prove elaborato dal gruppo di psicologi padovani di cui si è parlato, che misura il livello di 10 abilità considerate componenti della capacità di comprensione della lettura. Il pacchetto di 10 test è stato somministrato interamente per capire come si posizionasse la classe sulla consapevolezza sintattica rispetto alle altre sotto-abilità.

Il pacchetto è stato validato somministrandolo a un campione di 782 diviso in quattro sotto-campione, dalla terza primaria alla prima secondaria di primo grado.

Il campione era bilanciato per sesso (maschi: 397; femmine: 385) ed era costituito da alunni provenienti da diversi ambienti socioculturali e da diverse regioni d'Italia, in modo da rappresentare con una certa approssimazione le caratteristiche della popolazione scolastica italiana. (De Beni, Cornoldi, Carretti, Meneghetti, 2003, p. 60).

Ognuna delle 10 prove è costituita da 15 item, di cui la maggior parte a risposta multipla, e quindi danno un punteggio massimo teorico di 15 punti. Per questo pacchetto non riportiamo tutta l'item analisi, ma basti ricordare le parole degli stessi autori per i quali «la misura degli indici di affidabilità e fedeltà per ognuna delle aree ha mostrato delle buone caratteristiche psicometriche delle prove» (De Beni, Cornoldi, Carretti, Meneghetti, 2003, p. 58).

Al di là delle caratteristiche riguardanti la validazione sperimentale del pacchetto, esso si presenta soprattutto come un utile strumento di valutazione diagnostica iniziale, perché il punteggio acquisito dallo studente su ciascuna delle prove, confrontato con la media del campione, fornisce un'indicazione didattica differenziata con quattro possibilità d'intervento, legate ai quartili:

- 1° quartile, RI = scarsa abilità con richiesta d'intervento
- 2° quartile, AS = fascia con abilità da sostenere
- 3° quartile, FP = fascia con abilità sufficiente, ma comunque da potenziare
- 4° quartile, CCR = fascia ottimale con criterio completamente raggiunto.

Nella seguente tabella riportiamo i punteggi di riferimento per la IV primaria, calcolati su un campione che va da un minimo di 82 a un mas-

simo di 144 studenti, con l'indicazione dei punteggi per ciascun quartile di ciascuna abilità.

Tabella 5. *Punteggi medi, d.s. e quartili delle 10 aree per la IV primaria*

Abilità	N	Media (DS)	Quartili	
1. Personaggi, luoghi, tempi e fatti	144	9,46 (2,66)	RI = 0 - 8 AS = 9 - 10	FP = 11 - 12 CCR = 13 - 15
2. Fatti e sequenze	120	10,6 (3,02)	RI = 0 - 8 AS = 9 - 11	FP = 12 - 13 CCR = 14 - 15
3. Struttura sintattica	125	8,36 (2,32)	RI = 0 - 6 AS = 7 - 8	FP = 9 - 10 CCR = 11 - 15
4. Collegamenti	117	8,65 (2,85)	RI = 0 - 6 AS = 7 - 8	FP = 9 - 10 CCR = 11 - 15
5. Inferenze lessicali e semantiche	82	7,97 (2,6)	RI = 0 - 6 AS = 7 - 8	FP = 9 - 10 CCR = 11 - 15
6. Sensibilità al testo	82	7,5 (2,16)	RI = 0 - 6 AS = 7 - 8	FP = 9 - 10 CCR = 11 - 15
7. Gerarchia del testo	86	6,79 (2,23)	RI = 0 - 5 AS = 6 - 7	FP = 8 - 9 CCR = 10 - 15
8. Modelli mentali	86	6,79 (2,23)	RI = 0 - 5 AS = 6 - 7	FP = 8 CCR = 9 - 15
9. Flessibilità	85	6,3 (3,07)	RI = 0 - 4 AS = 5 - 6	FP = 7 - 8 CCR = 9 - 15
10. Errori e incongruenze	83	6,79 (2,61)	RI = 0 - 5 AS = 6 - 7	FP = 8 - 9 CCR = 10 - 15

Fonte: De Beni, Cornoldi, Carretti, Meneghetti, 2003, p. 61.

2.4.5. *I test di verifica in itinere*

Infine, il disegno di ricerca prevede la misurazione degli apprendimenti in itinere, che, come si vedrà, funge da valutazione formativa attraverso 5 test somministrati alla fine di ciascuna unità didattica. Più avanti si vedrà che la terza unità didattica, che è la più corposa e tratta la valenza, ovvero l'argomento centrale del percorso sulla sintassi, prevederà la somministrazione del test anche durante l'unità didattica, per individuare il livello raggiunto in itinere e rinforzare in maniera più mirata il lavoro su questo argomento.

Nel capitolo dedicato all'ideazione del percorso didattico saranno descritti nel dettaglio anche i 5 test di verifica intermedia, perché strettamente connessi ai contenuti delle unità didattiche.

Capitolo terzo

Analisi del contesto e risultati ai test d'ingresso

In questo capitolo si riporta il risultato dell'analisi e osservazione del contesto, nonché dei test somministrati in ingresso alla classe partecipante. Come si potrà vedere, sono stati realizzati tutti i passaggi previsti, anche con un certo rispetto dei tempi previsti, tranne che per un allungamento dei tempi di osservazione, che sono arrivati fino all'11 novembre e non al 31 ottobre come previsto.

3.1. Il contesto territoriale

L'I.C. "B. Buozzi" è ubicato a Monterotondo, un paese che nel 2009 contava oltre 36.000 abitanti, articolato su due livelli: Monterotondo alto, il nucleo originario del paese, in cui si trova la scuola e la maggior parte degli abitanti, e Monterotondo scalo, dove si trova la zona industriale e la fermata dei treni metropolitani FM1. Nel paese sono presenti quasi tutti i servizi, dai Carabinieri ai servizi sanitari, a quelli ricreativi, e soprattutto sono presenti molte scuole di ogni ordine e grado. In particolare è presente un ospedale affiancato da alcuni laboratori privati di analisi e ambulatori pubblici e privati con diverse funzioni, e per quanto riguarda i servizi ricreativi sono presenti cinema, teatri, cooperative culturali, centri sportivi e una discreta biblioteca comunale. Tuttavia, la vicinanza del paese con Roma, aumentata dalla frequenza dei treni della linea FM1, lo rende sostanzialmente un paese dormitorio, in cui le attività ricreative e culturali sono assorbite dalla potenza centripeta della metropoli. Questo rende difficile la formazione di un senso di appartenenza al paese (solo pochi anziani parlano il dialetto eretino, tutti gli altri romano), nonostante l'attività di recupero della storia territoriale di alcune associazioni legate al comune.

Alcune di queste associazioni lavoravano, attraverso alcune iniziative, anche in collaborazione con la scuola "Viale Buozzi", che si trova al centro del paese ed è la più antica. Una di queste iniziative è "I fasti d'autunno" alla quale ho avuto l'occasione di partecipare durante la fase di osservazione descrittiva, come si vedrà più avanti.

3.2. Il contesto scolastico

3.2.1. *Analisi dell'istituto scolastico e del POF*

Il progetto si è svolto all'interno dell'Istituto Comprensivo "Viale BuoZZi", ubicato a Monterotondo in due sedi: in viale B. BuoZZi, dove ci sono la scuola primaria e secondaria di primo grado, mentre a poche centinaia di metri, e in via Pietro Nenni, nella zona detta dei "Cappuccini" per la presenza di un convento, dove si trova la sede che ospita la scuola dell'infanzia e due classi della primaria.

Gli alunni che frequentano l'I.C. sono residenti al centro storico, nella zona industriale e nella zona dei "Cappuccini".

La vicaria, Adelaide Silvi, definiva la loro situazione economica come "media", con una presenza non forte di alunni stranieri (per lo più rumeni e albanesi) ma con un significativo numero di alunni disabili (21). Questo sembrava essere dovuto a una buona integrazione con la disabilità operata dalla scuola che le ha dato una certa fama nel territorio.

All'interno della scuola, oltre al sostegno regolare, operava una cooperativa, "La lanterna di Diogene", che lavorava con educatori e assistenti grazie ai finanziamenti del Comune di Monterotondo. La vicaria si definiva soddisfatta sia del lavoro della cooperativa che dell'opportunità offerta dai finanziamenti comunali.

Gli insegnanti erano 53, più 8 di sostegno, un dirigente, una vicaria, più il personale di segreteria e A.T.A. A questi vanno aggiunti gli educatori della cooperativa ed educatori coinvolti in alcuni progetti.

La scuola ha una palestra, attrezzata con spogliatoi (maschile e femminile) e un piccolo ripostiglio; una sala lettura con televisione, computer e libreria. In un'aula munita di *parquet* si tenevano anche laboratori di yoga. C'era anche una stanza per il sostegno con vari materiali didattici. Era presente un laboratorio informatico attrezzato con 12 postazioni più un computer per l'insegnante, una televisione e una stampante.

L'offerta formativa della scuola si articolava intorno a vari progetti che nelle loro aree tematiche hanno ricadute in tutti i settori scientifico-disciplinari: Valore del diritto/Valore del dovere (Uguale/Diverso; Territorio; Legge; Pace; Economia); Giochi Matematici, Torneo di Lettura, Comunicazione ed Educazione Alimentare, Progetto Genitori.

Tutti i progetti con gli alunni prevedevano delle giornate finali, spesso legate ad eventi organizzati dal territorio o da enti di ricerca (come nel caso dei giochi matematici). Nel POF era esplicitamente dichiarata la volontà di dialogare con i genitori sia in merito alle nuove indicazioni

nazionali sia per questioni psicopedagogiche (assistenza e confronto). Inoltre erano previste attività di formazione per i docenti e il personale A.T.A. Per gli alunni erano attivati corsi di recupero e potenziamento, numerose attività scolastiche ed extrascolastiche affidate a docenti interni ed esterni.

3.2.2. *Intervista alle insegnanti e programmazione di classe*

Restringendo progressivamente il campo di analisi del contesto, dal territorio all'istituto scolastico si arriva alla classe, che è stato oggetto dell'osservazione descrittiva riportata nel paragrafo successivo. Tuttavia, la classe può essere presentata anche attraverso le parole delle insegnanti e l'analisi della programmazione didattica, specie relativamente alla grammatica. Queste ultime due informazioni sono state ricavate attraverso l'intervista alle insegnanti accoglienti, Antonella D'Angelo e Daniela Pierini. Entrambe le maestre erano piuttosto giovani, sulla quarantina: la prima è laureata in Lingue e Letterature Straniere e insegnava da circa 10 anni; la seconda, che ho seguito di meno, aveva vinto il concorso nel 1996 e anche lei insegnava da circa 10 anni. Seguivano insieme la classe sin dalla prima primaria.

Per quanto riguarda la classe, quando chiesi alle insegnanti che tipo di classe fosse, mi hanno risposto, e dalle loro parole trapelava un grande affetto, che poteva essere definita come una classe di "chiacchieroni, ma intelligenti", nel senso che per loro ogni occasione poteva diventare un tema di dibattito: erano curiosi su tutto e si confrontavano moltissimo, anche sulla politica. Tuttavia, precisava Antonella, era sempre necessario dare a questo confronto un ordine, altrimenti tendevano sempre a interrompersi e ad interrompere anche la maestra.

Quando chiesi se ci fossero casi particolari, me ne sono stati presentati almeno tre: in primo luogo un bambino con il sostegno, che aveva problemi di disprassia, quindi difficoltà ad eseguire movimenti fini e complessi, come allacciarsi le stringhe delle scarpe, difficoltà di ortografia e difficoltà linguistiche di produzione: capiva quello che leggeva e cosa gli si dicesse, ma a volte rispondeva in modo completamente non pertinente, magari pescando nella memoria frasi imparate durante il corso di teatro. Nei primi anni imparava a memoria poesie e testi teatrali e parlava spesso utilizzando solo quelle frasi.

In secondo luogo, mi hanno parlato di una coppia di gemelli dizigoti, che i genitori avevano scelto inserire nella stessa classe, nonostante il pa-

rere discordante della scuola. E, a detta delle insegnanti, tra i due si era scatenato un circolo vizioso di competizione in cui uno dei due risultava spesso più forte e l'altro più debole, tanto da sviluppare nel primo una certa indisciplina e nel secondo un bassissimo livello di autostima. Entrambi avevano un alto livello di ansia, che emergeva soprattutto durante le prove di profitto.

Per quanto riguarda la programmazione didattica, in particolare sulla grammatica, essa ricalcava principalmente i contenuti del libro di testo adottato, di Rosato M., Terragni M. (2005), *Progetto ERRE, ioiò cresce, riflessione linguistica*, De Agostini.

La realizzazione della programmazione didattica di grammatica nell'anno precedente (terza primaria) aveva fatto affrontare le parti del discorso: in particolare 1) gli aggettivi possessivi e qualificativi, 2) i verbi, nello specifico del modo indicativo semplice e composto, essere e avere, e le 3 coniugazioni, 3) le preposizioni semplici e articolate.

Era stata anche iniziata l'analisi logica che individuava la frase minima, presentata come composta da soggetto, più predicato (che può essere verbale o nominale) e a cui si aggiungono le espansioni.

Per l'anno in corso durante la ricerca (quarta primaria), la programmazione didattica prevedeva in primo luogo di approfondire le parti del discorso e in particolare: 1) i nomi (astratti, collettivi, alterati, eccetera, più la morfologia legata ai concetti di radice e desinenza, e alle derivazioni); 2) gli avverbi, 3) i gradi dell'aggettivo, 4) i pronomi, 5) le interiezioni (già accennate l'anno precedente).

Per quanto riguarda la struttura della frase, c'era da riprendere la distinzione tra predicato nominale e verbale, la suddivisione in soggetto, predicato ed espansioni, che vanno classificate.

Infine, le prime realizzazioni della programmazione avevano visto affrontare la differenza tra discorso diretto e indiretto, come vedremo più avanti.

3.3. Osservazione descrittiva della classe: note sul campo

3.3.1. Contatti informali per la "fase etnografica"

La prima fase dell'osservazione descrittiva, detta *etnografica* da Corsaro (1985), in cui si prendono contatti con il contesto accogliente, in que-

sto caso la scuola e i bambini, era stata realizzata tra fine giugno e fine settembre 2008, attraverso il contatto informale della maestra Caterina, conosciuta l'anno precedente. Avevo illustrato a Caterina il tema della possibile ricerca e lei mi aveva indirizzato verso Antonella e Daniela. Fissai un appuntamento con loro a fine giugno, ma si presentò solo Daniela (maestra dell'area scientifica), perché Antonella all'ultimo momento non aveva potuto. Le illustrai l'argomento principale della tesi, cioè la comprensione della lettura, e lei mi diede gli indici dei libri di testo di grammatica e lettura che Antonella avrebbe usato l'anno successivo. A fine settembre, sempre per vie informali, mi incontrai con Antonella e con lei condivisi più nel dettaglio il progetto di ricerca. Con l'occasione, sebbene il progetto non fosse ancora iniziato, la maestra mi invitò a conoscere la classe, che passai a salutare: in quella sede approfittai per fare una presentazione reciproca, in cui chiesi a ciascuno di loro nome e piatto preferito e mi presentai come futuro tirocinante che avrebbe lavorato con loro su grammatica e comprensione della lettura.

3.3.2. *Venerdì 10 ottobre: "fase nascosta" e inizio della "fase partecipante"*

La seconda fase dell'osservazione, che Corsaro definisce *nascosta*, iniziò il 10 ottobre, e durò dalle 10.10 alle 12.10: entrai quando in aula la maestra Daniela stava concludendo lezione di scienze sull'atmosfera, poco prima della ricreazione, che si svolse tra le 10.30 e le 11.00, seguita dalla lezione d'inglese che si concluse alle 12.10.

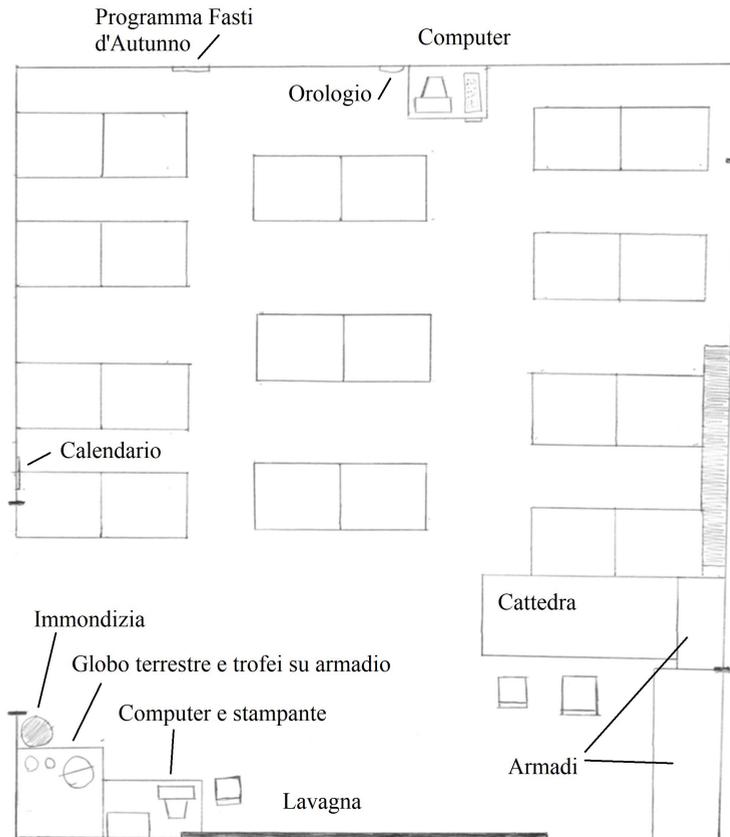
In questa fase ho potuto solo individuare qualche bambino più vivace, come L.F. ed E.C., sui quali mi dilungherò in seguito, oltre a R.C., il bambino con disprassia ed emiparesi sinistra, che ovviamente avevo notato già nella presentazione di fine settembre.

La classe mi sembrò nel complesso vivace in entrambe i sensi del termine: sia pronta e sveglia da un punto di vista intellettuale, sia piuttosto tendente al rumore e alla confusione, specie negli interventi che si accavallavano tra loro e con quelli dell'insegnante.

Parlando poi con Daniela durante l'osservazione, lei mi anticipò che il comportamento dei bambini con lei è generalmente più disinibito rispetto a quello che tenevano con la maestra Antonella: questo dato è stato decisamente confermato l'ora successiva quando Antonella arrivò e potei notare un chiaro cambio di atteggiamento, che divenne più ordinato negli interventi, sebbene sempre molto vivace dal punto di vista intellettuale.

In questa fase *nascosta*, durante la lezione d'inglese, potei osservare la geografia dell'aula, di cui riporto una pianta schematica qui di seguito.

Figura 1. *Pianta dell'aula della classe partecipante*



Sulle informazioni che si possono trarre dalla pianta si possono fare alcune annotazioni.

Innanzitutto, la disposizione dei banchi in fila, e a tal riguardo non ci si può esimere dal citare il prof. Lucisano, che nelle sue lezioni nota sempre con amarezza l'esistenza di una strana legge fisica per cui, nonostante dall'Ottocento si sia scoperto che questa disposizione sia un perfetto strumento di cretinizzazione, i banchi dalla sistemazione a cerchio o a ferro di cavallo (che rappresentano una buona mediazione), tornano sempre in fila. Evidentemente, purtroppo, questa misteriosa legge fisica era ineluttabile anche per la classe in cui realizzai la ricerca.

In questo caso, tuttavia, c'è da spezzare una lancia in difesa delle insegnanti, che avevano tentato spesso di mettere i banchi in cerchio o a ferro di cavallo, ma con grosse difficoltà logistiche a causa del semplice fatto che l'aula era troppo piccola per 22 bambini.

In secondo luogo possiamo notare la presenza di una stampante e ben due computer, sebbene non all'avanguardia, ma a mio avviso più che sufficienti per far funzionare molti *software* utili alla didattica. Tuttavia mi sembrava di aver capito che questi computer non fossero perfettamente funzionanti e sono poco utilizzati.

In terzo luogo, notai con dispiacere che il secchio dell'immondizia era generico e indifferenziato. E c'era solo quello. Il rammarico nasceva dal fatto che la prima scuola del Comune non era in linea con il Comune stesso, che stava cercando con difficoltà di far avviare un servizio di raccolta "porta a porta", oltre alla normale raccolta differenziata che era già diffusa in tutto il paese.

Il legame con il Comune era rappresentato dal programma appeso alla parete dell'iniziativa "Fasti d'Autunno", cui la classe aveva partecipato, iniziativa con cui il Comune di Monterotondo rievoca, assieme all'Associazione "Clarice Orsini", la propria storia rinascimentale, caratterizzata dal fatto che Clarice Orsini (gli Orsini hanno dominato a Monterotondo per molto tempo), andò in sposa a Lorenzo De'Medici, dando alla luce il futuro Leone X.

Riguardo all'arredamento della classe, oltre a orologio, armadi e calendario non c'era molto: da notare un mappamondo sull'armadio, insieme a due trofei vinti dalla classe, e una linea del tempo sopra la lavagna.

La fase *partecipante*, in cui utilizzai la tecnica delle *note sul campo*, iniziò lo stesso venerdì 10, quando entrò in aula la maestra Antonella, alle 12:10. Riporto di seguito le note appuntate distinguendole nelle quattro categorie individuate da Corsaro, e seguirò questo schema per ciascuna giornata di osservazione descrittiva.

Note sul campo

Il cambio dell'ora è piuttosto rumoroso, ma quando arriva la maestra Antonella la classe si calma, si zittisce e diventa, per il resto della lezione, meno rumorosa di quanto non lo sia stata durante la lezione della maestra Daniela.

Antonella entra e subito realizza una scenetta, in cui lei entra e dice: "Sono arrivati i libri" e li porge ad E.C., chiedendogli cosa pensa. Dopo

qualche tentativo, il bambino dice la risposta attesa dalla maestra, e cioè: "Meno male! Non me li sono persi!".

Finita questa scenetta, la maestra chiede ai bambini di disegnarla e di scrivere le frasi enunciate nei fumetti. Per dare un esempio fa alla lavagna un disegno della scena e mette un fumetto su di sé e uno su E.C., il primo normale e il secondo con la nuvoletta che indica il pensiero. Disegna anche me che sto sulla porta ad osservare. Chiede ai bambini di fare un disegno analogo, di riempire i fumetti e di scriverli, subito sotto, con le convenzioni del discorso diretto. I bambini eseguono in maniera composta e partecipata. Si siede alla cattedra e io mi metto seduto affianco a lei. Mano mano, i bambini cominciano ad avvicinarsi alla cattedra per farle vedere il disegno con il discorso diretto subito dopo. Lei corregge e dice a ciascuno di trasformare ora in discorso indiretto. Non li corregge tutti subito ma li corregge tutti alla fine, dopo che hanno fatto sia discorso diretto che indiretto. Tra un bambino e l'altro mi spiega le difficoltà di alcuni. Conclusa la correzione mi dice che la classe è migliorata: prima erano in cinque a sbagliare la trasformazione da diretto a indiretto, e ora sono solo in due.

Note personali

La mia impressione personale sull'incontro tra la maestra Antonella e la classe è stato prevalentemente positivo. Mi ha colpito in tal senso sia il fatto che i bambini avessero un maggiore contegno con lei, sia il fatto che lei si fosse inventata lì per lì una "scenetta" e avesse utilizzato il disegno per esercitare la capacità di trasformare da discorso diretto a indiretto.

Riguardo al primo punto in particolare, mi sono sentito rassicurato, perché il mio progetto sarebbe stato quasi completamente con Antonella e quindi con una maestra con cui i bambini sono più ordinati e meno confusionari. Di conseguenza la mia figura si sarebbe in qualche modo avvalsa, per semplice affiancamento, di queste condizioni di base.

La risposta dei bambini alle mie reazioni, o più semplicemente alla mia presenza, è stata minima durante la presentazione della scenetta e il disegno alla lavagna, mentre è stata un po' più consistente durante la correzione dei compiti. Benché io non intervenissi mai per fare correzioni aggiuntive, era chiaro che ero lì ad affiancare la maestra e anch'io stavo osservando i loro errori. Questo mi ha un po' preoccupato perché non volevo assumere subito un ruolo di censore nei confronti dei bambini, ma del resto mi sono reso conto che non potevo rimanere troppo esterno alle dinamiche della classe fino all'inizio del mio percorso didattico.

Note metodologiche

Infatti, da un punto di vista metodologico, mentre nella prima parte della lezione stare sulla porta mi poneva più fuori che dentro dalle dinamiche di classe, nella seconda parte non ho potuto fare a meno di entrarci. Da qui in poi la mia posizione prevalente di osservatore sarà sulla sedia affianco a quella della maestra, dietro la cattedra. Questa posizione maggiormente partecipante tuttavia non sarà sfruttata quasi mai per intervenire verbalmente sui bambini, ma semplicemente per essere visto come osservatore discreto ma attento, piuttosto che come "intruso esterno" che non vuole veramente conoscere i bambini.

Note teoriche

La prima lezione che ho osservato è stata subito rilevante da un punto di vista teorico per il percorso didattico. Non sarà l'unica ma ce ne saranno altre decisamente meno rilevanti. In questo caso riuscire a riconoscere un discorso diretto o uno indiretto a mio avviso è molto utile per la comprensione della lettura proprio in quei passi in cui è presente un discorso tra due o più personaggi.

Non a caso la Nuova Guida alla Comprensione del Testo individua tra gli obiettivi per l'area "Struttura Sintattica" il «riconoscimento dei cambiamenti dovuti al passaggio dal discorso diretto al discorso indiretto» (De Beni, Cornoldi, Vocetti & Gruppo MT, 2003, p. 116). C'è da dire che la lezione ha esercitato la capacità produttiva di passare dall'uno all'altro, che è una capacità superiore e successiva a quella del più semplice riconoscimento.

Anche da un punto di vista della sintassi generativa, la costruzione del discorso indiretto coinvolge una struttura sintattica ricorsiva (Edoardo ha pensato che...), e la ricorsività è un concetto centrale nella grammatica generativa.

3.3.3. Mercoledì 15 ottobre: mostra al Comune e lettura del *Piccolo Principe*

Il secondo incontro si svolse prima al Comune di Monterotondo, dalle 12:10 alle 13:10 e poi in classe dalle 14:10 alle 16:10.

Note sul campo

Quando arrivo a scuola i bambini sono in fila per due, fuori dalla porta dell'aula, preparandosi per uscire sotto la supervisione delle due maestre. Il bambino con disprassia è accompagnato da una bambina e si tro-

va verso la fine della fila. La maestra Daniela guida la fila e Antonella ed io la chiudiamo.

Usciti dalla scuola, insieme a un'altra classe quarta, attraversiamo il parco del Comune ed entriamo nel palazzo, dove gli addetti ci conducono fino ad una sala allestita con una mostra sul rinascimento scolastico. Nella sala ci sono quattro *stands* e un bancone. Gli *stands* contengono: il primo un paio di banchi, sedie e libri tipici dell'epoca, il secondo i costumi dei maestri di scuola elementare e professori, il terzo un costume di papa Pio X, il quarto una trentina di sedie per guardare un filmato sul rinascimento. Sul bancone ci sono i quaderni realizzati dagli alunni di diverse scuole, compresa la nostra classe quarta, per un progetto di ricerca sulla cucina cinquecentesca.

Appena arrivati, i bambini salutano il responsabile della sala (evidentemente già si erano conosciuti), e sono lasciati liberi di osservare gli *stands*. Io osservo un po' con loro, un po' osservo il bancone con la maestra Antonella, che mi mostra il prodotto della propria classe. Le maestre un po' osservano con i bambini un po' parlano tra di loro. Poco dopo la nostra quarta è portata nello *stand* audiovisivo per guardare il filmato sul rinascimento, cosa che fanno con scarsissima attenzione. Questo perché si è attivata la seguente dinamica: la nostra quarta è privilegiata perché vede il filmato per prima e l'altra quarta cerca di sbirciare dall'ingresso dello *stand*, oppure da una delle pareti a telo, chiacchierando con i bambini seduti affianco alla parete, i quali, se richiamati all'ordine, si lamentano di essere disturbati.

Ovviamente quando tocca all'altra quarta di vedere il film, le parti si invertono, ma io impedisco ai bambini della nostra quarta di disturbare tramite la parete, ricordando loro che prima si sono lamentati della stessa cosa.

Poco dopo, entriamo nella sala del Consiglio Comunale, dove la maestra Antonella spiega il funzionamento della seduta, e chiede di chi è il ritratto appeso in fondo alla stanza, cioè quello del Presidente Napolitano.

Poi andiamo via e torniamo a scuola. Nel tragitto di ritorno il bambino con disprassia è accompagnato dalla maestra Daniela, perché ha difficoltà a scendere gli scalini, chiude la fila e io li accompagno fino alla scuola, dove ci congediamo.

Dopo pranzo, alle 14:10 rientro in classe e la maestra Antonella sta facendo leggere Il Piccolo Principe. La prima ora, e parte della seconda, trascorreranno in questo modo: la maestra fa leggere a un bambino un passo, ogni tanto lo fa rileggere da un altro bambino, e poi lo commenta-

no insieme. In particolare, si sono soffermati sul famoso passo in cui la volpe spiega al Piccolo Principe che "addomesticare" significa creare dei legami e che cosa sono i riti. Riguardo al primo passo, la maestra fa l'esempio di quando una bambina va a comprare una scimmietta di peluche, ne vede tante, ma poi ne sceglie una sola e quella diventa la sua scimmietta. Chiede dunque ai bambini se hanno qualcosa del genere e ognuno dice un oggetto cui è affezionato. Si parla anche un po' dei legami, in particolare con i familiari: molti affermano che i propri genitori sono i legami più importanti, e qualcuno lamenta il fatto che passa più tempo a scuola che con la propria famiglia.

Riguardo al secondo passo, sui riti, la maestra chiede ai bambini se hanno qualcosa che fanno sempre e che piace loro: le risposte spaziano dall'alzarsi la mattina e fare colazione, al guardare la televisione in certi orari a giocare con la *play-station*.

Conclusa la lettura di questi passi e le discussioni connesse, la maestra chiede ai bambini di rileggere, individuare la frase che piace di più e spiegare il perché. Il resto della seconda ora passa mentre i bambini eseguono questo compito. Nel frattempo parlo un po' di sintassi generativa con la maestra.

Note personali

Durante la mostra al Comune ci sono stati momenti in cui sono stato colpito piacevolmente e altri in cui ero piuttosto contrariato per aver notato vari aspetti negativi. Innanzitutto, la mancata strutturazione di questa visita, che da un lato può essere vista come una libertà per ciascuno di soffermarsi su ciò che più lo incuriosisce, ma dall'altro significa permettere dinamiche tutt'altro che istruttive come quella descritta sopra.

Invece, mi ha colpito positivamente il lavoro fatto dai bambini per il concorso sulla cucina rinascimentale e l'opinione della maestra al riguardo. Come lei mi ha fatto notare, infatti, sul bancone il quaderno della nostra quarta era l'unico scritto a mano, su fogli ingialliti apposta e che riportava piccole ricerche su particolari ingredienti o spezie: tutti gli altri erano evidentemente fatti dalle maestre ed erano stampati al computer. Ora, va bene che si impari a usare il computer, ma forse se facciamo una ricerca sul Rinascimento è più coerente fare le cose con le mani, scrivere, incollare, ritagliare, eccetera, e soprattutto farlo fare ai bambini. Ho apprezzato molto questa scelta fatta dalla maestre.

Per quanto riguarda il pomeriggio, allo stesso modo ho avuto reazioni altalenanti. Da un lato ho sicuramente apprezzato la scelta generale

della maestra di far leggere un libro bellissimo come *Il Piccolo Principe* e di discuterci sopra insieme ai bambini. Dall'altro lato, poiché amo moltissimo quel libro, sono rimasto un po' deluso dalle traduzioni quotidiane dei temi presenti nel libro. Cioè mi è dispiaciuto che il tema dei legami inizialmente è stato tradotto in modo un po' troppo prosaico parlando di oggetti comprati (la scimmietta o altro), ma per fortuna poi si è parlato di famiglia, di legami tra persone. A tal riguardo credo che volendo si sarebbe potuto anche fare un passaggio ulteriore e parlare della comunità, dell'appartenenza ad essa, anche legandosi al progetto del Comune di Monterotondo sui Fasti d'Autunno. Tramite questo passaggio si sarebbe potuto parlare anche dei riti sociali, mentre il concetto di rito è risultato un po' banalizzato e ridotto alle cose che si fanno di solito, come giocare alla *play-station*. Saranno pure i nuovi riti della società tecnologica, ma credo che senza riconoscere il valore interpersonale che c'è dietro, come si è fatto quando si è parlato della famiglia, diventino solo sterili automatismi individuali.

Note metodologiche

Durante la mostra al Comune era ovviamente impossibile osservare tutti con un solo sguardo, ma la posizione libera mi ha consentito di osservare alcuni bambini in particolare mentre guardavano gli *stands* e a volte anche di dialogare un minimo con loro. Mentre guardavano il filmato ho osservato dall'ingresso quello che accadeva.

Durante la lezione in aula di pomeriggio ho mantenuto la posizione di osservazione dalla cattedra, sulla sedia affianco a quella della maestra, anche se in questo caso la maestra stava in piedi al centro dell'aula. Questa mi ha consentito di essere piuttosto in disparte rispetto ai percorsi visivi dei bambini.

Note teoriche

Il lavoro del pomeriggio è stato interessante da un punto di vista teorico, perché ha lavorato su almeno tre aspetti della comprensione della lettura.

In primo luogo, leggere un testo in aula e discuterne collettivamente, collegando il contenuto di quel testo con la propria esperienza personale e quotidiana, che è un modo per stimolare l'amore per la lettura in generale e in particolare la presa di coscienza sugli scopi della lettura, che è condizione indispensabile per la comprensione.

Legata alla consapevolezza sugli scopi della lettura è la capacità di scegliere strategie adatte per leggere un testo, così come sottolineato dal-

la scuola metacognitiva. Nello specifico, in classe si è adoperata la strategia di lettura lenta su certi passi, per cogliere frasi particolari o significati su cui discutere.

In terzo luogo, il compito di individuare una frase particolarmente significativa, e comunque la discussione su certi passi, esercita l'abilità di cogliere l'idea principale di quei passi, abilità che secondo Davis (1968) è una delle quattro che compongono la capacità di comprensione della lettura.

3.3.4. *Giovedì 16 ottobre: LARSA sull'ortografia e lezione discussa sui Sumeri*

Il terzo incontro si svolse interamente a scuola, dalle 12:10 alle 13:10 durante un LARSA sull'ortografia, e poi dalle 14:10 alle 16:10 durante una lezione di storia sui Sumeri.

Note sul campo

La maestra introduce il Laboratorio per il Recupero e lo Sviluppo degli Apprendimenti, dicendo che i bambini avrebbero ripassato la corretta scrittura ortografica di alcune parole difficili. Un bambino si lamenta chiedendo perché bisognasse fare cose di prima primaria, un altro teme di essere valutato e quindi un altro bambino gli risponde: "è LARSA, non verifica!".

La maestra scrive alla lavagna alcune parole con "mb" e "mp", e chiede quale sia la regola per scegliere la scrittura giusta. Dopo qualche tentativo errato dei bambini, ricorda lei la regola: *b* e *p* hanno la pancia e per sorreggersi non basta affianco una *n*, ma ci vuole la *m*, che ha una stanghetta in più.

Poi scrive alla lavagna "gn" e "n" e le seguenti parole con il "buco": pa...iere, cimi...iere, i...orare, casta...a. Dunque chiede ai bambini che hanno più difficoltà di venire alla lavagna a completare una parola ciascuno. Infine consegna una scheda di esercizi e mano mano li corregge alla cattedra.

Al rientro dal pranzo, verso le 14:10, inizia la lezione di storia sui Sumeri. La maestra fa leggere un capoverso a ciascun bambino, anche più di una volta lo stesso capoverso a bambini diversi, e poi fa domande che ricapitolano il significato del testo: (es. che cosa hanno fatto di importante i Sumeri?), e chiede anche pareri ai bambini.

La pagina che stanno leggendo contiene tre argomenti: 1) la fabbricazione delle case, 2) le materie prime e gli scambi commerciali, 3) le invenzioni.

Finita la lettura collettiva, chiede ai bambini: "Se doveste disegnare la pagina di oggi cosa fareste?". Le risposte sono: il carro, il palazzo, come costruivano le case, lo scambio di prodotti, artigiani che fanno i vasi, il trasporto della paglia sul carro, la lavorazione dei mattoni, eccetera.

Poi chiede: "A cosa si dedicavano i sumeri? Commercio di cosa?". Infine dice che ciascuno deve scegliere un argomento dei tre e studiarselo, sottolineando come hanno visto in precedenza.

Durante questo compito, due bambini dicono che non riescono a concentrarsi e la maestra concede loro di andare fuori dall'aula a studiare. L.F. chiede la stessa concessione, non la ottiene e protesta sostenendo che non riesce a concentrarsi perché gli altri stanno parlando ad alta voce. La maestra allora chiede a tutti di studiare in silenzio. Qualcuno protesta perché stava studiando in gruppetto e la maestra chiede almeno 10 minuti di silenzio per far concentrare L.F.. Dopo un po' rientrano i bambini usciti e la maestra concede a L.F. di uscire e la classe termina di studiare come stava facendo prima.

Note personali

Durante la lezione di storia ho avuto sensazioni molto molto positive: si può dire che è stato grazie a questa lezione che la maestra Antonella ha cominciato veramente a conquistarmi per la sua professionalità. La modalità di discussione continua tra maestra e studenti su argomenti che stavano scoprendo mano mano mi è sembrata molto in linea con la didattica d'impronta socio-culturale che basa l'apprendimento sulla discussione di gruppo (v. Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991).

Tuttavia, la seconda parte della lezione di storia mi ha lasciato più spiazzato. La mancata concessione a L.F. di uscire, dopo che ad altri era stato permesso, mi ha fatto pensare che non fosse solo l'esigenza, da parte della maestra, di non far uscire troppe persone, ma una scelta di contenere il bambino e fargli rispettare l'autorità. Purtroppo la maestra però ha dovuto cedere subito dopo alla giusta esigenza di L.F. di concentrarsi e quindi ha dovuto zittire tutta la classe, parte della quale si era spontaneamente organizzata in piccoli gruppi di studio.

Di L.F. ho parlato con la maestra e mi ha spiegato che lui ha spesso comportamenti di sfida e che sta attraversando un momento difficile. Le sembra un bambino molto ansioso, con una certa tendenza alla rigidità e allo schematismo, che esige regole precise e protesta se non sono rispet-

tate. Le sue proteste spesso si manifestano con urla e col rifiuto di stare in classe: a volte ha anche fatto la cartella per andarsene. In prima era molto difficile da contenere e aveva un pessimo rapporto con il bambino con disprassia, R.C., che non accettava e dal quale si teneva distante per paura di essere contaminato. Stessa paura probabilmente riguarda il cibo, che spesso L.F. rifiuta a mensa, ed è confermata dalla sua particolare attenzione per l'igiene. Infine, L.F. ha sempre avuto difficoltà a guardare negli occhi gli altri, e ha un po' di difficoltà a socializzare. Durante la ricreazione adesso gioca a carte, ma ha sempre paura che gli altri gliel rubino e quindi alla fine della ricreazione conta e racconta il proprio mazzo più volte.

Da questo quadro ho avuto l'impressione che il bambino abbia fondamentalmente un problema d'ansia, che assume, sebbene non in forma psicotica, atteggiamenti e comportamenti tipici del disturbo ossessivo-compulsivo, caratterizzato per l'appunto da rigidità morale, paura della contaminazione, lavaggi ripetuti, rituali anancastici come il contare e ricontare più volte. A questo quadro si sarebbe aggiunta, come avrei poi osservato durante la lezione di psicomotricità, una serie di comportamenti di carattere compulsivo, come dover spesso abbassare la testa per guardare in basso e fare un particolare movimento con un piede, che interrompevano L.F. durante i normali movimenti.

Ovviamente queste sono solo impressioni di massima, che hanno un valore se fatte da un bravo psicologo e non da me. Tuttavia, se fosse confermata, la letteratura psicologica afferma, da un lato, che 2/3 dei bambini cui è diagnosticato il disturbo ossessivo-compulsivo, nel giro di 2 anni lo superano senza intervento, dall'altro lato che gli interventi più efficaci sono le terapie cognitivo-comportamentali. Esse mirano in primo luogo alla presa di coscienza delle proprie paure, delle proprie ansie, e all'acquisizione di comportamenti di risposta di rilassamento, diversi da quelli autorinforzanti della compulsione. In secondo luogo si tratta di promuovere, attraverso rinforzi non controllanti (cioè vicarianti, informativi, simbolici), comportamenti adeguati alle varie situazioni, specie di tipo scolastico, come prestare attenzione, eseguire i compiti, eccetera (v. Atkinson, Hilgard, 2006).

Tornando alla situazione descritta, la mia sensazione di spiazzamento probabilmente è stata causata da una mia identificazione con la maestra: in sostanza mi sono messo nei suoi panni e mi sono trovato in difficoltà perché non era chiaro né facile capire come comportarsi per risolvere la situazione.

Note metodologiche

Durante il LARSA sono rimasto seduto affianco alla maestra, dietro la cattedra, mentre i bambini compilavano la scheda e, come già avvenuto in precedenza, ho partecipato come osservatore più presente alla correzione di alcune schede alla cattedra.

Diversamente, durante la lezione di storia sono rimasto lì dietro la cattedra ma la maestra stava al centro dell'aula, quindi sono stato un osservatore più discreto perché esterno alle dinamiche comunicative in aula.

Note teoriche

Da un punto di vista teorico, il LARSA era sull'ortografia e quindi poco connesso con la sintassi e la comprensione della lettura. Tuttavia, si può ricordare che all'interno della prospettiva generativa, alcune regole ortografiche sono da considerarsi "cognitivamente opache", perché non rientrano nelle regole della grammatica mentale e violano il principio alfabetico di base, per cui ad ogni fonema corrisponde uno e un solo grafema. Di conseguenza, è necessario lavorare molto su queste regole, possibilmente a partire da una forte consapevolezza fonologica.

La lezione sui Sumeri invece è stata a mio avviso positiva per quanto riguarda la comprensione della lettura. Come per la lettura del *Piccolo Principe* o di altri testi, leggere un testo in aula e discuterne collettivamente, collegando il contenuto di quel testo con la propria esperienza personale e quotidiana, è un modo per stimolare l'amore per la lettura in generale e in particolare la presa di coscienza sugli scopi della lettura, che è condizione indispensabile per la comprensione.

Inoltre, le domande della maestra successive alla lettura erano vere e proprie domande di comprensione del testo, che quindi allenano i bambini alla lettura attenta e alla comprensione.

3.3.5. Venerdì 17 ottobre: nomi, analisi logica e grammaticale*Note sul campo*

Il quarto incontro si è svolto tra le 10:10 e le 13:10. Quando sono entrato, la maestra stava completando alla lavagna, insieme ai bambini, uno schema che categorizzava i nomi in *collettivi*, *astratti*, *concreti*, *composti*. In queste categorie hanno fatto rientrare rispettivamente i seguenti nomi: *stormo*, *folla* (collettivi), *allegria*, *amicizia*, *fantasia* (astratti), *sedia*, *scatola*, *cartella* (concreti), *viadotto*, *cartapesta*, *portafoglio* (composti). Alla

lavagna c'era anche un albero con quattro rami, alla cui base c'era scritta la parola *amic-*, e su ciascuno dei quattro rami c'erano le possibili vocali finali, a seconda della flessione del numero e del genere che la parola poteva assumere (*o - m.s., i - m.p., a - f.s., e - f.p.*).

Dopo la ricreazione, alle 11:10, la maestra ha fatto svolgere alla classe un esercizio in cui i bambini dovevano leggere un breve testo, individuare tutti i nomi presenti e categorizzarli in *propri - comuni, cosa - persona - animale, astratti - concreti, collettivi*.

Durante l'esercizio, con la maestra notiamo che i bambini hanno una certa difficoltà a risolverlo: gli errori più tipici sono caratterizzati dal classificare nomi tipo "zia" come astratti, e nel considerare *collettivi* una categoria alternativa a *concreti*, ma questo a causa di una non chiara formattazione della tabella in cui inserire i nomi.

Discutiamo con la maestra sul fatto che questa categorizzazione non è molto utile come riflessione sulla lingua: è contro-intuitiva per alcuni aspetti (es. il nome "zia" è astratto perché non si parla di una zia specifica, ma di una zia in astratto), e aperta a troppe interpretazioni per altri (es. la classificazione in nomi di cosa, persona o animale).

La correzione dell'esercizio avviene in modo collettivo, e date le difficoltà della classe, la maestra si innervosisce un po', specie con alcuni bambini, tra cui L.F., che si è rifiutato di fare l'esercizio.

Nell'ultima mezz'ora, la maestra ha fatto ripassare per la prima volta nell'anno scolastico l'analisi logica e grammaticale. Ha scritto alla lavagna la frase "La casa di Luca sembra uno zoo" e ha chiesto ai bambini di individuare i sintagmi, poi di classificarli in soggetto, complemento, predicato verbale, espansione. I bambini hanno avuto difficoltà non tanto a individuare i sintagmi quanto a classificarli e la maestra si è notevolmente innervosita, specie con R.B., che è stato rimproverato per un errore. Finita l'analisi logica collettiva, ha chiesto ad ognuno di fare l'analisi grammaticale sul proprio quaderno. Su questo la classe è andata generalmente meglio e, dal mio punto di vista, anche L.F. ha fatto un buon lavoro, nonostante all'inizio andasse molto lentamente e la maestra mi ha detto che lo stava facendo apposta perché non voleva farlo.

Note personali

Durante questo incontro sono stato molto coinvolto dalle attività svolte, perché particolarmente legate ai temi di grammatica oggetto del mio studio. Infatti, come ho scritto, durante l'esercizio ho commentato molto con la maestra l'inadeguatezza della classificazione proposta. Le spiegavo infatti che i manuali di grammatica generativa non prevedono

la distinzione tra nomi astratti e concreti, né tra nomi di cosa, persona, animale, perché sono distinzioni basate esclusivamente su criteri semantici poco chiari e non sintattici o morfologici.

Note metodologiche

Come già scritto, questo incontro mi ha visto più partecipe, specie nella prima parte, quando sedevo affianco alla maestra e un po' giravo tra i banchi per vedere quali difficoltà incontravano i bambini nello svolgere l'esercizio della categorizzazione dei nomi. Nella seconda parte, invece, mi sono messo seduto in disparte vicino alla porta, ma comunque un po' la maestra mi coinvolgeva nell'analisi logica della frase perché avevamo aperto una discussione. Infine, durante l'analisi grammaticale, sono tornato vicino alla maestra per osservare più in disparte la correzione dei compiti fino alla fine dell'ora.

Note teoriche

Come anticipato, la categorizzazione dei nomi proposta dal libro di testo non è molto considerata all'interno della grammatica generativa, che si avvale di criteri distributivi, sintattici e morfologici, per categorizzare le parole, e non di criteri semantici che sono meno univoci.

Inoltre, durante l'analisi logica c'è stata una frase che un bambino ha analizzato in un modo, più coerente con la sintassi generativa, ma che era scorretto alla luce della grammatica tradizionale. Il caso è questo: la maestra ha chiesto quale fosse il predicato, cioè se fosse il primo, secondo, terzo o quarto sintagma della frase "1) La casa – 2) di Luca – 3) sembra – 4) uno zoo". L.F. ha risposto che il predicato era il secondo e la maestra l'ha corretto dicendo che era il terzo. Tuttavia, dal punto di vista generativo, la risposta "secondo" è corretta: infatti, se consideriamo la sintassi come un sistema di scatole cinesi, i due primi sintagmi sono contenuti in un unico sintagma "La casa di Luca", che la sintassi generativa considererebbe come sintagma nominale che funge da argomento esterno del verbo. Poi ci sarebbe il verbo "sembra" e infine il sintagma preposizionale "di Luca" che funge da argomento interno. Di conseguenza il predicato "sembra" sarebbe il secondo sintagma. Dunque L.F., dal punto di vista generativo, aveva ragione.

3.3.6. Mercoledì 31: le congiunzioni

Note sul campo

L'ultimo incontro di osservazione descrittiva è avvenuto tra le 14:10 e le 16:10, durante un'attività di esercizio e ripasso delle congiunzioni.

Appena arrivato, chiedo ai bambini che cosa hanno fatto la mattina. Rispondono di aver fatto le congiunzioni e allora la maestra, per farglielle ripassare, dice che ognuno deve andare alla lavagna a scriverne una. Si scatena subito una gara a chi va per primo, perché così si riduce la possibilità che la congiunzione venuta in mente sia "rubata" da qualcuno prima. La conseguenza di questa gara è un potere enorme di chi ha il gessetto, che deve passarlo al successivo per mandarlo alla lavagna. Praticamente assistiamo a una sorta di drammatizzazione di un test sociometrico. Nonostante la tensione della gara, tutti riescono a scrivere una congiunzione, tranne L.F., che va alla lavagna e si ferma un po' di tempo senza che gliene venga in mente nessuna. La maestra lo rimanda al posto. Ma a questo punto ha il potere di dover dare il gessetto: ci pensa un po' e lo consegna a R.C., il bambino con disprassia, che va alla lavagna e fallisce anche lui. Probabilmente L.F. ha ottenuto il proprio risultato: non essere l'unico a non aver avuto successo. Il gioco prosegue fino a che tutti abbiano scritto una congiunzione.

Finita quest'attività, che è durata molto, la maestra chiede ad ogni bambino di riportare sul proprio quaderno la mappa delle congiunzioni scritta alla lavagna, di scrivere cos'è una congiunzione, e di cerchiare le sei congiunzioni temporali. Poi ha corretto le mappe ad una ad una fino alla fine della lezione.

Note personali

In questa lezione mi sono sentito un po' in imbarazzo. La dinamica che si è attivata durante la scrittura alla lavagna delle congiunzioni era di sicuro interessante per noi, perché appunto rappresentava una sorta di test sociometrico della classe, in cui abbiamo potuto vedere le amicizie, chi dava il gessetto a chi, eccetera. Ma non so quanto fosse bene subordinare un compito cognitivo sulle congiunzioni a una dinamica amicale di tipo competitivo. E infatti l'episodio di L.F. e R.C. ha dimostrato la pericolosità di quest'attività: il primo non è riuscito a fare il compito e, per non sentirsi l'unico, ha trascinato nell'insuccesso anche il bambino con cui ha già dei problemi relazionali. È stato imbarazzante pensare che sia nata da una mia semplice domanda su cosa avessero fatto la mattina.

Note metodologiche

Tutta la lezione è stata osservata dal consueto posto dietro la cattedra affianco alla maestra, sia durante la scrittura alla lavagna, sia durante l'e-

esercizio al posto e la relativa correzione. Nella prima parte sono stato un po' più esterno alle dinamiche della classe, mentre nella seconda sono rientrato per affiancare la maestra mentre correggeva l'esercizio svolto individualmente, come ormai di consueto.

Note teoriche

Come già detto, la grammatica generativa analizza le parti del discorso sulla base di criteri distributivi e non semantici o morfologici, come fa la grammatica tradizionale. In base al criterio distributivo, due parole appartengono alla stessa classe (o parte del discorso) se hanno identica distribuzione, cioè se possono occupare le stesse posizioni all'interno della struttura sintattica della frase.

Per quanto riguarda la congiunzione, sia l'individuazione di un'apposita categoria, sia «la distinzione interna fra congiunzioni coordinanti e congiunzioni subordinanti sembra senz'altro giustificata dal punto di vista distributivo». Tuttavia, tra le seconde rientrano anche parole classificate, in base a questo criterio, come preposizioni (*dopo, prima*) e le congiunzioni *di* e *che* sono classificate come *complementatori*, perché introducono rispettivamente le complete all'infinito e fesse (Donati, 2002, p. 49).

In conclusione, questa fase di osservazione descrittiva è stata molto utile da almeno tre punti di vista. In primo luogo, per entrare in contatto con la classe e con le principali dinamiche tra i bambini e con la maestra. In secondo luogo, per cominciare ad avere una relazione costruttiva con il gruppo classe. Infine, per individuare le loro principali conoscenze grammaticali e metterle in relazione con gli aspetti di consapevolezza della sintassi che si vogliono proporre con il percorso didattico.

3.4. Osservazione strutturata della classe

Come illustrato precedentemente, l'osservazione strutturata si concentra sull'analisi delle interazioni verbali attraverso il sistema FIAC e l'analisi dei comportamenti non verbali e para-verbali dell'insegnante.

3.4.1. *Analisi delle interazioni verbali*

La prima analisi è stata effettuata sulla base di una registrazione elettronica di una lezione di storia sui Sumeri, avvenuta lunedì 27 dalle 14:10 e le 15:10. Questa lezione è stata scelta come particolarmente rappresentativa delle tipiche lezioni che l'insegnante tiene, caratterizzate da una forte impronta dialogica con i bambini. L'ipotesi da verificare è che la percentuali di interazioni non direttive fosse superiore alle percentuali medie indicate dalla letteratura (Pontecorvo, 1972).

Il primo passaggio, successivo alla registrazione, consiste nel trascrivere, elencare e categorizzare le interazioni registrate. Di seguito si riporta una tabella con il risultato di questo lavoro.

Tabella 6. *Categorizzazione delle interazioni verbali*

N. prog.	Interloc.	Comunicazione	Codice
1	M	Dai andiamo avanti, adesso legge Alice. Ma...	6
2		Ma era molto difficile da imparare a scrivere, così chi ci riusciva era da tutti considerato una persona colta.	8
3	M	Colta. Molto bene.	2
	M	Quindi chi sono le persone colte, Edoardo?	4
4		Quelle che aiutano a scrivere	8
5	M	Quelle che sanno tante cose. Molto bene.	3
6		Come le maestre.	9
7	M	Continua Mattia.	6
8		Coloro che facevano quest'attività erano chiamati Scribi.	8
9	M	Scribi. Quindi, Alice, chi erano gli scribi?	4
10		Persone che sapevano scrivere	8
11	M	Persone che sapevano scrivere.	3
	M	Allora parliamo un pochettino in modo più approfondito di questi scribi. Giordana ne possiamo parlare?	4
12		Scribi erano dei maschi	8
13	M	dei maschi	3
14		delle famiglie ricche e nobili	9
15	M	ricche e nobili	3
16		SILENZIO	10
17	M	Qualcun altro sa qualche altra informazione?	4
18		Io	8
19	M	Pierfrancesco	4

20		Andavano a scuola dai 6 ai 18 anni.	8
21	M	Andavano a scuola dai 6 ai 18 anni.	3
22		Ed era una scuola apposita per scribi	9
23		Ed era una scuola apposita	3
24		Maestra! Ma loro ci andavano meno di noi a scuola	9
25	M	Loro andavano tutti questi anni per imparare soltanto i 600 caratteri	5
26		Cioè pensa te...	9
27		CONFUSIONE	10
28		Ma dovevano andare per forza a scuola?	9
29	M	Soltanto chi apparteneva a delle famiglie nobili	5
30	M	Allora, vediamo un attimino. A che altro... che altro imparavano, Lorenzo, a scuola, a parte i simboli per la scrittura?	4
31		La lettura	8
32	M	E poi?	4
33		SILENZIO	10
34	M	Chi lo sa?	4
35		Qual era la domanda?	9
36	M	Cos'altro imparavano a scuola, oltre ai simboli?	4
37		A leggere!	8
38		L'ha detto!	9
39		L'ha detto!	9
40		A decifrare!	8
41	M	No, voglio una bambina.	6
		Ilaria T.?	4
42		Imparavano a fare la matematica e la geometria. La geometria per misurare i campi, e facevano bilance e pesi di pietra, e la matematica per problemi pratici.	8
43	M	Benissimo.	3
		Va bene, ok.	2
		Per la scrittura penso che ci siamo, domande?	4
44		Maestra, sì.	8
45	M	Dimmi.	4
46		Allora	8
47		Loro non potevano fare così: per ogni lettera che dicevano corrispondeva a un... a un... simbolo e così la potevano imparare tutti come tu dicevi quella [...]	9
48		Maestra, ma se non la leggevano, come facevano a decifrare... ma che lingua parlavano?	9

49	M	Eh, la lingua dei Sumeri noi non la conosciamo. Sicuramente non corrispondeva, il suono della parola non corrispondeva al segno.	5
50		CONFUSIONE	10
51	M	Questa è una bella riflessione comunque: mentre a noi i simboli vocali corrispondono, lì no.	3
52		Sapete perché?	4
53		Vediamo se riusciamo a fare questo collegamento con la storia dell'anno scorso.	2
54	M	I primi uomini che facevano?	4
55		Usavano i simboli per parlare.	8
56	M	Ce l'abbiamo fuori, l'abbiamo fatto.	5
57	M	Che cosa facevano?	4
58		I disegni!	8
59		I disegni!	8
60	M	Come si chiamavano?	4
61		Oddio, Dio, Dio, Dio, Dio....	8
62	M	Oddio, Dio, Dio, Dio, Dio!	3
63		Nelle caverne che facevano?	4
64		CONFUSIONE	10
65		La pittura!	8
66		No, no, aspetta, aspetta...	8
67		I graffiti!	8
68	M	I graffiti!!	3
69	M	Quindi la scrittura è nata proprio con i segni e non con la...	4
70		la bocca	8
71	M	il suono della bocca, è diverso.	3
72	M	Bravi, bravi!	2
73		Posso farti una domanda?	9
74	M	Sì, puoi farmi una domanda.	3
75		SILENZIO	10
76	M	Ti sei dimenticata la domanda, succede. Poi dopo me la fai.	1
77		Maestra,	9
78		succede	9
79		Maestra, ma se uno scriveva la forma di una cosa e aveva uno o più simboli, l'altro...	9
80		l'altro che capiva?	9
81	M	Che capivano?	3
82	M	Molto bene!	2

83	M	Infatti molte volte l'interpretazione era difficile.	5
84		Maestra, ma se i Romani... noi sappiamo che i Romani parlavano in latino, come facciamo a non sapere... perché non sappiamo che lingua parlavano i Sumeri?	9
85	M	Perché il latino è rimasto come radice della nostra lingua...	5
86		L'origine.	9
87	M	Come l'origine di alcune delle nostre lingue.	5
88		E allora pure i greci?	9
89	M	Anche il greco è rimasto. E infatti al liceo classico ancora si studia il greco	5
90		E l'egizio?	9
91		Maestra, l'italiano viene dal latino e dal greco.	9
92	M	La nostra lingua deriva dal latino e alcune parole dal greco	3
93		ma i greci in che lingua parlano?	9
94	M	noi siamo ancora in questa fase di evoluzione della lingua latina, che poi è passata al volgare e poi è passata all'italiano.	5
95	M	Allora, andiamo adesso a parlare della religione...	5
96		Alleluia...	9
97	M	Vediamo un po', vediamo un po', secondo voi... questi comunque sono dei popoli un po' primitivi	4
98		questi qua	9
99		avevano delle divinità?	4
100		Sì	8
101		Sì, tante	8
102		Tante	8
103		Gli dei	8
104	M	Delle divinità	3
105	M	Molto bene	2
106	M	E secondo voi che tipo di divinità potevano adorare queste persone?	4
107		Animali?	8
108	M	Animali... sì, ma non proprio degli animali...	3
109		Gli egizi gli animali	9
110	M	... saranno gli egizi appunto che...	3
111		allora, è uno dei popoli primitivi, quindi si spaventavano...	4
112		le catastrofi naturali	9
113	M	bravissimo	2
114	M	dei fenomeni naturali	3
115	M	quindi per loro il temporale, l'acqua, il vento, il mare, erano	5

		qualcosa per loro di ...oh!... superiore, vero, alle loro forze, che loro non riuscivano a controllare. Tra l'altro loro avevano molta paura dell'acqua.	
116	M	Per quale motivo avevano paura dell'acqua, Giordana?	4
117		Perché non sapevano...	8
118		Perché c'erano i squali...	9
119		Nel Nilo c'erano gli squali!	9
120		Perché poteva crollare...come si dice?	9
121		La Ziggurat	9
122		Io lo so, io lo so!!	9
123	M	E sempre tu no!	6
124		Perché poi cascava la Ziggurat	9
125	M	La Ziggurat cascava	3
126	M	E come faceva a cascare la Ziggurat?	4
127		L'inondazione!	8
128	M	L'inondazione di che cosa?	4
129		Dell'acqua!!	8
130	M	Di quale acqua?	4
131		Dei canali..	8
132		Del fiume!!	8
133	M	Se era circondata da due fiumi, lì non c'è scampo: se questi due fiumi straripano, si portano via tutta la città. Quindi una delle più grandi paure era appunto l'acqua, erano le inondazioni, quindi loro....	5
134		Maestra, se c'era un villaggio vicino e il fiume inondava, il fiume faceva diventare [...]	9
135	M	Va benissimo, quante cose!	2
136	M	Quindi stavamo dicendo, una delle loro paure più grandi era l'inondazione...	5
137		i fenomeni naturali!	9
138	M	i fenomeni naturali	3
139	M	e allora loro che cosa facevano, loro cominciavano a pensare che dietro questi fenomeni naturali ci fosse una divinità che li potesse provocare, va bene? E loro pregavano affinché questa divinità non facesse andare le alluvioni,	5
140		il fulmine, le cose...	9
141	M	e quindi le loro divinità sono legate esclusivamente a fenomeni naturali. [...] Questo tipo di religione che ha più di una divinità come si chiama?	4

142		Politeistica!	8
143		Politeista!	8
144		Politeistica!	8
145	M	Religione politeista.	3
146	M	Politeista, vediamo un po' se ci arriviamo, polis...	4
147		Erano...	8
148		Tanti!	8
149	M	Tanti.	3
150	M	Ed è di origine?	4
151		[...]	8
152		Greca!	8
153		Greca.	3
154	M	Va bene.	2
155	M	Allora	5
156		CONFUSIONE	10
157	M	Secondo voi, chi è che era in contatto con queste divinità?	4
158		i sacerdoti!	8
159		i sacerdoti!	8
160		i sacerdoti!	8
161	M	il sacerdote	3
162	M	perché quindi... questo è il motivo per cui il sacerdote era molto importante	5
163		C'è il Papa?	9
164		C'è il Papa?	9
165	M	E rimaneva vicino sempre al re. Anche il re aveva paura del sacerdote perché questo era l'unica persona che potesse essere in contatto...	5
166		Ah maestra! Ho capito...	9
167		E... e quindi poteva dirgli: "Fai venire questo o quello" Fum!	9
168	M	Sì, ne avevano anche paura.	3
169		Che fico!	9
170	M	Tra l'altro anche i Sumeri leggevano dagli auspici, dalle interiora degli animali, loro facevano dei sacrifici	5
171		Sì, tagliavano...	9
172		Che schifo!	9
173	M	Tagliavano gli animali	3
174	M	Vedevano le interiora e da come si presentavano queste interiora potevano dare un'interpretazione di quello che sarebbe accaduto. Ancora oggi si fanno queste cose guardando i fon-	5

		di del tè!	
175		Il tè!	9
176	M	Se voi vi preparate un bel tè con degli aromi	5
177		Ah, è vero!	9
178		[...]	9
179	M	rimangono delle foglie, appunto, e se le sapete interpretare vedete qualcosa sul vostro destino	5
180		Maestra, io le guardo sempre	9
181		[...]	9
182	M	Sono usanze che sono rimaste, guardate un po'	5
183		Io guardo i fondi del caffè di mamma	9
184	M	Si possono sempre interpretare	5
185		E vado da quello...	9
186		Ci sono,	3
187		come si chiamano?	4
188		Eh... gli interpretato...	8
189		I maghi	8
190	M	Maghi	3
191	M	e chiaro...	4
192		manti!	8
193	M	manti!	3
194		Che brutta fo[...]	9
195		... mille euro...	9
196	M	Qual è il luogo dove	4
197		CONFUSIONE	10
198		[...]	9
199	M	No, no, no, no	7
200	M	Qual era il luogo dove il sacerdote parlava con le divinità?	4
201		Tempio!	8
202		La Ziggurat!	8
203	M	La Ziggurat!	3
204		Si sposavano?	9
205	M	Se si sposavano?	3
206		Il viaggio di nozze facevano!	9
207	M	Sìì,	3
208	M	sicuramente non era un matrimonio come i nostri, però sicuramente si univano	5
209		Con l'anello!	9
210		Co'n'pezzo de' pietra!	9

211	M	Stavamo dicendo...	4
212		La Ziggurat	8
213		Ma allora non sono...	9
214	M	Qual era la forma della Ziggurat?	4
215		A piramide!	8
216		A scale!	8
217		A scale!	8
218		Piramide a gradini!	8
219	M	Piramide a gradini!	3
220	M	Sapete perché?	4
221		Avevano paura...	8
222		La piramide?	9
223	M	A gradoni!	5
224		Perché...	8
225		Così potevano salire e andare incontro	8
226		No!	9
227		No!	9
228		CONFUSIONE	10
229		Perché altrimenti non si è [...]	8
230	M	No.	7
231	M	Sapete cos'è una Ziggurat?	4
232		è un tempio!	8
233	M	è un tempio!	8
234	M	A che serve il tempio?	4
235		Per pregare	8
236		Per confessarsi	8
237		Per parlare con le divinità	8
238	M	Per parlare con la divinità!	3
239	M	E la divinità cosa fa dall'alto?	4
240		Scende verso il basso	8
241	M	Scende verso in basso...	3
242	M	con le scale!	5
243		So' pazzi!	9
244		No, le nuvole!	9
245	M	Serve a far scendere le divinità sulla terra!	5
246		Eh sì, ma...	9
247	M	I gradoni hanno questo significato!	5
248		Maestra ma i greci....	9
249		Che stupidi!	9

250		I greci c'avevano tante divinità?	9
251	M	Loro avevano lasciato, se ci fate caso, la Ziggurat con il tetto piatto perché è come se aprisse il tempio la discesa a queste divinità che poi scendono	5
252		So' pazzi!	9
253		Qua lo dice!	9
254	M	Quindi, al di là di tutto, pensate come questi Sumeri erano intelligenti da un punto di... cioè avevano addirittura costruito un tempio per far scendere la divinità sulla terra!	5
255		Maestra ma i Sumeri hanno inventato tantissime cose?	9
256	M	I Sumeri sì. Va bene.	3
257	M	Adesso andiamo a vedere cosa ci dice il nostro libro adesso. Lorenzo leggi tu.	6

Dopo aver elencato e categorizzato ciascuna interazione, esse devono essere raccolte in una matrice che favorisce l'interpretazione dei dati, come vediamo nella tabella seguente.

Tabella 7. *Griglia completa delle interazioni verbali*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	tot
1									1		1
2			1	4	3				1		9
3		5		13	6	1			10	2	37
4		1						34	3	3	41
5				3	1			1	23	2	30
6				1				2	1		4
7				2							2
8		1	21	8	2	1	1	23	5		62
9		2	14	7	18	2	1	1	23	2	70
10	1		1	5				2	2		11
tot	1	9	37	43	30	4	43	63	69	9	267

%	0,4	3,4	13,9	16,1	11,2	1,5	0,7	23,6	25,8	3,4	
% tot	Non direttività			33,7	Direttività		13,5	Alunni		52,8	

Le percentuali riportate in fondo alla tabella consentono di verificare e confermare l'ipotesi enunciata sopra: la maestra Antonella adotta, se consideriamo rappresentativa la lezione analizzata, una modalità comunicativa meno direttiva della media.

Infatti, mentre in letteratura (Pontecorvo, 1972, p. 49 – 52) le interazioni tipiche di una influenza direttiva oscillano tra il 25 e il 50%, nella lezione in questione non superano il 15%. Anche le coppie 5 – 5, che solitamente si aggirano attorno all'80%, qui sono ridotte al minimo, perché gli interventi di spiegazione ulteriore della maestra erano tutti estremamente brevi. Anche le lodi sono leggermente superiori alla media (1-2%), così come le frasi che riprendono le idee degli alunni, che di solito non superano il 9%. In questo caso, si raggiunge invece il 13,9% grazie al frequente utilizzo da parte della maestra della tecnica del rispecchiamento, attraverso la ripetizione delle risposte degli alunni o dei loro interventi spontanei. Proprio questo tipo di interazione, cioè la risposta dell'alunno alla domanda della maestra, oppure il suo intervento spontaneo, superano di gran lunga le percentuali medie riportate in letteratura, che si attestano rispettivamente sul 16% e l'8%.

Quest'ultimo dato è quello che, a mio parere, descrive meglio la situazione comunicativa verbale avvenuta in aula e che spesso ho osservato tra la maestra Antonella e i suoi alunni. Come ormai sarà chiaro, infatti, lei non è incline alla spiegazione cattedratica, ma preferisce fare molte domande ai propri allievi (la categoria 4 raggiunge il 16,1%), alle quali i bambini rispondono senza troppe paure da interrogazione, proprio perché si tratta per lo più di discussioni collettive. Discussioni in cui non è strettamente necessario lo stimolo della maestra, ma i bambini hanno una fortissima tendenza ad intervenire spontaneamente: la categoria 9 è quella che registra infatti la percentuale più alta di tutte, pari al 25,8%. Sono interventi tendenzialmente pertinenti, anche se spesso si sovrappongono tra di loro (è il caso della coppia 9-9, registrata ben 23 volte) oppure si sovrappongono all'intervento della maestra prima che finisca la domanda o mentre sta dando una piccola spiegazione (è il caso delle coppie 4-9 o 5-9 registrate rispettivamente 10 e 23 volte).

In conclusione, comunque, basti osservare le somme percentuali riportate nell'ultima riga: gli interventi degli alunni sono la maggior parte

(52,8%) e gli interventi restanti, della maestra, sono per lo più non direttivi (33,7%).

Se utilizziamo anche le griglie per l'interpretazione suggerite dalla letteratura (Fontana, 1986), alcune di esse sono utili a dettagliare meglio il quadro già emerso.

In primo luogo la *diagonale*, che focalizza i comportamenti persistenti, evidenzia che sono proprio gli interventi degli alunni gli unici ad essere tali. Entrambe le caselle d'incrocio tra le categorie 8-8 e 9-9 registrano 23 interazioni: questo significa che sia dopo una domanda della maestra, sia per intervento spontaneo, non è un solo alunno a parlare, ma si attiva una discussione o una serie di risposte nella classe.

Tabella 7. *Comportamenti persistenti*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	tot
1											1
2											9
3											37
4											41
5					1						30
6											4
7											2
8								23			62
9									23		70
10											11
tot	1	9	37	43	30	4	2	63	69	9	267

In secondo luogo la griglia che focalizza sull'*espressione di direttive e critiche nei confronti dell'alunno* è completamente vuota. Questo significa l'assenza totale di qualsiasi tipo di circolo vizioso in cui la maestra dà una direttiva, l'alunno rifiuta, la maestra critica e continua a dare la stessa direttiva. Questa assenza si spiega col semplice fatto che la maestra Antonella ha dato pochissime direttive, e ha fatto soprattutto domande.

Tabella 8. *Espressione di direttive e critiche*

	...	6	7	...	tot
...
6	4
7	2
...
tot	...	4	2	...	267

In terzo luogo, la cosiddetta *croce del contenuto* mette in evidenza come la lezione sia stata caratterizzata da un dialogo tra maestra e alunni. Infatti, ci sono ben 23 registrazioni di interventi spontanei degli alunni che seguono una breve spiegazione della maestra, così come ci sono 18 registrazioni del contrario, cioè della maestra che aggiunge qualcosa agli interventi spontanei degli alunni. Da segnalare anche 13 casi in cui la maestra accetta quanto detto dagli alunni (categoria 3) e poi rilancia con un'altra domanda (categoria 4).

Tabella 9. *La "croce del contenuto"*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	tot
1									1		1
2			1	4	3				1		9
3		5		13	6	1			10	2	37
4		1						34	3	3	41
5				3	1			1	23	2	30
6				1				2	1		4
7				2							2
8		1	21	8	2	1	1	23	5		62
9		2	14	7	18	2	1	1	23	2	70
10	1		1	5				2	2		11

tot	1	9	37	43	30	4	43	63	69	9	267
%	0,4	3,4	13,9	16,1	11,2	1,5	0,7	23,6	25,8	3,4	
% tot	Non direttività			33,7	Direttività		13,5	Alunni		52,8	

Infine, l'ultima griglia che mette a fuoco *gli interventi degli alunni*, serve per ricordare che questo dialogo è comunque soprattutto stimolato dalla maestra attraverso domande: per questo ci sono 34 registrazioni di risposte degli alunni (categoria 8) dopo la domanda della maestra (categoria 4).

Tabella 10. *Gli interventi degli alunni*

	...	8	9	...	tot
1	...		1	...	1
2	...		1	...	9
3	...		10	...	37
4	...	34	3	...	41
5	...	1	23	...	30
6	...	2	1	...	4
7	2
8	...	23	5	...	62
9	...	1	23	...	70
10	...	2	2	...	11
tot	...	63	69	...	267

3.4.2. *Analisi dei comportamenti paraverbali e non verbali*

L'analisi dei comportamenti paraverbali e non verbali è stata effettuata mercoledì 11 novembre: quando sono arrivato, alle 10:10, con me è entrata la mamma di una bambina che compiva gli anni e quindi portava una torta e bevande varie per festeggiare. Dunque, la prima parte dell'incontro è stata occupata dai festeggiamenti. I dati sono stati raccolti durante l'ultima ora, dalle 12:10 alle 13:10, quando la maestra ha chiesto

ai bambini se e perché era piaciuta loro la poesia affrontata la mattina stessa: "San Martino" di Giosuè Carducci.

Al di là delle risposte degli alunni, in questa sede sono state analizzate le varie dimensioni del comportamento paraverbale della maestra Antonella.

Innanzitutto, per quanto riguarda il tono della voce, questo è stato principalmente *amichevole* e *gentile*. Effettivamente questi due aggettivi a mio avviso descrivono al meglio l'atteggiamento della maestra nei confronti dei propri bambini: è un atteggiamento fondamentalmente rassicurante, che permette ai bambini di esprimersi senza paura del giudizio, e questo è confermato dai dati sui numerosissimi interventi dei bambini registrati con l'analisi delle interazioni verbali. Allo stesso tempo, non è un atteggiamento troppo affettuoso, troppo materno, perché mantiene comunque una certa distanza funzionale al ruolo che i bambini riconoscono: per questo le registrazioni di un tono *affettuoso* sono poche, così come quelle di una voce *dolce*.

Sono poche anche le registrazioni di un tono *incoraggiante*, ma questo probabilmente è dovuto al tipo di argomento su cui si stava discutendo. Se la domanda di partenza fosse stata più cognitiva, la maestra avrebbe di sicuro utilizzato toni più incoraggianti per una maggiore resistenza (per quanto abbiamo visto essere comunque minima) dei bambini a rispondere. Poiché invece la domanda era più emotiva (ti è piaciuta la poesia?) non c'era di certo bisogno di incoraggiarli nella risposta.

Tabella 11. Osservazione dei comportamenti paraverbali dell'insegnante

	AFFETTIVITA' POSITIVA		AFFETTIVITA' NEGATIVA	
Tono della voce	Gentile	XXXX		
	Amichevole	XXXXXX	Secco	
	Incoraggiante	XXX	Pungente	
	Affettuoso	XX	Forte	
	Melodioso:		Monotono	
	- v. ondulata	XXXXX	Autoritario	
	- v. dolce	XX	Ironico	
	- v. cantante		Minaccioso	
Volume	Mitigato		Troppo alto	
	Aumenta l'intensità per la lode	XXX	Troppo basso	
			Costante	XX
Velocità	Pacata	XX	Elevata	

	Costante Accelerazione per l'incoraggiamento	XXXX	Discontinua Allungata (fastidio)	
Ritmo	Vivace	XXX	Monotono Lento Noioso	
Pause	Suspense Silenzio per l'incoraggiamento	X	Silenzio	
Borbotti	Rari		Ripetuti Scoraggianti	
Osservatore: _____ Scuola: _____ Data: _____				

L'assenza totale di toni che ricadono sotto l'*affettività negativa* è probabilmente dovuta allo stesso motivo contingente. Per le mie osservazioni precedenti, la maestra Antonella sa usare toni più pungenti, forti o autoritari, ma solo in caso di necessità, per ristabilire il rispetto delle regole. In questa sessione, invece, forse anche grazie ai precedenti festeggiamenti, l'atmosfera era particolarmente rilassata e non c'è stato bisogno di ricorrere a comportamenti che ricadono nell'*affettività negativa*, come possiamo osservare in tabella.

Anche il volume della voce conferma questa impressione, perché si presenta sempre *mitigato* e *costante*, ma non in senso negativo, come è per lo più *costante* la velocità, proprio perché non c'è bisogno di accelerazioni per l'incoraggiamento o aumenti d'intensità per la lode, trattandosi di un tema su cui non sarebbe appropriato lodare più di tanto.

Nonostante questa pacatezza generale, il ritmo della voce non è mai *noioso* o *monotono*, ma mantiene sempre una certa vivacità, anche se in altre sessioni lo è stata senza dubbio di più.

Infine, da notare una totale assenza di *borbottii*, assenza che considero come un dato positivo, ma anche uno scarso uso delle pause, che potrebbe non avere un'interpretazione proprio positiva. Infatti ho notato che la maestra Antonella ha una certa fretta ad ottenere una risposta dai bambini, e quando non la ottiene, passa abbastanza velocemente ad un'altra domanda o a un altro bambino. Forse, se aspettasse quei 2-3 secondi in più, in alcuni casi la otterrebbe e non darebbe al bambino la sensazione di "insuccesso" per non essere riuscito a rispondere.

In conclusione, al di là di questa ultima considerazione critica, i comportamenti paraverbali della maestra mi sono sembrati decisamente adeguati e capaci di trasmettere un'affettività positiva.

Per quanto riguarda i comportamenti non verbali, anch'essi confermano l'atteggiamento della maestra durante questa sessione, che è abbastanza rappresentativo di quello generale osservato durante le prime ore di osservazione.

Innanzitutto, possiamo notare che la zona degli occhi è molto attiva durante l'ascolto delle risposte dei bambini. Si tratta di un modo di seguirli in silenzio comunicando attenzione, come testimoniano le numerose registrazioni di *sguardo attento* o di *occhi socchiusi*, mentre quando parla, la maestra al massimo solleva ogni tanto le sopracciglia. Le registrazioni dello *sguardo di traverso* in questo caso non assumono un vero connotato negativo, perché questo comportamento si manifestava quando la maestra non capiva bene la risposta del bambino, ma era chiaro che non fosse un giudizio sulla stessa.

Tabella 12. Osservazione dei comportamenti non verbali dell'insegnante

COMPORAMENTI NON VERBALI		QUANDO PARLA		QUANDO ASCOLTA	
		Affettività positiva	Affettività negativa	Affettività positiva	Affettività negativa
ZONA DEGLI OCCHI	Sopracciglia sollevate	XXX			
	Sopracciglia aggrottate				
	Occhi spalancati				
	Occhi sbarrati				
	Occhi socchiusi			XXXXX	
	Sguardo fisso				
	Sguardo di traverso				XX
	Sguardo attento			XXXXXXXX	
ZONA DELLA BOCCA	Angoli indietro				
	Angoli in giù				
	Sorriso semplice			XXXXX	
	Sorriso accentuato			XXX	
	Riso			XX	
	Silenzio				

MOVI- MENTO DELLE DITA, MANI, BRACCIA	Puntare il dito				
	Alzare il dito				
	Contatto fisico				
MOVI- MENTI DEL COR- PO	Arresto				
	Postura				
ZONA DELLA TESTA	Inclinazione				XXX
	Scotimento dall'alto verso il basso			XXXXXXXX	
	Scotimento da destra verso sinistra				
GAMBE E PIEDI	Gambe accavallate	XXXXX		XXXXX	

Anche la zona della bocca ovviamente è molto attiva durante l'ascolto, per le stesse ragioni. La maestra riesce a comunicare il proprio compiacimento per la risposta dei bambini, con *sorrisi* più o meno *accentuati* e a volte con delle composte *risate*: il compiacimento non è tanto per i contenuti ma per il fatto che il bambino risponde e rappresenta un modo per incoraggiare a proseguire.

Stesso discorso vale per i *movimenti verticali della testa*, che comunicano al bambino l'ascolto da parte della maestra, che annuisce molto. L'*inclinazione*, come lo *sguardo di traverso*, non è stata registrata in corrispondenza di un giudizio negativo della maestra nei confronti di una risposta, ma più che altro in corrispondenza di momenti in cui faceva a capire la risposta stessa.

Infine, da notare una totale assenza di movimenti delle mani, delle braccia e del corpo, che in realtà non è così rappresentativa del comportamento tipico della maestra. Come dicevo sopra, questa sessione è stata particolarmente pacata e la maestra stava seduta alla cattedra, mentre di solito l'ho vista molto in piedi e che accompagnava col corpo i comportamenti di ascolto, o i comportamenti verbali con una minima gesticolazione.

3.5. Risultati ai test d'ingresso

Finita la fase di osservazione, è stato possibile i due test d'ingresso previsti: il TCL, somministrato il 14 novembre 2008, e i test criteriali che hanno misurato il livello della classe sulle 10 abilità sottese alla comprensione della lettura, somministrate tra il 18 e il 28 novembre.

3.5.1. *Il test iniziale di comprensione della lettura*

Il TCL iniziale è composto di quattro testi tratti dal pacchetto IEA-SAL e di tre test dal pacchetto "Corsini". I due pacchetti sono stati smembrati perché in questo modo era possibile preparare due TCL paralleli, iniziale e finale, che avessero la stessa facilità media e un'equa distribuzione dei tre tipi di testo considerati, cioè informativo, narrativo e pragmatico.

Di seguito, si riporta una tabella che contiene, per ciascun testo, l'indicazione della fonte, la tipologia del testo, il titolo, le chiavi di correzione per ogni item, l'item analisi dei pacchetti originari e l'item analisi emersa dalla somministrazione alle due classi quarte partecipanti, calcolata su 45 studenti totali, avvenuta il 14 novembre 2008. Per ciascun quesito sono riportati gli indici di facilità (Fac) e il calcolo del punto biseriale (P.-Bis.)¹³.

Tabella 13. *Il TCL iniziale: item analisi originaria e delle 2 classi.*

Fonte	Testo	Titolo e item	Chiave	Fac	P. Bis.	Fac	P. Bis.
				Pacchetto originario		IV C e IV A	
IEA-SAL	Informativo	Silvia01	A	0,93	0,36	0,96	0,41
IEA-SAL	Informativo	Silvia02	C	0,57	0,45	0,62	0,46
IEA-SAL	Informativo	Silvia03	C	0,68	0,39	0,74	0,45
IEA-SAL	Informativo	Silvia04	A	0,75	0,34	0,74	0,41
IEA-SAL	Informativo	Silvia05	A	0,67	0,47	0,63	0,70

¹³ L'indice di facilità (FAC) corrisponde alla percentuale di studenti che risponde correttamente, divisa per 100, ed è un numero compreso tra 0 e 1. Il punto biseriale (P.Bis.) è la correlazione tra le risposte al singolo item e il totale delle risposte al testo, è un numero compreso tra -1 e +1.

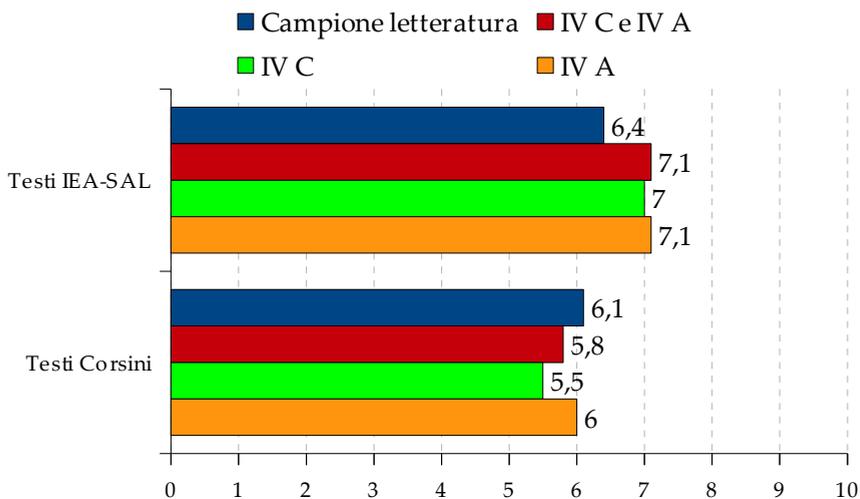
Corsini	Narrativo	Re Leone e Madama Volpe01	C	0,58	0,46	0,57	0,48
Corsini	Narrativo	Re Leone e Madama Volpe02	B	0,72	0,66	0,77	0,65
Corsini	Narrativo	Re Leone e Madama Volpe03	A	0,77	0,67	0,84	0,63
Corsini	Narrativo	Re Leone e Madama Volpe04	D	0,86	0,59	0,87	0,47
Corsini	Narrativo	Re Leone e Madama Volpe05	A	0,56	0,54	0,63	0,45
Corsini	Narrativo	Re Leone e Madama Volpe06	C	0,54	0,63	0,51	0,43
Corsini	Narrativo	Re Leone e Madama Volpe07	A	0,82	0,60	0,80	0,66
IEA-SAL	Narrativo	Pianeta01	D	0,50	0,52	0,53	0,44
IEA-SAL	Narrativo	Pianeta02	A	0,64	0,51	0,70	0,63
IEA-SAL	Narrativo	Pianeta03	B	0,43	0,47	0,47	0,56
IEA-SAL	Narrativo	Pianeta04	A	0,46	0,34	0,45	0,07
IEA-SAL	Narrativo	Pianeta05	A	0,71	0,47	0,71	0,54
Corsini	Informativo	Basta con le parole illegibili01	A	0,41	0,58	0,24	0,12
Corsini	Informativo	Basta con le parole illegibili02	C	0,35	0,54	0,34	0,46
Corsini	Informativo	Basta con le parole illegibili03	B	0,55	0,55	0,50	0,37
Corsini	Informativo	Basta con le parole illegibili04	A	0,76	0,42	0,75	0,31
Corsini	Informativo	Basta con le parole illegibili05	C	0,34	0,55	0,31	0,36
Corsini	Informativo	Basta con le parole illegibili06	D	0,58	0,41	0,57	0,27
Corsini	Informativo	Basta con le parole illegibili07	A	0,60	0,50	0,56	0,33
IEA-SAL	Narrativo	Leone01	D	0,40	0,34	0,43	0,25
IEA-SAL	Narrativo	Leone02	A	0,67	0,52	0,85	0,27
IEA-SAL	Narrativo	Leone03	B	0,51	0,50	0,78	0,30
IEA-SAL	Narrativo	Leone04	A	0,52	0,51	0,78	0,27
IEA-SAL	Narrativo	Leone05	D	0,23	0,32	0,23	0,10
Corsini	Informativo	Indios01	B	0,47	0,57	0,46	0,33
Corsini	Informativo	Indios02	C	0,54	0,63	0,53	0,43
Corsini	Informativo	Indios03	D	0,84	0,47	0,76	0,41
Corsini	Informativo	Indios04	A	0,53	0,59	0,37	0,37
Corsini	Informativo	Indios05	D	0,90	0,46	0,76	0,53
Corsini	Informativo	Indios06	C	0,53	0,53	0,53	0,57
IEA-SAL	Pragmatico	Lavori01	A	0,91	0,30	1,00	0,00
IEA-SAL	Pragmatico	Lavori02	B	0,77	0,42	0,91	0,46

IEA-SAL	Pragmatico	Lavori03	C	0,86	0,42	0,87	0,45
IEA-SAL	Pragmatico	Lavori04	D	0,72	0,47	0,84	0,52
IEA-SAL	Pragmatico	Lavori05	C	0,81	0,40	0,89	0,64
MEDIA				0,62	0,49	0,65	0,41

Il TCL iniziale ha, sulla base dell'item analisi di letteratura, una facilità media di 0,62 e un punto biseriale di 0,49. Sulla base della somministrazione nelle due classi dell'I.C. "Viale Buoizzi" gli indici medi sono molto simili: 0,65 e 0,41. Tuttavia, la differenza di 0,03 punti sull'indice di facilità media già ci indica che per i bambini delle due quarte monterotondesi le prove sono state mediamente un po' più facili che per il campione nazionale IEA-SAL e il campione romano di Corsini.

Infatti, se scomponiamo dalla letteratura i punteggi ottenuti dai campioni di riferimento sui soli testi usati per il nostro TCL, possiamo confrontare il risultato delle 2 classi con quello di 2433 studenti dell'indagine IEA-SAL e di 670 studenti dell'indagine sul valore aggiunto di Corsini. I punteggi medi grezzi di tutte le prove sono stati calcolati in decimi per renderli confrontabili tra di loro.

Figura 2. Confronto tra i punteggi medi iniziali delle 2 classi e della letteratura



Come possiamo osservare in figura, le due classi, prese sia insieme sia singolarmente, hanno avuto un punteggio medio più alto rispetto al campione IEA e più basso rispetto al campione di Corsini¹⁴.

C'è anche da segnalare che la IV C su entrambe le parti del TCL ha avuto un punteggio mediamente inferiore a quello della IV A.

Il dato più interessante per descrivere il livello di partenza della classe destinataria del percorso didattico, la IV C, è il confronto del suo punteggio medio sui testi estrapolati dall'indagine IEA-SAL, pari a 7 punti su 10, e il punteggio del campione della letteratura, pari a 6.4 punti.

Questo non toglie che ci siano dei margini di miglioramento, margini entro i quali si intende lavorare attraverso il miglioramento della consapevolezza sintattica.

3.5.2. I test criteriali sulle 10 abilità sottese alla comprensione

I test criteriali sono stati somministrati in IV C tra il 18 e il 28 novembre 2008. Sulla base dei punteggi e quartili del campione di riferimento (De Beni, Cornoldi, Carretti, Meneghetti, 2003, p. 61), per ciascuna bambina e ciascun bambino della IV C è stato delineato un profilo di intervento possibile su ciascuna delle 10 abilità, in base al punteggio ottenuto, come riportato nelle tabelle seguenti.

Tabella 14. Punteggio di ciascuno studente della IV sulle 10 abilità

Nome	Abilità									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R.B.	11.0	11	5	11	11	14	11	8	8	9
H.B.	10.7	14	8	11	13	11	12	15	13	14
M.C.	9.3	11	6	9	7	10	6	6	3.75	8
F.C.	12.0	13	8	12	-	-	-	7	8.5	10
E.C.	8.0	9	6	9	10	8	5	10	8	7
M.C.	10.7	11	8	7	10	9	8	-	-	-
R.C.	6.3	2	-	-	-	-	6	5	1	11
A.C.	13.0	14	8	13	14	10	12	9	8	12
L.C.	6.0	9	6	7	6	7	6	8	3.5	-
E.C.	-	-	3	7	10	7	5	9	6.5	10
V.D.	5.0	10	5	9	8	10	9	7	7	6.5

¹⁴ Va precisato che il punteggio medio è stato calcolato su 42 bambini su 45, perché sono stati esclusi dal calcolo i 2 bambini con il sostegno della classe IV A e il bambino con sostegno della IV C, come del resto è stato fatto sicuramente nel calcolo dei punteggi grezzi delle indagini IEA-SAL e Corsini.

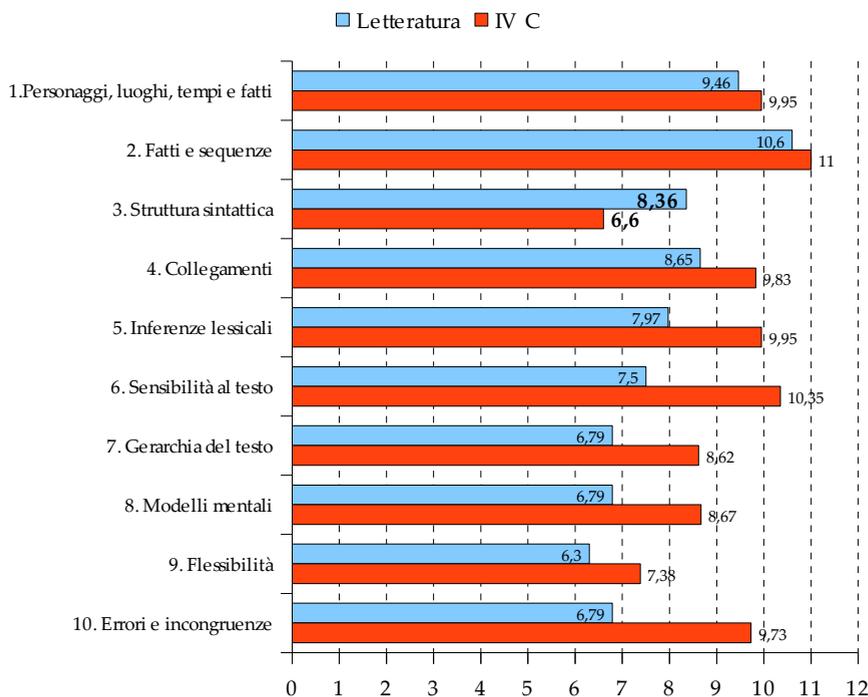
M.E.	10.0	13	7	-	9	10	8	7	8.75	12.5
L.F.	12.3	10	7	11	9	12	11	9	8	7
N.F.	11.0	14	4	12	13	12	8	10	7.5	11
P.I.	7.7	8	3	5	9	12	5	10	6	5
R.M.	13.0	15	10	14	12	10	12	9	8	12
F.M.	11.7	13	8	-	8	10	9	8	9	6
I.M.	7.0	5	5	5	7	9	8	5	5.5	7
F.S.	11.0	12	-	-	15	11	11	11	9	12
G.S.	10.3	11	8	13	8	13	10	8	9	9
I.T.	11.0	11	8	10	8	11	10	9	10	11.5
F.T.	12.0	15	9	12	12	11	9	12	7	14

Tabella 15. *Indicazione didattica per ciascuno studente della IV sulle 10 abilità*

Nome	Abilità									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
R.B.	FP	AS	RI	CCR	CCR	CCR	CCR	FP	FP	FP
H.B.	AS	CCR	AS	CCR						
M.C.	AS	AS	RI	FP	AS	FP	AS	AS	RI	FP
F.C.	FP	FP	AS	CCR	-	-	-	AS	CCR	CCR
E.C.	RI	AS	RI	FP	FP	AS	RI	CCR	FP	AS
M.C.	AS	AS	AS	AS	FP	FP	FP	-	-	-
R.C.	RI	RI	-	-	-	-	AS	RI	RI	CCR
A.C.	CCR	CCR	AS	CCR	CCR	FP	CCR	CCR	FP	CCR
L.C.	RI	AS	RI	AS	RI	AS	AS	FP	RI	-
E.C.	-	-	RI	AS	FP	AS	RI	CCR	AS	CCR
V.D.	RI	AS	RI	FP	AS	FP	FP	AS	FP	AS
M.E.	AS	FP	AS	-	FP	FP	FP	AS	CCR	CCR
L.F.	FP	AS	AS	CCR	FP	CCR	CCR	CCR	FP	AS
N.F.	FP	CCR	RI	CCR	CCR	CCR	FP	CCR	FP	CCR
P.I.	RI	RI	RI	RI	FP	CCR	RI	CCR	AS	RI
R.M.	CCR	CCR	FP	CCR	CCR	FP	CCR	CCR	FP	CCR
F.M.	FP	FP	AS	-	AS	FP	FP	FP	CCR	AS
I.M.	RI	RI	RI	RI	AS	FP	FP	RI	AS	AS
F.S.	FP	FP	-	-	CCR	CCR	CCR	CCR	CCR	CCR
G.S.	AS	AS	AS	CCR	AS	CCR	CCR	FP	CCR	FP
I.T.	FP	AS	AS	FP	AS	CCR	CCR	CCR	CCR	CCR
F.T.	FP	CCR	FP	CCR	CCR	CCR	FP	CCR	FP	CCR

Al di là dei risultati dei singoli, per avere un quadro sintetico della classe rispetto alla norma, è preferibile confrontare, per ciascuna abilità, il punteggio medio della classe con quello del campione di riferimento, confronto che possiamo osservare nella figura seguente.

Figura 3. Punteggi medi sulle 10 abilità tra la letteratura e la IV C



Il grafico rende immediatamente evidente un dato, e cioè che l'unica abilità su cui la classe ottiene un punteggio medio inferiore al punteggio del campione di riferimento è proprio l'abilità legata alla conoscenza della struttura sintattica: in particolare la IV C ottiene un punteggio medio di soli 6,6 punti, contro gli 8,36 del campione di riferimento.

In conclusione, l'analisi dei prerequisiti operata con 1) il TCL iniziale, tratto dall'IEA-SAL e dall'indagine sul valore aggiunto di Corsini, e 2) i test criteriali sulle 10 abilità sottese alla comprensione della lettura, ci dice che la classe IV C

- ha un livello medio di comprensione della lettura leggermente superiore al campione nazionale IEA-SAL, ma comunque inferiore alla IV A, cioè alla classe da cui sarà tratto il gruppo di controllo;
- ha dei buoni prerequisiti medi su tutte le abilità sottese alla comprensione della lettura, fatta eccezione per la conoscenza della struttura sintattica.

Questi dati rendono particolarmente indicato, in questa classe, un lavoro sulla consapevolezza sintattica, lavoro che è stato programmato subito dopo aver delineato questo quadro, in base agli aspetti considerati più rilevanti per la comprensione della lettura. Nel prossimo capitolo vedremo come la programmazione ha articolato questo lavoro in 5 unità didattiche.

Capitolo quarto

Ideazione del percorso didattico

Il capitolo presenta la programmazione del percorso didattico, a partire dalla definizione di finalità e obiettivi coerenti con l'ipotesi di ricerca, passando poi alla presentazione dettagliata delle attività previste dal percorso didattico. In questa parte risiede l'elemento più innovativo di tutto il lavoro, perché contiene una serie di proposte didattiche per affrontare la sintassi generativa con bambini del secondo ciclo della scuola primaria. Infine, saranno illustrati in sintesi i contenuti e le caratteristiche dei test elaborati per verificare gli apprendimenti relativi a ciascuna unità didattica del percorso. Per i test e le chiavi di risposta si rimanda alle appendici del presente volume.

4.1. Finalità e obiettivi

Il percorso didattico ha la finalità di *accrescere la consapevolezza sintattica dei bambini del secondo ciclo di scuola primaria, sugli aspetti sintattici principali della struttura della frase, individuati dalla grammatica generativa.*

Come già anticipato nel capitolo primo, questa finalità va perseguita per verificare l'ipotesi di ricerca secondo cui *la consapevolezza della struttura sintattica della frase contribuisce a migliorare la capacità di comprensione della lettura.*

Per raggiungere questa finalità didattica, dopo aver analizzato il contesto della classe che avrebbe partecipato, è stato pensato un percorso di cinque unità didattiche, ciascuna con precisi obiettivi specifici (riassunti nella tabella seguente), ciascuno dei quali, a sua volta, è perseguito da una o più attività didattiche.

Tabella 16. *Obiettivi di ciascuna unità didattica*

U.D.	Obiettivi
1	Patto formativo e parti del discorso - fissare aspettative, motivazioni e obiettivi di ciascun bambino rispetto alla proposta didattica; - classificare le parole nelle categorie delle parti del discorso tradizionali,

	anche attraverso l'uso di criteri distributivi.
2	<p>Struttura sintagmatica</p> <ul style="list-style-type: none"> - riconoscere un sintagma nominale, individuarne la testa e analizzarne la struttura interna; - distinguere tra sintagmi nominali e preposizionali; - riconoscere sintagmi aggettivali e avverbiali, individuarne la testa e analizzarne la struttura interna; - distinguere tra sintagmi nominali, preposizionali, aggettivali, avverbiali; - riconoscere la testa di un sintagma costituito da due o più sintagmi e, quindi, saperlo classificare come nominale, preposizionale o aggettivale; - riconoscere sintagmi nominali, preposizionali, aggettivali, avverbiali, sia semplici sia complessi.
3	<p>Valenza dei verbi e struttura dei sintagmi verbali</p> <ul style="list-style-type: none"> - realizzare frasi minime di senso compiuto costituite da un verbo e dai suoi argomenti interni; - riconoscere la valenza dei verbi; - rappresentare la struttura di frasi minime di senso compiuto con verbi di diversa valenza, compresi verbi causativi.
4	<p>Ruoli tematici e diatesi passiva-attiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - riconoscere i ruoli tematici selezionati da diversi verbi; - riconoscere la diatesi attiva-passiva; - riconoscere i ruoli tematici all'interno della frase passiva.
5	<p>Circostanziali e frasi complesse</p> <ul style="list-style-type: none"> - riconoscere sintagmi composti da sintagmi nominali, preposizionali, aggettivali, e rappresentarne la struttura; - riconoscere i circostanziali all'interno di sintagmi verbali; - riconoscere la portata dei circostanziali all'interno di sintagmi verbali e saperne rappresentare la struttura; - rappresentare frasi complesse costituite da due o più sintagmi verbali in rapporto di coordinazione o subordinazione tra loro.

La metodologia didattica utilizzata per realizzare le unità didattiche è una metodologia prevalentemente “attiva”, perché parte dalle pre-conoscenze e le predisposizioni affettive (fatte emergere per la prima volta con il patto formativo), attivandole e ristrutturandole attraverso attività ludiche, accompagnate sempre da discussioni di gruppo su un problema, attorno al quale si confrontano, in un contesto di sospensione del

giudizio, ipotesi e punti di vista diversi. Le attività saranno anche di tipo fisico per attivare tutte le dimensioni della persona in apprendimento.

Il percorso parte dalla tradizionale divisione delle parole in parti del discorso, integrata con criteri distributivi, e arriva fino alla rappresentazione di frasi complesse secondo l'analisi globale elaborata in ambito generativo, analisi adattata al livello di quarta primaria.

Gli obiettivi specifici, per favorire la valutazione del loro raggiungimento, sono stati definiti come il "prodotto logico" tra "obiettivi educativi" e "contenuti specifici": spieghiamo di seguito cosa si intende con queste tre locuzioni.

Per *obiettivi educativi* si intendono le «mete concrete, effettivamente perseguibili e descritte in termini di condotte o attività osservabili e valutabili che conducono, per approssimazioni successive, al conseguimento del fine educativo e didattico proposto».

Più in particolare, per obiettivi educativi si intendono quelle caratteristiche della personalità dello studente, quelle «dimensioni personali, cognitive e non cognitive, da sviluppare attraverso il processo educativo ed espresse in termini comportamentali» (Boncori, 1993).

È in questo secondo significato specifico che intendiamo il termine in questa sede.

Proprio per avere dei riferimenti più concreti delle finalità, in base ai quali valutare l'efficacia dell'azione didattica, vari gruppi di studiosi, soprattutto di psicologia dell'educazione, a partire dagli anni '40 e '50 hanno cominciato a parlare di obiettivi e a definirli, in maniera più o meno tassonomica, soprattutto nell'area cognitiva ma anche in quella affettiva e psicomotoria. I modelli classificatori di riferimento che si sono sviluppati in letteratura sono molteplici, ognuno con un impianto teorico diverso alla base. Il più conosciuto e diffuso - seppure non privo di critiche (v. Ennis, 1980) o di possibili ampliamenti ed emendamenti - è il modello elaborato da un gruppo di studiosi statunitensi coordinati da B.S. Bloom (1979 per l'area cognitiva e 1984-85 per quella affettiva).

Al di là delle tassonomie, la letteratura psico-pedagogica ha elaborato una serie di criteri per definire gli obiettivi, in modo da renderli utilizzabili all'interno del percorso didattico-educativo e per la valutazione.

Innanzitutto, gli obiettivi vanno definiti in base alle caratteristiche di chi si ha di fronte (e qui si intende un'ampia gamma di variabili: dalla fascia evolutiva, ai prerequisiti logico linguistici, alle differenze individuali riguardanti emotività, aggressività, sistematicità nell'impegno, industriosità, eccetera, fino alle variabili di sfondo socio-culturali).

In secondo luogo, è fondamentale che gli obiettivi vengano definiti in maniera concreta, in termini di comportamenti osservabili, cercando di evitare «parole generiche o aperte a diverse interpretazioni» (Mager, 1972), o verbi “mentalisti” come «capire, pensare, apprezzare, conoscere, familiarizzarsi con», preferendo invece verbi come «costruire, riparare, appaiare, classificare, enumerare, risolvere» (De Landsheere, De Landsheere, 1982, p. 221).

Per *contenuti specifici* si intendono invece «gli “oggetti” dell’apprendimento, i settori delle diverse materie e discipline» (Boncori, 1993).

A questo punto resta da spiegare cosa si intende per *obiettivi specifici* espressi come “rapporto logico” tra *obiettivi educativi* e *contenuti specifici*.

A tal fine riporteremo un passo di G. Boncori (1993), che spiega con estrema chiarezza e semplicità tale relazione, fondamentale in docimologia.

Obiettivi e contenuti interagiscono: uno stesso obiettivo (per es. la maturazione logica) può essere conseguito con riferimento a contenuti diversi (per es. apprendimento di concetti matematici, di strutture linguistiche, di metodi di sperimentazione scientifica, di tecnologie, ecc.); uno stesso contenuto (per es. l’apprendimento dell’ortografia) può essere uno strumento per il conseguimento di obiettivi diversi (per es. sviluppo di capacità percettive, ragionamento su materiale lessicale, uso del vocabolario, sviluppo della memoria, ecc.).

Nell’ambito di ogni materia vengono quindi a costituirsi delle unità che potremmo chiamare «contenuto X obiettivo», costituite dal prodotto logico di questi due tipi di unità. Sono queste le unità concrete che possono essere assunte come *criteri di valutazione* specifici per le singole materie. (Boncori, 1994, p. 110).

Ripercorrendo la lista di obiettivi specifici ad ogni unità didattica, ci si accorge che è stato fatto lo sforzo di evitare verbi “mentalisti” e usare piuttosto verbi come “classificare, riconoscere, distinguere, rappresentare”. Essi fanno riferimento a obiettivi educativi di *conoscenza, comprensione, applicazione, analisi*, per utilizzare i livelli della tassonomia cognitiva di Bloom, e soprattutto sono “incrociati” con i contenuti specifici della grammatica generativa.

Ad esempio, prendiamo un obiettivo della 5° unità didattica, quello relativo alla capacità di *riconoscere la portata dei circostanziali all’interno di*

sintagmi verbali e saperne rappresentare la struttura. Esso rappresenta il prodotto logico tra un obiettivo educativo e un contenuto specifico:

- obiettivo educativo = *analisi*, ovvero la capacità di cogliere gli elementi costitutivi di una situazione comunicativa o problematica (questo obiettivo corrisponde al 4° livello della tassonomia cognitiva di Bloom);
- contenuto specifico = struttura di sintagmi verbali, costituiti da verbo, argomento esterno, argomenti interni, circostanziale.

Dunque il prodotto logico tra quell'obiettivo educativo e quel contenuto, ovvero l'*obiettivo specifico*, non può che essere quello enunciato sopra: *riconoscere la portata dei circostanziali all'interno di sintagmi verbali e saperne rappresentare la struttura*.

Dalla definizione di un obiettivo specifico alla definizione del criterio di valutazione il passo è breve, e basta un po' di fantasia per costruire quesiti che ne misurino il livello di raggiungimento, come i tre seguenti che richiedono di *analizzare* la struttura della frase *Anna guidava la bicicletta nuova del fratello*.

- Collega con una freccia ciascun sintagma al giusto elemento.

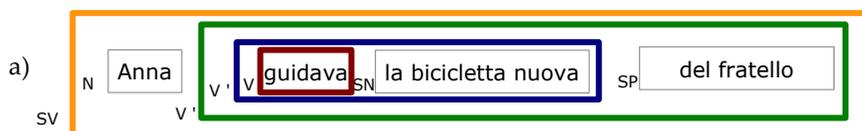
<u>Sintagma</u>	<u>Che cos'è?</u>
<i>Anna</i>	Argomento esterno
<i>la bicicletta nuova</i>	Circostanziale
<i>del fratello</i>	Argomento interno

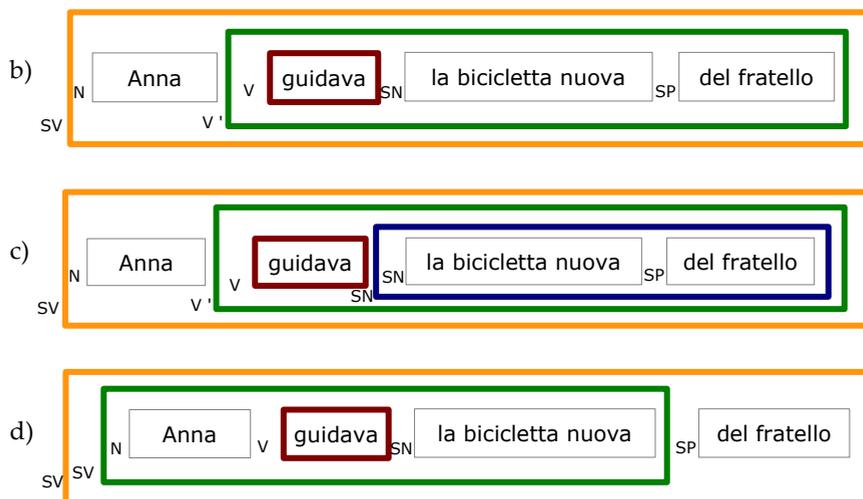
- A quale sintagma si riferisce il SP *del fratello*? Che cosa è del fratello?

Quindi, a quale sintagma dobbiamo mettere insieme il SP *del fratello* nella rappresentazione con le scatole?

- a) Insieme al SN *Anna*.
- b) Insieme al V' *guidava la bicicletta nuova*.
- c) Insieme al SN *la bicicletta nuova*.
- d) Insieme al SV *Anna guidava la bicicletta nuova*.

- Di conseguenza, qual è il modo giusto di rappresentare la frase?





Per ciascuno degli obiettivi specifici elencati è stato fatto un lavoro di questo tipo: innanzitutto sono stati definiti in relazione da un lato a obiettivi educativi di *conoscenza*, *comprensione*, *applicazione*, *analisi*, dall'altro lato in relazione ai contenuti specifici della sintassi generativa; in secondo luogo gli obiettivi specifici risultanti sono stati tradotti in criteri di valutazione e quindi in quesiti che ne misurassero il raggiungimento.

Nel prossimo paragrafo si vedrà come ciascun obiettivo specifico viene perseguito attraverso una o più attività didattiche, e come viene misurato il raggiungimento di tali obiettivi specifici.

4.2. Il percorso didattico: 5 unità didattiche

Il lavoro di programmazione è stato un lavoro volto a elaborare una serie di attività che permettessero ai bambini della IV C di affrontare determinati argomenti della sintassi generativa, in modo da poter aumentare nel complesso la loro consapevolezza sulla struttura sintattica della frase.

In tal senso è stato immaginato un percorso che partisse da argomenti già noti, le parti del discorso, osservandole anche da un punto di vista distributivo, per poi cominciare a combinarle in sintagmi sempre più complessi, passando per quelli verbali di diverse valenze, per arrivare fino alla frase complessa.

La programmazione sintetica è presentata di seguito, articolata in 5 unità didattiche, ciascuna a sua volta suddivisa in unità di lavoro, ciascuna corrispondente a un ipotetico incontro a scuola. Come vedremo nel capitolo successivo, non sempre questa suddivisione in unità di lavoro è stata rispettata, come ci sono state modifiche alle attività didattiche previste in ciascuna unità di lavoro.

Unità Didattica 1: Patto formativo e parti del discorso (8h)

	Unità di lavoro 1.1 (mattina)	4h	08.10 – 12.10
1.1.1	Patto formativo e regole	1h35'	08.10 - 09.45
	Pausa	15'	09.45 – 10.00
1.1.2	Lettera del professore (parti del discorso)	30'	10.00 – 10.30
	Ricreazione	30'	10.30 – 11.00
1.1.3	Tombolona delle parole 2 giri (44 carte)	1h10'	11.00 – 12.10
	Unità di lavoro 1.2 (mattina)	4h	08.10 – 12.10
1.2.1	Rubamazzo a squadre	1h20'	08.10 - 09.30
1.2.2	Rubamazzo a coppie	1h	09.30 – 10.30
	Ricreazione	30'	10.30 – 11.00
1.2.3	Pulci parlanti (sulle parti del discorso)	40'	11.00 – 11.40
1.2.4	Test sul riconoscimento delle parti del discorso	30'	11.40 – 12.10

Unità Didattica 2: Struttura sintagmatica (10h → TOT.: 18h)

	Unità di lavoro 2.1 (mattina o pomeriggio)	2h	14.10 – 16.10
2.1.1	Lettera dal professore (sintagmi)	30'	14.10 - 14.40
2.1.2	La gara dei sintagmi nominali	1h30'	14.40 – 16.10
	Unità di lavoro 2.2 (mattina o pomeriggio)	2h	08.10 – 10.30
2.2.1	La gara dei sintagmi preposizionali	1h50'	08.10 - 10.00
2.2.2	Tutti giù per terra... anzi, solo i Sintagmi X (SN, SP)!	30'	10.00 – 10.30
	Unità di lavoro 2.3 (mattina o pomeriggio)	2h	14.10 – 16.10
2.3.1	Costruiamo i sintagmi aggettivali e avverbiali	1h45'	14.10 – 15.55
2.3.2	Le pulci dei sintagmi (SN, SP, SA, SAVv)	15'	15.40 – 16.10
	Unità di lavoro 2.4 (mattina)	4h	08.10 – 12.10
2.4.1	La gara dei sintagmi complessi	1h50'	08.10 - 10.00
2.4.2	Sintagma e gesto (SN, SP, SA, SAVv e Sintagmi	30'	10.00 – 10.30

	complessi)		
	Ricreazione	30'	10.30 – 11.00
2.4.3	Tutti giù per terra... anzi, solo i Sintagmi X (SN, SP, SA, SAVv e Sintagmi complessi)	40'	11.00 – 11.40
2.4.4	Test sul riconoscimento dei SN, SP, SA, SAVv e Sintagmi complessi	30'	11.40 – 12.10

Unità Didattica 3: Valenza dei verbi e struttura dei SV (18h20' → TOT.: 36h20')

	Unità di lavoro 3.1 (mattina o pomeriggio)	2h	14.10 – 16.10
3.1.1	Lettera del professore	30'	14.10 – 14.40
3.1.2	La fabbrica delle scatole	1h30'	14.40 – 16.10
	Unità di lavoro 3.2 (mattina)	5h	08.10 – 13.10
3.2.1	Il teatro della valenza	2h20'	08.10 – 10.30
	Ricreazione	30'	10.30 – 11.00
3.2.2	Inscatoliamo i SV di diverse valenze	2h10'	11.00 – 13.10
	Unità di lavoro 3.3 (mattina)	5h	08.10 – 13.10
3.3.1	Teatro della valenza (causativi)	2h20'	08.10 – 10.30
	Ricreazione	30'	10.30 – 11.00
3.3.2	Inscatoliamo i SV di diverse valenze	1h10'	11.00 – 12.10
3.3.3	Test intermedio: l'armadio della valenza e le scatole della valenza	1h	12.10 – 13.10
	Unità di lavoro 3.4 (mattina)	2h10'	11.00 – 13.10
3.4.1	Inscatoliamo i SV di diverse valenze	2h10'	11.00 – 13.10
	Unità di lavoro 3.5 (pomeriggio)	2h	14.10 – 16.10
3.5.1	Inscatoliamo i SV di diverse valenze	2h	14.10 – 16.10
	Unità di lavoro 3.6 (mattina)	2h10'	11.00 – 13.10
3.6.1	Inscatoliamo i sintagmi verbali di diverse valenze	1h40'	10.00 – 12.40
3.6.2	Test: l'armadio della valenza e le scatole della valenza	30'	12.40 – 13.10

Unità Didattica 4: Ruoli tematici e diatesi passiva-attiva (8h20' → TOT.: 44h40')

	Unità di lavoro 4.1 (mattina e pomeriggio)	4h10'	11.00 – 16.10
4.1.1	Il teatro dei ruoli tematici e della diatesi passiva	2h10'	11.00 – 13.10

	Pausa pranzo	1h	13.10 – 14.10
4.1.2	Il mimo della diatesi attiva-passiva	1h	14.10 – 16.10
4.1.3	Mostri e pirati: gioco da tavola su ruoli tematici e diatesi passiva	1h	15.10 – 16.10
	Unità di lavoro 4.2 (mattina e pomeriggio)	4h10'	11.00 – 16.10
4.2.1	Il teatro dei ruoli tematici e della diatesi passiva	1h10'	11.00 – 12.10
4.2.2	Il mimo della diatesi attiva-passiva	1h	12.10 – 13.10
	Pausa pranzo	1h	13.10 – 14.10
4.2.3	Mostri e pirati: gioco da tavola su ruoli tematici e diatesi passiva	1h20'	14.10 – 15.30
4.2.4	Test su ruoli tematici e diatesi passiva	40'	15.30 – 16.10

Unità Didattica 5: Circostanziali e frasi complesse (21h → TOT.: 66h10')

	Unità di lavoro 5.1 (pomeriggio)	2h	14.10 – 16.10
5.1.1	Lettera del professore	30'	14.10 – 14.40
5.1.2	Inscatoliamo sintagmi complessi I	1h30'	14.40 – 16.10
	Unità di lavoro 5.2 (mattina e pomeriggio)	5h10'	11.00 – 16.10
5.2.1	Inscatoliamo sintagmi complessi II	1h	11.00 – 12.00
5.2.2	Il bowling dei circostanziali!	1h10'	12.00 – 13.10
	Pausa pranzo	1h	13.10 – 14.10
5.2.3	Inscatoliamo SV con circostanziali I	2h	14.10 – 16.10
	Unità di lavoro 5.3 (mattina e pomeriggio)	5h10'	11.00 – 16.10
5.3.1	Inscatoliamo SV con circostanziali II	1h	11.00 – 12.00
5.3.2	La gara delle frasi complesse I	1h10'	12.00 – 13.10
	Pausa pranzo	1h	13.10 – 14.10
5.3.3	La gara delle frasi complesse II	2h	14.10 – 16.10
	Unità di lavoro 5.3 (mattina)	5h10'	11.00 – 16.10
5.3.1	Inscatoliamo SV con circostanziali III	2h10'	11.00 – 13.10
	Pausa pranzo	1h	13.10 – 14.10
5.3.3	Inscatoliamo frasi complesse III	1h30'	14.10 – 15.30
5.3.4	Test sulla rappresentazione di SV con circostanziali e di frasi complesse	40'	15.30 – 16.10
	Unità di lavoro 5.5 (mattina)	4h	08.10 – 12.10
5.5.1	Test finale di Comprensione della Lettura I	2h20'	08.10 – 10.30

	Ricreazione	30'	10.30 – 11.00
5.5.2	Test finale di Comprensione della Lettura II	50'	11.00 – 11.50
5.5.3	Valutazione finale del percorso	20'	11.50 – 12.10

Di seguito entriamo in ogni unità didattica, riportando il dettaglio di come ho previsto di svolgere tutte le attività didattiche. Per ciascuna attività, sono indicati anche quali obiettivi specifici vengono perseguiti. Nel capitolo successivo riporterò i casi in cui la realizzazione si è discostata in modo significativo da quanto previsto. In Appendice saranno riportati i principali materiali utilizzati che è stato possibile inserire, mentre ovviamente degli altri materiali (come i kit di scatole) saranno riportate solo delle foto. Quelli che saranno riportati sono per lo più materiali di tipo linguistico e cioè parole, sintagmi o frasi tratti per lo più da alcuni testi contenuti nel TCL iniziale, e cioè il testo introduttivo su “Anna e la sua bicicletta”, “La Silvia Cucitrice”, “Re Leone e Madama volpe”, “Pianeta”, “Basta con le parole illeggibili”.

4.2.1. *Unità Didattica 1: Patto formativo e parti del discorso*

Unità di lavoro 1.1

1.1.1. Patto formativo (1h)

Obiettivi: Per conferire al percorso didattico un'importanza che venga riconosciuta dai bambini, e per segnare la differenza tra le modalità che saranno adottate durante il percorso e i test fatti prima di Natale, è necessario uno stacco evidente, che sia sottolineato anche da un cambiamento dell'assetto dell'aula.

A questo scopo è preposto il patto formativo, che serve anche per fissare le aspettative, le motivazioni e gli obiettivi di ciascuno rispetto alla proposta didattica.

Preparazione (5'): Alla fine della giornata precedente, a insaputa dei bambini viene cambiata la disposizione dei banchi nell'aula, che vengono messi a ferro di cavallo appoggiati al muro con le sedie in cerchio all'interno.

Sulle pareti dell'aula saranno appesi 2 cartelloni. Sulla cattedra si dispongono post-it di 2 colori diversi.

Fase I (15'): Al rientro in aula, i bambini si siedono e, insieme alla maestra Antonella, presento il percorso di lavoro sulla sintassi per migliorare la comprensione della lettura. Anticipo che il percorso sarà fatto di giochi, riflessioni, lavori individuali, di piccolo gruppo e collettivi... e qualche sorpresa, ma sarà necessario che ciascuno ci metta impegno, la voglia di giocare, la disponibilità a mettersi d'accordo con gli altri, la voglia di partecipare, se ciascuno ci tiene a migliorare il proprio punteggio

iniziale.

A questo punto chiederò loro di rispondere a due domande, utilizzando 2 post-it di colori diversi:

- che cosa mi aspetto da questo percorso?
- come sono disposto a contribuire al lavoro?

Preciso che la scelta di usare i post-it è dovuta a due motivi: 1) se facessimo a voce, il primo che risponde influenzerebbe tutte le risposte successive, 2) sul post-it non bisogna mettere il nome, quindi si può essere completamente sinceri.

Quando ognuno ha finito attacca i post-it uno su un cartellone e uno su un altro.

Fase II (5'): quando tutti hanno finito, li invito ad alzarsi e andare a leggere i due cartelloni: ASPETTATIVE - CONTRIBUTI (la distanza tra i cartelloni impedisce che si formi la calca che non agevola la lettura).

Fase III (5'): A questo punto riassumerò i cartelloni: probabilmente i bambini avranno ripreso obiettivi e contributi che avrò anticipato io, ma sarà ugualmente importante che ognuno di loro ne dica uno e che lo scriva, perché l'averli fissati per iscritto ci aiuterà a concordare un patto, fatto di obiettivi e regole con cui lavorare.

Fase IV (20'): Dopo la sintesi si chiede ai bambini se vogliono integrare e, se non è già emerso, si fa un'ultima domanda:

- che cosa volete evitare che succeda?

A questo punto non è necessario utilizzare di nuovo i post-it perché è più facile che tutti si esprimano senza timore.

I bambini rispondono e io segno le risposte su un terzo cartellone: la risposta serve per sottolineare che è importante l'assenza di espressioni svalutanti per le persone, la sospensione del giudizio, eccetera. Anche nelle riflessioni sulla lingua, ognuno deve sentirsi libero di fare le proprie ipotesi, perché spesso non c'è una sola risposta giusta ma ce ne sono tante. E, attraverso il confronto, la risposta di ognuno sarà migliorata.

Illustrazione delle regole conclusive (10')

Agganciandoci a quanto emerso durante il patto, illustreremo le regole generali per lavorare 60 ore insieme, scrivendone ciascuna su un foglio A4 colorato e appendendole su una parete.

Alcune regole saranno definite prima con la maestra Antonella, quando condividerò con lei la programmazione e mi dirà quali sono i punti deboli in cui c'è bisogno di istituire una regola per far funzionare bene l'attività.

Pausa (15')

1.1.2 Lettera dal professore (30')

Obiettivi: coinvolgere i bambini nel percorso, fissando obiettivi di apprendimento e stimolando la ricerca.

Arrivo delle lettere (15'): Al rientro dalla pausa, mentre illustro più nel dettaglio il programma del percorso, entra la bidella che porta una lettera per ogni bambino, contenente un po' di quadratini con davanti una parola e dietro un numero e la categoria (nome, verbo, preposizione, aggettivo, pronome, avverbio, congiunzione, articolo). Il mittente è Noam Chomsky.

Ricostruzione e lettura della lettera (15').

Materiali: lettera divisa in parole, busta da lettera per ogni bambino con dentro un po' di parole numerate e classificate (v. Appendice).

Ricreazione (30')

1.1.3 Tombolona delle parole! (1h10')

Obiettivo: saper classificare le parole nelle categorie delle parti del discorso tradizionali, a partire da un'attività semplice in cui ogni parola è categorizzata collettivamente con l'aiuto del maestro.

Fase I (30'). Ogni bambino ha una tombola con 16 caselle, dentro le quali ci sono scritte varie categorie.

A turno, ogni bambino pesca dal sacchetto un numero tra 1 e 88, cui corrisponde una parola su un foglio e prova a capire che categoria è. Se non ci riesce il gruppo e l'insegnante aiutano.

Per qualsiasi dubbio anche io consulterò in diretta il Dizionario De Mauro sul computer.

Una volta individuata la categoria giusta, tutti segnano sulla propria tabella la categoria uscita.

Chi completa la propria tabella ottiene 5 punti.

Ogni volta che una categoria è completata si ottiene un punto.

Il gioco finisce quando il primo bambino completa la sua tabella.

Vince chi fa più punti.

Fase II (40'): Appena qualcuno vince, le tabelle vengono rimescolate e ridistribuite. Si ricomincia con un secondo giro, seguendo il cerchio dei bambini che deve rimanere lo stesso. Quando finisce il cerchio si ricomincia dal primo bambino.

Si fanno vari turni fino a quando saranno finite le carte. Probabilmente ci saranno 2 turni, ma se i bambini si divertono e acquistano velocità è preferibile farne di più, aggiungendo il mazzo supplementare delle altre 132 carte restanti.

Materiali: 22 tabelle per la tombola, 22 tabelle per segnare i punti, sacchetto con 88 numeri, foglio con le 88 parole da classificare (v. Appendice).

Unità di lavoro 1.2

1.2.1 Rubamazzo a squadre (1h20')

Obiettivo: saper classificare le parole nelle categorie delle parti del discorso tradizionali, attraverso un'attività in cui le parole devono essere categorizzate in gruppo (squadra) e l'aiuto del maestro è minore.

MAZZO A: PREPOSIZIONI, PRONOMI, VERBI, AGGETTIVI (40')

Il mazzo è costituito da 40 parole, messe ognuna su un cartoncino A4, 10 per ogni categoria. Per terra si mettono 4 carte scoperte e si danno 3 carte a ciascuna delle 2 squadre in cui è divisa la classe, che non devono farle vedere agli avversari.

Ogni squadra nel rispettivo turno (si gioca una carta alla volta) può prendere esclusivamente una carta della stessa categoria che sta per terra (ad es. se in mano ha la parola "con" si può prendere solo un'altra preposizione), oppure che sta in cima al mazzo degli avversari, rubandoglielo.

Se non si può prendere nulla, bisogna buttare una carta in tavola.

Quando sono finite le 3 carte, se ne pescano altre 3.

Se i bambini hanno dubbi sulle parole, possono consultare il foglio di controllo o l'insegnante.

MAZZO B: NOMI, ARTICOLI, AVVERBI, CONGIUNZIONI (40')

Materiale: mazzoni da 40 parole, messe ognuna su un cartoncino A5, 10 per ogni categoria, foglio di controllo (V. Appendice). Leggio per reggere le 3 carte di ciascuna squadra e non farle vedere agli altri.

1.2.2 Rubamazzo a coppie (1h)

Obiettivo: saper classificare le parole nelle categorie delle parti del discorso tradizionali, attraverso un'attività in cui il singolo è chiamato a classificare le parole, senza l'aiuto del maestro.

Come sopra, solo che si gioca a coppie.

MAZZO A: PREPOSIZIONI, PRONOMI, VERBI, AGGETTIVI (30')

MAZZO B: NOMI, ARTICOLI, AVVERBI, CONGIUNZIONI (30')

Materiale: 22 mazzetti da 40 parole, 10 per ogni categoria, da darne 2 a coppia. Foglio di controllo per ogni bambino (v. Appendice).

Ricreazione (30')

1.2.3 Le pulci parlanti (40')

Obiettivo: saper classificare le parole nelle categorie delle parti del discorso tradizionali, attraverso un'attività fisica che richiede anche una classificazione di gruppo.

Si costituiscono 3-4 file di pulci. L'insegnante presenta una parola, tratta dal TCL iniziale, che i bambini devono categorizzare. Dopo 30" di consultazione, il bambino capofila scrive su un foglietto la risposta e la consegna al maestro.

Se la risposta è corretta, tutta la fila fa un salto in avanti, altrimenti resta dov'è. Ad ogni domanda, la pulce che guida la fila va in fondo alla fila, cedendo la guida alla pulce che ha dietro.

Materiale: V. TCL iniziale per prendere le parole.

1.2.4 Test sul riconoscimento delle parti del discorso (30')

4.2.2. *Unità Didattica 2: Struttura sintagmatica*

Unità di lavoro 2.1

2.1.1 Lettera dal professore (30')

Obiettivi: coinvolgere i bambini nell'unità didattica, fissando obiettivi di apprendimento.

Mentre dico ai bambini che ho spedito i loro test a Chomsky e che sto aspettando la sua risposta, arriva una lettera per ciascuno di loro.

Nella lettera di ognuno ci saranno 2-3 sintagmi con un numero sul retro che, come nella prima lettera, andranno ricostruiti per leggere il messaggio di Chomsky.

In questa lettera Chomsky si complimenta per i risultati ottenuti al test e ringrazia i bambini perché il loro aiuto è stato molto utile per risistemare la sua libreria.

Purtroppo, però, ora l'altro nipotino, Peter, ha messo in disordine un altro scaffale, quello dei sintagmi, che non sono più raggruppati come nominali, preposizionali, aggettivali, avverbiali, eccetera. E allora bisogna rimetterli in ordine.

Materiali: una busta da lettera per ciascun bambino, contenente i sintagmi della lettera divisi un po' per ciascuno (v. Appendice).

2.1.2 La gara dei sintagmi nominali (1h30')

Obiettivi: saper riconoscere un sintagma nominale, individuarne la testa e analizzarne la struttura interna.

Introduzione: L'insegnante introduce il gioco, dicendo che servirà per costruire sintagmi nominali, cioè sintagmi costituiti da almeno un nome (es. Anna) e, spesso, anche da un articolo (la mamma), più nomi (la zia Elvira), un aggettivo (una bicicletta nuova).

A un certo punto ci saranno anche gli aggettivi, che si aggiungeranno al nome, che resterà la parola più importante e quindi quello sarà sempre un sintagma nominale.

Preparazione: Si divide la classe in due squadre A e B: 11 bambini a destra e 11 a sinistra.

Nello spazio in mezzo si delimitano con lo scotch 4 spazi

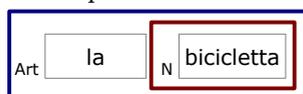
- uno spazio per 3 mazzi di carte: 22 articoli, 22 nomi, 12 aggettivi
- uno spazio per mettere le carte inutilizzate
- uno spazio per mettere le scatole della squadra A
- uno spazio per mettere le scatole della squadra B.

Turno 1: Un bambino della squadra A si alza e scopre due carte: 1 articolo e 1 nome.

Se concordano, formerà una scatola nominale da 2 e darà 2 punti alla propria squadra.

L'insegnante chiede: qual è la parola più importante di questo sintagma? Il nome! E allora metterà il nome in una scatola speciale da 1, che è la "scatola testa".

Ad esempio il SN *la bicicletta* sarà rappresentato così:



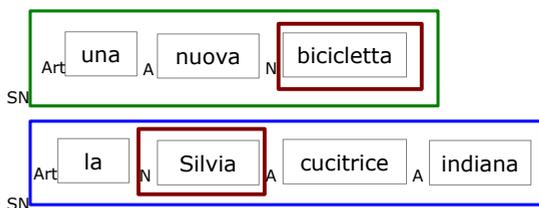
Se non concordano, le lascerà in terra.

Turno 2: Si alza un bambino della squadra B e scopre 1 altro articolo e 1 altro nome. Se questi concordano tra loro o con almeno una delle carte in terra, può formare un sintagma nominale da 2 e dare 2 punti alla propria squadra.

Aggettivi: Dopo che ogni bambino delle due squadre avrà giocato almeno un turno, si comincerà ad usare anche il mazzo degli aggettivi. Gli aggettivi possono essere aggiunti alle carte che sono in tavola, oppure ai sintagmi già formati, sia i propri che quelli dell'altra squadra, che verranno così rubati. L'aggiunta di un aggettivo comporta l'uso di una scatola da 3 o da 4, poiché possono essere aggiunti anche

2 aggettivi, sia prima che dopo il nome: mai prima dell'articolo.

I sintagmi con aggettivi saranno rappresentati come segue*:



* qui si utilizza una rappresentazione "ingenua", cioè non conforme allo schema X-barra, ma che al livello di IV primaria credo sia sufficiente (v. Graffi, 1994, p. 85).

Finale: Quando saranno finite le carte, si conteranno i punti accumulati dalle due squadre e si proclamerà quella vincitrice.

Materiali: I tre mazzi di carte "Gare dei SN e SP", le carte sono 56 cartoncini di fogli A5 di grammatura 160, scatoloni da 1, 2, 3, 4 spazi, con graffette "segnasintagma" e uno *stretch* da mettere sopra e dietro a ogni scatolone. Gomma adesiva, scotch carta per definire lo spazio (v. Appendice).

Unità di lavoro 2.2

2.2.1 La gara dei sintagmi preposizionali (1h50')

Obiettivi: saper riconoscere un sintagma preposizionale, individuarne la testa e analizzarne la struttura interna.

Introduzione: L'insegnante introduce il gioco, dicendo che servirà per costruire sintagmi preposizionali, cioè sintagmi in cui la parola più importante è una preposizione, seguita da almeno un nome (es. Ad Anna) e, spesso, anche da un articolo (per la mamma), più nomi (dalla zia Elvira), un aggettivo (con una bicicletta nuova).

A un certo punto ci saranno anche gli aggettivi, che si aggiungeranno al sintagma, che resterà la parola più importante e quindi quello sarà sempre un sintagma preposizionale.

Preparazione: Si divide la classe in due squadre A e B: 11 bambini a destra e 11 a sinistra.

Nello spazio in mezzo si delimitano con lo scotch 4 spazi

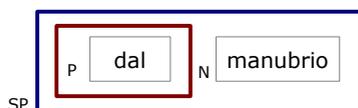
- uno spazio per 3 mazzi di carte: 22 preposizioni, 22 nomi, 12 aggettivi
- uno spazio per mettere le carte inutilizzate
- uno spazio per mettere le scatole della squadra A
- uno spazio per mettere le scatole della squadra B.

Turno 1: Un bambino della squadra A si alza e scopre due carte: 1 preposizione e 1 nome.

Se concordano, formerà una scatola nominale da 2 e darà 2 punti alla propria squadra.

L'insegnante chiede: qual è la parola più importante di questo sintagma? La preposizione! E allora metterà la preposizione in una scatola speciale da 1, che è la "scatola testa".

Ad esempio il SN *dal manubrio* sarà rappresentato così:



Se non concordano, le lascerà in terra nello spazio apposito.

Turno 2: Si alza un bambino della squadra B e scopre 1 altra preposizione e 1 altro nome. Se questi concordano tra loro o con almeno una delle carte in terra, può formare un sintagma preposizionale da 2 e dare 2 punti alla propria squadra.

Aggettivi: Dopo che ogni bambino delle due squadre avrà giocato almeno un turno, si comincerà ad usare anche il mazzo degli aggettivi. Gli aggettivi possono essere aggiunti alle carte che sono in tavola, oppure ai sintagmi già formati, sia i propri che quelli dell'altra squadra, che verranno così rubati. L'aggiunta di un aggettivo comporta l'uso di una scatola da 3 o da 4, poiché possono essere aggiunti anche 2 aggettivi, sia prima che dopo il nome: mai prima della preposizione.

I sintagmi con aggettivi saranno rappresentati come segue*:



* qui si utilizza una rappresentazione "ingenua", cioè non conforme allo schema X-barra, ma che al livello di IV primaria credo sia sufficiente (v. Graffi, 1994, p. 89).

Finale: Quando saranno finite le carte, si conteranno i punti accumulati dalle due squadre e si proclamerà quella vincitrice.

Materiali: I tre mazzi di carte "Gare dei SN e SP", stesso kit di scatolone già usato, 56 nuove carte A4 su cartoncino di grammatura 160, scotch carta per definire lo spazio (v. Appendice).

2.2.2 Tutti giù per terra, anzi solo i Sintagmi X (SN, SP) (30')

Obiettivo: saper distinguere tra sintagmi nominali e preposizionali.

Descrizione. Si divide la classe in due squadre: una dei Sintagmi Nominali, l'altra dei Sintagmi Preposizionali. Ci si muove nello spazio. L'insegnante enuncia un sintagma (Nominali o Preposizionali presi dai testi del TCL iniziale) e i bambini appartenenti alla squadra del sintagma chiamato si buttano per terra.

Unità di lavoro 2.3

2.3.1 Costruiamo i sintagmi aggettivali e avverbiali (1h45')

Obiettivo: saper riconoscere sintagmi aggettivali e avverbiali, individuarne la testa e analizzarne la struttura interna.

Introduzione: Adesso costruiremo, con un gioco diverso, dei sintagmi aggettivali, cioè quei sintagmi in cui l'aggettivo è la parola più importante.

Al centro dell'aula ci sono 3 scatole di parole: 10 Avv di grado, 5 Avv focalizzatori, 21 aggettivi.

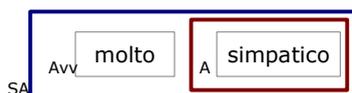
Si fa girare una bottiglia che sceglie casualmente chi deve pescare un aggettivo, poi chi un avverbio di grado (per il 1° SA), poi chi un avverbio focalizzatore (per il 2° SA).

Il primo bambino pesca un aggettivo e va vicino alla lavagna con l'aggettivo in mano.

Il secondo bambino pesca un Avv. di grado e deve decidere se mettersi a destra (davanti) o a sinistra (dietro) dell'aggettivo.

Problema 1. Il nostro compito è scoprire quali Avv. si mettono davanti e quali dietro.

Una volta costituito il SA, si fa una scatola da 2, sempre inserendo la testa con la "scatola testa", come segue:



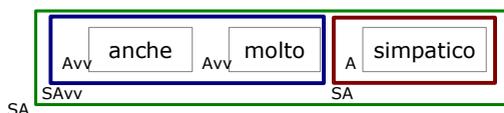
Si prosegue con la bottiglia: se esce un bambino già uscito si riprova.

Dopo un po' di bambini, ci si accorgerà che vanno tutti davanti, quindi si proverà a chiamare 3 bambini: 1 aggettivo, 1 Avv. di grado, 1 Avv. Focalizzatore.

Problema 2. L'obiettivo è scoprire come si collocano i 2 avverbi in un SA costituito da 1 aggettivo e 2 avverbi.

Dopo un po' di bambini, ci si accorgerà che il focalizzatore va prima di tutti. Quello che si forma è definito SA_{Avv}.

La rappresentazione è la seguente.



Problema 3. Si proverà allora con 1 aggettivo e 2 avv di grado (senza reimmettere gli Avv. nella scatola). L'obiettivo è scoprire che differenza c'è nella distribuzione tra avverbi di grado e focalizzatori.

Si scoprirà che

- *più* e *meno* non possono andare insieme
- *più* e *meno* "suonano meglio" se messi vicino all'aggettivo
- *tanto* e *molto* "non suonano" bene insieme
- *estremamente* e *discretamente* "non suonano" bene insieme

Si proverà allora con 1 aggettivo e 2 avv focalizzatori (senza reimmettere gli avv nella scatola). Si scoprirà che i 2 avv focalizzatori vanno bene in qualunque posizione preaggettivale.

Problema 4. A questo punto si inserisce una scatola di N e una di Articoli o Preposizioni.

Un bambino pesca un SN.

Un bambino cerca un aggettivo che ci stia bene.

Un bambino cerca un articolo o preposizione che ci stia bene.

Un bambino pesca un Avv. focalizzatore (1° giro) e uno di grado (2° giro)

Si fa spostare l'aggettivo prima e dopo del nome per vedere quale posizione va bene.

Si sottolinea che la testa dei nuovi sintagmi non è più l'aggettivo ma il nome o la preposizione e se ne mostra la giusta disposizione nelle scatole.

Dopo un po' di tentativi, con entrambe i tipi di avverbi, si scopre che l'aggettivo, se si trova davanti al nome, non può essere preceduto da un avverbio.

Es. *un molto veloce saluto.

Es. *un proprio veloce saluto.

Con alcune eccezioni (es. un così bravo bambino)

Problema 5. Se avanza tempo si introduce una scatola con alcuni SP e SV Da+infinito.

Un bambino pesca un SN.

Un bambino cerca un aggettivo che ci stia bene.

Un bambino cerca un articolo che ci stia bene.

Un bambino cerca nell'ultima scatola un sintagma che ci stia bene.

Si fa spostare l'aggettivo prima e dopo del nome per vedere quale posizione va

bene.

Dopo un po' di tentativi, si scopre che l'aggettivo, se si trova davanti al nome, non può essere seguito da un SP o da una frase DA+infinito

Materiali: 3 scatoloni che contengono 1) 21 aggettivi, 2) 10 avv. di grado, 3) 5 avv. focalizzatori, ciascuno stampato su mezzo cartoncino A4 di grammatura 160, scotch carta per definire lo spazio, Kit di scatolone già usato (v. Appendice).

Unità di lavoro 2.4

2.4.1 La gara dei sintagmi "complessi"(1h50')

Obiettivo: saper riconoscere la testa di un sintagma costituito da 2 o più sintagmi, e quindi saperlo classificare come nominale, preposizionale o aggettivale.

Introduzione: L'insegnante introduce il gioco, dicendo che servirà per costruire sintagmi "complessi", cioè sintagmi costituiti da due o più sintagmi tra quelli incontrati sinora.

Solo uno di questi però è il più importante e definirà cos'è il sintagma complesso, se SN, SA, SP, SAvv.

Cominciamo da sintagmi costituiti da SN e SP, dove il più importante sarà sempre il SN.

Preparazione: Si divide la classe in due squadre A e B: 11 bambini a destra e 11 a sinistra.

Nello spazio in mezzo si delimitano con lo scotch 4 spazi

- uno spazio per 4 mazzi di carte: 23 SP, 20 SN, 7 SA
- uno spazio per le carte in sospenso,
- uno spazio per mettere le scatole della squadra A,
- uno spazio per mettere le scatole della squadra B,

L'insegnante scrive alla lavagna il sintagma da ricostruire: "i bordi della foglia" e chiede: Quali sono i sintagmi da cercare?

Velocemente, si alzeranno in modo alternato un bambino della squadra A e uno della squadra B, alzeranno una carta dal mazzo dei SN e, se è sbagliata, la rimetteranno sotto al mazzo. Se invece è quella giusta, potranno alzare anche una carta dal mazzo dei SP. Se troveranno subito anche la seconda carta giusta comporranno la scatola del sintagma complesso e la metteranno nel proprio spazio, facendo con-

quistare 2 punti alla propria squadra. Se invece non trovano subito il SP giusto, metteranno il SN trovato nello spazio delle carte sospese.

Nel caso dei sintagmi costituiti da 3 sintagmi, se il bambino trova subito il 1° e il 2°, potrà alzare anche una carta per cercare il 3°. Se lo trova, si aggiudicherà i 3 punti, altrimenti dovrà passare alla squadra avversaria.

I sintagmi complessi da costruire sono 23 tratti dal TCL iniziale (v. Appendice).

Alla fine si contano i punteggi delle due squadre e si proclama la squadra vincitrice.

Si riepilogano i tipi di scatole costruiti e si fa fare sul quaderno la loro rappresentazione.

Materiali: lista dei 23 “Sintagmi complessi” da costruire, 50 nuove carte A5 su cartoncino di grammatura 160, scotch carta per definire lo spazio, Kit di scatolone già usato (v. Appendice).

2.4.2 Sintagma e gesto (SN, SP, SA, SA_{vv} e Sintagmi complessi) (30')

Obiettivo: saper riconoscere sintagmi nominali, preposizionali, aggettivali, avverbiali, sia semplici che complessi.

Si fa un po' di riscaldamento camminando (saluti, gioco della zattera, eccetera).

Si associa un gesto ad ognuno dei 4 tipi di sintagmi conosciuti finora.

Poi l'insegnante pronuncia un sintagma tratto da quelli su cui si è lavorato finora e tutti devono fare il gesto corrispondente.

Ricreazione (30')

2.4.3 Tutti giù per terra, anzi solo i Sintagmi X (SN, SP, SA, SA_{vv} e Sintagmi complessi)(40')

Obiettivo: saper riconoscere sintagmi nominali, preposizionali, aggettivali, avverbiali, sia semplici che complessi.

Si divide la classe in 4 squadre. Ci si muove nello spazio. L'insegnante enuncia un sintagma (N, P, A, Avv. sia semplici sia complessi, tratti da quelli su cui si è lavorato finora) e i bambini appartenenti alla squadra del sintagma chiamato si buttano per terra.

2.4.4 Test sul riconoscimento (SN, SP, SA, SA_{vv} e Sintagmi complessi) (30')

4.2.3. *Unità Didattica 3: Valenza dei verbi e struttura dei sintagmi verbali*

Unità di lavoro 3.1

3.1.1 Lettera dal professore (30')

Obiettivi: coinvolgere i bambini nell'unità didattica, fissando obiettivi di apprendimento.

Mentre dico che sto aspettando la nuova risposta di Chomsky, arriva la sua lettera. Invito i bambini ad aprirla: anche stavolta ciascuno ha alcuni sintagmi numerati, che vanno messi in ordine per ricostruire la lettera (v. Appendice).

3.1.2 La fabbrica delle scatole (1h30')

Obiettivi: coinvolgere i bambini nel percorso, facendo costruire loro e personalizzare lo strumento principale di lavoro.

Per lavorare in questa unità didattica e nelle successive sarà necessario lavorare con delle scatole.

Infatti ogni sintagma è come una scatola che contiene altre scatole, dentro cui ci sono le parole.

Lo scopo di tutto il nostro percorso è arrivare a rappresentare con le scatole le frasi dei testi che avete conosciuto attraverso le prove d'ingresso, ad analizzarle per conoscerle meglio. Invece di fare la solita analisi grammaticale o logica, faremo l'analisi con le scatole.

Ognuno di voi si costruirà un proprio kit di scatole che lo accompagnerà per tutto il percorso. Ora io vi darò il materiale necessario, inviato da Chomsky, e ognuno di voi dovrà costruire un kit di 12 scatole di grandezze diverse.

Deve essere un kit personale, quindi potete colorare le scatole come volete, o farci un disegno sopra, scriverci il vostro nome, farci il vostro ritratto, quello che volete.

L'importante è che siano ben costruite.

Insieme al kit delle scatole ognuno deve anche costruirsi un semplice kit di "segnasintagmi". Ogni segnasintagma è fatto da una graffetta con sopra attaccato una etichetta adesiva doppia con sopra scritto: SN, SP, SV, V, V', SC, SA, SAVv, N, Avv, C ...

Costruzione delle scatole. Io e l'insegnante aiuteremo e controlleremo che le scatole siano ben costruite.

Materiali: Cartoni con forma delle scatole da ritagliare, colori, colla, spillatrici, graffette, segnasintagmi (v. Appendice).

Unità di lavoro 3.2

3.2.1 Il teatro della valenza (2h20')

Obiettivo: saper riconoscere la valenza dei verbi, a partire dalla realizzazione concreta delle scene che essi evocano; realizzare frasi minime di senso compiuto costituite da un verbo e dai suoi argomenti interni.

Fase I: S'introduce un'attività che serve per imparare a capire meglio i verbi e i sintagmi verbali, che sono i più importanti nella frase. Dobbiamo capire quanti tipi di verbi esistono e come si rappresenta con le scatole la frase che essi producono.

Per capirli non ci saranno esercizi sui libri, né spiegazioni ma faremo un esercizio di teatro, il teatro dei verbi.

Si allestisce il palcoscenico delimitandolo con dello scotch carta nella zona della cattedra e si mettono degli oggetti su un banco all'interno del palcoscenico: 2 frutti, una fetta di pane, un bicchiere, un foglio e altro.

Fase II: A questo punto si chiamano i primi 3 bambini (in ordine alfabetico o pre-determinato in base ai test d'ingresso) dicendo che ora loro saranno attori e dovranno realizzare, uno alla volta, le scene che chiederà loro il regista (cioè l'insegnante), utilizzando, se necessari, uno degli oggetti presenti sul banco e un altro attore.

Il copione della scena è molto semplice: è un verbo, che conoscono solo il regista e l'attore. Gli spettatori devono indovinare il verbo e fare attenzione a quanti oggetti o attori vengono coinvolti.

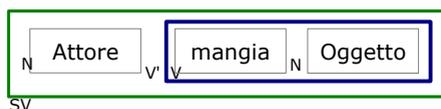
Fase III: Il primo verbo è il verbo *mangiare*.

Il protagonista la realizza, i bambini la indovinano e chiedo: quanti attori/oggetti hanno partecipato alla realizzazione del verbo?

Sono 2: il protagonista e l'oggetto mangiato. Questi due partecipanti sono chiamati argomenti del verbo. Il verbo incontrare richiede 2 partecipanti, 2 argomenti e quindi si dice che ha valenza 2.

Come si rappresenta con le scatole?

Lo mostro con scatole grosse messe in verticale sulla cattedra



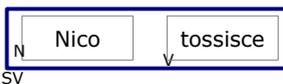
Se un verbo ha valenza 2, per rappresentarlo si prende una scatola da 2 e una da 3: in quella da 2 ci si mette il verbo e l'oggetto, che è il suo argomento interno. In quella da 3 ci si mette la scatola da 2 e il soggetto, che è l'argomento esterno del verbo. Come si chiamano le scatole? La scatola da 2 si chiama V-barra e quella da 3 SV.

In termini astratti, il verbo *mangiare* ha valenza 2, (metto la targhetta “*mangiare*” nella scatola da 2), perché ha bisogno di un oggetto, qualcosa che viene mangiato (metto insieme al verbo la parola “qualcosa” nella scatola da 2) e di una persona che mangia (metto il soggetto nella scatola da 3, seguito dalla scatola da 2). Chiaro? A questo punto chiede a ogni bambino di rappresentare con le proprie scatole la frase e di fare un disegno di quella astratta sul quaderno.

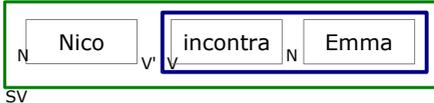
Fase IV: La lista dei verbi da richiedere è (tra parentesi la valenza corretta) *incontrare* (2), *prendere* (2), *starnutire* (1), *fischiare* (1), *dare* (3), *regalare* (3), *trasportare* (4), *trasferire* (4), *saltellare* (1), *dormire* (1), *far dormire* (2), *leggere* (2), *far leggere* (3), *consegnare* (3), *far consegnare* (4), *ridere* (1), *far ridere* (2), *pulire* (2), *far pulire* (3), *consegnare* (3), *far consegnare* (4), *piove* (0).

Le rappresentazioni saranno, per ciascuna valenza, come negli esempi seguenti*:

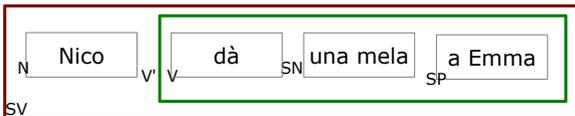
MONOVALENTE



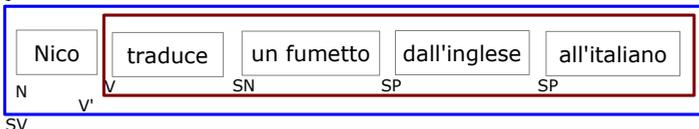
BIVALENTE



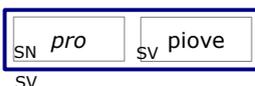
TRIVALENTE



QUADRIVALENTE



ZEROVALENTE (con soggetto sottinteso)



* le rappresentazioni sono “ingenua”, cioè non conforme allo schema X-barra, ma comunque corrette (v. Salvi-Vanelli p. 44 e Graffi, p. 167) e adeguate al livello di quarta primaria.

Se c'è tempo, si fa fare un secondo giro a tutti i bambini, con i seguenti verbi

Verbi monovalenti

1. starnutire
2. fischiare
3. camminare

Verbi bivalenti

1. mangiare
2. bere
3. prendere

Verbi trivalenti

1. dare
2. chiedere
3. far leggere

4. saltellare
5. miagolare
6. abbaiare

4. ascoltare
5. aggiustare
6. far dormire

Verbi quadrivalenti

1. trasportare
2. trasferire
3. far consegnare

7. dormire
8. ridere

7. pulire

Verbi zerovalenti

1. piove

Materiali:

Scotch per definire il palco + oggetti: 2 frutti, una fetta di pane, un bicchiere, un foglio e altro. Kit scatolone grandi già usato. Kit scatole personali.

1-2 pennarelli cancellabili (con cui scrivere sui cartellini plastificati) + pezzetta per cancellare. 10 cartellini plastificati su cui scrivere. (v. Appendice)

Ricreazione (30')**3.2.2 Inscatoliamo sintagmi verbali con verbi di diverse valenze (2h10')**

Obiettivo: saper rappresentare la struttura di frasi minime di senso compiuto con verbi di diversa valenza. Dalla concretezza delle scene si passa a un livello di maggiore astrazione, ma che si realizza sempre attraverso l'azione pratica dell'inscatolare i sintagmi verbali.

I bambini sono disposti in cerchio e si consegna a ciascuno un cartellino con sopra un sintagma nominale o preposizionale.

Poi si chiama al centro un bambino alla volta (in ordine alfabetico/predeterminato), si dice di posare il proprio tesserino sulla propria sedia e gli si dà il cartellino di un verbo.

Gli si chiede di costruire a voce una frase utilizzando il minor numero possibile di soggetti e/o complementi che gli altri bambini mostrano. Una volta detta la frase (es. Luca suona il flauto), l'insegnante chiede al bambino protagonista: di quanti argomenti hai avuto bisogno per fare una frase con questo verbo? Due! Allora che valenza ha il verbo "suonare"? Quindi che scatole prenderai?

Il bambino prende le scatole giuste, aiutato da me, e ipotizza dove posizionare il verbo.

A questo punto i bambini chiamati in causa possono alzarsi e sistemare i propri cartellini negli spazi appositi delle scatole. Il bambino protagonista corregge la coniugazione del verbo.

Dopo aver fatto fare un verbo a ciascun bambino, a partire dall'ultimo (in modo che non coincidano i giusti sintagmi), si consegna a ogni bambino un altro sintagma. Poi si chiama un bambino alla volta, gli si dà un verbo diverso da quello dato al primo giro (preso sempre dalla stessa lista) e gli si chiede di chiamare almeno altri 4 bambini. Questo consente di fare argomenti composti da sintagmi complessi e mostrare come vengono inscatolati.

Se il tempo e la disposizione dei banchi sono adeguati, i bambini al posto devono realizzare la stessa rappresentazione con le proprie scatole e cartellini vuoti, e/o disegnarla sul quaderno.

Si rendono protagonisti tutti i bambini, utilizzando quindi altri 22 verbi in tutto, dando a ciascuno un verbo con valenza diversa da quella già data nel primo esercizio.

Verbi monovalenti

1. ululare
2. tremare
3. sudare

Verbi bivalenti

1. abitare
2. costruire
3. comprare

Verbi trivalenti

1. regalare
2. dire
3. donare

Verbi quadrivalenti

4. sbadigliare
5. meditare

4. scavalcare
5. sbucare

1. far dare
2. far dire

Verbi zerovalenti

6. sorridere
7. dimagrire
8. russare

6. piacere
7. andare

1. fa freddo
2. grandina

Cartellini argomenti

- | | |
|----------------------------|--------------------------------|
| 1. la zia | 12. un segreto |
| 2. il muratore | 13. un giocattolo |
| 3. la mamma | 14. un missile |
| 4. i lupi | 15. un muro |
| 5. i soldati | 16. su una collina |
| 6. il professore | 17. alla cugina |
| 7. la maestra | 18. al fratello |
| 8. l'alunno | 19. alla figlia |
| 9. la bambina | 20. alla nipote |
| 10. la bidella | 21. dalla tana |
| 11. questo profumo | 22. dal carcere |
| 23. di Mario | 34. veramente molto importante |
| 24. più bravo | 35. per bambini |
| 25. del bambino biondo | 36. dal lanciarazzi |
| 26. della montagna | 37. pieno di chiodi |
| 27. in caserma | 38. ricca di alberi bellissimi |
| 28. di geografia | 39. molto vanitosa |
| 29. di matematica | 40. di Francesco |
| 30. della maestra Carla | 41. del fornaio |
| 31. con il fiocco rosa | 42. poco giovane |
| 32. con il grembiule nuovo | 43. scavata nella roccia |
| 33. per giovani donne | 44. di Rebibbia |

Materiali: kit di scatole grandi e kit di scatole personali di ogni bambino, cartellini plastificati, pennarello cancellabile, pezzetta, 44 cartellini con sintagmi già stampati (v. Appendice).

Unità di lavoro 3.3

3.3.1 Il teatro della valenza (causativi) (2h20')

Obiettivo: saper riconoscere la valenza dei verbi causativi, a partire dalla realizzazione concreta delle scene che essi evocano.

L'attività è la stessa dell'UdL precedente, solo che utilizza verbi causativi, come *far saltellare*, *far leggere*, *far dare*, eccetera.

Ricreazione (30')

3.3.1 Inscatoliamo sintagmi verbali con verbi di diverse valenze (1h10')

Obiettivo: saper rappresentare la struttura di frasi minime di senso compiuto con verbi di diversa valenza, compresi verbi causativi. Dalla concretezza delle scene si passa a un livello di maggiore astrazione, ma che si realizza sempre attraverso l'azione pratica dell'inscatolare i sintagmi verbali.

Si distribuisce a ciascun bambino il proprio kit di scatole, che verrà utilizzato per analizzare frasi minime di senso compiuto con verbi di valenze diverse, tratti dagli esercizi precedenti (compresi i verbi causativi) e dai testi contenuti nel test iniziale di comprensione della lettura.

Es. GUIDARE = BIVALENTE - *Anna guidava la bicicletta.*

3.3.3 Test intermedio: l'armadio della valenza e le scatole della valenza (1h)

Obiettivo: verificare in itinere la comprensione della valenza dei verbi usati finora nelle unità di lavoro e sulla loro rappresentazione con il metodo delle scatole, per individuare quali presentano maggiori difficoltà e, in base a questa individuazione, lavorare su questi verbi con le unità di lavoro successive.

Proprio per la sua caratteristica di valutazione formativa, il test sarà corretto direttamente in classe insieme ai bambini.

Unità di lavoro 3.4

3.4.1 Inscatoliamo sintagmi verbali con verbi di diverse valenze (2h10')

Obiettivo: saper rappresentare la struttura di frasi minime di senso compiuto con verbi di diversa valenza, compresi verbi causativi. Dalla concretezza delle scene si passa a un livello di maggiore astrazione, ma che si realizza sempre attraverso l'azione pratica dell'inscatolare i sintagmi verbali.

Si distribuisce a ciascun bambino il proprio kit di scatole, che verrà utilizzato per analizzare frasi minime di senso compiuto con i verbi di valenze diverse su cui i bambini hanno mostrato di avere maggiori difficoltà, individuati con il test intermedio. A questi verbi saranno aggiunti verbi tratti dai testi contenuti nel test iniziale di comprensione della lettura.

Unità di lavoro 3.5

3.5.1 Inscatoliamo sintagmi verbali con verbi di diverse valenze (2h)

V. sopra

Unità di lavoro 3.6

3.6.1 Inscatoliamo sintagmi verbali con verbi di diverse valenze (1h40')

V. sopra

3.6.2 Test finale: l'armadio della valenza e le scatole della valenza (30')

Obiettivo: verifica sommativa sulla comprensione della valenza dei verbi usati finora nelle unità di lavoro e sulla loro rappresentazione con il metodo delle scatole.

4.2.4. Unità Didattica 4: Ruoli tematici e diatesi passiva-attiva

Unità di lavoro 4.1

4.1.1 Il teatro dei ruoli tematici e della diatesi passiva (2h10')

Obiettivo: saper riconoscere i ruoli tematici selezionati da diversi verbi, a partire dalla realizzazione concreta delle scene che essi evocano.

Fase I: Si allestisce il palcoscenico delimitandolo con dello scotch carta nella zona della cattedra e si mettono degli oggetti su un banco all'interno del palcoscenico.

Fase II: A questo punto si chiamano i primi 3 bambini (in ordine alfabetico o pre-determinato) dicendo che saranno di nuovo attori e dovranno realizzare, uno alla volta, le scene che chiederà loro il regista (cioè l'insegnante), utilizzando, se necessari, uno degli oggetti presenti sul banco e un altro attore.

Di nuovo il copione della scena è molto semplice: è un verbo, che conoscono solo il regista e l'attore. Gli spettatori devono indovinare il verbo e il ruolo che aveva ogni personaggio o oggetto che ha partecipato alla scena.

I ruoli possibili sono 3: agente, paziente, destinazione (dare definizioni alla lavagna)

BIVALENTI - TRANSITIVI CON AGENTE

Il 1° verbo è il verbo *mangiare*.

Il protagonista la realizza, i bambini la indovinano e chiedo:

- Chi è che compie l'azione? C'è un cambiamento di stato? Chi l'ha provocato? Chi l'ha subito?

- Come chiamiamo chi compie l'azione e provoca un cambiamento di stato?

In grammatica si chiama Agente.

- Come chiamiamo chi è coinvolto nell'azione o subisce un cambiamento di stato?

In grammatica si chiama Paziente.

Agente *mangiare* Paziente/O-P (O sta per oggetto/cosa, P per Persona)

2) Agente *leggere* Paziente/P-O

X) Agente *aggiustare* Paziente/P-O

TRIVALENTI – TRANSITIVI CON AGENTE E DESTINAZIONE

10) Agente *dare* Paziente/O a Destinazione.

- C'è un cambiamento di stato? Chi l'ha provocato? Chi l'ha subito? Ma questo è un verbo trivalente, quindi c'è anche qualcun altro.

- Chi è? Lui/lei è dove finisce l'azione.

- Come lo chiamiamo dove finisce l'azione?

In grammatica si chiama Destinazione.

11) Agente *dire* Paziente/O a Destinazione.

X) Agente *donare* Paziente/O a Destinazione.

Fase III: si fa il secondo giro e si prosegue con altri verbi.

Fase IV: si segnano alla lavagna le definizioni dei 3 ruoli tematici analizzati, chiedendoli alla classe e si fanno scrivere sul quaderno.

1. Agente = chi/ciò che compie l'azione e provoca un cambiamento di stato in qualcosa/qualcuno

3. Paziente = ciò/chi è coinvolto nell'azione o subisce il cambiamento di stato

4. Destinazione = dove finisce l'azione

Materiali: Scotch per definire il palco + oggetti: 2 frutti, una fetta di pane, un bicchiere, un foglio e altro.

Pausa pranzo (1h)

4.1.2 Il mimo della diatesi attiva-passiva (1h)

Obiettivi: saper riconoscere la diatesi attiva-passiva, saper riconoscere i ruoli tematici all'interno della frase passiva.

Fase I: Il palco è lo spazio dell'aula in mezzo alle sedie. I bambini dovranno mimare, in coppia, delle frasi che io scriverò alla lavagna, che avranno diatesi attiva o passiva.

Alla fine di ciascuna frase si chiede: - chi è l'agente? - chi è il paziente?

Attiva 1: Il sole scioglie la neve.

Passiva 1: La neve è sciolta dal sole.

Attiva 2: La guardia libera il prigioniero.

Passiva 2: Il prigioniero viene liberato dalla guardia.

Attiva 3: Lo studioso osserva l'uccello.

Passiva 3: L'uccello viene osservato dallo studioso.

Attiva 4: La volpe saluta il re.

Passiva 4: Il re viene salutato dalla volpe.

Attiva 5: Una grossa nuvola copre il pianeta.

Passiva 5: Il pianeta è coperto da una grossa nuvola.

Attiva 6: Il gladiatore sconfigge il leone.

Passiva 6: Il leone viene sconfitto dal gladiatore.

Fase II: Si chiede: che rapporto c'è tra le due frasi di ciascuna coppia? La scena è uguale ma la frase è diversa. Cosa è successo alla frase? I ruoli tematici si sono spostati!

Come abbiamo visto, una è chiamata frase attiva e l'altra è chiamata frase passiva, che serve per mettere in evidenza il paziente!

4.1.3 Mostri e pirati: gioco da tavola su ruoli tematici e diatesi passiva (1h)

Obiettivi: saper riconoscere la diatesi attiva-passiva, saper riconoscere i ruoli tematici all'interno della frase.

Si divide il gruppo in gruppetti di 4 bambini (eterogenei per bravura). Il gioco si realizza su un tavoliere simile al gioco dell'oca* e con due dadi.

Ogni bambino ha una pedina che deve far arrivare alla fine del percorso.

Si gioca a turno e ogni bambino deve tirare, nel proprio turno, due dadi.

Il primo dado (da 4 facce) stabilisce di quante caselle la pedina avanzerà.

Su alcune caselle (10 su 30 totali del tavoliere) c'è un disegno con una frase che la descrive. Quando la pedina finisce sulla scena, il secondo dado (da 6 facce) stabilisce quale ruolo tematico il bambino assume all'interno della frase, con questa codifica:

1-2 = Agente

3-4 = Paziente

5-6 = Destinazione

Se esce un ruolo tematico non presente nella frase, il dado va tirato di nuovo.

A seconda del ruolo tematico e della frase, la pedina potrà avanzare ancora, rimanere lì o tornare indietro. Qui il turno finisce e al turno successivo tirerà il dado normale e questo la farà avanzare.

Di seguito si riportano le frasi sulle caselle con relative soluzioni.

* il tavoliere è costituito dal tavoliere modificato del gioco "Mostri e Pirati" che si trova nelle confezioni della merendina "Pan-e-Cioc" della Kinder®-Ferrero®.

Materiali: 1 pedina/pupazzetto x ogni bambino, 7 kit (uno per ogni 3-4 bambini) con 1 tavoliere, 1 dado da 4 facce, 1 dadi da 6 facce, 1 foglio di controllo (v. Appendice).

Unità di lavoro 4.2

4.2.1 Il teatro dei ruoli tematici e della diatesi passiva (1h10')

Obiettivo: saper riconoscere i ruoli tematici selezionati da diversi verbi, a partire dalla realizzazione concreta delle scene che essi evocano.

V. sopra: si ripropone la stessa attività con gli stessi e altri verbi.

4.2.2 Il mimo della diatesi attiva-passiva (1h)

Obiettivi: saper riconoscere la diatesi attiva-passiva, saper riconoscere i ruoli tematici all'interno della frase passiva.

V. sopra: si ripropone la stessa attività con altre frasi.

Pausa pranzo (1h)

4.2.3 Mostri e pirati: gioco da tavola su ruoli tematici e diatesi passiva (1h20')

Obiettivi: saper riconoscere la diatesi attiva-passiva, saper riconoscere i ruoli tematici all'interno della frase passiva.

V. sopra: si fanno altre partite per fissare la capacità di analisi.

4.2.5. Unità Didattica 5: Circostanziali e frasi complesse

Unità di lavoro 5.1

5.1.1 Lettera dal professore (30')

Mentre dico che sto aspettando la nuova risposta di Chomsky, arriva una lettera. Anche stavolta nella busta ciascun bambino ha un po' di sintagmi e 2 fogli con sopra 2 problemi. Invito i bambini ad aprirla e la leggiamo insieme (v. Appendice).

5.1.2 Inscatoliamo sintagmi complessi I (2h30')

Obiettivo: saper riconoscere sintagmi composti da sintagmi nominali, preposizionali, aggettivali, e rappresentarne la struttura.

Sintagmi complessi – Scatole da 2.

Chiedo ai bambini di inscatolare un sintagma complesso, costituito da tot sintagmi. La testa del sintagma più importante è quella che determina la categoria del sintagma complesso.

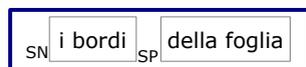
Per esempio, dobbiamo ricostruire il sintagma complesso *i bordi della foglia*. Sappiamo che questo sintagma è costituito da 2 sintagmi, scritti su due cartellini:

SN: *i bordi*

SP: *della foglia*.

Ma qual è la testa? Il SN! Che tipo di sintagma è questo? Un SN.

Come si rappresenta? Così (mostro la rappresentazione con le scatole grandi)



SN

Si fanno ricostruire i primi 10 sintagmi del foglio "Sintagmi complessi" (v. Appendice).

Innanzitutto si fa riconoscere la categoria dei i sintagmi assegnati a ognuno.

Poi si fanno inscatolare.

Infine si fa riconoscere la testa e si attribuiscono i punti.

Sintagmi complessi – Scatole da 3:

Si prosegue con i sintagmi restanti, che necessitano di scatole da 3, come il seguente: *il tempo medio – di consegna – della posta*, costituito da 3 sintagmi.

Come si rappresenta? (lo faccio rappresentare con le scatole grandi)



Materiali: cartellini riscrivibili, pennarelli, pezzetta, kit di scatole grandi.

Unità di lavoro 5.2

5.2.1 Inscatoliamo sintagmi complessi II (1h)

Obiettivo: saper riconoscere sintagmi composti da sintagmi nominali, preposizionali, aggettivali, e analizzarne la struttura.

Si prosegue con l'attività dell'udl precedente, con sintagmi simili a quelli precedenti, sempre tratti da alcuni testi del TCL iniziale.

Materiali: cartellini riscrivibili e pennarello, kit di scatole grandi.

5.2.2 Il bowling dei circostanziali (1h20')

Obiettivo: saper riconoscere i circostanziali all'interno di sintagmi verbali.

Si dispongono le sedie in cerchio e si lascia uno spazio per disegnare in terra una pista da bowling; alla fine, sulla parete, si poggeranno i cartellini con i sintagmi che compongono un sintagma verbale. L'obiettivo del gioco è abbattere, con una palla, il cartellino contenente il circostanziale.

Ogni turno richiede 3 bambini: il primo inventa una frase con un circostanziale a partire da un verbo di quelli già appresi nell'unità didattica dedicata alla valenza; il secondo bambino analizza la frase, il terzo tira la palla per abbattere il sintagma circostanziale, prendendo 1 punto se ci riesce.

Materiali: una palla, cartellini riscrivibili, scotch per delineare la pista, pennarello.

5.2.3 Inscatoliamo SV con circostanziali I (2h)

Obiettivo: saper riconoscere la portata dei circostanziali all'interno di sintagmi verbali e saperne rappresentare la struttura.

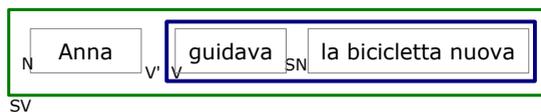
Fase I: dopo aver giocato per individuare i circostanziali all'interno di un SV, bisogna vedere come vengono rappresentati e per questi capire a quale altro sintagma si riferiscono, cioè affrontare il concetto di portata.

Presento dunque una serie di frasi da far inscatolare ciascuno con il proprio kit.

VERBI BIVALENTI

Come inizio dobbiamo incasellare il sintagma verbale senza circostanziali:

Anna guidava la bicicletta nuova.



Poi si aggiunge il primo circostanziale:

Anna guidava la bicicletta nuova del fratello.

Dobbiamo capire a quale sintagma fa riferimento questo nuovo sintagma. Cosa è del fratello? *La bicicletta*. Quindi il SP "del fratello" fa riferimento al SN "la bicicletta nuova", che quindi avrà una scatola da 2, perché deve contenere anche il SP "del fratello". Vediamolo:



Terza frase.

Anna guidava la bicicletta nuova con imprudenza.

Chiedo: a quale sintagma fa riferimento il circostanziale? Cosa modifica? Cos'è che avviene con imprudenza? *Guidare*. Quindi fa riferimento al sintagma V' *guidava la bicicletta nuova*, che quindi dovrebbe contenere una scatola in più e dovrebbe avere più punti. Vediamo.



Quarta frase:

Anna guidava la bicicletta nuova con i capelli al vento.

Chiedo: a quale sintagma fanno riferimento? Cosa modificano?

Al vento fa riferimento a *con i capelli*, che a sua volta si riferisce sempre a *guidare*.

Ma questo SP da 2 (*con i capelli al vento*) a cosa si riferisce? A *guidare*.

Quindi la frase si rappresenta così:



Quinta frase:

Anna guidava poco attentamente la bicicletta nuova

Chiedo: a quale sintagma fa riferimento il circostanziale *poco attentamente*? Cosa modifica? Il V *guidava*.

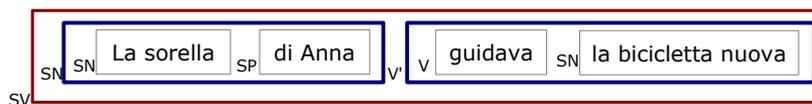
Quindi in questo caso la scatola del SV dovrebbe contenere una spazio in più oltre ai 2 argomenti.



Sesta frase:

La sorella di Anna guidava la bicicletta nuova

Chiedo: a quale sintagma fa riferimento il circostanziale *di Anna*? Cosa modifica? Il SN *la sorella*.



Fase II: si prosegue con le altre frasi, sempre tratte da alcuni testi del TCL iniziale (v. Appendice).

Materiali: cartellini riscrivibili e pennarello, kit di scatole grandi e kit di scatole piccole per ciascuno (v. Appendice).

Unità di lavoro 5.3

5.3.1 Inscatoliamo SV con circostanziali II (1h)

Obiettivo: saper riconoscere la portata dei circostanziali all'interno di sintagmi verbali e saperne rappresentare la struttura.

Si prosegue con altre frasi, sempre tratte da alcuni testi del TCL iniziale (v. Appendice).

Materiali: cartellini riscrivibili e pennarello, kit di scatole grandi e kit di scatole piccole per ciascuno (v. Appendice).

5.3.2 La gara delle frasi complesse I (1h10')

Obiettivo: saper rappresentare frasi complesse costituite da due o più sintagmi verbali in rapporto di coordinazione o subordinazione tra loro.

Introduzione: L'insegnante introduce il gioco, dicendo che servirà per costruire frasi complesse, cioè frasi costituite da due o più sintagmi verbali, in rapporto di coordinazione o subordinazione tra di loro.

La costruzione delle frasi complesse necessita delle congiunzioni, che mettono i sintagmi verbali in rapporto di coordinazione o subordinazione tra loro.

Fase I: prima frase da costruire

I genitori dissero ad Anna che doveva rallentare ma lei non ascoltò il consiglio

Innanzitutto chiedo di individuare i sintagmi, gli avverbi e le congiunzioni che compongono la frase

SN = *i genitori – lei – il consiglio*

SV = *dissero – doveva rallentare – ascoltò*

SP = *ad Anna*

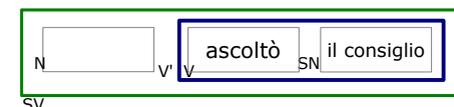
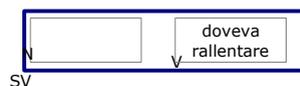
C = *che – ma*

Avv = *non*

Per primi bisogna trovare i SV che sono sempre i più importanti.

Il primo che trova uno dei 3 SV prende tanti punti quanto è grande la scatola che quel sintagma richiede: se è monovalente (*doveva rallentare*) richiede una scatola da 2, se è bivalente (*li ascoltò*) richiede una scatola da 3, se è trivalente (*dissero*) una scatola da 4.

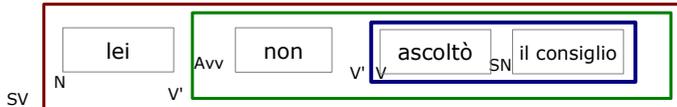
Ogni volta che si trova un verbo si dispongono le scatole relative alla sua valenza, lasciando il posto ai sintagmi che devono occupare gli spazi vuoti.



Poi si passa ai SN: chi li trova per primo assegna 1 punto alla propria squadra. Se

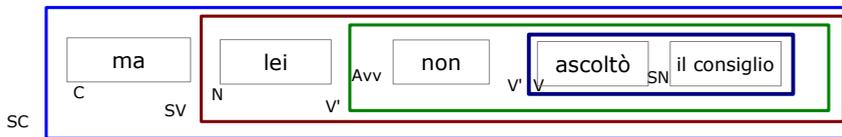
una squadra trova un SN di un verbo che è stato trovato dalla squadra avversaria ruba le scatole ma non i punti.

Riempiti gli spazi dei SN, si passa al SP, poi all'Avv. L'Avv è un circostanziale, quindi richiede un allargamento della scatola che contiene il SV *lei li ascoltò*. Chi lo trova assegna alla propria squadra tanti punti quanti spazi contiene la nuova scatola che si viene a formare. Poiché in questo caso si viene a formare una scatola da 4, la squadra che trova *non* avrà 4 punti.



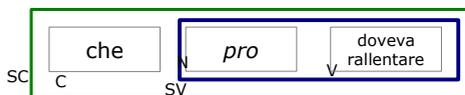
A questo punto mancano solo le congiunzioni. Che però non c'entrano. Allora quando vengono trovate richiedono l'utilizzo di una nuova scatola.

Il *ma* richiede solo una scatola più grande, che chiameremo scatola Completiva (o Sintagma Completivo). Chi lo trova assegnerà alla propria squadra un punteggio di 5 punti, tanti quanti sono gli spazi del SC che si viene a formare.

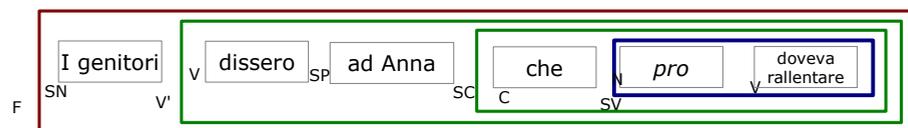


Il *che* richiede innanzitutto una scatola da 3 per legarsi al *doveva rallentare*: in questo modo forma il SC. Chi lo trova assegna intanto 3 punti alla propria squadra.

Il *che* non può essere messo nello spazio del soggetto, anche se nella frase non c'è. Il soggetto c'è sempre, ma a volte è sottinteso: in questi casi si scrive *pro*.



Ma questa scatola da 3 va infilata al posto dell'argomento interno del verbo *dissero*. Quindi serve che la scatola da 4 diventi una scatola da 6. Quindi chi trova il *che* assegna anche 6 punti alla propria squadra.



A questo punto chi ha trovato l'ultima congiunzione può completare la frase anche prendendo, se ce l'ha l'altra squadra, il pezzo mancante. In questo modo chi trova l'ultima congiunzione assegna alla propria squadra anche 11 punti finali della frase complessa al completo.

Vince la squadra che ha accumulato più punti.

Fase II: si prosegue con le altre frasi, sempre tratte da alcuni testi del TCL iniziale (v. Appendice).

Alla fine si contano i punteggi delle due squadre e si proclama la squadra vincitrice.

Si riepilogano i tipi di scatole costruiti e si fa fare sul quaderno la loro rappresentazione.

Materiali: kit di scatole grandi, mazzi di carte per le parole, scotch per definire gli spazi (v. Appendice).

5.3.3 La gara delle frasi complesse II (2h)

Obiettivo: saper rappresentare frasi complesse costituite da due o più sintagmi verbali in rapporto di coordinazione o subordinazione tra loro.

Si prosegue con lo stesso gioco di prima, con altre frasi, sempre tratte da alcuni testi del TCL iniziale (v. Appendice).

Unità di lavoro 5.4

5.4.1 Inscatoliamo SV con circostanziali III (2h10')

Obiettivo: saper riconoscere la portata dei circostanziali all'interno di sintagmi verbali e saperne rappresentare la struttura.

Si prosegue l'attività già iniziato con altre frasi, sempre tratte da alcuni testi del TCL iniziale (v. Appendice).

Materiali: cartellini riscrivibili e pennarello, kit di scatole grandi e kit di scatole piccole per ciascuno.

5.4.2 La gara delle frasi complesse III (2h10')

Obiettivo: saper rappresentare frasi complesse costituite da due o più sintagmi verbali in rapporto di coordinazione o subordinazione tra loro.

Si prosegue con lo stesso gioco di prima, con altre frasi, sempre tratte da alcuni testi del TCL iniziale (v. Appendice).

5.4.3 Test sulla rappresentazione di SV con circostanziali e frasi complesse (40')

Unità di lavoro 5.5

5.5.1 Test finale di Comprensione della lettura I (2h20')

Ricreazione (30')

5.5.2 Test finale di Comprensione della lettura II (50')

5.5.3 Valutazione finale del percorso (20')

Si chiede rapidamente ai bambini di individuare aspetti positivi e negativi di tutto il percorso fatto assieme.

4.3. Contenuti e caratteristiche dei test di verifica in itinere

Come si sarà notato nel leggere il dettaglio della programmazione, i test di verifica sono inseriti a volte alla fine e a volte nel mezzo di ciascuna unità didattica. Quando si trova alla fine, il test ha una funzione "sommativa" per misurare gli apprendimenti ottenuti con le attività e attestare i risultati raggiunti in termini di conoscenze di sintassi generativa. Quando invece si trovano nel mezzo dell'unità didattica, hanno una funzione "formativa", perché misurano il livello di raggiungimento degli obiettivi, per individuare i punti su cui la classe, o i singoli, hanno bisogno di recupero.

I cinque test di verifica degli apprendimenti sono stati pensati in coerenza con le lettere del prof. Chomsky: ogni lettera infatti poneva un problema o chiedeva ai bambini di fare un favore al professore, come ri-sistemare lo scaffale delle parole, l'armadietto della valenza, messi in disordine dai suoi nipotini, o altro, e alla fine di ogni lettera il professore diceva di aspettare i loro test, che erano appunto lo svolgimento del

compito da lui assegnato. Per questo, ogni test ha un titolo come “lo scaffale delle parti del discorso”, o “lo scaffale dei sintagmi”, e così via.

I test sono costituiti tutti da domande chiuse, con cui si è chiamati a riconoscere a che parte del discorso appartengono 40 parole (UD 1), la testa di 40 sintagmi (UD 2), la valenza dei verbi e la rappresentazione di sintagmi verbali costruiti con essi (UD 3), la diatesi e i ruoli tematici presenti in una frase (UD 4), la rappresentazione e la struttura in termini di argomenti e circostanziali in una frase (UD 5).

La tabella seguente riassume le principali caratteristiche tecniche dei cinque test. In alcuni casi il test si divide in più parti, costituite da quesiti di tipologia differente, e a volte il numero totale di item supera il numero di quesiti, perché ciascun quesito contiene più di 1 item, come nei quesiti a corrispondenza. Le prove complete sono riportate in Appendice, corredate da una tabella con le chiavi di risposta e l'item analisi, per attestare la qualità dei test.

Del resto, la qualità di uno strumento di misura e dei suoi risultati è garantita, o comunque controllata, da una serie di attenzioni e procedure messe in atto prima, durante e dopo la sua costruzione. Prima, si tratta di definire in termini teorici e operativi il concetto che si vuole misurare: nel nostro caso i costrutti legati alla sintassi generativa sono stati definiti nella prima parte del lavoro. Durante la costruzione, bisogna seguire una serie di regole per mettere a punto prove che indicano, in modo quanto più univoco possibile, il possesso di queste capacità: per questo aspetto, sono state seguite le regole definite dalla ricerca docimologica (v. Benvenuto, 1999 e 2003). Infine, sono stati importanti a) la cura del contesto di somministrazione, affinché la rilevazione non risulti viziata da variabili esterne alla misurazione, e b) la definizione chiara dei metodi e dei criteri di correzione e codifica delle prove.

Tabella 17. *Caratteristiche tecniche dei test sulle 5 unità didattiche*

UD	Titolo test	N. item	Tipologia quesiti	
1. Patto formativo e parti del discorso	Lo scaffale delle parti del discorso	40	1 - 40	Chiusa a completamento (8 possibilità di scelta)
2. Struttura sintagmatica	Lo scaffale dei sintagmi	40	1 - 40	Chiusa a completamento (4 possibilità di scelta)
3. Valenza e struttura dei sintagmi	L'armadietto della valenza	16 = 12	1 - 12	Chiusa a completamento (4 possibilità di scelta)

verbali	Le scatole della valenza	+ 4	13 - 16	Chiusa a scelta multipla (4 possibilità di scelta)
4. Ruoli tematici e diatesi passiva-attiva	Il quaderno della diatesi	42 = 8	1 - 8	Chiusa a completamento (2 possibilità di scelta)
	Il foglio coi ruoli tematici	+ 34	9 - 18	Chiusa a corrispondenza (2 o 3 possibilità di scelta)
5. Circostanziali e frasi complesse	Le ultime prove del professore	36	3 - 6, 11 - 13, 24 - 26, 31 - 24	Chiusa a corrispondenza (2 o 3 possibilità di scelta)
			7 - 8, 14 - 21, 27 - 28, 35 - 26	Chiusa a scelta multipla (4 possibilità di scelta)
			1 - 2, 9 - 10, 22 - 23, 29 - 30	Chiusa a completamento (possibilità di scelta varie)

Dopo aver raccolto i dati, inoltre, c'è la possibilità di sottoporre a verifica la qualità della prova con l'item analisi. Sui test è stato utilizzato un modello di *item analisi* classica, lo stesso usato dalla letteratura per i TCL, che permette di verificare l'affidabilità e la coerenza interna delle prove nel complesso, oltre a fornire informazioni sul funzionamento dei singoli item¹⁵.

¹⁵ I modelli di item analisi elaborati dalla ricerca psicometrica e pedagogica sono molti. Il lettore interessato a conoscerli e a sapere le formule degli indici utilizzati può riferirsi ai testi di Rasch (1960), Wright, Masters (1982), Wright (1985), Vincenti, Calvani (1987), Lucisano, Siniscalco (1992).

Capitolo quinto

Attuazione del percorso didattico

In questo capitolo è riportato il diario di bordo tenuto durante l'attuazione del percorso didattico, usato come strumento principale di documentazione e riflessione *in progress* sull'esperienza. Esso è articolato in 5 paragrafi, corrispondenti a ciascuna unità didattica, e per ciascuna di esse è organizzato sulla falsa riga delle note di Corsaro (1985) già utilizzate per la fase di osservazione descrittiva.

Questo tipo di organizzazione dei contenuti ha consentito di registrare in primo luogo i dati relativi allo svolgimento delle unità di lavoro, nelle *note sul campo*, in termini di giorni e ore in cui esse sono state realizzate; in secondo luogo le mie sensazioni durante le attività in base alle reazioni degli studenti ai miei stimoli, nelle *note personali*; in terzo luogo nelle *note metodologiche* è contenuto il dettaglio delle modifiche operate in corso sulle attività didattiche, in base alle esigenze emergenti ma fermi restando i criteri metodologici e gli obiettivi del percorso didattico; infine, nelle *note teoriche* sono raccolte alcune considerazioni di sfondo, relative alla sintassi generativa o a questioni pedagogiche che hanno accompagnato il percorso.

Per quanto riguarda la documentazione fotografica, purtroppo non c'è stata l'autorizzazione da parte di tutti i genitori a fotografare i bambini, quindi ho potuto fotografare solo i materiali prodotti: molti di questi sono già confluiti nell'appendice, nelle apposite sezioni dedicate a ciascuna unità didattica della programmazione. In questo capitolo invece sono riportate le foto di materiali prodotti con le attività che non erano previste dalla programmazione e che sono state aggiunte in itinere.

5.1. UD 1: dal 2 al 6 febbraio 2009

L'attuazione della prima unità didattica è stata per lo più conforme a quanto previsto, tranne che per un certo allungamento dei tempi che ha comportato la necessità di spalmare le attività su 3 unità di lavoro piuttosto che sulle 2 previste. Inoltre, l'attuazione è stata utile per definire più nel dettaglio alcune scelte didattiche di alcune attività, come vedremo nella sezione dedicata alle note metodologiche.

Note sul campo

Il patto formativo è stato realizzato lunedì 2 febbraio, dalle 8:10 alle 09:55, con 10 minuti di ritardo rispetto alla programmazione. Per questo la pausa è durata solo 5 minuti e poi, dalle 10:00 alle 10:30, c'è stata la ricostruzione della lettera, come previsto.

Al rientro dalla ricreazione, ho avviato la tombola, che si è protratta oltre le 12:10 ed è arrivata fino alle 12:45, quando abbiamo chiuso l'unità di lavoro, anche per stanchezza dei bambini.

La seconda unità di lavoro è stata attuata metà di mattina e metà di pomeriggio, perché le maestre mi hanno proposto di realizzarla giovedì 5 febbraio, dalle 11:00 (terminata la ricreazione) alle 13:10 e poi dalle 14:15 alle 16:10, cioè nel dopo pranzo.

In questo caso, c'è stato un allungamento dei tempi più consistente: il rubamazzo a squadre ha richiesto più tempo del previsto per far entrare i bambini nel gioco, anche a causa di una nuova scelta didattica che poi illustrerò (primo giro a carte scoperte). Quindi nella mattinata abbiamo lavorato sul mazzo B (preposizioni, pronomi, verbi e aggettivi) e nel pomeriggio sul mazzo A (articoli, avverbi, congiunzioni e nomi), che però ha avuto meno tempo.

Dunque, il tempo non è bastato per fare anche il rubamazzo a coppie e le pulci delle parole previsti dalla programmazione.

Alla fine della giornata abbiamo somministrato velocemente il test sull'UD 1, ma i bambini erano molto stanchi e i risultati non sono stati ottimali. Per questo, con la maestra Antonella abbiamo pensato di fare un'ultima sessione di recupero e approfondimento venerdì pomeriggio.

In quest'ulteriore unità di lavoro da 2 ore abbiamo prima rigiocato al rubamazzo a squadre con il mazzo A, al quale avevamo dedicato meno tempo nella sessione precedente, e poi abbiamo fatto una partita di rubamazzo a coppie, sempre sul mazzo A. Alla fine abbiamo restituito i test, con l'indicazione delle parole che ciascun bambino aveva sbagliato. Questa seconda somministrazione è stata molto migliore, anche da un punto di vista di risultati.

Note personali

Sono rimasto molto soddisfatto della realizzazione del patto formativo, della lettera e della tombola: i bambini hanno reagito esattamente come prevedevo ed è stata un'esperienza positiva e piacevole. Sul rubamazzo invece sono rimasto un po' spiazzato dall'altissimo tasso di com-

petitività che è entrato in gioco, anche se già sapevo che in questa classe c'erano dinamiche piuttosto competitive.

La situazione che mi ha messo maggiormente in difficoltà si è verificata venerdì 6 febbraio, quando in particolare i gemelli F. sono stati molto aggressivi e non hanno permesso di finire la partita. Il pomeriggio è continuato con il rubamazzo a coppie (coppie che ho fatto scegliere ai bambini, con mio rammarico) che si è svolto con molta più calma e sportività.

Il rammarico è dovuto al fatto che la scelta delle coppie affidata ai bambini lascia sempre fuori i bambini più marginali del gruppo (come di fatto è successo), bambini che ho accoppiato tra loro.

Note metodologiche

Come anticipato, alcune attività hanno subito alcune modifiche metodologiche.

In primo luogo, nel patto formativo ho eliminato la domanda "che cosa mi aspetto di fare", poiché ho capito che avrebbe ricevuto risposte molto scontate, e ho fatto rispondere su post-it alla domanda "cosa vorrei evitare che succedesse", per garantire una maggiore sincerità. Inoltre, sempre nel patto formativo, con l'aiuto della maestra Antonella abbiamo stilato una serie di regole, da allegare al cartellone sulle cose da evitare, e abbiamo fatto firmare a tutti i bambini il retro di entrambe i cartelloni. E poi abbiamo aggiunto anche la nostra firma, per siglare l'accordo preso.



In secondo luogo, nel rubamazzo a squadre ho deciso di fare i primi giri per ciascun mazzo a carte scoperte. In questo modo la classe ho fatto classificare alla classe tutte le parole presenti nel mazzo in modo corretto. Solo poi si è giocato a carte coperte e in questa fase ho introdotto un piccolo sistema per sincerarmi che la squadra conoscesse la giusta cate-

goria delle proprie tre carte: ne mettevo una alla volta, chiamavo per ogni carta un bambino della squadra, mi facevo dire all'orecchio la giusta categoria (o gliela facevo scrivere su un foglietto per evitare che la squadra avversaria origliasse) e poi gliela facevo comunicare al resto della squadra. Questi due dettagli metodologici descrivono meglio lo svolgimento dell'attività rispetto a quanto previsto nella programmazione. Infine, come già detto, con la maestra Antonella abbiamo deciso di far ripetere il test alla fine di venerdì pomeriggio, restituendo a ciascuno lo stesso test somministrato in fretta e furia alla fine della seconda unità di lavoro, con l'indicazione delle parole classificate in modo errato e quindi da correggere.

Note teoriche

Gli argomenti previsti sono stati trattati tutti, anche se è stato dato poco spazio alle parole contenute nei mazzi del rubamazzo a coppie, a causa dell'allungamento dei tempi nelle attività precedenti. Da un punto di vista teorico, segnalo che è stata confermata la necessità che i bambini avessero già affrontato le parti del discorso, cioè che sapessero già classificare le parole, prerequisito senza il quale questa unità didattica non sarebbe stata realizzabile.

Unità Didattica 1: Patto formativo e parti del discorso (10h45')

	Unità di lavoro 1.1 (lunedì 2 febbraio, mattina)	4h35'	08.10 – 12.10
1.1.1	Patto formativo e regole	1h45'	08.10 - 09.55
	Pausa	05'	09.55 – 10.00
1.1.2	Lettera del professore (parti del discorso)	30'	10.00 – 10.30
	Ricreazione	30'	10.30 – 11.00
1.1.3	Tombolona delle parole 2 giri (44 carte)	1h45'	11.00 – 12.45
	Unità di lavoro 1.2 (giovedì 5 febbraio, mattina e pomeriggio)	4h10'	11.00 – 13.10
1.2.1	Rubamazzo a squadre (Mazzo B: Pre, Pro, V, A)	2h10'	11.00 - 13.10
	Pausa pranzo	1h	13.10 – 14.10
1.2.1	Rubamazzo a squadre (Mazzo A: Art, Avv, C, N)	1h40'	14.10 – 15.50
1.2.4	Test sul riconoscimento delle parti del discorso I	20'	15.50 – 16.10
	Unità di lavoro 1.3 (venerdì 6 febbraio, pomeriggio)	2h	14.10 – 16.10
1.2.1	Rubamazzo a squadre (Mazzo A: Art, Avv, C, N)	1h	14.10 – 15.10
1.2.2	Rubamazzo a coppie (Mazzo A: Art, Avv, C, N)	30'	15.10 – 15.40
1.2.4	Test sul riconoscimento delle parti del discorso II	30'	15.40 – 16.10

5.2. UD 2: dall'11 al 17 febbraio 2009

Anche l'attuazione della seconda unità didattica è stata per lo più conforme a quanto previsto, tranne alcune modifiche operate in corsa: in primo luogo, l'unità didattica è stata spalmata su 5 unità di lavoro piuttosto che su 4; in secondo luogo, è durata 9h20' invece che 10h, e in questo modo si è recuperato un po' del tempo aggiuntivo che è stato necessario per la prima unità didattica; infine, alcune attività sono state sostituite con altre più adeguate alle condizioni logistiche e alle esigenze emerse dai bambini.

Note sul campo

La prima unità di lavoro si è svolta mercoledì 11 febbraio, dalle 11:00 alle 13:10, esattamente nelle modalità previste, cioè con la seconda lettera dal professore e con la gara dei sintagmi nominali.

La seconda unità di lavoro, per esigenze di orari della maestra, è stata invece accorciata, da 2 ore previste a una sola ora, realizzata di giovedì 12 febbraio, tra le 15:10 e le 16:10, in cui ho condotto solo la gara dei sintagmi preposizionali e non il gioco di ripasso previsto, che è slittato al pomeriggio del giorno dopo, con una modifica metodologica che poi illustrerò. A questo gioco è seguita l'attività di costruzione dei sintagmi aggettivali e avverbiali, che ha occupato la maggior parte della terza unità di lavoro.

Infine, sempre per esigenze di orari della maestra accogliente, la quarta unità di lavoro è stata divisa in due: la prima realizzata lunedì 16, dalle 11:00 alle 13:10, e la seconda martedì 17, dalle 14:10 alle 16:10.

Anche in questo caso l'unica modifica ha riguardato l'attività di fissazione mnemonica, che illustrerò nelle note metodologiche.

Note personali

La prima unità didattica si era chiusa con un incontro in cui mi ero sentito molto in difficoltà perché non ero riuscito a far rispettare le regole ai bambini, specie ad alcuni. Quindi, nell'iniziare la seconda unità didattica ero piuttosto ansioso e temevo di aver perso il controllo della classe. Questa sensazione è scomparsa mano mano nel corso della seconda unità, alternata da altre sensazioni e preoccupazioni: nel primo incontro, in cui ho proposto la lettera e la gara dei SN, la classe è stata piuttosto disciplinata e quindi ho recuperato fiducia nella mia capacità di controllarli, ma una bambina si è lamentata del fatto che la gara dei SN era un gioco noioso e questo mi ha piuttosto intristito, perché ho temuto che

i miei sforzi di rendere l'argomento in modo giocoso fossero in parte falliti.

La situazione è migliorata molto nel secondo incontro in cui i bambini sono stati coinvolti dal gioco e ordinatissimi, ma questo è avvenuto solo perché la maestra, a inizio ora, aveva sgridato molto severamente alcuni di loro. Per me è stato, da un lato, molto soddisfacente fare una sessione di lavoro partecipata e ordinata, dall'altro lato è stato un po' deprimente pensare che si potesse ottenere questo clima di lavoro solo attraverso un rimprovero molto forte.

Ma questa sensazione è scomparsa nell'ultimo incontro, in cui sono riuscito ad ottenere più o meno lo stesso clima di attenta partecipazione ordinata, con un sistema di rinforzi a punteggio che premiavano i comportamenti adeguati. Questo risultato per me è stato molto soddisfacente, perché ha confermato l'idea che si possa ottenere l'ordine con sistemi simili a quelli della *token economy* elaborati in ambito comportamentista.

D'altro canto, è stato frustrante constatare che non avevo a questo punto il tempo per inserire tali sistemi in modo organico all'interno del mio percorso, e quindi probabilmente si sarebbe fatto ricorso al più abituale metodo dei rimproveri.

Note metodologiche

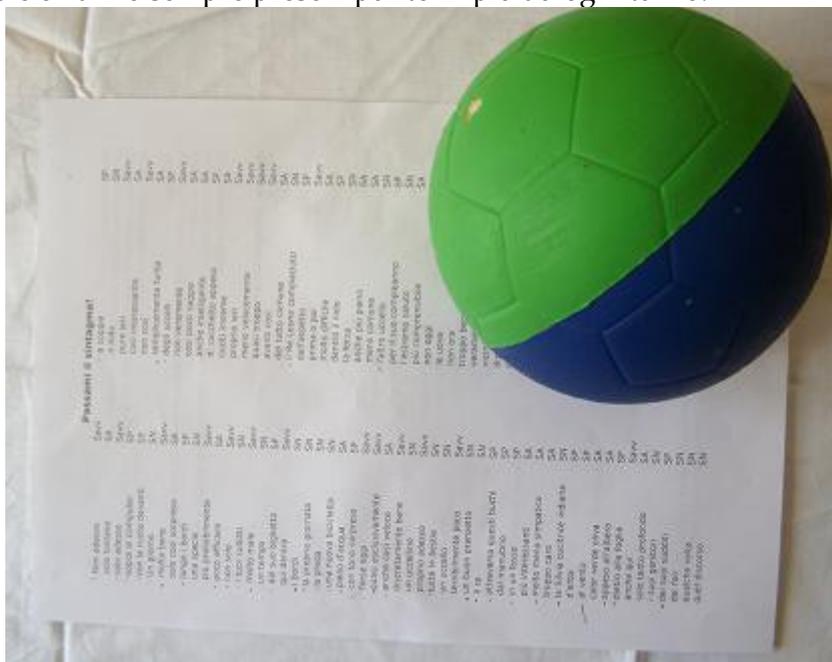
Le modifiche alle attività sono state quattro.

In primo luogo, l'attività "Tutti giù per terra!" è diventata "Sintagma e gesto o salto", in cui semplicemente invece di buttarsi a terra, il gruppo del sintagma chiamato doveva fare un salto sul posto.

In secondo luogo, l'attività del "Costruiamo i sintagmi aggettivali e avverbiali" è stata limitata ai soli primi 3 problemi, ma questi sono stati affrontati in maniera più approfondita, poiché all'inizio della lezione ho fatto scrivere a ciascuno sul proprio quaderno i 3 problemi e, mano mano che li risolvevamo, facevo ricapitolare e scrivere loro la soluzione.

In terzo luogo, è stato inserito il gioco "Passami il sintagma!" al posto de "Le pulci dei sintagmi": in questo nuovo gioco i bambini sono disposti in cerchio, l'insegnante dà la palla a un bambino, enuncia un sintagma e lui deve classificarlo in modo corretto, conquistando un punto, che viene segnato sulla lavagna. Poi il bambino decide a chi passare la palla e sarà a questo punto il nuovo bambino a dover indovinare un nuovo sintagma e a decidere a chi passarla. Così via fino a esaurimento del gruppo. I sintagmi erano sempre tratti dai testi selezionati del TCL iniziale. Inoltre, in questo gioco ho inserito anche due regole basate sul sistema dei rinforzi positivi su comportamenti corretti: 1) chi non chiama-

va la palla prendeva mezzo punto in più, 2) chi non suggeriva prendeva mezzo punto in più. Di fatto tutti i bambini hanno sempre rispettato le regole e hanno sempre preso 1 punto in più ad ogni turno.



Infine, ho inserito regole simili durante le gare dei sintagmi: 1) chi non protesta solo perché sta perdendo guadagna mezzo punto e 2) chi non denigra la squadra avversaria perché sta perdendo guadagna mezzo punto. Ovviamente si può esultare. Queste piccole regole, basate su rinforzi di comportamenti positivi, mi hanno consentito di gestire i giochi in maniera più ordinata, contenere la forte competitività della classe e non ricorrere ai rimproveri per ottenere l'ordine.

Inoltre nelle "gare dei sintagmi" ho utilizzato le scatole grandi per rappresentare i sintagmi che ogni squadra riusciva a costruire, in modo da introdurre lo strumento che sarebbe stato centrale nelle unità successive.

Note teoriche

L'unità didattica mi ha effettivamente consentito di fare un lavoro graduale, a partire dalle parole, le parti del discorso e giungere alla struttura del sintagma in cui c'è una testa che è la parola più importante. Il lavoro è stato graduale perché con la gara dei sintagmi nominali è stato facile introdurre il concetto di testa: in un sintagma tipo "la foglia"

nessun bambino dubita che la parola più importante sia "foglia". Poi c'è stato un lavoro di riflessione su criteri distributivi delle parole all'interno dei sintagmi, lavoro particolarmente coerente con i principi di una didattica fatta di discussione che parte da un problema, analizza dei dati linguistici e giunge a delle conclusioni condivise (v. Pontecorvo, 1991 per la discussione in classe e Lo Duca, 2004, per un'applicazione alla grammatica generativa). Infine, sempre con il gioco della gara dei sintagmi, si è potuto passare ai sintagmi complessi e continuare a rappresentarli con le scatole: in questo passaggio è stato fatto il salto di inserire in ciascuna scatola non più una sola parola ma un intero sintagma. Questa è la semplificazione principale dalla teoria accademica alla teoria presentata a una classe quarta di scuola primaria, necessaria da un lato per ridurre la complessità dell'analisi globale della grammatica generativa, dall'altro per rendere più utilizzabile lo strumento delle scatole che, con le frasi più lunghe, non avrebbe mai potuto contenere una sola parola per ogni scatola perché sarebbero servite tantissime scatole e troppo lunghe.

Unità Didattica 2: Struttura sintagmatica (9h20')

	Unità di lavoro 2.1 (mercoledì 11 febbraio, mattina)	2h10'	11.00 – 13.10
2.1.1	Lettera dal professore 2 (sintagmi)	30'	11.00 - 11.30
2.1.2	La gara dei sintagmi nominali	1h40'	11.30 – 13.10
	Unità di lavoro 2.2 (giovedì 12 febbraio, pomeriggio)	1h	15.10 – 16.10
2.2.1	La gara dei sintagmi preposizionali	1h	15.10 – 16.10
	Unità di lavoro 2.3 (venerdì 13 febbraio, pomeriggio)	2h	14.10 – 16.10
2.2.2	SN/SP e gesto/salto!	20'	14.10 – 14.30
2.3.1	Costruiamo i sintagmi aggettivali e avverbiali (3 prob)	1h40'	14.30 – 16.10
	Unità di lavoro 2.4 (lunedì 16 febbraio, mattina)	2h10'	11.00 – 13.10
2.4.1	Passami il sintagma!	1h	11.00 - 12.00
2.4.2	La gara dei sintagmi complessi	1h10'	12.00 - 13.10
	Unità di lavoro 2.5 (martedì 17 febbraio, pomeriggio)	2h	14.10 – 16.10
2.4.3	La gara dei sintagmi complessi	50'	14.10 - 15.00
	Passami il sintagma!	40'	15.00 – 15.40
2.4.4	Test sul riconoscimento dei SN, SP, SA, SA _{vv} e Sintagmi complessi	30'	15.40 – 16.10

5.3. UD 3: dal 27 febbraio al 16 marzo 2009

La terza unità didattica rappresenta il nucleo centrale del percorso didattico, perché affronta la valenza dei verbi e la struttura dei sintagmi verbali, quindi la parte principale dell'analisi sintattica della grammatica generativa. Per questo, essa prevedeva un numero molto più consistente di ore rispetto alle prime due, e la somministrazione intermedia del test con funzione formativa: per il proseguimento del percorso era assolutamente necessario che tutta la classe raggiungesse livelli molto alti di padronanza dei due argomenti trattati, cosa che infatti è avvenuta, come vedremo nel capitolo dedicato ai risultati.

La realizzazione è stata per lo più coerente con quanto previsto, tranne alcune piccole differenze: in primo luogo, l'unità didattica è durata poco meno del previsto, ma comunque tanto (16h50'); in secondo luogo, l'unità didattica è stata spalmata su 7 unità di lavoro, in luogo delle 6 previste, per venire incontro alle esigenze di orario delle insegnanti accoglienti; infine, c'è stato l'inserimento e la modifica di alcune attività. Ma vediamo più nel dettaglio cosa è successo.

Note sul campo

La prima unità di lavoro si è svolta venerdì 27 febbraio, dalle 14:10 alle 16:10, esattamente come previsto, ma la seconda attività, "La fabbrica delle scatole" è stata un po' cambiata come vedremo nelle note metodologiche.

La seconda unità di lavoro è stata spezzata in due: la prima parte martedì 3 marzo, 14:10-16:10, e la seconda il giorno successivo dalle 11:00 alle 13:10.

La terza unità di lavoro prevista, divenuta la quarta, è stata semplicemente spostata in avanti di orario (dalle 9:50 alle 16:10) e quindi è durata 5h20', cioè 20' più del previsto.

Le unità successive sono state realizzate con gli orari previsti (tranne una che è durata un'ora in meno), ma hanno visto l'introduzione di un'attività che sarà illustrata nelle note metodologiche.

Note personali

La terza unità didattica, sulla carta, era senza dubbio quella che più mi preoccupava, perché entrava nei contenuti veramente innovativi della sintassi generativa, e quindi non era scontato che si raggiungessero gli obiettivi di apprendimento, né che le attività proposte fossero adeguate alla classe. E invece alla fine è stata quella che mi ha dato più soddisfa-

zione riguardo ai risultati di profitto, e anche la realizzazione delle attività è stata molto soddisfacente. Già a partire dalla "fabbrica delle scatole" i bambini sono stati contentissimi di ricevere ognuno il proprio kit, e poi di usarlo, così come lo sono stati nel fare il gioco teatrale. Inutile dire che quando una tua idea trova riscontro affettivo e cognitivo da parte dei bambini la sensazione predominante durante il lavoro è decisamente piacevole e di grande soddisfazione.

Note metodologiche

Come anticipato, ci sono state 3 modifiche metodologiche nelle attività didattiche.

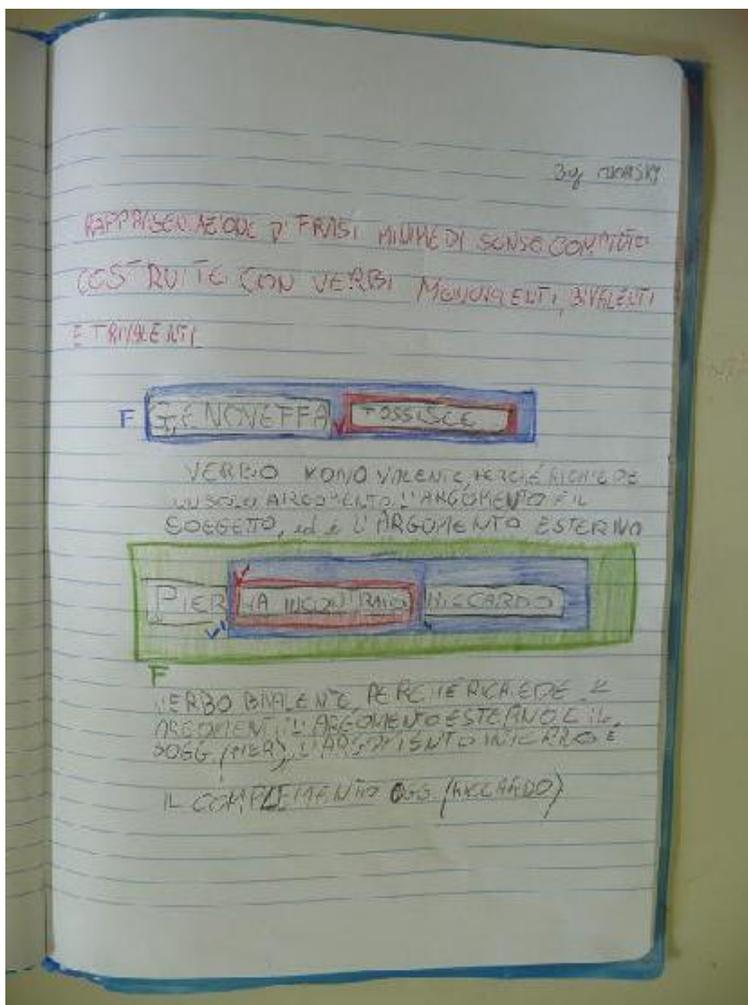
In primo luogo, "La fabbrica delle scatole" non è servita per costruire i kit di scatole, ma semplicemente per colorarle: durante il percorso mi sono infatti reso conto che non sarebbero mai bastate 2 ore per costruire tutti i kit, anche se ogni bambino avesse fatto il proprio. Così, alla fine della seconda unità didattica ho deciso di costruirle io e di farle solo colorare loro. Anche per questo è passata una settimana di tempo tra la fine della seconda unità didattica e l'inizio della terza.

In secondo luogo, i tempi di analisi con le scatole sono stati un po' più lunghi nell'attività "in scatoliamo SV con verbi di diverse valenze" e, dopo aver fatto con le scatole grandi un verbo ciascuno, con le scatole piccole siamo riusciti a fare solo 3 frasi.

Infine, l'allungamento dei tempi ha reso necessario che la rappresentazione sul quaderno prendesse spazio in un'attività a sé, che è stata sempre inserita dopo quella di analisi con i kit personali.

Note teoriche

Da un punto di vista teorico, c'è solo da segnalare la conferma del fatto che la sintassi generativa può basarsi su una certa intuizione dei bambini, proprio in virtù del fatto che, ad esempio, la valenza dei verbi è stata compresa, alla fine del percorso, con un ottimo livello di padronanza (come si vedrà nel capitolo dedicato ai risultati) anche se sono stati necessari test intermedi che individuassero gli scogli e un lavoro di ripetizione sui verbi più rappresentativi delle diverse valenze, come *saltellare*, *ululare* (monovalenti), *leggere*, *mangiare*, (bivalenti), *dare*, *dire* (trivalenti) e *trasportare* (quadrivalente).



Unità Didattica 3: Valenza e struttura dei sintagmi verbali

	Unità di lavoro 3.1 (venerdì 27 febbraio, pomeriggio)	2h	14.10 – 16.10
3.1.1	Lettera del professore	30'	14.10 – 14.40
3.1.2	La fabbrica delle scatole (solo colorarle)	1h30'	14.40 – 16.10
	Unità di lavoro 3.2 (martedì 3 marzo, pomeriggio)	2h	14.10 – 16.10
3.2.1	Il teatro della valenza	2h	14.10 – 16.10
	Unità di lavoro 3.3 (mercoledì 4 marzo, mattina)	2h10'	11.00 – 13.10
3.2.2	Inscatoliamo sintagmi verbali con verbi di diverse valenze	2h10'	11.00 – 13.10

	Unità di lavoro 3.4 (giovedì 5 marzo, mattina)	5h20'	09.50 – 16.10
3.3.1	Teatro della valenza (causativi) I	30'	09.50 – 10.30
	Ricreazione	30'	10.30 – 11.00
3.3.1	Teatro della valenza (causativi) II	45'	11.00 – 11.45
3.3.2	Inscatoliamo i sintagmi verbali di diverse valenze	1h25'	11.45 – 13.10
	Pausa pranzo	1h	13.10 - 14.10
	Test intermedio: l'armadio della valenza e le scatole della valenza	1h	14.10 – 15.10
	Unità di lavoro 3.5 (mercoledì 11 marzo, mattina)	2h10'	11.00 – 13.10
3.5.1	Inscatoliamo i sintagmi verbali di diverse valenze	1h	11.00 – 12.00
3.5.2	Rappresentazione di frasi minime di senso compiuto con verbi monovalenti e bivalenti	1h10'	12.00 – 13.10
	Unità di lavoro 3.6 (giovedì 12 marzo, pomeriggio)	1h	14.10 – 15.10
3.6.1	Rappresentazione di frasi minime di senso compiuto con verbi monovalenti e bivalenti	30'	14.10 – 14.40
3.6.2	Inscatoliamo i sintagmi verbali di diverse valenze	30'	14.40 – 15.10
	Unità di lavoro 3.7 (lunedì 16 marzo, mattina)	2h10'	11.00 – 13.10
3.7.1	Inscatoliamo e inventiamo sintagmi verbali di diverse valenze	1h40'	10.00 – 12.40
3.7.2	Test: l'armadio della valenza e le scatole della valenza	30'	12.40 – 13.10

5.4. UD 4: dal 26 al 27 marzo 2009

La quarta unità didattica è di fatto una sorta di appendice della terza, poiché i contenuti (ruoli tematici e diatesi) sono fortemente legati al lavoro fatto sugli argomenti esterno e interni della struttura dei sintagmi verbali. Non a caso, la quarta unità didattica non è introdotta da una nuova lettera di Chomsky, ma i suoi contenuti erano già introdotti nella lettera che aveva aperto la terza unità didattica. Tuttavia, si è deciso di separarle per non rendere la terza unità didattica troppo corposa e soprattutto per inserire alla fine della terza un test di tipo sommativo che verificasse gli apprendimenti sulle basi della sintassi generativa, cioè sulla valenza e la struttura dei sintagmi verbali.

Proprio per questo suo carattere di "appendice", la quarta unità è piuttosto breve (8h20') e prevedeva solo due unità di lavoro: di conse-

guenza il margine di imprevedibilità si è ridotto molto e infatti le unità di lavoro sono state realizzate esattamente con i tempi previsti.

Note sul campo

La prima unità di lavoro si è svolta giovedì 26 marzo, dalle 11:00 alle 16:10, esattamente come previsto, con il teatro dei ruoli tematici la mattina e la prima sessione del mimo e del gioco da tavola nel pomeriggio.

La seconda unità di lavoro si è svolta il giorno successivo con gli stessi orari e le stesse attività, per rinforzare e consolidare i contenuti dell'unità didattica, messi infine alla prova con il test finale.

Note personali

Anche la quarta unità didattica, come la terza, è stata dominata soprattutto da una sensazione di soddisfazione per il lavoro svolto. Come prima, vedere che le attività inventate non solo piacciono ai bambini, ma danno anche risultati in termini di profitto, è estremamente soddisfacente. Ma in questa unità didattica c'è stato un picco di soddisfazione, prima con il gioco dei mimi, che è stato accolto con vero divertimento dai bambini e soprattutto è stato veramente efficace per capire la differenza tra diatesi passiva e attiva, e poi, più di tutti, con il gioco da tavola: questo gioco è stato di sicuro il più riuscito di tutto il percorso, perché i bambini sono stati felicissimi di giocare la prima volta ed erano ansiosi di rifarlo la seconda. Questo probabilmente è dovuto a un bel tavoliere, che sono riuscito a riadattare ai contenuti dell'unità didattica, rendendolo un gioco di livello adeguato ai bambini di quell'età, cioè né troppo facile né troppo difficile: per questo è stato divertente ed efficace in termini di apprendimento. Sono stato proprio soddisfatto.

Note metodologiche

Come già detto, le attività di questa unità didattica non hanno subito alcuna variazione di rilievo rispetto a quanto previsto nella programmazione. Solo si può segnalare che, nell'attività del mimo, per creare le coppie casuali, ho fatto alzare tutti i bambini, ho fatto fare loro una passeggiatina nello spazio, a un certo punto ho detto "stop!" e ho detto loro di fare coppia con il bambino più vicino. Questo è un modo per creare coppie casuali ed evitare discussioni inutili.

Da segnalare inoltre che le pedine per il gioco "Mostri e Pirati" non le ho portate io, ma ho chiesto ai bambini il giorno di prima di portarne una loro. In questo modo ho aumentato ancor più il loro coinvolgimento nel gioco.

Note teoriche

Il lavoro sui ruoli tematici ha confermato il fatto che certi costrutti della sintassi generativa si incontrano facilmente con l'intuizione dei bambini: quasi nessuno ha avuto dubbi nell'individuare i ruoli tematici e questo conferma che è molto più adeguato insegnare che "chi compie l'azione" (o provoca un cambiamento di stato) non è il soggetto, ma l'agente.

5.5. UD 5: dal 30 marzo al 2 aprile 2009

Anche la quinta e ultima unità didattica non ha subito variazioni di rilievo rispetto alla programmazione. Effettivamente, le attività e i tempi delle ultime due unità didattiche erano tarate su un target che avesse compreso appieno la valenza e la struttura dei sintagmi verbali e quindi, poiché questo obiettivo è stato pienamente raggiunto dalla terza unità didattica, la previsione delle successive due è stata coerente con la realtà. Per questo, non ci sono state variazioni di rilievo, tranne una che vedremo tra le note metodologiche.

Note sul campo

La prima unità di lavoro si è svolta lunedì 30 marzo, dalle 14:10 alle 16:10, esattamente come previsto con le attività previste. Stesso discorso vale per le unità di lavoro successive, realizzate rispettivamente martedì 31 marzo, mercoledì 1 aprile, entrambe dalle 11:00 alle 16:10.

La quarta unità di lavoro, realizzata giovedì 2 aprile nello stesso orario, ha subito una leggera modifica delle attività.

Infine, l'ultima unità di lavoro è stata una sessione valutativa: nella prima lunga parte è stato somministrato il test finale di comprensione della lettura, e nella seconda parte, che ha occupato solo l'ultima mezz'ora, è stata fatta una rapida valutazione del percorso da parte dei bambini.

Note personali

La quinta unità didattica ha sancito, con mia soddisfazione, sorpresa e nuova curiosità, la fissazione e la chiusura del rapporto tra me e la classe. Un rapporto che era iniziato in modo incerto, con una mia difficoltà nel far mantenere loro la disciplina, soprattutto nelle sessioni di

gioco competitivo, difficoltà che avevo parzialmente superato a volte avvantaggiandomi dei rimproveri della maestra, a volte con un sistema di rinforzi positivi sui comportamenti adeguati.

La novità di questa unità didattica è stata che ho ottenuto la disciplina con un mio nuovo atteggiamento, più fermo, fatto anche di alcuni rimproveri mirati e/o individuali. Semplicemente in alcune unità di lavoro non sono entrato in classe con il sorriso sulla bocca, ma con lo sguardo serio, e davo le consegne delle attività con tono fermo. E la classe è stata sempre estremamente ordinata e disciplinata.

Questa novità mi ha innanzitutto sorpreso, perché nelle mie esperienze di formazione con giovani e adulti non ho mai dovuto "recitare" la parte del formatore severo per ottenere ordine: non ce n'era bisogno. Ma ho scoperto, con mia sorpresa, di saperlo fare. Contemporaneamente questo fatto mi ha dato una sensazione di potere, di soddisfazione per aver ottenuto finalmente quello che con difficoltà cercavo sin dall'inizio. Ma soprattutto, in conclusione, questa novità ha stimolato in me una nuova curiosità, nel cercare di capire se è possibile "recitare" la parte dell'insegnante severo senza essere repressivi, ma anzi dare un ordine di cui i bambini in fondo hanno bisogno. Oppure se questo comportamento è comunque direttivo, ed è preferibile ottenere la disciplina solo ed esclusivamente con sistemi di rinforzo positivo basati su una serie di adattamenti "democratici" del condizionamento operante.

Note metodologiche

Come anticipato, c'è stata una sola modifica alle attività, avvenuta nella terza unità di lavoro, dove ho inserito, al posto degli esercizi previsti di analisi con le scatole dei sintagmi verbali con circostanziali e delle frasi complesse, due attività di analisi degli stessi non con le scatole ma con una rappresentazione sul quaderno. Questa modifica è stata operata alla luce dell'identica modifica già operata nella terza unità didattica, dove ho scoperto che era necessario passare dalla concretezza delle scatole, all'iconico delle rappresentazioni disegnate, per arrivare a comprendere senza difficoltà l'iconico/astratto delle rappresentazioni che il test finale chiedeva di riconoscere.

Note teoriche

La quinta e ultima unità didattica, con le frasi complesse e la ricorsività, ha toccato il culmine della complessità che si è ipotizzato essere adeguata per il livello di una classe quarta di scuola primaria. Tuttavia, non è da escludere, dati i buoni risultati di comprensione durante le attività e

di apprendimento dimostrati nei test, che a questo livello si possano toccare argomenti della teoria generativa ancor più astratti e complessi, come ad esempio il sintagma flessivo, che in questo percorso è stato tralasciato, a favore di una più semplice interpretazione che identifica frase e sintagma verbale. Oppure ancora non è escluso che, andando avanti con il lavoro, sempre in una classe quarta sarebbe possibile affrontare con successo il movimento del passivo, dei clitici o delle frasi marcate.

Unità Didattica 5: Circostanziali e frasi complesse (21h → TOT.: 66h10')

	Unità di lavoro 5.1 (lunedì 30 marzo, pomeriggio)	2h	14.10 – 16.10
5.1.1	Lettera del professore	30'	14.10 – 14.40
5.1.2	Inscatoliamo sintagmi complessi I	1h30'	14.40 – 16.10
	Unità di lavoro 5.2 (martedì 31 marzo, mattina e pomeriggio)	5h10'	11.00 – 16.10
5.2.1	Inscatoliamo sintagmi complessi II	1h	11.00 – 12.00
5.2.2	Il bowling dei circostanziali!	1h10'	12.00 – 13.10
	Pausa pranzo	1h	13.10 – 14.10
5.2.3	Inscatoliamo SV con circostanziali I	2h	14.10 – 16.10
	Unità di lavoro 5.3 (mercoledì 1 aprile, mattina e pomeriggio)	5h10'	11.00 – 16.10
5.3.1	Inscatoliamo SV con circostanziali II	1h	11.00 – 12.00
5.3.2	La gara delle frasi complesse I	1h10'	12.00 – 13.10
	Pausa pranzo	1h	13.10 – 14.10
5.3.3	La gara delle frasi complesse II	2h	14.10 – 16.10
	Unità di lavoro 5.4 (giovedì 2 aprile, mattina e pomeriggio)	5h10'	11.00 – 16.10
5.3.1	Rappresentazione di frasi con circostanziali	2h10'	11.00 – 13.10
	Pausa pranzo	1h	13.10 – 14.10
5.3.3	Rappresentazioni di frasi complesse	1h30'	14.10 – 15.30
5.3.4	Test sulla rappresentazione di SV con circostanziali e di frasi complesse	40'	15.30 – 16.10
	Unità di lavoro 5.5 (venerdì 3 aprile, mattina)	4h	08.10 – 12.10
5.5.1	Test finale di Comprensione della Lettura I	2h20'	08.10 – 10.30
	Ricreazione	30'	10.30 – 11.00
5.5.2	Test finale di Comprensione della Lettura II	50'	11.00 – 11.50
5.5.3	Valutazione finale del percorso	20'	11.50 – 12.10

Capitolo sesto

Risultati, verifica dell'ipotesi e conclusioni

Il capitolo è dedicato alla valutazione degli esiti del percorso didattico e a una riflessione sull'uso delle attività e dei materiali proposti durante il secondo ciclo della scuola primaria.

La valutazione sarà realizzata in base a) ai dati dei test di verifica di ciascuna unità didattica, b) alla verifica dell'ipotesi di ricerca secondo cui *la consapevolezza della struttura sintattica della frase, struttura teorizzata dalla grammatica generativa, contribuisce a migliorare la capacità di comprensione della lettura*; c) a un'individuazione di punti di forza e debolezza del percorso didattico, che metta insieme la valutazione finale di soddisfazione dei bambini, fissata nell'ultima attività, e a una sintesi di quanto emerso dal diario di bordo. A conclusione, alcune riflessioni per contestualizzare il presente contributo all'interno della ricerca educativa sull'argomento, più la delineazione di alcuni possibili sviluppi di ricerca atti a superare i limiti del presente studio.

6.1. Gli esiti del percorso didattico

6.1.1. *Gli apprendimenti nelle 5 unità didattiche*

Il raggiungimento di punteggi superiori alla sufficienza per ciascuno dei cinque test può essere considerato come un buon criterio per poter affermare che la classe partecipante abbia raggiunto una sufficiente conoscenza degli argomenti di ogni unità didattica: parti del discorso, struttura sintagmatica, valenza e struttura dei sintagmi verbali, ruoli tematici e diatesi passiva-attiva, circostanziali e frasi complesse.

Dopo la somministrazione, i test sono stati sottoposti anche ad item analisi (v. Appendice), e sono risultati degli indici di facilità medi piuttosto alti, affiancati da valori medi di punto biseriale accettabili, come si può vedere nella seguente tabella riassuntiva.

Indici di facilità alti indicano che i test sono stati generalmente alla portata dei bambini, anzi sono stati facili, ma questo non significa che sarebbero stati facili per chiunque. Sarebbe stato utile somministrare questi test anche ai bambini dell'altra quarta, ma non è stato possibile.

Del resto, si invita il lettore a visionare i test e provare a immaginare una qualsiasi classi quarte di scuola primaria come potrebbe rispondere: a parte il primo test sulle parti del discorso, dal secondo in poi la maggior parte dei bambini italiani non saprebbe rispondere, semplicemente perché nelle scuole italiane è poco diffusa la sintassi di matrice generativa. In realtà c'è da scommettere che questi test metterebbero in difficoltà anche la maggior parte degli adulti, per lo stesso motivo.

In virtù di questo fatto, che invitiamo il lettore a verificare, l'alta facilità dei test può essere senza dubbio interpretata come un segnale del fatto che i bambini della classe partecipante hanno costruito le conoscenze sulla sintassi generativa necessarie per superare questi test.

Tabella 18. *Facilità e punto biseriale medi dei test sulle unità didattiche*

Test	N. item	Alunni presenti	Fac.	P.Bis.
UD 1	40	20	0,84	0,26
UD 2	40	18	0,78	0,32
UD 3	16	20	0,95	0,30
UD 4	42	20	0,89	0,34
UD 5	33*	20	0,75	0,28

* Il test 5 è costituito da 41 item, ma i primi 8 non sono stati considerati nell'item analisi, né nel punteggio, perché a questi item i bambini hanno risposto tutti in modo corretto, poiché sono stati utilizzati come esempio per spiegare come svolgere il test.

Infatti, la facilità media ci fornisce di fatto già un punteggio medio in decimi della classe sui cinque test. Nella tabella seguente possiamo osservare, per ciascuno studente e ciascuna unità didattica, i punteggi grezzi, per avere un'idea della loro distribuzione nella classe, affiancati dai punteggi in decimi che consentono di confrontare le diverse unità didattiche.

Tabella 19. *Punteggi grezzi e in decimi di ogni studente sulle 5 unità didattiche*

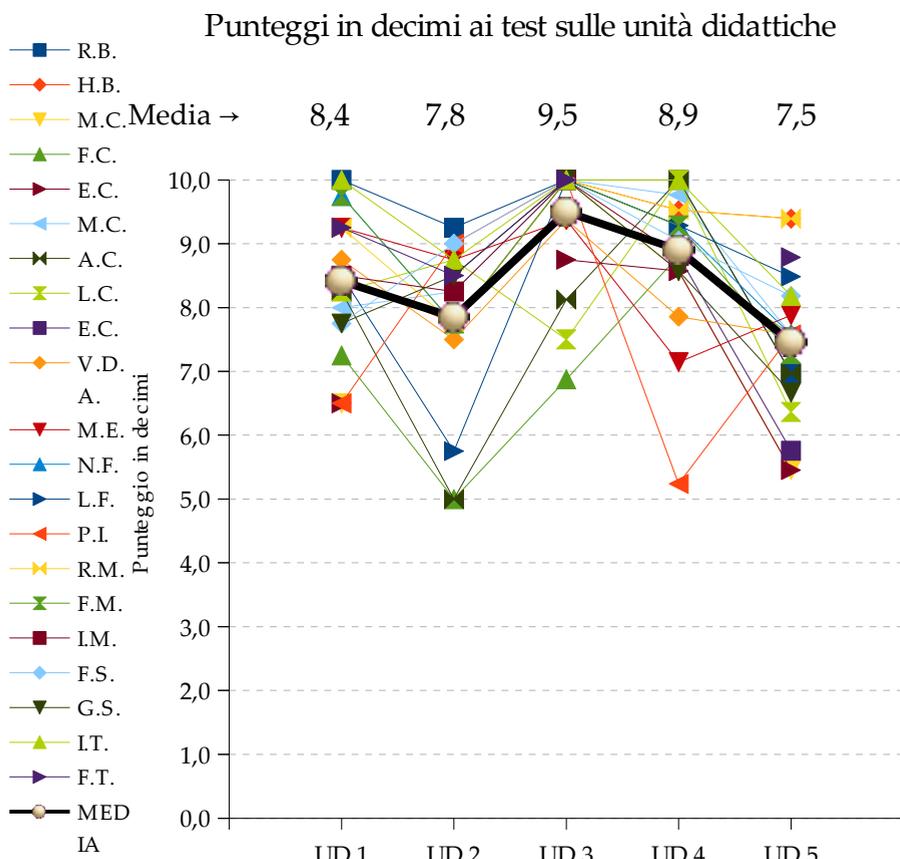
Studente	UD 1		UD 2		UD 3		UD 4		UD 5	
	grezzi	decimi								
R.B.	40	10,0	37	9,3	16	10,0	42	10,0	23	7,0
H.B.	34	8,5	31	7,8	16	10,0	40	9,5	31	9,4
M.C.	26	6,5	-	-	16	10,0	36	8,6	18	5,5

F.C.	29	7,3	20	5,0	11	6,9	37	8,8	25	7,6
E.C.	26	6,5	-	-	14	8,8	36	8,6	18	5,5
M.C.	32	8,0	33	8,3	16	10,0	41	9,8	25	7,6
A.C.	33	8,3	20	5,0	13	8,1	42	10,0	23	7,0
L.C.	33	8,3	35	8,8	12	7,5	42	10,0	21	6,4
E.C.	-	-	-	-	-	-	37	8,8	19	5,8
V.D.A.	35	8,8	30	7,5	15	9,4	33	7,9	25	7,6
M.E.	37	9,3	35	8,8	15	9,4	30	7,1	26	7,9
N.F.	39	9,8	31	7,8	16	10,0	39	9,3	25	7,6
L.F.	34	8,5	23	5,8	16	10,0	39	9,3	28	8,5
P.I.	26	6,5	36	9,0	16	10,0	22	5,2	25	7,6
R.M.	37	9,3	31	7,8	16	10,0	40	9,5	31	9,4
F.M.	39	9,8	31	7,8	16	10,0	39	9,3	24	7,3
I.M.	34	8,5	33	8,3	16	10,0	37	8,8	0	0,0
F.S.	31	7,8	36	9,0	16	10,0	38	9,0	27	8,2
G.S.	31	7,8	34	8,5	16	10,0	36	8,6	22	6,7
I.T.	40	10,0	35	8,8	16	10,0	42	10,0	27	8,2
F.T.	37	9,3	34	8,5	16	10,0	-	-	29	8,8
MEDIA	33,7	8,4	31,4	7,8	15,2	9,5	37,4	8,9	24,6	7,5
C.d.V.	13,4%		16,7%		9,9%		12,8%		15,4%	
N. item	40		40		16		42		33	

Da un punto di vista statistico descrittivo, possiamo notare che tutte le prove hanno una distribuzione dei punteggi piuttosto omogenea: infatti il coefficiente di variazione (CdV) è per tutte e 5 i test inferiore al 20%¹⁶.

La tabella consente anche di fare osservazioni sull'evoluzione dei risultati di ogni studente, ma la statistica più evidente, che riassume l'andamento delle prove e dà un quadro immediato è senza dubbio la media dei punteggi per ogni test, espressa in decimi: per rendere il quadro ancora più chiaro si può usare il seguente grafico.

¹⁶ Il coefficiente di variazione si calcola dividendo la deviazione standard di una distribuzione per la sua media e moltiplicando per 100. Il risultato è un indice di quanto la distribuzione dei punteggi sia eterogenea: per convenzione si considera omogenea una distribuzione con CdV inferiore al 20%.

Figura 4. *Punteggi in decimi di ogni studente sulle 5 unità didattiche*

La figura restituisce al colpo d'occhio una distribuzione dei punteggi tutti nella parte alta del grafico e, in particolare, quasi tutti sopra al 6, quindi alla sufficienza. Sotto a questa soglia si trovano solo 3 bambini per la seconda unità didattica, un bambino per la quarta e 2 per l'ultima.

Ma in generale l'andamento della classe è senza dubbio soddisfacente, come testimoniano i punteggi medi: il risultato migliore è stato raggiunto sulla terza unità didattica che, come si è detto, costituisce il nucleo centrale del percorso, e sul cui test la quarta C ha ottenuto un punteggio medio di ben 9,5 punti su 10. Tuttavia, va precisato che questo punteggio è il risultato di un lavoro che ha visto somministrare già altre 2 volte lo stesso test, seguito da interventi mirati a portare tutti al livello di padronanza, che effettivamente sembra essere raggiunto.

In questa classifica delle unità didattiche, segue la quarta, sui ruoli tematici e la diatesi passiva-attiva, al cui test i bambini hanno ottenuto un punteggio medio di 8,9 punti, seguita a breve distanza dalla prima unità didattica, dove la media è di 8,4 punti.

Un caso a parte è la seconda unità didattica, al cui test i bambini hanno ottenuto un punteggio medio di 7,8 punti, ma la maggior parte di loro si trova al di sopra di questo punteggio, come si vede nel grafico: evidentemente la media è abbassata fortemente dai 3 bambini che hanno avuto un punteggio tra 5 e 6. Questo significa che la media, in questo caso, non è una buona sintesi della distribuzione, se non si prende in considerazione anche la deviazione standard: non a caso il test 2 è quello con il più alto CdV.

Infine, il punteggio più basso è stato ottenuto sull'ultima prova. Tuttavia questo punteggio, 7,5, è comunque di molto superiore alla sufficienza, e se guardiamo la distribuzione dei bambini, solo due di loro stanno sopra la soglia del 6 e gli altri arrivano anche a lambire il 10. La media in questo caso è una buona sintesi e ci consente di dire che, mediamente, la classe ha appreso ad analizzare la struttura sintattica di frasi complesse a un livello più che sufficiente.

In sintesi, considerando le distribuzioni dei punteggi sulle 5 unità e in particolare sull'ultima che rappresenta il culmine della complessità toccata con il percorso didattico, se assumiamo la validità dei test utilizzati, possiamo affermare che la classe ha acquisito un buon livello di consapevolezza sintattica.

6.1.2. Il test finale di comprensione della lettura

Come il TCL iniziale, si ricorda che anche il TCL finale è costituito da 40 item divisi in 7 test, tratti da due fonti: 1) la prova opzionale nazionale elaborata nell'ambito dell'indagine IEA-SAL, 2) uno dei due pacchetti elaborati nell'ambito dell'indagine sul valore aggiunto di Corsini.

Di questi 7 test, 3 sono test di "aggancio" con la prova iniziale, presi da entrambe le fonti: "Re Leone e Madama volpe" (Corsini), "Leone" (IEA-SAL) e "Indios" (Corsini). Le prove di aggancio servono per tenere in considerazione con più precisione l'effetto di *testing*, che è sicuramente maggiore su questi 3 test piuttosto che sui 4 nuovi.

I 4 test nuovi sono sempre tratti da entrambe le fonti, in modo che il TCL finale complessivo abbia la stessa facilità media del TCL iniziale e la stessa distribuzione dei tre tipi di testo considerati: informativo, narrativo e pragmatico.

Come per il TCL iniziale, anche per questo si riporta, di seguito, una tabella che contiene, per ciascun testo, l'indicazione della fonte, la tipologia del testo, il titolo, le chiavi di correzione per ogni item, l'item analisi dei pacchetti originari e l'item analisi emersa dalla somministrazione alle due classi IV C e IV A, calcolata su 45 studenti totali. Per ciascun quesito sono riportati gli indici di facilità (Fac) e il calcolo del punto biseriale (P.-Bis.).

Tabella 20. Il TCL finale: item analisi originaria e delle 2 classi.

Fonte	Testo	Titolo e item	Chiave	Fac	P. Bis.	Fac	P. Bis.
				Pacchetto originario		IV C e IV A	
IEA-SAL	Pragmatico	Carne01	C	0,94	0,38	0,98	0,40
IEA-SAL	Pragmatico	Carne02	D	0,84	0,41	0,98	0,30
IEA-SAL	Pragmatico	Carne03	C	0,68	0,45	0,73	0,34
IEA-SAL	Pragmatico	Carne04	C	0,82	0,41	0,85	0,26
IEA-SAL	Pragmatico	Carne05	B	0,54	0,42	0,66	0,57
IEA-SAL	Pragmatico	Carne06	B	0,51	0,56	0,64	0,51
Corsini1	Narrativo	Re Leone e Madama Volpe01	C	0,58	0,46	0,93	0,00
Corsini1	Narrativo	Re Leone e Madama Volpe02	B	0,72	0,66	0,93	0,55
Corsini1	Narrativo	Re Leone e Madama Volpe03	A	0,77	0,67	0,88	0,32
Corsini1	Narrativo	Re Leone e Madama Volpe04	D	0,86	0,59	1,00	0,00
Corsini1	Narrativo	Re Leone e Madama Volpe05	A	0,56	0,54	0,73	0,26
Corsini1	Narrativo	Re Leone e Madama Volpe06	C	0,54	0,63	0,71	0,66
Corsini1	Narrativo	Re Leone e Madama Volpe07	A	0,82	0,6	0,95	0,96
Corsini1	Informativo	La tastiera QWERTY01	C	0,54	0,62	0,49	0,50
Corsini1	Informativo	La tastiera QWERTY02	A	0,62	0,65	0,59	0,55
Corsini1	Informativo	La tastiera QWERTY03	B	0,52	0,51	0,73	0,18
Corsini1	Informativo	La tastiera QWERTY04	D	0,77	0,52	0,85	0,53
Corsini1	Informativo	La tastiera QWERTY05	D	0,51	0,46	0,47	0,55
Corsini1	Informativo	La tastiera QWERTY06	B	0,66	0,6	0,80	0,33
Corsini1	Informativo	La tastiera QWERTY07	C	0,33	0,41	0,55	0,39
IEA-SAL	Narrativo	Leone01	D	0,4	0,34	0,59	0,33

IEA-SAL	Narrativo	Leone02	A	0,67	0,52	0,93	0,01
IEA-SAL	Narrativo	Leone03	B	0,51	0,5	0,83	0,22
IEA-SAL	Narrativo	Leone04	A	0,52	0,51	0,85	0,60
IEA-SAL	Narrativo	Leone05	D	0,23	0,32	0,32	-0,32
IEA-SAL	Informativo	Balena azzurra01	C	0,77	0,42	0,85	0,58
IEA-SAL	Informativo	Balena azzurra02	C	0,55	0,39	0,63	0,36
IEA-SAL	Informativo	Balena azzurra03	B	0,67	0,55	0,93	0,32
IEA-SAL	Informativo	Balena azzurra04	D	0,46	0,22	0,37	0,20
Corsini1	Informativo	Indios01	B	0,47	0,57	0,68	0,71
Corsini1	Informativo	Indios02	C	0,54	0,63	0,61	0,46
Corsini1	Informativo	Indios03	D	0,84	0,47	0,80	0,18
Corsini1	Informativo	Indios04	A	0,53	0,59	0,65	0,17
Corsini1	Informativo	Indios05	D	0,9	0,46	0,85	0,40
Corsini1	Informativo	Indios06	C	0,53	0,53	0,56	0,63
IEA-SAL	Narrativo	Musica01	C	0,71	0,5	0,95	0,54
IEA-SAL	Narrativo	Musica02	C	0,64	0,58	0,90	0,60
IEA-SAL	Narrativo	Musica03	B	0,74	0,58	0,90	0,39
IEA-SAL	Narrativo	Musica04	C	0,52	0,5	0,71	0,57
IEA-SAL	Narrativo	Musica05	D	0,61	0,64	0,76	0,62
MEDIA				0,62	0,51	0,75	0,39

Il TCL iniziale aveva, sulla base dell'item analisi di letteratura, una facilità media di 0,62 e un punto biseriale di 0,49. Il TCL finale, sempre sulla base della letteratura, ha la stessa facilità media (0,62) e un punto biseriale leggermente superiore (0,51).

Sulla base della somministrazione nelle due classi dell'I.C. "Viale Buozzi", gli indici medi del TCL iniziale erano molto simili a quelli della letteratura, mentre quelli del TCL finale sono piuttosto diversi: soprattutto l'indice di facilità è molto più alto (0,75) e questo dato fornisce già un'indicazione sugli esiti di questo test: le due classi hanno un punteggio medio più alto rispetto ai campioni di riferimento della letteratura. Nel prossimo paragrafo tenteremo di dare un'interpretazione a questi risultati.

6.1.3. *Comprensione e sintassi: verifica dell'ipotesi di ricerca*

Si ricorda che il percorso didattico è inserito all'interno di un disegno quasi-sperimentale, mirato a verificare la seguente ipotesi di ricerca: *la consapevolezza della struttura sintattica della frase, struttura teorizzata dalla grammatica generativa, contribuisce a migliorare la capacità di comprensione della lettura.*

Finora, si è verificato che la classe IV C ha acquisito un buon livello di consapevolezza sulla struttura sintattica della frase, struttura teorizzata dalla grammatica generativa. Ora si tratta di verificare che essa abbia contribuito a migliorare la capacità di comprensione della lettura.

Nel paragrafo 3.2 si è visto che è necessario usare un disegno di ricerca detto *a gruppo di controllo privo di trattamento con campioni dipendenti nel pre-test e nel post-test*, che può essere schematizzato in questo modo:

Gsp	O1	X	O2	tratto casualmente dalla IV C tempo pieno
Gco	O1		O2	tratto casualmente dalla IV A tempo pieno

Per verificare con i dati questa ipotesi, innanzitutto vediamo dunque le distribuzioni dei punteggi delle due classi sui due test.

Tabella 21. *Punteggi grezzi e variazione delle 2 classi sui 2 TCL iniziale e finale**

Studenti IV C	TCL ini- ziale	TCL fi- nale	Variazio- ne	Studenti IV A	TCL ini- ziale	TCL fi- nale	Variazio- ne
R.B.	22	34	12	F.A.	36	37	1
H.B.	33	35	2	G.B.	24	32	8
M.C.	26	32	6	N.C.	25	27	2
F.C.	32	28	-4	A.G.	23	25	2
E.C.	28	29	1	M.G.	19	32	13
M.C.	19	36	17	S.I.	33	35	2
A.C.	35	33	-2	S.P.	28	26	-2
L.C.	13	12	-1	F.P.	21	23	2
E.C.	14	24	10	V.P.	31	28	-3
V.D.A.	22	31	9	E.R.	32	35	3
M.E.	28	32	4	G.R.	28	36	8
N.F.	26	35	9	F.R.	29	36	7

L.F.	29	32	3	C.S.	28	32	4
P.I.	20	18	-2	L.S.	15	14	-1
R.M.	28	37	9	G.S.	18	22	4
F.M.	18	28	10	C.S.	31	27	-4
I.M.	18	23	5	S.S.	32	34	2
F.S.	26	27	1	A.T.	33	33	0
G.S.	28	34	6	A.V.	24	32	8
I.T.	27	30	3				
F.T.	36	37	1				
MEDIA	25,14	29,86	4,71	MEDIA	26,75	29,40	2,65

* i bambini della IV C sono 21 e quelli della IV A sono 19 perché non sono stati considerati i bambini con disabilità e quelli che non erano presenti a entrambe le prove.

Già da questa tabella si può osservare che la IV C è passata da un punteggio grezzo medio di 25,14 a un punteggio di 29,86 (su un massimo teorico di 40 punti), con un incremento medio di 4,71, mentre la IV A è passata da 26,75, che è un punteggio iniziale più alto di quello della IV C, a 29,40, che invece è più basso, con un incremento di soli 2,65 punti.

Ma i due gruppi non coincidono con le classi, poiché devono essere equivalenti sulla variabile di sfondo che maggiormente influisce sulla comprensione della lettura, cioè il livello di istruzione familiare (LIF). Per farlo si è usato il *controllo di precisione*, cioè sono state individuate casualmente coppie di studenti che hanno lo stesso LIF, dove per ciascuna coppia un membro è tratto dalla IV C e l'altro dalla IV A, come si vede nella seguente tabella.

Tabella 22. Controllo di precisione per la selezione casuale di Gco e Gsp

Classe	Studente	LIF	N. casuale	Classe	Studente	LIF	N. casuale
IV A	S.I.	Basso	0,358967	IV C	F.C.	Basso	0,1724
IV A	L.S.	Basso	0,624394	IV C	E.C.	Basso	0,351225
IV A	G.B.	Basso	0,925583	IV C	M.E.	Basso	0,591358
				IV C	L.C.	Basso	0,812031
IV A	F.R.	Medio	0,292341	IV C	M.C.	Medio	0,027369
IV A	C.S.	Medio	0,294292	IV C	E.C.	Medio	0,087549
IV A	N.C.	Medio	0,382593	IV C	R.B.	Medio	0,24378
IV A	G.R.	Medio	0,443649	IV C	L.F.	Medio	0,377793
IV A	A.T.	Medio	0,448186	IV C	I.T.	Medio	0,454879

IV A	A.G.	Medio	0,657736	IV C	F.S.	Medio	0,517219
IV A	M.G.	Medio	0,8341	IV C	G.S.	Medio	0,56178
IV A	A.V.	Medio	0,84809	IV C	I.M.	Medio	0,610693
IV A	S.P.	Medio	0,909707	IV C	M.C.	Medio	0,732413
				IV C	P.I.	Medio	0,817575
				IV C	N.F.	Medio	0,831927
				IV C	A.C.	Medio	0,937366
				IV C	H.B.	Medio	0,998424
IV A	V.P.	Alto	0,241698	IV C	V.D.A.	Alto	0,326217
IV A	F.A.	Alto	0,300132	IV C	R.M.	Alto	0,578208
IV A	S.S.	Alto	0,657847	IV C	F.M.	Alto	0,789005
IV A	C.S.	Alto	0,930806	IV C	F.T.	Alto	0,027707

In particolare, si vede che in IV C ci sono 4 bambini con LIF basso e in IV A solamente 3: pertanto per formare le coppie bisogna eliminare un bambino dalla IV C. Per farlo, vengono ordinati i bambini della IV C con LIF basso in base a un numero casuale e viene eliminato quello con il numero casuale più alto, in questo caso "F.C.". In questo modo abbiamo 3 coppie di bambini equivalenti sul LIF, ciascuno dei quali confluirà nel Gsp se è della IV C e nel Gco se è della IV A.

Stessa operazione viene fatta per i bambini con LIF medio: nella IV A sono solamente 9 mentre nella IV C sono 13, quindi bisogna eliminarne da quest'ultima 4, con lo stesso metodo. Si formano così le coppie casuali che confluiranno nei Gsp e Gco. Per i bambini con LIF alto non c'è bisogno, perché in entrambe le classi sono 4 e possono essere quindi selezionati tutti.

Da segnalare che sono stati eliminati solo bambini della IV C, perché nella IV A non è stato possibile ricostruire il LIF di 3 bambini (F.P., E.R., G.S.).

Una volta costruiti i due gruppi equivalenti, possiamo dire che l'unica differenza che sappiamo essere rilevante sulla comprensione della lettura, tra quelli selezionati della IV C e quelli selezionati della IV A, è la conoscenza della struttura sintattica così come è stata teorizzata dalla grammatica generativa e operazionalizzata dal percorso didattico, poiché di sicuro la classe IV A non può aver acquisito le stesse conoscenze, perché l'insegnante ha proseguito con il proprio programma tradizionale di grammatica.

Di conseguenza, l'ipotesi di ricerca tradotta in termini operativi, recita così: *il Gsp, selezionato dalla IV C che ha partecipato al percorso didattico sulla*

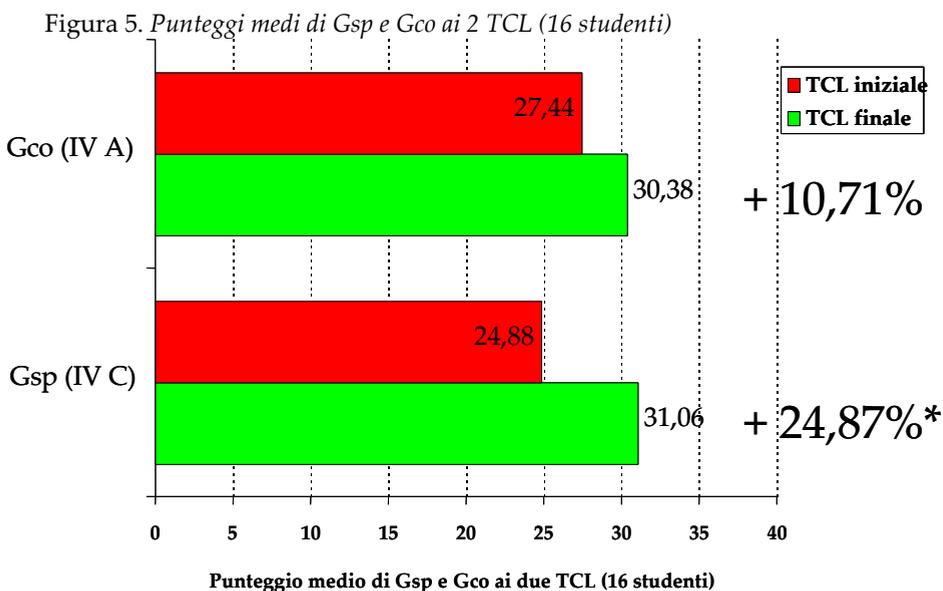
sintassi generativa, otterrà una variazione positiva maggiore del Gco, selezionato dalla IV A, tra il punteggio medio al TCL iniziale e il punteggio medio al TCL finale.

Per verificarla, calcoliamo dunque i punteggi medi dei due gruppi, e scopriamo che il Gco è passato da una media di 27,44 punti su 40 a una media di 30,38, con un incremento di 2,94 punti, pari al 10.71%.

Invece il Gsp è passato da 24,88, che è più basso del punteggio iniziale del Gco, a 31,06, che è maggiore del punteggio finale del Gco, con un incremento medio di 6,18 punti, pari al 24.87%, come si può vedere nella figura seguente. Inoltre, la differenza tra punteggio iniziale e punteggio finale nel Gsp è statisticamente significativa secondo il Test di Wilcoxon¹⁷, mentre nel Gco non lo è. Dunque l'ipotesi è stata verificata.

Poiché i due gruppi possono essere considerati equivalenti rispetto alle variabili di sfondo che sappiamo essere rilevanti sulla comprensione della lettura, possiamo affermare, con un buon grado di approssimazione, che la differenza di incremento tra il Gsp e il Gco, pari a un 14,16% in più, può essere attribuita alla partecipazione al percorso, che ha consentito alla IV C l'acquisizione di un livello più che sufficiente di consapevolezza della struttura sintattica della frase, così come teorizzata dalla grammatica generativa.

¹⁷ Il test di Wilcoxon è un'alternativa non parametrica al test T per due campioni appaiati (es. prima-dopo), da utilizzare quando non è possibile fare le assunzioni di normalità richieste dal test T. Nel nostro caso, infatti, il test di normalità di Shapiro-Wilk, adeguato con gruppi inferiori alle 50 unità, ci dice che la distribuzione dei punteggi del Gco al TCL finale differisce in modo significativo dalla distribuzione normale (con $p > 0.1$). Dunque è preferibile usare un test non parametrico. L'unica assunzione richiesta dal test di Wilcoxon è che la distribuzione degli scarti tra punteggio d'ingresso e punteggio finale sia simmetrica. Nel nostro caso possiamo fare quest'assunzione, poiché il rapporto tra l'asimmetria di queste distribuzioni e il loro errore standard dell'asimmetria non è maggiore di 2 in valore assoluto, né nel Gsp (0,5) né nel Gco (1,01). Dunque è possibile usare il Test di Wilcoxon.



* La differenza tra prima e dopo è statisticamente significativa con $p. < 0.1$, secondo il Test di Wilcoxon

5.2. Valutazione del percorso e conclusioni

5.2.1. Valutazione del percorso: punti di forza e debolezza

Se dovessimo valutare il percorso didattico in base ai dati esposti nei paragrafi precedenti, si può decisamente essere soddisfatti, sia per i risultati raggiunti in termini di apprendimenti sulla sintassi generativa, sia perché essi sembrano essere legati a un maggiore miglioramento della comprensione della lettura.

In particolare, la verifica sperimentale dell'ipotesi di ricerca sembrerebbe attribuire al percorso didattico una certa influenza positiva sulla comprensione della lettura. Tuttavia, questo dato può essere anche interpretato in termini meno strettamente sperimentali e in termini più "ecologici": la classe IV C ha ottenuto un punteggio mediamente migliore al TCL finale perché si è impegnata di più della IV A, anche perché tra me e loro si era creata una relazione significativa, dopo più di 80 ore di frequentazione, di esperienze condivise, di apprendimento e di verifica. Quindi hanno visto il TCL finale come una chiusura di questa relazione,

come una dimostrazione che questa relazione, queste esperienze fatte insieme, sono state positive e fruttuose. E per questo si sono impegnati molto.

Infatti, al di là dei suoi esiti quantitativi, il percorso può essere valutato anche in modo più qualitativo, ad esempio in base a quanto i bambini mi hanno detto nella mezz'ora di valutazione finale. Con quest'ultima attività, ho chiesto loro di individuare cosa gli fosse piaciuto di più e cosa di meno durante tutto il percorso fatto insieme.

Moltissimi hanno detto di essersi divertiti, soprattutto nelle parti di gioco, non solo perché tali, ma perché, come ha detto qualcuno, li hanno fatti "imparare giocando". Tra i giochi più apprezzati c'è stato il rubamazzo e la tombola sulle parti del discorso, il gioco da tavola su ruoli tematici e diatesi passiva-attiva, il *bowling* dei circostanziali, le gare in cui si riempivano le scatole grandi. Altre attività, pur non essendo propriamente ludiche, sono piaciute lo stesso a molti bambini, come il teatro, le lettere di Chomsky, o anche i test, piaciuti ad alcuni di loro.

I punti critici individuati dai bambini invece riguardavano sostanzialmente alcune sessioni più noiose, perché li facevano stare seduti, o perché non erano esattamente ludiche, come, per alcuni, l'analisi delle frasi con le scatole piccole.

Questo quadro coincide con il quadro valutativo dei punti di forza e debolezza che anch'io mi sono fatto durante la stesura dei diari di bordo: i punti di forza del percorso sono legati profondamente alla massiccia presenza di attività ludiche, e si collocano quindi in tutte quelle sessioni, concentrate specialmente nella prima, seconda, e quarta unità didattica, che non solo sono riuscite a garantire il coinvolgimento di tutti in aula, ma anche, come si è visto coi risultati dei test, un adeguato apprendimento sui costrutti della sintassi generativa.

I punti di debolezza, va da sé, sono individuabili in quelle sessioni in cui il tasso di "giocosità" delle attività è più basso: parlo soprattutto della terza unità didattica, in cui è stato molto presente il lavoro di analisi con le scatole piccole, che comunque è piaciuto a molti, o di alcune sessioni della quinta unità didattica. Probabilmente, queste parti possono essere migliorate inserendole in veri e propri giochi, come è stato fatto per le altre gare e tornei, come quelli delle scatole grandi, magari giocati a coppie con le scatole piccole.

5.2.2. *Conclusioni e prospettive di ricerca*

La ricerca nasceva dall'esigenza di verificare che la consapevolezza della struttura sintattica del testo, così come teorizzata dalla grammatica di matrice generativa, potesse favorire una maggiore comprensione del testo in bambini di scuola primaria. Il legame tra consapevolezza grammaticale e comprensione del testo, come si è visto nello studio della letteratura, è già abbastanza assodato dalla ricerca psico-pedagogica, ed è chiaramente richiamato anche dalla legislazione scolastica, dai Programmi dell'85 alle Indicazioni Nazionali più recenti. Tuttavia, poiché la grammatica generativa è una teoria relativamente recente e molto poco diffusa in Italia, restava da verificare che anche la riflessione sulla lingua realizzata da questa prospettiva teorica potesse avere una relazione positiva con la comprensione del testo.

Per farlo, era necessaria una condizione e un lavoro innovativo. La condizione era quella di poter sperimentare in una classe reale un percorso didattico mirato all'acquisizione di conoscenze legate ad alcuni aspetti della sintassi, così come definiti dalla grammatica generativa. Oltre a questa condizione, era necessario un lavoro di trasposizione didattica di quelle conoscenze, ovvero l'elaborazione di tutta una serie di attività didattiche adatte a bambini di scuola primaria mirate all'acquisizione di tali conoscenze o, come direbbe Chomsky, mirate a una riflessione sulla lingua che portasse a una presa di coscienza delle regole di costruzione delle frasi che un parlante nativo adotta senza esserne cosciente. Il lavoro di trasposizione didattica è stato particolarmente innovativo perché già le conoscenze stesse oggetto del percorso didattico in Italia sono poco diffuse. Ancor meno diffuse a sono attività didattiche su base generativa. Tra i contributi a questo lavoro di trasposizione didattica della grammatica generativa o valenziale per la scuola primaria, si possono citare, a titolo esemplificativo, i lavori di Ujcich (2011) e Morgese (2017), più alcune grammatiche scolastiche (per una lista di riferimenti bibliografici si veda Martinelli, 2019), ma il campo è ancora molto aperto a nuove sperimentazioni ed esperienze didattiche.

Va anche detto che tra sperimentazione e innovazione c'è differenza. Attualmente, la nozione di "innovazione" sembra aver prevalso su quella di "sperimentazione", proprio come aveva previsto Becchi nel 1997, quando, ricapitolando la storia della sperimentazione nella scuola e nella normativa scolastica italiana, scrisse quanto segue.

La cultura ufficiale della sperimentazione scolastica si avviava [...] in un clima di autoreferenzialità, dove era facile prevedere – come accadde e

sta accedendo di fatto – che il complesso costruito di sperimentazione [...] si sarebbe tradotto in innovazione in cui i vincoli e le regole proprie di un'autentica sperimentazione non era presenti o comunque non erano evidenziati. (Becchi, 1997, p. 207).

Tuttavia, come fanno notare Calvani & Marzano (2019, p. 90), «La ricerca recente sull'istruzione, in particolare negli ultimi due decenni, ha acquisito significative conoscenze in merito a “cosa funziona e in quali contesti”» ed è chiara la necessità di proseguire su questo cammino per migliorare il sistema scolastico, perché «le scelte delle azioni migliorative [...] dovrebbero risultare “informate da evidenze”» (Ivi, p. 94).

Il contributo che si propone in questo volume ha cercato di inserirsi nel solco della sperimentazione più rigorosa possibile, tenendo conto sia di esigenze di standardizzazione, sia della realtà specifica nella quale è stato possibile verificare l'ipotesi. Per questo il percorso didattico è stato immaginato dopo un un lungo lavoro di “presa di contatto” con il contesto scolastico e con la classe.

Chiaramente, i limiti del disegno di ricerca sono molti e si ripercuotono sulla validità interna ed esterna delle conclusioni circa una relazione tra consapevolezza sintattica e comprensione del testo. Tuttavia, ciascuno di questi limiti indica un possibile sviluppo di ricerca.

In primo luogo, come si è visto raccogliendo note sul campo, riportate nel capitolo dedicato all'attuazione del percorso didattico, spesso il tempo necessario per realizzare tutte le attività previste non c'era, ed è stato necessario fare dei tagli. Il percorso didattico è stato realizzato in poco tempo ma, di fatto, copre una grande quantità di argomenti di sintassi generativa e può essere pensato su tempi molto più lunghi, anche nell'arco del triennio dalla terza alla quinta primaria, quando solitamente si lavora sulla grammatica. Le singole attività proposte, infatti, in questo percorso didattico sono state realizzate per la maggior parte una sola volta, mentre si può pensare di usarle più volte, cosa che i bambini avrebbero anche gradito soprattutto per quelle più giocose. Inoltre, data la facilità con cui i bambini hanno dimostrato di comprendere le astrazioni della sintassi generativa, su tempi più lunghi si può anche pensare di arricchire i contenuti proposti, affrontando, ad esempio, il concetto di sintagma flessivo e superare le semplificazioni relative alla frase complessa adottate in questo percorso didattico (v. par. 2.2.5). A tal fine, si potrebbe pensare, ad esempio, ad un progetto di ricerca di dottorato.

In secondo luogo, per superare i limiti alla validità interna ed esterna delle conclusioni, sarebbe necessario ampliare il campione su cui è realizzato il disegno di ricerca con i due gruppi, sperimentale e di controllo. L'ideale sarebbe avere classi provenienti da scuole con diverse condizioni socio-economico-culturali, ovvero ubicate in diverse regioni d'Italia e con utenze diverse. Per questo, sarebbe necessario un piano di campionamento probabilistico molto più complesso e un investimento molto più ampio di quello necessario per un dottorato.

Infine, a prescindere dalla rappresentatività e numerosità campionaria, c'è da fare una considerazione relativa al gruppo di controllo. In questa ricerca, il gruppo di controllo è stato estratto, con il metodo dell'*uniformazione semplice*, da un'altra classe quarta dello stesso istituto scolastico e si è assunto che questa classe abbia lavorato sulla grammatica tradizionale, come solitamente si fa nelle scuole primarie in classe quarta. Tuttavia, la differenza tra il lavoro tradizionale e quello realizzato con il nostro percorso didattico non si esaurisce allo sfondo della grammatica generativa *versus* quello della grammatica tradizionale. Anche la metodologia didattica proposta è stata sicuramente molto diversa: ludica nella classe sperimentale e tradizionale in quella di controllo. Sarebbe interessante elaborare un percorso didattico ludico che abbia contenuti basati sulla grammatica tradizionale da realizzare nella classe di controllo, parallelamente al percorso didattico generativo nella classe sperimentale. In queste condizioni, sarebbe più valida l'affermazione per cui le differenze di risultato nella comprensione del testo possono essere attribuite alle differenze relative alla grammatica di riferimento, e non anche alla metodologia didattica adottata.

Riferimenti bibliografici

- ATKINSON R.C, HILGARD E.R. (2006), *Introduzione alla Psicologia*, Piccin, Padova.
- BAILEY K. D. (1982), *Methods of Social Research*, The Free Press, New York, (trad. it. *Metodi della ricerca sociale*, a cura di Maurizio Rossi, Il Mulino, Bologna, 1995).
- BALLANTI G. (1984), *La comunicazione non verbale in classe, I parte*, in "Psicologia e scuola", n. 19, pp. 42-46.
- BALLANTI G. (1985), *La ricerca pedagogica sull'interazione verbale nella classe scolastica*, in BECCHI E., VERTECCHI B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, pp. 156-169.
- BECCHI E. (1997), *Sperimentare nella scuola. Storia, problemi, prospettive*, La Nuova Italia, Firenze.
- BENVENUTO G. (1999), *Criteri per la costruzione delle prove oggettive*, in PAGONCELLI L. (a cura di), *Formazione e valutazione dell'apprendimento*, Anicia, Roma.
- BENVENUTO G. (2003), *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*, Carocci editore, Roma.
- BENVENUTO G., LASTRUCCI E., SALERNI A. (1994), *Leggere per capire*, Anicia, Roma.
- BERRETTA M. (1977), *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino.
- BLOOM B. S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives – Book 1: Cognitive Domain*, McKay – Longman, New York (trad. it. *Tassonomia degli obiettivi educativi – Vol.I: area cognitiva*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1979).
- BLOOM B. S. (1976), *Human characteristic and school learning*, McGraw-Hill Book Company, New York, (trad. it. *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, a cura di Luciana Fontana Tomasucci, Armando, Roma, 1993³).
- BLOOM B. S., KRATHWOHL D. R. & MASIA B.B. (1964), *Taxonomy of Educational Objectives – Book 2: Affective Domain*, McKay – Longman, New York (trad. it. *Tassonomia degli obiettivi educativi – Vol.II: area affettiva*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1984-85).
- BONCORI G. (1993), *Obiettivi educativi*, in LAENG M. (ed.), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia.

- BONCORI G. (1994), *Guida all'osservazione pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- BRANSFORD J.D., STEIN B.S., SHELTON T.S., OWINGS R.A. (1981), *Cognition and adaptation: The importance of learning to learn*, in HARVEY J. (a cura di), *Cognition, social behavior, and the environment*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BROWN A. (1980) *Metacognitive development and reading*, in SPIRO R.J., BRUCE B.C., BREWER W.F. (a cura di), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- BRUNER J.K. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard Univ. press, Cambridge, Mass., trad. it. di R. RINI (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari.
- CALVANI, A., MARZANO, A (2019). *Ricerca informata da evidenze e piani di miglioramento delle scuole. Un'integrazione indispensabile*. In G. DOMENICI, V. BIASI (eds), *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*. Milano. Franco Angeli, 92-103.
- CALVANI A., VINCENTI A. B. (1987), *La scelta degli item adatti in un test*, in "la ricerca", 15 marzo, pp. 6-14.
- CAMBELL J., KELLY D., MULLIS I., MARTIN M., SAINSBRY M. (2001), *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001*, Boston College, Chestnut Hill, MA, USA.
- CAMPBELL D. T., STANLEY J. C. (1963), *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*, in N. L. GAGE (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago.
- CANNEY G., WINOGRAD P. (1979), *Schemata for reading comprehension performance*, "Tech. Report", vol. 120, Center for the Study of Reading, Urbana, University of Illinois.
- CHOMSKY N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Foris, Dordrecht.
- CHOMSKY N. (1986), *Barriers*, MIT Press, Cambridge (MA).
- COOK T. D., CAMPBELL D. T., PERACCHIO L. (1990), *Quasi-experimentation* in M. D. DUNNETTE, L. M. HOUGH (eds), *Handbook of Industrial Organizational Psychology*, Consulting Psychologist, Palo Alto (CA), pp. 491-576.
- CORDA COSTA M. (1964), *Ricerche sui fattori socio-economici che influenzano il proseguimento e l'indirizzo degli studi in alcuni quartieri romani*, in VISALBERGHI A. (a cura di), *Educazione e condizionamento sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- CORDA COSTA M., VISALBERGHI A. (1995), *Misurare e valutare le competenze linguistiche. Guida scientifico-pratica per gli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze.

- CORSARO W. (1985), *Friendship and peer culture in the early years*, N. J. Norwood, Ablex.
- CORSINI C. (2008), *Il valore aggiunto in educazione. Un'indagine nella scuola primaria*, Edizioni Nuova Cultura, Roma.
- DAVIS F.B. (1968), *Research in Comprehension of Reading*, in "Reading Research Quarterly", 7, pp. 499-545.
- DE BENI R., CISOTTO L., CARRETTI B. (2001), *Psicologia della lettura e della scrittura: l'insegnamento e la riabilitazione*, Ed. Erickson, Trento.
- DE BENI R., CORNOLDI C., CAPONI B., GASPARETTO R. (2003), *Nuova guida alla comprensione del testo*, Vol. 2, Ed. Erickson, Trento.
- DE BENI R., CORNOLDI C., CARRETTI B., MENEGHETTI C. (2003), *Nuova guida alla comprensione del testo*, Vol. 1, Ed. Erickson, Trento.
- DE BENI R., PAZZAGLIA F. (1991), *Lettura e metacognizione*, Ed. Erickson, Trento.
- DE BENI R., VOCETTI C., CORNOLDI C. E GRUPPO MT (2003), *Nuova guida alla comprensione del testo*, Vol. 3, Ed. Erickson, Trento.
- DE KETELE J. M., (1993), *L'évaluation conjuguee en paradigmes*, "Revue Française de Pédagogie", n° 103, pp. 59-80.
- DE LANDSHEERE G. (1986), *Alla ricerca di un metodo breve*, in DE LANDSHEERE G., *I comportamenti non verbali dell'insegnante*, Giunti e Lisciani editori, Teramo, pp. 135-147.
- DE LANDSHEERE V., DE LANDSHEERE G. (1982), *Definire gli obiettivi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- DEWEY J. (1962), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. orig. 1938).
- DI FRANCO G. (2001), *EDS: Esplorare, descrivere e sintetizzare i dati. Guida pratica all'analisi dei dati nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano.
- DONATI C. (2002), *Sintassi elementare*, Carocci editore, Roma.
- ELLEY W.B. (1992), *How in the world students read?*, Hamburg, IEA.
- ENNIS R.H. (1980), *Eight fallacies in Bloom's Taxonomy*, "Philosophy of Education", pp. 296-273.
- FLANDERS N. A. (1970), *Analyzing teaching behavior*, Reading, Addison-Wesley.
- FLAVELL J.H. (1979), *Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry*, in "American Psychologist", 34, pp. 906-11.

- FONTANA L. (1986), *L'analisi del comportamento verbale in classe*, Parte IV, *Il F.I.A.C.: tabulazione e interpretazione dei dati*, in "Psicologia e scuola", n. 19, pp. 36-44.
- GRAFFI G. (1994), *Sintassi*, Il Mulino, Bologna.
- GRIMSHAW J. (1979), *Complement Selection and Lexicon*, in "Linguistic Inquiry", 10, pp. 279-326.
- INVALSI (2018), *Indagine IEA 2016 PIRLS 2006 – Rapporto Nazionale*, da https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2016/documenti/risnaz/Rapporto_Nazionale_Pirls_2016.pdf.
- JACKENDOFF R. (1977), *X' Syntax of Phrase Structure*, MIT Press, Cambridge (MA).
- JACOBS J. E., PARIS S. G. (1987), *Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction*, in "Educational Psychologist", n. 22, 3-4, pp. 225-278.
- KANIZSA S. (1998), *L'osservazione degli alunni*, in GENOVESE L., KANIZSA S. (a cura di), *Manuale della gestione della classe*, Franco Angeli, Milano.
- KINTSCH W. (1977), *Memory and Cognition*, New York, Wiley.
- LASTRUCCI E. (1994), *Che cosa significa comprendere un testo*, in BENVENUTO G., LASTRUCCI E., SALERNI A. (1994), *Leggere per capire*, Anicia, Roma.
- LO DUCA M.G. (2002), *Teoria dell'educazione linguistica*, Corsi on-line, Scuola interateneo di Specializzazione degli insegnanti del Veneto.
- LO DUCA M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- LUCISANO P., SALERNI A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci editore, Roma.
- LUCISANO P., SINISCALCO M.T., (1994), *Finalizzazione e taratura di una prova di alfabetizzazione-lettura: item analisi tradizionale e item analisi di Rash*, in "Scuola e Città", I, pp. 31-40.
- LUNDBERG I. (1991), *Cognitive Aspects of reading*, in "International Journal of Applied Linguistics", n. 1, pp. 151-163.
- LUNDBERG I., LUNNAKYLA (1992), *Teaching reading around the world*, Hamburg, IEA.
- MAGER R.F. (1972), *Gli obiettivi didattici*, EIT, Teramo.
- MARTINELLI E. (2019), *La grammatica valenziale in classe: proposte, difficoltà e prospettive*, in "Italiano LinguaDue", n. 2.

- MPI (2004), *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*.
- MPI (2007), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR (2012), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", LXXXVIII, Firenze, Le Monnier.
- MORGESE R. (2017), *Grammatica valenziale alla scuola primaria*, Trento, Erickson.
- MULLIS I. V. S. & MARTIN M. O. (Eds.) (2015), *PIRLS 2016 Assessment Framework* (2nd Edition). Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>
- OLMETTI PEJA D. (1998), *Teorie e tecniche dell'osservazione in classe*, Giunti Gruppo Editoriale, Firenze.
- PEARSON P.D. ET ALII (1992), *Developing expertise in reading comprehension*, in SAMUELS S. J., FARSTRUP A. E. (Edits.), *What research has to say about reading instruction*, Newark, DE-IRA (2a ed.).
- PONTECORVO C. (1972 dicembre), *L'analisi delle interazioni secondo Flanders*, in *L'osservazione come strumento psico-pedagogico*, Quaderno di sociologia dell'educazione n. 24, serie VII – scuola e famiglia, pp. 29-37.
- PONTECORVO C. (1972 dicembre), *L'insegnante di fronte alla sua lezione*, in *L'osservazione come strumento psico-pedagogico*, Quaderno di sociologia dell'educazione n. 24, serie VII – scuola e famiglia, pp. 49-52.
- PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C. (1991), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, NIS, Roma.
- RASCH G. (1960), *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Test*, Denmark's Pædagogiske Institut, Copenhagen (rist. Chicago University Press, Chicago 1980).
- ROSATO M., TERRAGNI M. (2005), *Progetto ERRE, ioiò cresce, riflessione linguistica*, De Agostini, Milano.
- RUMELHART D. E. (1977), *Toward an interactive model of reading*, in DORIC S. (a cura di), *Attention and Performance*, vol. 6, Hillsdale, LEA.
- RUMELHART D. E. (1984), *Understanding understanding*, in J. Flood (Edit.), *Understanding reading comprehension: Cognition, language, and the structure of prose*, Newark, DE: International Reading Association, pp. 1-20.
- SALVI G., VANELLI L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.

- SIEGEL S., CASTELLAN N. J. (1988), *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*, McGraw-Hill, New York.
- SORESI S. (1980), *L'osservazione degli alunni: come si esegue?*, in "Psicologia e scuola", n. 1, pp. 60-63.
- STUFFLEBEAM S.L. (1980), *L'evaluation en education et la prise de decision*, NHP, Ottawa.
- SVOLACCHIA M. (2004), *Appunti di sintassi dell'italiano. Dai parametri ai fenomeni*, disponibile all'indirizzo host.uniroma3.it/docenti/svolacchia/sintassitaliana.pdf.
- THORNDIKE E.L. (1914) *The measurement of ability in reading: preliminary scales and test*. Teachers College, Columbia University.
- UJCICH V. (2011), *Grammatica e fantasia. Percorsi didattici per l'uso dei verbi nella primaria*, Carocci, Roma.
- VAN DIJK T.A. (1977), *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, London, Longman, trad. it. di G. COLLURA (1980), *Testo e contesto*, Il Mulino, Bologna.
- VINCENTI A.B., CALVANI A. (1987), *Item analisi e modello di Rasch*, in "Orientamenti Pedagogici", 2, pp. 223-48.
- VISALBERGHI A. (1990), *Insegnare ed apprendere, un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze.
- WRIGHT B.D., MASTER G.N. (1982), *Rating Scale Analysis*, Illinois Mesa Print, Chicago.
- WRIGHT B.D. (1985), *Rasch Measurement Models*, in Husén, Postelthwaite (eds.) (1985), pp. 4177-81.