

Recensione di Veronica Ujcich, *Grammatica dei bambini: le parole*, Roma, Carocci, 2020

CRISTIANA DE SANTIS

CRISTIANA DE SANTIS (cristiana.desantis@unibo.it) è professoressa associata di Linguistica Italiana e Didattica dell'Italiano presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Il suo volume più recente è *Grammatica italiana essenziale e ragionata* (con Michele Prandi, UTET Università, 2020).

Ai bambini tutti insieme
passati, presenti, futuri,
a ogni bambina e a ogni bambino.

Così comincia la dedica con cui si apre il primo dei tre volumi della serie *Grammatica dei bambini*, ideata da Veronica Ujcich, insegnante-ricercatrice triestina, e realizzata grazie alla collaborazione con tre colleghe: Stefania Tonello (autrice di un capitolo all'interno di questo volume) e Diana Vedovato e Vera Zanette (autrici del secondo volume della serie, da poco uscito: *Grammatica dei bambini: la frase*)¹. Questa dedica ci fa già intravedere, sulla soglia, molto di quello che si troverà nel libro: l'idea che la riflessione linguistica debba essere fatta con il gruppo dei bambini, nel rispetto delle specificità della loro lingua in costruzione, tenuto conto delle differenze che ci sono tra di loro se singolarmente presi (femmina e maschio, ma non solo). In una scuola che ha fatto dell'individualizzazione dei bisogni

¹ Il terzo volume, in uscita in autunno, porta come sottotitolo *La lingua* e propone percorsi (curati dalle quattro autrici) su lessico, punteggiatura, varietà di lingua.

formativi e della personalizzazione dei programmi la propria bandiera, questo libro ci invita a non perdere di vista la classe come “comunità di apprendimento”, come “ecosistema” complesso nel quale ciascuno deve poter trovare il proprio posto: ben venga allora il maschile generalizzante del titolo, se declinato in quest’ottica inclusiva e non divisiva, allusiva di tante altre differenze che fanno la ricchezza di una classe e che non risultano cancellate, ma messe a fuoco solo in un secondo momento.

Il volume si rivolge esplicitamente all’insegnante di scuola primaria, del quale assume il punto di vista e perfino la voce: nelle lezioni di cui si compone ciascuno dei dieci capitoli vengono di fatto offerte le parole “giuste” per introdurre l’argomento grammaticale che i bambini si apprestano di volta in volta a osservare. Si parte dal nome e si prosegue con l’articolo e l’aggettivo (qualificativo) per poi passare al verbo, ai pronomi personali, alle parole di collegamento (preposizioni e congiunzioni) e agli avverbi, per finire con interiezioni, esclamazioni e onomatopee.

Il metodo è quello laboratoriale, o “per scoperta”, messo a punto da Maria G. Lo Duca (2004, 2018): all’insegnante viene chiesto di

capovolgere lo sguardo, che abitualmente parte dall’alto del docente, della disciplina, dei presunti programmi, dei libri di testo, delle aspettative reali o ipotetiche delle famiglie e dei professori della scuola secondaria, per condividere invece lo sguardo dei bambini (Ujcich 2020: 10).

Se di “grammatica”, anziché di “educazione linguistica”, si parla nel titolo è nel rispetto di questo sguardo, attento alle dinamiche dell’acquisizione della lingua e capace di far emergere la naturale competenza dei bambini (la “grammatica implicita” di cui parlano le *Indicazioni nazionali*), prima di forzarla per adattarla alle regole prescrittive della grammatica adulta.

Il ruolo dell’insegnante in queste pratiche di riflessione sulla lingua è quello di guida, o meglio di regista di un processo condiviso di scoperta che parte dal basso: dalle regolarità che i bambini possono osservare analizzando materiali linguistici autentici (presentati nel libro e messi a disposizione online); dalle ipotesi che arrivano a formulare se stimolati con opportune domande; dalle verifiche che effettueranno per mettere alla prova la bontà delle proprie definizioni; dalla sistematizzazione alla quale si arriverà insieme.

Al(la) regista, viene offerto «il canovaccio (non un copione da apprendere a memoria o uno schedario dal quale attingere per fotocopie)» (p. 31). Ogni lezione è articolata in alcune tappe principali: *Osserviamo e discutiamo*; *Concordiamo una definizione*; *Un po’ di allenamento*; seguono gli *Approfondimenti* e le *Proposte per esploratori curiosi*, oltre a una rubrica di scrittura “creativa” (*La grammatica stimola la fantasia*). Ciascuna delle attività proposte è articolata in tre livelli: livello base (L1), intermedio (L2) e avanzato (L3). Come spiega l’autrice nell’*Introduzione*, «in ogni classe si trovano alunni

con diverse competenze linguistiche [...] e metalinguistiche (capacità di ragionamento astratto)» (p. 18). Il sistema per livelli permetterà di realizzare percorsi personalizzati (tenuto conto non solo dei bambini con disturbi dell'apprendimento, ma anche di quelli con alto potenziale cognitivo, che rappresenterebbero circa il 4% degli alunni), ma anche di programmare per l'intera classe un percorso spiraliforme, che per ciascun argomento parta dalle prime scoperte per poi tornarvi con l'obiettivo di approfondire negli anni successivi. Significativo il fatto che, nella presentazione delle attività, non si faccia riferimento a una classe specifica, ma ai "prerequisiti" necessari per affrontare un dato argomento o il relativo approfondimento.

Si tratta, evidentemente, di materiali modulabili e adattabili a realtà complesse: molto diversi da quelli offerti dai libri di testo e dalle guide didattiche, «sempre più orientati verso logiche commerciali anziché di rigore didattico» (p. 18) e «spesso ancorati all'idea di una sequenza di apprendimenti obbligatori per ogni singola classe» (p. 19), diversamente da quanto richiederebbero i documenti ufficiali, che hanno sostituito alla logica dei *programmi* prescrittivi quella delle *indicazioni* di obiettivi di apprendimento da raggiungere alla fine di ogni ciclo attraverso un curriculum che si sviluppi in verticale (evitando anticipazioni indebite e continue ripetizioni), adattandosi alle esigenze della "comunità classe". I libri di testo non vengono per questo scartati, ma relativizzati nel loro peso sulle pratiche didattiche: il docente, dopo averli scelti, deve selezionarne le parti e mettere in dialogo i bambini con il testo, sollecitandone la reattività e lo spirito critico:

il libro di testo rappresenta semplicemente un'altra fonte sulla quale mettere alla prova quanto scoperto insieme [...]. Ricordiamoci che è possibile utilizzare solo le pagine che ci sembrano utili e saltarne altre, si possono eventualmente correggere insieme ai bambini consegne ambigue ed eventuali definizioni poco chiare, si possono tagliare le frasi che non sono adeguate in determinati esercizi (p. 19).

Uno dei pregi del volume è quello di riuscire a integrare, intorno ai temi della riflessione linguistica, tutte le abilità di base che la scuola è tenuta a sviluppare: in primo luogo il parlato e l'ascolto, perché il metodo laboratoriale richiede la partecipazione e la collaborazione dei bambini, che sono sollecitati ad ascoltare i propri compagni oltre che l'insegnante, a intervenire rispettando i turni di parola ed entrando con pertinenza nella discussione; in secondo luogo la lettura e la scrittura, perché ogni attività diventa l'occasione non solo per scrivere sul proprio quaderno le definizioni emerse dalla discussione collettiva, ma per leggere e manipolare testi avvincenti (l'immane Gianni Rodari, Italo Calvino, Roald Dahl, Erik Orsenna, ma anche una preziosa e inedita *Grammatica in versi* del 1948, opera di Raffaele Sartorelli), da cui partire per inventare altri testi o mettere alla prova la fantasia con giochi di parole (che si rivelano, indirettamente, preziosi alleati per il consolidamento

ortografico). Non solo: anche le discipline diverse dall'italiano possono diventare occasione per riflettere sulla lingua con modalità laboratoriale: per attivare il ragionamento e favorire la comprensione dei testi.

Prendiamo, a titolo illustrativo, il capitolo dedicato al nome, che è il primo e il più graduale: si parte da una serie di frasi che richiedono di essere completate con nomi referenziali. Si procede quindi alla discussione con l'obiettivo di trovare le caratteristiche comuni tra le parole inserite e di raggrupparle eventualmente in gruppi più piccoli (tra parentesi quadra vengono suggerite all'insegnante le consegne da dare e le possibili reazioni dei bambini). Si concorda una prima definizione che viene messa alla prova e ampliata mediante l'introduzione di nomi non referenziali (giustamente viene ridimensionata l'opposizione concreto/astratto). Si passa quindi a osservare alcune caratteristiche morfologiche del nome, come la forma variabile in base al numero (viene suggerito di far disegnare nomi riferiti a referenti singoli o multipli), o l'esistenza di forme diverse (maschili e femminili) per i nomi di esseri animati. E così via, di scoperta in scoperta. Con l'avvertenza che i bambini più piccoli potrebbero farsi distrarre troppo dal significato della parola: la prova suggerita nell'*Introduzione* per testarne la capacità di riflessione metalinguistica (collegata allo sviluppo del pensiero astratto) è quella del gatto:

È possibile porre un quesito di questo tipo alla classe: "Se dico: 'Mio nonno ha dei gatti', che cosa potreste dirmi della parola *gatti*?". I bambini possono rispondere con due diversi tipi di frasi [...]. Se rispondono solo con frasi del tipo "Io ho un gatto", "anche mia nonna" ecc., anche una volta reiterata la richiesta di concentrarsi sulla *forma* della parola *gatti*, dimostrano di concentrarsi ancora esclusivamente sul referente; sarà allora necessario attendere [...]. Se invece qualcuno comincia a proporre frasi del tipo "vuol dire che ne ha più di uno", "vuol dire che sono tanti", dimostra di essere in grado di concentrarsi sul significante (p. 32).

Attraverso i ragionamenti dei bambini più esperti, si cercherà poi di fare emergere anche quelli dei meno esperti, sfruttando la loro capacità di "muovere i discorsi" (Spadotto 2013).

Merita una lettura attenta anche il corposo capitolo sul verbo, scritto da Stefania Tonello (insegnante-ricercatrice che al tema aveva già dedicato un interessante studio: Tonello 2011). Colpiscono la selezione forte (solo il modo indicativo), la gradualità delle proposte, la varietà dei percorsi sempre precisi e documentati (anche nelle fonti che li hanno ispirati), pensati per esplorare la ricchezza di significati, funzioni e forme del verbo. Concentrarsi sul modo indicativo e vederlo "in azione" in diversi tipi di testi consente di approfondire aspetti (come la differenza tra tempi deittici e tempi anaforici o dell'antioriorità, o gli usi aspettuali del presente) che raramente vengono affrontati anche nei cicli successivi. Con un'attenzione sempre vigile per le difficoltà che possono incontrare i bambini nella coniugazione di forme

(come quelle del passato remoto) che meno si usano nel parlato ma che diventano imprescindibili nella narrazione di fantasia.

Una delle acquisizioni più importanti del libro mi sembra la capacità di isolare e osservare una serie di fenomeni ascrivibili a una sorta di “interlingua di apprendimento” che accompagna i bambini nelle varie tappe della costruzione di una più matura competenza linguistica nella propria lingua materna (o di scolarizzazione):

i bambini possiedono una lingua con caratteristiche proprie, dovute al processo di apprendimento (gli ipercorrettismi ad esempio, cioè quando i bambini sovraestendono una regola a contesti particolari in cui non va applicata) e alle esigenze comunicative legate alle loro esperienze di vita (il bellissimo imperfetto ludico: “facciamo che io ero...”) (p. 20).

Questo aspetto era già stato anticipato in altre pubblicazioni dell'autrice principale, in particolare nel volume nato dalla sua tesi di dottorato (Ujcich 2010), ma lo si ritrova anche nel volumetto comparso per Carocci Faber nel 2011 e nel 2020 in una nuova edizione: *Grammatica e fantasia. Percorsi didattici per l'uso dei verbi nella scuola primaria*. Qui, partendo dalla riflessione sui salti temporali presenti in testi narrativi prodotti dai bambini, l'insegnante-ricercatrice metteva in discussione la validità della regola scolastica “un solo tempo per testo”, riconoscendo nei tentativi maldestri dei bambini (ricalcati magari sulle modalità del parlato) l'intuizione profonda della necessità di segnalare attraverso le forme verbali i punti di svolta nella storia. Di qui una riformulazione della “regola” che tenga conto della complessità degli usi verbali ed eviti di indurre i bambini in errore e nell'inautenticità dell'italiano “scolastico”:

In qualsiasi testo anche leggermente articolato devono essere presenti più tempi, sia nel testo parlato che nel testo letterario. Questo accade perché i tempi verbali non indicano variazioni solo sull'asse del tempo ma anche rispetto ad altri parametri. All'interno dei testi, tempi diversi hanno funzioni diverse (sfondo, primo piano, commento, segnalare il discorso diretto, introduzione, conclusione ecc.), occorre tuttavia scegliere quale “tempo-guida” usare per far procedere l'azione e attorno al quale devono ruotare, in maniera coerente, gli altri tempi necessari nel testo (Ujcich 2020: 42).

Anche nel nostro volume non mancano esempi di intuizioni dei bambini messe a frutto dall'insegnante: scopriamo così che i bambini fanno fatica a riconoscere come forme verbali paroline come *è, fa, va, dà*, per esempio, «perché ritengono che le parole brevi non possano portare il peso di informazioni e significati che porta il verbo» (p. 25).

L'errore, in quest'ottica, diventa occasione di scoperta, di osservazione e sistematizzazione delle intuizioni dei bambini anziché motivo di paura e di umiliazione. Ne esce profondamente rivista anche la pratica della correzione, che deve tenere conto delle intenzioni dei bambini e delle possibilità effettive

della loro lingua, evitando sia di guardare al parlato con la lente deformante dello scritto, sia di sovrapporre la lingua adulta dell'insegnante scolarizzato a quella in formazione del bambino. Si tratta insomma di rispettare le fasi evolutive della scrittura, tenuto conto della complessità del passaggio «dal parlato alla grammatica» (Voghera 2017). In fondo, come ci insegnano le neuroscienze, l'evoluzione dell'intelligenza umana è strettamente legata al modo in cui vari aspetti della lingua parlata trovano una graduale sistematizzazione nella lingua scritta (Wolf 2009).

L'insegnante che opera in modalità laboratoriale dovrà inoltre prestare orecchio alla lingua viva, per evitare incoerenze: a che pro correggere il presente *pro* futuro quando anche noi adulti lo usiamo continuamente? Siamo sicuri che si tratti di un errore e non, piuttosto, di una possibilità di scelta ammessa in una lingua in movimento come l'italiano, e che gli scritti dei bambini ci mettono sotto gli occhi? In effetti,

alcuni di quelli che vengono considerati errori nei testi scritti dai bambini sono in realtà segnali di usi grammaticali e testuali *possibili* nel nostro sistema linguistico, che spesso trovano spiegazione nelle descrizioni grammaticali più approfondite (p. 11).

Non si tratta di rovesciare il rapporto adulto-bambino, né di puntare a una illusoria simmetria di ruoli: il primo rimane «l'esperto, colui che è capace di trovare metodologie e informazioni, che è in grado di tenere il timone della discussione»; il bambino deve essere però ascoltato, preso sul serio e rispettato: le sue intuizioni sulla lingua rappresentano certo una tappa nel percorso di apprendimento, ma possono rivelare aspetti profondi che spesso la banalizzazione dell'insegnamento elementare tende ad appiattare. Il bambino, insomma, deve essere messo in grado di fare quello che è in grado di fare in quel momento, ed essere al contempo incoraggiato a spingersi in avanti, nella direzione di uno sviluppo (quello linguistico) che è continuo e che non può mai dirsi concluso, neppure per l'insegnante più preparata.

L'autrice non nasconde le difficoltà insite in un approccio che richiede all'insegnante di assumere una postura diversa da quella abituale e di rinunciare alla prevedibilità della lezione più tradizionale (leggo dal libro di testo – commento – faccio fare l'esercizio): occorrono fiducia e rispetto nei confronti di bambini, nonché la capacità di riconoscerli (o di guidarli a diventare) una comunità di apprendimento. Occorre tempo per allenarli a lavorare in modo collaborativo. Occorre pazienza: la risorsa più rara e facilmente erodibile in un momento storico che – non a caso – privilegia gli approcci “a volo d'uccello”, pronti a offrire soluzioni semplici per problemi complessi.

Riferimenti bibliografici

- Lo Duca, Maria G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Lo Duca, Maria G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Roma, Carocci.
- Spadotto, Dino (2013), *I bambini che muovono i discorsi. Pratiche dialogiche nella scuola primaria*, Perugia, Morlacchi.
- Tonello, Stefania (2011), *Il tempo verbale: un percorso di riflessione linguistica per la scuola primaria*, in Loredana Corrà – Walter Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, FrancoAngeli (collana GISCEL), pp. 254-262.
- Ujcich, Veronica (2010), *I tempi dei testi. Analisi dei tempi verbali in testi narrativi prodotti a scuola*, Padova, CLEUP, 2010.
- Ujcich, Veronica (2020), *Grammatica e fantasia. Percorsi didattici per l'uso dei verbi nella scuola primaria*, 2^a ed., Roma, Carocci Faber (1^a ed. 2011).
- Vedovato, Diana – Zanette, Vera (2021), *Grammatica dei bambini: la frase*, Roma, Carocci Faber.
- Voghera, Miriam (2017), *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*, Roma, Carocci.
- Wolf, Maryanne (2009), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, traduzione di Stefano Galli, Milano, Vita e Pensiero.
-

