



MOVIMENTO DI
COOPERAZIONE
EDUCATIVA

GRUPPO NAZIONALE DI RICERCA LINGUA

Educazione Linguistica

Graziella Conte, Giancarlo Cavinato, Laura Lemmi, Nerina Vretenar



EDUCAZIONE LINGUISTICA

Graziella Conte, Giancarlo Cavinato, Laura Lemmi, Nerina Vretenar
(Gruppo Nazionale Lingua MCE)



Sommario

<u>Un'idea di lingua</u>	<u>2</u>
<u>Valorizzare le lingue e le culture: aspetti antropologici</u>	<u>5</u>
<u>Scrittura 'autentica', scrittura come comunicazione, scrittura collettiva</u>	<u>6</u>
<u>Il linguaggio espressivo e poetico: sperimentare la libertà della parola e del pensiero</u>	<u>9</u>
<u>Comprensione e riflessione linguistica</u>	<u>11</u>
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	<u>15</u>

EDUCAZIONE LINGUISTICA

Un'idea di lingua

La lingua è un sistema aperto ma soggetto a vincoli che permette di produrre infinite espressioni e comunicazioni, secondo regole condivise in una comunità linguistica. Potenzialità e vincoli vanno scoperti e sperimentati. La lingua non è un modello ingessato con strutture imm modificabili. Come docenti che idea di lingua abbiamo? Che cosa siamo in grado di ascoltare-capire e leggere nei testi dei nostri allievi? È palese che, nel tempo, nel susseguirsi degli scambi comunicativi, influiamo sulle loro scelte linguistiche, così come tutti gli altri soggetti con cui interagiscono. È importante, quindi, osservare come tali influenze possano essere riconosciute e analizzate nei contesti formativi in cui prende forma l'apprendimento linguistico.

Le relazioni e le interazioni linguistiche sono il luogo dove riconoscere gli altri e se stessi come soggetti capaci di usare la lingua per comunicare con autenticità, per capire, per trasmettere e soprattutto per creare messaggi e testi originali ed efficaci.

L'apprendimento si realizza in una dimensione relazionale di "ascolto" reciproco all'interno del gruppo classe, un'esperienza significativa e ricca di senso per tutti, anche per l'insegnante. Nel linguaggio verbale e scritto, e in tutti i linguaggi espressivi adoperati, si produce intreccio tra i saperi informali (conoscenze acquisite a seguito di esperienze, incontri) e i saperi "formali" (conoscenze acquisite leggendo, studiando, elaborando) e tra cultura di origine e cultura costruita tramite incontri successivi.

La scuola ha il compito di stimolare e organizzare il confronto sui significati e le "letture" dei diversi interlocutori. La vitalità della lingua, che ci fa essere autori attivi e non passivi ripetitori, fa sì



che il significato debba essere continuamente cercato, costruito e ricostruito.

Nel contesto della classe continuamente “si fa esperienza”: quando è il mondo che entra nella classe o quando viceversa usciamo per incontrare il mondo. “Fare esperienza” non significa cercare l’eccezionalità, ma guardare la realtà da punti di vista diversi, per acquisire consapevolezza pensando, riflettendo, elaborando, rappresentando con parole nuove anche la realtà quotidiana.

Per un apprendimento significativo è necessario attuare una metodologia attiva e cooperativa, perché la lingua si è costruita e continua a costruirsi nella comunità, prima nella piccola comunità di origine, e successivamente in contesti sempre più ampi. Tale metodologia ha il compito di stimolare curiosità, osservazione delle regolarità e delle varianti, di introdurre la pratica della ricerca e le analisi critiche dei significati, focalizzando l’attenzione sul funzionamento dei codici e sulle varietà che caratterizzano le lingue e i sistemi semiotici. È importante a questo scopo, tenere presenti e valorizzare, attraverso le diverse lingue presenti nel gruppo, le culture e i saperi di tutti e di tutte e utilizzare queste diversità a fini didattici, avviando un’attitudine alla comparazione.

È necessario garantire in ogni momento della vita scolastica “tutti gli usi della parola a tutti” come diceva Rodari, così che nessuno si senta senza parole o peggio “sbagliato”. Utilizzare didatticamente i silenzi, le difficoltà, l’errore con le loro valenze euristiche e l’interlingua ricca di congetture (non di “sbagli”) come tentativi di coniugare qualcosa che si sa con le nuove conoscenze. La didattica dovrebbe tendere a costruire condizioni in cui gli apprendenti si sentano coinvolti tutti interi, con la percezione, l’intuizione, la memoria, il sentimento di curiosità e la voglia di incontro, orientando a un uso delle parole come manifestazioni di accoglienza, incontro, accettazione, demistificando gli usi che rimandano a significati violenti e stereotipati, da sostituire con linguaggi di pace e valorizzazione delle differenze.



La scuola dovrebbe costruire uno “sfondo integratore”¹ per dare senso (significato e direzione) alla comunicazione. Uno sfondo comune che valorizza i ruoli di tutti e tutte, inteso come risorsa di elementi da connettere per la creazione di una narrazione nuova e diversa da quella che ha preceduto l’incontro tra i diversi soggetti.

La progettazione per l’educazione linguistica che scegliamo di praticare implica una prospettiva di ricerca aperta a sostenere i processi di autonomia e di autoorganizzazione cognitiva di chi apprende, in cui si operano continui aggiustamenti del percorso, accogliendo anche gli elementi “perturbanti”, non previsti. Per esempio quando nel gruppo classe qualcuno avanza un’ipotesi frutto di una sua logica interpretativa riferita a qualcosa che conosce: l’insegnante non censura, ma raccoglie e invita a un confronto collettivo.

Sono le “logiche” divergenti, non solo quelle considerate accettabili, che fanno sì che i componenti del gruppo - insegnanti e discenti - abbiano la possibilità di operare cambiamenti a livello dell’organizzazione del lavoro, delle strategie di insegnamento e/o di apprendimento. Un aspetto trasversale al contesto comunicativo, che non riguarda solo la lingua ma tutta la realtà, è la riflessione che si genera (se stimolata dal docente!) nel confronto sulla qualità dei contributi che ciascuno offre a partire dal proprio bagaglio di saperi e di esperienze. L’elaborazione in gruppo ha lo scopo di favorire una percezione condivisa delle situazioni poste al centro del dibattito e di facilitare i processi comunicativi.

La scuola, luogo di vita e luogo di incontri, non può non prevedere, facilitare, accompagnare l’incontro con libri e materiali multimediali, preziosi contenitori di esperienze in grado di allargare l’orizzonte, di veicolare conoscenze, di risvegliare emozioni. La lettura personale in cui ciascuno/a, avendo a disposizione un’ampia gamma di materiali, ha la possibilità di scegliere in base a personali interessi e curiosità, trova nella

¹ Canevaro A., Lippi G., Zanelli P. (a cura di), Una scuola, “uno sfondo”, Bologna, Nicola Milano, 1988.
Zanelli P., Uno “sfondo” per integrare, Bologna, Cappelli, 1986



scuola anche il contesto adatto per il confronto, la condivisione, lo scambio che arricchisce.

La scelta di dotare la classe di una biblioteca in alternativa all'adozione del libro di testo (strumento di trasmissione di un sapere ingessato) facilita l'incontro con la varietà del mondo e la pluralità delle fonti.

Valorizzare le lingue e le culture: aspetti antropologici

La narrazione di un'esperienza personale - o anche di quella di qualcun altro/a, in cui immedesimarsi - è un momento particolare di comunicazione, poiché suscita connessione con i lettori e/o gli ascoltatori, con sé stessi e la propria storia. In particolare in classi plurilingui e pluriculturali - situazione ormai comune a tutte le nostre classi - raccontare storie ancorate ai vissuti, su temi che riguardano tutti e tutte (per esempio la storia del proprio nome, l'esperienza dell'abitare come percorso che aiuta a rendere domestico il mondo, i passaggi della vita e le ritualità che li connotano ...), fa entrare in contatto con l'elementarmente umano, con qualcosa cioè di cui tutti noi abbiamo esperienza e che possiamo ritrovare in tutte le culture. Esperienze capaci di farci evocare ricordi, contesti, situazioni, presenze, assenze, ... e anche i sistemi di regole, le consuetudini. Ciascun racconto che apre finestre sulla propria biografia finisce per riportare inconsapevolmente elementi di connessione con un "mondo collettivo" di cui si è parte. Questo si rivela, oltre che nei contenuti, anche nel modo di raccontare, di gesticolare, di parlare, di guardare, di camminare...

Il nome che portiamo può essere scelto come tema per narrazioni reciproche sul suo significato e sulle sue origini. Riuscire a comunicare qualcosa sul proprio nome, anche solo una parte del bagaglio di memorie, tradizioni, ecc. con cui si accompagna, è un esempio di lavoro efficace che espone la "propria origine" a chi non la conosce, ma è anche un modo per

ri-ascoltarsi in presenza di altri - per i quali essa è un mistero - e imparare molte cose su di sé. Inoltre è una parola detta e scritta in lingua madre.

L'insegnante avrà cura del contesto della narrazione, selezionerà i contenuti e chiederà di rivisitarli ed approfondirli in chiave cognitiva, esplorando, con il concorso dei vari punti di vista, le dinamiche e gli atteggiamenti emersi, chiederà di accedere a fonti documentarie o letterarie per puntualizzare le conoscenze maturate. Metterà al centro la parola. La scuola deve diventare luogo dove le parole proprie e di tutti gli altri che incontriamo (docenti, scrittori, esperti...) aiutano a far luce sull'esperienza e su esse stesse: il dialogo e la cooperazione costituiscono il modo e il metodo di elaborare cultura insieme.

Si tratta di proporre momenti di laboratorio linguistico, dove gli apprendenti non sono concentrati solamente sul memorizzare regole, categorie e strutture linguistiche, quanto piuttosto sull'osservare e fare proprie scoperte, sul chiedersi «che cosa c'entra questa parola, questo testo, con me? Quali cambiamenti stanno avvenendo nel mio pensare con questa parola?» Non si tratta di "trattenere" nuove conoscenze, ma di chiedersi quali curiosità sono sorte o stanno sorgendo.

Durante un laboratorio in cui si raccontavano viaggi, uno studente italofono chiede a un compagno bangladese: "Come si dice valigia in bangla?" "Non c'è una parola bangla - dice Roki - valigia c'è solo in inglese". Questa affermazione attiva una riflessione prima sua, poi collettiva. Qualcun altro nota che anche borsa è bag, termine inglese, e si ragiona sul perché, si fanno ipotesi...si fa Storia.

Nel proporre in classi plurilingui e pluriculturali laboratori intorno a racconti, ma anche a immagini, a oggetti di uso quotidiano, le lingue nomineranno ed evocheranno cose, azioni che possono essere comuni oppure no, che possono essere simili, ma non uguali, che possono essere dicibili nelle lingue madri di tutti, ma anche no. Tutto sta a dare importanza a questo, a non livellare, a non dare per scontato, invitando chi apprende a sbanalizzare l'ovvietà e a prendere consapevolezza che considerando le

lingue come sistemi aperti e “ospitali” ne discende la possibilità di costruire solide conoscenze e relazioni in una prospettiva di incontro, di dialogo, di reciprocità.

Scrittura ‘autentica’, scrittura come comunicazione, scrittura collettiva

La scuola ha la responsabilità di iniziare alla scrittura e poi, lungo tutto l’arco del percorso scolastico, di stimolare l’acquisizione di maggiori competenze rispetto a questa pratica fondamentale per la comunicazione, per lo sviluppo del pensiero e per l’esercizio della cittadinanza attiva.

Fin dall’inizio la pratica della scrittura va stimolata come un modo di esprimere e comunicare pensieri ed emozioni e di elaborare narrazioni da condividere: in sostanza come costruzione di testi ‘autentici’.

Un’attenzione particolare va data al momento del primo apprendimento in cui la scrittura inizia ad essere usata accanto ad altre forme di espressione. Si tratta di un momento importante in cui per il soggetto avviene un vero e proprio “salto antropologico”: accanto alla comunicazione verbale, legata alla presenza, alla vicinanza spaziale e affettiva tra gli interlocutori, si delinea la possibilità di una comunicazione scritta, da costruire “a distanza” e senza il supporto dell’interazione dialogica, ma che offre in compenso grandi opportunità: la costruzione di messaggi che possono essere pensati con cura e modificati prima di raggiungere un interlocutore, che permangono e possono essere ritrovati nel tempo, che possono essere condivisi anche al di là delle distanze spaziali e temporali.

Il MCE si richiama al “metodo naturale”² che sottolinea l’importanza del valore espressivo e comunicativo della scrittura, da privilegiare fin dall’inizio, incoraggiando la produzione di

² Le Bohec P., Campolmi B., *Leggere e scrivere con il metodo naturale*, Junior, 2006
Campolmi B., Di Credico A., Vretenar N., (a cura di) *Chi ben comincia. Parlare scrivere leggere a scuola*, Asterios, 2020



scritture “autentiche”, che nascono in risposta a un bisogno. Quindi non mere riproduzioni di segni scritti (copiatura), né semplici traduzioni in segni di suoni (scrittura sotto dettatura).

L'apprendimento della ‘tecnica’, nel senso di capacità di associare suoni e segni della lingua e combinarli in parole deve essere frutto di un lavoro di ricerca dei singoli e del gruppo a partire dall'osservazione di scritture significative, dal confronto, dalla rilevazione di ricorrenze e similitudini.

In questo processo naturale vanno incoraggiati, accolti e valorizzati fin dall'inizio i primi tentativi di scrittura dando importanza all'intenzione comunicativa e al significato che vi è racchiuso. L'inevitabile imperfezione sul piano grafico e ortografico viene superata nel tempo grazie all'affiancamento dell'adulto e del gruppo che aiutano a trovare la versione “corretta” ma rispettosa dell'intenzione comunicativa. La condivisione delle scritture, il confronto nel gruppo e gli stimoli offerti dall'insegnante e dalle scritture presenti nello spazio-aula (fondamentale la presenza di materiale librario e multimediale di qualità) permettono nel tempo l'acquisizione della competenza.

Dare spazio alla scrittura autentica rimane fondamentale lungo tutto l'arco del percorso scolastico, la pratica del “testo libero” nel senso di scrittura che risponde a un bisogno di espressione e di comunicazione rimane fondamentale. La motivazione a scrivere va poi sostenuta costruendo situazioni reali di comunicazione in cui, oltre alla condivisione all'interno del gruppo, vi sia la possibilità, per le scritture, di uscire dalle pareti dell'aula, incontrare altri interlocutori e sollecitarne la risposta: la corrispondenza tra classi e il giornale scolastico rispondono a questa esigenza.

È importante che il gruppo sia coinvolto anche nel percorso per l'acquisizione di sempre maggiore correttezza ed efficacia nell'elaborazione di testi. L'apporto del gruppo che si confronta, sostiene, propone opportune correzioni e interventi di modifica è di vitale importanza. La messa a punto collettiva di un testo permette di risolvere problemi legati all'ortografia ma anche alla



sintassi, al lessico, alla semantica, alla pragmatica della comunicazione.

Così come per la capacità di scrivere in modo efficace è un aiuto potente la pratica della scrittura collettiva in cui competenze diverse si intrecciano favorendo la crescita di ciascuno/a.

Essendo la competenza linguistica e la competenza nella costruzione di lingua scritta competenze trasversali, anche la scrittura funzionale, legata all'informazione, alla rielaborazione di contenuti di carattere scientifico, all'accompagnamento di immagini, alla costruzione di testi multimediali, trae beneficio da un percorso come quello delineato.

Poiché tra fruizione e produzione di scrittura vi è una sorta di circolo virtuoso, è essenziale che a scuola siano presenti molti libri, libri diversi, di qualità, e prodotti multimediali che rispondano agli interessi, alle curiosità, ai bisogni degli alunni/e. Nessun libro di testo può assolvere a questa funzione.

Il linguaggio espressivo e poetico: sperimentare la libertà della parola e del pensiero

La creatività del linguaggio si esplica soprattutto nella funzione e nell'esercizio del *pensiero naturale metaforico*, poiché riteniamo *la metafora* non solo un artificio retorico letterario ma una costruzione attiva del pensiero, generativo di idee, intuizioni, reti di significati.

La poesia come *poiesis*, unisce corpo e mente, emozione e conoscenza, operando una sintesi tra pensiero logico-formale e pensiero intuitivo-analogico: ragiona e riflette sulle emozioni e sui vissuti e trova le parole e le forme del linguaggio per esprimerle e raccontarle³. È un moltiplicatore di sguardi, di idee, di pensieri per cogliere punti di vista diversi e stimolare il pensiero critico, strumento di conoscenza della realtà.

³ Manacorda G., *La poesia è la forma della mente*, De Donato-Lerici editori, Roma 2002

Per questo è molto importante, come primo passo, favorire il *dialogo e il confronto* nell'azione educativa, fondamentali per costruire conoscenza. La *poesia collettiva*, raccoglie e fissa i contributi espressivi che emergono nel gruppo, come patrimonio culturale condiviso della classe ed è uno dei primi momenti nei quali si scopre il linguaggio poetico, ecco profondo di scambio di emozioni e riflessioni.

In una classe prima i bambini parlano delle foglie che cadono in autunno, ciascuno racconta la propria esperienza di osservazione, ai giardini, a casa, poi qualcuno porta a scuola alcune foglie. Osserviamo i colori dell'autunno, le forme, le nervature; *i racconti sono già poesie*, basta coglierle sul momento e dar loro valore perché esprimono sensazioni, idee, pensieri, metafore:

*Le foglie che cadono/sembrano pezzi d'argento... Le foglie erano tutte bagnate/
ma un giorno riapparve il sole/ e piano piano/ le foglie sentivano sciogliere la
bianca neve gelida e fredda ... Lisa*

Si scopre che le parole a volte non bastano a esprimere ciò che sentiamo. Bisogna immaginare altro. E allora cos'è una foglia?

*Forse un ventaglio/usato per sbaglio/o la mano di un gigante/che era troppo
grande/o gocce d'acqua piovana/tutte in fila/come rossi fili di lana/Oppure
scintille di fuoco/acchiappate così per gioco. TUTTI*

I bambini disegnano le foglie, sperimentano con le cere e le pitture, ricercano sfumature di colore. Si gioca a rappresentare con un disegno collettivo, la poesia composta tutti insieme. Si crea un disegno simbolico che non rappresenta la realtà ma *l'idea* che noi ci siamo fatti, con la nostra creatività, della foglia.

Fare poesia a scuola significa ricercare anche aspetti segreti, relazioni nascoste tra le cose, raccontare la realtà con occhi diversi per restituirla trasformata con una nuova visione e esplorare i territori della polisemia e della prosodia del linguaggio, giocando con le parole come se fossero *oggetti didattici dinamici*, per individuare forma- colore- ritmo- movimento- musica.

Ad esempio se *il tema* che emerge in classe è *la leggerezza*, quante parole possiamo ricercare e approfondire con le quali esprimere la nostra *idea di leggerezza*? Qui si evidenzia il lavoro

del pensiero logico: emergono sinonimi, contrari, similitudini, metafore ma anche predicativi, qualificativi, un fiume inarrestabile di parole con cui giocare e riflettere insieme.

Un altro aspetto importante è la relazione dialettica tra *produzione e interpretazione*. Fare esperienza di produzione poetica, porta ad esercitare il pensiero inferenziale per capire e riflettere sugli elementi costitutivi sia formali che di contenuto del messaggio insito nella "poesia degli altri".

Non c'è un solo modo di interpretare il messaggio di un testo poetico: è proprio questo il fascino universale della poesia che parla a tutti e a tutti può suggerire una pluralità di significati in relazione alla propria storia e al proprio modo di sentire e vivere. Per questo essa sa farsi capire anche da chi ha culture e vissuti diversi.

Per questo la poesia insegnando la libertà della parola, accompagna la crescita personale e insegna nello stesso tempo i valori di libertà e democrazia dell'espressione libera e autonoma e il rispetto e la comprensione della *diversità* in tutte le sue forme. La complessità della materia poetica è espressione, quindi, della complessità di tutta l'Educazione Linguistica che costituisce il corpus profondo della cultura e non può essere definita solo con un criterio formale-esercitativo.

Il lavoro sul significato e sul linguaggio, che affascina e coinvolge la creatività di ognuno, fa scoprire il senso più profondo di ciò che è la poesia: i suoi elementi costitutivi riguardanti la forma, la struttura, il contenuto, il significato, oggetto di lavoro didattico di ricerca con tutto il gruppo-classe.

Comprensione e riflessione linguistica

Τραγουδήστε σε μένα ή στη θεά του Αχιλλέα, γιο του Πέλεου,
τη μοιραία οργή

Dove sta il significato in questa scrittura? Nei singoli segni? Nei singoli suoni? Se conosciamo i suoni delle lettere greche ma non conosciamo la lingua, riusciamo a capire il significato dalla rappresentazione grafica e dalla sonorizzazione?

Betty Smith, in *Un albero cresce a Brooklyn*, racconta l'emozione di una bambina che

scopre il significato racchiuso nei segni: *«Francie sapeva solo pronunciare le lettere ad una ad una, per unire i suoni e formare una parola. Però un giorno, mentre sfogliava un libro, la parola "topolino" le apparve intera e improvvisamente acquistò significato. Guardò la parola e l'immagine di un topolino grigio le si stampò nella testa. La barriera tra il suono di ogni lettera e il senso di una parola intera era caduta.»*

Si capisce il significato nella misura in cui si evocano le immagini mentali a cui le parole rimandano. Secondo Vygotskij all'inizio dell'apprendimento del linguaggio a ogni parola corrisponde un concreto elemento della realtà sperimentata (le parole sono "trasparenti"), successivamente le parole denominano categorie. La comunicazione (e la comprensione) sono possibili quando il pensiero riesce ad operare sui testi con generalizzazioni per cui ogni parola non si riferisce ad un singolo oggetto, ma ad un gruppo o a una classe di oggetti. Poiché il significato è il prodotto di un'operazione del pensiero e non di una giustapposizione associativa, esso non è un dato, ma il risultato di un processo dinamico. C'è una conquista lenta e continua dei significati, proprio perché si tratta di conquistare delle generalizzazioni sempre più astratte, e quindi trasferibili.

Una comprensione profonda richiede un'esplorazione attiva dei testi.

A livello di sistema linguistico ogni elemento è legato da dispositivi di coesione e coerenza con gli altri elementi, nessuno si spiega e giustifica isolatamente fermandosi al solo livello fonologico, morfologico, o sintattico, o semantico, o pragmatico. L'elemento chiave di tutto il sistema è il testo, cioè una qualsiasi unità linguistica dotata di significato autonomo. Ogni parlante competente nella sua lingua è in grado di produrre testi (significati) e tale competenza implicita va fatta emergere e potenziata. Così come è in grado di valutare la comunicatività e accettabilità dei testi che provengono da altre fonti e capire il significato.

Il testo, dice Eco, è una “macchina pigra”, non contiene significati di per sé, ma è compito del soggetto farli emergere e ricostruirli. È il lavoro della mente, una mente attiva, che richiede un lavoro e un confronto sui significati nel gruppo: una “cooperazione interpretativa”.

Il gruppo classe è la comunità linguistica di riferimento che analizza le ipotesi, convalida, configge, discute, accoglie o porta a riformulare le interpretazioni.

Per queste operazioni ci vuole il tempo necessario. La metacognizione (la consapevolezza delle proprie operazioni) non si instaura se lettura e attività di riflessione sono ridotte a una lettura -decifrazione di testi solo individuale e ad esercizi da svolgere in tempi brevi.

È importante proporre rielaborazioni che inducano alla ricerca di forme più sintetiche e a trasformare i testi giocando con gli aspetti logici e creativi della lingua. Osservare e manipolare testi, “giocando” in vario modo, permette di conoscerli.

Alcune proposte di lavoro sono funzionali a tale approccio:

- *Cercare i fili e nodi del testo*

Ogni testo è un corpus dotato di coerenza e di coesione interna e in rapporto al contesto. Ma cosa assicura l'unitarietà e il significato del testo? Ci si deve abituare a riconoscere la funzione degli indicatori e dei quantificatori, delle anafore e delle deissi. Non solo i nomi delle parti del discorso (preposizioni, avverbi) ma le piste, gli indizi che suggeriscono, e soprattutto le funzioni che ricoprono in quel particolare testo (“gliene ha date” a cosa e a chi e cosa si riferisce?)

- *Individuare inferenze e presupposizioni*

Dato un testo, viene fornita una lista di informazioni relative ai fatti contenuti con la richiesta di verificare se esse sono effettivamente presenti, se sono solo ipotizzabili, o se sono totalmente estranee al testo stesso. Anche in questo caso è il gruppo a stabilire i criteri e a valutare. Tale analisi del testo richiede di compiere inferenze e integrazioni dei cosiddetti ‘blanks’, i buchi, ciò che il testo non dice esplicitamente. Nel contempo ci si confronta sulle presupposizioni di ciascuno. È un

—

lavoro tanto più necessario quanto più oggi molta comunicazione si fonda su categorizzazioni e stereotipi quando non su fake news.

- *La ricerca della coerenza*

Avviene di necessità quando si forniscono testi con parti mancanti da inserire cercando di mantenere unitarietà e coerenza (cloze).

- *Il lipogramma*

Si tratta di sostituire ogni parola contenente una certa vocale (per es. la "a") con un'altra parola che non la contiene, pur mantenendo la struttura e il significato del testo.

Queste attività di riscrittura consentono di operare sul piano delle possibilità offerte dai repertori linguistici (piano della selezione), ma scoprendo nel contempo che le possibilità di combinazione non sono infinite (ci sono i vincoli della lingua), e che modificare alcune parti necessariamente richiede la modifica di altre, come quando tirando un filo di un tessuto se ne modifica la struttura. È un lavoro che stimola la ricerca di sinonimi, l'esplorazione di campi semantici, l'attenzione alle concordanze.

- *Il gioco dei significati*

Si distribuisce un campionario di frasi con tipi diversi di "scorrettezza" o inadeguatezza. I gruppi sono invitati a valutarne l'accettabilità in termini di significato, di coerenza interna e di forma. Si chiede di categorizzare le frasi secondo criteri concordati, basati sul tipo di supposta inadeguatezza e delle necessarie modifiche da apportare.

Per ciascuna categoria di inaccettabilità o solo parziale accettabilità si propone di individuare il tipo di operazione necessaria (scambi, riordini di parti di frasi, tagli o aggiunte ...) intervenendo quindi di volta in volta sui vari aspetti ortografici, morfologici, sintattici, semantici, logici. Si procede quindi alla modifica delle frasi per renderle corrette.

Si acquisisce così un'idea di lingua duttile, aperta a interventi, si procede a una messa a punto delle produzioni da parte della



classe. Modificando la stessa percezione dell' "errore" o dell' inadeguatezza.

Oltre che sull' accettabilità si può lavorare su altri aspetti semantici: disambiguare espressioni che possono avere significati diversi, parafrasare (esprimere uno stesso significato con testi diversi), completare espressioni che si giudicano incomplete.

In ogni attività la condivisione delle produzioni nella classe consente un vivace confronto e la loro accettazione o meno da parte della comunità linguistica.

Il fondamento comune alle attività infatti è la riflessione, da fare sempre in gruppo, abbandonando un' idea di grammatica tassonomica e normativa.

Con la lingua, dunque, si può -anche- giocare.

I giochi linguistici aiutano a scoprire come le parole si possono combinare tra loro in infiniti modi creando costruzioni labili prive di senso, oppure costruzioni rese solide dal collante del significato: può bastare anche una piccola variazione, cambiare di posto una parola, scambiare di posto tra loro due parole, sostituire una parola con un' altra, o una lettera con un' altra all' interno di una parola... ed ecco una nuova costruzione linguistica, che rispetto a quella di partenza ha un significato completamente diverso.

Con i giochi linguistici si può cimentare chiunque, anche un bambino o una bambina molto piccoli. A riprova dal fatto che ogni essere umano il linguaggio lo crea ogni volta che lo usa, non gli è suddito, perché la lingua ha bisogno di lui per esistere e rendersi visibile, non esiste al di fuori del parlante e dello scrivente che mettono insieme parole costruendo significati.

Indovinelli, rime, sciarade, lipogrammi, cloze test, tautogrammi, anagrammi, palindromi, acrostici, elenchi pazzi e inventari improbabili, parafrasi e perifrasi, scomposizioni e ricomposizioni (di testi, di frasi, di parole) sono giochi alla portata di tutti che la scuola può proporre con profitto. Aiutano a conoscere meglio la lingua, a toccare con mano il potere della variazione e le possibilità offerte dal "gioco" tra il piano del significato e il piano



della forma delle parole o a scoprire come le stesse parole possono, a volte, dire cose diverse.

Paolo, quarta primaria, stufo di sentire una compagna dilungarsi a raccontare le meraviglie di un palazzo visitato durante le vacanze, un palazzo con un sacco di corridoi e un sacco di sale, chiede di andare alla lavagna a disegnare un'immagine che gli è venuta ascoltando, prende il gesso e disegna ... un sacco di sale, un bel sacco di iuta con tanto di etichetta.

Potenza delle parole ambigue! Quelle che di significati ce ne hanno più di uno e ci mostrano chiaramente che solo dentro il contesto gliene puoi attribuire uno appropriato.

Lavorare sulla lingua - parlare, ascoltare, leggere, scrivere - implica poter smontarne e rimontarne le parti, manipolarle, costruire strumenti per la rappresentazione delle scoperte effettuate, riscrivere in base a consegne diverse sostituendo termini ed espressioni pur mantenendo coerenza e coesione, confrontare nel gruppo le diverse soluzioni, produrre nuova scrittura, scoprendo potenzialità e vincoli del linguaggio.

BIBLIOGRAFIA

Editi da MCE

Edizioni Asterios Trieste

B. Campolmi, E. Carloni, *Come si impara a scrivere e a leggere*, Edizioni MCE, 2020

N. Vretenar (a cura di), *Dire fare inventare. Parole e grammatiche in gioco*, Asterios, 2019

AAVV, *Chi ben comincia. Parlare scrivere leggere a scuola*, Asterios, 2020

G. Conte, *Tra lingue e culture. Educare alla ricerca di connessioni*, Asterios, 2024

Reperibili nel sito MCE (mce-fimem.it) sezione open access

B. Malfermoni, *Educare alla parola*, Edizioni Junior, 2002

N. Vretenar, *In punta di penna. Insegnare a scrivere a scuola*, Edizioni Junior, 2011

Reperibile nel sito del gruppo

<https://parolepercostruire.webnode.it/alfabeto/>

Alfabeto lingua n. 1 (*Antropologia e lingua- Bellezza- Corpo e lingua- Metodo naturale*)

Alfabeto lingua n. 2 (*Comprensione- Medialità- Narrazione- Poesia*)

Alfabeto lingua n. 3 (*Ascolto- Lettura- creatività*)

Alfabeto lingua n. 4 (*Parlato e scritto- Dialogo/diritto alla parola- Lingua/lingue- Giochi linguistici*)

Materiale prodotto dal Gruppo Nazionale di ricerca Lingua

del Movimento di Cooperazione Educativa APS (Roma) e rilasciato in licenza CC pubblicato nel gennaio 2026

I contenuti sono rilasciati nei termini della licenza Creative Commons (CC BY-SA 4.0).

Il testo integrale è disponibile all'indirizzo <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



La versione elettronica di questa pubblicazione è disponibile sul sito <https://parolepercostruire.webnode.it/>

In caso di estrazione e utilizzo di parti della pubblicazione citare la fonte come segue: "Autori - titolo - anno, Educazione Linguistica, MCE"