

Sperimentazione MDP	1	Grammatica Valenziale								
Trieste "Filzi-Grego" sez. A	I	1	2	3	4	5	1	2	3	Bellini Monica

26 febbraio 2013

Verbale 1 bis (uso del registratore, durata 14+32 minuti=46 )

Commenti [Monica Bellini](#)

Commenti [Evi Batagelj](#)

Commenti [Giancarlo Navarra](#)

Commenti [Donatella Lovison](#)

**BREVISSIMA PRESENTAZIONE DELLE PREMESSE DELL'EPISODIO (LA CLASSE, L'ARGOMENTO IN GIOCO)**

Il gruppo è formato da 12 bambini di 5 anni (7 maschi, 5 femmine).

Ai bambini vengono proposte spesso dalla sottoscritta attività in gruppo cooperativo, nelle quali essi propongono ed argomentano le loro idee. L'ins. Costanzi svolge l'esperienza ArAl con lo stesso gruppo.

Sono al terzo anno di sperimentazione del diario in linguistica (vedi tre [diari precedenti](#)).

Facendo tesoro dei consigli metodologici del prof. Navarra e della dott.ssa Lovison, ho rielaborato il materiale di gioco: niente contrassegni (che inducevano confusione nell'uso dell'oggetto contrassegno come oggetto e/o come rappresentante il/la bambino/a), tutti i foglietti sono composti da disegno e scritta corrispondente.

Come suggerito da Lovison e anche da Batagelj, per la costruzione della frase ho fatto partire i bambini dal verbo, per poi scegliere un soggetto e un oggetto. Non ho più usato CHI/COSA FA/CONCHECOSA<sup>1</sup> per identificare le scatole.

Non vengono proposte dall'insegnante definizioni tecniche di grammatica valenziale bensì semplicemente la proposta di una nuova modalità per "giocare con le parole"/metalinguistica per far emergere i pensieri/ragionamenti dei bambini sulla costruzione di una frase semplice.

La situazione: i bambini e l'insegnante seduti sulle seggioline, attorno ad un tavolo, in aula 16, polifunzionale.

Materiali utilizzati: 3 scatole bianche, delle quali:

- una con i disegni dei bambini stessi/autoritratto intero, con la scritta del proprio nome,
- una con la scritta del verbo all'infinito e disegno realizzato dai bambini, condividendone il significato
- una con figurine di oggetti e, sul retro, la scritta, tratte da un gioco da tavolo (sempre lo stesso degli anni precedenti).

Fase I: Ricognizione sul riconoscimento dei foglietti con le azioni, realizzati una settimana fa (19 febbraio)

1. Deborah: Si può registrare? (riferito al registratore acceso).
2. I: Sì, registra la voce, quello che diciamo-
3. Mohammed: C'è anche la telecamera?
4. I: No, non fa il film, registra solo la voce.
5. Deborah: Aaah, non lo sapevo però...
6. I: L'altra volta abbiamo preparato il materiale, oggi giochiamo. Ci ricordiamo cosa c'è nelle scatole? Cominciamo da questa (indico la scatola dei foglietti con i verbi/le azioni)... Cosa c'è qui dentro?
7. Tutti: I fogli.
8. Francesco: Scrivere
9. Deborah: Disegnare
10. I: Tanti fogli con una scritta e un... ?<sup>2</sup>

<sup>1</sup> CON CHE COSA non è un oggetto diretto: va chiarito perché rischia di creare qualche confusione.

<sup>2</sup> Mi sembra di poter dire che le 'domande a completamento' siano improduttive anche nel caso delle parole, oltre che in quello delle frasi per la 'dipendenza dall'insegnante' che creano. Condivido l'obiettivo dell'osservazione alla nota precedente, ma mi chiedo se non sia tuttavia necessario che l'insegnante indirizzi in qualche modo l'attenzione dei bambini su un oggetto, per poter mantenere la concentrazione su questo senza troppe dispersioni. Intervengo con un'osservazione di carattere generale, indipendente dall'età degli alunni, riconoscendo l'importanza e la delicatezza del tema oggetto di questi commenti. È sì opportuno che l'insegnante indirizzi l'attenzione degli alunni (vedi anche la voce del [glossario MDPAL](#) proprio sulle [parole-indirizzo](#)), però ritengo che la sollecitazione dovrebbe essere sempre posta in modo tale da consentire all'alunno di organizzare il suo pensiero in forma di [argomentazione](#). Domande come quella al rigo 10: "Tanti fogli con una scritta e un..." non vanno in questa direzione, perché preparano il terreno per una 'chiusura' della frase dell'insegnante composta da una sola parola (Le domande a completamento alle quali allude Donatella), che oltretutto esprime non una riflessione autonoma dello studente, ma un adeguamento all'imbeccata del docente. In questo modo, a mio avviso, l'insegnante si sente rassicurato ma lo studente non viene responsabilizzato nella costruzione della sua conoscenza. Per la mia esperienza, questa osservazione mantiene la sua efficacia, mutatis mutandis, anche con alunni della scuola dell'infanzia. Trascrivo in aggiunta una riflessione che a suo tempo avevo inserito proprio in un diario di linguistica di Monica Bellini, "Quando si chiede ad un alunno di completare delle domande orali poste dall'insegnante, lo si "costringe" ad entrare nella rappresentazione linguistica dei significati dell'insegnante. Mi spiego meglio: le scelte di superficie linguistica per esprimere dei significati sono quelle dell'insegnante e non quelle che avrebbero guidato la produzione dell'alunno per esprimere i significati in questione. Il

Sperimentazione MDP	2	Grammatica Valenziale								
Trieste "Filzi-Grego" sez. A	I	1	2	3	4	5	1	2	3	Bellini Monica

11. Tainà: ... disegno.
12. I: Chi sa leggere la scritta? (*mostro il foglietto con la scritta SUONARE e il disegno di alcuni strumenti musicali*).
13. *Tutti mi guardano, si guardano tra di loro, sorridono...*
14. Ajdin "dice" con il dito "Io No!"
15. Francesco, Pietro, Samuel: SUONARE.
16. I: Chi non sa leggere la scritta, "legge"... ?<sup>3</sup>
17. Mohammed: ... il disegno.
18. Taina, Deborah: SUONARE.
19. Alessio: (*mi "strappa" di mano il foglietto...*) Ve li dico io, ve li dico io gli strumenti musicali.
20. I: Tanti strumenti musicali, cosa si fa con gli strumenti musicali?<sup>4</sup>
21. Mohammed: SUONARE... Io so leggere (*non sa leggere*).
22. Samuel, Pietro: Si SUONA<sup>5</sup>.
23. Taina: Ha fatto Alessio il disegno, l'altra volta.
24. Alessio: Questo è il tamburo, queste sono le maracas, la tromba, la chitarra, il violino e il pianoforte.
25. I: Bene SUONARE, quando uno vede questo disegno... SUONARE. Qui cosa c'è scritto? (*mostro BERE*).
26. Deborah: BERE un bicchiere d'acqua<sup>6</sup>
27. I: C'è scritto solo BERE<sup>7</sup>, il disegno del bicchiere d'acqua è per far capire l'azione del BERE. Qui cosa c'è scritto/disegnato? (*mostro TRASPORTARE*).
28. Pietro: Essere muscolosi<sup>8</sup>.
29. Deborah: PORTARE
30. I: Sì, quasi, c'è scritto TRA...<sup>9</sup>
31. Denise: Strasportare<sup>10</sup>.
32. Mohammed: TRASPORTARE un pacco.
33. Samuel: TRASPORTARE un tavolo...
34. I: Sì, qui c'è scritto solo<sup>11</sup> TRASPORTARE... qualcosa di pesante<sup>12</sup>.

*contenuto può essere rivestito da (cioè espresso con) parole diverse a seconda del livello di competenza di chi esprime quel dato contenuto. La competenza dell'insegnante non corrisponde a quella dell'alunno, quindi richiedere a quest'ultimo di completare un'espressione dell'insegnante forse in certi casi può essere utile per verificare se ha capito una spiegazione (ma ci sono anche altri mezzi più efficaci!), ma non rappresenta mai una fase di sviluppo del pensiero e della competenza linguistica che lo rappresenta."*

<sup>3</sup> Vedi nota alla riga 10.

<sup>4</sup> Trovo buono questo intervento. Alessio vuole dire tante cose in più (e più avanti ci riesce!) ma 'fuori tema' e l'insegnante è brava: non stigmatizza, anzi valorizza la produzione linguistica, ripetendo alcune parole appena dette da Alessio, e riporta la barra del timone sull'obiettivo che è la condivisione da parte di tutti della parola/verbo. Concordo sull'utilità dell'intervento "a rispecchiamento" dell'insegnante, che ripete quanto detto dai bambini offrendo loro così il tempo di considerare, ripensare, arricchire o anche modificare il concetto espresso o la formulazione.

<sup>5</sup> Samuel e Pietro rispondono con esattezza a quanto chiesto dall'insegnante alla riga 20. Non so se sia possibile con bimbi così piccoli, ma provo a dire che si sarebbe potuto valorizzare l'intervento dei due bambini, lavorando sulla percezione della quantità delle parole dette, con una domanda come: 'Provate a sentire la differenza tra SUONARE e SI SUONA. Vi sembra lo stesso numero di parole?' Una volta stabilito che SUONARE è una parola sola, forse la condivisione sarebbe stata maggiore. Concordo. Osservazioni come questa su una microsituazione contenuta nel diario sono consentite proprio dalla riflessione a posteriori su quanto è accaduto in classe (questo è un pregio della metodologia delle trascrizioni pluricommentate) e contribuiscono ad affinare la sensibilità verso dettagli apparentemente minimi, ma in realtà molto importanti.

<sup>6</sup> Colpisce subito la naturale tendenza dei bambini a saturare sempre la valenza del verbo con un oggetto concreto (una bella nota successiva della Lovison lo chiarisce molto bene), anche perché i verbi scelti per le "azioni" da rappresentare lo richiedono. Anche nei disegni, d'altro canto: come si poteva rappresentare l'azione del SUONARE senza uno strumento, o del BERE senza un bicchiere (o una bottiglia, o lattina, o mani, insomma un contenitore per un liquido...), del TRASPORTARE senza un... qualcosa? Sarebbe interessante vedere i disegni!

<sup>7</sup> Anche qui avrei provato a far riflettere sul numero di parole appena dette da Deborah. Anche se non le possono vedere scritte, e anche se non dovessero individuare il numero esatto di parole, la percezione della maggiore o minore quantità nel parlato dovrebbe funzionare e sarebbe un passo avanti nella percezione delle singole parole e verso la 'visualizzazione' della parola scritta.

<sup>8</sup> Che divertente! Ma anche coraggioso! Avrei detto 'bravo' a Pietro e l'avrei invitato a mettere 'in frigorifero' questa lettura per riprenderla in seguito.

<sup>9</sup> Vedi nota alla riga 10.

<sup>10</sup> Se non è un refuso, 'strasportare' è un neologismo molto efficace. Un trasportare ancora più faticoso...

<sup>11</sup> Vedi note alle righe 20 e 22.

35. Qui cosa c'è? (*mostro SPOSARE*).
36. Francesco: Gli sposi!
37. Pietro: Sposarsi.
38. *Quasi tutti insieme: SPOSARSI*<sup>13</sup>(... e ridono).
39. 38 I: C'è scritto *SPOSARE*.<sup>14</sup> Questo? *mostro LAVORARE*.
40. Pietro, Mohammed, Ajdin: *AGGIUSTARE*.
41. Jamie: Samuel ha fatto questo.
42. I: Non c'è scritto *AGGIUSTARE*, non vi ricordate i disegni che avete fatto l'altra settimana?<sup>15</sup> C'è scritto *LAVORARE* con il martello, i chiodi, fare un tavolo... (*indico il disegno vicino alla scritta*). *LAVORARE* è in generale...
43. Pietro: Si può *TAGLIARE, COSTRUIRE*...
44. I: Sì, ma l'altra volta abbiamo deciso insieme *LAVORARE*.
45. Tutti: *LAVORARE*.
46. I: Questa che azione è? *mostro SALTARE*.
47. Daniela: Non so.
48. Mohammed: Io so... *SALTARE!*
49. Tutti: *SALTARE!*
50. I: Sì, c'è scritto *SALTARE*.
51. Jamie: C'è la freccia che dice che salta in su.
52. Denise: ... con la testa storta.
53. Pietro: Perché ha la testa storta? (*il disegno di un bambino che salta con la testa piegata e una freccia verso l'alto*).

<sup>12</sup> *Cos'era disegnato nel foglietto? Mi sembrerebbe importante 'leggere' esattamente il disegno. Mi viene immediato osservare che Mohammed e Samuel (righe 32 e33) come pure Alessio (riga 19) e Deborah (riga 26) avevano espresso in maniera chiara la necessità di saturare la seconda valenza dei verbi in questione (suonare strumenti musicali; bere un bicchiere d'acqua; trasportare un pacco/un tavolo). Avevano messo in pratica una regola base della grammatica valenziale: un verbo ha significato solo se sono saturate le sue valenze. Il comportamento di questi bambini dimostra in modo inequivocabile che la GRAMMATICA VALENZIALE esiste nella struttura naturale della lingua e che i bambini ne possiedono le regole: l'insegnante dovrebbe solo condurli ad averne consapevolezza. Mi azzardo (ma non troppo!) a dire che in questi passaggi argomentativi dei bambini si dimostra anche la validità dell'assunto (ad esempio, nel D.I.S.C.) secondo il quale non dovrebbe essere 'contato' il soggetto come valenza del verbo. Trovo che sia un peccato che l'insegnante non abbia ritenuto opportuno approfittare di questa occasione, che mi sembra fantastica! Riporta invece ripetutamente l'attenzione sul verbo senza le sue valenze.*

<sup>13</sup> *Questo tipo di verbo è diverso dagli altri: non è strano che i bambini "leggano" SPOSARSI invece che SPOSARE, perché immaginiamo che il disegno non potesse che rappresentare due sposi. Condivido pienamente ciò che la Lovison ha segnalato così efficacemente nella nota che segue. Questa sembra proprio l'occasione buona per far notare ai bambini la necessità che certi verbi hanno, per avere quel significato, di "portare sempre con sé" qualcosa di adatto (anche se non occorre dire loro che li chiamiamo bivalenti). Cosa che non succede con SPOSARSI, LAVORARE, SALTARE, CAMMINARE, DORMIRE... insomma con quei verbi che solitamente chiamiamo intransitivi, e che nella GRAMMATICA VALENZIALE denominiamo più utilmente monovalenti. Sarebbe veramente utile vedere i disegni: come è rappresentato il bambino che corre, che cammina, che nuota? Non ha bisogno di avere qualcosa in mano; avrà invece un contesto (una strada, le onde, un letto...): un primo, lieve approccio verso le espansioni? Non occorre nominarle, ma forse una piccola traccia nella mente inizia a prender forma. A questo scopo però è opportuno valutare bene quali verbi proporre, evitando quelli troppo difficili da rappresentare visivamente (quindi concettualmente), ma anche i reciproci come sposarsi o i riflessivi, i pronominali... Meglio limitarsi a quelli che si saturano con oggetti concreti, facilmente rappresentabili, mi sembra. E giungere a separare - in due pacchetti/scatole/mucchietti diversi - quelli che non si saturano.*

<sup>14</sup> *Però se sono disegnati gli sposi i bambini colgono la reciprocità e non sbagliano a 'leggere' sposarsi. Da questo punto in poi capisco che il gioco dell'indovinamento sia piaciuto tanto ai bambini ma mi pare di poter dire che non raggiunge l'obiettivo e l'insegnante perde molte occasioni per lavorare veramente sulle valenze dei verbi, come dice l'oggetto di questo diario. La sequenza è ripetitiva. Mi limito a segnalare che questo diario è ricco di punti sui quali l'insegnante, a mio parere, avrebbe potuto lavorare assecondando le meravigliose competenze linguistiche dei bambini, aumentando la consapevolezza delle regole che loro già posseggono. Forse valeva la pena di ridurre drasticamente il numero di verbi e di soffermarsi, anche usando sistematicamente il disegno, sulla costruzione di significati di uno o due di questi verbi, puntando l'attenzione non sulla corrispondenza di significato con il disegno, ma sulla loro struttura valenziale. Certo questo lo posso dire stando qui, al computer, però questo è un modo perché i commenti possano essere utili all'insegnante in classe, confermando il valore di questi diari.*

<sup>15</sup> *Non si ricordano le azioni che hanno disegnato una settimana fa, è stato utile rileggerle; se non condividono il significato delle azioni sarà difficile dopo costruire le frasi.*

54. I: Non lo so, chiedi ad Ajdin che ha fatto il disegno...
55. Samuel: Sì, perché sennò andava con la testa sulla scritta.
56. I: ... Ma veramente la scritta l'ho fatta dopo il disegno...
57. *Ajdin sorride, non risponde.*
58. I: Qui c'è scritto... *mostro BALLARE.*
59. Pietro: BALLARE!
60. Deborah, Taina, Denise: CANTARE!
61. I: C'è una radio, esce la musica...
62. *Tutti si sovrappongono: Cantare, ballare...*
63. I: C'è scritto BALLARE. Questo?... *mostro CORRERE.*
64. Deborah: NUOTARE.
65. Pietro: Surf.
66. I: Non è un mare, è un pavimento...
67. Pietro: CORRERE!
68. Mohammed: NUOTARE<sup>16</sup>.
69. Denise: Ma non si fa così il pavimento...
70. I: Sì, sembra un mare con le onde, chi ha fatto questo disegno?
71. Jamie: Sembra un CAMMINARE.
72. I: Sì, potrebbe essere CAMMINARE, ma se guardi le gambe una avanti e una indietro...
73. Tutti: CORRERE!
74. I: Questo? *mostro NUOTARE.*
75. Daniela: Spiaggia.
76. Tutti: NUOTARE!
77. I: Spiaggia?... È un'azione che si fa? È un posto la spiaggia, cosa si fa in spiaggia?
78. Pietro: Si gioca.
79. I: Poi si va nel mare e si... Cosa si può fare nel mare?
80. Denise: Chi lo ha fatto?
81. Pietro: Io io io!
82. Tutti: NUOTARE!
83. Daniela: NUOTARE.
84. Alessio: Anche ci si tuffa.
85. Pietro: Poi si va in campagna...
86. I: Questo è... *mostro DORMIRE.*
87. Quasi tutti: DORMIRE!
88. Daniela: Non si capisce che è DORMIRE.
89. Pietro: Sì, le gambe sono troppo in alto nel letto.
90. I: Cosa c'è scritto? *mostro DISEGNARE.*
91. Samuel: VEDERE.
92. Jamie: GUARDARE.
93. I: Cosa si fa con le matite, i pennarelli?
94. Pietro, Mohammed: Si COLORA.
95. Samuel, Denise: Si PITTURA.
96. Mohammed: PITTURARE!
97. I: Con i pennelli si pittura o si... dipinge, con le matite si... di...
98. Tutti: DISEGNA!
99. Francesco: Mancano gli astucci.
100. I: Questo è... *mostro CANTARE.*
101. Quasi tutti: CANTARE!
102. Denise: Si capisce... c'è il microfono!
103. Taina: CANTARE.
104. I: E questo... ?
105. Alessio, Samuel, Mohammed: PITTURARE!
106. I: Pitturare, c'è il quadro, il pennello, la tavolozza, **ma qui c'è scritto DI...**<sup>17</sup>

<sup>16</sup> *Decisamente sarebbe molto interessante se l'insegnante inviasse almeno alcune scannerizzazioni che potrebbero essere inserite nel diario.*

<sup>17</sup> *Si veda nota alla riga 10. Aggiungo alcune riflessioni a quello che ho scritto alla fine del Commento 3 alla riga 10. Nella FAQ-D 8 scriviamo tra l'altro: "Gli alunni imparano a riconoscere lo stile dell'insegnante (che poi sono le abitudini, i tic, le manie) e ad adattarsi, secondo il tipico modo di svolgere il mestiere di studenti". Come sappiamo, le cattive abitudini si acquisiscono facilmente ed è difficile perderle. Quante volte leggiamo nei diari di scuola primaria e*

Sperimentazione MDP	5	Grammatica Valenziale								
Trieste "Filzi-Grego" sez. A	I	1	2	3	4	5	1	2	3	Bellini Monica

107. Tutti: DIPINGERE!  
108. Taina: L'ho fatto io.  
109. Margherita: Si può anche dire PITTURARE.  
110. Alessio: Io a casa del nonno dipingo sempre.  
111. Mohammed: Io no.  
112. I: Qui c'è un foglio con una penna o matita, cosa sarà? *mostro SCRIVERE*.  
113. Denise: IMPARARE a... SCRIVERE.  
114. Mohammed: SCRIVERE.  
115. Tutti: SCRIVERE!  
116. Deborah: (*prende il foglietto e legge le lettere*) S... C... R... I... V... ERE.  
117. I: C'è scritto solo SCRIVERE, non imparare a scrivere. E qui? *mostro CAMMINARE*.  
118. Denise, Jamie: CAMMINARE!  
119. I: Una tavola apparecchiata... *mostro MANGIARE*.  
120. Mohammed: APPARECCHIARE.  
121. I: Potrebbe essere APPARECCHIARE... ma l'altra volta abbiamo scritto MAN...  
122. Taina, Deborah: MANGIARE!  
123. Mohammed: L'hai fatto tu Deborah?  
124. Deborah: No!  
125. Denise: Io!  
126. I: L'ha fatto Denise. Questo... Cosa si fa... *mostro LAVARSI*.  
127. Pietro: Non si doveva colorare!  
128. Denise: Non occorre colorare, bastava fare il contorno!<sup>18</sup>  
129. I: Questo? *mostro PATTINARE*.  
130. Alessio: Andare sul ghiaccio.  
131. Mohammed: Sciare.  
132. Pietro: No, sciare no.  
133. Daniela: PATTINARE.  
134. Alessio: Sì... pattina!<sup>19</sup>  
135. Margherita: Ci sono i pattini con le rotelle...  
136. Tutti: PATTINARE.  
137. Mohammed: Lo stavo per dire...  
138. I: Questo è... *mostro SCIARE*.  
139. Alessio: SCIARE.  
140. Mohammed: Io so leggere, c'è scritto SCIARE (*non sa leggere le lettere*).  
141. Jamie:... SCIARE (*dubbioso*).  
142. I: Da cosa si capisce, dal disegno, che c'è scritto SCIARE?  
143. Alessio: È SCIARE, ci sono gli sci lunghi... e anche i bastoncini... vedi? (*mostra a Jamie*).  
144. Mohammed: SOFFIARE?  
145. I: Questo? *mostro GUIDARE*.  
146. Quasi tutti: GUIDARE.  
147. Mohammed: L'automobile con il volante.  
148. I: E questa azione è... *mostro COSTRUIRE*.  
149. Alessio: COSTRUIRE?  
150. Tutti: COSTRUIRE!  
151. Deborah: L'ho fatto io.

*secondaria di insegnanti che, per mille ragioni (dare un aiuto ad una classe in panne, sollecitare l'avanzamento di un'attività che ristagna, abitudine, desiderio di arrivare alla conclusione, ...) intervengono in modi poco produttivi favorendo negli alunni atteggiamenti poveri sul piano linguistico e deboli sul piano argomentativo 'perché tanto l'insegnante capisce quello che vorrei dire' (che poi è quello che l'insegnante stesso vuole che lo studente dica). Quello che mi chiedo è: quando, nella propria vita scolastica, si acquisiscono cattive e buone abitudini? Molto presto, direi. Sin dalla scuola dell'infanzia. Quindi invito sempre gli insegnanti a non abbassare il livello delle prestazioni degli alunni, perché non si favorisce la loro crescita, ma il loro adeguamento a comportamenti tendenti, a lungo andare, al ribasso in termini di qualità della conoscenza in gico.*

<sup>18</sup> Si riferiscono al disegno di due mani rosa, gli altri disegni sono stati fatti con il pennarello nero sottile o grosso.

<sup>19</sup> Forse non ho capito bene gli scopi dell'attività, ma è così importante distinguere il significato 'vero' dei disegni (c'è, un significato, per così dire, 'istituzionale')? In fondo 'pattinare' o 'sciare' non sono usabili entrambi con successo per comporre frasi? Non sarebbe un valore aggiunto e un arricchimento in termini di competenze linguistiche poter usare diverse parole nate, evidentemente, da una certa ambiguità dei disegni che stimolano la fantasia dei bambini? Però è possibile che sia io a non avere le idee chiare.

152. I: Questo? *mostro FERMARE*.
153. Pietro: Dire Fermi!
154. I: FERMARE<sup>20</sup>.
155. Denise: C'è un vigile che ferma le macchine con la paletta.
156. I: Questo, ultima scritta con il disegno... *mostro VOLARE*.
157. Tutti: VOLARE!
158. Deborah: Un uccello che vola.
159. I: Sono finiti... Veramente l'altra volta avevamo trovato anche altre azioni, ma non ci siamo messi d'accordo quale disegno fare per capire la scritta, con questi... AVERE... USARE... FARE...ANDARE<sup>21</sup>... non giochiamo. Se a qualcuno viene in mente un disegno per far capire l'azione lo dica pure che lo aggiungiamo.
160. Mohammed: SOFFIARE.
161. I: AVERE... Che disegno facciamo per AVERE?<sup>22</sup>
162. Mohammed: AVERE... AVERE dei padri.
163. Deborah: No, AVERE... AVERE i genitori.
164. I: USARE...
165. Margherita: USARE i guantini.
166. I: FARE...
167. Deborah: FARE un disegno.
168. Denise: Già fatto... DISEGNARE.
169. I: Fare un disegno si dice... DISEGNARE.
170. I: Un'altra azione... ANDARE<sup>23</sup>.
171. Mohammed: ANDARE con la mamma e il papà.
172. Margherita: ANDARE via con la macchina.
173. I: Ma se facciamo il disegno dell'automobile ci si confonde, sembra GUIDARE.
174. Alessio: Andiamo via a piedi. No!
175. I: Un'altra azione che è venuta in mente a Mohammed?
176. Mohammed: SOFFIARE!
177. Alessio: E scrivila... (*rivolto a me*).
178. I: Che disegno si può fare per la scritta SOFFIARE?
179. Voci sovrapposte: Una candela!
180. I: Chi vuole disegnare una candela?
181. Mohammed: Io! io!
182. I: Mohammed che ha avuto l'idea, disegni tu una candela?
183. Mohammed: Sì, foglio, pennarello nero?
184. Denise: Vado io a prenderlo.
185. Alessio: Io lo guardo.
186. I: Mentre Mohammed disegna noi guardiamo i disegni delle altre scatole... Ci sono tre scatole, la scatola delle azioni, la scatola dei soggetti, che siete voi, e la scatola degli oggetti (*velocemente mostro i disegni e loro dicono il nome del compagno*).
187. Tutti in coro: Jamie, Deborah, Taina, Samuel, Margherita, Mohammed, Denise, Alessio, Daniela, Ajdin, Francesco, Pietro...
188. Alessio: Bravo, fai una faccina che soffia (*rivolgendosi a Mohammed che disegna*)<sup>24</sup>.

<sup>20</sup> *Mi riallaccio al commento precedente. Non vanno bene tutti e due i significati? Non so: gli alunni potrebbero spiegare il vigile del disegno con "Dire alt" o "Dire stop"? Capisco che poi c'è da costruire il legame con gli oggetti, ma forse sarebbe più efficace scoprire assieme ai bambini che, per esempio, si può dire (se c'è nella terza scatola questo oggetto) "Fermare l'auto" ma non si dice "Dire fermi all'auto" (sto semplicemente esprimendo ad alta voce delle ipotesi).*

<sup>21</sup> *Anche questi verbi mi sembrano molto difficili da rappresentare graficamente: assumono un significato solo se completati da un oggetto. Prendiamo il caso particolare di FARE: avrà sempre un altro verbo corrispondente, come DISEGNARE (lo nota giustamente Denise) o GIOCARRE o SORRIDERE... ; ma soprattutto rischia di diventare pericoloso, per la conduzione della lezione, se i bambini trovano espressioni causative come FAR VEDERE, FAR SENTIRE, o di "supporto" come FAR FESTA, FAR FINTA ecc., non facili da spiegare. Si rischia il naufragio. Insomma, meglio pochi verbi, ma scelti con criteri funzionali a ciò che si intende far scoprire ai bambini. Concordo.*

<sup>22</sup> *Vedo che i bambini hanno ancora voglia di trovare delle azioni e quindi riprendo l'attività del 19 febbraio, quando hanno disegnato le azioni e io ho messo le scritte, e anche viceversa abbiamo concordato le azioni e cercato dei disegni significativi.*

<sup>23</sup> *ANDARE potrebbe essere occasione per far notare che certi verbi hanno bisogno di un "braccino" in più (le preposizioni) per creare significato (con la mamma, con la macchina, a piedi...). Certo l'attività prende un'altra direzione, ma forse più proficua. Da non esperto trovo molto efficace la metafora dei 'braccini'.*

189. Daniela: Devo finire di scrivere il nome... (sul suo autoritratto).  
 190. I: ... *le porgo il foglietto e lei lo scrive*<sup>25</sup>.  
 191. Mohammed: Maestra ho finito! Un bambino che soffia una candela!  
 192. I: ... *Prendo il foglietto, scrivo SOFFIARE e lo metto nella scatola.*  
 193. Mohammed: VESTIRSI! VESTIRSI è un oggetto!  
 194. Alessio: Noooo, VESTIRSI è un'azione! (rivolto verso di me). È un'azione?  
 195. I: Sì, VESTIRSI è un'azione<sup>26</sup>, una cosa che si fa, si mettono i vestiti.  
 196. Pietro: MANGIARE.  
 197. Alessio: MANGIARE è un'azione? (rivolto verso di me)<sup>27</sup>  
 198. I: Sì, MANGIARE è un'azione... Ma c'è già!

## Fase 2 Il gioco con le parole

199. I: Adesso cominciamo a giocare (sono passati 14 minuti dall'inizio). Margherita, vuoi cominciare tu? (giro del tavolo a sinistra dell'insegnante, metto le tre scatole davanti a Margherita). Il gioco è quello di formare una frase. Scegli dalla scatola delle azioni quella che vuoi tu, poi scegli un soggetto e un oggetto<sup>28</sup>.  
 200. Margherita: (cerca nella scatola dei verbi)... LAVORARE.  
 201. I: Scegli chi lavora?  
 202. Mohammed: Fare festa...  
 203. Margherita: .... (sceglie se stessa dalla scatola dei soggetti).  
 204. I: Cerca un oggetto nella terza scatola, cosa potrebbe LAVORARE Margherita?  
 205. Pietro: Il legno, fare i giocattoli di legno.  
 206. Mohammed: "LEGNARE"<sup>29</sup> (neologismo<sup>30</sup>/lavorare con il legno).  
 207. Deborah: La lana, fare i gomitoli di lana<sup>31</sup>.  
 208. I: Margherita hai scelto, leggi prima tu, poi giriamo, facciamo la foto e poi leggete voi.  
 209. Margherita: Margherita... LAVORARE... barca (v. Immagine 1).

MARGHERITA

LAVORARE

CANOTTO

210. I: Cos'è quello?  
 211. Alessio: Un canotto.  
 212. Pietro: Un gommone.  
 213. Taina: Scelgo canotto.  
 214. Deborah: Io ce l'ho un canotto.  
 215. Alessio: Salvagente.

<sup>24</sup> Mentre il gruppo legge con l'insegnante, una coppia lavora in modo autonomo per l'attività in comune, piccolo esempio di lavoro cooperativo, beh, almeno collaborativo. Sono d'accordo.

<sup>25</sup> Tutti i bambini di 5 anni sanno scrivere il proprio nome in stampatello maiuscolo e lo usano nei loro disegni liberi e di argomento. Qualcuno ha cominciato autonomamente a copiare le lettere e i numeri dei cartelloni che abbiamo a scuola (es: gioco del calendario con i nomi dei giorni della settimana...), nessuno sa già leggere e scrivere.

<sup>26</sup> Molto interessante questo "errore". Mohammed lavora sul significato del verbo fermandosi al concreto del "vestito". Spesso quando apprendono a riflettere sulla lingua, gli alunni scambiano i nomi con i verbi e forse Mohammed ha scambiato un verbo per un nome. Perché non proporre l'argomentazione in classe in modo che siano i bambini stessi a stabilire che 'vestirsi' è un'azione?

<sup>27</sup> Ha capito ma... non è sicuro della sua acquisizione.

<sup>28</sup> Siccome i bambini non usano i termini 'soggetto' e 'oggetto', mi chiedo perché l'insegnante li usi, e se il loro significato sia compreso. Mi chiedo anche: non sarebbe stato il caso di negoziare dei significati accettando dei termini 'sporchi' con l'idea di ripulirli cammin facendo, come accade nello sviluppo del balbettio logico?

<sup>29</sup> Mohammed è bravissimo! Sta lavorando sistematicamente sulla lingua. Ha capito bene la regola della formazione dei verbi (tema desinenza) e la applica. Proprio un peccato che "cada nel vuoto".

<sup>30</sup> Bello! È una risorsa preziosa Mohammed, da sfruttare!(vedi nota Lovison) Anche Pietro e Deborah suggeriscono un significato di LAVORARE in modalità bivalente - lavorare il legno, la lana - : si potrebbe farlo fruttare osservando il doppio uso del verbo, anche monovalente (CON il legno, CON la lana), per cominciare a distinguere oggetti diretti e indiretti. Tanti piccoli semi, anche senza terminologia specifica, possono dare buoni frutti, più avanti.

<sup>31</sup> Anche questo sarebbe un punto importante di cui fare tesoro. Pietro e Denise sanno costruire frasi corrette e semanticamente complete. Il contenuto delle scatole, invece, costringe tutti a fare passi indietro: richiamare alla memoria la corrispondenza di significato parola-disegno (che non sempre funziona) e usare dei lemmi non concordati tra loro che ancora non sono in grado di flettere: declinare e coniugare sono operazioni molto difficili per bambini così piccoli!

216. I: Margherita come lo vuoi chiamare?  
 217. Margherita:... Gommone... Margherita... LAVORARE... Gommone.  
 218. Denise: Lavora, no lavorare!  
 219. I: Tocca a Denise.  
 220. Denise: Scelgo... Scelgo... (cerca nella scatola delle azioni).  
 221. Deborah: Quello che si sceglie... Si sceglie!  
 222. I: Si può scegliere quello che si vuole.  
 223. Pietro, Alessio, Samuel: Lalalaaa (si mettono a cantare la canzone dei Pokemon mentre Denise sceglie).  
 224. Denise: Denise... ?... ? (v. Immagine 2)

DENISE	MANGIARE	TAZZA
--------	----------	-------

225. I: Chi sa cosa c'è scritto qui? (indico il foglietto con l'azione).  
 226. Alessio, Deborah, Taina: MANGIARE.  
 227. Denise: Denise... MANGIARE... Servizio<sup>32</sup>.  
 228. Alessio: Bere... Anche bere.  
 229. I: C'è scritto MANGIARE, Denise MANGIARE... è l'azione generale, ma se la fa Denise si dice...  
 230. Tutti: ?  
 231. I: Denise MANGIA, che cosa mangia? Mangia... la tazza?  
 232. Denise: No.  
 233. Alessio: La pera.  
 234. I: Ma lei ha scelto questo (indico la figura della tazza).  
 235. Denise: MANGIO... con il servizio, il cucchiaino<sup>33</sup>.  
 236. Tutti: Denise MANGIA con il cucchiaino.  
 237. Alessio:... e la tazza?  
 238. Francesco: Tocca a me!  
 239. Pietro, Samuel, Alessio: Cecerecece ce ce ce (mentre Francesco sceglie cantano).  
 240. Francesco: VOLARE... Francesco... Barca<sup>34</sup>.

VOLARE	FRANCESCO	BARCA
--------	-----------	-------

241. Francesco: Vola un uccello...  
 242. Alessio: Ma non può volare con la barca!  
 243. Mohammed: L'uccello vola con la barca?  
 244. I: Ma hai messo barca, l'uccello è il disegno che abbiamo fatto per capire che c'è scritto VOLARE.  
 245. Alessio: Ti cerco io un uccello, trovato l'uccello, vedi, sta fermo (cerca, lo trova e glielo porge).  
 246. I: Dove mettiamo questo uccello? Al posto de...  
 247. Alessio: ... al posto della barca.  
 248. Francesco: VOLARE... Francesco... Uccello.  
 249. I: Proviamo a cambiare di posto<sup>35</sup> Francesco il soggetto, tu, davanti... in mezzo l'azione VOLARE... dopo l'uccello. Prova a leggere adesso...

<sup>32</sup> Perché Denise per la compagna ha coniugato il verbo e per la sua frase no? Perché prima ha composto una frase 'vera', ora sta cercando di comporre i disegni dei foglietti contenuti nelle scatole. La sua competenza (come quella di tutti gli altri bambini) le permette di costruire frasi corrette parlando e ascoltando, sulle quali probabilmente sarebbe in grado di riflettere, di modificare, di allargare ecc. ma flettere verbi e nomi, non avere a disposizione determinanti, preposizioni, congiunzioni ecc. impedisce loro di costruire una frase sensata. Mi pare di poter dire che il problema della difficoltà che incontra l'insegnante (commenti alle righe 232, 249 e 317) stia proprio in questo. L'azione didattica andava in un certo senso capovolta: partire da frasi reali, prodotte dai bambini per poter manipolarle e quindi applicare le regole della lingua, non partire da parole fisse, non flesse e chiedendo in primo luogo ai bimbi di fare uno sforzo per ricordare la corrispondenza semantica tra disegno e parola. Bisogna anche tener presente che i bambini sono più competenti nel linguaggio verbale parlato piuttosto che nel disegno! È necessario partire dalla loro competenza nel parlato. Trovo queste osservazioni molto importanti. Penso all'analogia con l'impostazione in ambiente early algebra, quando proponiamo di iniziare da attività generative concrete, che hanno il compito di far nascere negli alunni l'esigenza di utilizzare (in modo anche 'sporco') i simboli dei linguaggi della matematica come strumenti di rappresentazione delle esperienze svolte, trasferendo poi sulle nuove conoscenze in costruzione quelle che già possiedono e scoprendo gradualmente analogie e differenze.

<sup>33</sup> Ha usato la prima persona parlando di lei, avrei potuto puntare l'attenzione anche su questo.

<sup>34</sup> Ha messo sul tavolo nell'ordine di "pesca" dalle scatole, perché non gli ho chiesto/fatto argomentare? Microdecisione di continuare il gioco piuttosto che approfondire a causa del gruppo di bambini molto vivace! Comprensibile. L'analisi a posteriori permette di individuare delle situazioni nelle quali ci si sarebbe potuti comportare diversamente. È formativa proprio per questa ragione.

250. Francesco: Francesco... VOLARE... Uccello (v. Immagine 3).

FRANCESCO	VOLARE	UCCELLO
-----------	--------	---------

251. I: Cosa vuol dire?

252. Francesco: Francesco VOLARE... Come un uccello.

253. Tutti: Francesco VOLA come un uccello<sup>36</sup>

254. I: Tocca a...

255. Daniela: Me!

256. Alessio: Mentre lei sceglie possiamo cantare?

257. I: Sì.

258. Alessio, Pietro, Samuel: Ceccerecece ceccerecece...

259. Daniela sceglie PATTINARE ma non trova i pattini, cambia, sceglie SCIARE ma non trova tra gli oggetti gli sci, cambia sceglie BERE, poi si sceglie come soggetto, poi come oggetto bicchiere.

260. I: Niente, Daniela non trova gli oggetti per le azioni che abbiamo.

261. Deborah: Andiamo avanti!

262. Alessio, Mohammed, Pietro la aiutano a cercare.

263. Jamie: Ma non tirate fuori tutto!

264. I: Stanno scegliendo, la stanno aiutando.

265. Mohammed ha trovato 'bottiglia di vino'.

266. Taina ha trovato 'rubinetto aperto'.

267. Daniela: Daniela... Bere... Acqua.

DANIELA	BERE	BICCHIERE
---------	------	-----------

268. Deborah: È un bicchiere con il piedistallo, anche a casa abbiamo i bicchieri così.

269. Pietro: In ristorante... che ci si sposa.

270. Daniela: cambia, sceglie il rubinetto con l'acqua poi legge: Bere... acqua.

DANIELA	BERE	RUBINETTO APERTO
---------	------	------------------

271. I: BERE è l'azione generale, se Daniela la fa si può dire...

272. Tutti: ... ?...<sup>37</sup>

273. I: Si potrebbe dire... BEVE... Daniela BEVE l'acqua.

274. Daniela: Daniela BEVE l'acqua del rubinetto (gira i fogli per fare la foto ma non li cambia di posto).

RUBINETTO APERTO	BERE	DANIELA
------------------	------	---------

275. I: Se metti i fogli così da questa parte io leggo. L'acqua BEVE Daniela<sup>38</sup>.

276. Daniela: Eeee (ride).

277. I: Fa ridere?

278. Daniela: Sì! (lascia l'azione in mezzo e cambia di posto soggetto e oggetto).

279. I: Tanto tempo fa hanno deciso che si comincia a leggere in italiano da sinistra verso destra, mentre in arabo (guardo Mohammed) si legge da destra a sinistra, in giapponese si può leggere dall'alto in basso<sup>39</sup>.

280. Jamie: Sai che io sono andato al ristorante cinese a mangiare il riso?

281. Deborah sceglie velocemente dalle tre scatole e legge: CORRE a cavallo.

<sup>35</sup> Speravo argomentasse ma... si è limitato a guardarmi sorridendo!

<sup>36</sup> Problema: la scritta ha il verbo all'infinito, i bambini la usano così com'è in questo gioco, mentre in altre situazioni avrebbero coniugato correttamente, non hanno capito che si può coniugare e accordare al soggetto e al tempo dell'azione? Non è stato detto in modo chiaro, e il verbo è scritto all'infinito così bisogna usarlo, una pseudoregola dei bambini stessi? Speravo di aver suggerito alla riga 226 che si poteva coniugare. Non basta suggerire il meccanismo: per i bambini sembra non avere senso l'idea di "azione generale". Loro sanno produrre frasi e l'idea del verbo all'infinito non corrisponde all'idea di verbo coniugato: è un passaggio cognitivo di riflessione linguistica troppo 'evoluto'. Fino all'età di passaggio all'adolescenza (e anche successivamente) le parole sono il loro significato, sono le cose in un certo senso e, come si può vedere bene da questo diario, incontrano difficoltà a considerare una stessa parola/cosa il verbo all'infinito e il verbo flessso: bere non è beve; volare non è vola, ecc. Se qualcuno ci riesce bisogna cogliere l'occasione per arrivare ad una condivisione.

<sup>37</sup> No, non hanno capito che si può coniugare! Non ho trovato le parole semplici per dire che il verbo va coniugato. Ho usato il tempo presente perché mi sembrava più semplice, forse dovevo fare un esempio anche con il passato e il futuro?

<sup>38</sup> I bambini di Francesca Accettulli le chiamano "frasi matte"!

<sup>39</sup> Osservazioni interessanti! Peccato che sia stato colto da Jamie uno spunto deviante!

DEBORAH

CORRERE

CAVALLO

282. I: Sta bene?

283. Tutti: Sìì... Deborah CORRE a cavallo!

284. Pietro: Va a cavallo.

285. Mohammed: La prossima volta possiamo fare TROVARE... Così scegliamo il cristallo!

286. Alessio: Però domani lo faremo!

287. Pietro: ... (*sceglie, mette in fila e legge*) Pietro... GUIDA...

PIETRO

GUIDARE

VOLANTE

288. I: Pietro GUIDA... con che cosa?<sup>40</sup>

289. Pietro: Pietro GUIDA... il volante!

290. Tutti: Pietro GUIDA ... con il volante!

291. Alessio: L'automobile.

292. Jamie: ... Ma dov'è... COSTRUIRE? (*cerca, trova, compone e legge*) Jamie COSTRUISCE le palle.

JAMIE

COSTRUIRE

PALLONI

293. Tutti: Jamie COSTRUISCE le palle.

294. Pietro: Ma come fa?

295. Alessio: Tocca a me!... (*sceglie SUONARE, se stesso...*) Non c'è nessuno strumento musicale... Ho trovato! La chitarra!

ALESSIO

SUONARE

CHITARRA

296. Alessio: Alessio SUONA la chitarra.

297. Mohammed: Mi scrivi TROVARE... Così scelgo il cristallo!

298. I: ... (*velocemente scrivo TROVARE senza disegno, lui compone la frase*) (v. Immagine 4).

MOHAMMED

TROVARE

CRISTALLO

299. Tutti: Mohammed TROVA il cristallo<sup>41</sup>

300. Pietro: Si può dire anche diamante.

301. Ajdin sceglie l'azione, se stesso e l'oggetto, compone la frase.

AJDIN

TRASPORTARE

TAVOLO

302. Ajdin: Ajdin TRASPORTA un tavolo, sono forte io!

303. Tutti: Ajdin TRASPORTA un tavolo.

304. Taina sceglie l'azione, se stessa, l'oggetto, compone la frase.

TAINA

DISEGNARE

FIORE

305. Taina: Taina DISEGNA un fiore.

306. Tutti: Taina DISEGNA un fiore!

307. Deborah: È bello disegnare i fiori.

308. Margherita: A me piace tanto disegnare i fiori.

309. Samuel sceglie l'azione, se stesso e l'oggetto, compone la frase.

310. SAMUEL

311. DIPINGERE

312. TAVOLOZZA

313. Samuel DIPINGE con... la pittura.

314. Tutti: Samuel DIPINGE con la pittura.

315. Pietro: Fa i quadri.

316. I: È una tavolozza per mettere i colori, la usano i pittori. Il gioco è finito!

317. Francesco: E tu Maestra, tu non fai?

318. I: Sì, hai ragione, ma non ho fatto il ritratto... Però sceglierei BALLARE... La Maestra Monica BALLA... Mi aiutate a scegliere un oggetto?

319. Tutti con le mani dentro alla scatola a cercare un oggetto.

<sup>40</sup> Giustamente i bambini partono dalla loro esperienza linguistica, quindi sentono la necessità di preposizioni, dei "braccini" necessari a dare senso al verbo in questa sequenza; analogamente succederà alla riga 305, con DIPINGERE e TAVOLOZZA. Su questo varrebbe la pena di puntare per dare avvio alla grammatica valenziale.

<sup>41</sup> Forse questi bambini hanno capito che si poteva... Certo. Ma non mi sembra condiviso dalla classe.

320. Mohammed: ... Sulla luna.  
321. Jamie: Con la bicicletta.  
322. Pietro: Con il carciofo.  
323. Francesco: Con la carota.  
324. Tutti: ... Eeeeeee... (ridono).  
325. I: **Ok, grazie, andiamo a mangiare!**



Immagine 1



Immagine 2



Immagine 3



Immagine 4

Sperimentazione MDP	12	Grammatica Valenziale								
Trieste "Filzi-Grego" sez. A	I	1	2	3	4	5	1	2	3	Bellini Monica

<sup>42</sup> *Ai fini dell'argomentazione forse l'attività sui verbi del 19 febbraio sarebbe stata più interessante da trascrivere ed analizzare. Devo constatare che la gestione dell'attenzione cognitiva di questo gruppo è per me veramente difficile, ma devo anche sottolineare che se l'insegnante nei tempi di attesa, mentre un bambino sceglieva dalle scatole, non proponeva nulla, nemmeno argomentare sulle azioni, essi si sono trovati un'attività alternativa, quella di cantare! Era più divertente per loro, e anche per me, il gioco dell'anno scorso: mantenendo fisso soggetto e oggetto, leggere le frasi alternando i verbi e ridere delle azioni incongruenti. Accetto suggerimenti metodologici dagli esperti.*

*Ho cercato di disseminare i consigli lungo tutto il diario man mano che lo svolgersi dall'attività mi suggeriva delle possibili altre piste, anche per entrare veramente nell'ambito della grammatica valenziale, come mi pare fosse l'intento. In conclusione però in tutta questa attività non sono riuscita a vedere nessuna delle possibili strategie didattiche che porterebbero a riconoscere dei criteri di tipo valenziale. Se l'insegnante ha veramente interesse a proseguire sulla strada della GRAMMATICA VALENZIALE, le consiglierei di approfondire prima il tema in modo da impossessarsi del modello.*

*Si intravedono tanti spunti interessanti per avviare una riflessione condivisa secondo le modalità della GRAMMATICA VALENZIALE, ma sarebbe utile proporli in un'attività spogliata da intenti diversi (dalla coniugazione, ad esempio) per concentrarsi su un problema più limitato ma significativo. La prima fase, ad esempio, è tutta puntata sul verbo, e potrebbe essere più efficacemente sviluppata in questo senso, per esplorare come le frasi si creano proprio a partire dai verbi. Per questo sarebbe meglio che fosse l'insegnante a scegliere i verbi adatti a perseguire l'obiettivo di apprendimento (vedi commenti nel corso del diario), distinguendo, magari in due scatole, i verbi bivalenti dai monovalenti, quelli che hanno bisogno di saturarsi con oggetti concreti (oggetti diretti) o che non hanno bisogno d'altro, o ancora quelli che si saturano con elementi collegati con preposizioni-"braccini" (oggetti indiretti)... Anche se il brain storming della volta precedente aveva portato i bambini a sceglierli privilegiando le azioni legate alla loro esperienza, verbi come 'vestirsi', 'sposarsi', sono difficili da proporre alla riflessione di bimbi così piccoli. La seconda fase è altra cosa: potrebbe essere rifondata totalmente. Si potrebbe quindi riproporre un'attività completamente rivisitata. Ne modificarei comunque il titolo rendendolo più pertinente al focus scelto.*

*Sul piano dell'impostazione dell'attività si sono espresse in modo esauriente le esperte in ambito linguistico. Mi limito ad una considerazione di carattere 'locale'. Avendo seguito in questi anni i numerosi diari elaborati dall'insegnante, colgo la maturazione di una sua idea inizialmente piuttosto disordinata, sulla quale penso che la metodologia delle trascrizioni pluricommentate abbia avuto (e possa avere in futuro) effetti positivi.*