

RIFLESSIONE SULLA LINGUA E ARRICCHIMENTO LESSICALE ALLA SCUOLA PRIMARIA: UN DIALOGO POSSIBILE

*Silvia Demartini*¹

1. LA COMPETENZA LESSICALE NELLA SENSIBILITÀ COMUNE, A SCUOLA E OLTRE

La competenza lessicale (o, meglio, la scarsa competenza), un po' come quella ortografica (cfr. Serianni, Benedetti, 2009), può essere un aspetto molto evidente da osservare e poi da sanzionare nell'uso linguistico. Talvolta, infatti, si nota facilmente chi ha un ridotto bagaglio di parole, cioè dispone di scarse ricchezza e varietà lessicali, o si coglie senza sforzo un autentico errore di forma o d'uso dei vocaboli (condizione necessaria per cogliere le deviazioni è padroneggiare la parola), in contesto didattico ma non solo. Nella sensibilità comune, insomma, "sbagliare le parole" (usarne una per un'altra o non centrarne il significato) o padroneggiarne poche è avvertita come una mancanza non da poco, nella propria lingua materna, segnale manifesto di scarsa competenza nell'uso e, forse, di una certa povertà di pensiero. O, almeno, questo che ciò che viene percepito: lo confermano i frequenti e ciclici moti d'indignazione, non sempre giustificati, che riguardano soprattutto studentesse e studenti, accusati di possedere scarse competenze linguistiche e spesso proprio lessicali.

Molti sono stati i lavori volti, con tagli diversi, a interrogarsi sulle competenze linguistiche e anche specificamente lessicali di ragazze e ragazzi, e a proporre ricerche e interventi didattici sul tema². Eppure, monitorare davvero il bagaglio lessicale di qualcuno non è un'operazione facile: come scritto da Ferreri (2005: 13), la «problematicità scaturisce dall'oggetto stesso dell'accertamento», che è un sistema aperto, sfuggente, multidimensionale, mutevole, potenzialmente infinito (diversamente da altri, come quello fonologico o sintattico). Ecco perché è fondamentale che chi insegna – sia nella formazione di base sia nell'aggiornamento continuo durante la professione – acquisisca un po' di dimestichezza con la dimensione lessicale, con le sue caratteristiche e con le sue potenzialità in relazione allo sviluppo del linguaggio³.

2. LE PAROLE E NOI

Lo sviluppo del lessico, nel quadro d'insieme dello sviluppo del linguaggio (nella L1 tracciato p. es. in Goldfield, Reznick, 1990; Michnik Golinkoff, Hirsh-Pasek, 2001;

¹ Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana – SUPSI.

² Molti lavori scientifici, negli anni, hanno analizzato in modo specifico le competenze di scrittura di ragazze e ragazzi (ad esempio Lavinio, Sobrero, 1991; Corno, 2009; Prada, 2009; Grandi, 2025); sul lessico di allieve e allievi di primaria e secondaria di primo grado (esaminato in un corpus di testi) si possono citare Demartini (2016a, b) e, per la secondaria di primo grado, i rilievi di Barbagli *et al.* (2016), mentre sul lessico letto e scritto da bambine e bambini di primaria resta da ricordare il ponderoso lavoro di Marconi *et al.* (1994). Centrati sulle proposte didattiche, si segnalano inoltre i ricchi volumi di Barni *et al.* (2008) e di Corrà (2013). Per un'esauriva bibliografia si rimanda a De Leo (2024).

³ Testi teorici che possono essere utilmente letti o consultati per acquisire basi utili a sostenere le scelte didattiche sono ad esempio Ferreri (2005), Ježek (2011), Casadei, Basile (2019), De Mauro (2019a, 2019b).

Ferreri, 2005; Guasti, 2007; King, Mackey, 2008; D'Amico, Devescovi, 2013; Majorano, Bertelli, Ferrari, 2023), ha un che di sorprendente rispetto all'evoluzione, pur sorprendente in tutto, degli altri livelli linguistici (fonologia, sintassi, morfologia ecc.)⁴. In un preciso periodo, dopo alcuni mesi di progredire lento nella capacità di esprimersi con le parole, avviene quella che la letteratura chiama un' "esplosione del vocabolario": dopo un avvio abbastanza lento, in cui ci si appropria delle parole poco alla volta (si stima che l'apprendimento avvenga mediamente a una velocità di 8-11 parole al mese), il cervello passa a una nuova fase, in cui la velocità di apprendimento lessicale aumenta di tre/quattro volte (Michnik Golinkoff, Hirsh-Pasek, 2001: 171).

Secondo gli studi citati, l'"esplosione del vocabolario" (pur con moltissime differenze interindividuali, nonché strettamente collegata alle occasioni vissute e all'ampiezza del lessico in input) si verifica fra i 18 e i 24 mesi, periodo in cui si passa rapidamente da un tesoro di 30-50 parole, massimo un centinaio, ad alcune centinaia (fra le 300 e le 500 e oltre). Intorno ai 18 mesi, la mediana delle parole conosciute è di 278, a 36 mesi è a 574 (ma possono anche esserci casi con più di 600 parole in memoria); qualitativamente, i nomi sono ancora la maggioranza delle parole padroneggiate, ma verbi e aggettivi aumentano progressivamente, e le parole funzionali mostrano un lieve aumento. Si iniziano pian piano a produrre le prime combinazioni significative, o proto-frasi, anche se ancora in forma per lo più telegrafica.

Di imparare nuove parole, poi, non si smette mai, anche se alcune possiamo perderle (può verificarsi un decremento lessicale) o possiamo non avere occasioni particolarmente stimolanti per ampliare il nostro bagaglio ricettivo e produttivo. È quindi fondamentale che la scuola, fin dai primi livelli, non abbandoni l'idea di perseguire quel «piano di alfabetizzazione lessicale» descritto in Ferreri (2005: 102-106): un curriculum ragionato che consideri in profondità gli ambiti di intervento (il vocabolario di base, i lessici disciplinari, la sinonimia, il lessico della conoscenza)⁵, e che proponga azioni regolari e variate, con attenzione specifica.

3. LA SFIDA DELLA DIDATTICA DEL LESSICO

Pensando alla didattica dell'italiano oggi, tutte e tutti concordiamo sulla necessità di offrire a scuola occasioni volte a potenziare la dimensione lessicale in allieve e allievi⁶: lo richiedono le indicazioni nazionali ed è un'urgenza anche se si guarda alle attese delle indagini internazionali, oltre che alle esigenze di comprensione e di partecipazione della vita di tutti i giorni. Eppure, a volte, realizzare un'autentica didattica del lessico pare una sfida impossibile o un miraggio (cfr. Demartini, 2015), perché è difficile trovare il tempo, dedicare a essa interventi regolari, monitorarla, e, soprattutto, essere certi dell'insegnabilità dell'oggetto⁷. Proprio per questo è necessario, per chi insegna, avere dei punti fermi che permettano di organizzare il lavoro d'aula secondo criteri solidi e non effimeri, circoscrivendo sottocampi d'azione chiari. Alcuni criteri, insieme metodologici e pratici, potrebbero ad esempio essere i seguenti:

⁴ Sugli aspetti che legano cervello e aspetti linguistici come sintassi, morfologia, fonologia si rinvia alla serie "Bussole" dell'editore Carocci specificamente dedicata a questi temi (per il lessico, trattato insieme alla semantica, cfr. Panizza *et al.*, 2020).

⁵ Un esempio in tal senso è ben mostrato dal progetto descritto in Zuccherini (2018), che propone anche un possibile curriculum del lessico per la scuola di base; specifico per la secondaria di secondo grado è invece Prada (2013).

⁶ Com'è ribadito anche nel capitolo VII di Cignetti *et al.* (2022); sono poi specifici sul tema Corrà (2013) e Casadei, Basile (2019).

⁷ Un programma per il potenziamento del lessico negli ultimi anni di primaria è presentato in Calvani, De Angelis (2025).

- destinare regolarmente lezioni dedicate al lavoro specifico sul lessico, portando l'attenzione sulle parole, in modo da stimolare un'attitudine in tal senso (come sottolineato anche da Serianni, 2010: 76-83, e Zuccherini, 2018);
- spaziare fra diversi tipi e generi di testo per approfondire il lessico nell'ambito di diverse testualità;
- focalizzare certi tipi di parole su cui lavorare in occasioni e con modalità specifiche (non solo le parole piene o lessicali, ma, ad esempio, anche le parole funzionali come i connettivi);
- sfruttare le possibilità intrinseche alle relazioni semantiche espresse dal lessico⁸ (come la scoperta di vocaboli legati a determinate aree semantiche, molto efficace a livello cognitivo, le potenzialità della sinonimia, ma anche le possibilità offerte, ad esempio, dalle espressioni figurate, cfr. Cardona, 2008);
- operare in due direzioni: promuovere l'ampliamento del bagaglio di parole, ma anche le azioni cognitive che richiedono capacità di selezione (scelta di parole in contesto);
- considerare le possibili attività lessicali inseribili in situazioni e occasioni non prettamente incentrate sul lessico (ad esempio legandole alla riflessione sulla lingua, come vedremo);
- favorire la costruzione di supporti per la memoria (cartelloni, scatole o altre modalità di raccolta delle parole eventualmente scoperte, a seconda dell'età di allieve e allievi) e la consultazione di essi;
- incoraggiare la connessione fra le occasioni di lettoscrittura e l'ampliamento lessicale (ad esempio sfruttando il tesoro di parole ricavabile da albi illustrati lessicalmente ricchi o muovendo dalle necessità comunicative in situazioni di realtà, come scrivere una locandina, una mail di lamentela, un invito o altro);
- collaborare in chiave interdisciplinare per considerare la progressione dei lessici delle discipline;
- predisporre strumenti per il monitoraggio (e l'auto-monitoraggio) del lessico utilizzato in compiti specifici, nell'oralità o nella scrittura.

Come scrive Ferreri (2005: 104), inoltre,

L'assunto di fondo è che lo sviluppo delle conoscenze lessicali nei giovani sia tutt'uno con la pratica delle esperienze manipolative, con la scoperta del proprio modo di essere ed esistere, con l'esplorazione del corpo e dei sentimenti, con le modificazioni che scaturiscono dall'interazione con gli altri, con la costruzione dei saperi disciplinari.

Ciò significa che è fondamentale agganciare il lavoro sul lessico alla concretezza delle situazioni proposte, ai bisogni dell'individuo, alle scoperte disciplinari e alle conseguenti necessità terminologiche, nonché a contesti e a richieste motivanti, affinché le scoperte si sedimentino davvero nella memoria.

4. RIFLESSIONE SULLA LINGUA E ARRICCHIMENTO LESSICALE

Come nella vita di tutti i giorni le parole si imparano per lo più in momenti non espressamente dedicati a questo compito, così le occasioni scolastiche in cui si fa (anche)

⁸ Su cui, come riferimenti teorico-descrittivi, si possono ad esempio vedere Adamo, Della Valle (2018) o l'ampio lavoro di Antonelli (2023).

arricchimento lessicale possono essere varie. Una di queste è offerta dal lavoro di riflessione sulla lingua, che permette di sviluppare il bagaglio di parole mentre si riflette sulle stesse (ad esempio, quali caratteristiche morfosintattiche hanno? Come si accordano? Che ruoli ricoprono nelle frasi?). Come ricorda, infatti, De Mauro (2008: 30), «i lessemi di una lingua si lasciano tutti ordinare in *partes orationis* distinte e ciò conferisce ai lessici non l'aria di coacervi disordinati, ma insiemi di classi formalmente coerenti»: la coerenza della grammatica offre un utile “argine” al lessico come sistema mobile ed esposto al mutare della realtà, e pertanto variabile, incrementale e decrementale.

Riprendiamo ancora alcune parole di Ferreri (2005: 38), che sono di sostegno a questo discorso:

Un piano di insegnamento/apprendimento del lessico deve concorrere ad agevolare la conservazione delle conoscenze lessicali nella memoria a lungo termine favorendo l'acquisizione di quegli elementi di qualità che facilitano i meccanismi di rappresentazione, immagazzinaggio e accesso al lessico.

Se dunque è vero che per immagazzinare parole occorre acquisire quegli «elementi di qualità» che ne facilitano l'appropriazione, la rappresentazione e il riuso, allora possiamo ipotizzare che anche alcune delle peculiarità e delle regolarità tipicamente oggetto di riflessione linguistica possono sostenere l'apprendimento lessicale. Il lessico mentale, infatti, è una sorta di (grande) magazzino che raccoglie le parole e tutte le informazioni a esse associate: semantiche, fonologiche, ortografiche, morfologiche e sintattiche, ma anche, ad esempio, le relazioni con le altre parole (cfr. per es., Laudanna, Burani, 1993; Ferreri, 2005; D'Amico, Devescovi, 2013).

Come ha sostenuto e ampiamente sperimentato Lo Duca (2018a, b), ma anche Ujchich (2020: 87-130), se opportunamente stimolati e sostenuti bambini e bambine sanno elaborare osservazioni e riflessioni sulla loro L1 e specificamente sulle parole: partiamo, dunque, da questa sensibilità per intercettare le più utili possibilità di lavoro, che possono coinvolgere anche il campo dell'arricchimento lessicale.

4.1. *Dalla scuola dell'infanzia*

Sin dalla scuola dell'infanzia si possono proporre attività in cui bambine e bambini sono sollecitati a osservare aspetti della loro lingua materna, in modo induttivo e ludico, scoprendone le potenzialità e alcune primissime regolarità.

Pensiamo, ad esempio, di partire da un input di lettura: un albo illustrato di qualità⁹, che offre moltissime possibilità di dialogo e confronto successive all'ascolto del testo, come può ad esempio essere *Federico* di Leo Lionni (Lionni 1967/2005). Il topo protagonista del libro – romantico raccoglitore di colori, raggi di sole e parole per l'inverno –, dopo aver affascinato chi ha ascoltato la sua storia, può incentivare nuove raccolte di parole, ad esempio nomi di animali. Bambine e bambini diranno (e l'adulto potrà scriverli) vari nomi, per lo più terminanti in *-a* e *-o*, le due prime grandi “famiglie” a emergere, finché qualcuno magari dirà *maiale* o *serpente*¹⁰: emerge un nuovo gruppo di nomi, con un'uscita diversa (*-e*). Pian piano, le scoperte, fissate su grandi cartelloni di parole, si ampliano: ulteriori vocaboli (come ad esempio *chiave* o *noce*) chiariscono alcune specificità delle differenze di flessione, permettendo ad allieve e allievi di scoprire che i nomi in *-e* possono

⁹ Sugli albi, anche per costruire vari tipi di attività partendo da essi, si possono vedere p. es. Terrusi (2012, 2017), Capetti (2018), Hamelin (2012), Fornara (2021), Capetti, Minciotti (2024).

¹⁰ Com'è veramente accaduto durante quest'attività condotta dalla docente Lara Zehnder, in Canton Ticino.

essere sia femminili (*la chiave*) sia maschili (*il serpente*); la riflessione può così spingersi a indagare anche l'accordo.

Simili situazioni esplorative, di cui l'insegnante è regista, che riguardano insieme lessico e grammatica, vanno proposte con lentezza e assiduità, affinché creino un'abitudine mentale alla ricerca di parole e alla riflessione su di esse in modo intuitivo e spontaneo, soprattutto nelle prime fasi. Il "vincolo" di trovare e aggiungere parole (qui nomi di animali) che, ad esempio, finiscono in un certo modo orienta lo sforzo cognitivo tramite un vincolo formale, stimolando ulteriormente l'azione di ricerca. Lavorare in gruppo in simili situazioni aperte permette quindi di entrare in contatto con le parole d'altri e, insieme, di riflettere sulle stesse.

4.2. Esempi di attività per la scuola primaria: il progetto Sgrammit

La riflessione sulla lingua offre numerosissime possibilità di innesto di occasioni dedicate all'arricchimento lessicale. Tale presupposto è stato considerato nel pensare a come dedicare spazio al lessico nei lavori del progetto *Sgrammit. Scoprire la grammatica dell'italiano nella scuola elementare* (Demartini, Fornara, 2019-2025)¹¹: un progetto di ricerca e formazione docenti¹² finalizzato alla realizzazione di materiali didattici induttivi e innovativi di riflessione sulla lingua per la scuola primaria. Tale progetto ha visto lavorare fianco a fianco mondo dell'università e mondo della scuola, perché un gruppo di docenti – parallelamente alla formazione nel campo della didattica della lingua – ha concretamente ideato e sperimentato i percorsi didattici poi inseriti nei quaderni prodotti.

L'intera opera *Sgrammit* è composta da sei serie di quaderni, dedicati a sei grandi temi che affrontano i macro-ambiti principali della riflessione sulla lingua nella scuola primaria (*La punteggiatura, Il testo narrativo e il testo descrittivo, L'ortografia, Il testo espositivo e il testo argomentativo, La grammatica e il metalinguaggio, Il testo regolativo e il testo funzionale*). Ciascuna serie è composta da quaderno 1 (indicativamente per le prime classi), quaderno 2 (indicativamente dalla terza in poi) e guida per l'insegnante, in cui sono offerti i principali elementi della teoria di base. Come si può notare, tre quaderni sono dedicati ai tipi testuali, nell'ottica di ricavare da essi le risorse linguistiche salienti su cui orientare la riflessione, connettendo grammatica e testualità (considerando la tipologia funzionale). Non si ha un quaderno espressamente dedicato al lessico, poiché in tutti i quaderni il lessico è affrontato in modo "diffuso" e trasversale a vari percorsi di scoperta, allenamento e consolidamento. Le occasioni di lavoro sul lessico naturalmente conseguenti alla riflessione sul funzionamento della lingua, infatti, non mancano.

4.2.1. Gli avverbi in -mente

Nel *Quaderno 2* di colore viola (i fascicoli viola sono quelli dedicati a *Grammatica e il metalinguaggio*, con approccio valenziale), ai percorsi squisitamente sintattici se ne alternano alcuni dedicati a scoperte morfologiche, così da accostarsi, man mano, alle categorie lessicali, mentre si affronta la scoperta del sistema linguistico; a tal fine nei quaderni viola è stata inserita appositamente una *Fabbrica delle parole*, costantemente attiva per garantire il funzionamento della lingua. Uno di questi percorsi, *Lo zoo alieno*, è dedicato agli avverbi,

¹¹ Cfr. www.sgrammit.ch.

¹² *Sgrammit* è un progetto del *Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione* del Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, che lo ha sostenuto dal 2019 al 2024; è stato condotto e coordinato da Silvia Demartini e Simone Fornara, con la collaborazione della casa editrice Salvioni di Bellinzona.

specificamente a quelli in *-mente*¹³: questa parte invariabile del discorso viene osservata nell'ambito del funzionamento e della struttura della frase, e poi esaminata a livello di forma, in modo induttivo.

Per capire meglio, vediamo le attività proposte (Figure 1 e 2): il contesto è quello di Sgrammit, scoiattolo protagonista dei quaderni, che si trova a fare visita a uno zoo spaziale, dove tutte le cose funzionano diversamente a com'è abituato a vederle sulla Terra. Nel prendere appunti sul suo diario di viaggio scrive frasi come queste: *Come si muove lentamente questo puma!* o *Accipicchia! Come nuotano rumorosamente questi pesci!* In seguito, allieve e allievi devono riflettere sulle differenze dei movimenti degli animali spaziali (gli *animalieni*) rispetto ai loro omologhi terrestri: se il puma alieno si muove *lentamente*, sulla Terra possiamo dire che si sposta *velocemente* e così via per tutti i casi presentati. Occorre trovare l'avverbio che esprime l'idea opposta.

Figura 1. Attività del percorso sugli avverbi in *-mente*

1

A Che strani questi animalieni!

Va-lentina e It-alieno accompagnano Sgrammit allo zoo spaziale. Tra tutti gli animalieni, quattro catturano la sua attenzione; decide quindi di fotografarli e di prendere qualche appunto sul loro comportamento per poter riportare le sue scoperte ai suoi amici del bosco. Osserva attentamente il diario di viaggio di Sgrammit, leggi ciò che ha scritto (o ascoltane la lettura) e immergiti nei panni degli animalieni provando a imitarli.

COME SI MUOVE LENTAMENTE QUESTO PUMA!

NON CI CREDO! COME SI SPOSTANO DISORDINATAMENTE QUESTE FORMICHE!

ACCIPICCHIA! COME NUOTANO RUMOROSAMENTE QUESTI PESCI!

QUESTA GAZZELLA CORRE GOFFAMENTE!

Sgrammit è rimasto sbalordito nel vedere come si muovono questi animalieni. C'è qualcosa di diverso nel loro comportamento rispetto agli animali che incontra solitamente sulla Terra. In che cosa consiste la differenza?

¹³ Su cui, dal punto di vista descrittivo e storico, rimandiamo ad esempio a Ricca (2004), De Cesare, Albom, Cimmino (2017), Consales (2018: 330-333), Lo Duca (2020).

Figura 2.

1

B Sulla Terra e nello spazio

Dopo aver scoperto lo strano modo di muoversi degli animali, Sgrammit spiega a Va-lentina e It-alieno come invece si spostano gli animali sulla Terra. Aiutalo completando gli schemi seguenti.

lentamente

si muove

nuotano

5

A queste attività, alla pagina successiva, seguono alcune domande di riflessione, con apposito spazio per scrivere: *Quale azione compie il puma sia nello spazio sia sulla Terra? La fa allo stesso modo? Quali sono le parole che fanno capire come cambia il modo di muoversi del puma? Rifletti con le tue compagne e i tuoi compagni per capire se vale la stessa cosa anche per gli altri animali.* Si riflette, quindi, su questo particolare tipo di avverbi (senza ancora per forza attribuire a essi il termine tecnico della grammatica, se non è ancora il momento), che si formano partendo da un aggettivo e aggiungendo un suffisso specializzato, e che caratterizzano l'azione (ovviamente ci sarà tempo per approfondire e ampliare la definizione di avverbio).

Dopo aver portato l'attenzione su questo particolare tipo di parole, il percorso prosegue con la proposta riportata in Figura 3, in cui entra in gioco con ancora più evidenza l'arricchimento lessicale, poiché bambine e bambini devono provare ad abbinare verbi e avverbi in *-mente*, dopo averli riconosciuti e opportunamente colorati:

Figura 3. Un'attività ludica sugli avverbi

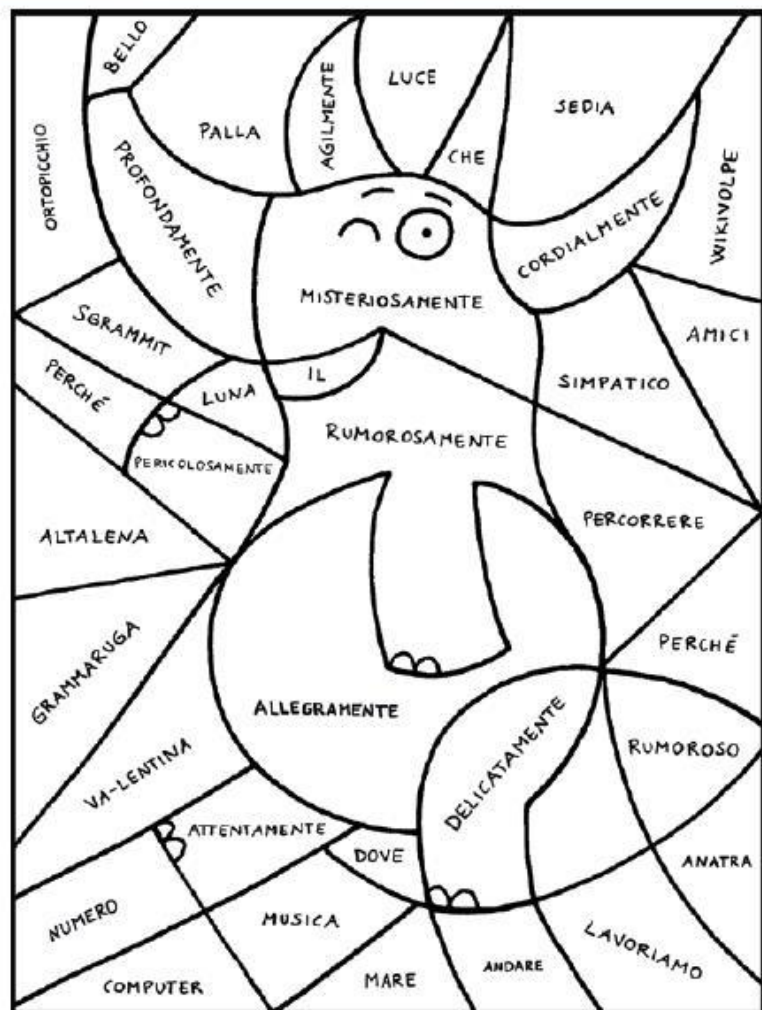
1



E questo chi è?

Ora che hai scoperto che ci sono parole che precisano il modo di muoversi degli animali, prova a trovare per ogni azione scritta nell'elenco una parola adatta che la specifichi e colorala all'interno del disegno. Che cosa compare?

- DORMIRE
- CORREGGERE
- GUIDARE
- SALUTARE
- STARNUTIRE
- SALTARE
- SCOMPARIRE
- GIOCARE
- ACCAREZZARE



Le parole che abbiamo incontrato servono a specificare il modo in cui si svolgono le azioni e si chiamano _____



Presta attenzione a come sono scritte tutte queste parole. Che cosa le accomuna?

In seguito, si torna sulla riflessione, cercando di esplicitarne più aspetti, e la si sistematizza, anche terminologicamente:

Le parole che abbiamo incontrato servono a specificare il modo in cui si svolgono le azioni e si chiamano _____ Presta attenzione a come sono scritte tutte queste parole. Che cosa le accomuna?

Da ultimo, è il momento di passare all'attivazione di scrittura e lessico, con la seguente consegna:

A questo punto siete pronti per giocare con gli avverbi! Mettetevi alla prova divertendovi con una serie di nuovi giochi prodotti dalla Fabbrica delle parole. Ritagliate le tessere dell'allegato 2 su cui sono scritti vari avverbi, e mescolatele; poi, senza guardare, pescatene una alla volta e trovate uno o più verbi da associare all'avverbio. Potete anche creare frasi divertenti e un po' matte, come *bere gentilmente* oppure *dormire distrattamente*, o anche comunicare tra voi con espressioni di questo tipo: *Io penso velocemente. Tu che cosa fai velocemente?* Inoltre, potete scrivere ulteriori avverbi sulle tessere vuote. Nello spazio sottostante scrivete le frasi più originali e fantasiose che avete creato.

Fra i materiali in allegato sono infatti offerti cartellini con scritti sopra numerosi avverbi, e alcuni vuoti per scriverne altri; ciò permette una visione e una manipolazione tramite supporti vari, anche fisicamente ricombinabili (molto utili in generale per lavorare con l'approccio valenziale, anche per allieve e allievi che traggono vantaggio da un approccio più visivo e tangibile). Seguono poi indicazioni per ulteriori giochi con i cartellini e il rimando a un percorso online sullo stesso tema¹⁴, in cui si inizia anche l'incontro con avverbi di forma diversa. Nell'intera proposta, riflessione sulla lingua, arricchimento e sperimentazione lessicale, e brevi richieste di scrittura cooperano per un apprendimento variato, che si sostiene nelle sue diverse occasioni.

4.2.2. *Gli aggettivi qualificativi*

Un secondo esempio di interazione fra arricchimento del lessico e riflessione sulla lingua riguarda il lavoro di scoperta dei nomi e degli aggettivi qualificativi. Questo lavoro, proposto all'inizio del *Quaderno 1* di colore verde nel percorso *Etichette nel bosco* (i quaderni verdi sono quelli dedicati alle risorse linguistiche dei tipi testuali narrativo e descrittivo), si presenta come una delle prime proposte di riflessione induttiva per allieve e allievi, sperimentabile sin dalla prima primaria, o addirittura dalla scuola dell'infanzia (rimanendo nell'oralità o servendosi del dettato all'adulto). Come si può vedere in Figura 4, si comincia con una tavola illustrata a doppia pagina, che presenta un bosco tutto da etichettare (l'ispirazione deriva dall'albo illustrato di Warnes, 2014):

¹⁴ Scaricabile qui: https://www.sgrammit.ch/wp-content/uploads/Q2_3-5_VIOLA_Online_Va-lentina-indaffarata.pdf.

Figura 4. Una tavola da "etichettare" con parole



La consegna (in alto nella pagina a sinistra) è la seguente:

ETICHETTIAMO IL BOSCO!

Sgrammit e i suoi amici hanno inventato un gioco molto divertente: appiccicare delle etichette su ciò che vedono nel bosco per dare un nome a tutto quanto li circonda. Hai voglia di aiutarli? Insieme alle tue compagne e ai tuoi compagni, prendi l'allegato 3A, stacca le etichette e incollale sul disegno, scrivendo su di esse il nome di ogni elemento del bosco.

Nell'allegato al percorso sono presenti alcune parole date da associare all'immagine, così da garantire un repertorio di vocaboli di partenza, ma soprattutto ci sono tante etichette bianche su cui scrivere parole in più, lavorando insieme (cioè portando le proprie parole e scoprendo il bagaglio altrui): infatti, il passaggio dall'immagine alla parola, soprattutto se percorso in gruppo, permette un arricchimento lessicale reciproco e co-costruito (a livello di nomi e di aggettivi). A quest'attività segue una proposta analoga: sempre un disegno da etichettare, ma, questa volta, si tratta di un'animale fantastico, ricco di dettagli, che sollecita un ulteriore scavo nel lessico. A questo punto, si è accumulato un tesoro di molte parole: come servirsene per tornare dal lessico alla riflessione sulla lingua?

Il passaggio successivo del percorso (*Quante parole!*) richiede ad allieve e allievi di operare liberamente una categorizzazione in gruppi delle parole, alla quale seguono le domande *Quanti gruppi di parole avete formato?* e *Perché avete scelto di raggrupparle proprio così?* Si tratta di passaggi importanti per una riflessione di cui bambine e bambini sono protagonisti attivi e non destinatari di una soluzione data; il percorso procede, infatti, con

una strategia spesso usata in *Sgrammit*: viene in seguito proposta la categorizzazione fatta dai personaggi-guida del quaderno delle parole inizialmente date (come *riccio*, *foglie*, *squamoso*, *minaccioso*), da confrontare con le possibilità emerse in classe; la categorizzazione dei personaggi è quella attesa, in nomi e aggettivi, mentre allieve e allievi possono averne proposte altre (sulla base del significato o altro). A questo punto, bambine e bambini devono aggiungere le parole che erano emerse da loro in fase di etichettatura alla sistemazione in gruppi fatta dai personaggi (inserendole nel giusto raggruppamento), poi, alle due categorie devono attribuire nomi spontanei; subito dopo, scopriranno i termini della grammatica (appuntamento, nomi e aggettivi), col supporto dell'insegnante.

Chiude questo percorso un gioco (*Indoviniamo*), per attivare ancora il lessico: dati su delle carte tre aggettivi, bisogna indovinare il nome corrispondente (ad esempio, *caldo*, *scoppiettante*, *rosso* → il fuoco); sono poi fornite anche delle carte vuote con questa stessa struttura da riempire, così che allieve e allievi possano proporre ulteriori parole (aggettivi) da far indovinare attraverso alcuni possibili aggettivi per descriverle.

5. PER CONCLUDERE

Quelli qui proposti sono solo pochi esempi di come percorsi di scoperta linguistica possano naturalmente offrirsi anche come occasioni per lavorare sul lessico. Per evocare precedenti illustri, potremmo ricordare quanto sosteneva Gianni Rodari (Rodari 1973), e cioè che la fantasia, per esprimersi al meglio, necessita di vincoli che ne orientino l'espressione, permettendole di ottimizzare i risultati; analogamente, le potenzialità delle regole (o meglio delle regolarità della lingua) possono svolgere la funzione di facilitatori o, almeno, di stimoli per alcuni compiti, come quello di ricerca lessicale. Traslando l'idea al discorso qui presentato, infatti, si tratta di considerare che il compito di "cercare parole" secondo alcune richieste nell'ambito di attività di riflessione sulla lingua potrebbe offrire vincoli utili sul piano cognitivo, che favoriscono il compito di ricerca lessicale circoscrivendolo e indirizzandolo. Tali vincoli possono essere le caratteristiche e le proprietà grammaticali (ad esempio morfologiche) su cui, di volta in volta, verteranno la scoperta e la riflessione, nella prospettiva di offrire occasioni di lavoro sul lessico contestualizzato nella riflessione sulla lingua, anche senza proporre esplicitamente attività lessicali (che pure sono utilissime per portare l'attenzione sull'importanza delle parole¹⁵). Parallelamente, l'azione condivisa di "trovare parole" permette di disporre di materiale linguistico in continua crescita su cui riflettere e, insieme, di mettere in comune le parole che si conoscono, apprendendole gli uni dagli altri.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adamo G., Della Valle V. (2018), *Le parole del lessico italiano*, Carocci, Roma.
Antonelli G. (a cura di) (2023), *La vita delle parole. Il lessico dell'italiano tra storia e società*, il Mulino, Bologna.
Barbagli A., Lucisano P., Dell'Orletta F., Montemagni S., Venturi G. (2015), "CItA: un Corpus di Produzioni Scritte di Apprendenti l'Italiano L1. Annotato con errori", in Bosco C., Tonelli S., Zanzotto F. M. (a cura di), *Proceedings of the Second Italian*

15 Di cui offrono molti e utili esempi Zuccherini (2020) e Ghetti (2023).

- Conference on Computational Linguistics*, CLiC-it 2015, Accademia University Press, Torino, pp. 31-35: <https://books.openedition.org/aaccademia/1298>.
- Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di) (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Calvani A., De Angelis M. (2005), *Potenziare il lessico nella scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Capetti A. (2018), *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*, Topipittori, Milano.
- Capetti A., Minciotti S. (2018), *In classe con gli albi illustrati. Percorsi e attività didattiche per la Scuola primaria*, Sanoma, Milano.
- Cardona M. (2008), “La comprensione e produzione di idioms. Aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche”, in *Studi di glottodidattica*, 2, 3, pp. 45-64: <https://doi.org/10.15162/1970-1861/200>.
- Casadei F., Basile G. (a cura di) (2019), *Lessico ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S. (a cura di) (2016), *Come Tiscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Roma, Aracne.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S., Viale M. (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, il Mulino, Bologna.
- Consales I. (2018), “Invariabili”, in Antonelli, G., Motolese, M., Tomasin, L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, vol. IV, Carocci, Roma, pp. 232-356.
- Corno D. (2009), *La tastiera e il calamaio. Come si scrive all'Università, studi e ricerche*. Con due saggi, di Demartini S. e Fornara S., Mercurio, Vercelli.
- Corrà L. (a cura di) (2013), *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento*, Aracne, Roma.
- De Cesare A.-M., Albom A., Cimmino D. (2017), “Avverbi in *-mente* nelle lingue romanze e didattica dell'incomprensione”, in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 45, pp. 61-94
- De Leo V. (2024), “La didattica del lessico: un percorso bibliografico”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 2, pp. 816-838: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27894>.
- Demartini S. (2015), “Imparare parole: (mi)raggi d'azione nella didattica del lessico”, in *Treccani, speciale lingua italiana*: https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/scrittura/Demartini.html.
- Demartini S. (2016a), “Un repertorio delle difficoltà lessicali ricorrenti”, in Cignetti L., De Martini S., Fornara S. (a cura di), pp. 161-201.
- Demartini S. (2016b), “Insegnare e apprendere parole a scuola”, in Cignetti L., De Martini S., Fornara S. (a cura di), pp. 203-244.
- Demartini S., Fornara S. (a cura di) (2019-2025), *Sgrammit. Scoprire la grammatica dell'italiano*, Salvioni Edizioni, Bellinzona.
- De Mauro T. (2008), “Parole come semi”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di), pp. 27-46.
- De Mauro T. (2019a), *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Laterza, Bari-Roma.
- De Mauro T. (2019b), *Il valore delle parole*, Treccani, Roma.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Fornara S. (2021), *Lettere a una maestra. Sull'insegnamento (non solo) dell'italiano*, Einaudi, Torino.
- Goldfield B. A., Reznick J. S. (1990), “Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt”, in *Journal of Child Language*, 17, 1, pp. 171-183: <https://doi.org/10.1017/S0305000900013167>.
- Guasti M. T. (2007), *L'acquisizione del linguaggio*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

- Ježek E. (2011), *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.
- King K. K., Mackey A. (2008), *L'acquisizione linguistica*, il Mulino, Bologna.
- D'amico S., Devescovi A. (2013), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, il Mulino, Bologna.
- Grandi N. (a cura di) (2025), *L'italiano scritto degli studenti universitari. Quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, implicazioni didattiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Hamelin (2012), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Milano.
- Laudanna A., Burani C. (1993), *Il lessico: processi e rappresentazioni*, Carocci, Roma.
- Lavinio C., Sobrero A. A. (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lionni L. (2005), *Federico*, Babalibri, Milano (prima ed. Emme edizioni, 1967).
- Lo Duca M. G. (2018a), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2018b), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2020), *Italiano: la formazione delle parole*, Carocci, Roma.
- Majorano M., Bertelli B., Ferrari R. (2023), *Lo sviluppo del linguaggio nella prima infanzia*, Carocci, Roma.
- Marconi L., Ott M., Pesenti E. (1991), *Lessico elementare. Dati statistici sull'italiano scritto e letto dai bambini delle elementari*, Zanichelli, Bologna.
- Michnik Golinkoff R., Hirsh-Pasek K. (2001), *Il bambino impara a parlare. L'acquisizione del linguaggio nei primi anni di vita*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Panizza D., Catricalà E., Cappa S. S. (2020), *Il cervello semantico*, Carocci, Roma.
- Prada M. (2009), "Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura", in *Italiano LinguaDue*, 1,1, pp. 232-278:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/443>.
- Prada M. (2013), "Non solo parole. Per una didattica del lessico nelle scuole secondarie di secondo grado", in *Italiano LinguaDue*, 5, 1: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/3226>.
- Ricca D. (2004), "Derivazione avverbale", in Grossmann M., Rainer F. (a cura di), *La formazione delle parole in italiano*, Max Niemeyer, Tübingen, pp. 472-491.
- Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.
- Serianni L. (2010), *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Bari.
- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola fra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Terrusi M. (2012), *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma.
- Terrusi M. (2017), *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Carocci, Roma.
- Ujcich V. (2021), *Grammatica dei bambini: la lingua*, Carocci, Roma.
- Zuccherini N. (2018), "L'ora di lessico. Dall'indagine sulle competenze degli studenti al curriculum delle parole", in *Italiano LinguaDue*, 10, 2, pp. 167-184:
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/11291>.
- Zuccherini N. (2020), *Quante parole conosci? Attività e test per imparare il lessico italiano*, La Linea Edu, Bologna.

