

sulla scrittura: divagazioni ed esercizi

Leonardo Sebastio

Si offre una sintesi organizzata dei metodi e degli strumenti utili all'insegnamento della scrittura negli anni di scuola primaria. Fondamentale è l'accrescimento del numero delle parole. Si raccomanda vivamente l'insegnamento dell'argomentazione sin dagli inizi del secondo ciclo della primaria.

Parole chiave: pensiero, argomentazione, esercizio.

The present paper deals with a summary of the most useful methods and tools to the teaching of writing at primary school. Vocabulary enlargement is fundamental and reasoning should be taught at the very beginning of the second cycle of primary school.

Key words: thinking, argumentation, exercise.

Credo che il buon Catone abbia più d'un motivo d'essere contento se il suo sintetico, un po' affrettato, apoftegma regge tutto sommato ai tempi: occorre avere idee per poter dire – e scrivere –; anzi, le parole verrebbero senza alcuno sforzo. E qui sta la difficoltà, sfuggita a chi parlava all'aristocrazia romana e non immaginava neppure che anche i popolani un giorno o l'altro si sarebbero trovati nella circostanza di dover vergare carte: le parole infatti non sono innate né nei cervelli dei bambini (aristocratici o popolani) né in quelli degli adulti (aristocratici o popolani): anche le parole devono essere apprese. Addirittura prima delle idee. E, soprattutto, le parole si possono insegnare e presto; le idee poi ognuno se le confeziona da sé con ciò che le parole, non tutte ovviamente, significano; un po' alla volta. Tant'è che s'è più o meno d'accordo nel riconoscere che quante più parole si hanno in testa tanto più facilmente (e numerosamente?) si possono confezionare idee. Qui ci soffermeremo sulle parole: pochi consigli per l'insegnamento, certo già in possesso dei docenti. Valga allora il richiamo ad insegnare (certo non è il caso di dire: ad imparare e, imparate, ad usare) il maggior numero possibile di parole: alla fin fine, queste pagine servano come un'ennesima occasione perché il lettore ripeta a sé stesso e con sé rifletta su cose note.

1. Dell'arricchimento lessicale derivato dalla lettura in parte s'è detto, in parte diremo; e poche parole spenderemo per l'altro strumento d'arricchimento lessicale – per vero fondamentale e fondante d'ogni procedimento educativo –, esso pure figlio dei tempi epperò fragile: diciamo del linguaggio dell'insegnante. L'apprendimento della buona lingua passa attraverso la buona lingua dell'insegnante (e di tutti i parlanti che attorniano il discente: la famiglia e, distruttrice d'ogni buon progetto, la televisione). Gli aiuti e gli strumenti utilizzati ed utilizzabili allo scopo troveranno la loro efficacia nella capacità dell'insegnante di far vivere le nuove acquisizioni, di utilizzarle quotidianamente e continuativamente, non solo al momento della loro somministrazione. Giacché a ben poco vale aver appreso se poi non si usa costantemente ciò che si è memorizzato: questo vale per tutto, particolarmente per la lingua.

Passiamo alla lettura¹: non ostanti le premesse su esposte, l'esistenza

¹ Dunque, in generale, per scrivere bene, occorre leggere; ma leggere bene. E si legge bene quando si dialoga con il libro: quando si sottolineano le frasi, le giunzioni, le parole che paiono interessanti per efficacia e bellezza, quando si riconoscono le modalità del periodare e si evidenzia la struttura argomentativa. Una buona lettura è quella fatta ad alta voce: nella quale è necessario che le parole e le frasi siano pressoché compitate, e nella quale s'impegna l'attenzione anche intorno alla pronunzia, e ci si

di qualche buon libro è fatto incontestabile, e poiché quale che sia il nostro discorso risulterà lacunoso oltre che pretenzioso, indicheremo solo le letture che, adatte ai bambini del terzo-quinto anno della primaria, siano in grado di fornire un apporto concreto alla formazione del lessico. Restano fuori dal nostro discorso gli scrittori per ragazzi, vuoi perché noti ai nostri lettori, vuoi perché molti sono condizionati dai tempi; tra i quali tuttavia alcuni sono più che dignitosi: a cominciare da Gianni Rodari, da Bianca Pitzorno sino a Roberto Piumini. Al nostro discorso servono altri, e tra questi altri scrittori raccomandiamo con grande calore il primo.

La nostra prima proposta è *Il vento nei salici* di Kenneth Grahame nella traduzione di Beppe Fenoglio (Einaudi, Torino 1992). Della bella lunga favola inglese esiste anche un'altra traduzione più recente – e più facile –: noi raccomandiamo solo quella di Fenoglio il quale tradusse certamente per esercitazione linguistica, ma fu esercitazione di grande raffinatezza lessicale ed eleganza, senza, peraltro, intonazioni passatiste. Diamo qui un breve stralcio:

Per tutta la mattina la Talpa aveva atteso di lena alla ripulitura primaverile della sua casetta. Prima con scope, poi con cenci da polvere; quindi su scale e sgabelletti e seggiole, con un pennello e un secchio d'acqua di calce; finché ebbe polvere in gola e negli occhi, e schizzi di bianco su tutto il pelo nero, e la schiena dolorante e le braccia stremate. La primavera spaziava nell'aria lassù e nella terra sotto e tutt'intorno, penetrando anche la sua casina senza luce e spazio del suo spirito di divino scontento e desiderio. Nulla di strano, quindi, se tutto d'un subito gettò il pennello sull'impiantito, sbottò «Stufa sono!» e «Basta così!» e anche «All'inferno la ripulitura di primavera!» e uscì decisamente di casa senza manco indugiarsi a infilar la giacchetta. Qualcosa da lassù la chiamava imperiosamente, e imboccò il ripido e angusto budello che nel suo caso rispondeva alla ben ghiaia via carrozzabile in possesso degli animali le cui residenze erano più prossime al sole e all'aria. Così cavò, frugò, grattò e raschiò, e di nuovo raschiò, grattò, frugò e cavò, manovrando briosa le zampe e bisbigliando a se stessa, «Si

impedisce di distrarci o, che è più frequente e peggio, di completare a modo nostro parole, frasi, periodi, capoversi. Scrivendo sul libro e pronunciando ad alta voce, parole e tornitura della frase a poco a poco s'imprimeranno nella memoria. Tutt'altro è il significato della lettura che abbia come fine un disegno o una rappresentazione teatrale: non è lettura, è altro. Leggere vuol dire comprendere quei segnetti neri allineati, farsene un'“immagine” mentale, condividerla o respingerla, paragonarla con la propria “esperienza” e/o con altre “esperienze” conosciute e lette. Alla fine: conoscere altre persone, paesaggi, situazioni. Alla lettura ci si allena: certo non ci si allena alla corsa se si pratica il salto con l'asta.

sale! Si sale!» finché, fuori! il suo grugnetto emerse nel sole, e si trovò a zampettare nell'erba calda d'un gran prato.

«Bello!» si disse. «Meglio che imbiancare!». Il sole picchiava rovente sul suo pelo, languide brezze carezzavano la sua fronte affocata, e dopo la clausura sotterranea in cui era vissuta tanto tempo la carola d'uccelli felici piombava sulle sue orecchie insordite come un frastuono. Sobbalzando a quattro zampe, nella gioia di vivere e nel godimento della primavera senza ripulitura, seguì la sua strada pel prato finché raggiunse la siepe al lato opposto.

Chi scrive ritiene che «cenci da polvere», «sgabelletti», «schiena dolorante» (piuttosto che, ma anche insieme a “mal di schiena”, “dolore alla schiena”), «braccia stremate» (piuttosto che, ma anche insieme a “braccia indolenzite, stanche...” ecc.), la luce che “penetra”, «d'un subito» (piuttosto che, ma anche insieme a “all'improvviso” e simili), «impiantito» (piuttosto che, ma anche insieme a “pavimento” o semplicemente “a terra”), «sbottare» e così via, possano essere somministrati ai bambini e messi in circolazione senza paura di fornire un lessico antiquato (probabilmente fuori moda, considerata la povertà vigente). Naturalmente la lettura del *Vento nei salici* dev'esser condotta, ad alta voce, dal docente che dovrà eventualmente spiegare ed utilizzare le parole “nuove”.

La traduzione di Beppe Fenoglio si raccomanda soprattutto per la ricchezza del lessico; sarebbe complementare affiancargli una lettura con una finalità prevalentemente sintattica – i colleghi letterati perdonino! –. Per l'architettura limpida del periodo, oltre che per il lessico semplice, non sciatto, consigliamo un autore assai importante del Novecento italiano: Italo Calvino, del quale potranno leggersi nelle scuole elementari le *Fiabe italiane* e *Il Visconte dimezzato*. Basti l'esempio delle *Fiabe*:

A un Re e a una Regina, finalmente, dopo averlo tanto aspettato, stava per nascere un discente. Chiamarono gli astrologhi per sapere se sarebbe nato un maschio o una femmina, e qual era il suo pianeta. Gli astrologhi guardarono le stelle e dissero che nascerebbe una bambina, e che era destinata a far innamorare di sé il Sole prima di compiere i vent'anni e ad avere dal Sole una figlia. Il Re e la Regina, a sapere che la loro figlia avrebbe avuto una figlia dal Sole, che sta in cielo e non si può sposare, ci rimasero male. E per trovare un rimedio a quella sorte, fecero costruire una torre con finestre così alte che il Sole stesso non potesse arrivare fino in fondo. [...]

Da quel campo passò un altro Re che andava a caccia: sentì i vagiti, e s'impietosì di quella bella creaturina lasciata tra le fave. La prese con sé e la portò da sua moglie. Le trovarono una balia e la bambina fu allevata a

palazzo come fosse figlia di quel Re e di quella regina, insieme al loro figlio, più grandetto di lei ma di poco.

Il ragazzo e la ragazza crebbero insieme e, divenuti grandi, finirono per innamorarsi. Il figlio del Re voleva a tutti i costi averla in sposa, ma il Re non voleva che suo figlio sposasse una ragazza abbandonata e la fece andar via da palazzo confinandola in una casa lontana e solitaria, con la speranza che suo figlio la scordasse. Non s'immaginava nemmeno che quella ragazza era la figlia del Sole, ed era fatata e sapeva tutte le arti che gli uomini non sanno.

Si sottolinei l'avvio della fiaba senza il solito "c'era una volta" ed il condizionale per indicare il futuro in una frase oggettiva introdotta dal «dissero», il periodo limpido formato da una principale e da una o al più due subordinate. Sia detto chiaramente: ai bambini non è necessario fare lezione di sintassi, ma la lettura continua dei testi di Italo Calvino potrà fornire un paradigma sintattico facile, ma non banale.

Dopo esserci presi cura del lessico e della sintassi, indichiamo un progetto di letture (lessico prima, poi sintassi) anche finalizzabili alla scrittura, con una proposta afferibile al lessico, ma questa volta ad un non secondario suo aspetto: quello inventivo. Chi con la lingua gioca è un poeta, Toti Scialoja, che ai componimenti per i bambini ha dedicato una parte consistente della sua attività². Nelle sue opere Scialoja inventa straordinari meccanismi sonori, servendosi di assonanze ed onomatopee, forgiando il lessico come una materia insieme duttile e prodigiosa; tutto entra nel gioco: l'aspetto fonetico, lessicale, morfologico e sintattico; ognuno di questi aspetti è piegato, innovato, trasformato. Eppure scaturiscono deliziose poesiole, limpidi divertimenti linguistici, che possono essere imitati dai bambini rivelando loro un ulteriore aspetto del potere delle parole. Ecco due poesiole:

Tre chicchi di moca
tritava il tricheco
per fare il caffè.
Lo vide la foca
e disse: «Che spreco!
Due chicchi, non tre!»

«Buona zera! » mi dice la zanzara
strofinando le zampe allo zerbino,

² Ai bambini sono dedicate le raccolte *Amato topino caro* (1971), *Una vespa! Che spavento* (1974), *La stanza, la stizza, l'astuzia* (1976), *Ghiro ghiro tondo* (1979).

«ho tanta zete!» e, zaffete! mi azzanna
come zitella che scocchi un bacino.

2. Chiudiamo qui il frettoloso discorso sul contributo che alla formazione del bagaglio linguistico possono dare le letture, ma valga l'indicazione del progetto! Apriamo il capitolo vocabolari.

Uno degli strumenti utili all'apprendimento del lessico è il vocabolario: il più efficace tuttavia non è quello che pone in elenco alfabetico le parole e le spiega banalizzandole (ahi!, proprio quello che non vorremmo). Vedremo comunque che anche questo tipo che chiameremo tradizionale potrà e dovrà essere adoperato. Noi vogliamo parlare prima dei vocabolari analogici e nomenclatori, quelli cioè che annettono – variamente suddividendoli: ora grammaticalmente (aggettivi, verbi ecc.) ora cronologicamente, ora per mappe concettuali ecc. – i termini correlabili, analoghi appunto, ad un dato lessema-concetto di base, così da offrirne una sorta di carta geografica, una sorta di mappa formata da sostantivi, aggettivi, verbi, modi di dire, proverbi – chi scrive aggiungerebbe la fraseologia letteraria – ad illustrare i nessi semantici più o meno espliciti (naturalmente nel campo semantico entrano anche i sinonimi).

Useremo l'esempio della parola "pioggia" che è fenomeno che cade sotto l'esperienza dei bambini e del quale capita spesso di parlare e di scrivere. Vediamo cosa dicono i vocabolari analogici a proposito del termine che la indica. Porteremo due soli esempi: uno tratto dal vocabolario di Palmiro Premoli, che è il più ricco e per molti aspetti il più completo, sebbene trovi forti limiti nell'età, essendo stato pubblicato nel 1909 – ma ristampato dalla Zanichelli di Bologna nel 1989 –: il paziente lettore perdonerà la lunghezza della citazione che serve anche a dare la dimensione che all'azione didattica si può dare. Il secondo esempio è tratto dal *Dizionario dei sinonimi e dei contrari, analogico e nomenclatore* di Aldo Gabrielli, esso pure carico d'anni (risale al 1967), ora distribuito dalla Loescher di Torino³, più snello, ma efficace. Primo il Premoli:

Pioggia. Acqua che cade dal *cielo*, da una *nuvola*; precipitazione atmosferica liquida, verificantesi tutte le volte che l'aria è saturata di umidità e i *vapori* si raffreddano tanto da condensarsi: acqua piovana, acqua piovente, piovana (disus.), piovere, pluvia (v.a.), pluvio, Giove pluvio (scherz.), signor piova-

³ Dell'ultimo ventennio sono quelli della Zanichelli, *Sinonimi e contrari. Dizionario fraseologico delle parole equivalenti analoghe e contrarie* (1988), della TEA, a cura di Luca Terzolo (1991) – pratico ed efficace, e, non ultimo, di basso prezzo –, e quello della Garzanti (2002). Recentissimo è quello della UTET di Raffaele Simone (2010).

no, tempo pluvio. Per gli Abissini, *kere'mpt*. Sul quantitativo di pioggia, nei diversi paesi, ha influenza il **clima**. Quando la pioggia sia sovrabbondante, può essere causa di **inondazione**. Oltre la pioggia ordinaria, si ebbero *piogge d'animali* (insetti), *di pietre* (aeroliti), *di sangue* (dovute a polvere meteorica ecc.; piogge *colorate*, dovute al polline dei fiori o a particelle d'**ocra** ecc., trascinate seco dalla pioggia ordinaria. – **Piovano**, di pioggia, ad essa attinente o da essa derivante: piovente, piovevole; *piovorno*, pieno di nuvoli acquosi; *piovoso*, pieno di pioggia, che apporta pioggia: piovoso, piovifero, piovigginoso, pluviale, pluvio (lat.), rotto (di tempo). – Tempo *acquoso*, *cattivo*, *piovoso*: contr., **asciutto**.

Acque meteoriche, le piogge colorate (rosse, color di sangue ecc.) nelle quali l'acqua è mista a diverse sostanze trasportate dai venti o da altre cause; *acquivento*, pioggia con vento: acqua che viene a vento; *annacquata*, pioggia corta; *nevischio*, pioggia diacciata (franc., *verglas*), pioggia mista con **neve**; *nubifragio* (per acquazzone, rovescio, scossone), voce ripresa dai puristi; *passata*, *passatina*, di pioggia che passa presto. Pioggia *a spruzzi* (a piccole gocce), *devastatrice*, *fine*, *fitta*, *lenta*, *minuta*, *ristoratrice*, *rovinosa*, *rubesta* (dirotta, veemente) ecc.; pioggia *consolata*, che cade senza vento, placidamente; *prim'acqua*, la prima pioggia che cade; *scossa d'acqua*, o anche semplicemente *scossa*, quando la pioggia dura poco. – Ampolle, bolle che la pioggia fa nell'acqua; *gallozzole*, le bolle che fa la pioggia quando è forte; *sonaglio* o *sonagliolo*, bolla che fa l'acqua, quando piove.

PIOGGIA ABBONDANTE, FORTE: acqua a bigoncie, a bocca di barile, a cateratte, a catinelle, a dirotto, a gronda, a orci, a rovescio, a secchie, a torrenti; acqua che strozza; acqua come Cristo la manda, la sa mandare; come Dio la manda, come le funi, con gli otri; **diluvio**. – *Acqua repente*, pioggia forte, gagliarda; *acquata*, acqua che vien dal cielo, piuttosto forte, ma che dura poco; *acquazzone* o *acquagione*, pioggia grande e continuata; *acquazzone*, rovescio d'acqua più corto, ma più violento che un'acquata: dirotta, grup-pata, gruppo d'acqua; pioggia dirotta, larghissima, profonda, profusa; rinfrescata (acquazzone d'estate), scarico di pioggia, scroscio sfrenato; *nembo*, pioggia subitanea (per lo più, con **vento**) o, anche, **tempesta**; *nodo d'acqua*, acquazzone impetuoso; *ribocco*, *riverso*, *rovescio*, *rovescione*, subita e veemente caduta di pioggia: scataroscio, scroscio, scroscio d'acqua; *tuffo d'acqua*, forte e breve scossa di pioggia; **turbine**, acquazzone con **vento**.

PIOGGIA MINUTA: acquerella, acquerugiola, acquerugiola minuta, minutina, acquetta, acquettina, acquicella, aquolina, annaffiata (che bagna appena le strade), annaffiatina, goccioline, leggiera pioggia, passatina, piccola pioggia, pioggia pulviscolare, pioggerella, pioggetta, piovigginolina, scossarella, scosserella, spruzzaglia, spruzzaglia d'acqua, spruzzolata (*acqua fina, che gabbia il villano*: quando pioviscola fitto fitto). – *Pioggia minuta e insistente*: acqua minuta e cheta, lenta, fredda, ostinata, acqua che non si sente ed empie le contrade di poltiglia, acqua che penetra nelle ossa, acquarone, acquitrina, minutina simile a nebbia; pioggetta lenta, uguale, lunga; tempo piovigginoso.

PIOVERE: cader pioggia, venir giù acqua, cadere umor da nuvola; dare, rovesciare acqua il cielo. – *Piovere a paesi*, piovere qua e là; venire a goccioline, in pioggia rada. – *Piovere leggermente o a stille minute e rade*: cadere minutissima pioggia molto rada, lamicare, piovegginare (v.a.), piovicciare, piovigginare, piovincolare, pioviscolare, spruzzolare, stillare (*gocciolare*, il cader della pioggia a goccioline rade). – *Piovere molto*, venir giù pioggia abbondante: aprirsi le cateratte del cielo; crosciare, scrosciare la pioggia; diluviare; piovere a ciel messo, rotto e dirotto; a secchie rovescie, a tutto andare, dirottamente, forte, rovinosamente, senza tregua, stemperatamente; rompere il tempo, rovinare il mondo d'acqua; seguitar a piovere; strapiovere, venir giù con gli orci, venir giù risentita (l'acqua), venir giù un acquazzone, venir bella o grossa. – *Piovere piano piano*, **adagio** adagio.

Cominciare a piovere: aver messo il tempo il culo in molle, mettersi il tempo in pioggia; mettersi pioggia, una pioggia. – *Dilavare*, della pioggia dirotta che dai terreni in costa porta via la terra sugosa. – *Cessar di piovere*: spiovere (spiovimiento). – *Fare il fumo* – effetto di grandi acquate. – *Fare le boccie*, dell'acqua che piove in una pozza, in altra acqua. – *Piove in casa*: d'acqua che trapela per muraglie, finestre o per il tetto. – *Piovere oro*, quando la pioggia giova. – *Ripiovere*, ripete *piovere*. – *Rovesciarsi*, della pioggia che cade a rovesci. – *Scrosciare*, lo *scroscio* della pioggia che cade con violenza. – *Sudar l'aria*, quando piove.

IMMINENZA, INDIZI, SEGNI DELLA PIOGGIA. – Danno indizio di pioggia, oltre lo stato dell'atmosfera, del cielo, la comparsa della *cornacchia* (specie di **corvo**); i fiori della *bella di giorno* (*emerocale*), della *carolina*, del *vilucchio* e l'*anagallide*, o *erba degli ortolani*, quando si chiudono; il *fiore di lattuga*, quando aperto; il *gambo dei trifoglio* e di altre leguminose, quando ritto ecc. – *Rabbruscarsi l'aria*: quando sta per piovere; *spernacchio*, voce vernacola del veneto: vale *aria ragna*, a strisce come di lana, indizio di pioggia. Del **tempo**, quando minaccia pioggia: tempo balogio, che fa roba, vuoi fare roba, si butta, si dà all'acqua; tempo rotto, serrato. – *Cielo a pecorelle*, *acqua a catinelle*: quando si vede il cielo tutto a nuvolette bianche. – *Cielo stellato fitto*, *cielo sconfitto*: molte stelle indicano pioggia vicina. – *Cerchio lontano*, *acqua vicina*, e viceversa: si dice quando si vede il cerchio intorno alla luna. – *L'acqua è in terra*: la pioggia è lì lì per cadere. – *Sole a finestrelle*, *acqua a catinelle*. – *Sole a uscioli e acqua a bigoncioli*, pioggia in gran quantità.

QUEL CHE SI FA QUANDO PIOVE. – Per lo più, si apre l'**ombrello** o si indossa l'**impermeabile**.

Adattarsi alla pioggia: fare come fanno a Parigi, fare come quei di Prato, lasciar piovere, prenderla con pazienza. – *Mettersi al coperto* dalla pioggia: non prenderla, sfuggirla. – *Prendere la pioggia*, lasciarsela cadere addosso, lasciarsene **bagnare**; **bagnarsi**: avere, buscarsi dell'acqua, essere colti dalla pioggia; immollarsi; pigliarla tutta (*fradicio*, *immollato*, tutto bagnato...).

VARIE. – **Arcobaleno**, nota metèora. – **Cisterna**, ricetta per l'acqua piovana. – *Ietometro*, *ombròmetro*, strumento per misurare la quantità di pioggia

caduta in un dato luogo e in un dato tempo, detto anche *udometro*, *pluviometro*. Simile, l'*anemopluviografo* del padre Denza. – *Mollume*, **umidità** cagionata dalla pioggia; **siccità**, aridità prodotta dalla mancanza di pioggia.

Hom e Hum, divinità indiana che presiede alla distribuzione della pioggia nelle varie parti della Terra e distrugge i cattivi geni; *Percuno*, il dio I della pioggia nella mitologia lituana; *Pluvio* (che I dà pioggia), altro dei molti soprannomi di **Giove**.

LOCUZIONI E PROVERBI. – *Acqua minuta bagna e non è creduta*, pare e non è senza effetto. – *Dall'otto al nove l'acqua non si muove*: subito dopo il primo quarto di luna non piove. – *D'aprile ogni giorno, o ogni gocciola un barile, ogni gocciola val mille lire*: la pioggia d'aprile fa bene alla campagna. – *Fango di maggio, spighe d'agosto*: le piogge di maggio sono feconde. – *Pioggia di febbraio, empie il granaio*. – *Piove e tira vento, il diavolo va in convento*. – *Piove e c'è il sole, il diavolo fa all'amore*. – *Quando il gallo canta a pollaio, aspetta l'acqua sotto il grondaio*. – *Quando il sole insacca in Giove, non è sabato che piove*: piove in settimana quando il sole sul tramonto del giovedì è ravvolto nelle nubi. – *Quando piove d'agosto, piove miele o mosto*. – *Sotto la neve pane, sotto l'acqua fame*: la molta pioggia invernale rovina la semente, la neve la aiuta.

Secondo il Gabrielli:

Pioggia, *sf* piova, pluvia (*poet.*), pioggerella, acquata, annacquata, acquagione, acquetta, acquolina, annaffiatina, passatina, spruzzata d'acqua, acquazzone, acquerugiola, diluvio, scroscio, rovescio, piovasco, nembo, nubifragio, stroschio, scataroscio, spruzzolata // *fig.* quantità, moltitudine, gran copia (di cose che cadono dall'alto). → CADUTA.

nomencl. (*equivalenti e inerenti*) rinfrescata, scarico di pioggia, nembo, tempesta, turbine, acquarone, ampolle o gallozzole, sonagli, arcobaleno, nuvoloni, nuvole, tuono, lampo, cielo a pecorelle // ombrello, impermeabile, soprabito // pluviometro // *agg. e loc. avv.* abbondante, forte, a bigonice, a cateratte, a catinelle, a diretto, a gronda, a orci, a rovescio, a secchie, a torrenti, gagliarda, continuata, dirotta, profusa, subitanea, improvvisa, violenta, impetuosa, veemente, turbinosa, insistente, devastatrice, rovinosa, torrenziale, fina, minuta, leggera, fitta, grave, lenta, ristoratrice // *verb.* piovere, minacciare acqua, rabbruscarsi, cominciare a piovere, dilavare, cessar di piovere.

contr. bel tempo, tempo asciutto, sereno, siccità.

La differenza più evidente è che il Premoli dà il significato dei singoli termini, non così il Gabrielli, come la maggior parte dei dizionari analogici moderni, per evidenti ragioni di maneggevolezza. Per l'ampiezza il Premoli sarà utile al docente, il quale così non dovrà affidarsi alla sua

sola memoria per spiegare i termini. Meno utilizzabile dai ragazzi, che non sarebbero in grado di muoversi nel *mare magnum* di vocaboli in uso e desueti, modi dire e dialettismi. Un ultimo avvertimento prima di giungere alla prassi. Chi scrive è assai diffidente dei dizionari dei sinonimi, soprattutto nelle mani dei bambini: credo servano a poco, a loro serve apprendere le parole che non conoscono, non le alternative a quelle che conoscono: insomma l'ampiezza del lessico deve servire a far conoscere – meglio sarebbe dire analizzare – la realtà, non a chiamare con diversi nomi ciò che già si sa. E, soprattutto, pressoché tutti i vocabolari dei sinonimi confondono registri, affiancano termini antichi a moderni, sfumature significanti assai diverse tra loro. Basti un solo rapidissimo esempio: in essi *zoppo* è sinonimo di *sciancato*, *storpio* e così via: ma lo *sciancato* può benissimo non essere *zoppo* benché cammini in maniera *claudicante*, e non è assolutamente necessario che uno *zoppo* sia *storpio*.

Adesso vediamo l'uso didattico dei vocabolari nomenclatori. Il primo, e direi ineliminabile, è da parte del docente che utilizzerà il termine preciso per indicare la qualità della pioggia: "Quest'acquerugiola è davvero tediosa", "Mi son trovato al momento dello scroscio", "Ma questo è un vero nubifragio!": espressioni del genere ripetute continuamente, a seconda delle opportunità, sortiscono inevitabilmente l'effetto della memorizzazione da parte dei bambini, memorizzazione che è uno degli effetti – non dei meno importanti – che si vogliono raggiungere.

In quest'operazione il ruolo del discente è passivo. Naturalmente per renderlo attivo basterà chiedere al discente (a partire dal terzo anno del primo ciclo della primaria, ma forse anche prima) quale sarebbe la parola giusta per definire la pioggia che vede cadere. L'intento, ovviamente, è non solo quello di arginare l'odierno processo di depauperamento linguistico: si tratta anche e soprattutto d'avviare all'analisi, alla distinzione dei fatti quotidiani che ci circondano, e in prospettiva al giudizio. Insomma la precisione lessicale dev'essere lo strumento primario per avviare all'analisi e al pensiero.

Una seconda fase potrebbe essere quella della compilazione di una scala di valori del tipo (in crescendo):

acquerugiola, spruzzolata, annaffiatina, pioggerella, passatina, piovasco, rovescio, acquazzone, nubifragio, diluvio.

Ed ora potremmo far unire ai sostantivi uno o più aggettivi di quelli proposti dal Gabrielli così da avere sequenze del tipo:

<i>acquerugiola</i>	minuta lenta leggera fina fitta insistente continua greve	<i>annaffiatina</i>	improvvisa subitanea ristoratrice veemente diffusa
<i>spruzzolata</i>	improvvisa subitanea fitta ristoratrice leggera fina	<i>pioggerella</i>	fina fitta insistente gagliarda continua greve diffusa subitanea
		<i>eccetera</i>	...

Un ulteriore passo potrebbe consistere nel proporre ai bambini di aggiungere altre connotazioni di loro invenzione e fantasia.

<i>acquerugiola</i>	minuta e colorata lenta e ballerina leggera e felice fina e profumata fitta e saporita insistente e piagnucolosa continua e canterina	<i>spruzzolata</i>	greve e puzzolente improvvisa e allegra subitanea e paurosa fitta e timida ristoratrice e contenta leggera e bionda fina ed elegante
---------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Non è necessario che in un primo momento gli aggettivi siano, per dir così, appropriati. Fatto perno sulle certezze che la assoluta proprietà non esiste e che l'improprietà in età infantile non significa creatività, converrà in un momento successivo – meglio se a petto di un evento reale! – indurre nei bambini la ricerca del sostantivo appropriato e dello o degli aggettivi confacenti. Il cerchio si chiuderà con la ricerca dei verbi e degli avverbi. Tale serie di esercizi servirà a un duplice scopo: primo sarà quello di far comprendere il valore delle locuzioni esperite – almeno quella elementare sostantivo-aggettivo –; secondo scopo sarà quello di introdurre la nozione che la lingua è una sorta di plastilina multicolore e multiforme, che possiamo adattare esattamente alla realtà delle cose e a quello che vogliamo dire. Lo scopo finale è quello di indurre ad una sorta di ribellione al luogo comune (e al pensiero comune) e al linguaggio (e pensiero) atrofizzato nel gergo giovanile e nelle formule televisive.

A conclusione di questo tipo di esercizi d'arricchimento lessicale si possono sollecitare i bambini a descrivere una giornata di pioggia, uti-

lizzando il dizionario analogico, partendo dal sereno e giungendo nuovamente al sereno, servendosi del lessico presente in *cielo*, *nubi*, *pioggia*, *strada* ecc. (calibrando le proposte alle abilità acquisite).

3. Anche il dizionario tradizionale può servire ad arricchire il lessico e a confermare le nozioni di morfosintassi. Il primo gioco (ma è un esercizio) ha nome di “1+7”. L’origine del gioco è nell’Oulipo di Raymond Queneau di cui parleremo più in avanti. Andrà subito precisato che il numero 7 è del tutto arbitrario e può essere cambiato dal docente in funzione degli alunni: più il numero è alto maggiore è il tempo che serve per condurre a termine il gioco. Anche le sue modalità sono arbitrarie e possono essere variate liberamente: noi proporremo due soli modi, però... chi più ne ha, più ne metta. Il primo modo è morfologico, il secondo semantico. Vediamo in cosa consiste il primo. Si prende un brano; meglio una favoletta di Fedro o una poesiola, ad esempio *Rio Bo* di Palazzeschi; si inviterà a cambiare ciascun sostantivo presente nel brano dato, con il settimo sostantivo che lo segue nel dizionario (quello tradizionale, meglio se per bambini). A seconda del momento di studio della grammatica si potrà scegliere di mutare gli aggettivi, o i verbi – lasciandoli nei modi e tempi e persona originali –; o due o tre insieme. Anche cambiando un solo elemento la favola, soprattutto, risulterà bislacca e comica. Chi scrive non teme in questo caso la bizzarria dei risultati: il gioco promette larga e duratura messe morfologica; e alla fin fine insegna anche che bizzarro risultato si ottiene quando si usa un vocabolo inappropriato.

Allo stesso ruscello erano giunti il lupo e l’agnello, spinti dalla sete. Più in alto stava il lupo, e molto più in basso l’agnello. Allora l’assassino spinto dalla malvagia bocca offrì il motivo di lite: «Perché, disse, facesti a me torbida l’acqua che bevo?». Il lanuto di rimando temendo: «Come posso, prego, fare ciò che lamenti, lupo? Da te il liquido scorre ai miei sorsi». Respinto quello dalla forza della verità: «Prima di questi sei mesi, soggiunse, dicesti male di me». Rispose l’agnello: «Veramente non ero nato». «Tuo padre, per ercole, egli riprese, disse male di me»; e così, presolo, lo sbrana con ingiusto massacro.

Allo stesso russamento erano giunti la *luridezza* e l’*agnostico*, spinti dal *famismo*. Più in *altorilevo* stava la *luridezza*, e molto in *bassoventre* l’*agnostico*. Allora l’*assegnamento* spinto dalla malvagia *boccaleria* offrì la *motobarca* di *litio*: «Perché, disse, facesti a me torbido l’*acquaio* che bevo?». Il *laparoscopio* di rimando temendo: «Come posso, prego, fare ciò che lamenti, *luridezza*? Da te la *lira* scorre ai miei *sorvolamenti*». Respinto quello dalla *foscchia*

del *vermicello*: «Prima di questi sei *mesocarpi*, soggiunse, dicesti *maleficio* di me». Rispose l'*agnostico*: «Veramente non ero nato». «Tuo *padronato*, per ercole, egli riprese, disse *maleficio* di me»; e così, preso, lo sbrana con ingiusto *massello*.

Allo stesso ruscello *erano globalizzati* il lupo e l'agnello, *spiumati* dalla sete. Più in alto *starnutiva* il lupo, e molto più in basso l'agnello. Allora l'assassino *spiumato* dalla malvagia bocca *omaggiò* il motivo di lite: «Perché, *dirupò*, *favoristi* a me torbida l'acqua che *biancheggio*?». Il lanuto di rimando *tenendo*: «Come posso, *premèdito*, *favorire* ciò che *larvi*, lupo? Da te il liquido *scotenna* ai miei sorsi». *Ristretto* quello dalla forza della verità: «Prima di questi sei mesi, *solleticò*, *dirupasti* male di me». *Ristampò* l'agnello: «Veramente non *avevo navigato*». «Tuo padre, per ercole, egli *riprivatizzò*, *dirupò* male di me»; e così, *periscaldatolo*, lo *sbriglia* con ingiusto massacro.

La modalità semantica del gioco può fondarsi su consegne simili (modificabili *ad libitum*): i nomi di animali vanno cambiati con il nome d'animale successivo nel dizionario – o con il nome anche da aggettivo sostantivato di persona –; e i verbi di movimento con quelli di stare successivi; e gli aggettivi di qualità con quelli di quantità e così via.

4. La serie di giochi che segue sembra utile a richiamare alla mente quei termini che si sono depositati nella memoria e che la mancanza d'uso fa correre il rischio di dimenticare. Un secondo beneficio può essere indicato nella sollecitazione a sfruttare le risorse intrinseche alla lingua, in specie alla lingua italiana. Preciseremo in seguito; adesso sarà da esporre la struttura di base del gioco che ha nome di *tautogramma*. Esso consiste dunque nel comporre una o più frasi di senso – si badi! – compiuto adoperando esclusivamente parole, scritte in modo – si badi! – ortograficamente corretto, che abbiano la medesima lettera iniziale. Anche qui la consegna può essere variata, attenuata o aggravata a seconda delle esigenze: si può facilitare escludendo dalla consegna le parti invariabili del discorso e gli articoli; si aggrava assegnando un numero più alto di frasi, o fornendo un tema specifico alla o alle frasi. Naturalmente la difficoltà dell'esercizio è proporzionale anche alla lettera assegnata: lettere come la *f*, la *g*, la *n*, la *u*, la *z* presentano oggettivamente un numero più ristretto di parole, lettere come la *s* e la *c* sono assai ricche di per sé, per di più la *s* è ricca di prefissi che possono agevolare la resa tautogrammatica del pensiero. È proprio nelle parole composte che risiede il secondo valore di un simile esercizio: la lingua italiana è, notoriamente, una lingua aperta che tollera la formazione di parole nuove purché obbediscano alle elementari regole fonetiche. Sollecitare, non forzare!, i bambini alla

creazione di parole non vale tanto alla loro creatività, quanto a prendere confidenza con la lingua italiana e a sfruttarne le possibilità espressive. Serve allertare sui rischi? La difficilissima medietà è ciò che si raccomanda. Passiamo agli esempi.

Dapprima si potrebbe chiedere di formulare una frase libera, un *tautogramma*, di senso compiuto, di non meno di dieci parole (possibilmente diverse) in *s*:

Solitamente seduto su scomode sedie, studio storia stra-antica; sempre sogno soldati, sassi, spade sanguinanti, saraceni sbudellati, spagnoli sbaragliati. Sarebbe soprammodo simpatico sognare senza storia.

Si noti nell'esempio la formazione della parola *stra-antica* che è parola a tutti gli effetti italiana⁴ e l'uso di *soprammodo* parola antiquata ma passabile come neoformazione di *sopra* + *modo*.

Un secondo esercizio un po' più complesso potrebbe essere il *tautogramma* a tema. Ad esempio: in campagna.

Scampagnata senza sole: saltellavo su sfogliate superfici, spoglie stoppie, secchi seminativi, spasimando soleggiamenti sebbene sparuti. Spargevo sospiri: sole, sali! sole, sali! Scampagnata strana!

Un terzo passo di difficoltà è costituito dal dare un testo che dev'essere tradotto in *tautogramma*. Diamo un esempio in vero difficile per la lunghezza e per la consonante scelta, la *l*. Naturalmente non ci sarà da attendere simili risultati dai bambini, ma i docenti saranno in grado di calibrare testo e lettera (senza contare che i bambini potranno avvalersi dell'aiuto del dizionario):

⁴ Per inciso varrà ricordare, certo inutilmente, che la lingua italiana non è racchiusa totalmente in nessun dizionario e tanto meno in quelli, alcuni validissimi, scolastici. Tali vocabolari includono le parole più diffusamente utilizzate dagli italiani. Ancora non esiste un vocabolario che includa tutte le parole. L'unico che s'avvicina a quello che dovrebbe essere il vocabolario dell'italiano è il *Grande dizionario della lingua italiana* pubblicato dalla UTET che è formato da ventiquattro grossi volumi cui si hanno da aggiungere un'altra decina tra supplementi ed appendici. E, comunque, neppure esso contiene tutte le parole di una lingua che per vocazione accoglie parole straniere, che attinge alle fonti dialettali, a quelle classiche, che italianizza tutto, che si presta ad una serie sconfinata di accrescitivi diminutivi ecc., che gode di una folta serie di prefissi e di suffissi. L'italiano è lingua libera, con tutto ciò che di positivo e di negativo può derivare. A petto di tanta libertà bisognerebbe utilizzare un poco di prudenza nel giudicare non italiana una parola per il motivo che essa non è contenuta nel dizionario scolastico.

Laggiù, lanosello lanigero lappava lento laghetto. Lupone, lassù, lambiva leste linfe limpide. Lupacchione lanutofago lambiccò losco litigio: «Lappi lerciamente; lavando la lana, lazzarone, lordi la linfa: levati! letamificatore!». Lanutello, lungimirante, lesse la letale loquacità: «Labile logica! Lepido lagno! Lassù lecchi luccicante liquore; lasci liquidi lappati: lambisco, lasso!, limaccioso lago».

Lupaccio latrò: «Logorrea luciferina. Lontane lune, lordasti lungamente la lodevolezza lopesca». Lanosello, lamentevolmente: «Leggenda! Lattante, levo liete litanie libando latte, lucrando lievi lisciatine: lunazioni limitatissime lambiscono la leggerissima lanugine».

Lupo lamentò: «Lascivo lanuto, limitrofo lignaggio lese la laureata leggiera, la lealtà, la laboriosità lopesche». Lestamente lupastro lacerò lanosello lacrimante. Leccornia luculliana.

Famosa è poi la versione di Umberto Eco del libro di Collodi in un lunghissimo tautogramma in *p*. Ecco l'episodio del grillo:

«Pensaci», punzecchialo peritissimo, prudentissimo parassita parlante, «prudenza, perseveranza! Prevedo pesanti punizioni!». «Piantala petulante pignolo!» Presuntuoso pupattolo percuote pedagogo piccino piccino (plash!) producendone poltiglia. Peccato. Poteva piuttosto porgergli padiglione. Poi parte pimpante, privo pullover. Papà piange preoccupato: «Pinocchio perduto!». Pellegrino, percorre perennemente pianure paludose... Pinocchio, pedala pedala, pervicacemente peregrinando per piazze, partecipa pantomima pupazzetti, periclitata presso pentola, prende pochi pennies.

Gli ultimi due esempi sono frutto di studenti universitari, ma danno un paradigma di ciò che si può fare con la lingua (italiana). Come si vede in tutti gli esempi di *tautogramma*, mancano gli articoli e quasi tutte le preposizioni: ai bambini se ne può autorizzare l'uso. Insomma il buon senso dell'insegnante non deve venire mai meno, come non deve venir meno la sua capacità di adattare le prescrizioni alle capacità degli studenti.

Il *tautogramma* su testo induce a ricorrere a traslati (*lesse per capi*), metafore (*leggerissima lanugine per giovane*), metonimie (*lunazioni limitatissime per sei mesi fa*), sineddochi (*logica per discorso*), alla formazione di parole nuove (*lanosello, lanigero, lanutofago, letamificatore*), perifrasi (*limitrofo lignaggio*), oltre a rimettere in circolazione parole che il lessico sciatto dei nostri giorni tende ad eliminare (*lordare, litania, lungimirante* ecc.). Avvertito che non è affatto necessario che il ragazzo sappia il nome delle figure retoriche poste in atto, il valore didattico del *tautogramma* – ma il discorso si può agevolmente estendere ai giochi qui

esposti o che altri su menzionati hanno proposto – sta indubbiamente nella sollecitazione a sfruttare le risorse della lingua, ma ancor più nel suggerimento che tutto si può esprimere in modi diversi, acconci o acconciabili a situazioni, desideri ecc. Purché, insomma, si salvaguardi rigorosamente il significato.

Diversa, non meno utile, è la didattica del *lipogramma*. Questo consiste in un testo in cui è assente una lettera dell'alfabeto. Il suo valore risiede nella necessità di trovare un sinonimo o, meglio, una perifrasi che indichi esattamente quello che si vuol dire. Può essere assegnato libero, a tema, o proporre un testo come avviene per il *tautogramma*. Esemplifichiamo con un *lipogramma* facile in *t* (consonante, diciamo, piccola) mettendo tra parentesi il testo “originale”:

[In una notte buia e tempestosa Giuseppe bussò al portone di Mario per chiedere riparo per quella notte da lupi].

In una profonda sera buia e assai piovosa con fulmini e rimbombi Giuseppe bussò al grande uscio d'ingresso della casa di Mario per chiedere riparo per ciò che rimaneva della sera fino al dì successivo: il clima era idoneo ai lupi.

Il successivo è un *lipogramma* in *e* (vocale, diciamo, grande) su un testo dato:

Il lupo si trovava su un'altura lappando ad un rivo. Un piccolo d'ovino stava sotto. Il primo rimuginò un buon motivo di litigio; poi ringhiò: – Oh, mondo boia!, stai intorbidando la mia acqua. Il lanuto stupì, assai timido, bisbigliò: – Ma, signor lupo, io non posso far ciò di cui m'accusi: l'acqua, dopo il vostro assaporaggio, di lì cala quaggiù. Colpito dalla inconfutabilità di tal prova, il lupo sbraitò: – Mondo boia!, Hai infatti assai sparato sul mio conto novanta più novanta giorni fa! – Allora il santo matrimonio non univa ancora il mio papà con la mia mamma, quindi ancora alcun lor figlio sgambettava. – Mondo boia! – rimandò il lupo – Fu il tuo babbo a divulgare falsità orribili contro la mia onorabilità! Con un balzo gli fu sopra, sbranandolo, strappandogli la vita con somma ingiustizia.

Non crediamo necessario sottolineare che le perifrasi che sostituiscono l'aggettivo *tempestosa* ed i sostantivi *portone*, *agnello* e l'espressione *sei mesi fa* non sono le uniche possibili; anzi, sono ipotizzabili tante perifrasi quanti sono i parlanti: ciò che pare necessario che esse siano per significato assai vicine al vocabolo che vanno a sostituire: che, a mo' d'esempio, un coniglio non diventi lepre. La formulazione di perifrasi è da annoverare sotto il capitolo dell'arricchimento lessicale sia

perché costringe a cercare nella propria memoria i termini necessari a costruzioni sinonimiche del termine dato (ai bambini si permetterà in una prima fase l'uso del dizionario analogico), sia perché sollecita nuove forme di espressione. Come per il *tautogramma*, il *lipogramma* comporta un lavoro autoreferenziale inducendo a ricorrere al proprio patrimonio linguistico, a rimestarlo, a cavarne nuove locuzioni e modi di dire, che la pigrizia piuttosto che l'ignoranza induce a trascurare. L'uno e l'altro dei giochi-esercizi, dunque, fanno perno – fatti salvi i limiti dell'età e la strumentazione che tutti gli inizi suggeriscono – sul patrimonio linguistico posseduto, su quello depositato nella memoria, ma non utilizzato, sul riutilizzo di quello corrente.

Un terzo gioco-esercizio di questo tipo ha nome di *equivalenza numerica*. Tutte le parole di un testo libero, o a tema, o la trascrizione di un testo dato – inutile ripetere che si tratta di gradi di difficoltà – dovranno avere un egual numero di lettere. Anche in questo caso la consegna può escludere le preposizioni e gli articoli (i digrammi che corrispondono ad un unico fonema vanno calcolati per due lettere distinte).

Sopra prato verde molti fiori rossi. Bimbi lieti fuori dalla scola dicono: «Festa, festa! ognun colga fiori pella madre».

L'*equivalenza numerica* utilizza le forme tronche e le forme arcaiche quando è fatta su base 5 – come nell'esempio su riportato – o 6; su base superiore a 10 richiede parole composte, molte delle quali da inventare.

Verdeprato; rosolaccio defogliato, attrappito, disfiolato. Scuotevami malinconia tristissima: considerai maxifugace permanenza terracquea.

Nell'un caso e nell'altro si rende necessario fare ricorso alle potenzialità intrinseche alla lingua e dunque alla sua padronanza; il suggerimento che ne viene è: se il bagaglio linguistico è carente supplisca la plasticità della lingua. In via di principio non esistono consegne tali da impedire l'espressione di senso compiuto, salvo che si prescriba un *tautogramma* in *h* o un *equivalenza numerica* su base 20; ma finché ci si mantiene negli ambiti del plausibile i risultati possono essere divertenti, come nel caso della solita favoletta del lupo e dell'agnello resa in *equivalenza numerica* su base 5:

Sopra dello fiume stava lupus molto bruno; sotto, casto, debil ovino. Agnus bevve acqua. Lupon disse acido: «Amico, basta!, annoi!: lordi molta acqua dello fiume!» Agnus: «Falso! Stavo sotto! Fonte prima bagna bocca bruna:

certo lassù acque linde. Quivi scese fango, crine, sputo amaro, pezzo cuoio, muffa verde, orina. Lupus bieco: «Folle: puzza festi ognor. Mondo voltò mezzo solar corso: anche allor fosti laido, greve, finto, losco». Ilare: «Alcun parto potev'empir ovile culla allor. Molto poscia madre portò poppa opima, latte buono pella prole». Iroso: «Aries padre, anima beota, ladro ebete, empio fauno, tanto tempo prima cantò ostil peana, motti lerci, assai aspri detti verso lupus; quasi denso nembo scuri cielo terso: tolse fasto, elogi, aureo onore dalla lupon genia». Detto fatto pappò agnus.

Un gioco-esercizio che comporta pressoché esclusivamente la comprensione del significato d'un testo è quello del *contrario*. L'esercizio parte sempre da un testo dato – piuttosto breve –: il discente dovrà volgere al contrario, si badi, ogni espressione. La comprensione del senso è qui: ché se il contrario di *nero* è *bianco*, il contrario di *nuvola nera* non è detto che sia *nuvola bianca*; può meglio essere *cielo terso*; abbiamo detto *può* perché è sempre il contesto più ampio a fornire il significato, e dunque bisogna fare il contrario del contesto. Anche in questo caso si procederà per gradi: la comprensione di un testo elementare non è un processo immediato per un discente vuoi perché la comunicazione verbale non è univoca e vuoi perché egli si troverà di fronte ad espressioni nuove, benché composte di parole note. Dapprima si ammetterà la trasposizione delle singole parole nel loro contrario, anche con l'aiuto di un dizionario; poi si richiederà il contrario delle espressioni, poi delle frasi, infine dell'intero testo. I testi possono essere graduati ecc. ecc.: i docenti sanno bene come comportarsi. Proponiamo l'esempio tratto dal citato volumetto di Dossena, *T'odio empia vacca*: si tratta della famosa poesia *Rio Bo* di Aldo Palazzeschi, accanto allineremo la versione contraria, che direi *ad litteram*, di tal Salve Valtingojer, riportata in Dossena, infine una versione elaborata da una studentessa di un mio corso:

Tre casettine / dai tetti aguzzi, / un verde praticello, / un esiguo ruscello:
Rio Bo, / un vigile cipresso. / Microscopico paese, è vero, / paese da nulla,
ma però... / c'è sempre disopra una stella, / una grande, magnifica stella, /
che a un dipresso... / occhieggia con la punta del cipresso / di Rio Bo. / Una
stella innamorata? / Chi sa / se nemmeno ce l'ha / una grande città.

Tre spelonche / dai fondi piatti, / un grigio deserto, / un'ampia fiumana:
Fiume Ob, / un distratto mirto. / Grande città, è falso, / città importante,
e appunto... / non c'è mai disotto un buco nero, / un piccolo, orrido buco
nero / che esattamente... / fissa la ceppaia del mirto / del Fiume Ob. / Un
buco nero pieno d'odio? / È certo / che anche ce l'ha / un microscopico
paese.

Molti grattacieli / dai vasti sotteranei obliqui, / cemento dappertutto, / una
 larga palude: Orbio, / un tronco marcito. / Megalopoli, è vero, / centro
 importante, e sì... / laggiù sempre nero si riflette il cielo, / neppure una
 pallida piccola stella / in cielo lontano... / che scheletrisce il tronco marcito
 / della palude Orbio. / Un cielo nero indifferente? / Son certo / che è così
 dappertutto / anche sulla più piccola contrada.

Il risultato finale dovrebbe essere quello del capovolgimento del senso del testo: dalla fanciullesca consolazione di una stella che rende unico e a suo modo grande il villaggio sul Rio Bo, alla disperante solitudine di una megalopoli che ha negato ogni rapporto con la natura. Di sfuggita sarà da notare che quando si resti sul piano del gioco delle parole – che è pur sempre una tappa intermedia – non è difficile imbattersi in incongruenze logiche e di significato come nel caso di «Non c'è mai... un buco nero / che... / fissa la ceppaia» e poi la presenza del buco nero è confermata dai versi seguenti. E poi che ci fa un buco nero (oggetto che ingoia la luce al contrario della stella) sotto una città: qui il gioco di parole ha ecceduto, costringendo alla doppia perdita del senso e della verità. Va da sé che il gioco del contrario oltre che di essere graduato, richiede d'essere ripetuto perché possa essere efficiente. In ciò può essere aiutato dal fatto che più e meglio degli esercizi fin qui proposti si presta a un lavoro collettivo, al *cooperative learning*: interpretazione e proposte possono venire dall'intera classe.

5. L'arricchimento lessicale sta certamente alla base dell'espressione orale e scritta; ma tappa ineliminabile è, s'è detto, la struttura del periodo a supporto del quale si dovrà porre l'uso dei nessi logici. Il gioco-esercizio dei *nodi* tende all'esagerazione: si tratta infatti di annodare un periodo all'altro, implicito ed esplicito, con i nessi più usuali nel numero maggiore possibile. Si potrà ipotizzare una gara tra i bambini: vincitore sarà chi abbia fatto più *nodi*. Useremo ancora il testo di Fedro:

Allo stesso ruscello il lupo e l'agnello erano giunti, *poiché* erano spinti dalla sete. *Lungo tale ruscello* più in alto stava il lupo, *mentre* molto più in basso l'agnello. *Allora* l'assassino, *giacché* era spinto da malvagia fame, offrì il motivo di lite: "Perché, disse, facesti torbida l'acqua a me che bevo?". *A tale domanda* il lanuto di rimando, *poiché* temeva la malvagità, rispose: "Come posso, prego, fare ciò che lamenti, lupo? *Infatti* da te il liquido scorre ai miei sorsi". *Poiché* quello era stato respinto dalle forze della verità disse: "Prima di questi sei mesi, soggiunse, dicesti male di me". *A ciò* rispose l'agnello: "Veramente non ero nato". Ma il lupo ribatté: "Tuo padre, per

ercole, egli riprese, disse male di me”; e così, dopo averlo preso, lo sbrana con ingiusto massacro.

Un lupo, *mentre* mangiava, ingoiò un ossicino, *che* gli si conficcò nella gola. *Poiché* non sopportava più il dolore provocato dall'osso si mise ad adescare gli animali con la promessa di una grande ricompensa, *affinché* gli togliessero quell'osso. *Alla fine* una gru si lasciò persuadere: *perciò* infilò il suo lungo collo nella bocca del lupo. *Così* con accorti movimenti la gru riuscì ad asportare la causa del malessere del lupo. La gru chiese *quindi* la ricompensa promessa. *A tale pretesa* il lupo rispose: «Sei un'ingrata! Hai tirato *infatti* la tua testa integra dalla mia bocca, e ciò non ostante mi chiedi la ricompensa!».

Il gioco dei *nodi* può diventare visivo facendo collegare con una linea in orizzontale i nessi di causa ed effetto, le premesse e le consecuzioni, le anafore, i pronomi relativi e i sostantivi cui si riferiscono e così via; poi si possono fare unire sempre con linee le congiunzioni simili (causali con causali, temporali con temporali e così via). Il risultato sarà una sorta di rete: quanto più fitta essa sarà tanto più il discorso, il racconto ecc. sarà coerente e, diremo, intelligente.

Va caldamente raccomandato che il gioco dei *nodi* sia gioco continuo, e messo in atto sempre, e non solo quando i bambini scrivono, ma anche quando parlano: ché proprio nella lingua parlata assistiamo al dilagare della paratassi, lo si è detto. Indubbiamente non sarà possibile invertire la tendenza, ma certo servirà ad esercitare le giovani menti a chiarire i nessi di causa ed effetto, dichiarativi, consecutivi ecc. che presto il loro stesso discorso e quello degli altri sottintenderanno. Il docente dunque vigili i discorsi, le narrazioni dei bambini, anche, se non soprattutto, i discorsi banali legati alla quotidianità, solleciti l'uso anche solo delle congiunzioni subordinanti. E vigili più di quanto non si sia soliti vigilare sulla morfologia: ché troppe volte ci è capitato di assistere ai lamenti di docenti, che correggevano i compiti in classe, per l'affievolirsi nei giovani della correttezza ortografica, laddove bisognava correggere nel componimento la slegatura e la povertà della idee. Troppe volte ci è altresì capitato di vedere giudicato positivamente un tema scritto correttamente, ma con l'argomentazione altrettanto slegata e provvisoria. Noi siamo convinti che quella che possiamo chiamare la grammatica del pensiero e/o dei significati sia più importante della morfologia. Con questo non si dice che la morfologia vada trascurata: si dice che non bisogna trascurare le connessioni logiche e la capacità di organizzare il pensiero in un discorso. Chi scrive queste pagine confessa di aver sempre ritenuto lo schema che si fornisce insieme con le tracce dei temi

della maturità (non diversamente dalle domande a risposta breve) una resa all'incapacità dei giovani di costruire da soli un discorso; tanto più che non di rado si suggerisce di rispondere ai quesiti (?) dello schema uno alla volta. Il vero è che non ci risulta esista una didattica del discorso scritto – nello specifico di questo lavoro –, o del discorso in generale. Ed è il tema della prossime pagine che naturalmente vanno prese come suggerimenti ed ipotesi di lavoro nella scuola primaria *in primis* e, in seconda battuta, per il ciclo delle scuole superiori, alle quali atterrà la seconda parte di quel che scriveremo.

6. Il percorso sin qui illustrato ha riguardato l'arricchimento lessicale e il rafforzamento della sintassi: se poi teniamo conto che la morfologia è stata oggetto di cure specifiche, lunghe ed attente, possiamo considerare di aver fatto il nostro dovere per quanto attiene alle principali tre parti della grammatica: ora ci tocca avviarci sulla strada dell'insegnamento del discorso scritto, e poiché la scrittura è organizzazione del pensiero... con quel che segue.

S'è già insistito sulla descrizione (oggi si direbbe testo descrittivo). La descrizione andrebbe effettuata, s'è detto, con il vocabolario analogico sottomano, perché, se è pur vero che i bambini devono descrivere quello che capita sotto la loro esperienza, è altrettanto vero che occorre attivare la loro capacità di osservazione vuoi perché anche l'osservazione è cosa che s'impara e in cui ci si allena, vuoi perché il suggerimento (e, ovviamente, la conoscenza) del nome delle parti di un oggetto può indirizzare l'atto dell'osservare. Il docente potrebbe avere in ciò un peculiare ruolo, che tuttavia rende, inevitabilmente, passivo il discente. Più proficuo è l'aiuto che può giungere dal vocabolario (analogico): in questa situazione il discente compulsa, trasceglie, organizza in più larga autonomia.

Passiamo ai suggerimenti pratici. Si faccia descrivere il libro di testo, si suggerisca di cominciare con l'esterno: ecco poggiato sul banco si vede la *copertina*, il *dorso*, il *corpo*. Il *corpo*, cioè quello che si vede delle pagine sui tre lati, può essere alto, basso, ben rifilato, compatto, in tutto o in parte, squinternato in tutto o in parte, pulito, sporco, pulito in tutto o in parte, sporco in tutto o in parte e così via. La *copertina* può essere intera, strappata, con le pieghe ad uno o due angoli, illustrata da una fotografia, da un disegno che rappresenta..., da scritte di vario colore, il nome degli autori è scritto in alto, in nero ed occupa ecc. Poi si apra il libro, si vedano la *giustezza* del rigo, quanti righe vi sono per pagina, la posizione dei titoli, la presenza e la frequenza delle illustrazioni ecc. Poi

si veda se il libro è diviso in parti e/o in capitoli e/o in paragrafi, se l'uno e gli altri sono uguali ecc.

Ma crediamo che sul testo descrittivo non vi sia bisogno di altre semplificazioni.

Quello che a noi pare necessario raccomandare è che di descrizioni se ne facciano almeno due, in tempi diversi; di oggetti simili dico: due libri, due case, due alberi ecc. L'avvio al discorso avviene quando si proponga 1. di fare il confronto; 2. di spiegare le differenze cercando di supporre le cause e le conseguenze.

È certo inutile ricordare che il nostro pensiero funziona confrontando le "esperienze" e che la cultura, in generale si badi, è accumulazione e confronto.

Un paio di cose sono chiare: una è che più il docente è assente maggiori sono le possibilità offerte al discente d'imparare; l'altra è che maggiore è la quantità di parole possedute maggiori sono le abilità di confronto e di spiegazione delle differenze.

Sul secondo punto abbiamo insistito a lungo. Sul primo ci siamo soffermati di sfuggita quando s'è alluso alle tracce della maturità: un eccesso di indicazioni da parte del docente se ha il grosso vantaggio di mettere in grado tutti di scrivere qualcosa, ha anche il grosso svantaggio di sovrapporsi alla volontà del discente. Soprattutto nella situazione classe: il docente, infatti, è colui che dà le indicazioni (o nelle spiegazioni dei giorni precedenti o nella traccia), il discente sa (o dovrebbe sapere) non solo le cose da scrivere (quelle del docente), ma anche la successione in cui devono essere esposte. Si finisce per fare delle trascrizioni nel caso delle spiegazioni, o degli esercizi di *amplificatio* retorica nel caso della traccia. Chi scriverà senza errori di morfologia avrà la conferma che sa la grammatica, ma non saprà mai se ha imparato ad organizzare il pensiero e, chissà, forse non l'imparerà, certo non l'imparerà a scuola.

Ci sarà da aspettare che il discente nella motivazione delle differenze porti le proprie esperienze personali, che in un primo momento andranno benissimo, ma che sarà bene arricchire in un lavoro di classe sollecitando tutti gli alunni a fornire una spiegazione di un'osservazione divenuta comune.

Il progetto al riguardo potrebbe continuare con il confronto tra oggetti in movimento, tra due animali della stessa specie: due cavalli, due galline, due mosche ecc.; in seguito tra due animali dello stesso genere: il cavallo e l'asino; il lupo e il cane; la mosca e la zanzara (entomologi *parceant*). E poi tra due persone dello stesso ambiente, la famiglia, la classe,

il quartiere; poi di ambienti diversi: un bancario e un vigile urbano, un operaio e un agricoltore ecc. Infine, tra due situazioni, eventi, comportamenti. Per concludere un progetto si potrebbe proporre il confronto (e relative motivazioni delle differenze) tra due poesie, due racconti, due romanzi.

Abbiamo volutamente limitato il progetto a due elementi, ma si tratta di un mera indicazione di minima. Ovviamente la raffinatezza e complessità dell'analisi sono proporzionali al numero degli elementi comparati: la discrezione dei docenti è fondamentale. Ed insieme alla discrezione è fondamentale la loro capacità di orchestrare la ricerca, che noi auguriamo sia sempre collettiva della classe, di non permettere che gli interventi vengano sempre da uno stesso gruppetto – assolutamente da evitare – da una sola persona: per questo abbiamo utilizzato il termine “orchestrare”. I problemi dell'apprendimento cooperativo sono noti agli insegnanti, e noi eviteremo di ripetere. Tuttavia non spaventino: i risultati disciplinari ed educativi sono entusiasmanti.

7. Il confronto è il perno centrale di ciò che definiremo discorso scritto o, più generalmente, discorso: ché anche quelli verbali dovrebbero farsi così. Vanno fatte tre premesse. La prima è che il discorso è l'esito finale di un progetto scolastico che non può non durare sino alla fine della scuola dell'obbligo e che nel ciclo d'istruzione superiore dovrebbe essere acquisito per poter essere completato con gli strumenti della comunicazione e della persuasione. La seconda premessa è che i suggerimenti che qui conteniamo sono “essenziali”, mentre escludiamo quelli che attengono al momento dell'istruzione superiore. La terza è che un qualche avvio al discorso può essere perseguito anche nella scuola primaria, sempre che si agisca *cum grano salis*, e sempre, comunque, che i ragazzi siano stati allenati al confronto e alla supposizione delle motivazioni.

Occorrerà fornire anche ai ragazzi della primaria una, sia pur succinta, grammatica del discorso: si tratta di uno schema di base, essenzializzato in vista dei fruitori; di schemi esiste un gran numero, tutti validi: l'importante – diremmo quello che dirime il buon docente dal cattivo – che si dia uno schema di discorso ai ragazzi i quali ormai non hanno modo d'attingerlo direttamente o indirettamente da nessun'altra parte. Per schema, si badi, qui non si intende quella che un tempo si chiamava scaletta; la quale era/è strumento efficace solo nel caso di una trascrizione di un argomento memorizzato, o illustrato dalla serie di indicazioni contenute nella traccia. Noi invece amiamo supporre

che anche le prove scritte in classe siano esercizi di organizzazione del pensiero personale, da servire non solo nell'ambito della scuola, all'interno della quale solamente si può richiedere di parlare della conquista della Gallia ad opera di Cesare o del piacere di sentire la maestra spiegare in primavera il ciclo dell'acqua. Dunque è opportuno fornire uno schemino per strutturare il proprio pensiero, il quale per il fatto che si presenta come intuizione non è del tutto chiaro a chi, grande o piccolo che sia, lo formula. Si aggiunga a tale assenza di chiarezza il fatto che poi l'intuizione deve calarsi in un codice linguistico sul possesso del quale qui si sono fatte lunghe geremiadi e che, comunque, ha sue leggi non solo sintattiche, ma lessicali ecc., leggi capaci, insieme alla esiguità del bagaglio linguistico, di condurre il discorso e il pensiero a lidi diversi, forse simili, o forse no, a quelli intuiti.

Pertanto lo schema deve avere due caratteristiche essenziali: si deve adattare alla situazione classe, nella qual situazione si danno un numero definito di ore per stendere un discorso; dunque non sempre è possibile l'eventuale riorganizzazione dell'argomentazione e men che meno la revisione. Seconda caratteristica è che dev'essere valido per i vari *genera scribendi* che imperversano nella scuola, e i motivi dell'adattabilità si sono esposti più su.

Ancora due parole sul tipo di schema. Ne esistono vari tipi: il più raccomandato è quello sequenziale, quello che pone delle premesse e trae le conseguenze, in una catena continua in cui una conseguenza diviene premessa ecc. Strutturare in tal modo, deduttivamente, un discorso è auspicabile; altra cosa è vedere se è possibile, vuoi nella situazione classe vuoi fuori della scuola, quando i tempi di reazione ad una domanda, ad un dialogo possono essere limitatissimi. Vero è che un discorso può essere preparato con comodo ed agio nel proprio studiolo: ma in tal caso ci troveremmo di fronte ad un oratore, un politico, un conferenziere, mestieri questi di grande utilità civile ma, diciamo così, a numero chiuso. D'altra parte non c'è garanzia che quella tal premessa abbia quella e non quell'altra conseguenza, salvo che si tratti di scienze pure.

Il secondo tipo di schema è quello che prende in esame un evento, una persona, un'opera ecc. e trae le conseguenze. Si tratta di un metodo che potremmo definire induttivo. Ed è questo che vorremmo suggerire giacché esposta la situazione basterà legare le considerazioni a quella esposizione che farà da collante, mentre potrà essere meno vincolante il legame tra le considerazioni. Il benevolo lettore non dedurrà da quanto detto che non si debbano legare le considerazioni tra loro: si dice, infatti, che le considerazioni possono essere meno legate tra loro. Certo se le

si legano, è meglio; ma di fatto questo tipo di schema permette di seguire il naturale – sempre disordinato, per non dire caotico – rampollare delle idee nella mente infantile e non solo infantile. I connettivi logici potranno in questo caso annoverare utilmente la ripetizione. Ciononostante vediamo di dare anche a questo schema un ordine. Naturalmente per chi voglia approfondire rimandiamo alle vere e proprie grammatiche del discorso⁵.

Diremo dunque che ogni argomentazione, ragionamento o discorso come che si voglia chiamare, è alla fine dei conti la risposta ad una domanda che ci vien posta o da qualcuno o da noi stessi. Nel primo caso avremo un dialogo, nel secondo un monologo. Nella maggioranza dei casi le risposte hanno natura intuitiva, s'è detto, certo immediata: il gelato è piacevole, l'amicizia è una cosa bella, la pioggia è noiosa. Tale risposta solitamente non viene espressa, o se viene espressa non assume il titolo di ragionamento o discorso ecc. Il docente della scuola primaria dovrà condurre per mano i suoi alunni dall'espressione istintiva della propria intuizione al discorso.

Come si fa ad insegnare a trasformare la risposta intuita in discorso? Intanto diremo che la risposta intuita si può chiamare *tesi*. Io devo dimostrare che il gelato è piacevole. Raccomanderemo ai ragazzi che devono esprimere la *tesi* in un massimo di due parole, purché morfologicamente diverse: un sostantivo e un aggettivo, un verbo e un avverbio, un sostantivo e un verbo. Due parole morfologicamente eguali significano solitamente due *tesi*. Ora, nessuno vieta di esprimere due tesi, ma non conviene assolutamente, perché esse risulterebbero un discorso al tutto confuso a chi dovesse leggerlo o ascoltarlo; ne consegue che chi non possa fare a meno di esprimere due tesi si serva di due discorsi distinti.

È bene che quelle due paroline siano tenute a mente. Esse servono subito perché il primo passo per costruire un'argomentazione è quello di raccontare un *fatto* (che chiameremo *fatto-di-partenza*), un fatterello, reale, o letto (onde: maggiore è il numero delle letture, maggiore è la capacità di argomentare) in qualche libro, al limite, in caso di nera disperazione, tratto dalla cattiva maestra televisione. Si tratterà di un mero racconto: il problema è: come si fa a scegliere il *fatto-di-partenza* da esporre? Il suggerimento (meglio trucco: i ragazzini godono sempre

⁵ Cfr. E. Locascio, *Grammatica dell'argomentare. Strategie e strutture*, La Nuova Italia, Firenze 1991; naturalmente esistono manuali per argomentazioni specifiche, come A. Tra-versi, *La difesa penale. Tecniche argomentative e oratorie*, Giuffrè, Milano 2002 (III ed.).

a credere di saperla più lunga degli altri) è che si provi ad inserire la o le parole della *tesi* nel racconto; se ci stanno una volta si proceda, meglio se ci stanno due volte, ottimamente se ci stanno tre volte. Va da sé che si avrà l'accortezza di non scrivere o dire tre volte i medesimi termini, il lipogramma e il tautogramma avranno insegnato a fare perifrasi! Naturalmente, alla descrizione del *fatto-di-partenza* sarà utile l'uso del vocabolario analogico.

A questo punto, scritto il *fatto-di-partenza*, si potrà trascrivere la *tesi*.

Il terzo passo è motivarla, spiegando i singoli episodi di cui si compone il fatto esposto in precedenza. Ogni spiegazione dovrà – ovviamente – fare riferimento alla narrazione la quale, in questo modo, si porrà come elemento unificante delle varie considerazioni. Abbiamo marcato il legame al *fatto-di-partenza* non ostante l'ovvietà della cosa per indicare che esso dovrebbe essere sottolineato anche linguisticamente da formule del tipo “come si evince dalla vicenda esposta”, “da quanto narrato si può dedurre” ecc., che sono essi pure connettivi logici (non si dice che siano connettivi forti, ma certo sufficienti in un discorso che tende alla persuasione). Inutile sottolineare che le motivazioni della *tesi* saranno il frutto dell'allenamento alla *motivazione delle differenze* di cui s'è detto più su, anche se, spiegando la *tesi*, per il momento non si faranno differenze.

Il quarto passo è costituito dal confronto per analogia o differenza di un diverso evento con il *fatto-punto-di-partenza*. Non è detto che il nuovo *fatto-di-confronto* debba essere uno solamente, possono essere quanti se ne vuole: purché siano succintamente narrati e succintamente spiegati. Apriamo una brevissima parentesi: in realtà si possono dare delle precise prescrizioni per i confronti; delle quali servono almeno un paio: uno faccia riferimento ad un evento antecedente al *fatto-punto-di-partenza* ed uno ad un evento seguente. Questo permetterà di inquadrare storicamente il *fatto-punto-di-partenza*. E chiudiamo la parentesi non perché l'argomento è esaurito, ma perché quel che s'è detto sin qui basta anche per gli studenti del ciclo d'istruzione superiore.

Il quinto e conclusivo passo è costituito dall'opportunità di portare a supporto della *tesi* una *auctoritas*, un'autorità: il parere, cioè, di qualche autorevole personaggio, scrittore, scienziato, una legge, un articolo della Costituzione eccetera a confortare la *tesi* sostenuta.

Chiudiamo qui queste pagine non senza aver considerato quanto lo schema da noi offerto – ripetiamo: è uno degli schemi possibili – sia

simile a quello richiesto nei temi della maturità, per tutti i tipi proposti: dall'analisi letteraria (fatta eccezione per le osservazioni formali la cui motivazione resta nella zona compresa tra il misterioso e l'inutile) al saggio; ch  nel caso di pi  testi proposti uno si prenda a *fatto-punto-di-partenza*, gli altri a *fatto-di-confronto*.