

Alice Ongaro*

Verso il genere comico

(attra)verso la grammatica

*“Un alunno felice è un alunno che trova
un senso in ciò che fa a scuola”*

Jacques Lévigne

Perché la grammatica?

Nella sezione delle *Indicazioni Nazionali* per il primo ciclo dedicata all'italiano si legge che ogni persona, fin dall'infanzia, possiede una grammatica mentale implicita, la quale permette di formulare frasi ben formate pur senza conoscere concetti quali quelli di verbo, soggetto, ecc. Tale grammatica si costruisce e si rafforza attraverso l'uso della lingua ed è a partire da questa che il bambino riflette sulla lingua stessa. Le *Indicazioni* suggeriscono all'insegnante di fondare su questa attitudine il percorso volto a condurre l'allievo, fin dai primi anni di scolarità, verso forme di grammatica esplicita: viene sottolineato che la sicurezza nell'uso dello strumento linguistico (che si avvia, ma non si completa, nel primo ciclo) è presupposto per l'uso critico e libero della lingua, e nel contempo è un utile strumento metacognitivo¹.

Nella *Lettera sul ritorno alla grammatica*, anche Sabatini afferma che la scuola non può fare a meno della riflessione sulla lingua². Questa deve spingere gli alunni a ragionare sull'uso che ne fanno e deve essere il più possibile motivante e spendibile nella comunicazione scritta e orale.

* Alice Ongaro è una docente abilitata nell'ambito disciplinare ADO4; ama divertirsi con la lingua e leggere opere di letteratura per l'infanzia.

¹ “La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce alla terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. [...] Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico, in AA.VV., *Annali della pubblica istruzione*, Le Monnier, Firenze, 2012, p. 39.

² Siamo in molti a ritenere, non da ora, che dello studio cosiddetto “riflesso” della lingua non si possa e non si debba assolutamente fare a meno nell'istruzione scolastica. E ciò per tre motivi di fondo, che è bene riaffermare: non è possibile usare in modo consapevole e appropriato la lingua, specialmente nello scrivere, senza conoscere analiticamente il suo funzionamento. Questa conoscenza aiuta certamente anche nell'apprendere le altre lingue; inoltre, e non è un fatto marginale, l'analisi della lingua è indagine sui nostri processi mentali, sui nostri rapporti sociali e sulla nostra storia culturale. SABATINI F., *Lettera sul ritorno alla grammatica*, <http://www.inclusione.it/wpcontent/uploads/2013/03/SabatiniLetterasullagrammatica2007.pdf> (ultimo accesso, maggio 2016), p. 1.

Dall'implicito all'esplicito: verso un apprendimento significativo

Affinché ciò possa succedere, è utile interrogarsi su quale immagine i ragazzi hanno della grammatica e sul significato che ha per ognuno di loro, poiché la concezione maturata sull'utilità di una materia, insieme al progetto implicito di apprendimento che ne consegue, causano l'impiego di determinate energie e abilità cognitive in luogo di altre e conseguentemente incidono sul significato che il lavoro scolastico assume per gli alunni. Il compito di studio può essere vissuto infatti come occasione di crescita personale o come imposizione di un'attività senza senso a seconda che si ritenga l'apprendimento questione di immagazzinamento di nozioni o sforzo di comprensione di situazioni. In questo caso, il compito dell'insegnante consiste nel tentativo di orientare o riorientare l'opinione implicita del ragazzo, esplicitando fin dal principio dell'attività didattica le finalità e gli obiettivi del lavoro, in modo da creare le premesse per una disposizione consapevole verso ciò che si fa a scuola.

L'intento è quello di proporre un percorso di riflessione innervato sulla propria grammatica mentale implicita per costruire una conoscenza grammaticale esplicita ben radicata, perché fondata sull'autoanalisi di ciò che lo studente scopre man mano di sapere già.

D'altro canto, la significatività dell'apprendimento non può essere affidata soltanto a questo: è necessaria anche la scelta di un metodo scientificamente adeguato e adatto allo scopo a cui si tende. In questo caso il modello valenziale appare molto più coerente del modello descrittivo dei fatti linguistici.

Alle volte l'educazione linguistica proposta in chiave descrittivo-normativa spinge gli alunni ad avere un'immagine implicita della materia "grammatica" come di un'attività che consiste solamente in esercizi classificatori di parole e frasi in base a caratteristiche morfologiche o sintattiche.

Il metodo valenziale si propone invece di fondare lo studio della grammatica su un'operazione di riconoscimento di strutture linguistiche partendo dal ruolo centrale che il verbo-predicato riveste e sviluppandosi attraverso i rapporti che esso struttura con gli altri elementi della frase. Approcciandosi in questa chiave allo studio della lingua, lo studente è spinto a riflettere su regole di funzionamento che usa senza saperlo e dunque a rendere esplicita una competenza già posseduta.

In questo modo si possono creare più facilmente le premesse per un percorso motivante e per fare leva sulla possibilità di *empowerment*: se l'alunno scopre non solo di sapere l'italiano, ma anche di saperlo usare bene, è più probabile che sia spinto a migliorarne la competenza.

L'importanza del metodo

Poiché la costruzione di conoscenza è un processo che ha origine da un'interazione fitta e continua con l'ambiente culturale, sociale, fisico in cui il sog-

getto si trova³, il lavoro a coppie o in gruppo può essere volano per un percorso di apprendimento significativo. I vantaggi di tale modalità sono molteplici: nel caso specifico della grammatica, in classe siedono fianco a fianco studenti con competenze linguistiche molto eterogenee, a causa dei percorsi diversificati intrapresi durante la scuola primaria o di origini linguistico-culturali distanti l'una dall'altra⁴; così le potenzialità e le criticità di ognuno possono più facilmente emergere attraverso una modalità interattiva e collaborativa di conduzione delle lezioni, perché si moltiplicano le possibilità e le direzioni di confronto sia tra alunni e insegnante, sia tra pari.

Dal punto di vista metacognitivo un indispensabile strumento di lavoro è il diario di bordo, che viene proposto con cadenza almeno settimanale al termine di svariate tipologie di attività, diventando così un utile mezzo per sistematizzare quanto appreso e per rendere tracciabile il cammino di riflessione sulla lingua.

Avvio all'analisi logica valenziale

La fase di avvio può consistere nel presentare alla classe alcune frasi “disordinate”, come “*una sciarpa la scorsa settimana della squadra per la vittoria hanno regalato di basket all'allenatore del campionato commemorativa i giocatori*” che gli alunni devono riordinare; l'obiettivo è di condurli a ragionare sul fatto che la loro competenza linguistica li spinge a ordinare i sintagmi secondo le norme dell'italiano per costituire frasi di senso compiuto. A partire da frasi come questa si riflette sui rapporti esistenti tra i “pezzi” che le compongono e sulla ragione per cui alcuni sono mobili, cioè possono essere spostati, mentre altri devono necessariamente stare vicini. Si giunge così a riconoscere (o ricordare) che la frase si struttura a partire dal verbo-predicato, il quale raccoglie attorno a sé alcuni elementi indispensabili, con cui si forma il “nucleo”, e altri accessori. Viene poi proposto un esercizio in cui a partire dal verbo devono essere individuati gli argomenti necessari perché la frase abbia senso e sia ritenuta corretta dal punto di vista grammaticale-sintattico. Vengono così poste le basi dell'analisi logica in chiave valenziale.

Il passo successivo prevede la comprensione del concetto di agrammaticalità. Perché ciò avvenga, l'insegnante propone un elenco di frasi agrammaticali, come:

- La bambina che Giovanni ha viste a scuola sono tutte alti.

³ CARLETTI A., VARANI A., *Didattica costruttivista: dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento, 2005.

⁴ Anche le *Indicazioni Nazionali* ne rilevano la pregnanza: “nel nostro paese l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo; la presenza infine dell'italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali. Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti bambini e ragazzi l'italiano rappresenti una seconda lingua. La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica, dunque, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita”. AA.VV., *Annali della pubblica istruzione*, cit., p. 36.

- Lo scorso dinnaio il lonfo midontava ogni settimana.
- ...

Si discute a proposito di queste e si ragiona sul motivo per cui vengono percepite come scorrette. La discussione verterà dunque sull'agrammaticalità, sul perché alcune frasi o alcuni enunciati hanno questa caratteristica e sulla capacità di ciascuno di riconoscere sintagmi, anche se agrammaticali; quest'attività è finalizzata a ragionare sulla correttezza grammaticale e sintattica e a dimostrare che la competenza linguistica è un'abilità fondata sulle strutture, non sulle parole; tanto che il nostro cervello linguistico, ad esempio, riconosce la struttura di un verbo inventato, *midontava*, in assenza di semantica.

L'ambiguità come facilitatore

L'insegnante sollecita poi gli alunni alla discussione-riflessione a coppie, proponendo diversi casi di coppie di frasi in opposizione, come ad esempio:

- Anna ha bollito troppo il brodo
- Anna ha bollito troppo brodo
- ...

“Troppo” è aggettivo o avverbio; l'appartenenza all'una o all'altra categoria viene determinata dalla presenza o assenza dell'articolo determinativo.

Oppure:

- Le bambine sono al sole
- Le bambine sono da sole
- ...

In questo caso invece, a determinare la modifica di “sole” è la preposizione.

L'ambiguità linguistica, messa a nudo in questo modo, assume la funzione di facilitatore per comprendere le funzioni dei costituenti della frase; nello stesso tempo aumenta la competenza d'uso dell'italiano attraverso un arricchimento lessicale strutturato a partire dall'equivoco o dall'opposizione tra termini o enunciati, fungendo così da anticipazione al riconoscimento dei meccanismi che vengono spesso usati intenzionalmente nella comicità.

Ragionare su questi aspetti dell'italiano non si riduce quindi alla mera acquisizione mnemonica di parole nuove o di significati molteplici riconducibili a un vocabolo, poiché prendere possesso consapevole e duraturo di ciò che è attribuibile a un termine implica aver compreso una serie di fattori che investono aspetti semantici, sintattici, prosodici, fonetici, contestuali e culturali.

Il lavoro prosegue con un'attività da condursi in un primo momento singolarmente, dopodiché a coppie. Vengono assegnate due fotocopie differenti, nelle quali è presente un elenco contenente sia frasi minime quasi identiche da rappresentare in chiave valenziale, sia frasi (da rappresentare invece con uno

schematico disegno) che contengono omografi, omofoni, omonimi, parole polisemiche; ad esempio

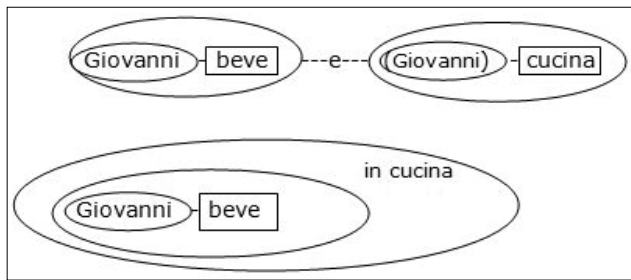
Fotocopia 1:

- Giovanni beve e cucina.
- Giovanni è un vero escursionista, infatti scala ogni anno il monte Bianco.
- ...

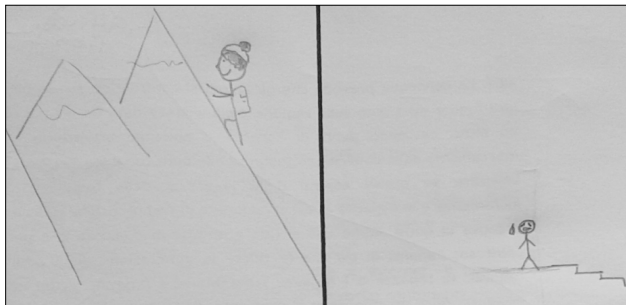
Fotocopia 2:

- Giovanni beve in cucina.
- Il piccolo Matteo ha paura di scendere la scala da solo.
- ...

Se rappresentate secondo il modello valenziale, la prima frase di ciascuna coppia mostra la loro profonda differenza dal punto di vista sintattico. L'appartenenza di "cucina" alla categoria di verbo o di nome è data dalla presenza di una congiunzione o di una preposizione.



Invece, apparentemente, le seconde frasi delle coppie non hanno nulla in comune.



Disegni relativi alle due frasi contenenti il termine polisemico "scala"

Dopo aver completato l'esercizio singolarmente, i ragazzi si riuniscono in modo da comporre coppie in cui uno possiede la prima fotocopia e l'altro la seconda, con la consegna di correggere reciprocamente l'analisi logica e di confrontarsi sui disegni e sulle relative frasi, cercando qualcosa di somigliante.

Il confronto è utile per visualizzare nuovamente come una piccola variazione all'interno della frase possa modificare anche sostanzialmente i rapporti tra i suoi costituenti; in questo senso, la rappresentazione con i cerchi propria del metodo valenziale risulta particolarmente funzionale a condurre gli studenti a riflettere su quelle brevi e apparentemente insignificanti parole della lingua italiana come le preposizioni e le congiunzioni, che sono addirittura in grado di modificare la funzione di altre parole.

L'operazione di accostamento dei disegni invece, se necessario opportunamente mediato dall'insegnante che si sposta tra i banchi rendendosi disponibile ad aiutarli, dovrebbe dapprima spiarzarli e in un secondo momento spingerli ad individuare nella frase quello che c'è di "simile".

Al termine di questa fase, prima della consueta compilazione del diario di bordo, si prevede un momento di discussione in plenaria e di sistematizzazione riguardo a quanto emerso, con l'introduzione dei concetti di omonimia e polisemia.

Verso il testo comico

La successiva lezione prevede la visione di un dialogo di circa dieci minuti tra i comici Ale e Franz. Il video viene proposto una prima volta senza alcuna spiegazione e al termine il docente ne sonda la comprensione chiedendo agli alunni se si sono divertiti; l'apprezzamento dello spezzone non è scontato, poiché dipende dall'enciclopedia di ciascuno. Prima di distribuire la trascrizione del dialogo e di riguardare il video, l'insegnante lascia un paio di minuti perchè ciascuno segni su un *post it* i due passi del dialogo che lo hanno colpito maggiormente e, sulla base di questi, costruisce insieme ai ragazzi un elenco da cui possano emergere gli elementi principali che ognuno ha apprezzato. Questo passaggio risulta utile per almeno due ragioni: in primo luogo apre a possibilità maggiori di comprendere la complessità di una performance comica grazie allo scambio di informazioni circa ciò che ognuno ha notato; secondariamente, consente al docente di verificare se i dispositivi linguistici rilevanti per il lavoro successivo sono stati individuati.

Viene dunque fornito a ognuno il canovaccio del dialogo, con l'invito a fare un segno vicino alle parti che fanno ridere mentre il video viene guardato.

Successivamente si suddivide la classe in gruppi secondo il modello di Johnson e Johnson⁵, facendo in modo che siano eterogenei per capacità di comprensione del testo, abilità grammaticali, background culturale e spirito umoristico; la difformità rende più proficuo il confronto e più probabile che l'apporto di ciascuno sia nuovo e utile per gli altri. La consegna prevede che gli alunni si confrontino su ciò che hanno segnato sui loro fogli e discutano sulla ragione dell'evidenza data ad alcune battute piuttosto che ad altre, cercando punti di accordo e ponendo attenzione all'individuazione del meccanismo della comicità sottostante alle battute.

Lavorare su questi aspetti della lingua e della testualità consente anche di incrementare la capacità di osservazione e di comprensione dell'altrui punto di vista; è a causa di quest'ultimo che si ride o sorride di qualcosa che per altri invece non è spiritoso; l'analisi di ciò che fa ridere la generazione degli adulti e

⁵JOHNSON D.W., JOHNSON R.T., HOLUBEC E.J., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 2015, pp. 41ss.,

non quella dei ragazzi, le ragazze o i ragazzi, i bambini e i ragazzi, alcuni compagni e altri no, eccetera, offre un potenziale di confronto davvero vasto.

Indagare tali dispositivi implica una capacità di analisi che deve passare non solo attraverso lo smontaggio degli elementi propriamente linguistici che li caratterizzano, ma anche attraverso una loro comprensione dal punto di vista più latamente semantico o culturale; perché ciò avvenga è necessario comprendere il punto di vista di chi ha prodotto la battuta o il testo, in modo da rendere consapevoli i ragazzi dell'esistenza e della legittimità di prospettive differenti.

Nella fase finale il docente chiede a ogni gruppo di presentare i risultati della discussione, creando nel frattempo alla *lim* il relativo elenco. Emergerà che saranno state sottolineate le parti di dialogo in cui sono presenti battute basate su omonimi e parole polisemiche, come

[...]

- Ed è qui col cane?

- No col capriolo son qui.

- Mi tolga una curiosità. Ma il capriolo si chiama capriolo perché fa le capriole?

- Certo! Anche il lama si chiama lama perché quando corre taglia l'erba.

- Ecco perché continua a sputare, povera bestia!

- Eh certo è l'effetto, l'effetto tagliaerba!

- Eh poverino!

- Fft ph, fft ph!

- Povera bestia anche lui!

(pausa) - Mi tolga una curiosità. Ma il capriolo le capriole le sta facendo anche ora?

- No, adesso si è stufato.

- Con la polenta?

- Cosa..?

- Il capriolo? Stufato con la polenta?

- Senta un po', è un cane.

- Ooh, stufato con la polenta?!

- È un cane! [...]

Il lavoro può proseguire attraverso la lettura di alcuni testi in poesia (ad esempio: *Como nel comò* e *Per colpa di un accento* di Rodari) e in prosa (*Il diditi* o *Drogato Da Telefonino* di Benni) assegnando un compito simile, con *focus* su alcuni giochi linguistici e sugli ipotetici destinatari dei testi.

Anche in questa occasione è bene prevedere una fase di discussione in plenaria riguardo a ciò che è emerso durante le riflessioni in gruppo, con una novità rispetto alla precedente lezione: viene chiesto di spiegare il funzionamento di uno o due dei giochi linguistici individuati e al termine della lezione viene fornita una spiegazione dei principali meccanismi presenti; la classe

avrà dunque modo di riflettere su cambi di genere, falsi alterati, cambi di accento, ecc.

A questo punto i ragazzi dovrebbero avere nella loro “cassetta degli attrezzi” una serie di strumenti utili per maneggiare la lingua nel testo comico. Dovrebbero avere maturato la consapevolezza che piccoli spostamenti o piccole sostituzioni di parole possono avere effetti profondi sulla modifica della struttura (e quindi del significato) della frase; dovrebbero aver capito che chi scrive per i comici costruisce con grande attenzione il testo, nei suoi più minuti particolari; infine, dovrebbe essere loro chiaro che il riso non è scontato per tutte le persone che ascoltano la stessa battuta.

Fase finale: compito di realtà.

La fase finale di questo lavoro consiste in un compito di realtà. L'insegnante suddivide nuovamente i ragazzi in gruppi, con il compito di creare un breve testo comico, poetico o in prosa, che contenga i giochi linguistici conosciuti.

È a questo proposito indispensabile che la negoziazione della tipologia di testo e della modalità di lavoro sia rapida e priva di contrasti, cosicché si venga a creare quanto più rapidamente possibile una positiva interazione di obiettivi⁶.

Vengono lasciati a disposizione il computer con l'accesso a internet, il libro di grammatica, quello di antologia, il vocabolario e una serie di tabelle contenenti elenchi di omonimie, polisemie, falsi alterati, cambi di genere, ecc. Ciò che più conta non è che i ragazzi inventino i giochi linguistici, bensì che li usino all'interno del testo in modo efficace.

Ora tocca a voi!

Costruite un testo che contenga i giochi linguistici presenti nell'elenco fornito e che, secondo il vostro gusto, farebbe ridere i vostri coetanei.

Può trattarsi di una poesia, di un racconto in prosa, di un dialogo da recitare...

Al termine della lezione presentatelo alla classe.

Il prodotto viene valutato con una rubrica che considera l'organizzazione del testo, l'uso dei giochi linguistici, la correttezza grammaticale e sintattica, la correttezza semantica; le modalità di lavoro di ciascuno vengono invece valutate sulla base dell'osservazione in classe e della rubrica di autovalutazione degli alunni⁷.

⁶ Ivi, pp. 88ss.

⁷ La rubrica valutativa è stata elaborata con Luigi Gilberti, formatore OPPI.

RUBRICA VALUTATIVA			
Elaborazione di un testo con valenza comica rivolto ai pari			
	PIENAMENTE RAGGIUNTA	RAGGIUNTA	PARZIALMENTE RAGGIUNTA
Organizzazione del testo	Il testo è organizzato in modo organico, ben strutturato.	Il testo è organizzato in modo organico, strutturato.	I contenuti appaiono poco organizzati e poco strutturati.
Uso dei dispositivi linguistici conosciuti	Sono presenti i meccanismi del comico identificati in precedenza.	Sono presenti alcuni meccanismi del comico identificati in precedenza.	Sono solo parzialmente presenti i meccanismi del comico identificati in precedenza.
Correttezza grammaticale e sintattica	Il testo è corretto dal punto di vista grammaticale/sintattico e rivela padronanza nel rispetto delle concordanze e delle valenze.	Il testo è corretto dal punto di vista grammaticale/sintattico e rispetta le concordanze le valenze.	Il testo non è sempre corretto dal punto di vista grammaticale/sintattico e mostra alcuni errori nel rispetto delle concordanze e delle valenze.
Correttezza semantica	È presente un'ampia varietà di vocaboli appropriati e originali; i sinonimi e i contrari evitano le ripetizioni e danno coesione al testo.	È presente varietà di vocaboli appropriati; i sinonimi e contrari generalmente evitano le ripetizioni e danno coesione al testo.	I vocaboli scelti sono semplici, talvolta non appropriati; Sono rari sinonimi e contrari e frequenti le ripetizioni.
Collaborazione con i compagni	Collabora con i compagni e concorda attivamente le strategie di lavoro. Definisce con i compagni le caratteristiche del testo.	Collabora con i compagni e generalmente concorda le strategie di lavoro. Assume con i compagni le caratteristiche del testo.	Collabora parzialmente con i compagni. Assume con i compagni le caratteristiche del testo, faticando ad accettare le proposte degli altri.