

**Gaia
Gigante***

Tra rischi e possibilità

Sviluppare la competenza lessicale
nella scuola secondaria di primo grado

Le parole sono importanti. Attraverso le parole pensiamo, immaginiamo, ci facciamo un'idea del mondo ed entriamo in relazione con gli altri. Le parole suscitano reazioni, scatenano emozioni. Non riuscire a trovare quelle più adatte per esprimere una circostanza o uno stato d'animo è una condizione che può presentarsi in qualsiasi fase della vita; allo stesso modo, per tutta la vita abbiamo la possibilità di arricchire ed evolvere il nostro linguaggio e, insieme ad esso, il nostro pensiero.

Un docente di italiano prima o poi si trova a riflettere su quanta attenzione abbia posto al tema dell'ampliamento lessicale e lo fa osservando il linguaggio dei propri studenti. Molti alunni, ancora al terzo anno della scuola secondaria di primo grado, utilizzano un repertorio lessicale estremamente ridotto. Vocaboli come "bello", "triste" e "cosa" compaiono con notevole frequenza nelle produzioni scritte e orali degli alunni. Talvolta questo accade perché il repertorio lessicale non offre alternative immediatamente disponibili; altre volte perché manca una riflessione approfondita su ciò che si vuole realmente esprimere. La scelta di termini generici non è quindi sempre frutto di superficialità, ma spesso rappresenta l'unica soluzione linguistica che l'alunno percepisce come accessibile in quel momento.

* Docente di Lettere nella scuola secondaria, collaboratrice OPPI

La scuola secondaria di primo grado rappresenta un passaggio cruciale nello sviluppo della competenza lessicale. È infatti tra gli 11 e i 13 anni che si verificano importanti modificazioni dell'area cerebrale legata al linguaggio¹. Offrire strumenti che favoriscano l'autovalutazione del proprio uso della lingua, la riflessione sul significato delle parole e l'ampliamento del vocabolario costituisce dunque una sfida educativa particolarmente significativa, capace di produrre, già in questo ciclo di studi, i primi risultati positivi osservabili.

Dalle Nuove indicazioni nazionali ai libri di testo: i rischi per i docenti

La competenza lessicale è spesso concepita come un processo finalizzato all'acquisizione di nuovi vocaboli, alla loro classificazione e al loro uso corretto nella produzione scritta e orale. Le nuove Indicazioni Nazionali sembrano collocarsi in questa prospettiva: nella sezione dedicata alla scuola secondaria di primo grado, infatti, i riferimenti espliciti allo sviluppo della competenza lessicale risultano piuttosto limitati. Nella sezione dedicata agli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza, il lessico compare come primo punto ed è inserito con la seguente dicitura: *“Lessico. Riconoscere le principali relazioni fra i significati delle parole (sinonimi e contrari; iponimi e iperonimi); organizzare il lessico in famiglie lessicali; consultare in modo consapevole il vocabolario della lingua italiana”*². Inoltre, viene menzionato all'interno dell'obiettivo della scrittura come strumento per raggiungere una correttezza linguistica³. Pur riconoscendo la validità di tali finalità, ci si può chiedere se questa prospettiva non risulti in parte riduttiva e se attinga in misura sufficiente agli studi sul linguaggio e sui processi di costruzione del significato. Non vi è infatti una traccia esplicita e significativa del rapporto tra parole e pensiero, né di quello tra linguaggio e persona.

¹ Toga A. W., Thompson P. M. e Sowell E.R., *Mapping brain maturation*, “Trends in Neurosciences”, Vol. 29, 3, 2006, pp. 87-100.

² MIM, *Indicazioni Nazionali per il curriculum Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*. Decreto 9 dicembre 2025, n. 22, Direzione Generale per la Comunicazione e le Relazioni Istituzionali, Roma, 2026, p. 75.

³ “scrivere testi argomentativi e creativi in maniera corretta sotto il profilo ortografico, morfosintattico e lessicale”. Ivi, p. 76.

La limitata attenzione riservata al lessico emerge anche dall'esiguo spazio che gli viene dedicato nei manuali di italiano per la scuola secondaria di primo grado: spesso una sola unità di poche pagine nei testi di grammatica e lingua italiana, oppure qualche sezione nei manuali di antologia, generalmente inserita negli esercizi di comprensione o di analisi che seguono i testi. Anche in questi casi, si fa riferimento soprattutto alla struttura delle parole e ai rapporti di significato che le collegano, come sinonimia, omonimia, opposizione, polisemia e altre relazioni lessicali.

Tutto ciò può rappresentare un rischio per la scuola: che il docente di italiano non progetti attività didattiche aventi come obiettivo specifico un ampliamento significativo del patrimonio lessicale dell'alunno, proprio in una fase della crescita in cui le trasformazioni cerebrali in atto possono favorire un'importante evoluzione del linguaggio.

Eppure, la competenza lessicale rappresenta uno di quegli assi che il docente di italiano della scuola secondaria di primo grado dovrebbe presidiare dal primo al terzo anno, progettando in ottica ampia e complessa: possedere un ricco bagaglio lessicale significa infatti disporre di strumenti più articolati per il pensiero e per la comprensione della realtà. Significa comprendere in modo più profondo non solo i testi scritti, ma anche gli eventi che accadono e si sviluppano intorno a noi, giungendo a una loro interpretazione più complessa e significativa. Considerare il lessico come un insieme di elementi oggettivi, semplicemente da conoscere e apprendere rischia di trasmettere agli alunni l'idea di non avere alcun ruolo nella scelta delle parole che utilizzano e nella costruzione del loro significato. In questa prospettiva, le parole appaiono come entità fisse e definite una volta per tutte: una parola avrebbe un unico significato e sarebbe associata a un repertorio prestabilito di sinonimi e contrari. Inoltre, può favorire l'idea che il lessico resterà statico nel tempo e non che ci sia la possibilità che si evolva o si ampli. Non a caso, una delle domande più frequentemente poste dagli studenti durante le produzioni scritte è: *"Prof., mi dice un sinonimo di..."*. Chiaramente, la percezione che hanno è che qualsiasi parola abbia un significato simile vada bene e che loro non abbiano un ruolo nella scelta.

L'importanza del soggetto nella costruzione del significato delle parole emerge però con chiarezza dagli studi di autori come Vygotskij⁴, Maturana e Varela⁵: nelle loro riflessioni assume un ruolo centrale lo stretto legame che unisce la parola al soggetto⁶ e, al tempo stesso, la parola al pensiero⁷. Il significato di una parola non è statico bensì dinamico, si evolve insieme alla persona, alle esperienze che vive e alle emozioni che prova. Non è in nessun modo e mai indipendente dalla persona. Lavorare sulla competenza lessicale offre dunque al docente di italiano un'opportunità preziosa: contribuire allo sviluppo e alla strutturazione del pensiero dei propri alunni. Inoltre, Maturana e Varela pongono l'accento sulla dimensione sociale del linguaggio⁸: il significato delle parole, infatti, viene costruito dal soggetto, per comunicare con la sua comunità di riferimento. È attraverso l'interazione sociale e i processi di negoziazione che una parola nutre i propri significati. Il lessico è dunque espressione del pensiero individuale, ma anche il risultato di una costruzione culturale condivisa; per questo motivo, esso rivela molto dell'ambiente in cui il soggetto vive. Lavorare sulla competenza lessicale significa quindi promuovere negli alunni anche una maggiore consapevolezza del contesto culturale di cui fanno parte.

Una proposta di attività per sviluppare competenza lessicale

A partire dalle osservazioni sopra esposte, viene presentata la proposta di un'attività per la promozione della competenza lessicale in ottica costruttivista. Sarebbe opportuno che il docente di italiano progettasse attività che rafforzino tale competenza almeno tre volte all'anno, selezionando volta per volta

⁴ Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Bari, 2004, pp. 323-396.

⁵ Maturana H. R., Varela F. J., *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia, 1985, pp. 78-84.

⁶ “[...] se è riconosciuto che il linguaggio è connotativo e non denotativo e che la sua funzione è quella di orientare l'orientato entro il suo dominio cognitivo, e di non mettere in rilievo entità indipendenti”, in Maturana H. R., Varela F. J., *Autopoiesi e cognizione*, cit., p. 79. Secondo gli autori quindi le parole vanno sempre incontro alla soggettività di ognuno e hanno valore orientante nella comunicazione in quanto mettono in relazione due sistemi di pensiero, che si orienteranno l'uno verso l'altro.

⁷ Carletti A., *Da disciplina a materia. Un approccio costruttivista*, “OPPIinformazioni”, Vol. 132, 2022, pp. 5-17.

⁸ Maturana H. R., Varela F. J., *Autopoiesi e cognizione*, cit., p. 83.

l'ambito lessicale sul quale focalizzarsi⁹. Quanto più le progettazioni verranno inserite in un percorso già avviato su un genere letterario o su uno specifico obiettivo di lettura o scrittura, tanto più risulteranno efficaci in quanto calate in un contesto noto.

Nell'attività che verrà presentata, gli obiettivi saranno:

- comprendere il ruolo delle emozioni e dei pensieri nella scelta delle parole;
- utilizzare un lessico scelto sulla base del significato attribuito al testo;
- utilizzare gli strumenti più adatti alla ricerca delle parole.

L'attività è stata pensata per una classe seconda, preferibilmente all'inizio dell'anno scolastico, all'interno di un percorso di orientamento finalizzato a indagare le proprie emozioni e i propri stati d'animo attraverso il racconto autobiografico, per conoscere sé stessi e gli altri¹⁰. La scelta di inserire un'attività sul lessico in un percorso dedicato alle emozioni nasce dal forte legame che unisce la sfera emotiva alle parole. La scrittura è stata scelta come strumento per lasciare una traccia dentro di sé e favorire la sedimentazione delle parole. L'attività è indicata per una classe che abbia maturato una significativa consuetudine con la scrittura e che abbia lavorato, in particolare, sulla fase di progettazione del testo.¹¹ Sarebbe opportuno che la fase di avvio fosse preceduta da uno o più momenti dedicati alla definizione delle caratteristiche del genere autobiografico.

⁹ L'idea di tornare sui medesimi obiettivi, riutilizzando strumenti e metodologie adattate ad un nuovo contesto si addice alla programmazione attraverso un curriculum a spirale. Rivoltella P. C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano, 2012, pp. 67-69; Calvani A., *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma, 2007, p. 129.

¹⁰ Biffi E., *La scrittura autobiografica a scuola: maneggiare con molta cura*, 2024, in <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/la-scrittura-autobiografica-a-scuola-maneggiare-con-molta-cura->; Franch S., *Scrivere a scuola per comprendere sé stessi e il mondo. Come insegnare, apprendere e allenare la scrittura a scuola*, 2024, in <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/scrivere-a-scuola-per-comprendere-se-stessi-e-il-mondo>.

¹¹ Sul laboratorio di scrittura in classe, Poletti Riz J., *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, Erickson, Trento, 2017, pp. 23-61.

Fase di attivazione

La fase di attivazione, della durata di un'ora, ha lo scopo di presentare l'attività alla classe, delinearne gli obiettivi e accendere negli alunni interesse, curiosità e stupore.

La classe viene suddivisa in gruppi da quattro, precedentemente creati in modo che non vi siano tra i componenti barriere o ostacoli emotivi. Ad ogni gruppo si consegna una fotografia, legata ad un momento particolare vissuto dalla classe nel corso dell'anno: es. la gita di un giorno, la festa dello sport, la festa della scuola e l'uscita didattica al museo. Viene richiesto ad ogni membro del gruppo di rispondere alla domanda "*cosa rappresenta per te?*" su di un post-it, attraverso una sola parola. Si prevede subito un confronto in intergruppo su quanto emerso dai post-it: ad esempio, diversità o somiglianza tra le parole scelte. Emergerà come ogni alunno abbia assegnato un senso personale all'immagine, legato alle emozioni che l'esperienza gli ha suscitato o a quelle che il suo ricordo gli suscita al momento.

Successivamente, agli stessi gruppi verranno consegnate delle parole su carta plastificata: es. sport, teatro, lettura, gioco. Come prima, ad ogni componente dei gruppi viene dato un post-it. Questa volta si richiede di rispondere alla domanda "*cosa significa per te?*" utilizzando più parole che racchiudano il significato. Come prima, il momento di scambio in intergruppo avrà lo scopo di far emergere somiglianze o diversità tra significati. Un confronto finale a classe intera servirà a fare il punto su quanto è accaduto e a delinearne gli obiettivi per l'intera attività.

Fase di ricerca delle parole

L'esigenza di trovare parole è sentita spesso dagli alunni. Durante le ore di scrittura non è raro che gli studenti chiedano insistentemente al docente di suggerire loro le parole più adatte a esprimere i propri pensieri e le proprie idee o più semplicemente a evitare ripetizioni.

Questa seconda fase dell'attività ha quindi lo scopo di mostrare come qualsiasi persona, benché possa non avere in mente la parola da utilizzare, possieda già dentro sé il preciso significato che vuole esprimere. Per questo motivo si useranno strumenti privi di parole: i *silent book*, ossia degli albi illustrati

senza parole, basati esclusivamente sulla sequenza di illustrazioni costituite da disegni o fotografie¹². La scelta di questo strumento ha a che fare tanto con l'assenza di parole, quanto con la potenzialità che l'albo illustrato offre in termini di interpretazione e attribuzione di senso a partire dalla propria interiorità¹³.

La classe sarà suddivisa in gruppi di quattro alunni e ad ogni gruppo verrà consegnato un albo tra i seguenti: *Costruttori di stelle*, *Orizzonti*, *Little red*, *Fiori di città*, *Nello spazio*¹⁴. Tutti questi *silent book* hanno in comune la caratteristica di focalizzarsi sugli stati d'animo e sulle emozioni del o dei protagonisti, all'interno di una narrazione autobiografica.

In un primo momento, ogni gruppo sarà invitato a sfogliare il *silent book* e a confrontarsi sul possibile messaggio che esso intende esprimere, nonché sulle emozioni suscitate da una prima osservazione. Seguirà un momento di condivisione di classe, nel quale tutti i gruppi, attraverso un portavoce, racconteranno quello che è emerso, le differenti visioni o le interpretazioni simili. A questo punto ai gruppi verrà richiesto di scrivere la narrazione del libro, creando una trama, che potrà poi essere condivisa con la classe. Da ultimo, a ciascun alunno sarà richiesto, individualmente, di racchiudere in una parola le due pagine dell'albo che ritiene più significative. Tali parole rappresenteranno l'interpretazione personale delle emozioni evocate dai personaggi e dai luoghi presenti nelle pagine scelte.

Questo passaggio rappresenta il momento più delicato e complesso dell'intera attività: l'alunno è chiamato a racchiudere in una sola parola il significato che ha costruito nella propria mente. Non è detto, tuttavia, che riesca a individuare questa parola: pur avendo un pensiero chiaro e definito, potrebbe non conoscere il termine che meglio si adatta a esprimerlo. Lo stru-

¹² Perazzini M., *Scrivere di sé con gli albi illustrati*, cit., pp. 16-17. Terrusi M., *Meraviglie mute*. Silent book e letteratura per l'infanzia, Carocci, Roma, 2012, p. 36.

¹³ Celuja M., *I libri senza parole. Non chiamateli libri silenziosi*, 2020, in <https://www.cultura.trentino.it/Biblio/Rubriche/Altre-rubriche/Chiuso-per-ferie/I-LIBRI-SENZA-PAROLE>; Dallari M., *Quando le parole si stringono alle immagini. Scritture polialfabetiche e nuove prospettive di apprendimento e di interpretazione*, "Encyclopedeia", Vol. 25, 30, 2011, pp. 11-39.

¹⁴ Kwak S., *Costruttori di stelle*, Carthusia, Milano, 2024; Formica P., *Orizzonti*, Carthusia, Milano, 2022; Martin Vidal B., *Little red*, Pulce, Bologna, 2024; Lawson J. A. e Smith S., *Fiori di città*, Pulce, Bologna, 2025; Haugomat T., *Nello spazio*, Teste fiorite, Milano, 2020.

mento di cui imparerà a servirsi per questo processo è rappresentato dal chatbot¹⁵. Sarà quindi fondamentale trovarsi in un ambiente dotato di un pc o tablet per ciascun alunno. Attraverso la formulazione di un prompt completo ed articolato che descriva il significato che ha in mente¹⁶, potrà visualizzare le proposte fornite dall'IA e, se lo riterrà opportuno, verificarle mediante un dizionario della lingua italiana, anche in formato digitale.



Fig. 1 - Pagina tratta dal *silent book Gita sulla Luna*

Un esempio di prompt funzionale, basato su una pagina dell'albo *Gita sulla luna*¹⁷ (Figura 1), potrebbe essere il seguente:

Ho davanti a me la pagina di un *silent book* e ho bisogno di trovare una parola che racchiuda l'emozione evocata dal personaggio rappresentato. L'albo in questione narra con immagini la storia di un gruppo di bambini-astronauti in viaggio sulla Luna. Il protagonista è un bambino che si distacca dal suo gruppo classe per sedersi e disegnare il pianeta Terra. Il bambino è molto concentrato, mi sembra che si stia perdendo completamente nell'immagine della Terra dimenticandosi di ciò che accade intorno a lui, forse perché se ne vuole distaccare. Sembra che veda nell'immagine del Pianeta qualcosa di speciale, che va al di là della sua forma. Quali parole posso usare per descrivere il suo stato d'animo? Fammi almeno tre proposte, con degli esempi di utilizzo nella lingua italiana, così sceglierò quella che più si avvicina all'idea che ho in mente.¹⁸

¹⁵ Minati G., Carletti, A., *Capire l'intelligenza artificiale*, "OPPIInformazioni", vol. 138-139, 2025, pp. 5-25.

¹⁶ Banfi M., *Alcune applicazioni dell'IA nella pratica d'aula*, "OPPIInformazioni", vol. 138-139, 2025, pp.66-77.

¹⁷ Hare J., *Gita sulla Luna*, Babalibri, Milano, 2019

¹⁸ Il prompt formulato è a puro titolo esemplificativo, non si riferisce in particolare a nessun albo illustrato.

L'insegnante potrà creare una bacheca digitale condivisa con la classe (**Figura 2**), sulla quale invitare ogni alunno ad inserire le proprie parole, il significato che gli ha attribuito, un esempio di utilizzo in un contesto reale e personale. La bacheca verrà ripresa nelle successive fasi dell'attività.



Fig. 2 - Estratto della bacheca condivisa con la classe

Per questa fase si prevede una valutazione sia di prodotto, sia di processo¹⁹. La valutazione del prodotto riguarderà il testo scritto elaborato dal gruppo, a partire dal *silent book*. Saranno presi in considerazione i seguenti parametri: l'utilizzo delle illustrazioni, l'impiego delle caratteristiche del genere autobiografico e la correttezza grammaticale e sintattica. Per quanto riguarda il processo, i singoli alunni saranno valutati attraverso l'osservazione condotta dall'insegnante e mediante un'autovalutazione. A tal fine, agli studenti sarà consegnata la medesima rubrica utilizzata dal docente, con la quale autovalutarsi. I parametri considerati saranno la cooperazione con i compagni e il contributo attivo alla realizzazione del testo. A ciascun alunno saranno pertanto attribuiti due voti: uno relativo al prodotto, comune a tutti i compo-

¹⁹ Comoglio M., *La valutazione autentica*, "Orientamenti pedagogici", 2002, vol. 49, n°289, pp. 93-112.

nenti del gruppo, e uno relativo al processo, di carattere individuale. Questa prima valutazione risulta coerente con il più ampio percorso di scrittura dedicato al genere autobiografico.

Al termine di questa prima fase, a ciascun alunno sarà poi richiesto di iniziare la compilazione di un diario di bordo, attraverso il quale riflettere sull'evoluzione del proprio lessico. Al termine di ogni sessione di lavoro, il docente inviterà gli alunni a ripercorrere le attività svolte e le strategie apprese, riflettendo sulla loro utilità e sulle parole individuate di volta in volta. Esempi di domande guida per la compilazione del diario saranno: che attività è stata svolta in classe e che scopo aveva? Quali strumenti nuovi o quali nuove strategie ti sono state proposte dall'insegnante? Ritieni che siano utili? Hai riscontrato delle difficoltà? Quali nuove parole hai scoperto? Sono parole che si collegano ad eventi o momenti da te vissuti?

Il diario di bordo costituisce un efficace strumento di autovalutazione, in quanto accompagna l'alunno nel processo di riflessione metacognitiva²⁰.

Fase di consolidamento

Una volta individuate le parole, sarà necessario utilizzarle ed elaborarle. Agli alunni viene quindi proposto il gioco *Dixit*²¹. Si tratta di un gioco da tavolo (**Figura 3**) in cui sono presenti carte che raffigurano disegni di vario genere. La caratteristica che accomuna tutti i disegni è la capacità di evocare molteplici immagini mentali, di prestarsi a diverse interpretazioni e, di conseguenza, di mettere in gioco



Fig. 3

²⁰ Vezzani A. e Scipione L., *Il diario di bordo come strumento per sostenere la competenza di Apprendere ad Apprendere per insegnanti e alunni nella scuola primaria*, X seminario "I dati del e per il sistema educativo: strumenti per la ricerca e la didattica", Roma, 20 novembre 2025, https://serviziostatistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/02/Programma_slide-video_X_Seminario_Didattica.pdf.

²¹ https://cdn.svc.asmodee.net/production-asmodee.it/uploads/2022/09/Dixit_regolamento_italiano.pdf.

la propria interiorità emotiva, negoziando al tempo stesso significati con i compagni. Inoltre, risulta calzante, ai fini dell'attività, l'accostamento parola-immagine, che le neuroscienze indicano come di grande aiuto per l'apprendimento²².

La sessione di gioco viene proposta ai medesimi gruppi della fase precedente, ai quali verrà consegnato un mazzo di carte e un foglio. Tutti i gruppi giocheranno a *Dixit* contemporaneamente. Agli alunni verrà fatta una sola richiesta: assegnare un titolo che sia legato all'emozione che l'immagine suscita in loro o che, secondo loro, emerge dagli elementi di essa. La parola potrà essere scelta tra quelle della bacheca di classe, oppure potrà contenere altre parole, non ancora emerse, per le quali possono essere utilizzate le medesime modalità di ricerca della fase precedente. È importante quindi che durante la sessione di gioco, non solo la LIM proietti la bacheca, ma che ci sia a disposizione un pc da utilizzare nel caso in cui si renda necessaria la ricerca di una nuova parola. In quest'ultimo caso, è possibile che questa non sia conosciuta dagli altri membri del gruppo: il giocatore non sarà chiamato a spiegarne il significato, ma gli altri membri si affideranno alle proprie intuizioni. Solo al termine del turno, il giocatore potrà svelare il motivo per cui ha scelto quella parola e il significato che essa acquisisce in quel contesto.

Sul foglio, consegnato all'inizio, sarà presente una tabella che, al termine di ogni turno, chiede di registrare la parola titolo e di rispondere alle seguenti domande: perché il giocatore ha scelto questa parola? Perché è stata scelta quella carta in risposta al titolo proposto? Alla prima domanda risponderà il giocatore che ha assegnato il titolo, alla seconda risponderanno, seguendo il giro, tutti i giocatori. Quando ogni giocatore avrà dato almeno due titoli alle carte, potrà terminare la sessione di gioco, che sarebbe meglio non si protraesse per più di 30/40 minuti.

²² Rivoltella P. C., *Neurodidattica*, cit., pp. 88-89. La mente elabora le informazioni visive e quelle verbali attraverso canali indipendenti ma interconnessi: l'insegnamento integrato basato sulla *multiliteracy* (linguaggio alfabetico combinato a codici visivi, grafici e audiovisivi) riduce il carico cognitivo della memoria di lavoro, rendendo i concetti più accessibili e fissandoli in modo più profondo.

La fase si concluderà con una restituzione in plenaria da parte di tutti i gruppi, finalizzata a condividere le dinamiche di lavoro e ciò che i partecipanti ritengono di aver acquisito attraverso l'attività. Le parole nuove verranno infine aggiunte alla bacheca di classe. Infine, verrà ricordato agli alunni di proseguire con le proprie riflessioni sul diario di bordo.

Fase di sperimentazione

L'ultima fase dell'attività ha l'obiettivo di rafforzare il legame tra parola, pensiero ed emozione e si svolgerà individualmente. Agli alunni verrà chiesto di scrivere un testo, a partire da una delle parole inserite nella bacheca condivisa. La scelta non sarà casuale: l'insegnante chiederà ad ogni alunno di individuare la parola che al momento sente più vicina a sé e che riesce a collegare ad un episodio o a un'esperienza vissuta. Non sarà necessario che tale emozione sia provata nel momento della scelta: può essere selezionata anche una parola riconducibile a un vissuto significativo, anche passato, che abbia lasciato conseguenze sul presente. È anche possibile che alcuni alunni non ritrovino nella bacheca condivisa alcuna parola che sentano viva in sé: in tal caso, sarà possibile individuarne un'altra con le stesse modalità utilizzate nelle fasi precedenti. Il momento della scelta è estremamente importante: scrivere a partire da una parola può far sì che l'emozione possa evolvere, cambiare, oppure acquisire una consapevolezza tale da fornire all'alunno un'ipotesi di reazione differente, più matura e consapevole²³. Legare una parola a un vissuto è inoltre fondamentale per il processo di acquisizione della parola stessa, di sedimentazione e riutilizzo successivo. Il docente chiederà quindi ad ognuno di scrivere le motivazioni della scelta e di condividerle con la classe, senza forzare sulla narrazione dell'episodio, qualora l'alunno non voglia esporlo.

Verrà infine spiegata la consegna del compito: *“Scrivere un testo autobiografico a partire da una parola-emozione, scegliendo*

²³ Formenti L., *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Trento, 2009, pp. 45-49.

do se realizzarlo in prosa o in poesia”. Per elaborare il testo in aula, il tempo a disposizione sarà di quattro ore suddivise in due giornate; durante la scrittura individuale sarà possibile chiedere consulenze ai compagni e all’insegnante²⁴, facendo inoltre riferimento alle fasi di scrittura interiorizzate nel corso dell’anno²⁵. In aula ci saranno a disposizione alcuni pc per permettere di utilizzare le strategie apprese per la ricerca del lessico.

Una volta presentato il compito, verrà illustrata una strategia per la progettazione del testo, utile a focalizzare l’attenzione sull’unione tra azioni, pensieri e sentimenti legati a un’unica emozione. La strategia prevede l’utilizzo di un organizzatore grafico denominato “cuore, mano, cervello”. A partire dalla parola-emozione scelta, l’alunno compilerà la tabella, nella quale concentrerà l’attenzione sui sentimenti provati in quel momento (cuore), sulle azioni compiute (mano) e, infine, sui pensieri formulati (cervello)²⁶.

Al termine della stesura del testo gli alunni verranno suddivisi in coppie. Sarà premura dell’insegnante cercare di creare coppie prive di barriere affettive, così da promuovere la condivisione dei testi. Ognuna di loro avrà a disposizione un’ora di tempo per leggere reciprocamente i propri testi e condividere osservazioni, dal momento che verrà chiesto ad ogni studente di rispondere alla seguente domanda a proposito del testo del compagno:

Credi che il tuo compagno abbia scritto un testo coerente con la parola titolo scelta? Riporta almeno tre esempi tratti dal testo per motivare la tua risposta.

La risposta a tale domanda sarà consegnata al compagno autore del testo, il quale la utilizzerà come elemento per prose-

²⁴ Per le consulenze nel laboratorio di scrittura, si veda Poletti Riz J., *Scrittori si diventa*, cit., pp.159-217.

²⁵ Si fa qui riferimento alle fasi di scrittura individuate dal *Reading and Writing Workshop*: progettazione, scrittura, revisione, editing, pubblicazione. Ivi, pp. 23-61.

²⁶ Clivati E., 1, 2, 3 *Si parte: alla scoperta dei personaggi e... di nuovi orizzonti*, 2021, in <https://www.italianwritingteachers.it/1-2-3-si-parte-alla-scoperta-dei-personaggi-e-di-nuovi-orizzonti/>.

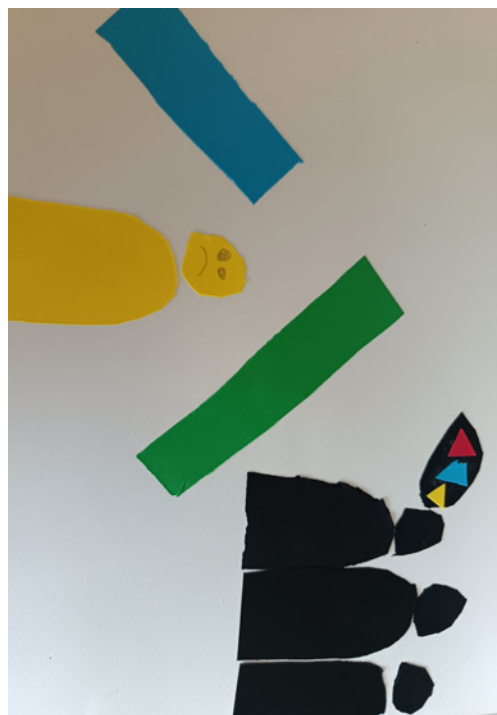
guire le proprie riflessioni sul diario di bordo. Per la valutazione del testo sarà utilizzata una rubrica (**Tabella 1**), dalla quale deriverà un voto numerico in base al punteggio ottenuto.

	LIVELLO AVANZATO (4 punti)	LIVELLO INTERMEDIO (3 punti)	LIVELLO BASE (2 punti)	LIVELLO INIZIALE (1 punto)
Coerenza del contenuto rispetto alla parola-titolo	Il testo narra un episodio coerente con il significato della parola-titolo dall'inizio alla fine.	Il testo narra un episodio coerente con il significato della parola-titolo in quasi tutte le sue parti.	Il testo narra un episodio che non deriva dal significato della parola-titolo, ma la cita.	Il testo narra un episodio non coerente con la parola-titolo.
Utilizzo del lessico	Lessico ricco e appropriato. Presenza di numerosi termini specifici (almeno 5) legati alle emozioni.	Lessico appropriato. Presenza di alcuni termini specifici (3-4) legati alle emozioni e pochi generici.	Lessico ripetitivo e generico. Presenza di pochi termini specifici (1-2) legati alle emozioni e molti generici.	Lessico molto ripetitivo e generico. Assenza di parole specifiche.
Correttezza grammaticale e sintattica	Periodi complessi e strutturati correttamente, assenza di errori ortografici.	Periodi complessi, ma con qualche incertezza di struttura (uso dei tempi/modi verbali e dei pronomi) e presenza di pochi errori ortografici (1-3 errori).	Periodi semplici, con alcune incertezze (uso dei tempi/modi verbali, dei pronomi, punteggiatura) di struttura e presenza di alcuni errori ortografici (3-5).	Periodi semplici, con molte incertezze di struttura (periodi non conclusi, uso dei tempi/modi verbali, dei pronomi, punteggiatura, concordanze) e presenza di molti errori ortografici (più di 5).

Tabella 1

Da ultimo, per rinforzare il processo di scrittura autobiografica e l'acquisizione del lessico, può essere proposta una prosecuzione grafica dell'attività in collaborazione con il/la docente di arte e immagine. Illustrare il proprio racconto consentirebbe di utilizzare nuovamente il potere dell'immagine per esplorare la propria identità, ma anche per condividere con gli altri i propri vissuti attraverso il canale visivo (**Figura 4**).

Fig. 4 - Esempio di illustrazione creata con tecnica del collage a partire dalla parola-titolo "imbarazzo".



La successiva creazione di una raccolta di autobiografie illustrate, da esporre in aula o su una piattaforma digitale (ad esempio un blog o un sito web), contribuirebbe a rafforzare la dimensione collettiva, trasformandola in un contenitore di esperienze in cui potersi riconoscere²⁷. Conclusa l'attività, la bacheca resterà a disposizione degli alunni per le successive ore dedicate alla scrittura.

Esiti e prospettive

L'insieme delle attività descritte mette in evidenza come lo sviluppo della competenza lessicale non possa essere ridotto a un semplice ampliamento quantitativo del vocabolario, ma debba essere inteso come un processo complesso di costruzione di significati, in cui il soggetto è attivamente coinvolto. Lavorare sulle parole significa infatti lavorare contemporaneamente sul pensiero, sulle emozioni e sulle modalità con cui gli alunni interpretano e rielaborano la realtà.

In questa prospettiva, la scuola secondaria di primo grado rappresenta un contesto particolarmente fertile: è in questa fase che il linguaggio si ridefinisce, si arricchisce e si struttura in modo più consapevole. Intervenire in modo intenzionale e sistematico sul lessico significa quindi non solo offrire agli studenti strumenti comunicativi più efficaci, ma anche accompagnarli nello sviluppo di una maggiore capacità di riflessione su di sé e sul mondo. Le attività proposte mostrano inoltre come sia possibile integrare approcci diversi — narrativi, esperienziali, cooperativi e supportati dalle tecnologie — all'interno di un percorso unitario, in cui la parola diventa punto di incontro tra esperienza personale e costruzione condivisa del significato. In questo senso, il lessico non è più soltanto un oggetto di studio, ma un dispositivo educativo che attraversa l'intero processo di apprendimento.

Promuovere una didattica del lessico di questo tipo significa, in ultima analisi, riconoscere che ogni parola scelta è il risultato di un atto di pensiero: un atto che la scuola può contribuire a rendere più consapevole, più ricco e più libero.

²⁷ Perazzini M., *Scrivere di sé con gli albi illustrati*, cit., pp. 118-119.