

 Sgrammit

La punteggiatura

Guida per l'insegnante



Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

SUPSI

SalvioniEdizioni

ATTENZIONE: Sgrammit non è un manuale di grammatica!

Le proposte di *Sgrammit* sono pensate e progettate per fornire all'insegnante esempi di attività e di percorsi che rispecchiano lo stato dell'arte nella didattica dell'italiano e sono finalizzate allo sviluppo delle competenze linguistiche delle allieve e degli allievi, coerentemente con le indicazioni previste nel Piano di studio della scuola dell'obbligo del Canton Ticino (2015). Non sono pertanto ricette da applicare indistintamente e indipendentemente dal contesto classe.

Per lo stesso motivo, *Sgrammit* non esaurisce tutti i contenuti grammaticali da proporre in classe, ma offre solo un'esemplificazione di temi e argomenti, scegliendo tra quelli più attuali e significativi.

Ogni insegnante deve essere consapevole di queste cose, e adattare di conseguenza i materiali alla propria classe o produrne di nuovi su altri argomenti, seguendo gli esempi senza replicarli pari pari. Perciò, le attività e i percorsi di *Sgrammit*, per la loro natura inductiva, di scoperta e riflessione, non vanno proposti come schede didattiche tradizionali, somministrando le pagine del quaderno o le fotocopie di esse alle allieve e agli allievi senza guida o contestualizzazione: se usati in questo modo, i materiali di *Sgrammit* non servono a niente, o possono addirittura essere controproducenti per gli apprendimenti!

In caso di dubbi, meglio aspettare di chiarirli prima di iniziare il lavoro in classe. A questo scopo, è possibile scrivere all'indirizzo mail info@sgrammit.ch per ottenere spiegazioni.

L'indirizzo è pensato anche per le bambine e i bambini: tutte le classi che utilizzano i quaderni possono scrivere allo scoiattolo Sgrammit per porgli quesiti o fargli avere le proprie impressioni sulle attività proposte.

 **Sgrammit**
Scoprire la grammatica dell'italiano

Ideazione

Sgrammit è un progetto coordinato dal Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione del Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI.

Edizione, ordinazioni

Salvioni Edizioni, Bellinzona
www.salvioni.ch
Tel. 091 821 11 11

Realizzazione tecnica

Grafica, impaginazione, stampa:
Salvioni arti grafiche, Bellinzona

Testi

Silvia Demartini
Simone Fornara

Illustrazioni

Simona Meisser

Copyright

Opuscolo: ©2019 Salvioni Edizioni
Testi: ©2019 SUPSI
Illustrazioni: ©2019 Simona Meisser

ISBN 978-88-7967-427-0

Si invitano tutti gli insegnanti a leggere con attenzione le istruzioni e i suggerimenti generali e quelli relativi ai singoli percorsi prima di proporre qualunque attività nella propria classe. Perché i materiali abbiano senso, è necessario un accurato lavoro di preparazione, incentrato sia sui contenuti, sia sulle modalità di lavoro (organizzazione della classe, disposizione dei tavoli, scelta dei gruppi di lavoro ecc.).

Ogni quaderno rappresenta un supporto per l'apprendimento, pensato in primo luogo per guidare il lavoro dell'insegnante e della classe. Nei lavori a gruppi, ad esempio, l'insegnante può decidere di utilizzare un solo quaderno per gruppo per poi ricorrere al quaderno individualmente solo per fissare gli apprendimenti. Ogni quaderno, infatti, può anche essere usato dalle singole allieve e dai singoli allievi per annotare le scoperte effettuate durante lo svolgimento delle attività e tenere traccia del lavoro svolto.

Inquadramento teorico-didattico

Un quaderno sulla punteggiatura

Il quaderno rosso di *Sgrammit* è interamente incentrato sulla punteggiatura, perché si tratta di un tema importante e delicato che spesso è trascurato a livello didattico. Vi sono infatti molti studi che lo affrontano dal punto di vista teorico, ma ben pochi che danno indicazioni concrete sulle strategie da utilizzare in classe per insegnare a usare i segni di interpunzione in maniera efficace. Il Canton Ticino, però, vanta un primato: sono state fatte proprio in questo contesto le ricerche didattiche più approfondite sull'insegnamento e sull'apprendimento della punteggiatura. L'équipe del Centro competenze Didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione del DFA della SUPSI, infatti, ha studiato per molti anni come i bambini apprendono l'uso dei segni di interpunzione e come è possibile aiutarli in questo lento e graduale percorso. Nelle ricerche sono state sperimentate e sono poi state diffuse e apprezzate a livello internazionale, e che hanno portato a numerose pubblicazioni (in primo luogo Demartini & Fornara 2013, poi Fornara 2010a, 2012a e 2012b). Inoltre, i risultati di queste ricerche hanno permesso di inserire nel *Piano di studio* (2015) un intero paragrafo sulla punteggiatura, cosa che in altri contesti dell'italofonia non è ancora avvenuta. Questo grande bagaglio di esperienze, che spaziano dal teorico al didattico, è dunque all'origine di questo quaderno, che offre un'esemplificazione di attività per la scoperta e l'apprendimento della punteggiatura all'avanguardia nel panorama internazionale.

Che cos'è la punteggiatura

La punteggiatura o interpunzione è quel settore della grammatica che si occupa dell'uso di quei segni paragrafematici (segni che nella scrittura si affiancano ai grafemi, cioè alle lettere, come accenti, apostrofi e, appunto, segni di interpunzione) che, secondo Nicoletta Maraschio (1981, p. 188), sono «funzionali alla scansione di un testo scritto e all'individuazione delle unità sintattico-semantiche in esso contenute». Questa definizione è da preferire a quella della grammatica tradizionale, secondo la quale la punteggiatura definisce quali sono i segni che identificano le diverse pause all'interno di un testo, perché il concetto di pausa, come vedremo fra poco, può trarre in inganno.

Perché la punteggiatura è difficile da apprendere

La punteggiatura è difficile da apprendere perché è un unico sistema di segni che, nello stesso tempo, deve ricoprire diverse funzioni. In più, si tratta di funzioni complesse già se prese singolarmente; sommandole tra di loro, la complessità inevitabilmente aumenta. Inoltre, il suo apprendimento è legato in modo indissolubile all'apprendimento della composizione scritta, cioè alla capacità di costruire il testo, che è una delle abilità più articolate dal punto di vista linguistico e cognitivo. Ciò vuol dire che non può imparare a usare bene la punteggiatura chi non impara contemporaneamente a scrivere testi: di conseguenza, per insegnare a usare la punteggiatura con cognizione di causa bisogna insegnare a scrivere (laddove con *scrivere* si intende non tanto acquisire il codice, ma comporre testi).

Come è nata la punteggiatura

Contrariamente a quanto si possa pensare, la punteggiatura non è nata per la lettura ad alta voce. Gli antichi greci e latini, infatti, leggevano benissimo ad alta voce senza utilizzare segni di punteggiatura: addirittura, le antiche iscrizioni presentano il fenomeno della *scriptio continua*, una scrittura in cui tutte le lettere e le parole erano unite tra loro, senza spazi a separarle e senza segni di punteggiatura. I primi segni sono stati introdotti quando, nel Medioevo, si iniziò a diffondere la pratica della lettura endofasica, cioè interiore, mentale, cosa che avvenne nelle biblioteche dei monasteri. La lettura interiore, infatti, procede molto più rapidamente di quella ad alta voce, in quanto non si ferma al livello della parola, ma va subito a unità testuali più estese (frasi, periodi); per questo, per poterla eseguire in modo efficace, il nostro cervello ha bisogno di avere subito, a una prima occhiata, alcuni riferimenti che gli facciano capire come è strutturato il testo. Questi riferimenti sono proprio i segni di punteggiatura, che indicano in modo chiaro le frasi e i periodi, mettendo così in risalto la struttura del testo. Ad esempio, la punteggiatura ci fa capire in modo immediato, senza bisogno di leggere le parole, che nel testo è presente un elenco, o un dialogo tra due personaggi. In altre parole, possiamo dunque dire che la punteggiatura è nata per facilitare la lettura mentale, in quanto indica gli snodi sintattici sui quali il testo è costruito.

Sul significato della parola *pausa*

Sapere come è nata la punteggiatura è importante per capire bene il concetto di *pausa*. La parola, infatti, può trarre in inganno, perché fa pensare subito a un'interruzione che si produce nel parlato, per "tirare il fiato". Ad esempio, il vocabolario Zingarelli la definisce come una «cessazione temporanea dell'attività fonatoria»; il *Grande dizionario della lingua italiana* (UTET) va un po' oltre, ma assegna sempre al piano fonatorio una certa priorità:

Temporaneo silenzio che inframmette o succede a un discorso, a una conversazione, a una narrazione, ecc. – In partic.: breve sospensione che si fa, parlando o leggendo un testo, fra due parole o incisi o proposizioni, per riprendere fiato, per rendere chiari i nessi logici, per ragioni espressive o di fonetica sintattica (e in un testo scritto è espressa graficamente da una virgola, un punto, una lineetta, ecc.).

Tuttavia, questa seconda definizione ci aiuta a fare chiarezza: se la combiniamo con quanto abbiamo visto sopra a proposito della nascita della punteggiatura, infatti, possiamo arrivare a riformularla per renderla coerente con la natura del sistema interpuntivo. La punteggiatura in primo luogo rende chiari i nessi logici di un testo, che corrispondono a pause sintattiche, dunque che esistono prima e indipendentemente dall'effettiva esecuzione di una pausa fonatoria; in un secondo momento e di conseguenza, la punteggiatura si può anche tradurre in una pausa dell'esecuzione orale, quando si legge un testo ad alta voce. Si tratta, in altre parole, di ordinare i due significati della parola *pausa* in modo coerente con la nascita e le funzioni del sistema interpuntivo: prima si parla di pausa come demarcazione linguistico-testuale, poi di pausa come interruzione temporanea dell'esecuzione orale.

Le funzioni della punteggiatura

Indicare gli snodi sintattici di un testo è dunque la funzione principale della punteggiatura, quella legata in modo più stretto alla sua origine. Ma, come abbiamo già anticipato, essa non è l'unica. Riprendendo per completezza anche questa funzione, è bene chiarire in maniera sintetica, con il ricorso a qualche esempio, quali sono le sue quattro principali funzioni.

1. Funzione prosodica. Conferisce al testo il suo "ritmo". «È la funzione che tradizionalmente, soprattutto in ambito scolastico, viene legata al concetto di pausa del respiro. Non vi è dubbio alcuno che la punteggiatura contribuisca in modo decisivo a conferire un particolare ritmo al testo: ci dà preziose indicazioni su come dobbiamo leggerlo. Riflettendo però sul fatto che la punteggiatura non è nata come supporto alla lettura ad alta voce, possiamo ragionevolmente ipotizzare che questa funzione sia in realtà una conseguenza delle altre, cioè di quella logico-sintattica e di quella testuale» (Fornara, 2010, p. 29). Il diverso ritmo dato al testo dalla punteggiatura può essere efficacemente esemplificato confrontando questi due brani, il primo tratto dai *Promessi sposi*, nel quale il ritmo del testo riproduce il moto ondoso dell'acqua (Lucia è a bordo della barca che la sta portando lontana dalla sua terra), il secondo dalle

Favole al telefono di Gianni Rodari, che presenta un andamento molto più moderno e, per così dire, neutro:

Addio, monti sorgenti dall'acque, ed elevati al cielo; cime inuguali, note a chi è cresciuto tra voi, e impresse nella sua mente, non meno che lo sia l'aspetto de' suoi più familiari; torrenti, de' quali distingue lo scroscio, come il suono delle voci domestiche; ville sparse e biancheggianti sul pendio, come branchi di pecore pascenti; addio!

Una volta a Piombino piovvero confetti. Venivano giù grossi come chicchi di grandine, ma erano di tutti i colori: verdi, rosa, viola, blu. Un bambino si mise in bocca un chicco verde, tanto per provare, e trovò che sapeva di menta. Un altro assaggiò un chicco rosa e sapeva di fragola.

2. Funzione intonazionale. Consente al lettore di riprodurre una particolare intonazione. Questa funzione, oltre a essere legata alla precedente, si manifesta in modo molto chiaro con le cosiddette marche dell'intonazione, cioè i segni di punteggiatura espressivi (punto esclamativo, punto interrogativo, puntini di sospensione):

Mario è contento?
Mario è contento!
Mario è contento?!
Mario è contento...

Essa è tuttavia presente anche con tutti gli altri segni, ad esempio con il punto, che suggerisce in generale un'intonazione neutra. Va però chiarito che la punteggiatura non è in grado di rendere le infinite sfumature con le quali si può leggere un qualsiasi tipo di frase: se si provano a leggere ad alta voce le quattro frasi riportate qui sopra, se ne può avere una prova immediata. Una domanda, un'esclamazione, un dubbio possono tutti essere resi oralmente in un'infinità di varianti, e non ci sarà mai un solo segno in grado di riprodurle tutte.

3. Funzione logico-sintattica. Come già detto, «è la funzione che rivela come è strutturato un testo dal punto di vista linguistico, ed è per questo quella maggiormente legata alle esigenze della lettura endofasica. [...] In altre parole, mette in rilievo i rapporti gerarchici e anche logici tra le varie parti che costituiscono un testo. Di conseguenza, anche nella mente del lettore questi rapporti si sistemano subito, permettendo una più chiara e rapida comprensione del testo» (Fornara, 2010, p. 34). Difficile scegliere quali esempi proporre, perché è una funzione presente in tutti i costrutti. Limitiamoci dunque a due soli casi significativi.

Alla festa in maschera ci saranno tantissimi travestimenti: pagliacci, maghi, streghe, mostri, fate, guerrieri e tanti altri ancora.

In questo primo caso, la presenza dei due punti introduttivi e delle virgole a separare gli elementi dell'elenco fanno capire a una prima rapida occhiata che siamo di fronte a questo tipo di costrutto.

A. Mentre il cane mangia, il gatto scodinzola allegramente.

B. Mentre il cane mangia il gatto, scodinzola allegramente.

In questo secondo caso, uno spostamento della virgola dopo la parola *gatto* dimostra in modo lampante come al variare dei confini sintattici varino anche le funzioni delle parole e, di conseguenza, cambi anche il significato: in A, *il gatto* è il soggetto della frase che si trova dopo la virgola, e i due verbi si riferiscono a soggetti diversi (*mangia a cane, scodinzola a gatto*); in B *il gatto* è il complemento oggetto della frase che precede la virgola, ed entrambi i verbi si riferiscono a un unico soggetto (*cane*).

4. Funzione testuale o stilistica. Riproduce le intenzioni stilistico-espressive dello scrittore esperto e ammette infrazioni alle norme standard. Si tratta della funzione più avanzata, che non viene padroneggiata da tutti e che è la più difficile da insegnare. La troviamo in testi letterari, espressivi e argomentativi, nella prosa giornalistica e in certi tipi di saggistica, nei quali l'autore vuole porre in rilievo alcune parti di testo (o anche singole parole), proprio mediante un uso particolare della punteggiatura. Si prenda, ad esempio, questo brano tratto da un articolo online del giornalista sportivo Giorgio Terruzzi:

Valentino Rossi e Michael Schumacher sono stati e sono protagonisti di una lunghissima, memorabile avventura sportiva. Hanno strafatto e stradato. E adesso siamo qui a leggere, in arrivo da entrambi, le bozze di nuovi capitoli. Con qualche differenza decisiva. E qualche analogia. Il test di Valentino con la Ferrari a Barcellona offre finalmente qualche dato certo.

«In questo passo, le unità testuali *Con qualche differenza* ed *E qualche analogia* vengono poste in rilievo proprio dall'uso del punto: si tratta di un effetto espressivo voluto, che rafforza l'incisività di entrambe le specificazioni, cioè le *differenze* e le *analogie*» (Fornara, 2010, p. 39). Ovviamente, si tratta di una funzione che solo in rarissimi casi compare in testi scritti dai bambini, perché per essere consapevole richiede grande esperienza di scrittura.

Punteggiatura senza regole?

Quando si parla di punteggiatura, un luogo comune molto diffuso sostiene che è impossibile individuare regole precise per l'uso dei singoli segni, che risponderebbe a criteri molto soggettivi. Questo luogo comune è falso, e va confutato con decisione: la punteggiatura ha regole molto precise. A dimostrarlo basti pensare alla regola che prevede l'uso del punto fermo a fine frase, o a quella che stabilisce quali segni usare per indicare il discorso diretto, o un elenco, o una domanda, o un'esclamazione. Esistono, è vero, casi più complessi da codificare, come l'uso della virgola con le subordinate, ma le regole ci sono comunque. Piuttosto, è giusto constatare che la punteggiatura ha usi più o meno vincolanti a seconda del livello di formalità del testo in cui è inserita: testi più formali, come quelli regolativi (si pensi alle leggi, alle ricette, alle istruzioni), hanno usi interpuntivi più fissi e standard; testi meno formali (si pensi a una pagina di diario) o letterari (come la poesia) hanno usi più liberi. Proprio per questo motivo, come vedremo anche in seguito, è opportuno inserire l'insegnamento degli usi interpuntivi nel contesto più ampio delle tipologie testuali,

portando gli allievi e le allieve a capire che gli usi possono variare al variare del testo.

In tutti i casi nei quali è possibile stabilire regolarità, alcuni studiosi preferiscono evitare la parola *regola* in favore dell'espressione *usi standard*. E sono proprio questi usi quelli che bisogna insegnare per primi, come suggerisce esplicitamente – lo si vedrà nei paragrafi successivi – anche il *Piano di studio* (2015).

In caso di dubbi su usi e funzioni dei singoli segni

Per ovvi motivi di spazio, non possiamo qui approfondire tutto il sistema interpuntivo, con l'ampia casistica di usi e funzioni in relazione ai singoli segni che esso presenta. Esistono però validi strumenti che possono chiarire tutti i dubbi possibili, ai quali può essere utile ricorrere. Tra questi strumenti, segnaliamo almeno Mortara Garavelli 2003, Fornara 2010 e Cignetti & Fornara 2014/2017. In caso di ulteriori dubbi, ricordiamo che è sempre possibile porre domande a Sgrammit tramite il suo indirizzo mail info@sgrammit.ch.

Implicazioni didattiche generali

Che cosa ci dicono le considerazioni qui proposte sull'origine della punteggiatura, sul concetto di pausa che essa implica e sulle sue quattro funzioni? Di sicuro, che non si può insegnare il sistema interpuntivo facendo riferimento a una sola delle sue funzioni, perché se ne tradirebbe la vera natura. Tipicamente, però, è ciò che si tende fare a scuola: dare indicazioni che rimandano sempre e solo alla "pausa del respiro" ("se trovi un punto, devi fare una pausa lunga; se trovi una virgola, una pausa più breve; se trovi un punto e virgola, una pausa a metà tra il punto e virgola"). Queste indicazioni, oltre a limitarsi alle funzioni più superficiali della punteggiatura (quelle prosodica e intonazionale), hanno anche un altro difetto: propongono indicazioni prescrittive relative al singolo segno, astraendolo dalla sua collocazione all'interno del testo e inibendo la riflessione consapevole su di esso.

Senza dimenticare, poi, che i riferimenti a "lungo" e "breve" – oltre che limitati all'aspetto pausativo – sono relativi (quale regola davvero efficace poggierebbe su riferimenti relativi?) e chiamano in causa un'idea di pausa che nei fatti non sussiste. Basta provare a leggere a voce alta qualsiasi testo per sperimentare come virgole, punti e punti e virgola non sempre corrispondano a pause di lunghezza davvero percepibile come regolarmente diversa. E poi ancora: se per la lettura ad alta voce la cosa potrebbe anche essere pertinente, perché offrire come riferimento per interpungere un testo scritto solo il concetto di "pausa", dal momento che la scrittura è un'attività mentale silenziosa? È sicuramente necessario adottare un'altra prospettiva, fondata su basi diverse, che mettano al centro la consapevolezza della funzione logico-sintattica del sistema interpuntivo.

Implicazioni didattiche specifiche: prospettive per un insegnamento efficace

Sulla base degli studi e delle ricerche sul campo, possiamo quindi sintetizzare e proporre sette ampie prospettive di lavoro che riteniamo fondamentali per l'insegnante che voglia progettare una didattica della punteggiatura efficace e al passo con le acquisizioni della ricerca. Per approfondirle, si possono leggere Demartini & Fornara 2013, pp. 235-246, e Fornara 2015. Nei paragrafi seguenti, oltre alle indicazioni d'insieme, si trovano rimandi specifici alle attività proposte nei quaderni per le allieve e gli allievi, indicati con Q1 e Q2 (rispettivamente quaderno per il I e per il II ciclo).

Considerare il potenziale di bambine e bambini

Chi insegna lo sa bene: i più piccoli sono curiosi, e amano le situazioni sfidanti e complesse. Quindi offriamo loro, anche per quanto riguarda l'incontro con la punteggiatura, occasioni d'apprendimento non meccaniche e ripetitive, ma stimolanti, che siano alla loro portata, ma che li spingano a fare un passo in più. Non dimentichiamo, tra l'altro, che bambine e bambini arrivano a scuola – già alla scuola dell'infanzia – con un repertorio prezioso di idee e di concezioni sulla lingua e sulla sua rappresentazione: questo bagaglio è chiamato negli studi "alfabetizzazione emergente". Le interviste analizzate in Demartini & Fornara (2013) mostrano come questo sapere informale e ingenuo, ma di grande valore, tocchi anche l'ambito della punteggiatura, sia come sistema generale, sia rispetto ai singoli segni. In estrema sintesi, i giovanissimi possiedono già prima dell'apprendimento formalizzato alcune idee rispetto alle funzioni e agli usi dell'interpunzione, maturate grazie all'esposizione alla lingua scritta (libri, indicazioni, giochi, scritte di vario genere).

Procedere secondo un curriculum graduale

Come si è già detto, non procedere pensando "tutto subito" o "tutto assieme", né come se non vi fossero differenze di complessità fra i segni e i loro impieghi, perché l'acquisizione profonda del sistema interpuntivo richiede gradualità e lentezza. Infatti, come ha sottolineato Ferreiro (1991, pp. 235-236), nell'acquisizione della punteggiatura le bambine e i bambini si trovano impegnati in un'operazione mentale complessa: integrare il sistema dei segni alfabetici con un ulteriore sistema di segni, di natura diversa. È perciò necessario procedere dal semplice al complesso, dagli usi standard alla riflessione sugli usi variabili, secondo un curriculum graduale (qui prospettato a p. 9). Questo curriculum, di riferimento nei quaderni *Sgrammit*, tiene conto delle ricerche in cui è documentata una tendenza spontanea nell'interpunzione dei bambini: quella a comparire progredendo «dai limiti estremi del testo verso l'interno dello stesso» (Ferreiro, 1996, p. 155), limiti per lo più rappresentati dalla maiuscola iniziale e dal punto finale, ma anche dalla segnalazione del discorso diretto e degli elenchi (tutti contenuti del Q1, ripresi e approfonditi nel Q2, secondo un'idea di didattica a spirale).

Come mostra Q1, inoltre, l'oralità offre un sostegno prezioso alle prime acquisizioni (intonazione, *Ascolta bene, Sgrammit!*, pp. 4-8, e demarcazione del confine di frase, nello specifico *Una ghianda per Sgrammit*, pp. 25-26); pian piano, poi, allieve e allievi vengono portati a ragionare su altri aspetti funzionali

dell'interpunzione (ad esempio, le convenzioni per segnalare il discorso diretto o quelle per gli elenchi). Solo nel Q2, però, saranno affrontati temi di maggiore complessità come, ad esempio, le varie funzioni dei due punti (*Quante funzioni?*, Q2, pp. 51-56), che completano il panorama di impieghi scoperto nel Q1. Tenuto conto di queste specificità, l'insegnante resta comunque il miglior interprete dei bisogni specifici della classe e dei singoli: ciò significa che la gradualità va comunque regolata rispetto ad allieve e allievi, ripetendo, anticipando o posticipando l'incontro con i diversi usi interpuntivi.

Scegliere un approccio prevalentemente induttivo

Per evitare l'errore di proporre regole astratte da memorizzare e l'applicazione di segni in isolamento è opportuno avvicinare bambine e bambini alla punteggiatura attraverso percorsi induttivi, in cui usi e funzioni vengono scoperti attraverso stimolanti attività di ragionamento (evitando il più possibile la lezione deduttiva modellata sulla sequenza regola-esempio-applicazione). Q1 e Q2 offrono svariate proposte di attività induttive, più o meno lunghe e articolate: ad esempio, il percorso lungo *Nel bosco con Sgrammit*, Q2, pp. 27-40, o *Una piccola, grande scoperta*, Q2, pp. 57-61, breve itinerario alla scoperta di come la presenza o meno della virgola prima della frase relativa possa generare grandi cambiamenti di senso. Simili attività sono incentrate sulla dimensione del testo e del suo significato, e pongono allieve e allievi nella condizione di riflettere sui cambiamenti veicolati dal sistema interpuntivo; la riflessione è incentivata dal fatto che queste attività prevedono una o più fasi di confronto (tra gruppi di lavoro, tra testi, tra testi e immagini). Per ulteriori proposte alle quali ispirarsi, cfr. Fornara 2012.

Ciò non significa non proporre mai attività di tipo più tradizionale, come inserimenti o correzioni (ce ne sono in Q2, *Trappole nel bosco*, pp. 67-72): queste possono essere utili attività di verifica, o di esercitazione specifica per allenare usi particolari o per correggere impieghi particolarmente soggetti a errore, concentrando su di essi l'attenzione.

Attivare la riflessione metalinguistica

Questo punto si lega strettamente al precedente. Infatti, non vi è scoperta che si trasformi in vero apprendimento (dunque in competenza) senza riflessione. Ciò è chiaramente mostrato nel «ciclo di apprendimento esperienziale» prospettato in Trinchero (2012), per cui all'esperienza devono conseguire fasi di comunicazione, analisi, generalizzazione e applicazione in nuove situazioni-problema. È perciò fondamentale che, una volta scoperti usi e funzioni dell'interpunzione, vi siano momenti di confronto e discussione (sempre sollecitati alla fine delle attività dei quaderni con esempi di domande e spazi adeguati per la scrittura); in questo modo, la sistemazione di quanto scoperto (semplificando: la "regola") si costruirà da sé e difficilmente farà riferimento solo alla pausa del respiro.

Concentrarsi sugli usi problematici

Per quanto nella didattica dell'interpunzione sia essenziale procedere con gradualità, iniziando dagli usi standard più intuitivi e stabili, non si può prescindere da un'altra considerazione: vi sono usi più problematici di altri, che richiedono ai giovani scriventi più tempo per essere compresi e gestiti. Si tratta di difficoltà che, spesso, riscontra anche lo scrivente adulto: alcuni impieghi della

virgola (ad esempio per aprire e chiudere gli incisi, in Q2, *In cerca di informazioni con Sgrammit*, pp. 41-50, o per distinguere una subordinata relativa con valore appositivo da una con valore restrittivo, in Q2, *Una piccola, grande scoperta*, pp. 57-61, solo per citare due casi); gli usi avanzati dei due punti (come veicolo di specifici valori logici, scoperti in Q2, *Quante funzioni?*, pp. 51-56); l'uso del punto e virgola non solo come separatore di elenchi, ma come demarcatore di periodi complessi (accennato in Q2, *Salviamolo dall'estinzione!*, pp. 62-66). Sono usi come questi a richiedere una maggiore quantità e varietà di esercizi. L'insegnante dovrà essere cosciente di questo, onde evitare di soffermarsi allo stesso modo (o di più) sugli impieghi che i bambini apprendono più facilmente, a svantaggio di un lavoro più lungo sugli usi davvero complessi.

Ci sono, poi, errori ricorrenti, che tendono a radicarsi più di altri, come le virgole fra soggetto e verbo o l'uso "tuttofare" della virgola: nelle attività finali di Q2 (*Trappole nel bosco*, pp. 67-72) l'attenzione è richiamata proprio su questi aspetti, per rimarcare l'importanza di proporre esercizi mirati.

Privilegiare la dimensione del testo e il lavoro sulle tipologie testuali

Chiunque scrive sa che la vera funzione della punteggiatura e le sue difficoltà emergono soprattutto quando si costruisce un testo scritto: per questo la didattica della punteggiatura non andrebbe intesa come disgiunta da quella della composizione scritta nella sua globalità. Posto questo assunto chiave, va ricordato che i testi, pur avendo delle proprietà in comune, non sono tutti uguali, ma presentano caratteristiche specifiche della tipologia e del genere di appartenenza, anche per quanto concerne l'interpunzione e altri aspetti formali. Come abbiamo già visto, ci sono testi più liberi (come i testi narrativi, specialmente se frutto dell'estro e dell'uso linguistico di alcuni scrittori) e altri più vincolanti (come i testi regolativi, che dovrebbero essere del tutto chiari e comprensibili, e convenzionali nei loro formati).

Il lavoro sulle tipologie testuali è, oggi, un aspetto centrale della riflessione sulla lingua, che è bene iniziare già coi bambini più piccoli. Non si tratta di una difficoltà in più (anzi), ma di una modalità che permette loro di osservare spontaneamente la varietà degli usi, costruendosi pian piano un'immagine articolata delle "regole", talvolta rigide, altre volte flessibili, quali sono nella realtà. Ciò vale anche per quanto riguarda l'interpunzione, come mostrano le proposte dei quaderni *Sgrammit*: sia in Q1, sia in Q2 si è infatti cercato di offrire attività sviluppate a partire da tipologie testuali chiaramente individuabili, come, ad esempio, i testi regolativi per accostare bambine e bambini alle diverse modalità di resa grafica degli elenchi (*Facciamo ordine!*, Q2, pp. 13-26) o i testi narrativi per scoprire le convenzioni del discorso diretto (*Chi parla?*, Q1, pp. 23-31). La scelta dei testi è cruciale e richiede tempo: è sempre raccomandabile proporre in contesto scolastico testi ben formati e di qualità, scegliendo fra quelli d'autore.

Aggiornare le proprie conoscenze teoriche

Da ultimo, una raccomandazione per sfatare e superare alcuni luoghi comuni nella didattica, e attuare pratiche più efficaci: è necessario alle docenti e ai docenti un costante aggiornamento, perché la lingua evolve e con essa le ricerche, oggi sempre più attente alla dimensione acquisizionale e linguistico-educativa.

La gradualità del curriculum nel Piano di studio (2015)

Come altri aspetti dell'acquisizione linguistica, anche la punteggiatura si caratterizza per due caratteristiche complementari: da un lato è simultanea alla lingua, in quanto convive con l'insieme della testualità e le dà struttura; dall'altro, va affrontata come sistema a sé, da scoprire e da padroneggiare per gradi. Affinché la competenza interpuntiva diventi profonda, è dunque necessario procedere con lentezza e gradualità, affiancando alla scoperta e alla sperimentazione un'adeguata metacognizione, vale a dire una riflessione sugli usi, sui propri errori e sulle proprie scelte.

Per procedere in questo senso, l'insegnante deve disporre di indicazioni scientificamente fondate. Il Piano di studio (2015, p. 110) offre indicazioni in questo senso, a partire dalle finalità che prospetta, dal I ciclo al III ciclo, secondo questa progressione:

Nel 1° ciclo l'insegnamento della punteggiatura sopraggiunge solo parallelamente all'acquisizione del codice e alla scrittura delle prime frasi o dei primi testi. Tuttavia, un'attenzione agli aspetti prosodici e intonazionali della lingua parlata permetterà anche agli allievi più piccoli di associare a essi particolari costrutti sintattici, che nella scrittura verranno poi contrassegnati da specifici usi interpuntivi. Una attenta educazione al parlato a partire dalla Scuola dell'Infanzia, dunque, favorirà un uso più consapevole della punteggiatura negli anni successivi.

Nel 2° ciclo l'insegnamento della punteggiatura deve procedere secondo due direzioni: da un lato deve essere finalizzato all'insegnamento degli usi standard, dall'altro deve portare l'allievo a riflettere sul ruolo e le funzioni che la punteggiatura ricopre nella costruzione del testo, anche per evitare di ridurne il senso alla pausa del respiro. In questo senso la didattica della punteggiatura deve essere quanto più possibile collegata alle tipologie testuali.

Nel 3° ciclo la riflessione sulla punteggiatura deve essere finalizzata al consolidamento degli usi standard, all'avvicinamento a usi avanzati, all'acquisizione di una maggior consapevolezza delle molteplici funzioni interpuntive anche in relazione ai tipi testuali e alla scoperta del valore testuale e stilistico della punteggiatura attraverso le opere di scrittori, giornalisti e autori che ne fanno un uso consapevolmente marcato.

In concreto, è utile potersi rifare a un curriculum progressivo di riferimento che indichi quali sono gli usi standard (cioè, come si è detto, i primi che vanno affrontati) e quali i più avanzati. La tabella seguente propone proprio questo, mostrando quali risorse linguistiche interpuntive vanno indicativamente trattate in un certo livello di scolarità e offrendo alcune strategie e alcuni esempi didattici. Va ovviamente precisato che si tratta comunque di indicazioni, da interpretare col massimo della flessibilità a seconda dei contesti classe.

TEMA	SEGNI E USI	TIPOLOGIE E FORME TESTUALI PREVALENTI	STRATEGIE ED ESEMPI DIDATTICI	SCOLARITÀ INDICATIVA
Intonazione	<ul style="list-style-type: none"> Marche dell'intonazione (punto interrogativo, punto esclamativo, puntini di sospensione). 	<ul style="list-style-type: none"> Narrativa. Espressiva. Fumetto. 	<ul style="list-style-type: none"> Giochi sull'intonazione (es.: dado della punteggiatura). Lettura e produzione di fumetti. Lettura e recitazione espressive di dialoghi e copioni, anche attraverso la messa in scena. Ascolto/visione di brani e filmati. 	Dalla SI.
Emoticon ed emoji	<ul style="list-style-type: none"> Tutti i segni. 	<ul style="list-style-type: none"> Espressiva. Scritto-parlato (testi legati ai nuovi media). 	<ul style="list-style-type: none"> Educazione emotiva. Creazione di narrazioni a partire da emoticon. 	Dalla SI.
Frase minima	<ul style="list-style-type: none"> Punto fermo. 	<ul style="list-style-type: none"> Frase tratte dai contesti di vita (quotidianità). Frase tratte da libri di lettura. 	<ul style="list-style-type: none"> Riflessione sulla lingua: approccio valenziale (avvio all'analisi logica). Oralità: abitudine a formulare frasi minime complete. 	2a-3a SE. SI.
Elenchi	<ul style="list-style-type: none"> Due punti a introdurre gli elenchi. Virgola negli elenchi. Elenchi senza due punti introduttivi. Punto e virgola negli elenchi semplici. 	<ul style="list-style-type: none"> Regolativa. Descrittiva. Narrativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Lavoro su ricette, istruzioni, liste ecc. Correzione di elenchi mal costruiti o con punteggiatura non efficace. 	Dalla 2a-3a SE.
Discorso diretto	<ul style="list-style-type: none"> Due punti a introdurre il discorso diretto. Virgolette angolari, virgolette alte o lineette nel discorso diretto. 	<ul style="list-style-type: none"> Narrativa. Fumetto. 	<ul style="list-style-type: none"> Passaggio da fumetto o vignetta a testo esteso e viceversa. Trascrizione di scenette con dialoghi. Lettura di albi illustrati/testi d'autore con dialoghi tra personaggi. Attività di scoperta dei segni paragrafematici del discorso diretto. 	Dalla 2a SE.
Riflessione sul testo e sulla testualità	<ul style="list-style-type: none"> Tutti i segni (incluso il punto a capo). 	<ul style="list-style-type: none"> Tutte. 	<ul style="list-style-type: none"> Cambiamenti di significato dovuti alla posizione dei segni di punteggiatura. Suddivisione di testi in capoversi e paragrafi. Introduzione graduale di usi avanzati o che si discostano da quelli standard attraverso la lettura di passi scelti da autori. Inserimento di segni in testi che ne sono privi. 	Dalla 2a SE, SM e SMS.
Incisi	<ul style="list-style-type: none"> Virgola. Parentesi. Lineette. 	<ul style="list-style-type: none"> Regolativa. Narrativa. Espositiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Riflessione sul senso delle informazioni nel testo (aggiunta/eliminazione). Attività di scoperta dei segni per indicare gli incisi. Correzione di frasi con incisi mal segnalati. 	Dalla 3a-4a SE.
Frase relativa	<ul style="list-style-type: none"> Virgola prima del pronome relativo (relativa appositiva vs relativa limitativa). 	<ul style="list-style-type: none"> Narrativa. Espositiva. Argomentativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Attività di riflessione su frasi e immagini. Attività di soluzione di problemi logici. 	Dalla 5a SE, SM.
Subordinate e coordinate	<ul style="list-style-type: none"> Virgola prima del nesso subordinativo o coordinativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Narrativa. Espositiva. Argomentativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Riflessione su libri e testi letti in classe. 	Dalla 4a-5a SE, SM.
Testo complesso	<ul style="list-style-type: none"> Due punti presentativi. Punto e virgola (non negli elenchi). Punto e virgola negli elenchi complessi. 	<ul style="list-style-type: none"> Tutte. 	<ul style="list-style-type: none"> Riflessione su libri e testi letti in classe. 	Dalla 4a-5a SE, SM e SMS.
Altro	<ul style="list-style-type: none"> Altri segni (maiuscola, parentesi quadre, asterisco, barretta obliqua, punto nelle abbrev., usi nei nuovi media ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> Tutte. Scritto-parlato (testi legati ai nuovi media). 	<ul style="list-style-type: none"> Introduzione a seconda delle necessità. Intestazioni, lettere, e-mail ecc. 	Dalla 3a SE, SM e SMS.

Per concludere

Grazie ai risultati delle ricerche è possibile sostenere che un lavoro precoce, non meccanico, ma induttivo e metariflessivo, sul sistema testo-interpunzione potrebbe offrire un'impalcatura essenziale per la successiva evoluzione delle competenze di scrittura, soprattutto a livello di capacità di strutturare il testo.

Per approfondire

Chiantera, A. (2005). Teoria e didattica della punteggiatura moderna. In C. Lavinio (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria: intersezioni e interazioni* (pp. 200-208). Milano: Franco Angeli.

Cignetti, L. & Fornara, S. (2014, 2017). *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*. Prefazione di Luca Seriani. Roma: Carocci.

Clay, M. M. (1979). *Reading: the patterning of complex behaviour*. Auckland: Heinemann.

Demartini, S. & Fornara, S. (a cura di) (2013). *La punteggiatura dei bambini. Uso, apprendimento e didattica*. Roma: Carocci.

Ferreiro, E. (1991). *L'uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e di terza elementare*, in Orsolini & Pontecorvo (1991), pp. 233-258.

Ferreiro, E. (1996). *I confini del discorso: la punteggiatura*, in Ferreiro et al. (1996), pp. 147-191.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti Barbera.

Ferreiro, E. et al. (a cura di) (1996). *Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*. Firenze: La Nuova Italia.

Fornara, S. (2010a). *La punteggiatura*. Roma: Carocci.

Fornara, S. (2010b). *Lasciaranno il segno. Punteggiatura e costruzione del testo nella scrittura di docenti in formazione*. In D. Corno, *La tastiera e il calamaio. Come si scrive all'Università, studi e ricerche* (pp. 231-249). Con due saggi, di Silvia Demartini e Simone Fornara, Vercelli: Edizioni Mercurio.

Fornara, S. (2011). *Non solo per respirare. Esperimenti didattici per insegnare la punteggiatura a partire dalla riflessione sul senso*. In L. Corrà & W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola* (pp. 377-90). Milano: FrancoAngeli.

Fornara, S. (2012a). *Alla scoperta della punteggiatura. Proposte didattiche per riflettere sul testo*. Roma: Carocci.

Fornara, S. (2012b). *La punteggiatura e le tipologie testuali. Verso un curriculum dell'interpunzione*. In S. Ferreri (a cura di), *Linguistica educativa*, Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI) (vol. 55) (pp. 385-395). Roma: Bulzoni.

Fornara, S. (2015). *La punteggiatura a scuola: un decalogo*. In S. Novelli (a cura di), *Dalla grammatica alla pratica: esercizi di scrittura*, Speciale Treccani.it, 21.12.2015, http://www.treccani.it/lingua_italiana/speciali/scrittura/Fornara.html

Fornara, S. & del Bono, R. (2017). *Punto e virgola. La battaglia navale della punteggiatura: un gioco didattico per rinnovare un esercizio tradizionale*, *La Vita Scolastica*, 2017/9, 16-17.

Maraschio, N. (1981). *Appunti per uno studio della punteggiatura*. In *Studi di linguistica italiana per Giovanni Nencioni* (pp. 185-209). Firenze.

Mortara Garavelli, B. (1999). *Costruire un testo: la punteggiatura. Italiano e oltre*, anno 19, 204-210.

Mortara Garavelli, B. (2003). *Prontuario di punteggiatura*. Roma-Bari: Laterza.

Mortara Garavelli, B. (a cura di) (2008). *Storia della punteggiatura in Europa*. Roma-Bari: Laterza.

Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (a cura di) (1991). *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.

Parisi, D. & Conte, R. (1979). *Per un'analisi dei segni di punteggiatura, con particolare riferimento alla virgola*. In D. Parisi (a cura di), *Per un'educazione linguistica razionale* (pp. 363-385). Bologna: il Mulino.

Serafini, F. (2012). *Questo è il punto. Istruzioni per l'uso della punteggiatura*. Roma-Bari: Laterza.

Serafini, F. & Taricco, F. (2001). *Punteggiatura*, 2 voll. Milano: Rizzoli.

Simone, R. (1991). *Riflessioni sulla virgola*. In M. Orsolini & C. Pontecorvo (1991), pp. 221-231.

Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Truss, L. (2005). *Virgole per caso. Tolleranza zero per gli errori di punteggiatura*. Casale Monferrato: Piemme.

Indicazioni didattiche generali

Nei paragrafi successivi sono sintetizzate, con l'ausilio di tabelle, le istruzioni per lo svolgimento delle attività. Queste istruzioni vanno intese come una guida per l'insegnante che voglia sperimentare, magari per la prima volta, le modalità di lavoro *Sgrammit*. L'intenzione è di presentarle in forma essenziale, senza pretendere di dire tutto, ma con lo scopo di spiegare quanto basta per orientare l'azione dell'insegnante, che saprà adattare autonomamente le istruzioni al suo contesto classe.

La struttura e i contenuti delle tabelle sono descritti nello schema seguente.

Conoscenze grammaticali	Gli argomenti grammaticali al centro della proposta didattica, per orientare il sapere-docente.			
Materiali	L'indicazione delle pagine del quaderno nelle quali si trova la proposta didattica, degli allegati e di altri eventuali materiali necessari per lo svolgimento delle attività didattiche.			
Tipo di attività	I tipi di attività previsti nel percorso, secondo una classificazione che prevede quattro possibilità: attività di scoperta , per portare le allieve e gli allievi a scoprire in modo induttivo alcune caratteristiche o regolarità della lingua e della grammatica; attività di consolidamento , per rafforzare le scoperte induttive; attività di allenamento , per esercitare le allieve e gli allievi sui contenuti linguistico-grammaticali al centro dell'attenzione (in questo tipo di attività rientrano anche esercizi più tradizionali, non necessariamente improntati alla scoperta induttiva, ma maggiormente guidati); attività di approfondimento , per proporre dei percorsi di riflessione più avanzati, allo scopo di venire a conoscenza di fenomeni grammaticali di una certa complessità, la cui comprensione non può prescindere da spiegazioni precise e chiare. Va precisato che si tratta di un'indicazione di massima, che tiene conto delle modalità prevalenti, in quanto spesso percorsi e itinerari sono articolati al loro interno in momenti diversi di scoperta e consolidamento, con eventuale approfondimento di quanto scoperto.			
	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	Le modalità di lavoro suggerite e sperimentate per la massima efficacia delle proposte didattiche. Anche in questo caso le indicazioni si intendono come suggerimenti, in quanto è sempre possibile scegliere altre modalità di lavoro, adattandole al contesto della classe e alle esigenze dell'insegnante. La presenza di più indicazioni significa che le diverse fasi del percorso prevedono diverse modalità di lavoro.			
	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE
Descrizione	Una breve descrizione dello scopo della proposta didattica nel suo insieme e delle diverse fasi in cui è articolata, con sintetici chiarimenti riguardo alle modalità di lavoro da seguire. In alcuni casi sono inoltre date ulteriori indicazioni all'insegnante su che cosa deve fare (ad esempio, quali frasi deve pronunciare nelle proposte maggiormente incentrate sull'oralità).			
Riferimenti al Piano di studio	I riferimenti alle finalità e ai traguardi previsti dal Piano di studio della scuola dell'obbligo del Canton Ticino (2015, d'ora in avanti PdS). Le finalità sono riprese dai paragrafi dedicati alle risorse linguistiche e testuali presenti alle pp. 107-110 del PdS; i traguardi dalle tabelle di fine ciclo presenti alle pp. 101-105 del PdS. Si indicano solamente i traguardi principalmente coinvolti nell'attività, senza esaurire il panorama di tutte le competenze attivate.			
Abilità	Le abilità specifiche attivate nelle diverse fasi della proposta didattica. Si tratta di ciò che le allieve e gli allievi devono fare per poter svolgere i compiti richiesti dalle attività.			
Osservazioni	Suggerimenti operativi per lo svolgimento delle attività; eventuali approfondimenti e promemoria di natura teorica sui contenuti linguistico-grammaticali al centro delle proposte; indicazioni sulle eventuali difficoltà che possono insorgere.			
Soluzioni	Eventuali soluzioni utili a orientare il lavoro. Esempificazioni di che cosa ci si può aspettare dagli allievi e dalle allieve rispetto all'attività proposta.			

In generale, non va dimenticata la struttura-tipo delle proposte *Sgrammit*, nelle quali a una fase di scoperta dell'aspetto grammaticale esplorato ne segue sempre una di confronto e riflessione, che porta a un'istituzionalizzazione (provvisoria o definitiva) degli apprendimenti.

Nota sulle attività di scoperta e consolidamento a gruppi

Fermo restando il principio secondo il quale ogni insegnante è libero di attuare le modalità di lavoro che ritiene più adatte al suo contesto classe, le attività induttive di scoperta risultano in generale più efficaci quando si segue una strategia di lavoro a gruppi basata sul confronto, la discussione e la riflessione. In questo senso, un riferimento sempre valido è alla strategia di lavoro elaborata da Philippe Meirieu (1987), che – ipotizzando di attuarlo in una classe di venti allieve e allievi – si può schematizzare in questo modo:

Fasi	Modalità di lavoro	Obiettivi e note operative
1. Introduzione	Classe intera.	Il docente introduce l'attività senza esplicitare il contenuto grammaticale su cui si lavora, per non compromettere l'effetto della scoperta.
2. Lavoro su situazione-problema	Quattro gruppi eterogenei: GR1 (aaaaa), GR2 (bbbbb), GR3 (ccccc), GR4 (ddddd).	GR1 e GR2 lavorano sullo stesso materiale, che è diverso da quello che ricevono GR3 e GR4. I quattro gruppi non devono vedere ciò che fanno gli altri gruppi.
3. Confronto dei lavori prodotti	Due gruppi formati dall'unione dei gruppi precedenti: GR1 con GR3 (aaaaacccc), GR2 con GR4 (bbbbbddddd).	Due gruppi formati da allieve e allievi che hanno lavorato su testi diversi confrontano i loro lavori e discutono su analogie e differenze, ipotizzando che cosa le ha determinate.
4. Messa a punto	Quattro nuovi gruppi misti formati dal rimescolamento dei gruppi precedenti: GR5 (abcda), GR6 (abcdb), GR7 (abcdc), GR7 (abcdd).	I quattro nuovi gruppi devono scrivere una breve sintesi di quello che hanno scoperto.
5. Conclusione	Classe intera.	La classe produce una sintesi finale, che è il risultato dell'unione e della riformulazione delle sintesi elaborate dai singoli gruppi nella fase precedente. Si prepara un cartellone o un promemoria con la sintesi finale.

Questa strategia di lavoro è in generale quella pensata e sperimentata per la maggior parte delle attività di scoperta a gruppi presenti nei quaderni di *Sgrammit*, e viene semplicemente richiamata nelle tabelle che descrivono le diverse proposte con la dicitura *gruppi Meirieu*.

Q1

Indicazioni per le attività del Quaderno rosso 1

1 - 2

Ascolta bene, Sgrammit!

Conoscenze grammaticali

- Marche dell'intonazione (punto, punto interrogativo, punto esclamativo, puntini di sospensione).

Materiali

Quaderno 1, pp. 3-8.
Allegati 1A, 1B e 2.

Tipo di attività

SCOPERTA

CONSOLIDAMENTO

ALLENAMENTO

APPROFONDIMENTO

Modalità

CLASSE

GRUPPI

COPPIE

INDIVIDUALE

Descrizione

Le due attività proposte in questo percorso partono dalla dimensione dell'oralità (ascolto e parlato) per arrivare a scoprire il senso, le differenze e l'utilità delle diverse intonazioni (affermativa, interrogativa, esclamativa, dubitativa). Dopo una fase di incontro e di notazione spontanea, allieve e allievi incontrano i segni convenzionali (le marche dell'intonazione: punto, punto interrogativo, punto esclamativo, puntini di sospensione).

L'attività **1** (pp. 4-7) consta di una prima fase (pp. 4-5) di ascolto di frasi strutturalmente e lessicalmente uguali pronunciate dall'insegnante con quattro intonazioni diverse: i bambini e le bambine devono incollare gli adesivi (allegato 1A) che rappresentano i diversi elementi della frase, mantenendo l'ordine con cui sono stati pronunciati; man mano, è loro chiesto di cogliere e di segnalare, come vogliono, le diverse intonazioni. La prima frase (p. 4) che l'insegnante deve pronunciare con quattro diverse intonazioni è la seguente:

Sgrammit sale sull'albero.
Sgrammit sale sull'albero?
Sgrammit sale sull'albero!
Sgrammit sale sull'albero...

La seconda frase (p. 5) è questa:

Sgrammit mangia le ghiande.

La terza frase (p. 7) è questa:

Sgrammit sogna di volare.

Il traguardo specifico è saper cogliere quali elementi rimangono uguali nella frase (parole) e che cosa cambia (intonazione). Si noti che l'attività può essere proposta in due varianti differenziate: con gli adesivi contenenti le immagini oppure con quelli con le parole (allegato 1B), a seconda del livello delle bambine e dei bambini. Successivamente (pp. 6-7), una pagina di fumetto sollecita l'osservazione e l'individuazione dei segni standard, che, una volta scoperti e riprodotti, possono essere abbinati nuovamente a una stessa frase pronunciata con quattro diverse intonazioni. Si torna, cioè, a ripetere l'azione precedente (incollare gli adesivi, allegati 1A o 1B), ma aggiungendo qualcosa: questa volta, le bambine e i bambini segnalano con la marca standard le differenti intonazioni.

L'attività **2** (p. 8) mira a consolidare in forma ludica quanto scoperto. Infatti, propone la costruzione del "dado della punteggiatura" (allegato 2), che le bambine e i bambini possono lanciare per poi esercitarsi nel costruire frasi con diverse intonazioni; sulle facce del dado si trovano, infatti, i diversi segni, illustrati con un'espressione pertinente. Il lancio del dado dà l'indicazione dell'intonazione da provare a riprodurre.

Riferimenti al Piano di studio	<p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Attenzione agli aspetti prosodici e intonazionali della lingua parlata, che nella scrittura verranno poi contrassegnati da specifici usi interpuntivi (PdS, p. 110). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> ASCOLTARE (Attivare). Associare i codici secondari (la mimica, la gestualità e l'intonazione dell'interlocutore) a una particolare intenzione comunicativa e reagire di conseguenza (PdS, fine II ciclo, p. 101). PARLARE (Contestualizzare). Rivolgersi all'adulto e ai coetanei con l'intonazione appropriata al contesto (tono affermativo, interrogativo, esclamativo, dubitativo) (PdS, fine I ciclo, p. 102).
---------------------------------------	--

Abilità	<ul style="list-style-type: none"> Individuare e comprendere nell'oralità le diverse intonazioni (affermativa, interrogativa, esclamativa e dubitativa) 1; trovare in un breve testo i segni standard che le identificano (punto interrogativo, punto esclamativo, puntini di sospensione, punto), distinguendoli dai segni alfabetici 1 - 2; usare la corretta intonazione a seconda del segno, sperimentandola nell'ambito dell'invenzione di frasi e situazioni comunicative 2.
----------------	---

Osservazioni Attenzione! Questo percorso può essere proposto, graduandolo, anche a bambine e a bambini molto piccoli. Per loro, non bisogna prevedere l'incontro coi segni standard, ma, piuttosto, una proposta puramente ludica ed esplorativa, che permetta di riflettere sulle possibilità intonative della lingua. Queste sono patrimonio con cui bambine e bambini entrano in contatto sin da molto presto. L'acquisizione degli aspetti standard avverrà pian piano, in linea coi traguardi previsti per il I ciclo. Il percorso è flessibile anche verso l'alto, in quanto i suoi materiali si prestano anche all'uso nelle classi più avanzate, con le dovute differenze. Ad esempio, si può riutilizzare il dado anche con allieve e allievi più grandi (di II ciclo), per una ripresa o un lavoro mirato sugli usi espressivi della lingua. È anche possibile approfondire il genere testuale del fumetto per scoprire altre combinazioni dei segni di punteggiatura con valore espressivo come la sequenza punto interrogativo/punto esclamativo (?!).

3 - 10

Un bosco di frasi

Conoscenze grammaticali	<ul style="list-style-type: none"> Frase semplice: forma e significato. Punto. Punto a capo e capoverso.
--------------------------------	---

Materiali	Quaderno 1, pp. 9-19. Allegati 3, 5, 6, 8, 9. Forbici, colla.
------------------	---

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Le otto attività di questo percorso sono pensate per accompagnare gradualmente gli allievi e le allieve alla costruzione del concetto di frase semplice; insieme a questa scoperta sintattica e semantica, si avvia la riflessione sulla funzione del punto fermo, segnalatore del confine di frase. Infine, il percorso comprende alcune attività orientate alla scoperta del senso del punto a capo: segno fondamentale per cominciare a riflettere sulla strutturazione del testo in capoversi. La modalità di lavoro da adottare nelle varie attività è a discrezione dell'insegnante. Solo le attività **5** e **6** (pp. 12-13) sono sicuramente da affrontare in modo individuale; invece, le altre possono essere proposte sia individualmente (con successivo confronto fra pari), sia a gruppi o a coppie. L'intera classe sarà coinvolta nei momenti di confronto e di condivisione al termine delle attività.

L'attività **3** (p. 10) propone agli allievi e alle allieve di riflettere sull'ordine delle parole affinché una frase abbia senso. La modalità di lavoro è induttiva e pratica, in quanto è richiesto di ritagliare e incollare le parole che compongono alcune frasi, proposte in ordine sparso negli allegati. Al suo interno, l'attività presenta due consegne, con una differenza: nella prima, le frasi sono senza punto; nella seconda, l'ultima parola è seguita dal punto. I bambini e le bambine riflettono sugli ordinamenti scelti e sulle differenze riscontrate.

L'attività **4** (p. 11) mira a consolidare quanto sperimentato nell'attività precedente. Anche qui, si tratta di riordinare le parole, questa volta, però, di due didascalie. Infine, la riflessione è portata specificamente sul punto.

Le attività **5** e **6** (pp. 12-13) propongono una modalità di lavoro molto originale. In allegato, sono presenti due testi nei quali le bambine e i bambini devono letteralmente scoprire dove si trovano i punti, "grattando" nei luoghi opportuni. Gli allegati sono realizzati in materiale adatto allo scopo e poi andranno incollati nello spazio apposito del quaderno.

L'attività **7** (p. 14) è un allenamento di tipo più tradizionale: dopo le precedenti attività di scoperta e consolidamento dell'uso del punto, ai bambini e alle bambine è chiesto di inserire opportunamente il segno in un testo che ne è privo.

Con le attività **8**, **9**, **10** (pp. 15-17), si inizia ad affrontare un delicato sviluppo del sapere precedentemente costruito. Il punto non è più visto solo come separatore di frasi, ma, se abbinato all'"a capo", anche come separatore di blocchi informativi tematicamente coerenti: i *capoversi*. Si lavora, così, sulla costruzione del testo (in questo caso enciclopedico), a partire dalla punteggiatura. L'attività **8** richiede agli allievi e alle allieve di raggruppare le informazioni (frasi) tematicamente legate (proposte mescolate in allegato), rispondendo ad alcune domande-guida; qui, ogni frase presenta un punto a capo. L'attività **9**, strettamente legata alla precedente, propone in allegato le stesse informazioni, ma già riordinate e organizzate in capoversi: al loro interno, non si va a capo a ogni frase, ma solo fra un capoverso e il successivo. Ai bambini e alle bambine spetta il compito di incollare i capoversi accanto alla domanda-guida corrispondente, riflettendo, poi, sulla differenza di funzione del punto a capo rispetto a quella del solo punto. Infine, l'attività **10** richiede nuovamente di inserire in un testo la punteggiatura mancante: questa volta, però, distinguendo i luoghi in cui è sufficiente il punto da quelli in cui serve il punto a capo per segnalare un cambiamento tematico. I capoversi così ottenuti vanno poi trascritti a p. 19, abbinando a ciascuno di essi un titolo inventato dalle bambine e dai bambini.

Riferimenti al Piano di studio	<p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Insegnamento degli usi standard (PdS, p. 110). Riflettere sul ruolo e le funzioni che la punteggiatura ricopre nella costruzione del testo (PdS, p. 110). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> LEGGERE (Attivare). Identificare all'interno di un testo le parole e le frasi (PdS, fine I ciclo, p. 103). LEGGERE (Attivare). Cogliere le principali informazioni di un testo scritto collegandole secondo una sequenza logica e cronologica (PdS, fine I ciclo, p. 103). SCRIVERE (Attivare). Usare correttamente le funzioni standard della punteggiatura per separare le frasi (PdS, fine I ciclo, p. 104). SCRIVERE (Strutturare). Comporre brevi testi scritti strutturando le informazioni secondo una sequenza logica coerente con il tipo di testo (PdS, fine I ciclo, p. 105).
---------------------------------------	---

Abilità	<ul style="list-style-type: none"> Leggere (lettura lessicale), comprendere e mettere in ordine logico le parole di una frase (3, 4); leggere e comprendere brevi testi (comprensione locale e globale delle informazioni esplicitamente veicolate) (5, 6, 7); distinguere e organizzare diversi campi semantici (8, 9, 10).
----------------	---

Osservazioni Il percorso è articolato al suo interno e presenta diverse fasi di crescente complessità. Se le prime sono semplici e idonee al I ciclo (negli scritti dei bambini e delle bambine il punto fermo è tra i primi segni a emergere spontaneamente come demarcatore), è possibile che le ultime attività vengano affrontate con più successo all'inizio del II ciclo, quando i processi di lettura e di costruzione del testo sono acquisiti con maggiore sicurezza. A livello di sapere grammaticale, l'aspetto più complesso è il concetto di *capoverso* (sovente chiamato anche paragrafo, sebbene il significato sia in parte diverso): un blocco testuale di alcune righe che affronta in modo coerente un aspetto specifico dell'argomento del testo. Al cambio di capoverso è necessario mettere punto a capo. Il lavoro precoce e induttivo sulla scoperta dei capoversi a partire dal loro contenuto informativo è la base fondamentale per costruire solide competenze testuali.

Soluzioni

Fra attività **3**, p.10:

GLI ANIMALI DEL BOSCO

1. IL GUFO MANGIA DI NOTTE
2. I PIPISTRELLI DORMONO ALL'INGIÙ
3. LA VOLPE MANGIA I TOPI
4. GLI ANIMALI BEVONO DAI RUSCELLI
5. IL RICCIO VA IN LETARGO

LA NATURA

1. IL GRANDE FIUME SCORRE IMPETUOSO.
2. GLI ABETI HANNO GLI AGHI.
3. IN AUTUNNO LE FOGLIE CADONO.
4. IL NARCISO FIORISCE NEI PRATI.
5. IL VISCHIO CRESCE SUGLI ALBERI.

Testo attività **7**, p. 14:

SGRAMMIT È UNO SCOIATTOLO BIRICHINO. A LUI PIACE MOLTO FARE GLI SCHERZI. I SUOI AMICI CI CASCANO SEMPRE. IN ESTATE ADORA SALTARE TRA I RAMI DEGLI ALBERI. NON AMA PERÒ QUANDO CI SONO I TEMPORALI ESTIVI. HA PAURA DEI TUONI. SGRAMMIT È UN GRAN GOLOSONE. CONOSCE LE QUERCE CON LE GHIANDE MIGLIORI.

Testo attività **10**, p. 17:

LA VOLPE È UN MAMMIFERO LUNGO CIRCA 70 CENTIMETRI. HA UNA PELLICCIA ROSSICIA E BIANCA E UNA CODA CHE MISURA 35 CENTIMETRI. LA VOLPE VIVE NEI BOSCHI E SULLE MONTAGNE DI TUTTA EUROPA. QUALCHE VOLTA LA SI VEDE A SPASSO NEI PAESI. LA VOLPE CACCIA PICCOLI ANIMALI DEL BOSCO O GALLINE NEI POLLAI. MANGIA ANCHE RIFIUTI ORGANICI COME BUCCE DI BANANA O DI MELA. I NEMICI DELLA VOLPE SONO ANIMALI PIÙ GRANDI DI LEI COME I LUPI. LE VOLPE DEVONO FARE ATTENZIONE ANCHE ALLE AQUILE.

11 - 12

Fra compiti, vacanze e... ghiande!

Conoscenze grammaticali

- Funzione logico-sintattica della punteggiatura.

Materiali

Quaderno 1, pp. 21-26.
Allegati 12A, 12B.
Forbici, colla.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione

Il percorso è finalizzato ad accompagnare i bambini e le bambine verso una scoperta cruciale: la diversa collocazione dei segni di punteggiatura può essere decisiva per il significato veicolato da un testo. Per dirla in termini tecnici, il percorso propone la scoperta della funzione logico-sintattica della punteggiatura, e la successiva riflessione su che cosa ciò comporti a livello di costruzione del testo. Nelle attività, la riflessione è sempre stimolata e attivata dall'interazione fra l'osservazione di immagini, il disegno e la lettura di brevi testi.

L'attività **11** (pp. 22-24) consiste in un mini-itinerario articolato in tre richieste. La prima (*Alleniamoci con Sgrammit*, p. 22) propone l'osservazione di due vignette con gli stessi personaggi e gli stessi elementi: vi sono, però, piccole differenze, che, nelle didascalie, vengono espresse solo attraverso il cambiamento di collocazione di un punto. Agli allievi e alle allieve è chiesto di abbinare correttamente le didascalie alle immagini. La seconda richiesta (*Cartoline dal mare*, p. 23) approfondisce la scoperta del cambiamento di senso al variare dell'interpunzione: i bambini e le bambine devono rappresentare l'immagine di due cartoline i cui testi contengono gli stessi elementi, scanditi, però, da una diversa collocazione del punto. La terza consegna (*Sport bestiale*, p. 24) porta a un'ulteriore conferma della funzione logico-sintattica della punteggiatura: questa volta, si deve collocare correttamente il punto in modo che due didascalie composte dalle stesse parole rappresentino correttamente immagini diverse.

L'attività **12** (pp. 25-26) ritorna sulla scoperta appena fatta chiedendo agli allievi e alle allieve di attivarsi in modo più complesso. È consigliabile lavorare formando due o quattro gruppi Meirieu (uno o due gruppi rossi, uno o due gruppi blu); l'obiettivo specifico della consegna è di far riflettere attentamente ogni gruppo su un testo (**rosso**, p. 25, o **blu**, p. 26), che differisce dall'altro solo a livello di interpunzione. La richiesta è quella di leggere attentamente, perché poi si dovrà completare adeguatamente un disegno. Negli allegati (12A, 12B) l'insegnante trova il testo da leggere con i bambini e le bambine o da far leggere loro autonomamente, a seconda delle capacità. Il confronto dapprima solo fra i disegni e, successivamente, fra i testi (da incollare sotto ai disegni) permette di rafforzare attraverso un compito complesso la scoperta interpuntiva.

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Riflettere sul ruolo e le funzioni che la punteggiatura ricopre nella costruzione del testo, anche per evitare di ridurne il senso alla pausa del respiro (PdS, p. 110).

Traguardi

- LEGGERE (Contestualizzare). Mettere in relazione codice scritto e immagini (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- LEGGERE (Realizzare). Capire il significato letterale e globale di brevi testi (PdS, fine I ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Attivare). Usare correttamente le funzioni standard della punteggiatura per separare le frasi, per indicare i principali costrutti sintattici (PdS, fine I ciclo, p. 104).

Abilità

- Leggere e comprendere frasi e brevi testi in maniera autonoma (all'occorrenza, con la guida dell'insegnante) (**11**, **12**);
- collegare testi d'immagini e testi di parole, gestendo entrambi i codici (**11**, **12**);
- conoscere le funzioni standard del punto (**11**, **12**).

Osservazioni

Questo percorso si propone di attivare allieve e allievi attraverso il dialogo fra diversi codici: lingua scritta, immagini e, se necessario, lingua orale, qualora le attività siano proposte a bambine e bambini non del tutto autonomi nel processo di lettura. Sebbene il fine principale delle proposte sia di cominciare a scoprire il valore logico-sintattico dell'interpunzione nel testo, va quindi tenuto presente che è possibile – in queste attività propedeutiche – fare leva sugli aspetti pausativi per far cogliere il doppio valore dei segni. In fase iniziale di scoperta, questo può offrire un appiglio efficace per accompagnare allieve e allievi dall'oralità (pause) alla scrittura (funzione logica). Concretamente, quindi, l'attività **12** può essere sia proposta in autonomia, sia accompagnata da una lettura dell'insegnante che faccia corrispondere ai punti pause adeguate. Queste segneranno anche la demarcazione logico-sintattica del testo.

Soluzioni

Attività **11**, p. 22:

LA TARTARUGA FA I COMPITI. LEGGENDO IL RICCIO SI RIPOSA. (1)
LA TARTARUGA FA I COMPITI LEGGENDO. IL RICCIO SI RIPOSA. (2)

Attività **11**, p. 24:

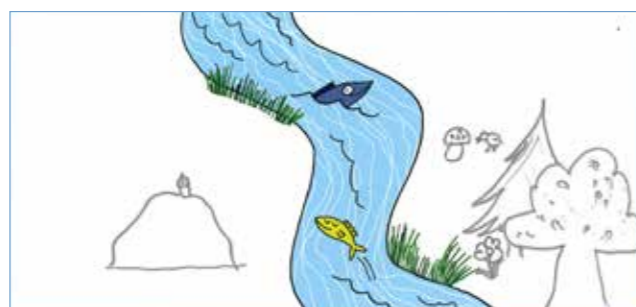
1. LA VOLPE FA SPORT VOLANDO. IL GUFO LA ACCOMPAGNA.
2. LA VOLPE FA SPORT. VOLANDO IL GUFO LA ACCOMPAGNA.

Attività **12**, pp. 25-26:

Disegno gruppo rosso



Disegno gruppo blu



13

Chi parla?

Conoscenze grammaticali	<ul style="list-style-type: none"> Presenza del discorso diretto nei testi e conoscenza di una convenzione paragrafematica per individuarli (virgolette alte). 			
Materiali	Quaderno 1, pp. 27-32. Matite colorate.			
Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE
Descrizione	<p>Il percorso è finalizzato alla scoperta del discorso diretto e del suo inserimento nei testi, e passa attraverso quattro fasi concatenate nelle quali il parlato varia da una forma di rappresentazione testuale all'altra. Perché il percorso abbia senso è quindi consigliabile svolgere tutte le attività.</p> <p>La prima fase (<i>Che litigata!</i>, p. 28) prevede la lettura di un brano e l'individuazione delle parti di testo in cui i personaggi parlano (segnalate secondo la convenzione due punti-virgolette alte); il brano termina in un punto saliente della narrazione, che si presta all'invenzione del finale.</p> <p>La seconda fase (<i>Dal testo al fumetto</i>, p. 29) è strettamente connessa alla prima, in quanto richiede di trascrivere le battute dei personaggi precedentemente individuate all'interno delle nuvolette tipiche del genere fumetto: il discorso diretto torna a essere rappresentato in forma di scambio di battute.</p> <p>La fase successiva, la terza (<i>Come è andata a finire?</i>, p. 30), richiede ai bambini e alle bambine di inventare un finale per la vicenda precedentemente letta, inserendo solo le battute dei protagonisti all'interno di nuvolette vuote.</p> <p>La quarta fase (<i>Dal fumetto al testo</i>, p. 31) prevede una consegna di scrittura più complessa, nell'ambito della quale si richiede anche l'uso attivo delle convenzioni grafiche di individuazione del discorso diretto: allieve e allievi dovranno costruire un finale non più in forma di fumetto, ma formalmente coerente con la narrazione. Le battute da loro pensate, quindi, dovranno essere inserite nel testo con l'interpunzione corretta.</p>			

Riferimenti al Piano di studio	Finalità <ul style="list-style-type: none"> Insegnamento degli usi standard (PdS, p. 110). Traguardi <ul style="list-style-type: none"> LEGGERE (Attivare). Leggere ad alta voce dialoghi, brani narrativi, descrittivi e poetici rispettando la punteggiatura e con un'intonazione adeguata (PdS, fine II ciclo, p. 103). SCRIVERE (Attivare). Usare correttamente le funzioni standard della punteggiatura per separare le frasi, per indicare i principali costrutti sintattici e per riprodurre l'intonazione (PdS, fine I ciclo, p. 104).
Abilità	<ul style="list-style-type: none"> Leggere un breve testo attivando la via lessicale e solo all'occorrenza la via fonologica; distinguere segni diversi da quelli alfabetici e ipotizzarne il valore; individuare gli scambi dialogici all'interno di un breve testo e trascriverli; scrivere un breve testo coerente in cui sia presente il discorso diretto.
Osservazioni	Molti studi e ricerche sull'acquisizione della lingua scritta mostrano che i segni di individuazione del discorso diretto sono, con il punto fermo, fra i primi a emergere spontaneamente nelle scritture delle bambine e dei bambini. L'intenzione è di partire da questa attitudine spontanea per cominciare gradualmente a farne oggetto di riflessione. Qui la proposta è di iniziare a osservare una convenzione fra le varie possibili (affrontate nel II ciclo); se lo desidera, l'insegnante è comunque libero di far osservare a bambine e bambini anche altre modalità, a seconda dei testi letti in classe, del livello di capacità e delle occasioni che si presentano.

14 - 16

Che disordine nel bosco!

Conoscenze grammaticali	<ul style="list-style-type: none"> Struttura sintattica degli elenchi e relativi segni di punteggiatura (due punti, virgola, punto e virgola, punto). 			
Materiali	Quaderno 1, pp. 33-37. Allegato 14. Forbici, colla.			
Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE
Descrizione	<p>Le tre attività del percorso sono finalizzate alla scoperta di tre diverse possibilità di scrittura degli elenchi, tutte ugualmente corrette. L'impostazione suggerisce il lavoro individuale, ma sono possibili anche tutte le altre modalità, a discrezione dell'insegnante.</p> <p>La prima attività (14, p. 34) prevede un lavoro di sistemazione spontanea di alcuni oggetti in forma di elenco coerente (la consegna riproduce una situazione-problema reale). È importante che gli allievi e le allieve possano scrivere come credono; sarà poi il confronto coi testi in allegato (14) a far scattare la riflessione sulla forma dei testi. La modalità scoperta è l'elenco inserito di seguito nel flusso del testo, senza due punti.</p> <p>Anche la seconda attività (15, p. 35) prevede la redazione di un elenco. Questa volta, però, gli elementi non sono dati, ma scritti liberamente dal bambino o dalla bambina: solo due esempi offrono ispirazione sia sul piano del contenuto, sia su quello della punteggiatura. La modalità scoperta è l'elenco inserito nel flusso del testo e preceduto dai due punti, prima dei quali la frase dev'essere completa.</p> <p>La terza attività (16, p. 36) richiede ad allieve e allievi di riordinare due ricette, scrivendole in appositi spazi. Qui, la modalità di rappresentazione dell'elenco è quella dei due punti a capo, con elenco puntato. A questa attività segue una pagina di ricapitolazione e sistemazione delle tre modalità scoperte (p. 37).</p>			
Riferimenti al Piano di studio	Finalità <ul style="list-style-type: none"> Insegnamento degli usi standard (PdS, p. 110). Traguardi <ul style="list-style-type: none"> LEGGERE (Contestualizzare). Riconoscere la funzione comunicativa principale di testi scritti appartenenti a tipi diversi (PdS, fine I ciclo, p. 103). SCRIVERE (Attivare). Usare correttamente le funzioni standard della punteggiatura per separare le frasi, per indicare i principali costrutti sintattici e per riprodurre l'intonazione (PdS, fine I ciclo, p. 104). SCRIVERE (Contestualizzare). Comporre brevi testi scritti con una precisa funzione comunicativa (PdS, fine I ciclo, p. 104). 			

Abilità

- Effettuare raggruppamenti semanticamente coerenti (**14**);
- individuare e comprendere tre diverse modalità grafico-interpuntive di segnalazione dell'elenco e confrontarle tra loro (**14** , **15** , **16**);
- utilizzare in maniera corretta le convenzioni scoperte (**15** , **16**).

Osservazioni

Attenzione! Anche gli adulti, quando redigono elenchi, incappano spesso nell'errore di ibridare le modalità di rappresentazione. Infatti, si trovano spesso forme non corrette come le seguenti, anche in casi di scrittura sorvegliata:

Per la gita gli studenti devono portare: impermeabile, zaino, scarpe comode.

L'errore di inserire i due punti in casi come questo è in assoluto il più diffuso. Per quanto possa venire spontaneo introdurla, il loro inserimento è improprio, in quanto separano il verbo dal complemento oggetto. Le alternative valide sono due: eliminare i due punti (*Per la gita gli studenti devono portare impermeabile, zaino, scarpe comode*) o completare la frase che li precede (*Per la gita gli studenti devono portare i seguenti oggetti: impermeabile, zaino, scarpe comode*).

Anche nel caso della modalità "due punti, a capo, elenco puntato" è opportuno che la frase che precede i due punti sia completa:

Si ricorda alle famiglie che i bambini e le bambine effettueranno le seguenti attività:

- sci;
- pattinaggio;
- escursioni;
- equitazione.

In questo caso, il punto e virgola alla fine dei vari elementi e il punto finale sono d'obbligo.

Data la pluralità e la complessità delle varie combinazioni, è opportuno avvicinare a esse gli allievi e le allieve sin da presto lungo il percorso di scolarità, onde evitare il radicarsi di scorrettezze banali, ma ostiche da correggere. Tuttavia, vista la complessità dell'argomento, sarà l'insegnante a valutare fino a dove spingere la riflessione e che cosa lasciare per il II ciclo, quando la competenza di scrittura sarà globalmente più matura.

Soluzioni

Attività **16**, p. 36:

SPIEDINI DI FRUTTA

Preparazione:

- sbucciare le mele, i kiwi e le banane;
- tagliare la frutta a pezzi non troppo piccoli;
- infilare i pezzi di frutta sugli spiedini;
- alternare frutta di colore diverso (per rendere gli spiedini ancora più belli).

LIMONATA

Preparazione:

- spremere i limoni;
- mettere il succo ottenuto in una caraffa;
- aggiungere dell'acqua;
- zuccherare a piacere.

Q2

Indicazioni per le attività del Quaderno rosso 2

1 - 2

Quattro chiacchiere nel bosco

Conoscenze grammaticali

- Struttura sintattica del discorso diretto e relative convenzioni paragrafematiche (lineette, virgolette angolari, virgolette alte).

Materiali

Quaderno 2, pp. 3-12.
Cartelloni, foglietti e scatola per la votazione.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione

Il percorso è finalizzato alla scoperta delle convenzioni paragrafematiche per segnalare il discorso diretto, ed è diviso in due fasi.

La prima fase (**1** , pp. 4-9) prevede un lavoro di scoperta con la classe divisa in tre gruppi. Ogni gruppo (**rosso, blu, verde**) riceve un testo diverso e deve scoprire da che cosa si capisce che qualcuno sta parlando e, successivamente, indicare quali sono le regole per segnalare il discorso diretto in uso nel testo ricevuto, preparando un cartellone e annotandole sul quaderno (pp. 4,6 e 8).

La seconda fase (**2** , pp. 10-12) prevede dapprima un lavoro di messa in comune, in cui i gruppi confrontano i cartelloni per capire quali differenze ci sono tra le scoperte dei singoli gruppi (p. 10); il confronto permette di scoprire che ci sono tre convenzioni per segnalare il discorso diretto. In seguito, a classe intera si discute dei vantaggi e degli svantaggi delle tre soluzioni scoperte (p. 11), per poi decidere, attraverso una votazione, quale soluzione adottare in classe nella scrittura dei propri testi. Infine, è possibile mettere in pratica la convenzione scelta riscrivendo un dialogo nel quale sono stati tolti i segni paragrafematici del discorso diretto (p. 12). Quest'ultima attività può essere svolta anche individualmente.

Riferimenti

al Piano di studio

Finalità

- Insegnamento degli usi standard (PdS, p. 110).

Traguardi

- LEGGERE (Attivare). Leggere ad alta voce dialoghi, brani narrativi, descrittivi e poetici rispettando la punteggiatura e con un'intonazione adeguata (PdS, fine II ciclo, p. 103).
- SCRIVERE (Attivare). Usare correttamente le funzioni standard della punteggiatura per separare le frasi, per indicare i principali costrutti sintattici e per riprodurre l'intonazione (PdS, fine I ciclo, p. 104).

Abilità

- Individuare i segni paragrafematici del discorso diretto (**1**);
- confrontare tre diverse convenzioni per segnalare il discorso diretto (**1** , **2**);
- utilizzare in maniera corretta la convenzione paragrafematica scelta per indicare il discorso diretto (**2**).

Osservazioni

Attenzione! Il termine *trattino* spesso viene usato come sinonimo di *lineetta*; in realtà, i due segni hanno lunghezza e funzioni diverse: il trattino (più breve) serve a separare due parole (es.: *la partita Ambri Piotta-Lugano*), mentre la lineetta (più lunga) a introdurre il discorso diretto o a segnalare l'inizio e la fine di un inciso. È bene dunque abituare le allieve e gli allievi alla terminologia corretta, approfittando di questo tipo di attività.

Si ricorda che la lineetta si mette solo in apertura del discorso diretto, e non in chiusura, a fine riga. Le virgolette (sia angolari, sia alte) si mettono invece anche in chiusura. Esempi:

Sgrammit disse: "Ciao amici!".
Sgrammit disse: «Ciao amici!».
Sgrammit disse: - Ciao amici!

La lineetta di chiusura va messa solo se dopo il discorso diretto è presente un commento del narratore (senza l'a capo). Esempi:

Sgrammit disse: – Ciao amici! – Poi si mise a sgranocchiare una noce.
– Ciao amici! – disse Sgrammit.

L'uso del punto di chiusura posto dopo le virgolette (evidenziatore giallo negli esempi sopra) è una scelta stilistica libera: vi sono editori che lo mettono e altri che preferiscono farne a meno. Anche in classe la scelta è dunque libera, ma andrebbe fatta in maniera consapevole.

Il segno di punteggiatura espressivo (punto esclamativo, punto interrogativo, puntini di sospensione) legato alle parole del personaggio va invece obbligatoriamente inserito prima delle virgolette o della lineetta di chiusura (evidenziatore azzurro).

Soluzioni Attività p. 12:

Il GGG continuava a tenere l'impressionante cetrionzolo nella mano destra.
«È disgustando!» biassicò e, parlando con la bocca piena, sputacchiava pezzi di cetrionzolo che rischiavano di raggiungere Sofia come palle di cannone.
Sofia saltellava qua e là per la tavola, cercando di mettersi fuori tiro.
«È ripugnabile!» gorgogliò il GGG. «È appestoso! È marcoso! È vermifugo!
Prova tu stessa questo schifissimo cetrionzolo!»
«No, grazie, no» disse Sofia indietreggiando.

3 - 5

Facciamo ordine!

Conoscenze grammaticali ■ Struttura sintattica degli elenchi e relativi segni di punteggiatura (due punti, virgola, punto e virgola, punto).

Materiali Quaderno 2, pp. 13-26.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Il percorso è finalizzato alla riflessione sul ruolo della punteggiatura nel determinare il significato del testo e alla parallela scoperta di due modi per scrivere gli elenchi, ed è diviso in tre fasi più un momento di riepilogo finale.

La prima fase (3, pp. 14-17) prevede un lavoro di scoperta con la classe divisa in due o quattro gruppi Meirieu (uno o due **rossi**, uno o due **blu**). I gruppi hanno il compito di preparare e realizzare una scenetta per rappresentare le situazioni che si verrebbero a creare comportandosi come indicato nel testo ricevuto (le regole della classe). Il confronto delle scenette (fatto incrociando i gruppi: uno **rosso** con uno **blu**) fa emergere delle differenze molto chiare: le bambine e i bambini, dopo le scenette, devono discutere sui motivi delle differenze, dapprima senza guardare i testi, poi confrontando anche questi. Così facendo scoprono che i testi sono formati dalle stesse parole, ma il loro significato è diverso perché è diversa la posizione dei punti e virgola, che modificano i confini di ogni singolo elemento dell'elenco. In seguito (p. 15) devono riflettere sulla modalità di scrittura dell'elenco che si trova nei testi (elenco puntato con due punti introduttivi; punto e virgola e a capo dopo ogni elemento; punto finale dopo l'ultimo elemento dell'elenco).

La seconda fase (4, pp. 18-21) prevede un altro lavoro di scoperta con la classe divisa preferibilmente in quattro gruppi Meirieu (due **rossi**, due **blu**). La modalità è la stessa dell'attività precedente: i gruppi disegnano quanto richiesto e poi cercano di capire i motivi delle differenze, dapprima attraverso il confronto dei soli disegni (fatto incrociando i gruppi a due a due, uno **rosso** con uno **blu**) e in seguito di testi e disegni. Così facendo, trovano conferma alla scoperta della fase precedente: è la posizione dei segni di punteggiatura a cambiare il senso del testo. I testi permettono anche di vedere un'altra modalità di scrittura degli elenchi (elenco scritto di seguito, senza a capo, introdotto dai due punti; punto e virgola dopo ogni elemento; punto finale dopo l'ultimo elemento dell'elenco).

La terza fase (5, pp. 22-25), più difficile, prevede la mobilitazione degli apprendimenti raggiunti nelle due fasi precedenti. I bambini e le bambine, divisi sempre in quattro gruppi (due **rossi**, due **blu**) devono inserire i segni di punteggiatura in un testo che non li ha, aiutandosi nell'inserimento con la guida dell'immagine ricevuta. Anche in questo caso i testi sono uguali, ma l'inserimento dei segni cambia a seconda dell'immagine ricevuta. Il confronto del lavoro va fatto preferibilmente come nelle fasi precedenti.

Il momento di riepilogo finale (p. 26), che può essere svolto a gruppi o anche individualmente, chiede alle allieve e agli allievi di sintetizzare le regole per scrivere in maniera efficace gli elenchi, secondo le due modalità incontrate.

Riferimenti al Piano di studio	<p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Insegnamento degli usi standard (PdS, p. 110). ■ Riflettere sul ruolo e le funzioni che la punteggiatura ricopre nella costruzione del testo, anche per evitare di ridurne il senso alla pausa del respiro (PdS, p. 110). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ SCRIVERE (Attivare). Usare correttamente le funzioni standard della punteggiatura per separare le frasi, per indicare i principali costrutti sintattici e per riprodurre l'intonazione (PdS, fine I ciclo, p. 104).
Abilità	<ul style="list-style-type: none"> ■ Riflettere sui legami tra punteggiatura e costruzione del testo (3, 4, 5); ■ rappresentare in forma di scenetta le indicazioni presenti in un testo regolativo (3); ■ disegnare seguendo le indicazioni presenti in un testo (4); ■ scoprire le differenze di significato legate alla posizione dei segni di punteggiatura (3, 4, 5); ■ inserire i segni di punteggiatura in un testo seguendo la guida di un'immagine (5); ■ riconoscere la struttura sintattica dell'elenco nelle due varianti incontrate (3, 4, 5).
Osservazioni	Prima dell'inizio del percorso, è fondamentale non anticipare agli allievi e alle allieve che si lavorerà sulla punteggiatura, per non compromettere l'effetto di scoperta.
Soluzioni	<p>Testo attività 5, gruppo rosso:</p> <p>ISTRUZIONI Sistema per bene i fiori sul tavolo; metti la torta nel forno; nascondi i regali sulle sedie; posa i cuscini nuovi sul divano; metti le patatine nella ciotola; versa il succo di mela nella brocca; metti le candeline sul mobile; prepara la macchina fotografica.</p> <p>Testo attività 5, gruppo blu:</p> <p>ISTRUZIONI Sistema per bene i fiori; sul tavolo metti la torta; nel forno nascondi i regali; sulle sedie posa i cuscini nuovi; sul divano metti le patatine; nella ciotola versa il succo di mela; nella brocca metti le candeline; sul mobile prepara la macchina fotografica.</p>

Sono possibili anche altre soluzioni, ma solo per quanto riguarda la scelta dei segni di punteggiatura e la struttura dell'elenco. Ad esempio, è possibile separare gli elementi con la virgola, invece del punto e virgola, oppure scrivere un elenco puntato, andando a capo dopo ogni elemento. Ciò che non può cambiare è la posizione dei segni, che è vincolata alle rispettive immagini.

6 - 8

Nel bosco con Sgrammit

Conoscenze grammaticali ■ Funzioni standard della punteggiatura all'interno del testo (virgola, punto).

Materiali Quaderno 2, pp. 27-40.
Allegati 6A e 6B.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione

Il percorso è finalizzato alla riflessione sul ruolo della punteggiatura nella costruzione del testo e prevede tre fasi volte a rafforzare la scoperta che la posizione dei segni di punteggiatura può avere conseguenze anche molto importanti sul significato del testo.

La prima fase (**6** , pp. 28-31) prevede un lavoro di scoperta con la classe divisa in quattro gruppi Meirieu (due **rossi**, due **blu**). I gruppi hanno il compito di disegnare sull'allegato 6A (gruppi **rossi**) e sull'allegato 6B (gruppi **blu**) il paesaggio che Sgrammit osserva dalla sua tana seguendo le indicazioni del testo (p. 28 gruppi **rossi**, p. 30 gruppi **blu**). Dopo aver disegnato, i gruppi si incrociano (uno **rosso** con uno **blu**) e confrontano dapprima i disegni (senza guardare i testi), per individuare e annotare le differenze. In seguito, i gruppi devono cercare di spiegare come mai i disegni sono diversi. Solo dopo questo momento di discussione, possono riprendere in mano i testi e rifare il confronto, per verificare le ipotesi appena formulate. Dal confronto si scopre che i testi sono uguali dal punto di vista delle parole, ma diversi per quanto riguarda la posizione dei segni di punteggiatura. Infine, i gruppi (preferibilmente rimescolati secondo lo schema Meirieu) scrivono una breve sintesi della scoperta su un cartellone o sul quaderno.

La seconda fase (**7** , pp. 32-35) prevede un altro lavoro di scoperta con la classe divisa in quattro gruppi Meirieu (due **rossi**, due **blu**). Il materiale di lavoro è una mappa (uguale per tutti i gruppi, pp. 33 e 35), sulla quale va tracciato un percorso seguendo le indicazioni presenti nel testo (p. 32 per i gruppi **rossi**, p. 34 per i gruppi **blu**). Lo svolgimento segue le stesse modalità della fase **6**. Lo scopo è di rafforzare la scoperta precedente: il tracciato è diverso a seconda del testo ricevuto, e la differenza è determinata solo dalla posizione dei segni di punteggiatura.

La terza fase (**8** , pp. 36-40), più difficile, prevede la mobilitazione degli apprendimenti raggiunti nelle due fasi precedenti. I bambini e le bambine, divisi sempre in quattro gruppi Meirieu (due **rossi**, due **blu**) devono inserire i segni di punteggiatura in un testo che ne è privo, aiutandosi nell'inserimento con l'osservazione dell'immagine ricevuta. Anche in questo caso i testi sono uguali, ma l'inserimento dei segni cambia a seconda dell'immagine ricevuta. Siccome il compito è complesso, è possibile scegliere se affidare alle bambine e ai bambini una versione breve del testo (variante 1) o una versione lunga (variante 2). A questo punto (anche se sul quaderno non è previsto esplicitamente) è sempre consigliabile un momento di confronto del lavoro svolto.

Il momento di riepilogo finale (p. 40) chiede alle allieve e agli allievi di aggiornare le sintesi prodotte in precedenza, preferibilmente per formularne una condivisa da tutta la classe. È tuttavia possibile svolgere questa fase anche individualmente o a piccoli gruppi.

Riferimenti

al Piano di studio

Finalità

- Riflettere sul ruolo e le funzioni che la punteggiatura ricopre nella costruzione del testo, anche per evitare di ridurre il senso alla pausa del respiro (PdS, p. 110).

Traguardi

- SCRIVERE (Attivare). Usare correttamente le funzioni standard della punteggiatura per separare le frasi, per indicare i principali costrutti sintattici e per riprodurre l'intonazione (PdS, fine I ciclo, p. 104).

Abilità

- Disegnare seguendo le indicazioni presenti in testi di tipo descrittivo e regolativo (**6** , **7**);
- riflettere sui legami tra punteggiatura e costruzione del testo (**6** , **7** , **8**);
- scoprire le differenze di significato legate alla posizione dei segni di punteggiatura (**6** , **7** , **8**);
- inserire i segni di punteggiatura in un testo seguendo la guida di un'immagine (**8**).

Osservazioni

Prima dell'inizio del percorso, è fondamentale non anticipare agli allievi e alle allieve che si lavorerà sulla punteggiatura, per non compromettere l'effetto di scoperta.

Soluzioni

Attività **6** , disegno gruppo **rosso**:



Attività **6** , disegno gruppo **blu**:



Attenzione!

Accertarsi che i gruppi blu posizionino il foglio con il lato corto in basso, in modo che non si perda una delle differenze più rilevanti rispetto ai gruppi rossi.

Testo attività **7** ,
tracciato gruppo **rosso**
e tracciato gruppo **blu**:



Attenzione!

Accertarsi che i gruppi rossi imbrocchino il primo sentiero a sinistra, in modo che il loro percorso risulti diverso dai gruppi blu.

Testo attività **8** , gruppo **rosso**:

Variante 1

Tornato nella mia tana chiusi gli occhi e mi addormentai. Nel sogno mi ritrovai in una radura. C'erano degli abeti sulla destra di un grosso masso. Vidi la mia amica lepre intenta a mangiare un po' d'erba. Vicino a un ramo secco saltellava una volpe dal pelo rossiccio. Un raggio di sole illuminava il ruscello sulla sinistra del laghetto. Una coppia di anatre sguazzava. Una bellissima scoiattolina stava guardando proprio nella mia direzione: al mio risveglio andrò sicuramente a cercarla!

Variante 2

Dopo aver riempito il mio stomaco con le nocciole raccolte in autunno, tornai nella mia tana. Chiusi gli occhi serenamente e come per magia mi ritrovai in una radura. C'erano degli abeti sulla destra di un grosso masso. Vidi la mia amica lepre intenta a mangiare un po' d'erba. Vicino a un ramo secco saltellava una volpe dal pelo rossiccio. Teneva teneramente il suo cucciolo in bocca. Su un tronco secco picchiava un picchio rosso, verde e bianco. Un pino silvestre si intravedeva dietro gli abeti. Un raggio di sole illuminava il ruscello lucente sulla sinistra del laghetto. Una coppia di anatre sguazzava tranquillamente. Una bellissima scoiattolina stava guardando proprio nella mia direzione: al mio risveglio andrò sicuramente a cercarla!

Testo attività **8** , gruppo **blu**:

Variante 1

Tornato nella mia tana chiusi gli occhi e mi addormentai. Nel sogno mi ritrovai in una radura. C'erano degli abeti. Sulla destra di un grosso masso vidi la mia amica lepre intenta a mangiare un po' d'erba. Vicino a un ramo secco saltellava una volpe dal pelo rossiccio. Un raggio di sole illuminava il ruscello. Sulla sinistra del laghetto una coppia di anatre sguazzava. Una bellissima scoiattolina stava guardando proprio nella mia direzione: al mio risveglio andrò sicuramente a cercarla!

Variante 2

Dopo aver riempito il mio stomaco con le nocciole raccolte in autunno, tornai nella mia tana. Chiusi gli occhi serenamente e come per magia mi ritrovai in una radura. C'erano degli abeti. Sulla destra di un grosso masso vidi la mia amica lepre intenta a mangiare un po' d'erba. Vicino a un ramo secco saltellava una volpe dal pelo rossiccio. Teneva teneramente il suo cucciolo in bocca. Su un tronco secco picchiava un picchio rosso. Verde e bianco un pino silvestre si intravedeva dietro gli abeti. Un raggio di sole illuminava il ruscello lucente. Sulla sinistra del laghetto una coppia di anatre sguazzava. Tranquillamente una bellissima scoiattolina stava guardando proprio nella mia direzione. Al mio risveglio andrò sicuramente a cercarla!

Sono possibili anche altre soluzioni per ciò che riguarda la scelta dei segni di punteggiatura, ma non la loro posizione, che invece è vincolata alle rispettive immagini.

In cerca di informazioni con Sgrammit

Conoscenze grammaticali	▪ Struttura sintattica dell'inciso e funzioni standard della punteggiatura per segnare i confini (virgola, lineette, parentesi).			
Materiali	Quaderno 2, pp. 41-50. Allegato 9. Forbici e fogli.			
Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE
Descrizione	<p>Il percorso è finalizzato a capire qual è la funzione dell'inciso all'interno di una frase e a scoprire quali sono le convenzioni interpuntive in uso per segnalarlo. Benché le attività siano concatenate tra di loro e presentate in ordine di difficoltà crescente, è possibile proporle anche separatamente l'una dall'altra. Tutte le modalità di lavoro sono praticabili: la scelta è dunque a discrezione dell'insegnante.</p> <p>La prima attività (9 , pp. 42-43), introduttiva, serve per scoprire che in una frase possono essere presenti informazioni aggiuntive rispetto al contenuto principale. Le allieve e gli allievi devono dapprima ritagliare le strisce di carta presenti nell'allegato 9, e poi separare, sempre ritagliandole, le informazioni in più dalla frase principale. Infine, devono incollare le due parti di frasi (frase principale e informazioni in più) rispettivamente nella parte di sinistra e nella parte di destra del riquadro di p. 43, come mostrato nell'esempio. Al termine dell'attività è consigliabile confrontare le varie soluzioni trovate in classe, attraverso un momento collettivo di messa in comune.</p> <p>La seconda attività (10 , pp. 44-47) serve per scoprire quali sono le convenzioni interpuntive per segnalare l'inciso e prevede un lavoro preferibilmente a tre gruppi (rosso, blu, verde). Ogni gruppo lavora su insiemi di frasi diverse, in cui gli incisi sono segnalati in modi diversi (rosso, p. 44: virgole; gruppo blu, p. 45: parentesi; gruppo verde, p. 46: lineette). I tre gruppi separatamente, leggendo le frasi a loro assegnate, devono scoprire come si capisce che in esse ci sono alcune informazioni in più. L'insegnante deve guidare la riflessione, portando eventualmente l'attenzione dei gruppi sui segni di interpunzione. In un secondo momento, i gruppi (preferibilmente tre nuovi gruppi misti, rimescolati secondo la strategia Meirieu) devono confrontare il loro lavoro, per scoprire che appunto esistono tre modi per segnalare gli incisi. Questa scoperta va annotata su cartelloni e/o negli spazi presenti a p. 47, dove va anche completata con il termine <i>incisi</i> la frase <i>Le informazioni in più si chiamano _____</i>.</p> <p>La terza attività (11 , p. 48), di allenamento, chiede alle allieve e agli allievi di correggere delle frasi in cui gli incisi non sono segnalati correttamente. Si tratta di frasi che riproducono gli errori più frequenti nella scrittura degli incisi, cioè l'assenza della virgola di apertura o di chiusura. L'esercizio può anche essere riprodotto sostituendo alle virgole le lineette o le parentesi.</p> <p>Infine, la quarta attività (12 , p. 49) chiede alle allieve e agli allievi di produrre degli incisi a partire da frasi date, dimostrando di saperli racchiudere tra i segni di punteggiatura adatti. In caso di difficoltà a inventare delle informazioni in più, sono presenti degli aiuti a p. 50.</p>			
Riferimenti al Piano di studio	Finalità ▪ Insegnamento degli usi standard (PdS, p. 110). Traguardi ▪ SCRIVERE (Attivare). Usare correttamente le funzioni standard della punteggiatura per separare le frasi, per indicare i principali costrutti sintattici e per riprodurre l'intonazione (PdS, fine I ciclo, p. 104).			
Abilità	▪ Trovare all'interno di alcune frasi le informazioni che aggiungono qualcosa al significato principale del messaggio (9); ▪ ritagliare le informazioni aggiuntive su strisce di carta (9); ▪ incollare le strisce separando la frase dalle informazioni in più (9); ▪ scoprire quali sono le convenzioni interpuntive per segnalare gli incisi, cioè virgole, lineette e parentesi (10); ▪ correggere frasi con incisi mal segnalati inserendo la punteggiatura mancante (11); ▪ espandere una frase minima data, inserendo un inciso e utilizzando correttamente le convenzioni interpuntive per la segnalazione degli incisi (12).			

Osservazioni Attenzione! Il termine *trattino* spesso viene usato come sinonimo di *lineetta*; in realtà, i due segni hanno lunghezza e funzione diverse: il trattino (più breve) serve a separare due parole (es.: *la partita Ambri Piotta-Lugano*), mentre la lineetta (più lunga) a introdurre il discorso diretto o a segnalare l'inizio e la fine di un inciso. È bene dunque abituare le allieve e gli allievi alla terminologia corretta, approfittando di questo tipo di attività.

Soluzioni Attività **9** , pp. 42-43 (è possibile che le bambine e i bambini propongono altre soluzioni rispetto a quelle attese: si suggerisce di accogliere comunque tutte le proposte accettabili, per portare in un secondo momento la loro attenzione sull'inciso):

Chiara è la mia migliore amica Anna insegna ginnastica Sebastiano è un bravo calciatore In inverno mi piace accendere il camino Ho incontrato Federica nel bosco Elisa è arrivata prima nella gara di corsa Marco è bravo a disegnare La amicizie sono importanti Imparare può essere divertente	la bambina con le trecce la donna con i capelli corti il mio amico quando fa freddo stanca e sudata mia sorella secondo me come tutti sanno anche se è faticoso
--	---

Attività **11** , p. 48:

1. Ieri sera, dopo l'allenamento, ero stanco ma davvero felice.
2. Il fiume, diventato improvvisamente impetuoso e di color marrone, si infrangeva contro gli argini.
3. Sgrammit, dopo aver rosicchiato alcune nocchie, si diverte a giocare con i suoi fratelli.
4. Domani, se il tempo rimane soleggiato e caldo, vado in piscina.
5. La regina, che indossava un abito luccicante, si presentò alla sala da ballo in compagnia del re.
6. Il mio gatto Serafino, con il gomito rosso, gioca allegramente.
7. Giovanni mangia, con grande appetito, la pizza Margherita.
8. Carlotta, dopo aver finito di leggere il libro, spense la luce e si addormentò.
9. Alessandra, la mia cara amica, in vacanza quest'estate andrà in Islanda.
10. Emil, con lo sguardo sognante, ascoltava la nonna che gli leggeva una bella storia.

Attività **12** , p. 49 (proposte coerenti con i suggerimenti di p. 50; sono ovviamente possibili altre soluzioni):

1. Il libro, che ho finito di leggere ieri, è molto interessante.
2. Zurigo, che si trova nel cantone omonimo, è la più grande città della Svizzera.
3. Usare bene la punteggiatura, soprattutto quando si scrivono testi lunghi, non è facile.
4. Mia zia, che vive a Losanna, è simpatica.
5. Il Reno, che sfocia nel Mare del Nord, è uno dei più grandi fiumi d'Europa.
6. Alberto, l'amico di Giulia, è tornato da Parigi.
7. Domani, come speriamo tutti, il tempo migliorerà.

13 - 15

Quante funzioni?

Conoscenze grammaticali	▪ Uso dei due punti con funzione introduttiva ed esplicativa.			
Materiali	Quaderno 2, pp. 51-56. Allegato 13 e forbici.			
Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Il percorso è finalizzato a scoprire una funzione avanzata dei due punti: introdurre una spiegazione, un'aggiunta di informazioni, una specificazione allo scopo di completare ciò che precede i due punti stessi. Alla fine del percorso e del quaderno, allieve e allievi avranno così scoperto tutte le funzioni dei due punti: oltre a quella al centro di questa proposta, introdurre gli elenchi e il discorso diretto, incontrate già nei percorsi precedenti. Il percorso si articola in tre attività collegate tra loro e progressive, che possono tuttavia essere proposte anche indipendentemente l'una dall'altra.

La prima attività (13, pp. 52-53) chiede alle allieve e agli allievi dapprima di collegare con una linea i pezzi di frasi presenti sul quaderno, poi di riscrivere le frasi complete cercando di collegare le due metà spezzate (p. 52). Per collegarle, le allieve e gli allievi possono adottare diverse strategie, dal momento che la consegna è volutamente aperta. In seguito, devono ritagliare le frasi dell'allegato 13, incollarle sul quaderno e confrontarle con quelle riscritte da loro, per notare le eventuali differenze (p. 53). Dal confronto emerge che Sgrammit ha usato sempre i due punti per collegare le due metà di frasi.

La seconda attività (14, pp. 54-55) parte dalla lettura di un brano d'autore che contiene tre esempi di uso avanzato dei due punti (p. 54). La richiesta successiva è di provare a spiegare a che cosa servono i due punti nel testo; dal momento che si tratta di un compito complesso, la guida dell'insegnante è importante. Anche la richiesta successiva è difficile: proporre un'alternativa ai due punti soltanto nelle prime due frasi evidenziate nel testo (non nella terza, che è più problematica). In seguito (p. 55), per verificare se la nuova funzione appena scoperta è stata capita, si chiede ad allieve e allievi di completare tre frasi aggiungendo la parte mancante dopo i due punti, e poi di produrre un breve testo in cui compaiano almeno una volta i due punti con questa stessa funzione. Completa l'attività un riquadro di riflessione, per annotare e fissare quanto scoperto.

La terza attività (15, p. 56), di riepilogo e consolidamento, chiede alle allieve e agli allievi dapprima di completare alcune frasi con attenzione ai diversi usi dei due punti che conoscono (introdurre elenchi, discorsi diretti e spiegazioni); poi, di sottolineare con colori diversi le diverse funzioni dei due punti nell'esercizio appena svolto; infine, di esplicitare quanti colori hanno usato e a quali funzioni corrispondono, inventando anche un esempio per ogni funzione.

Riferimenti al Piano di studio **Finalità**
 ▪ Avvicinamento a usi avanzati della punteggiatura (PdS, p. 110).
Traguardi
 ▪ SCRIVERE (Attivare). Usare correttamente funzioni della punteggiatura avanzate, sviluppando la consapevolezza del suo ruolo di organizzatore sintattico (PdS, fine II ciclo, p. 104).

Abilità
 ▪ Ricostruire frasi individuando in maniera coerente le due parti in cui sono state spezzate e completarle collegandole tra loro con segni di punteggiatura e/o formule di connessione (13);
 ▪ confrontare le proprie frasi con quelle date per notare le differenze (13);
 ▪ leggere un testo e riflettere sulle funzioni dei due punti (14);
 ▪ completare frasi aggiungendo informazioni coerenti con la funzione dei due punti appena scoperta (14);
 ▪ completare frasi in maniera coerente con le funzioni dei due punti incontrate nel quaderno (15);
 ▪ inventare frasi utilizzando in modo corretto i due punti nelle funzioni incontrate nel quaderno (15).

Soluzioni Possibili soluzioni per sostituire i due punti nei due esempi d'autore (14, p. 54):

Frase 1. Oggi navigazione difficile, perché/in quanto/dal momento che il mare è piuttosto mosso e tira da nord-ovest un forte vento di "maestrale".

Frase 2. Credo che abbia dormito male, infatti oggi tutto sembra dargli fastidio.

Possibili soluzioni per completare le frasi di 14, p. 55:

1. Non posso venire a casa tua: nessuno mi può accompagnare.
2. Matteo ha la febbre: stasera non può giocare a pallone.
3. Sonia si è divertita tantissimo: non l'ho mai vista ridere così tanto.

Possibili soluzioni per completare le frasi di 15, p. 56, e per classificare i tre diversi usi dei due punti:

1. Sara abita qui vicino: viene sempre a scuola a piedi.
2. Matteo dice alla mamma: «Che buona questa torta!».
3. Sgrammit, per fare la torta, deve recuperare questi ingredienti: burro, farina, zucchero, uova, lievito e gocce di cioccolato.
4. Di solito ho nell'astuccio queste cose: matite, gomma, cancellino, righello, penna e pennarelli.
5. Il nonno ha portato l'auto dal meccanico: si è accesa una spia rossa sul cruscotto.
6. La maestra urlò ai bambini: «Fate un po' silenzio, per favore!».

16

Una piccola, grande scoperta

Conoscenze grammaticali	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proposizioni relative appositive e limitative. ▪ Uso della virgola nelle relative appositive e limitative. 			
Materiali	Quaderno 2, pp. 57-61.			
Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione Il percorso è finalizzato a scoprire e capire un uso avanzato della virgola legato a un particolare costruito sintattico, cioè la relativa nel suo valore appositivo (che necessita della virgola prima del *che*) o limitativo (che non vuole la virgola prima del *che*). Considerata la complessità dell'argomento (che è fonte di difficoltà anche per gli adulti), se si vuole proporre il percorso bisogna farlo integralmente, senza tralasciare nessuna attività: la scoperta è graduale e progressiva, e richiede ripetute riflessioni. Il percorso è adatto per il lavoro individuale o a coppie, dal momento che ogni bambina e ogni bambino deve avere la possibilità di riflettere in modo intensivo sui compiti da svolgere; consigliati anche momenti collettivi di messa in comune; indispensabile l'assistenza dell'insegnante.

La prima attività (p.58, *Attenzione ai dettagli*) chiede alle allieve e agli allievi in primo luogo di osservare con attenzione due immagini e di annotarne le differenze (la differenza più importante è che nella prima immagine solo alcuni animaletti-scolari stanno rosicchiando le matite, mentre nella seconda lo stanno facendo tutti); in seguito, chiede di confrontare le frasi sotto le immagini, sempre per annotarne le differenze (l'unica differenza è la virgola prima del *che* relativo: nella prima frase, che è di tipo limitativo in quanto solo alcuni animaletti rosicchiano le matite, non c'è; nella seconda, che è appositiva in quanto tutti gli animaletti rosicchiano le matite, si: equivale a *La maestra rimprovera Sgrammit e i suoi compagni, perché rosicchiano le matite*). Infine, c'è la richiesta di riflettere sulle differenze (immagini e frasi) per provare a trovare una spiegazione.

La seconda attività (p. 59, *Chi ha voglia di fare provviste?*) chiede solo di associare ciascuna delle due immagini alla frase che la rappresenta correttamente (l'immagine A va associata alla frase con le virgole, perché la relativa ha valore appositivo, in quanto tutti gli animaletti hanno una ghianda tra le zampe; l'immagine B alla frase senza virgole, perché la relativa ha valore limitativo, in quanto solo alcuni animaletti hanno una ghianda tra le zampe).

La terza attività (p. 59, *Virgole, guanti e pupazzi di neve*) chiede di inserire le virgole solo dove necessarie, in modo che il senso delle frasi corrisponda a ciascuna immagine (le virgole vanno inserite solo nella seconda frase: *Gli scoiattoli, che hanno i guanti, costruiscono i pupazzi di neve*, perché ha valore appositivo, in quanto tutti gli scoiattoli hanno i guanti).

La quarta attività (p. 60, *E ora disegniamo!*) sposta l'attenzione sul disegno: le allieve e gli allievi devono disegnare le due situazioni descritte dalle frasi. La prima situazione va rappresentata disegnando molti fiori, dei quali solo alcuni, senza acqua, sono appassiti (valore limitativo); la seconda disegnando molti fiori, tutti senza acqua e appassiti (valore appositivo).

La quinta attività (p. 60, *Il momento di scrivere*) mette in gioco la scoperta fatta con le attività precedenti: chiede, infatti, di produrre nuove frasi in cui la presenza o meno della virgola determini la differenza di significato su cui si è appena riflettuto (chiede, dunque, di produrre relative appositive e limitative con la punteggiatura corretta).

La sesta attività (p. 61, *Un enigma da risolvere*) è una sorta di verifica, per vedere se le allieve e gli allievi hanno davvero capito la differenza tra i due tipi di relativa e gli usi interpuntivi a essi collegati. La soluzione è che nel caso B la mamma di Simone è più preoccupata perché tutti i bambini invitati alla merenda si dirigono verso il frigo perché hanno di nuovo fame, mentre nel caso A solo quelli di loro che hanno di nuovo fame (non tutti) vanno verso il frigo. Alla fine dell'attività, un riquadro chiede di fissare la sintesi degli apprendimenti.

Riferimenti al Piano di studio	<p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Avvicinamento a usi avanzati della punteggiatura (PdS, p. 110). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> SCRIVERE (Attivare). Usare correttamente funzioni della punteggiatura avanzate, sviluppando la consapevolezza del suo ruolo di organizzatore sintattico (PdS, fine II ciclo, p. 104).
Abilità	<ul style="list-style-type: none"> Confrontare immagini e testi per trovare differenze; collegare le differenze di significato di frasi e immagini alla presenza o assenza della punteggiatura, attraverso la lettura, la scrittura e il disegno; risolvere un enigma linguistico-testuale.
Osservazioni	<p>Attenzione! Se la relativa si trova nel mezzo di un periodo (come nelle attività seconda, terza, quarta e sesta), quando ha valore appositivo la sua struttura sintattica equivale a quella dell'inciso: ad esempio nel periodo <i>I fiori, che non hanno ricevuto abbastanza acqua, sono appassiti</i> la frase relativa appositiva dà un'informazione in più che non modifica il senso della frase principale (<i>I fiori sono appassiti</i>). In questi casi la frase relativa appositiva può anche essere tralasciata; al contrario, la frase relativa limitativa non può mai cadere, perché è indispensabile per la completezza del significato (in questo caso, per far capire che solo una parte dei fiori è appassita).</p>
Soluzioni	<p>Per le soluzioni delle singole attività, vedere sopra (<i>Descrizione</i>).</p> <p>Esempi di fissazione degli apprendimenti da scrivere nel riquadro conclusivo di p. 61:</p> <p>Prima del <i>che</i> (pronome relativo) metto la virgola se l'informazione che segue riguarda tutte le persone, gli animali o le cose di cui si sta parlando.</p> <p>Prima del <i>che</i> (pronome relativo) non metto la virgola se l'informazione che segue riguarda solo una parte delle persone, degli animali o degli oggetti di cui si sta parlando.</p>

17

Salviamolo dall'estinzione!

Conoscenze grammaticali	<ul style="list-style-type: none"> Usi del punto e virgola con valore seriale e testuale. 			
Materiali	Quaderno 2, pp. 63-66.			
Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione

Il breve percorso (che va proposto integralmente, senza spezzare la continuità dei suoi singoli momenti) è finalizzato a conoscere l'uso testuale del punto e virgola, per far capire alle allieve e agli allievi che questo segno di punteggiatura non serve solo negli elenchi. La complessità dell'argomento suggerisce un lavoro collettivo guidato dall'insegnante; è tuttavia possibile lavorare anche a gruppi, prevedendo momenti di confronto e di messa in comune.

Il primo momento (p. 64) ha un'impostazione piuttosto tradizionale: attraverso un testo guida e degli esempi, si riprende la struttura sintattica dell'elenco e l'uso del punto e virgola nelle diverse forme già incontrate nel quaderno, aggiungendo il caso dell'elenco all'interno di un testo narrativo.

Il secondo momento (p. 65) introduce la nuova funzione del punto e virgola attraverso la proposta di riflessione collettiva su due brevi brani d'autore.

Il terzo momento (p. 66) invita a proseguire la riflessione su un altro brano d'autore, che viene proposto sia nella versione originale (con punto e virgola), sia in una variante modificata (con un punto fermo al posto del punto e virgola originale). La richiesta è di confrontare i due brani alla ricerca di differenze di significato e ipotizzando il motivo che ha spinto l'autrice a scegliere di usare il punto e virgola.

Infine, un momento conclusivo è dedicato a riepilogare in un riquadro le due funzioni del punto e virgola incontrate nel quaderno (seriale e testuale).

Riferimenti al Piano di studio	<p>Finalità</p> <ul style="list-style-type: none"> Avvicinamento a usi avanzati della punteggiatura (PdS, p. 110). <p>Traguardi</p> <ul style="list-style-type: none"> SCRIVERE (Attivare). Usare correttamente funzioni della punteggiatura avanzate, sviluppando la consapevolezza del suo ruolo di organizzatore sintattico (PdS, fine II ciclo, p. 104).
Abilità	<ul style="list-style-type: none"> Leggere testi e riconoscere in essi usi interpuntivi già incontrati relativi alla struttura sintattica dell'elenco; leggere testi e scoprire in essi, attraverso la riflessione, usi interpuntivi nuovi relativi alla funzione testuale del punto e virgola; reformulare in maniera chiara e sintetica gli apprendimenti relativi a tutti gli usi del punto e virgola conosciuti.
Soluzioni	<p>Nei due testi di p. 65, la riflessione dovrebbe portare a capire che il punto e virgola mette in relazione informazioni che sono legate tra loro a livello di significato, e dunque il suo uso è preferibile a quello del punto, che invece di sottolineare il legame, rafforzerebbe la separazione. Nel Testo 1 una possibile alternativa al punto e virgola sono i due punti, che rafforzerebbero ancora di più il legame tra ciò che viene prima e ciò che viene dopo; nel Testo 2, invece, entrambi i punti e virgola potrebbero essere sostituiti da altrettante virgole, sempre per rafforzare il legame tra le informazioni.</p>

Il confronto dei due brani di p. 66 dovrebbe condurre allieve e allievi a confermare le riflessioni nate dalla lettura dei due testi precedenti: l'autrice ha scelto di usare il punto e virgola e non il punto per mettere in evidenza il legame di significato che esiste tra le due informazioni.

Possibili sintesi da scrivere nel riquadro di riepilogo in fondo alla p. 66:

- Il punto e virgola può avere queste due funzioni:
- separare gli elementi di un elenco (in colonna o scritto di seguito);
 - separare le frasi all'interno di un testo per far capire meglio che sono legate dal significato.

Trappole nel bosco

Conoscenze grammaticali

- Uso standard della virgola nella frase semplice e negli incisi.
- Uso standard dei segni di punteggiatura nel testo (virgola, punto).
- Uso standard dei due punti per introdurre gli elenchi.

Materiali

- Quaderno 2, pp. 67-74.
- Allegato 22.
- Forbici.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Descrizione La proposta contiene una serie di attività indipendenti l'una dall'altra, pensate principalmente per il lavoro individuale. Si tratta di esercizi di tipo più tradizionale, finalizzati a riflettere sulle più ricorrenti difficoltà inter-puntive dell'italiano scritto di oggi (non solo dei bambini ma anche degli adulti).

La prima attività (**18** , p. 68) è incentrata su due degli errori più frequenti nella scrittura di oggi, cioè la presenza indebita della virgola dove non dovrebbe esserci (tipicamente tra soggetto e predicato, o tra predicato e complemento oggetto) e la sua assenza dove invece dovrebbe esserci (in apertura o in chiusura degli incisi). Dopo una spiegazione iniziale, l'attività richiede di correggere una serie di frasi modificando la punteggiatura (attenzione: le frasi 3 e 6 sono corrette!).

La seconda attività (**19** , p. 69) riguarda un altro degli errori più frequenti nella scrittura di oggi, cioè l'estensione dell'uso della virgola, che tende a sostituire segni più forti (due punti, punto e virgola, punto). Le allieve e gli allievi devono leggere con attenzione il testo e riscriverlo, correggendo la punteggiatura. Il testo, che è realmente scritto da un bambino di scuola elementare, presenta solo virgole (oltre al punto finale).

La terza attività (**20** , p. 70) propone di riflettere su un uso per così dire troppo "scolastico" dei due punti. Imparando la struttura dell'elenco, che di solito è introdotto dai due punti, le bambine e i bambini tendono infatti ad applicarla pari pari a tutte le strutture testuali che ricordano l'elenco, cioè tendono a usare i due punti anche laddove non sarebbero necessari (si veda il primo esempio di p. 70: *Nel mio astuccio ci sono: penne, matite, gomme e forbici*). L'attività parte da una spiegazione e da alcuni esempi, per poi proporre un esercizio di correzione di alcune frasi in cui l'uso dei due punti non è corretto; le alternative per la correzione sono due: o si tolgono i due punti (*Nel mio astuccio ci sono penne, matite, gomme e forbici*) oppure si completa la frase introduttiva (*Nel mio astuccio ci sono queste cose: penne, matite, gomme e forbici*).

La quarta attività (**21** , p. 71) ripropone un esercizio molto diffuso e tradizionale, cioè l'inserimento dei segni di punteggiatura in un testo che ne è privo, introducendo però l'accorgimento di proporre testi appartenenti a tipologie testuali ben definite (come è noto, l'uso della punteggiatura varia a seconda del grado di formalità di un testo: in un testo regolativo, è più standard e fissa che in un testo narrativo o espressivo, dove invece è più libero). Il Testo 1 è narrativo standard; il Testo 2 è narrativo con qualche soluzione stilistica avanzata; il Testo 3 è regolativo; il Testo 4 è espositivo-informativo; il Testo 5 è descrittivo.

La quinta attività (**22** , pp. 73-74) è analoga alla precedente, richiede cioè l'inserimento dei segni in un testo regolativo che ne è privo, ma l'inserimento è guidato da alcuni disegni e da uno scopo pratico: il posizionamento dei segni deve corrispondere al significato delle immagini, che portano alla realizzazione di un origami, ottenibile utilizzando il foglio quadrettato nell'allegato 22. In caso di difficoltà, a p. 74 Sgrammit propone come suggerimento la divisione del testo in sei blocchi (corrispondenti alle sei immagini).

Riferimenti al Piano di studio

Finalità

- Insegnamento degli usi standard (PdS, p. 110).

Traguardi

- SCRIVERE (Attivare). Usare correttamente le funzioni standard della punteggiatura per separare le frasi, per indicare i principali costrutti sintattici e per riprodurre l'intonazione (PdS, fine I ciclo, p. 104).

Abilità

- Correggere frasi individuando gli errori di punteggiatura e inserendo la punteggiatura corretta (**18** - **20**);
- correggere un testo individuando gli errori di punteggiatura e inserendo la punteggiatura corretta (**19**);
- inserire correttamente la punteggiatura in un testo senza interpunzione appartenente a una tipologia testuale ben definita, senza (**21**) o con (**22**) la guida di immagini.

Osservazioni

Non bisogna confondere due strutture sintattiche che sono simili solo in apparenza, cioè la frase assertiva standard (*Luca mangia la pizza*), che non prevede la virgola tra soggetto e verbo, e la frase imperativa (*Luca, mangia la pizza!*), in cui è necessario mettere una virgola dopo il vocativo iniziale.

Soluzioni

Attività **18** , p. 68:

1. Gli amici di Sgrammit stanno imparando a usare bene la punteggiatura.
2. Michele, il custode della scuola, è molto simpatico.
3. L'altra sera Pamela e Giorgia sono andate a pattinare sul ghiaccio (CORRETTA).
4. Non ho mai letto un libro così bello.
5. Harry Potter è il mio personaggio preferito.
6. Le filastrocche, soprattutto quelle di Bruno Tognolini, mi emozionano (CORRETTA).
7. Mario mi ha prestato i suoi pennarelli.
8. Il computer della scuola non funziona più.

Attività **19** , p. 69. Si indica la soluzione più semplice, con l'introduzione prevalente del punto fermo; in alcuni casi, è però possibile inserire segni intermedi come il punto e virgola e i due punti. Ovviamente, sono da accettare anche le proposte di riformulazione con introduzione di connettivi.

Tre anni fa, a casa mia, io e mia cugina abbiamo fatto una gara. Mia cugina ha deciso di prendere una scorciatoia per arrivare prima, ma io ne conoscevo un'altra che era più corta della sua. Ho cominciato a correre più veloce e ho raggiunto il traguardo per prima. Mia cugina è arrivata un minuto dopo di me e ha detto che non valeva perché avevo fatto la scorciatoia più breve. Questo fatto ci ha insegnato che nelle gare è meglio non fare troppo i furbi. Da quella volta abbiamo gareggiato in modo più leale.

Possibili soluzioni attività **20** , p. 70:

- 1a. I due personaggi del libro erano una capretta e un lupo.
- 1b. I due personaggi del libro erano molto diversi tra loro: una capretta e un lupo.
- 2a. Abbiamo giocato a calcio, nascondino e guardie e ladri.
- 2b. Abbiamo giocato a tre cose: calcio, nascondino e guardie e ladri.
- 3a. All'acquario di Genova ho visto murene, squali e delfini.
- 3b. All'acquario di Genova ho visto tanti pesci: murene, squali e delfini.
- 4a. Nella gimkana bisognava fare uno slalom e stare in equilibrio.
- 4b. Nella gimkana bisognava fare due cose molto difficili: uno slalom e stare in equilibrio.
- 5a. Nello spogliatoio vidi un ragazzo che picchiava e insultava.
- 5b. Nello spogliatoio vidi un ragazzo che si comportava male: picchiava e insultava.

Attività **21** , pp. 71-72. Anche in questi casi sono possibili alternative, tenendo presente che le scelte sono più libere per i testi letterari (1, 2 e 5) e più vincolate per i testi più formali (3 e 4).

Testo 1

Paolo e Graziella erano già fuori del cancelletto e correvano verso il bosco. Correvano e lanciavano urli selvaggi, per dimenticare la piccola bugia con cui avevano cominciato la giornata. Avevano detto alla mamma che sarebbero andati per more, non più in là del mulino; non le avevano rivelato la loro vera intenzione, che era di esplorare a fondo la grotta.

Ci pensavano da tre giorni, da quando una mattina, vagando sulla collina dietro il mulino, ne avevano scoperto l'ingresso, seminascondo da un cespuglio di lamponi.

Testo 2

Piopì se ne restò per un momento immobile, interrompendo perplesso il suo pigolare lamentoso. Poi avanzò lentamente la zampina artificiale, vi poggiò sopra tutto il corpo e mise avanti la zampetta buona. Aveva fatto il primo passo. Pigolò un "piopi" di soddisfazione e cominciò a camminare sia pure un po' incerto e sbilenco, sia un po' squilibrandosi e riacquistando l'equilibrio con l'aiuto delle alucce.

Testo 3

Formaggio fresco con noci miste

Ingredienti:

- 50 g di miscela di noci;
- 80 g di sedano;
- 100 g di formaggio fresco;
- 2 cucchiaini di latte;
- sale alle erbe;
- pepe.

Preparazione: tostate la miscela di noci a fuoco medio in un tegame antiaderente senza grassi; tritate grossolanamente; dimezzate per il lungo il sedano e tagliatelo a fettine sottili; mescolatelo insieme con le noci e il formaggio fresco; unite il latte e mischiate fino a ottenere una salsa cremosa; condite con sale alle erbe e pepe.

Testo 4

tennis Gioco in cui due (singolare) o quattro (doppio) avversari si sfidano su un campo diviso a metà da una rete alta circa un metro colpendo una pallina con una racchetta. Il t. ha origini antiche: già nel Medioevo si praticava uno sport molto simile, che in italiano si chiamava *pallacorda*. La nazione che contribuì a diffonderlo in tutto il mondo fu l'Inghilterra, dove si disputò il primo grande torneo, quello di Wimbledon, che ancora oggi è il più prestigioso del mondo.

Testo 5

Il maialino volante

Se a Stranalandia sentite un forte ronzio nell'aria, non è un calabrone, ma il maialino volante. Grosso come un salvadanaio, roseo e grassottello, è dotato di due alucce da colibrì e sa volare con sorprendente agilità. Questo simpatico animale, proprio come le api e i calabroni, ama i profumi. Ma essendo maialino non va a cercare i fiori, bensì i calzini, di cui ama follemente l'odore un po' stagionato.

Attività **22**, p. 73:

1. Prendi un foglio quadrato. Piega lungo le diagonali. Riapri il foglio.
2. Porta un vertice sul punto d'incontro delle due diagonali. Segna la piegatura.
3. Si è formato un piccolo triangolo. Fai combaciare il suo lato con la diagonale.
4. Guarda bene il disegno. Piega all'indietro la parte sinistra. Fai la stessa cosa con la parte destra.
5. Mancano soltanto due piccole piegature. Fanne una a destra e una a sinistra come mostra il disegno.
6. Hai ottenuto una squisita GHIANDA. Non ti resta che decorare il suo cappello.

23

Il punto della situazione

Conoscenze grammaticali

- Tutti gli usi interpuntivi incontrati nel quaderno e i relativi costrutti sintattici.

Materiali

Quaderno 2, pp. 75-78.

Tipo di attività

SCOPERTA

CONSOLIDAMENTO

ALLENAMENTO

APPROFONDIMENTO

Modalità

CLASSE

GRUPPI

COPPIE

INDIVIDUALE

Descrizione

La proposta finale è una semplice attività di riepilogo, che chiede alle allieve e agli allievi, individualmente, di ricordare e sintetizzare il senso delle scoperte effettuate e degli apprendimenti raggiunti svolgendo non solo il Quaderno rosso 2, ma anche il precedente Quaderno rosso 1.

Riferimenti

al Piano di studio

Finalità

- Insegnamento degli usi standard (PdS, p. 110).
- Avvicinamento a usi avanzati della punteggiatura (PdS, p. 110).

Traguardi

- SCRIVERE (Attivare). Usare correttamente le funzioni standard della punteggiatura per separare le frasi, per indicare i principali costrutti sintattici e per riprodurre l'intonazione (PdS, fine I ciclo, p. 104).
- SCRIVERE (Attivare). Usare correttamente funzioni della punteggiatura avanzate, sviluppando la consapevolezza del suo ruolo di organizzatore sintattico (PdS, fine II ciclo, p. 104).

Abilità

- Ricordare i nomi dei segni di punteggiatura e le loro funzioni;
- scrivere in maniera sintetica una breve descrizione delle funzioni di ogni segno di punteggiatura;
- inventare e scrivere almeno un esempio per ogni uso interpuntivo annotato.

Osservazioni

L'attività può essere svolta anche in due fasi: un primo momento individuale e un secondo momento di confronto e messa in comune, per eventualmente arrivare a definizioni condivise, da scrivere sia alla lavagna o su un cartellone, sia sul quaderno, come promemoria.

Inquadramento teorico-didattico	4
Indicazioni didattiche generali	11
Nota sulle attività di scoperta e consolidamento a gruppi	12
Q1 Indicazioni per le attività del Quaderno rosso 1	13
Q2 Indicazioni per le attività del Quaderno rosso 2	21