



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

L'IMPORTANZA DI AMPLIARE IL LESSICO ALLA SCUOLA PRIMARIA

Dalla teoria alla pratica: metodologie e progettazione di un
intervento didattico

Relatore
Prof.ssa Eleonora Zorzi

Laureanda
Laura Bettiol

Matricola:
2050229

Anno accademico: 2025-2026

*“I limiti del mio linguaggio significano
i limiti del mio mondo”*

Ludwig Wittgenstein

INDICE

L'IMPORTANZA DEL LESSICO PER IL SUCCESSO FORMATIVO	5
1.1 Premessa.....	5
1.2 Il concetto di lessico	5
1.3 La competenza lessicale	7
1.4 Lo sviluppo del linguaggio.....	10
1.5 L'importanza dell'ampliamento lessicale	16
MODALITÀ DI INSEGNAMENTO DEL LESSICO ALLA SCUOLA PRIMARIA ..	23
2.1 Premessa.....	23
2.2 Uno sguardo ai principali documenti scolastici	23
2.3 Il ruolo del docente nell'ampliamento del lessico.....	28
2.4 Alcune metodologie per la didattica del lessico	37
LA MIA PROGETTAZIONE A SCUOLA.....	61
3.1 Premessa.....	61
3.2 Finalità del percorso	61
3.3 Il filo conduttore del percorso	64
3.4 Descrizione e analisi delle attività.....	67
3.5 Riflessione sui risultati.....	87
CONCLUSIONI	93
BIBLIOGRAFIA	97

ABSTRACT

Il presente elaborato approfondisce l'importanza del lessico per lo sviluppo linguistico, cognitivo ed espressivo della persona, evidenziando come l'ampliamento del patrimonio lessicale rappresenti una dimensione fondamentale per comunicare, comprendere ed interpretare la realtà circostante. L'attenzione si concentra soprattutto sul contesto di scuola primaria, fase cruciale per il consolidamento e l'ampliamento delle competenze linguistiche. In quest'ambito il lessico viene considerato non solo come strumento funzionale agli apprendimenti disciplinari, ma anche come risorsa per organizzare il pensiero, esprimere vissuti ed emozioni, tessere relazioni e prendere parte in modo più consapevole alle dinamiche comunicative. Particolare rilievo viene attribuito al ruolo del docente nel creare contesti di apprendimento stimolanti, inclusivi e motivanti, nonché nel promuovere un'attività lessicale intenzionale, sistematica e continua. A tal fine vengono presentate alcune metodologie didattiche ritenute efficaci, che spaziano da approcci ludici e creativi a pratiche più narrative e riflessive, includendo anche l'utilizzo delle tecnologie e valorizzando la dimensione cooperativa. L'elaborato propone inoltre la progettazione e la realizzazione di un intervento didattico alla scuola primaria, finalizzato a promuovere una maggiore consapevolezza sull'importanza di ampliare il lessico e a sperimentare alcune strategie didattiche per il suo sviluppo.

INTRODUZIONE

Il linguaggio rappresenta una dimensione fondamentale e intrinseca dell'essere umano, rispondendo al bisogno naturale dell'individuo di manifestarsi nel mondo, strutturare il proprio pensiero e stabilire relazioni significative con l'altro. All'interno di questa complessa facoltà linguistica, il lessico si configura come una componente essenziale, una vera e propria lente interpretativa attraverso cui cogliere e narrare le infinite sfumature della realtà circostante. Possedere un patrimonio lessicale ampio e profondo non significa semplicemente disporre di una terminologia più ricca per scrivere o comunicare meglio, ma significa dotarsi degli strumenti cognitivi necessari per espandere i propri orizzonti intellettuali e sviluppare appieno le potenzialità della persona. Nel panorama socio-educativo contemporaneo, si assiste però con frequenza ad un progressivo impoverimento lessicale tra i giovani, spesso alimentato da modalità comunicative rapide e talvolta stereotipate, che spingono verso l'omologazione e l'uso di registri generici e ripetitivi. Di fronte a questa criticità, emerge con forza la centralità della scuola primaria, intesa come una fase cruciale e un terreno d'elezione per il consolidamento, la sistematizzazione e l'ampliamento intenzionale delle competenze linguistiche e lessicali. Garantire a ciascun alunno l'accesso a una lingua ricca e flessibile risponde, prima ancora che ad un obiettivo didattico, a un profondo principio di equità sociale e di emancipazione democratica, richiamando anche l'insegnamento fondamentale di don Lorenzo Milani, secondo cui è proprio il possesso della parola a fare gli individui uguali e a contrastare i meccanismi di emarginazione. Muovendo da tali premesse, il presente lavoro di tesi si propone di indagare l'importanza dello sviluppo lessicale nella scuola primaria, delineando un percorso che unisce i fondamenti teorici in campo linguistico e di psicologia dello sviluppo, alla concretezza della progettazione e della prassi educativa sul campo.

L'elaborato si articola in tre capitoli, strettamente interconnessi tra loro. Il Capitolo 1, intitolato "L'importanza del lessico per il successo formativo", è dedicato alla costruzione della cornice teorica e concettuale della ricerca. In prima istanza viene operata una chiarificazione terminologica volta a distinguere i confini semantici tra concetti spesso sovrapposti nel linguaggio comune, quali lessico, vocabolario, dizionario e parola. Successivamente, l'analisi si concentra sulla natura multidimensionale della competenza lessicale, esplorandone l'ampiezza quantitativa e la profondità qualitativa, e

approfondendo la dinamica transizione tra il lessico ricettivo (passivo) e quello produttivo (attivo) all'interno della rete semantica della mente. Il capitolo ripercorre le tappe evolutive dello sviluppo del linguaggio, integrando l'approccio di Jean Piaget con la prospettiva socio-costruttivista di Lev Vygotskij, valorizzando la dimensione sociale e inter-psichica del linguaggio. Viene infine discusso lo stretto legame tra la ricchezza del vocabolario e il successo formativo, esaminando fenomeni cruciali come l'effetto Matthew nella comprensione testuale e le sfide storiche e attuali legate ai divari linguistici e all'equità educativa.

Il Capitolo 2, dal titolo "Modalità di insegnamento del lessico alla scuola primaria", sposta il focus sulle traiettorie metodologiche e normative a disposizione dell'insegnante. L'analisi prende le mosse da un excursus sui principali documenti ministeriali di riferimento, tra cui le Indicazioni Nazionali per il curricolo e il Quadro di riferimento INVALSI, evidenziando la centralità pedagogica assegnata al Vocabolario di base e alla riflessione metacognitiva sulla lingua. Viene sviscerato il ruolo cardine del docente quale mediatore e attivatore di motivazione e curiosità verso il sapere. Ampio spazio è dedicato alla rassegna di metodologie didattiche efficaci e complementari, capaci di coniugare approcci differenti: dal rigore e dall'ordine dei materiali di nomenclatura montessoriani, alla forza immaginativa, ludica e liberatoria del "binomio fantastico" e delle tecniche creative di Gianni Rodari, passando per l'analisi strutturata basata sulle evidenze del modello SApIE e le opportunità di inclusione offerte dall'apprendimento cooperativo e dalle tecnologie digitali.

Il Capitolo 3, infine, intitolato "La mia progettazione a scuola", costituisce il nucleo operativo e sperimentale dell'elaborato, in cui la teoria dialoga direttamente con la prassi. In questa sezione viene descritto e analizzato l'intervento didattico originale progettato e realizzato in una classe prima della Scuola Primaria "Alessandro Manzoni" (Istituto Comprensivo Montebelluna 2). Attraverso l'adozione di un accattivante sfondo integratore narrativo e l'introduzione della metafora degli "omini delle parole", il percorso ha guidato i bambini, fin dall'esordio dell'esperienza scolastica, a riflettere sul valore e sull'importanza delle parole per esprimere pensieri, desideri ed emozioni. Il capitolo illustra nel dettaglio la struttura delle attività laboratoriali, interattive e ludiche proposte, e si conclude con una rigorosa riflessione e analisi dei risultati emersi, evidenziando come la cura intenzionale della parola possa tradursi in un formidabile veicolo di inclusione, consapevolezza e crescita globale per gli alunni.

CAPITOLO 1

L'IMPORTANZA DEL LESSICO PER IL SUCCESSO FORMATIVO

1.1 Premessa

Lo sviluppo del patrimonio lessicale costituisce un pilastro imprescindibile della formazione. Sensibilizzare gli studenti e le studentesse all'uso di nuovi termini non vuol dire solo insegnare loro a scrivere meglio, ma dotarli degli strumenti necessari per espandere i propri orizzonti cognitivi: una maggiore proprietà di linguaggio permette, infatti, di cogliere e narrare le infinite sfumature della realtà circostante.

Assumendo il lessico come vera e propria lente interpretativa, il presente capitolo intende indagare le ragioni per cui il superamento di un registro generico e stereotipato, spesso limitato all'uso di parole come *bello*, *buono*, *cattivo*, rappresenti un fattore determinante per il successo formativo, inteso non come mero raggiungimento di traguardi scolastici, ma come il pieno sviluppo delle potenzialità di ogni persona.

A tal fine, verrà prima fatta una chiarificazione terminologica sul concetto di lessico, per poi approfondire la natura multidimensionale della competenza lessicale, la quale abbraccia tanto l'ampiezza quanto la profondità della conoscenza delle parole. Verranno inoltre ripercorse le principali tappe dello sviluppo del linguaggio, analizzando il legame indissolubile tra pensiero e parola, attraverso il contributo di alcuni autori cardine della psicologia e della pedagogia.

1.2 Il concetto di lessico

Sebbene nel linguaggio comune i termini lessico, parole, vocabolario e dizionario vengano spesso utilizzati come sinonimi, in ambito specialistico essi afferiscono a piani semantici e concettuali ben distinti. È opportuno dunque delinearne bene i confini e darne una definizione.

Il termine lessico affonda le sue radici nell'espressione greca *lekicòn biblìon* che significa "libro delle parole" (Garzanti, 2013).

Esso non rappresenta un semplice elenco, bensì l'insieme delle parole di una lingua, cioè i lessemi¹. Viene definito sia come *“l'insieme di tutti i vocabolari, che formano la massa delle parole effettivamente esistenti e attestate nei testi e nei discorsi realizzati in una lingua”* (Casadei, 2003, p.116) ma anche come *“l'insieme potenziale delle parole possibili ma inesistenti, ovvero quelle che potrebbero formarsi seguendo le regole di [costruzione] delle parole o che, costituite ex-novo, rispettano le regole delle parole di quella lingua e vengono immesse nell'uso”* (Ferrerri, 2005, p. 44).

Il lessico, infatti, è un'entità teoricamente illimitata e in continua evoluzione per accrescimento endogeno o influssi da altre lingue e comprende non solo le parole di uso comune, ma anche i termini più arcaici, i neologismi e i tecnicismi di un intero codice linguistico.

A differenza del lessico, il vocabolario rappresenta *“il complesso dei vocaboli usati da una persona o propri di un autore”* (Garzanti, 2013). È pertanto una porzione circoscritta e concreta del sistema linguistico e si riferisce all'uso effettivo che un parlante, un gruppo sociale o un ambito specialistico fa delle parole. Si può dunque parlare di vocabolario individuale per intendere il bagaglio di parole possedute da un singolo individuo oppure di vocabolario settoriale per riferirci al gergo tecnico proprio di una disciplina.

Il dizionario è invece la concretizzazione editoriale e documentaria del lessico, cioè *“il volume che raccoglie le parole di una lingua definendone i vari significati”* (Garzanti, 2013). Esso è lo strumento che raccoglie e ordina le parole, generalmente secondo il criterio alfabetico, fornendone definizioni, etimologie, indicazioni grammaticali, sinonimi e contesti d'uso.

Si può dire che se il lessico rappresenta il patrimonio mentale, il dizionario è l'archivio che cerca di catalogarlo.

All'interno di questa cornice, diventa necessario soffermarsi anche sull'unità di base che costituisce tanto il lessico quanto il vocabolario e che trova nel dizionario una sua rappresentazione sistematica: la parola.

¹ Il lessema rappresenta l'unità di base del lessico con significato autonomo e in generale coincide con il lemma di un dizionario (Demartini et al., 2022, p.250).

Essa è spesso definita come *“ciascun elemento di una lingua che esprime un significato compiuto”* (Garzanti, 2013) e si potrebbe paragonare ai singoli mattoni che compongono il linguaggio: serve per dare un nome alle cose, esprimere pensieri e comunicare.

Alcuni autori propongono una definizione di tipo grafico, secondo cui la parola è *“ciò che è compreso tra due spazi bianchi”* (Graffi & Scalise, 2013, p. 115) però questa visione risulta adeguata solo in riferimento alla lingua scritta e non appare sufficiente a descrivere l'uso della parola nella comunicazione orale.

Gli stessi autori propongono anche un criterio semantico, secondo cui la parola può essere considerata come un elemento dotato di *“significato unitario”* anche se pure questa considerazione risulta vaga perché esclude le parole che non possono costituire autonomamente un enunciato, pur svolgendo un ruolo essenziale nella lingua. Le parole infatti si possono classificare in piene, quando hanno un significato lessicale autonomo (sostantivi, aggettivi, verbi...) oppure in vuote, quando hanno un valore principalmente grammaticale (pronomi, articoli, preposizioni...) ma è bene ricordare che entrambe sono importanti per la costruzione del discorso (Raso, 2017).

La definizione di parola non può pertanto limitarsi ad un solo ambito, dal momento che è un'entità complessa e che dipende dall'interazione tra i diversi rami della linguistica.

Alla luce di tali premesse, pur riconoscendo il rigore terminologico che distingue tutte queste definizioni, nel corso del presente elaborato si adotterà per convenzione espositiva il termine lessico con la volontà di riferirsi alla materia d'indagine nella sua accezione più ampia.

1.3 La competenza lessicale

Quando si può dire che una parola è entrata in modo stabile nel nostro bagaglio lessicale?

La competenza comunicativa si fonda sul possesso del lessico: le parole sono gli elementi costitutivi di ogni messaggio che formuliamo, scriviamo o comprendiamo (Nation & Meara, 2013) e mentre una lacuna grammaticale può spesso essere colmata dal contesto (si capisce il senso della frase anche se un verbo ad esempio è coniugato in modo scorretto), una lacuna lessicale interrompe bruscamente la comunicazione.

Le parole non sono archiviate nel nostro cervello come un semplice accumulo mnemonico o in ordine alfabetico come in un dizionario, ma come un sistema dinamico e

multidimensionale. Superando l'idea del cervello come contenitore "statico", le neuroscienze suggeriscono quindi di pensare ad una rete semantica molto complessa. Secondo questa visione, possedere il lessico significa avere connessioni neurali veloci: più una parola è collegata ad altre (per esperienza, suono o significato), più velocemente viene recuperata durante la produzione orale (Balconi, 2008).

L'efficacia della rete semantica non dipende però solo dalla sua estensione ma è fondamentale distinguere due dimensioni complementari:

- l'ampiezza (dimensione quantitativa): un criterio che fa riferimento al numero di parole che un parlante conosce;
- la profondità (dimensione qualitativa): un criterio che riguarda la precisione e l'articolazione di ogni singolo termine (Villarin, 2021).
Facendo riferimento ad un potente modello che descrive la competenza lessicale (Nation, 2012), si può affermare che conoscere adeguatamente una parola significa prendere in considerazione aspetti legati alla sua "forma", al suo "significato", al suo "uso". La profondità quindi della conoscenza di una parola si riferisce al fatto di saperla scrivere e pronunciare correttamente, conoscerne le caratteristiche grammaticali e i comportamenti morfologico-sintattici che esse implicano, saperla comprendere ed utilizzare in vari contesti conoscendo le principali relazioni che essa intrattiene con altre parole.

Più nello specifico si può dire che la natura delle parole si svela attraverso alcuni elementi chiave del linguaggio (Nation, 2012). Una parola si presenta, infatti, con una certa *forma* che ne costituisce il *significante*, ossia l'insieme di lettere e di suoni (grafemi e fonemi) con cui la scriviamo o pronunciamo (ad esempio c-a-s-a). Una stessa parola può ripetersi più volte all'interno di un testo mantenendo la stessa forma o assumendo forme differenti per via della *posizione* che ha all'interno della frase, in base al ruolo grammaticale e sintattico (pensiamo ad esempio alle parole casa, case, casetta, casina).

Lo sviluppo lessicale però va di pari passo anche alla dimensione socio-pragmatica della lingua, data dalla *funzione* della parola, ossia dal suo *significato*, corrispondente all'immagine che la parola ci fa venire in mente (ad esempio la parola casa intesa come luogo fisico dove le persone vivono).

Forma, posizione, funzione e significato sono dunque gli elementi che concorrono alla conoscenza di una parola e costituiscono la premessa necessaria allo sviluppo lessicale che si articola in cinque sotto-competenze (Nation, 1990):

- competenza linguistica: riguarda la forma e la posizione delle parole come descritto in precedenza;
- competenza discorsiva: è relativa ai rapporti logico-semantiche, alla coerenza e alla coesione tra le unità lessicali;
- competenza referenziale: riguarda la conoscenza del lessico relativo all'argomento trattato ed è fondamentale per la comprensione;
- competenza socioculturale: riguarda le scelte di registro in base al contesto comunicativo e al valore culturale-affettivo che una parola assume in una comunità linguistica;
- competenza strategica: riguarda la capacità di utilizzare strategie per favorire la comprensione ed afferrare il senso generale di un argomento, anche quando non si conoscono tutte le parole.

In questa prospettiva quindi, la competenza lessicale non risiede solo nel “quante” parole si conoscano ma nella capacità di navigare tra di esse con accuratezza e rapidità. Questa capacità si manifesta concretamente nella distinzione tra lessico ricettivo (competenza lessicale passiva) e produttivo (competenza lessicale attiva), due dimensioni che pur essendo interconnesse, presentano soglie di padronanza differenti.

Il lessico ricettivo comprende l'insieme dei termini che siamo in grado di decodificare e comprendere quando li incontriamo in un testo scritto o in un discorso orale. Si tratta di un bacino molto vasto che è la base della nostra capacità di comprensione del mondo.

Il lessico produttivo, al contrario, riguarda quella porzione di parole che la persona è in grado di recuperare autonomamente dalla memoria per esprimere concetti, sentimenti e informazioni in modo intenzionale. Il possesso ricettivo precede e supera sempre per estensione quello produttivo dato che comprendiamo molte più parole di quante siamo effettivamente in grado poi di utilizzare (Marin, 2022).

Quando si sente parlare di lessico mentale ci si riferisce proprio all'insieme delle rappresentazioni che corrispondono ad elementi della realtà, conoscenze intorno alle parole che si utilizzano per comprendere e produrre il linguaggio (Laudanna & Burani, 1993).

L'obiettivo di uno sviluppo lessicale dovrebbe essere quello di lavorare sulla profondità della conoscenza per favorire il passaggio dei termini dalla sfera ricettiva a quella produttiva. Solo quando la connessione neurale è solida, la parola è compresa in tutte le sue sfumature (uso, forma e significato) e diventa uno strumento per narrare la propria realtà.

“Imparare una parola” significa provare a dare una definizione dedotta dal contesto, mentre *“conoscere una parola”* significa sapere come può essere usata, in quali contesti e con quali parole si combina. Ferreri afferma proprio che

conoscere una parola richiede la conoscenza di una serie di proprietà: forma fonica e forma grafica; struttura morfologica e costituenti; pattern sintattico; significato semantico, affettivo e pragmatico; relazioni semantiche; collocazioni e ambiti d'uso privilegiati (Ferreri, 2005, p. 68).

1.4 Lo sviluppo del linguaggio

I bambini imparano a comunicare in tempi straordinariamente rapidi, prima con lo sguardo, le azioni, i gesti e poi, progressivamente, si appropriano di uno strumento ben più complesso e sofisticato che è il linguaggio [...]. Comunicando, il bambino entra nella comunità di cui fa parte. Forse proprio per questo i genitori pongono tanta attenzione a questo aspetto dello sviluppo e aspettano con ansia e particolare emozione che il bambino pronunci le prime parole (Caselli et al., 2007, p. 11).

Lo sviluppo del bagaglio lessicale inizia quindi nelle prime fasi dell'infanzia e prosegue ininterrottamente per tutto l'arco della vita. Questa evoluzione segue di pari passo le tappe dello sviluppo cognitivo teorizzate da Jean Piaget (Piaget, 2016):

- **Stadio senso-motorio (0-2 anni).** In questa fase il bambino interagisce con il mondo attraverso i sensi e le azioni. Il linguaggio fa la sua comparsa verso la fine di questo stadio con la cosiddetta “funzione simbolica” in cui le parole iniziano ad essere usate per riferirsi ad oggetti o persone, tramite un'attenzione condivisa (Canestrari, 1986);
- **Stadio pre-operatorio (2-7 anni).** Questa fase vede un'esplosione del lessico e coincide con la scuola dell'infanzia e l'inizio della scuola

primaria. È il periodo in cui si passa dal registro generico ad una prima differenziazione terminologica.

Numerose ricerche (Brown e Dunn, 1991; Hughes e Dunn, 1998) hanno dimostrato come il bambino dapprima acquisisca un lessico egocentrico, riferito puramente a se stesso («*Io voglio*», «*Mi piace*», «*Io so*») e, solo successivamente, lo utilizzi per riferirsi agli stati mentali altrui («*Tu pensi*», «*Lui vuole*»);

- Stadio delle operazioni concrete (7- 12 anni). Questa fase si verifica durante la scuola primaria quando il bagaglio lessicale si sviluppa maggiormente e vede la comparsa di un pensiero più organizzato e logico, seppur ancora ancorato alla necessità di compiere operazioni concrete mediante problemi pratici di cui è possibile fare esperienza diretta.
- Stadio delle operazioni formali (dai 12 anni in poi). Questa fase vede l'emergere del pensiero astratto e i bambini sono in grado di compiere pianificazioni più complesse.

Alla luce delle tappe individuate da Piaget, è possibile analizzare in modo più preciso le modalità tramite le quali il bagaglio lessicale del bambino si struttura e si arricchisce.

Già durante il periodo di gestazione, alcuni studi hanno evidenziato (Tomatis, 2000) come il dialogo materno sia fondamentale per lo sviluppo delle strutture linguistiche e come l'embrione sia soggetto ad influenze sonore che vanno a determinare in modo permanente le strutture basilari del linguaggio futuro.

A circa 4 mesi, il bambino è in grado di riconoscere e memorizzare parole ancor prima di saperne il significato. Nei mesi successivi entra in una fase di babbling² e comincia a mostrare i primi gesti di pointing³, esperienze fondamentali che preparano all'acquisizione lessicale.

Le prime produzioni linguistiche compaiono generalmente intorno al primo anno di vita e sono costituite da un numero limitato di parole, legate all'esperienza quotidiana del

² Il babbling corrisponde allo stadio di sviluppo vocale, caratterizzato da sequenze sillabiche di tipo consonante-vocale che si ripetono identiche, ad esempio /bababa/, o che variano da una sillaba all'altra per uno o ambedue i foni. Questa fase dello sviluppo linguistico compare intorno ai 6-10 mesi di vita (Oller et al., 1976). Secondo l'ipotesi della continuità fonetica (Zmarich et al., 2011) il babbling funge da "palestra motoria": il bambino tende a selezionare le sue prime parole basandosi proprio sui suoni e sulle strutture sillabiche più frequenti e facili da articolare, seguendo un principio di "minimo sforzo".

³ Il pointing nei bambini è il gesto di indicare con il dito o una mano un oggetto, una persona o un evento per attirare l'attenzione e comunicare interesse. Questo comportamento favorisce intenzionalità comunicativa ed è la base per l'apprendimento del linguaggio (Lucca & Wilbourn, 2018).

bambino: in media un bambino di quest'età produce all'incirca 8 parole (Caselli & Volterra, 1999). Si tratta generalmente di nomi di persone significative come *mamma*, *papà* oppure di routine quotidiane come *pappa*, *latte*. In questo caso il lessico ha una forte valenza affettiva e funzionale ed è utilizzato per indicare oggetti presenti.

In questo periodo emergono le cosiddette “frasi olofrastiche” caratterizzate da un'unica parola, come ad esempio *nanna* che va a sostituire l'intera frase *voglio andare a dormire*. A 16 mesi i bambini producono circa 32 parole (Caselli & Volterra, 1999) mentre attorno ai 18 mesi ne possiedono circa 50 (Caselli et al., 1995) e in seguito iniziano a produrre le prime vere frasi.

Tra il secondo e il terzo anno di vita c'è un “*periodo in cui si registra una crescita esponenziale di vocaboli nuovi*” (Ferrerri, 2005, p.16) e il lessico posseduto può arrivare ad oltre 400 parole. In questa fase la costruzione di frasi può prevedere anche la combinazione di tre o più parole mettendo in atto una sorta di linguaggio telegrafico, senza articoli e congiunzioni (King, Mackey, 2008).

L'utilizzo dei termini non è ancora pienamente differenziato ed una singola parola può essere scelta per una categoria ampia di oggetti, considerati simili tra loro.

Per fare un esempio, un termine come *macchina* potrebbe essere utilizzato anche per indicare un *autobus* o un *camion*.

La rapidità del processo di espansione lessicale risulta via via sempre più sorprendente e come afferma Cisotto “*a impressionare ancora di più è l'arguzia con cui il piccolo arriva ad impadronirsi del sistema mediante il quale accresce indefinitamente il proprio repertorio lessicale, rivolgendo insistenti richieste agli adulti: che cos'è? Come si chiama? Come si dice? Che cosa vuol dire?*” (Cisotto & Gruppo RDL, 2020, p.12).

Il passaggio alla scuola dell'infanzia permette pian piano una differenziazione nel lessico che si arricchisce di denominazioni più specifiche come *costruire*, *tagliare*, *disegnare* al posto della semplice parola *fare*.

Allo stesso tempo si osserva anche l'acquisizione di termini sulle emozioni come *felice*, *arrabbiato*, *triste* e di parole legate a relazioni spazio-temporali, ad esempio *prima*, *dopo*.

L'ingresso alla scuola primaria segna un'ulteriore trasformazione del lessico che viene arricchito di termini più astratti e appartenenti al linguaggio disciplinare; in questo caso

il bambino arriva a possedere oltre seimila parole (Montesano, 2020, citato in Calvani & De Angelis, 2025). L'avvio alla lettura e alla scrittura così come l'incontro con parole nuove attraverso i testi narrativi e le attività didattiche strutturate, favoriscono lo sviluppo linguistico.

Con il proseguire del percorso scolastico, l'esposizione regolare ai diversi ambiti disciplinari permette un arricchimento ulteriore di termini che diventano sempre più funzionali allo studio. L'esposizione a varie materie, favorisce appunto l'acquisizione di un lessico specifico che può essere quello matematico (*somma, misura...*), scientifico (*esperimento, osservazione...*), geografico (*confine, paesaggio...*) e così via.

Negli ultimi anni della scuola primaria il lessico dovrebbe essere sempre più complesso e strutturato, assumendo caratteristiche che lo rendono via via più adatto all'apprendimento.

Il bambino, a dieci anni, dovrebbe aver raggiunto una maggiore consapevolezza semantica, essere capace di comprendere sinonimi, contrari, parole appartenenti a famiglie lessicali differenti e saper individuare il termine più pertinente al contesto.

Se da un lato sono state individuate delle tappe evolutive nello sviluppo del lessico, per comprendere appieno come questo si trasformi in un vero e proprio strumento di pensiero, è necessario integrare la prospettiva di Lev Vygotskij. Egli non vede il linguaggio come un semplice “prodotto” dello sviluppo cognitivo, ma come il motore principale dello sviluppo stesso (Vygotskij, 1934). Secondo l'autore il linguaggio è lo strumento psicologico più importante creato dall'uomo che non serve solo a comunicare, serve soprattutto a pensare.

Nel suo libro *Pensiero e Linguaggio* (1980) afferma che: “*l'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano*” (p. 130).

Il principio cardine della sua teoria è che ogni funzione psichica appaia prima a livello inter-psichico (sociale) e poi a livello intra-psichico (individuale). Il bambino non impara dunque a parlare per esprimere pensieri già formati ma, al contrario, interagendo con gli altri attraverso il linguaggio inizia ad interiorizzare nuove forme di ragionamento.

Questa transizione da un livello all'altro, trova la sua collocazione operativa nel modello delle Zone di Sviluppo.

Tra queste troviamo la *Zona di Sviluppo Attuale*, che fa riferimento alle abilità possedute già dal bambino, e la *Zona di Sviluppo Potenziale*, ossia le abilità che il bambino non

possiede ma che possono venire acquisite. Infine Vygotskij descrive una *Zona di Sviluppo Prossimale* per indicare la “distanza tra il livello effettivo di sviluppo così come determinato da problem solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come determinato attraverso il problem solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con propri pari più capaci” (Vygotskij, 1987, p.127).

L'apprendimento avviene dunque in uno spazio dinamico che rappresenta la distanza tra ciò che uno studente può già fare da solo e ciò che può fare con il supporto di un altro più esperto, ad esempio l'insegnante o un compagno (Fig. 1).

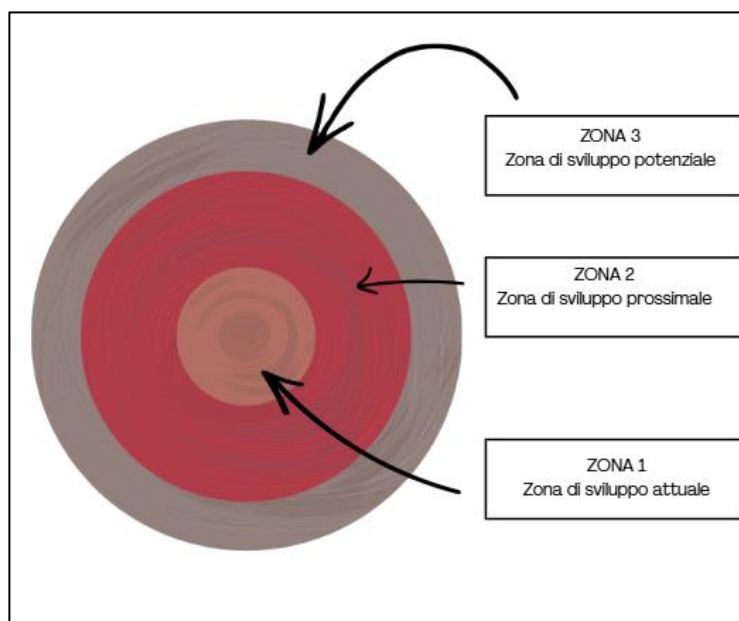


Figura 1. Modello delle Zone di Sviluppo

Fonte: Adattamento personale da Vygotskij (1987)

In questo contesto il linguaggio funge da impalcatura, *scaffolding*, così come definito dallo psicologo Bruner: l'adulto usa il dialogo per guidare il bambino e una volta che questo ha fatto propri gli strumenti linguistici, l'impalcatura viene rimossa e la competenza diventa parte del suo effettivo sviluppo (Bruner, 1987).

La dinamica interpersonale apre quindi ad una progressiva crescita: quello che il bambino riesce a fare insieme all'adulto, riuscirà poi a farlo da solo, guidando se stesso come l'adulto guidava lui (Curzio, 1998).

In particolare, Bruner (1983), rifacendosi agli studi di Vygotskij, ha rimarcato quanto siano fondamentali le interazioni tra il bambino e gli adulti, superando la storica contrapposizione tra la teoria innatista e quella comportamentista.

Secondo l'innatismo, sostenuto da Chomsky (1970), tutti i bambini nascerebbero con un dispositivo per acquisire il linguaggio, una sorta di grammatica universale comune a tutte le lingue umane e, in questo caso, le figure adulte non sembrerebbero avere influenza nell'apprendimento delle parole.

Al contrario, gli studiosi di impostazione comportamentista, hanno evidenziato il ruolo attivo degli adulti nell'apprendimento della lingua.

Bruner (1983) non ha rifiutato l'ipotesi innatista, ma l'ha integrata, riconoscendo che l'intervento dei soli adulti non può essere considerato l'unica causa di impoverimento linguistico ma che al tempo stesso, l'acquisizione del linguaggio si attiva attraverso scambi strutturati con il bambino, tramite segni verbali e gestuali condivisi (approccio socio-costruttivista).

L'ampliamento lessicale appare quindi fortemente influenzato dalla qualità delle interazioni linguistiche che il bambino sperimenta nei diversi contesti di vita. L'ambiente e l'adulto assumono un ruolo determinante nel mediare l'accesso a nuovi termini, offrendo modelli linguistici ricchi, vari e contestualizzati (Capobianco, 2015).

In questa prospettiva lo sviluppo del linguaggio:

non può essere unicamente considerato come apprendimento tecnico, ovvero come acquisizione di parole e di strutture sintattiche che avviene grazie a un apprendimento meccanico e avulso dal contesto di vita, ma piuttosto come un cammino ricco e articolato che lo coinvolge appieno e che non può prescindere dal suo mondo quotidiano e dalla rete di relazioni in cui vive (Micheletti, 2019, p.7).

Un ambiente linguisticamente stimolante si caratterizza per la presenza di input frequenti, intenzionali e dialogici, all'interno dei quali il bambino non è un semplice destinatario passivo di linguaggio ma un interlocutore attivo. La possibilità di partecipare a scambi comunicativi favorisce non solo l'acquisizione di nuove parole ma anche la comprensione del loro uso appropriato in contesti differenti (Newman et al., 2015).

L'adulto ha quindi il compito importante di guidare attivamente il bambino nella crescita e nell'interpretazione della realtà circostante, attraverso uno stile comunicativo responsivo, caratterizzato da turn-taking (momenti di alternanza nella comunicazione con pause che permettono all'altro di rispondere), domande stimolo e feedback contingenti che vadano a sostenere lo sviluppo lessicale (Casper & Pika, 2025).

L'adulto ha pertanto un ruolo di scaffolding linguistico attraverso strategie di rimodellamento, espansione, riformulazione e denominazione degli oggetti e delle esperienze, con cui il bambino entra in contatto (Fabbro, 2019). In questo contesto le pratiche quotidiane come il racconto di esperienze, la lettura ad alta voce e le conversazioni spontanee, sono occasioni privilegiate per la costruzione di significati condivisi.

Sebbene l'ambiente familiare costituisca la prima fondamentale cornice di sviluppo lessicale, è con l'ingresso a scuola, come già affermato in precedenza, che l'esperienza linguistica del bambino si amplia e si struttura ulteriormente.

La scuola, in particolare, è il luogo in cui il bambino può potenziare, sistematizzare e rendere consapevoli le esperienze linguistiche già acquisite, offrendo occasioni intenzionali di uso e riflessione del linguaggio che diventa oggetto di apprendimento e mezzo di accesso ai saperi.

Lo psicologo Bloom afferma proprio che:

l'apprendimento della parola è il prodotto della mente attiva del bambino. I bambini si sforzano di imparare le parole che esprimono quello che hanno in mente. Qualsiasi linguaggio non sarà mai acquisito senza la partecipazione attiva in un mondo di persone, oggetti ed eventi (Bloom, 1993, p.4).

1.5 L'importanza dell'ampliamento lessicale

Il linguaggio è una dimensione fondamentale per l'essere umano e risponde al bisogno naturale dell'individuo di esprimersi e manifestarsi nel mondo.

Esso rappresenta uno strumento essenziale per lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo della persona, attraverso il quale l'individuo traduce il proprio pensiero, le proprie conoscenze, le proprie emozioni e il proprio mondo interiore in un sistema di simboli, rendendo possibile la comunicazione con gli altri.

Il linguaggio è ciò che ci consente di

elaborare e amplificare le percezioni che abbiamo del mondo attraverso i sensi; arricchisce il nostro pensiero, aumenta il bagaglio concettuale con il quale interpretiamo e diamo

significato alla realtà, permettendo in tal modo di elaborarne una visione sempre più complessa, più ricca e più ampia (Micheletti, 2019, p.6).

Con le parole si possono raccontare all'altra persona idee, desideri, progetti ed intrattenere un dialogo con la comunità di cui si fa parte. Al tempo stesso si può anche entrare in contatto con la propria umanità più intima e profonda.

Come anticipato nel paragrafo precedente, sin dalle prime fasi della vita, il bambino è immerso in una straordinaria ricchezza comunicativa: ascolta la lingua parlata nell'ambiente in cui sta crescendo e pian piano inizia a cogliere il significato dei suoni ascoltati e a servirsene per comunicare.

Questa forma di comunicazione costituisce un ponte verso l'altro, attraverso il quale il bambino ne stabilisce una relazione significativa. Si tratta di una capacità posseduta naturalmente ma che viene sviluppata costantemente grazie all'interazione col mondo esterno. Maria Montessori parla proprio del linguaggio come competenza che il bambino possiede sin dalla nascita e che sviluppa spontaneamente, partecipando alle esperienze quotidiane nell'ambiente in cui vive⁴ (Montessori, 2010).

Alla luce di quanto esposto, se il linguaggio costituisce il mezzo attraverso cui comunicare e costruire la propria identità, il lessico ne rappresenta una componente essenziale, poiché determina la precisione e la profondità dell'espressione e della comprensione del mondo.

Avere a disposizione un lessico ricco e articolato rappresenta un elemento centrale nel proprio sviluppo cognitivo, linguistico ed espressivo, soprattutto in età evolutiva.

Un lessico ampio permette infatti di pensare in modo molto più preciso, di cogliere sfumature della realtà e di esprimersi con maggiore accuratezza. L'utilizzo invece reiterato di termini generici e banali, come ad esempio *bello, brutto, buono, cattivo*, anche se può apparire funzionale in una comunicazione immediata, limita la possibilità di descrivere la complessità del mondo, riducendo la qualità della propria elaborazione concettuale.

⁴ Maria Montessori sostiene la spontaneità del processo di apprendimento linguistico e afferma: *"Il figlio parla la lingua dei genitori; ora l'apprendimento di una lingua è una grande conquista intellettuale; nessuno ha insegnato al bambino, eppure egli saprà usare a perfezione il nome delle cose, i verbi, gli aggettivi"* (Montessori, 2010, p. 4).

Dal punto di vista cognitivo, il lessico non è solo uno strumento di comunicazione, ma anche un mezzo di organizzazione del pensiero: come sottolinea Vygotskij, infatti, linguaggio e pensiero sono strettamente interconnessi e si influenzano reciprocamente (Vygotskij, 1934).

Nel paragrafo precedente è stato descritto che all'inizio i bambini utilizzano le parole per comunicare mentre giocano o svolgono delle attività (linguaggio egocentrico) ma col tempo, questo modo di parlare, diventa anche un linguaggio interiore che utilizzano per pianificare, riflettere ed autoregolarsi.

Un patrimonio lessicale più ampio è quindi utile a classificare idee, concetti, eventi e favorisce una migliore riflessione.

Sul piano emotivo ed espressivo, disporre di parole diversificate permette al soggetto di riconoscere e raccontare con maggiore consapevolezza i propri stati d'animo. Saper distinguere, ad esempio, tra gioia, serenità, entusiasmo o soddisfazione consente di creare *“un ponte tra la dimensione soggettiva delle emozioni e il mondo esterno. Le parole ci aiutano, in sostanza, a comunicare e condividere le nostre esperienze con gli altri, favorendo un senso di connessione e comprensione reciproca”* (La Rosa, 2023).

In ambito socio-educativo, anche Don Milani ribadiva il ruolo fondamentale che l'accesso alla lingua ha nel fornire uguali opportunità a tutti. In una lettera al “Giornale del Mattino” affermava: *«Io sono sicuro che la differenza tra il mio figliolo e il vostro non è nella quantità né nella qualità del tesoro chiuso dentro la mente e il cuore, ma in qualcosa che è sulla soglia fra il dentro e il fuori, anzi è la soglia: la Parola»* (come citato in Renzi & Cortellazzo, 1977, pp. 45-46).

Secondo Don Milani, infatti, il linguaggio era uno strumento fondamentale di emancipazione, uguaglianza e lotta contro l'emarginazione, in particolare contro l'esclusione sociale basata sulla non conoscenza. La capacità di esprimersi efficacemente era quindi essenziale per difendere i propri diritti, comprendere gli altri e partecipare pienamente alla vita cittadina. La sua scuola di Barbiana aveva proprio come obiettivo quello di dotare gli studenti degli strumenti necessari per farsi capire e per capire il mondo, trasformando la parola in un mezzo potente. La sua missione era dare voce a chi ne era privo, insegnando che è la parola che fa eguali (Milani & Gesualdi, 2019).

In modo analogo, Paulo Freire attribuiva al linguaggio un ruolo centrale nell'emancipazione e lo vedeva come uno strumento attraverso il quale gli individui prendono coscienza della propria realtà e possono agire per trasformarla (Freire, 2018).

Anche in contesto scolastico, un lessico ricco è legato al successo formativo. Diversi autori (Kintsch, 1998, Biemiller, 2004, Turano, 2021), evidenziano come l'ampiezza del vocabolario incida sulla comprensione del testo, sulla produzione scritta e sull'apprendimento disciplinare. Per comprendere ad esempio un qualsiasi testo scritto c'è bisogno di comprendere le parole: meno si capisce, meno si legge e meno si legge meno si capisce, come se fosse un circolo vizioso.

Stanovich (1986) descrive questo fenomeno attraverso il cosiddetto *Effetto Matthew*, evidenziando come una solida competenza lessicale consenta ai bambini di accedere più facilmente ai testi scritti.

Questa esperienza positiva a sua volta aumenta il piacere di leggere ed incentiva la pratica della lettura, con un conseguente rafforzamento progressivo delle competenze linguistiche.

Naturalmente anche la comprensione orale beneficia di un lessico consolidato: più parole si conosce, più efficace sarà la comprensione di spiegazioni, racconti e discorsi.

Allo stesso modo un lessico ricco permette agli alunni di partecipare a dialoghi o discussioni in classe, argomentando meglio il proprio punto di vista e spiegandosi con maggiore efficacia.

Anche per quanto riguarda la produzione scritta, il linguaggio è importante per migliorare la capacità di organizzare il pensiero, di costruire frasi complesse e di arricchire i testi con dettagli, descrizioni e sfumature che li rendono più coinvolgenti.

In Italia, questa tematica, ha assunto storicamente una rilevante valenza culturale, soprattutto in relazione alla questione dell'analfabetismo, alle disparità nell'ampiezza del patrimonio lessicale e all'uso dei codici linguistici. Questi divari linguistici costituiscono uno dei principali fattori alla base delle disuguaglianze scolastiche che sono state oggetto di analisi e di denunce⁵, in particolar modo dagli anni Settanta (Milani, 1957, Bernstein, 1960, De Mauro, 1963, Oevermann, 1972).

⁵ Con il termine denunce si fa riferimento alle critiche rivolte alle Istituzioni scolastiche, a partire dalla fine degli anni Cinquanta e con maggiore intensità negli anni Settanta, che hanno evidenziato come queste tendessero a privilegiare gli alunni provenienti da contesti di media-borghesia. Le classi popolari invece venivano penalizzate (Milani, 1957, Bernstein, 1960, De Mauro, 1963, Oevermann, 1972).

Alle criticità storiche, ancora irrisolte, oggi si affiancano nuove problematiche legate ad un impoverimento lessicale in corso⁶, da ricondurre anche alla mancanza di veri rapporti sociali che spinge ad utilizzare modi di dire banali e stereotipati, tipici della comunicazione con i social media.

Il bagaglio lessicale dei giovani d'oggi appare fortemente ridotto; gli studenti fanno molta fatica ad esprimersi in modo chiaro e preciso, ricorrendo spesso all'affermazione: *“So che cos'è, ma non riesco a spiegarlo”* (Rivello, 2012, p. 18).

Questa difficoltà si riflette proprio nell'utilizzo di un lessico povero, caratterizzato da un ampio ricorso a iperonimi, tic linguistici, competenze settoriali e a un utilizzo di numerosi termini stranieri, spesso impiegati in modo improprio.

Le cause sono multifattoriali e la competenza linguistica risulta carente sia perché i bambini sono poco esposti a stimoli diversi (provenienti dalla famiglia, dalla scuola o dai mezzi di comunicazione) sia perché si assiste ad un'omologazione del vocabolario. In molti casi sembra venire meno lo stimolo ad apprendere, comprendere e riflettere e sembra si preferisca un uso pratico e immediato della lingua, privo di crescita cognitiva e intellettuale. *“È come se l'uso concreto (anche del sapere) abbia ormai vinto sull'idea di nutrire la mente, senza immediati risvolti tangibili di ciò che si è appreso. Il necessario è saper fare e non saper comprendere”* (Rivello, 2012, p. 18).

Anche le Neuroscienze (Fabbro, 2004) confermano quello che del resto una lunga tradizione pedagogica e psicologica ha da tempo sostenuto, sottolineando l'importanza di scambi linguistici densi con i bambini, fin dai primi anni, e in particolare la pratica di una lettura-narrazione interattiva, dove l'adulto non si limita a leggere lasciando al bambino la posizione di ascoltatore, ma suggerisce domande, aggiunge informazioni e lo sollecita ad arricchire l'esposizione promuovendo così lo sviluppo del lessico.

In questa prospettiva l'ampliamento del lessico risulta quindi essenziale per offrire strumenti adatti a comprendere il mondo ed abitarlo in modo più critico.

Carofiglio (2010) afferma che

⁶ Nelle Indicazioni Nazionali del 2012 si legge che: *“gli alunni devono ampliare il patrimonio orale e devono imparare a leggere e a scrivere correttamente e con crescente arricchimento del lessico [...] compito tanto più importante quanto più vi è oggi evidenza di un progressivo impoverimento”* (MIUR, 2012, pp. 29-30).

l'abbondanza di parole e la molteplicità di significati sono strumenti del pensiero, ne accrescono la potenza e la capacità critica: parallelamente, la ricchezza del pensiero richiede, e anzi esige, ricchezza di linguaggio. Il progressivo contrarsi del linguaggio [...] ha per effetto prima l'impovertimento, poi una vera e propria inibizione del pensiero (p.12).

CAPITOLO 2

MODALITÀ DI INSEGNAMENTO DEL LESSICO ALLA SCUOLA PRIMARIA

2.1 Premessa

Il presente capitolo si apre con una riflessione dedicata alla centralità del ruolo del docente, figura chiave nel guidare gli alunni verso la piena padronanza del patrimonio linguistico all'interno del contesto scolastico. L'analisi prosegue esaminando alcune metodologie didattiche volte a favorire l'ampliamento del lessico, avvalendosi anche del contributo di importanti autori e spaziando dai classici della pedagogia fino alle ricerche più recenti. Si sottolinea che non esiste una soluzione univocamente superiore alle altre; al contrario l'efficacia degli interventi risiede nella capacità di integrare in modo complementare approcci differenti, valorizzandone la specificità e le potenzialità. Per inquadrare correttamente tali pratiche, viene inoltre proposto un excursus teorico e normativo, basato su quanto delineato dai principali documenti scolastici.

2.2 Uno sguardo ai principali documenti scolastici

L'importanza di un investimento mirato e formativo sul lessico è ribadita anche dai documenti ufficiali della scuola, in particolare dalle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e primaria* (MIUR, 2025, 2012) così come dal *Quadro di riferimento per la prova Invalsi* (Invalsi, 2018) che include una sezione proprio dedicata a questo argomento.

Inoltre il Decreto Ministeriale n. 139 del 2007 definisce le competenze trasversali necessarie per una partecipazione attiva alla vita sociale e civica, sottolineando come l'acquisizione di concetti complessi sia strettamente correlata ad un buon patrimonio lessicale, senza il quale risulterebbe difficile raggiungere queste competenze (D.M. 139/2007).

All'acquisizione ed espansione del lessico, già nelle Indicazioni Nazionali del 2012 veniva dedicato un paragrafo specifico nel quale si evidenziava che il docente dovrebbe cercare di “*rendersi conto, attraverso attività anche ludiche e creative, della consistenza e tipologia (varietà) del patrimonio lessicale di ognuno*” (MIUR, 2012, p. 29) ma anche

di provvedere in primis al consolidamento del patrimonio dei “*vocaboli di base (fondamentali e di alto uso)*, a partire dal quale si opererà man mano un’estensione alle parole-chiave delle discipline di studio” (MIUR, 2012, p. 30).

Il documento concordava pertanto, come affermato nel paragrafo precedente, sull’importanza di concentrarsi inizialmente sul nucleo di parole del Vocabolario di base, individuate da De Mauro, per poi lavorare su quelle specifiche delle discipline di studio, in modo da garantire al discente nel tempo, la capacità di scegliere le parole che ritiene più funzionali, in relazione al suo scopo e al contesto comunicativo.

Questa prospettiva risponde anche ad un’esigenza educativa individuata nelle *Dieci Tesi*⁷, che precisano la centralità di una competenza lessicale consapevole e flessibile.

Si sottolineava inoltre come, nella scuola primaria, la riflessione sulla lingua debba privilegiare il livello lessicale-semantic, partendo dai prodotti degli allievi, e che il ruolo più significativo della riflessione è quello metacognitivo, in quanto “*concorre [...] a sviluppare le capacità di categorizzazione, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico*” (MIUR, 2012, p.31).

L’approccio metacognitivo, oltre a prevedere delle attività capaci di stimolare la dimensione qualitativa del lessico (riconoscere relazioni di significato tra parole), implica anche la capacità di apprendere e usare all’occorrenza strategie funzionali all’apprendimento, incrementando l’autoconsapevolezza del discente rispetto al lessico già acquisito e quello ancora sconosciuto.

Le Indicazioni del 2012 sollecitavano l’insegnante non solo a progettare e proporre attività didattiche specifiche, ma sottolineavano altresì l’importanza, per l’apprendimento di un lessico sempre più preciso e specifico, “*che gli allievi imparino, fin dalla scuola primaria, a consultare dizionari e repertori tradizionali e online*” (MIUR, 2012, p. 32).

Inoltre nel documento si ribadiva la necessità di un impegno collegiale nell’insegnamento della lingua, che non sia demandato solo agli insegnanti di italiano ma che preveda collaborazione anche con i colleghi delle altre discipline. Il lessico infatti è trasversale e coinvolge tutte le discipline, dall’italiano alla storia, dalla geografia alle scienze.

⁷ Le Dieci tesi sono un testo collettivo preparato dai soci del GISCEL nel 1975 per definire i presupposti teorici basilari e le linee d’intervento dell’educazione linguistica. In particolare, la tesi *VIII: Principi dell’educazione linguistica democratica*, sottolinea il ruolo centrale delle competenze linguistiche come condizione imprescindibile per la partecipazione consapevole alla vita sociale (GISCEL, 1975, disponibile al link: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/#otto>)

Nelle nuove Indicazioni Nazionali del 2025, viene nuovamente riportato che la scuola ha il compito di valorizzare il patrimonio linguistico, comunicando agli studenti il “*valore e il significato dello strumento linguistico e la necessità della correttezza, richiesta dalla sua stessa funzione sociale*” (MIUR, 2025, p.36) e che

il patrimonio orale già posseduto dagli apprendenti può essere valorizzato come punto di partenza, anche se in certi casi andrà poi corretto o modificato. Ne deriverà un crescente arricchimento del lessico [...]. Lo sviluppo delle capacità linguistiche continua per tutto il primo ciclo di istruzione, ma le basi si gettano nella scuola primaria (MIUR, 2025, p.37).

Gli obiettivi generali da raggiungere entro il termine del primo ciclo di istruzione, ossia le direzioni formative fondamentali verso cui la scuola deve tenere, prevedono:

imparare parole nuove e riconoscere le parole. Arricchire il repertorio lessicale dello studente esplorando campi semantici, significati propri e figurati. Illustrare la ricchezza polisemica delle parole, ricavare dal contesto significati meno noti o ignoti, esaminare sinonimi e contrari mediante esempi concreti, non attraverso definizioni teoriche noiose e poco intuitive (MIUR, 2025, p.37).

Le conoscenze e le abilità, espresse attraverso questi obiettivi di apprendimento, servono anche come base per il raggiungimento delle seguenti competenze (MIUR, 2025, p.39):

- saper impiegare nell’uso orale e scritto i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso;
- saper impiegare i più frequenti termini specifici legati alle discipline di studio.

La frequente attenzione riservata al lessico all’interno di tale documento scolastico ribadisce ancora una volta l’importanza di questa dimensione che, a differenza di altre componenti della lingua (come ad esempio la fonetica o la morfologia),

non si può mai ritenere conclusa, sicché per ciascuno di noi l’approfondimento e il rinnovamento delle conoscenze lessicali dura di fatto per tutta la vita; e il loro acquisto funzionale è particolarmente importante nelle fasi di formazione, che costituiscono la premessa a un’efficiente tesaurizzazione di lunga durata (Prada, 2024, p. 1096).

Riguardo al “come” raggiungere gli obiettivi di ampliamento lessicale, sia le Indicazioni Nazionali del 2012 che quelle del 2025 non forniscono metodologie didattiche specifiche

per la scuola primaria. Come già evidenziato in precedenza, però, invitano il docente ad utilizzare attività ludico-creative, a modulare l'alternanza tra attività orali, di lettura e di scrittura in base allo stadio cognitivo del bambino e a evitare forme di apprendimento esclusivamente mnemoniche, che non valorizzano l'uso vivo, autentico e funzionale della lingua.

Il testo del 2025 ribadisce l'importanza di favorire la familiarizzazione con la lettura, suggerendo di accompagnare gli alunni anche in biblioteca e di proporre momenti di lettura condivisa in classe, che stimolino la discussione e il confronto tra pari. Viene quindi incoraggiato molto il cooperative learning come strategia efficace per il superamento delle difficoltà grazie all'aiuto reciproco e alla collaborazione (MIUR, 2025).

Nella sezione dedicata alla scuola secondaria di primo grado è presente però un paragrafo con dei suggerimenti metodologici e didattici rivolti ai docenti, che possono risultare significativi anche per la scuola primaria.

In particolare viene scritto:

la lettura può naturalmente favorire l'ampliamento del patrimonio lessicale: si isolano le parole nuove, le si definisce, eventualmente le si scrive su un cartellone che resta sempre visibile in classe, per aiutare la memorizzazione [...]. Sarà opportuno che nelle ore di italiano [...] gli studenti imparino a considerare la rete e il digitale come strumenti non solo di gioco ma anche di apprendimento e informazione, attraverso l'esplorazione di siti (o la lettura di testi) adatti alla loro età. (MIUR, 2025, p. 45)

Oltre alle Indicazioni Nazionali, come anticipato, anche nel *Quadro di riferimento per la prova di italiano Invalsi*, a partire dal 2018 è possibile individuare una sezione dedicata esclusivamente alla competenza lessicale. Nel testo, in particolare, viene distinta la competenza lessicale implicita da quella esplicita, così come la dimensione quantitativa da quella qualitativa e viene sottolineata l'importanza di rendere i discenti capaci di comunicare efficacemente e di riconoscere le implicazioni funzionali di ogni scelta tra le parole.

Uno studente lessicalmente competente, possiede sia la capacità di “*capire parole ed espressioni usate all'interno di un dato contesto o situazione comunicativa, e di operare in modo spontaneo scelte lessicali appropriate*”, sia quella di “*motivare l'appropriatezza e la correttezza delle scelte lessicali e di esplicitare il significato di una parola o di*

un'espressione, [...], e di analizzare le scelte lessicali facendo appello alle proprie conoscenze linguistiche" (Invalsi, 2018, p.5).

All'interno del documento, vengono descritti anche gli ambiti su cui vertono i quesiti Invalsi, tra i quali si trova proprio la dicitura del lessico con la seguente articolazione: *"relazioni di significato tra parole; campi semantici e famiglie lessicali; polisemia; usi figurati e principali figure retoriche; espressioni idiomatiche; struttura e uso del dizionario"* (Invalsi, 2018, p.12).

Nei quesiti proposti nelle prove Invalsi, si cerca di indagare la consistenza del patrimonio lessicale di ciascuno utilizzando diverse modalità.

Un esempio è quello di richiamare una parola partendo da una definizione, facendo riferimento di solito a parole del Vocabolario di base della lingua italiana.

In altri casi i quesiti Invalsi richiedono di individuare una parola polisemica partendo da più frasi in cui la stessa assume significati differenti oppure *"completare una collocazione lessicale scegliendo fra varie alternative"* (Invalsi, 2018, p.30) (Fig.3).

Scrivi la parola che corrisponde alla definizione.
Esempio: Edificio adibito ad abitazione dell'uomo: *casa* (nome che inizia per c)

Buttarsi, lanciarsi in acqua: *tuffarsi* (verbo che inizia per t)

Nelle frasi che seguono manca la stessa parola, usata con significati di volta in volta diversi. Scrivi la parola mancante nella casella corrispondente.

Esempio:
Al telegiornale hanno trasmesso un interessante sul tema del riciclo dei rifiuti
Il da tè in mostra è decorato in oro
Il di leva obbligatorio è stato abolito per legge
Parola corretta: servizio

Figura 3. Alcuni esempi di quesiti Invalsi sul lessico

Fonte: Invalsi (2018, p. 31)

Il Decreto Ministeriale n. 139 del 2007, nominato all'inizio del presente paragrafo, evidenzia come un possesso lessicale adeguato sia un presupposto essenziale dell'esercizio alla cittadinanza. Una conoscenza insufficiente delle parole ed un uso non padroneggiato del lessico, infatti, comporterebbe rischi di esclusione sociale e ridurrebbe la capacità di interpretare le dinamiche sociali con spirito critico.

Se si pensa alla vita quotidiana, un lessico carente rende complesso anche l'accesso ai servizi, l'esercizio consapevole dei propri diritti e doveri, il rapporto con la pubblica amministrazione.

In questo documento viene proprio annoverata la capacità di comunicare efficacemente, per garantire una piena partecipazione alla vita cittadina e promuovere la giustizia sociale. Tra gli allegati del documento, nella sezione dei linguaggi, si afferma proprio così:

la padronanza della lingua italiana è premessa indispensabile all'esercizio consapevole e critico di ogni forma di comunicazione; è comune a tutti i contesti di apprendimento ed è obiettivo delle discipline afferenti ai quattro assi. Il possesso sicuro della lingua italiana è indispensabile per esprimersi, per comprendere e avere relazioni con gli altri, per far crescere la consapevolezza di sé e della realtà, per interagire adeguatamente in una pluralità di situazioni comunicative e per esercitare pienamente la cittadinanza (D.M. 139/2007, p.9).

2.3 Il ruolo del docente nell'ampliamento del lessico

Se il lessico rappresenta la chiave per comprendere e pensare il mondo, l'insegnante si configura come il facilitatore di questo accesso, orchestrando esperienze che permettono al bambino di esplorare, utilizzare e consolidare nuove parole.

Pur riconoscendo la rilevanza della scuola dell'infanzia nel sostenere e promuovere lo sviluppo del lessico nei bambini e nelle bambine, nel presente elaborato si è scelto di focalizzare l'attenzione sulla scuola primaria, considerata altrettanto importante per il perfezionamento delle competenze linguistiche.

Come affermato nel capitolo precedente, è durante questi anni, infatti, che il bambino consolida le basi del linguaggio acquisite nella prima infanzia ed amplia, in modo significativo, il proprio lessico, introducendo parole via via più complesse e specifiche delle discipline.

La scuola primaria, quindi, non costituisce semplicemente un ambiente di apprendimento formale ma rappresenta un contesto privilegiato dove le parole diventano strumenti di pensiero, riflessione, espressione e conoscenza del mondo.

Nonostante l'importanza di lavorare a scuola su questo aspetto però, nella prassi didattica, le attività di arricchimento lessicale rimangono spesso occasionali, sporadiche e difficilmente vengono integrate in interventi sistematici ed osservabili.

All'insegnante spetta il compito di costruire opportunità per sviluppare maggiore consapevolezza linguistica e realizzare un percorso guidato ed intenzionale, capace di stimolare tanto il lessico ricettivo quanto quello produttivo. Dato che alla scuola primaria subentrano le potenzialità offerte dal testo scritto, è su questo che il bambino *“può esercitare in modo sistematico e consapevole la propria attività inferenziale, provando a desumere il significato del termine sconosciuto dal contesto, a sostituirlo con altri che conosce e che potrebbero essere usati al suo posto”* (Calvani & De Angelis, 2025, p.11). Cercare indizi dal contesto appare infatti molto più efficace rispetto ad altre forme di insegnamento lessicale, ad esempio quella di un testo cloze a completamento (Kuhn, Stahl, 1998).

Alcune ricerche recenti (Silverman et al., 2020, Hattie, 2023) evidenziano come programmi specifici di lavoro sul lessico possono avere un impatto medio-alto sull'apprendimento degli allievi, con un ES⁸ superiore a 0,60.

È stato inoltre analizzato come programmi mirati di potenziamento lessicale siano utili in tutti i gradi scolastici, anche se con differenze in base all'età: nei più piccoli favoriscono lo sviluppo della competenza lessicale specifica, direttamente allenata, mentre nei più grandi contribuiscono anche alla comprensione del testo (Pannone & Pellegrini, 2023). Non è invece ancora chiaro agli studi di ricerca se ci sia un numero di parole da insegnare per rendere gli interventi maggiormente efficaci.

Gli studi comunque suggeriscono di privilegiare l'insegnamento di parole che non siano né troppo comuni agli alunni, né troppo specialistiche (Bilton & Tillotson, 2020).

In questa prospettiva, nel contesto italiano, sono disponibili diverse raccolte lessicali elaborate dai linguisti che forniscono dati statistici sull'uso e sulla frequenza delle parole

⁸ La sigla ES sta ad indicare il valore dell'Effect Size, utilizzato in statistica per misurare l'entità di un effetto, ossia quanto un intervento influisce su un risultato. In ambito educativo si utilizza per valutare l'efficacia negli apprendimenti di un programma didattico o di un metodo d'insegnamento. Generalmente viene assunto il valore 0,40 come soglia minima di significatività (Hattie, 2009).

e che rappresentano uno strumento utile per individuare in modo più mirato il lessico funzionale all'apprendimento e alla comprensione della lingua. Un esempio è il *Nuovo Vocabolario di base della lingua italiana* di Tullio De Mauro (2016) che contiene circa 7500 lessemi appartenenti al lessico di base ed è suddiviso in tre categorie:

- il vocabolario fondamentale (F) con circa 2000 lessemi di uso più frequente e comune che sono essenziali per la comunicazione di base (ad esempio le parole amicizia, foglio, idea...);
- il vocabolario di alto uso (AU) che contiene circa 3000 lessemi meno frequenti ma comunque utilizzati in vari contesti (ad esempio le parole maschera, incubo, partecipante...);
- il vocabolario di alta disponibilità (AD) con circa 2500 lessemi che, pur non ricorrendo spesso, sono noti alla maggior parte dei parlanti (ad esempio le parole ricevimento, quadrifoglio, rettile...).

Questi tre gruppi di parole sono considerati fondamentali per una comunicazione efficace e in ambito scolastico, in particolare alla scuola primaria, è prioritario che l'insegnante favorisca il consolidamento del vocabolario di base prima di avviare attività finalizzate ad una più ampia prospettiva lessicale.

In questo caso l'insegnamento del lessico può essere messo in relazione con il modello proposto da Beck, McKeown e Kucan (2013) che distingue anch'esso le parole in tre livelli (Fig. 2). L'attenzione didattica, secondo gli autori, dovrebbe inizialmente concentrarsi soprattutto sulle parole del secondo livello, ossia su quei termini frequenti che si ritrovano spesso, anche nel linguaggio scritto, ma che difficilmente gli alunni riescono ad apprendere in autonomia e che corrispondono generalmente al vocabolario di alto uso.

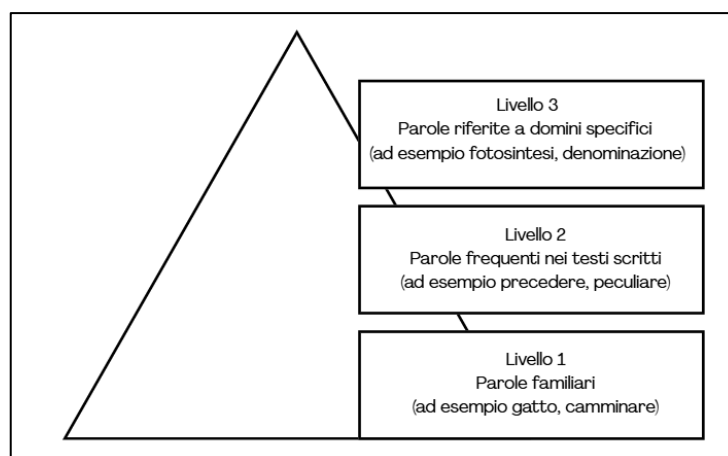


Figura 2. Livelli di insegnamento del vocabolario

Fonte: Adattamento di Calvani, De Angelis, 2025, p. 24 (modello di Beck et al., 2013)

La conoscenza della lingua e la capacità di utilizzarla si sviluppano attraverso l'apprendimento di alcune macro-abilità fondamentali. Queste abilità richieste agli studenti riguardano in primis l'oralità (saper ascoltare, saper parlare) e successivamente anche la scrittura (saper leggere, saper scrivere).

Diverse ricerche dimostrano come l'apprendimento lessicale non possa essere affidato solo all'esposizione implicita⁹. La probabilità di apprendere una parola nuova solo tramite la lettura è infatti pari a circa il 15% (Swanborn, de Glopper, 1999) e un termine presente in un testo scritto deve essere incontrato dalle 8 alle 10 volte per essere appreso e trattenuto in memoria (Uchihara, Webb, Yanagisawa, 2019).

È quindi molto importante che l'insegnante sostenga non solo l'educazione implicita ma anche quella esplicita, insegnando agli alunni a cercare indizi dal contesto. Questi indizi possono essere di tipo verbale se sono riferiti al contesto grammaticale e semantico (quindi morfologia, sintassi, collocazione, sinonimi...) oppure non verbale se sono riferiti al contesto della situazione di cui si sta parlando o alle proprie conoscenze di base sul mondo (Walters, 2004).

Secondo De Beni e Pazzaglia (1995), una tipologia di inferenze, che il docente può cercare di allenare, consiste nel creare collegamenti tra varie informazioni testuali, soprattutto quando sono vicine tra loro. Ad esempio nelle frasi "Ieri c'era allerta

⁹ Si parla di competenza lessicale implicita in relazione alla capacità di comprendere il lessico utilizzato mentre quella esplicita si riferisce alla capacità di motivare e analizzare le proprie scelte lessicali o di cogliere le associazioni tra parole (Calvani & De Angelis, 2025)

alluvione. Marina non è uscita di casa”, il nesso di causa-effetto non è esplicitato ma viene inferito dal lettore.

Un altro tipo di processo secondo le autrici è la capacità di cogliere il significato di una parola sulla base di inferenze semantico-lessicali, ad esempio nella frase “I gattini appena nati sono minuti e delicati” la parola minuti non si riferisce all’unità di misura del tempo ma alle dimensioni ridotte.

Si possono inoltre effettuare inferenze di tipo prospettico che servono ad immaginare ciò che accadrà in seguito, come nella frase “Quando iniziò a piovere, realizzò di aver lasciato a casa l’ombrello” oppure retrospettive che servono a cogliere il significato in base alla frase precedente, ad esempio “La tempesta infuriò per tutta la notte. Al mattino la spiaggia era allagata fino alle prime case” (De Beni & Pazzaglia, 1995).

Allo stesso tempo risulta essenziale che il docente incoraggi il dialogo e il confronto sul lessico tra pari, poiché lo scambio di opinioni permette agli alunni di apprendere attraverso la condivisione e l’interazione reciproca. L’insegnante potrebbe proporre momenti di discussione sia in coppia sia con l’intero gruppo classe, offrendo domande stimolo per facilitare la conversazione durante lo svolgimento di attività comuni.

Il lavoro in coppia, infatti, dimostra di avere effetti positivi sull’apprendimento, anche verso gli alunni più in difficoltà (Mitchell, 2008). Per questo motivo il docente dovrebbe prevedere tempi e interventi mirati, con maggiore attenzione ai bambini la cui competenza lessicale risulta limitata.

Le attività di conversazione sono utili inoltre per esercitare gli studenti nelle abilità di scrittura, dato che esprimere verbalmente le proprie idee aiuta poi a riformulare meglio anche il pensiero scritto.

Nell’abilità di scrittura, avere competenza lessicale significa disporre di un “dizionario mentale” a cui attingere, cioè richiamare alla memoria quelle parole che sono state nel tempo memorizzate per la loro forza espressiva, più che per la loro funzione grammaticale, e riuscirle a strutturare in un discorso coerente e ben strutturato. Ricordare però non significa solo prendere un’informazione da un proprio cassetto mentale, bensì innescare un continuo processo di riconfigurazione dei circuiti neuronali, di sinapsi, che a loro volta attivano molteplici percorsi e reti cerebrali. Quanto più numerosi sono questi collegamenti attivati, tanto maggiore sarà la probabilità di ricordare una certa parola e di utilizzarla nel momento desiderato. (Rivello, 2012)

La memoria a lungo termine è proprio l'archivio in cui vengono trattenuti episodi, fatti, dati e tutto ciò che costituisce il nostro sapere, la nostra enciclopedia e la nostra conoscenza del mondo (Cardona, 2010).

Per quanto riguarda un'efficace competenza lessicale nell'ascolto, è importante che l'insegnante non attui solo una comunicazione concentrata sui contenuti disciplinari, ma consideri anche gli aspetti relazionali. Un approccio che trascura questa dimensione rischierebbe di generare un senso di estraneità negli studenti, impedendo l'ascolto attivo. Di fronte a spiegazioni ed argomenti complessi, l'insegnante dovrebbe cercare di rendere comprensibili i contenuti attraverso un dialogo continuo, cooperativo e partecipato, in modo da attivare processi di immedesimazione e coinvolgimento. Ripetere le parole, riformularle con sinonimi più semplici o inserirle in altri contesti già noti, permette agli alunni di attivare i meccanismi inferenziali e relazionali del sapere (Rivello, 2012).

Per un insegnante quindi, guidare gli studenti verso il raggiungimento di una solida padronanza lessicale, è sicuramente un compito impegnativo e richiede sia tempi lunghi sia strategie di intervento mirate e differenziate. Questo proprio perché comprendere un testo scritto o orale è un processo pluridirezionale e il significato della parola non può essere interpretato in modo isolato, ma va colto all'interno della frase che lo ospita. Diventa dunque fondamentale sviluppare negli allievi tutte le operazioni cognitive necessarie per estrarre il significato reale di ciò che si sta leggendo o ascoltando. Attraverso una progettazione intenzionale, l'insegnante deve riuscire a sfruttare le "occasioni lessicali" che possono emergere durante la vita di classe e trasformare ogni curiosità o dubbio degli alunni in momenti di indagine linguistica collettiva.

La creazione di una classe come comunità di apprendimento (Cacciamani & Giannandrea, 2004) rappresenta un altro presupposto fondamentale per la co-costruzione della conoscenza. In questo modo il lessico si sviluppa e si consolida attraverso pratiche condivise: attività collettive, discussioni, riflessioni guidate, progetti e scambi comunicativi quotidiani. La scuola è così chiamata a promuovere il senso di appartenenza a una comunità educativa e a valorizzare la dimensione sociale dell'apprendimento, in cui si pensa, si dialoga, si costruisce e si impara insieme (Pontecorvo et al., 2004).

In questa direzione l'insegnante assume il compito di favorire il passaggio da un semplice gruppo classe ad una vera e propria comunità, dove l'apprendimento viene visto come un

processo sociale, collaborativo, trasformativo e dove la conoscenza si costruisce attraverso l'interazione, la negoziazione di significati e la partecipazione condivisa. Una comunità, infatti, si caratterizza proprio per un forte senso di appartenenza, interdipendenza positiva e condivisione (De Rossi, 2019). Tale trasformazione però richiede tempo, coesione e scelte didattiche mirate: in questo senso, l'insegnante assume il ruolo di facilitatore, capace di sostenere le relazioni, orientare il dialogo e creare le condizioni per un apprendimento realmente partecipato.

Avendo già affermato in precedenza l'importanza del contesto, si può intuire quanto anche l'ambiente di apprendimento creato all'interno della classe risulti determinante: esso, infatti, agisce come "terzo educatore" e non rappresenta solo un contenitore fisico (Edwards et al., 2010).

Accanto all'importanza delle relazioni, del clima di benessere e del dialogo quotidiano con gli studenti, per favorire l'ampliamento lessicale si può intervenire anche sul setting d'aula.

Per essere efficace questo spazio dovrebbe trasformarsi in un "ambiente parlante": un contesto altamente motivante, stimolante e progettato per incoraggiare la curiosità del bambino. In quest'ottica l'aula funge da dispositivo pedagogico dove il lessico può diventare visibile, tangibile ed accessibile.

Per esempio l'allestimento di angoli dedicati alla lettura con libri e albi illustrati, così come l'utilizzo strategico di supporti visivi, creano un'immersione costante al codice scritto ed un ambiente ricco di linguaggio, capace di favorire lo sviluppo linguistico (Beltchenko 2016, citato in Beach, 2023).

Naturalmente il materiale scelto dall'insegnante deve essere appropriato a seconda dell'età del bambino poiché *"l'oggetto che desta l'interesse del bambino di tre anni non può destare l'interesse nel bambino di sei anni"* (Montessori, 1962).

Un'altra idea potrebbe essere quella di creare delle nomenclature dove oggetti reali vengono etichettati con i termini specifici, permettendo un approccio multisensoriale al lessico.

Grazie alla dimensione tattile e visiva, in quest'ultimo caso la parola non verrebbe solo letta ma anche esperita: il bambino, infatti, può toccare l'oggetto mentre ne apprende il nome, costruendo così un legame tra il concetto astratto e la realtà concreta. Questo contatto diretto trasforma l'apprendimento linguistico in un'esperienza esplorativa.

Naturalmente anche in questo caso è bene che la scelta della terminologia sia calibrata in base alla classe degli alunni e al loro livello.

Un esempio pratico potrebbe essere quello di allestire un piccolo angolo in classe con oggetti e materiale naturale, in cui ogni elemento viene etichettato con il proprio nome. Con l'aumentare dell'età dei bambini, la stessa attività potrebbe poi essere riadattata: ad esempio, si può creare una bacheca con cartoline o fotografie corredate da una breve descrizione, oppure aggiungere materiali legati alle discipline studiate come ad esempio un manichino del corpo umano accompagnato dalla terminologia corrispondente. In questo modo anche l'ambiente in classe assume una forma didattica e al tempo stesso invoglia il bambino all'esplorazione.

Un approccio efficace da parte del docente dovrebbe quindi privilegiare la qualità dell'esplorazione di nuove parole anziché la quantità di quelle memorizzate. È importante che l'insegnante stimoli ciascun bambino a riflettere sull'utilizzo dei termini, sulla loro funzione e sulla loro morfologia, creando interesse per il sapere, in linea con la teoria dell'apprendimento significativo (Ausubel, 1968).

La motivazione nasce laddove il bambino percepisce che le parole non servono solo per superare i test scolastici, ma sono una chiave preziosa per decodificare la realtà e dare voce ai propri vissuti.

Prima di iniziare qualsiasi attività didattica sul lessico, infatti, è utile che l'insegnante

spieghi alla classe l'importanza di conoscere il significato e l'utilizzo delle parole, e che cosa vuol dire effettuare un potenziamento in questo ambito. (Che cosa significa potenziamento? Significa diventare più forti, avere più controllo e avere fiducia. In parole semplici, il potenziamento del vocabolario significa imparare più parole per acquisire sicurezza) (Calvani & De Angelis, 2025, p. 38).

Viene fatto comprendere agli allievi che:

- più parole si conoscono, migliore sarà la capacità di comprensione. In questo caso si riuscirà sia ad esprimersi correttamente, sia comprendere il punto di vista degli altri;
- il potenziamento lessicale non avviene solo in classe ma anche al di fuori del contesto scolastico. *“Un ruolo importante, in questo caso, è svolto dalla lettura:*

rendere la lettura parte della propria routine quotidiana è fondamentale”.
(Calvani & De Angelis, 2025, pp. 38-40).

Negli ultimi anni, alcuni autori hanno cercato di individuare dei principi utili per guidare l'azione dei docenti. Si riporta qui da esempio un breve decalogo, a cui fare riferimento nel progettare attività di potenziamento lessicale (Montesano, 2020, citato in Calvani & De Angelis, 2025, p. 99):

- promuovere un ambiente linguistico ricco, a livello sia quantitativo che qualitativo, attraverso le interazioni sociali e le esposizioni frequenti ai testi scritti;
- rendere i bambini attivi verso il linguaggio mediante la ricerca autonoma di parole e significati, prevedendo una riflessione specifica sui termini;
- aiutare i bambini a desumere le parole dal contesto, stimolandoli costantemente in attività di questa tipologia;
- promuovere la produzione di rime e filastrocche, fondamentale per giocare in modo creativo con la veste sonora delle parole e anche per lo sviluppo di una competenza meta-fonologica;
- prevedere momenti in cui, soprattutto dalla terza primaria in poi, sia possibile invitare gli alunni a letture riflessive in cui si chiede loro di mettere in pratica la strategia del clarifying, riflettendo su cosa possa significare una parola difficile, provando anche a scomporla nelle sue componenti interne (radici, prefissi e suffissi);
- promuovere l'autoconsapevolezza lessicale degli alunni, attraverso specifiche attività di riflessione sulle parole che sono state imparate;
- realizzare giochi lessicali in cui, ad esempio, è possibile verificare come si modifica una parola cambiando suffissi o prefissi;
- soffermarsi sull'insegnamento del lessico disciplinare e sul vocabolario utile alle materie di studio;
- prevedere una riflessione sugli usi metaforici delle parole, attraverso l'utilizzo e lo studio delle espressioni idiomatiche e i modi di dire;
- utilizzare i termini come anticipatori didattici, prevedendo il pre-insegnamento delle parole difficili o sconosciute prima dello studio di una lettura o di un capitolo.

2.4 Alcune metodologie per la didattica del lessico

Le metodologie didattiche rappresentano uno strumento essenziale per l'ampliamento del lessico alla scuola primaria. Anche se i documenti scolastici, analizzati in precedenza, non forniscono direttamente programmi o piani specifici, è importante che l'insegnante, in base all'esigenza dei propri allievi, preveda l'utilizzo di varie strategie e attività.

A prescindere dai metodi utilizzati, è comunque importante ribadire che l'insegnante gioca un ruolo centrale nel processo di apprendimento e che resteranno sempre molto importanti la creazione di un ambiente positivo in classe (Krashen, 1985), l'utilizzo di modelli meta-cognitivi (Calvani, Chiappetta Cajola, 2019), di feedback formativi (Corrà, 2016) e l'adattamento di strategie alle necessità degli alunni (Calvani & Marzano, 2020). Di seguito, le attività selezionate, vengono organizzate secondo diversi approcci di intervento pedagogico: strutturale-scientifico, ludico-creativo, analitico-riflessivo e tecnologico.

Questa ripartizione permette di osservare come ogni tipologia di intervento concorra sinergicamente a strutturare un ambiente di apprendimento capace di potenziare, in modo consapevole e graduale, il repertorio lessicale degli alunni.

Innanzitutto, risulta fondamentale citare l'approccio scientifico di Maria Montessori, la quale proponeva l'utilizzo di nomenclature come strumento adatto ad ampliare il lessico e a categorizzare il mondo. La pedagoga ideò questo materiale partendo dall'osservazione sistematica della realtà: l'intuizione nacque durante una lezione di Botanica, osservando l'interesse dei bambini nel classificare la tipologia di foglie.

Il materiale si compone generalmente di tre elementi:

- una tessera muta che raffigura l'immagine di un oggetto;
- un cartellino con il nome corrispondente all'immagine;
- una tessera parlante che riporta entrambi, sia il nome sia l'immagine, e che serve come modello di riferimento e di autocorrezione finale.

Affinché l'attività sia efficace, è molto importante che le tessere attraggano e mantengano viva la curiosità e l'attenzione dei bambini. L'obiettivo è portare una progressiva crescita

della conoscenza, per questo è necessario presentarle in forma diversa in base all'età e alla fase di sviluppo degli alunni.

Una possibilità di utilizzo delle nomenclature è quella di posizionare le tessere parlanti per terra, una dopo l'altra, creando una serie ordinata che serva come guida visiva.

Si possono poi mostrare al bambino le tessere mute e i vari cartellini con i nomi. L'insegnante può quindi far ricomporre le coppie, utilizzando le tessere già a terra come modello di riferimento per l'abbinamento e l'autocorrezione.

Anche nel primo anno di scuola primaria questo tipo di attività può risultare molto efficace perché permette al bambino di confrontare le lettere, senza il bisogno di saper leggere o capire cosa c'è scritto, dal momento che sarà l'immagine a parlare per lui¹⁰.

Montessori afferma proprio che:

l'esercizio ha lo scopo di destare l'interesse alla parola scritta: il riconoscimento del nome di un oggetto presente dà quasi l'emozione di avere scoperto un segreto e l'atto di collocare il cartello soddisfa e chiude il ciclo di questa intima attività. Oramai, il motore interno è stato toccato, l'interesse si è acceso e la comunicazione fra la sorgente della vita e la conquista esterna è stabilita (Montessori, 2018, p. 260).



Figura 4. Alcune tessere della nomenclatura del metodo Montessori¹¹

¹⁰ Jan Amos Comenius sosteneva l'importanza di sfruttare l'efficacia comunicativa delle immagini per favorire la comprensione delle parole. Il suo manuale illustrato per bambini, *Orbis Sensualium Pictus* (Comenius, J. A., 1672), rappresenta un precursore della moderna didattica sensoriale e linguistica. È considerato il primo libro illustrato concepito interamente per i giovani lettori, combinando figure dettagliate a testi semplici e immediatamente comprensibili.

¹¹ "Nomenclature Montessori", (n.d.). Metodomontessori.it, ultima consultazione in data 8 marzo 2026, <https://www.metodomontessori.it/attivita-montessori/nomenclature-montessori/attachment/nomenclature-montessori-3>

L'utilizzo delle nomenclature mostra come un semplice materiale, fondato sull'associazione immagine-parola, possa sostenere non solo l'ampliamento lessicale ma anche l'interesse spontaneo verso la lingua scritta. La dimensione manipolativa e visiva attiva proprio nel bambino un coinvolgimento cognitivo ed emotivo che rende l'apprendimento significativo.

Questa combinazione ha aperto la strada ad altre proposte didattiche, dove le tessere non rappresentano soltanto uno strumento di classificazione ma diventano elementi centrali di attività a carattere ludico, capaci di coniugare apprendimento linguistico, sviluppo del pensiero e partecipazione attiva.

Se l'approccio montessoriano fornisce un solido impianto basato sull'ordine e la classificazione dei concetti, l'evoluzione pedagogica del Novecento ha progressivamente integrato questa dimensione strutturale con una maggiore attenzione alla componente creativa.

In questo contesto risulta opportuno riportare il contributo del celebre Gianni Rodari, capace di proporre metodologie ludiche, basate sul gioco, sull'immaginazione e sulla fantasia dei bambini. L'autore incoraggiava gli alunni a manipolare le parole e creare associazioni tra di esse, inventando storie e utilizzando il lessico in modo libero e fantasioso.

Nella sua opera della *Grammatica della fantasia* (2013), viene introdotto il tema del binomio fantastico, una tecnica pensata per stimolare la creatività e l'invenzione linguistica, accostando due parole apparentemente distanti tra loro, costringendo così la mente a cercare dei collegamenti originali.

L'autore afferma che *“è bene scegliere il binomio fantastico con l'aiuto del caso. Le due parole siano dettate da due bambini, all'insaputa l'uno dell'altro; estratte a sorte; indicate da un dito che non sa leggere in due pagine lontane del vocabolario”* (Rodari, 2013, p.35) e propone due parole come ad esempio *cane* e *armadio*, dalle quali si potrebbero ottenere diverse figure (Rodari, 2013, p.36):

il cane con l'armadio

l'armadio del cane

il cane sull'armadio

il cane nell'armadio

eccetera.

Ognuna di queste a sua volta può dare vita a situazioni fantastiche, per esempio, “*un cane passa per la strada con un armadio sulla groppa. È la sua cuccia cosa ci volete fare. Se la porta sempre dietro, come fa la chiocciola con il guscio*” (Rodari, 2013, p.36).

Questo approccio permette di espandere il lessico in modo naturale, dato che i bambini sono spinti ad inventare frasi, descrizioni e narrazioni anche attraverso un “nonsenso”, approfondendo al contempo il significato delle parole e scoprendo così magari nuovi termini che prima non conoscevano.

Un'altra possibilità riguarda la creazione di acrostici: attraverso la scrittura in verticale di una parola fornita dall'insegnante, i bambini utilizzano ogni lettera per comporre nuove parole collegate tra di loro cercando di formare una frase di senso, come nell'esempio (Rodari, 2013, p.29):

S – sulla

A – altalena

S - saltano

S - sette

O -oche

L'acrostico può essere anche un'idea utile per avviare una discussione in classe sui significati delle diverse parole inserite o addirittura per creare una storia fantastica.

Un altro gioco proposto dall'autore è quello del prefisso arbitrario, interessante per riflettere sulle caratteristiche morfologiche dei lessemi e per deformare insieme ai bambini le parole, esplorandone varie possibilità e declinazioni. Rodari ha inventato ad esempio il “paese con l'esse davanti”, dove un semplice temperino può trasformarsi in uno *stemperino* che serve a far ricrescere la punta alle matite o dove il cannone diventa uno *scannone*, capace di “*disfare la guerra anziché farla*” (Rodari, 2013, p.47).

Inizialmente si potrebbe chiedere ai bambini di fare lo stesso gioco con delle parole a loro scelta, per poi rendere l'attività ancora più ludica e strutturata, indicando alcuni prefissi da poter utilizzare per cambiare nuovamente il significato dei termini: ad esempio “*il*

prefisso bis ci regala la bispenna, che scrive il doppio [...], la bispipa, per fumatori accaniti...” (Rodari, 2013, p.48).

Anche il prefisso fantastico rappresenta in qualche modo un binomio fantastico, nel quale i due termini sono rappresentati dal prefisso scelto per generare nuove immagini e dalla parola scelta per essere deformata.

Un’alternativa è procedere con la creazione di vere catene di parole che si ottengono sostituendo i morfemi iniziali o centrali (ad esempio coro, toro, moro, puro, pero e così via).

L’autore propone anche l’errore creativo, dove da “*un lapsus può nascere una storia*” e “*sbagliando s’inventa*” (Rodari, 2013, p.52) dando la possibilità ai bambini di ricavare nuovi significati da alcune parole errate. Ad esempio, se al posto di Lapponia, viene scritto Lamponia, ci si potrebbe immaginare un nuovo paese profumato e boschereccio (Rodari, 2013, p.50) invitando così a riflettere sul fatto che, quando una parola viene inventata, è possibile attribuirle liberamente un significato personale. A volte anche se non esiste nel dizionario può risultare più efficace nel rappresentare ed esprimere ciò che si ha in mente.

Si può utilizzare l’errore creativo anche come espediente per riflettere sulle parole omografe, che si differenziano tra loro per la presenza di un accento, partendo ad esempio da una filastrocca di Rodari (1964, p. 13), *Per colpa di un accento*:

*Per colpa di un accento
un tale di Santhià
credeva d’essere alla meta.
Per analogo errore
un contadino a Rho
tentava invano di cogliere
le pere da un però.
Non parliamo del dolore
di un signore di Corfù
quando, senza più accento,
il suo cucu non cantò più.*

In seguito, il docente potrebbe scegliere di proporre una riflessione sulle coppie di parole presenti nei versi della filastrocca (pero-però, meta-metà), per poi invitare i bambini a pensare ad altre parole con questa caratteristica (papa-papà, Como-comò, principi-principi). Si potrebbero quindi inventare delle frasi utilizzando queste coppie di parole.

Se Rodari insegna a liberare le parole attraverso la fantasia e anche il paradosso, l'approccio proposto nel libro *Giochi e attività per l'arricchimento linguistico* (Venera, 2013) ne rappresenta una declinazione metodologica più operativa. Qui viene ulteriormente ribadita l'importanza di utilizzare il gioco come

metodologia ludica con interventi strutturati in modo da favorire non solo l'acquisizione disciplinare ma anche il potenziamento dei processi di pensiero e della motivazione all'apprendimento. Il gioco costituisce un valido approccio verso qualsiasi attività scolastica, in quanto strategia didattica che mantiene alto il livello di motivazione, favorendo nel bambino l'attenzione costante all'oggetto della consegna di lavoro (Venera, 2013, p.7)

In questo caso vengono proposti alcuni giochi, adatti in particolare alle prime classi della scuola primaria, attraverso l'utilizzo di tessere e flash-cards, in cui l'insegnante svolge il ruolo di facilitatore dei processi e di promotore ludico. La presenza di immagini nelle tessere, semplici ma al contempo accattivanti e stimolanti, fornisce al bambino un efficace supporto visivo, finalizzato sia all'arricchimento lessicale e semantico, sia allo sviluppo delle abilità narrative.

Nell'esempio riportato in figura (Fig. 5), viene illustrata un'attività per potenziare le capacità di associazione logico-semantica negli alunni, stimolando non solo il recupero lessicale, ma anche la flessibilità cognitiva. Il gioco infatti impegna il bambino nel riconoscimento del nesso tra categorie personaggio-oggetto oppure oggetto-oggetto (Fig. 6) e la presenza di una "carta estranea" introduce una variante più ludica e competitiva. Quest'attività, oltre ad essere un esercizio linguistico, favorisce anche il rispetto del turno di parola e l'interazione tra pari, creando un contesto di apprendimento sociale e cooperativo.

Attività 4

Si compone un mazzo di carte formato da personaggi e oggetti in base al numero dei partecipanti e si aggiunge una carta-oggetto estranea ai mestieri rappresentati (si possono adoperare le carte di altri giochi). Dopo avere preparato il mazzo si distribuiscono tutte le carte ai partecipanti. Ciascun bambino non deve dichiarare il contenuto delle carte agli altri partecipanti. Al via dell'adulto, i bambini ricercano tra le proprie carte quelle che possono appaiarsi secondo il nesso logico personaggio-oggetto oppure oggetto-oggetto di uno stesso personaggio (ad esempio si potranno appaiare la maestra e la lavagna ma anche la lavagna e il libro). Quando trova la coppia, il bambino la mostra agli altri partecipanti e la posa al centro del tavolo. Successivamente, un bambino alla volta porge le carte che ha ancora in mano, senza farle vedere, al compagno di destra che ne pesca una. Se con la carta pescata riesce a completare una coppia, il bambino la scarta in mezzo al tavolo, altrimenti tiene la carta e a sua volta continua il giro porgendo le proprie carte al suo compagno di destra. Il bambino che possiede o pesca la carta «estranea» è obbligato a tenerla e deve cercare di consegnarla agli altri partecipanti al gioco. Si procede agli accoppiamenti fino a terminare le carte a disposizione e a quel punto si esce dal gioco. Perde la partita il bambino che rimane con la carta estranea, mentre conquista un gettone smile il partecipante che ha accoppiato tutte le carte a sua disposizione.

Al termine delle partite stabilite, vince il bambino che ha il maggior numero di gettoni smile.

Figura 5. Gioco per l'arricchimento linguistico sull'associazione logico-semantica tra parole

Fonte: Venera (2013, p.51)



Figura 6. Esempio di immagini presenti nelle tessere del gioco

Fonte: Adattamento da Venera (2013, p.51)

Un altro esempio riportato dalla stessa autrice (Fig.7), prevede di far utilizzare le tessere-immagine per lavorare sulla denominazione di oggetti e sulla polisemia. Il bambino è invitato, infatti, a dire il nome delle figure, confrontandosi con termini che ammettono più definizioni, come nel caso di “pullman”, “corriera”, “bus”. L’insegnante potrebbe poi

proseguire con la creazione di ulteriori nessi logici, di tipo semantico (associazione tra parole in base alla loro funzione), fonologico (riconoscimento di sillabe e fonemi comuni) o morfologico (distinzione tra genere e numero dei nomi). L'attribuzione di un gettone come premio per ogni risposta esatta funge da rinforzo positivo ed incentiva la partecipazione attiva, necessaria per l'apprendimento.

Attività 6

L'adulto introduce l'attività mostrando tutte le tessere-immagine e chiede ai bambini, a turno, di denominare gli oggetti rappresentati (alcune immagini non sono chiaramente connotate per consentire di darne più definizioni). Se esiste una sola denominazione entra in possesso della carta il bambino che la denomina correttamente per primo. Ad esempio, l'autobus può essere definito in diversi modi: pullman, corriera, bus.

L'attività può proseguire e favorire associazioni di vario tipo:

- semantiche: forbici da potatura, forbici per la carta, coltello, tagliare; oppure lavastoviglie, lavatrice, lavare, ecc.;
- fonologiche: immagini a cui corrispondono definizioni che iniziano con la stessa sillaba o con lo stesso fonema, ad esempio vaso, vasino, oppure lavatrice, lavastoviglie, oppure penna, pennarelli;
- morfologiche: raggruppare le immagini dei nomi secondo criteri morfologici, termini maschili o femminili, plurali o singolari.

L'attività può proseguire con l'utilizzo delle immagini rappresentate nei 10 scenari e favorendo associazioni di vario tipo. A ogni risposta esatta viene attribuito un gettone smile. Vince il bambino che ha fornito il maggior numero di risposte corrette e quindi ha conquistato più gettoni.

Figura 7. Gioco per l'arricchimento linguistico sulla denominazione di oggetti, attraverso immagini

Fonte: Venera (2013, p.48)

Restando nell'ambito di autori italiani, anche Zuccherini (2020) propone un progetto, indirizzato alla scuola primaria, intitolato *Quante parole conosci?* dove presenta un esercizionario didattico che utilizza alcune tra le seguenti tipologie di attività:

- esercizi di scelte lessicali sulla base dei registri linguistici da adottare nei vari contesti d'uso. In questo caso l'insegnante può utilizzare consegne come "Devi scrivere una lettera alla preside della tua scuola. Quali parole sono adatte a questo tipo di comunicazione?");
- esercizi di associazione e relazioni semantiche tra parole, partendo dall'osservazione di alcuni campi lessicali (Fig. 8);
- esercizi di riflessione sulle parole derivate e sulla loro struttura (Fig. 9);
- esercizi di riflessione sulle parole polirematiche e sulle espressioni idiomatiche (Fig. 10).

SIGNIFICATI IN RETE

Il significato di una parola può includere quello di un'altra: pensa a gioco → nascondino.
Inserisci le parole indicate nei gruppi che le includono.

aquila - armadio - cassettera - delfino - divano
- formica - ~~gatto~~ - letto - pecora - sedia

1. Animale → gatto,
2. Mobile →

Figura 8. Esercizio per riflettere sulle relazioni semantiche tra parole

Fonte: Adattamento da Zuccherini (2020, p.15)

LA PAROLA È UN PUZZLE

Unisci i pezzi e trova una nuova parola.

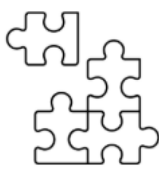
sicuro	+	-ezza	=	sicurezza	
pizza	+	-ezza	=	pizzeria	
montare	+	-aggio	=	montaggio	

Figura 9. Esercizio per riflettere sulle parole derivate

Fonte: Adattamento da Zuccherini (2020, p.26)

QUANTE PAROLE POLIREMATICHE O MODI DI DIRE CONOSCI?

Prova a spiegare queste espressioni a parole, con un disegno o ad usarle in una frase.

1. Luna storta
2. Fare gola
3. Sudare freddo
4. Niente da fare
5. Cambiare casa
6. Spezzare il cuore

Figura 10. Esercizio per riflettere sulle parole polirematiche o sui modi di dire

Fonte: Adattamento da Zuccherini (2020, p.43)

Un altro interessante progetto destinato agli alunni di scuola primaria di tutte le classi, dalla prima alla quinta, è intitolato *Arricchire il lessico attraverso la poesia* e riguarda proprio l'ampliamento lessicale partendo da alcuni testi poetici (Bosc, 2020).

Si riporta qui sotto un esempio di attività dedicata agli alunni di classe prima, partendo dalla poesia *Acqua* di Gabriele D'Annunzio (Fig.11).

Acqua
di Gabriele D'Annunzio

*Acqua di monte
Acqua di fonte
Acqua che squilli
Acqua che brilli
Acqua che canti e piangi
Acqua che ridi e muggi
Tu sei la vita
E sempre sempre fuggi*

(tratta da Poesie, a cura di Andreoli A. e Zanetti G., Milano, BUR, 2011)

La poesia Acqua ha preso una forma diversa: adesso si può guardare con le immagini. Scrivi sotto ogni disegno la parola giusta per descrivere l'immagine.

		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____

Completa i versi con parole a tua scelta. Fai attenzione! Le parole nuove devono essere diverse da quelle usate dall'autore della poesia.

Acqua di _____
 Acqua di _____
 Acqua che _____
 Acqua che _____

Fatti ispirare dai versi appena creati e fai un disegno.



Figura 11. Esempio di attività sul lessico e la poesia

Fonte: Adattamento da Bosc (2020, pp. 55,57-58)

Anche Balboni (1998, citato in Bosc, 2019, p.25) presenta alcune tecniche che possono essere presentate come un gioco condotto alla lavagna o come una gara a squadre per lavorare sul lessico:

- *Associogramma o diagramma a ragno* dove l'insegnante scrive una parola chiave al centro e crea attorno alcune "isole" in cui inserire parole o disegni

collegati. Questo strumento è molto utile soprattutto ai primi anni della scuola primaria per fare collegamenti tra parole nuove e già conosciute, oltre che per costruire campi semantici personali legati ad uno stesso tema;

- *Brainstorming* per invitare gli alunni ad esprimere liberamente parole e idee su un certo argomento e a visualizzarle senza un ordine specifico;
- *Nuvola di parole* che è un tipo di brainstorming dove si raccolgono delle parole-chiave;
- *Abbinamento immagine-parola* dove i bambini esplorano alcune immagini e poi cercano, tra le parole proposte, quella che corrisponde al disegno;
- *Abbinamento parola-definizione* dove si collega una parola alla sua spiegazione corretta.

Cisotto e il gruppo RDL¹² (2009) hanno suggerito alcune proposte didattiche con un approccio ludico-creativo, all'interno di un modulo chiamato proprio *Il laboratorio delle parole*, che persegue l'obiettivo di incrementare e sviluppare il lessico nei bambini, soprattutto nei primi anni di scuola primaria. Il titolo del laboratorio contiene un richiamo esplicito a processi di costruzione lessicale, "*condotti all'insegna dell'esplorazione guidata e della scoperta riflessiva di regole per inventare termini e per organizzarli secondo reti semantiche*" (Cisotto & RDL, 2009, p. 28).

Nella parte intitolata *Le parole del quotidiano* gli autori propongono dei giochi linguistici con cui riferirsi agli oggetti del quotidiano e raccontare eventi routinari. Lo scopo è quello di stimolare la ricerca di parole pertinenti a vari contesti e far riflettere gli alunni su quanto un uso generico e vago dei termini possa impedire di comprendere appieno un messaggio. Queste attività permettono anche di compiere delle concettualizzazioni e stabilire relazioni tra oggetti o eventi. Un esempio di attività (Fig.12) prevede la costruzione di un cartellone dove i bambini, attraverso il disegno e il dialogo guidato, descrivono il momento del pranzo analizzandone luoghi, oggetti utilizzati e relazioni con le persone (Cisotto & RDL, 2009, p. 45).

¹² Il Gruppo di Ricerca sulla Didattica della Lingua, coordinato dalla Professoressa Lerida Cisotto, si occupa da diversi anni di sperimentare nuove metodologie didattiche in merito ai processi di comprensione e scrittura di differenti tipi di testo: narrativo, espositivo, argomentativo, poetico. Ha partecipato a Progetti di Interesse Nazionale e ha pubblicato le proprie ricerche in riviste di rilevanza internazionale. Si occupa inoltre di progettare e condurre attività di formazione con gli insegnanti di scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado (Cisotto & Gruppo RDL, 2020).

A PRANZO CON LE PAROLE

❖ OBIETTIVI

- ★ Descrivere situazioni quotidiane con progressive espansioni di brevi enunciati.
- ★ Sviluppare il lessico specifico relativo a situazioni conosciute.

❖ CONTESTO DI APPRENDIMENTO

Proseguendo nell'attività precedente, l'insegnante, con l'ausilio di illustrazioni, dialoga con i bambini sulla sequenza delle azioni del pranzo, avvalendosi di alcune domande stimolo: «Chi prepara di solito il pranzo?», «Con chi pranzi abitualmente?», «Dove pranzi a metà giornata?», «E la sera?».

❖ ATTIVITÀ, PROCEDURE E PERCORSI

Le parole del pranzo

Si chiederà ai bambini di disegnare e raccontare il momento del proprio pranzo: dove e con chi essi pranzano abitualmente (con gli amici a scuola, a casa con mamma e papà, dai nonni), che cosa utilizzano per mangiare, ecc.

Verrà allestito un cartellone (si può utilizzare la scheda 9 come esempio) con immagini e parole relative alla conoscenza semantica del concetto «pranzo». Per aiutare i bambini a prendere consapevolezza delle informazioni che rientrano nel concetto di «pranzo» e per articolare la conoscenza di questa attività quotidiana, l'insegnante guiderà la conversazione in classe/sezione con alcune domande: «Quando pranzi?», «Con chi pranzi di solito?», «Con che cosa pranzi?», «Dove pranzi di solito?».

Al centro del cartellone si collegheranno i disegni dei bambini, sovrapposti come un album e si scriverà la parola «PRANZO». Intorno a questa area centrale si disegneranno quattro riquadri.

Nel riquadro «DOVE?», dopo aver chiesto ai bambini in quali luoghi si svolge abitualmente il loro pranzo, si appenderanno delle immagini che li rappresentino, corredate di parole.

Si procederà allo stesso modo per gli strumenti usati durante il pranzo, nel riquadro «CON CHE COSA SI MANGIA?», e per le persone nel riquadro in cui si chiede di riportare: «CON CHI MANGIO?».

Per la collocazione temporale «QUANDO?» si raccoglieranno le risposte dei bambini, si introdurrà la distinzione tra pranzo e cena e si deciderà insieme a loro come rappresentare i due momenti, l'ora del pranzo e l'ora della cena, in modo tale da poterli distinguere.

Figura 12. Le parole del quotidiano: A pranzo con le parole.

Fonte: Cisotto & Gruppo RDL (2020, p. 45)

Nella sezione intitolata *Palestra di parole*, ispirata molto probabilmente all'approccio di Rodari, viene invece proposto un ventaglio di attività finalizzate alla formazione di termini nuovi a partire da quelli già noti, introducendo così il bambino ad una prima analisi dei meccanismi di base di costruzione delle parole. L'obiettivo non è tanto quello di porre l'attenzione sulla regola morfologica, bensì avviare una riflessione sulla lingua. Ne è un esempio l'attività della *Codina-Codona* (Fig. 13), dove togliendo l'ultimo suono (lettera) della parola e aggiungendo una piccola o grande coda, si possono rimpicciolire o ingrandire le parole. In questo modo l'insegnante può giocare con i bambini utilizzando immagini o cartellini e riflettere insieme a loro su come a volte, cambiando la finale delle parole, si possa trasformare anche di molto il loro significato. Ad esempio, dalla parola borsa si potrebbe ottenere borsone ma dalla parola burro si potrebbe ottenere burrone e qui il significato cambia completamente (Cisotto & RDL, 2009, p. 51).

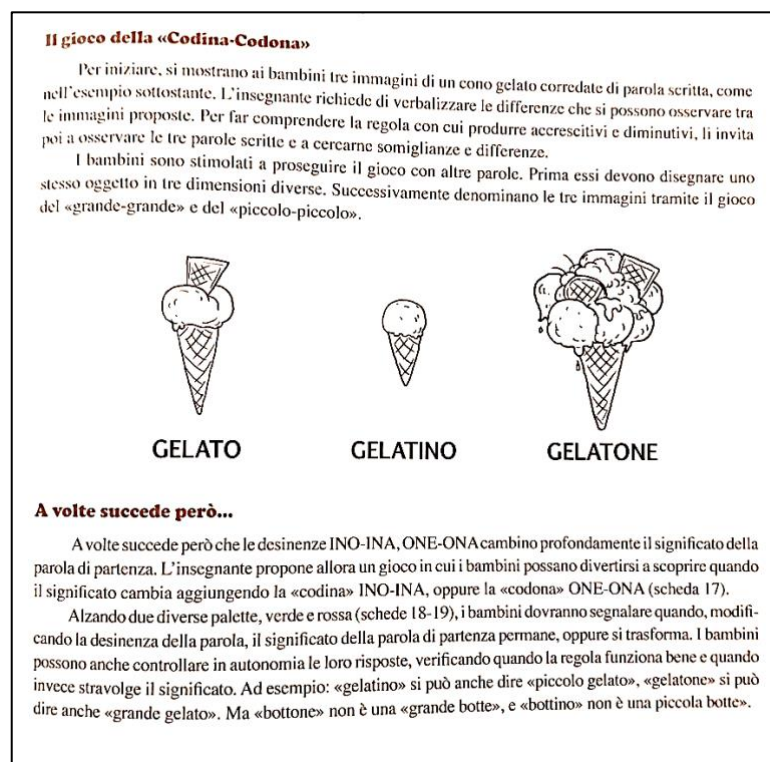


Figura 13. Palestra di parole: il gioco della Codina-Codona.

Fonte: Cisotto & Gruppo RDL (2020, p. 51)

Inoltre, gli stessi autori, sottolineano l'importanza di un lavoro sistematico sul lessico delle emozioni, proponendo nella sezione *Parole per i pensieri e le emozioni*, molteplici attività con l'intento di *“favorire lo sviluppo del lessico di tipo cognitivo (penso, credo, desidero...) ed emotivo (mi sento triste, provo rabbia, ecc.)”* (Cisotto & RDL, 2009, p. 29).

Si tratta di un percorso che si configura anche come educazione affettiva, volto a sostenere i bambini nell'acquisizione di strumenti linguistici adeguati a riconoscere e verbalizzare i propri stati d'animo. Il lavoro prende avvio dall'analisi delle emozioni vissute dai protagonisti di fiabe e storie fantastiche, tramite i quali i bambini possono immedesimarsi ed esternalizzare sensazioni o pensieri. La scelta di mediare l'esperienza emotiva tramite i personaggi risponde ad una precisa esigenza pedagogica: per i più piccoli, infatti, è spesso complesso riuscire ad esprimere con consapevolezza le proprie emozioni ma la distanza simbolica, offerta dalla narrazione, favorisce questo processo di riconoscimento. Si riporta qui di seguito un esempio di attività (Fig. 14) che prende avvio con la lettura di una filastrocca di paura. L'esperienza si sviluppa attraverso un laboratorio espressivo

basato sul gioco di ombre, realizzate con le proprie mani: i bambini sono invitati ad osservare e sperimentare come le forme proiettate possano trasformarsi in oggetti, figure o “presenze” misteriose, da utilizzare per costruire poi simbolicamente la propria casa della paura. In un secondo momento, l’attività procede con il vero e proprio arricchimento lessicale, dove gli alunni sono guidati a individuare alcune parole o espressioni suscitate dall’esperienza (ad esempio rabbrivire, balbettare, tremare...).

Il percorso integra in questo modo la dimensione corporea con quella immaginativa e linguistica.

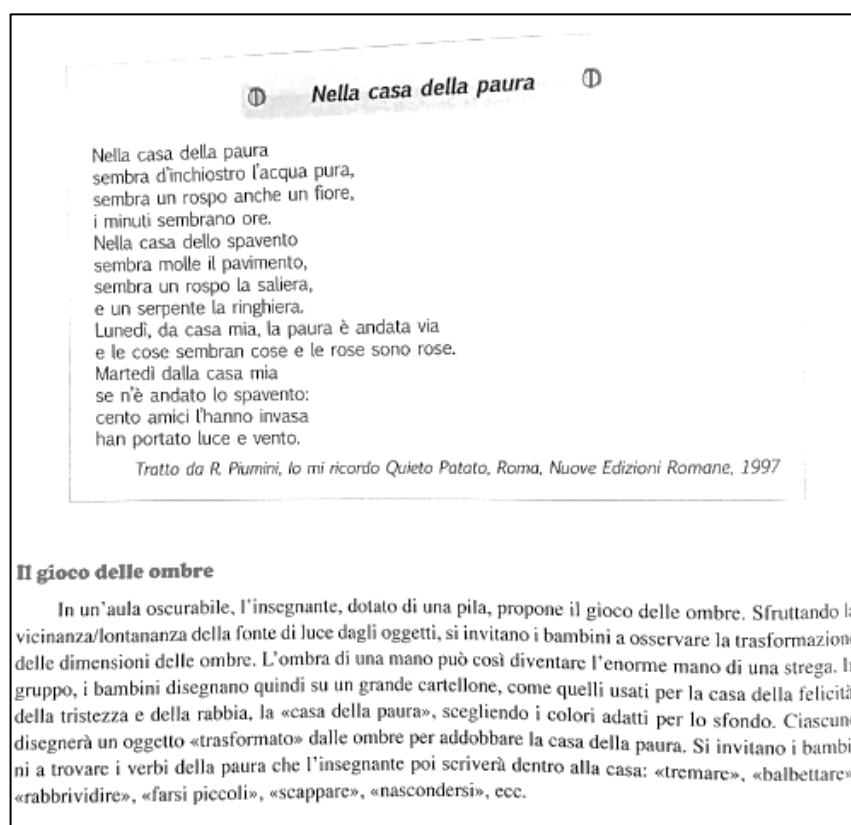


Figura 14. Parole per i pensieri e le emozioni: Nella casa della paura

Fonte: Cisotto & Gruppo RDL (2020, p. 66)

Accanto alle attività ludiche, troviamo altre proposte didattiche con un approccio più riflessivo e analitico.

In questa direzione si collocano gli autori Calvani e De Angelis (2025) che, in collaborazione con SApIE¹³, illustrano dei metodi ritenuti efficaci e rivolti in particolare

¹³ SApIE (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenze) nasce da una rete di docenti e ricercatori universitari appartenenti all'ambito educativo, psicologico o neurologico con lo scopo di favorire la messa in pratica delle risultanze scientifiche che la ricerca internazionale in ottica evidence-based sta ormai diffondendo nel mondo.

alle classi quarte e quinte di scuola primaria. Attraverso il programma di *Potenziamento Lessicale dal Testo alla Parola* (PL-TP), propongono l'utilizzo di brevi testi per lavorare sia sul lessico ricettivo, attraverso *“la discussione guidata dell'insegnante volta a comprendere il grado iniziale di comprensione degli allievi in relazione alle parole target”*, sia sul lessico produttivo, *“in quanto le attività prevedono la produzione di brevi frasi contenenti parole oggetto di studio”* (pp. 33-34).

Gli autori hanno individuato alcuni principi utili che a loro avviso rendono efficace un intervento di questo tipo:

- coinvolgimento diretto degli studenti: è importante partire da quello che gli alunni conoscono già e dai loro vissuti personali e stimolarli nel ragionamento qualora non riescano ad individuare subito il significato di una parola;
- tracciamento delle parole: è fondamentale che gli studenti tengano traccia su un quaderno di lavoro delle parole nuove che hanno incontrato, sia durante una lettura a scuola, sia attraverso una ricerca autonoma o le interazioni con gli altri, per poi condividerle la volta successiva con i propri compagni;
- condivisione tra gli studenti: il docente dovrebbe incoraggiare il dialogo con i compagni sul lessico relativo alle parole presentate in classe o riportate nel quaderno di lavoro. In questo modo gli alunni possono apprendere anche dal confronto e dalla condivisione reciproca;
- approccio meta-cognitivo: prevedere dei momenti di riflessione sulla lingua con una produzione di brevi frasi contenenti le parole incontrate in precedenza.

Un esempio significativo di riflessione guidata, riportato dai due autori, riguarda l'analisi lessicale condotta dall'insegnante a partire da un testo precedentemente somministrato (Fig. 15).

Oggi è il compleanno di Greta. Si sveglia eccitata perché è certa di trovare una sorpresa da parte dei suoi genitori. Impaziente, scende dal letto ma non vede alcun regalo nella sua stanza. Che delusione! Se ne va in cucina perplessa e malinconica. Ma all'improvviso, la vista sul tavolo di una scatola interrompe la sua angoscia e la riempie di entusiasmo. Ecco, infatti, la bambola che aveva sognato. Soddisfatta e confortata, va ad abbracciare i suoi genitori.

Figura 15. Esempio di brano trattato dal repertorio di classe quinta (parole target sottolineate)

Fonte: Adattamento da Calvani e De Angelis (2025, p.39)

L'insegnante dopo aver dettato il brano proposto potrebbe far sottolineare agli alunni le parole target, per poi rivolgere loro alcune domande di comprensione: "Chi è la protagonista? Come si sente all'inizio? Che cosa succede quando non trova il suo regalo? Quale titolo daresti a questo brano?"

Terminata questa fase, il docente può aiutare i bambini a scoprire le caratteristiche comuni di alcune parole target, attraverso quesiti come: "Vediamo queste parole (perplessa, impaziente, delusione, eccitata). Che cosa significano? Cosa vuol dire essere perplessa? Che cosa si può mettere al suo posto? Proviamo a mettere un'altra parola come dubbioso e vedere se la frase mantiene lo stesso senso..." (Calvani & De Angelis, 2025, p.39).

In seguito, l'attività presentata dai due autori prevede di far inventare e scrivere delle frasi utilizzando le parole sottolineate e successivamente lavorare a coppie per trovare alcuni sinonimi o contrari.

Infine, il docente fornisce un feedback sul lavoro svolto, ragionando insieme al resto della classe sulle scelte adottate dalla coppia. In questo caso può porre alcune domande come "Allora bambini vediamo un po' quali parole avete scelto...Vi siete trovati d'accordo? Chi ha scelto delle parole diverse? Che cosa significano?" (Calvani & De Angelis, 2025, p.40).

Il feedback rientra tra gli elementi che possono fare la differenza nel promuovere e migliorare gli apprendimenti degli alunni. In questo l'insegnante non dovrebbe mai essere troppo rigido ma parlare piuttosto di risposte preferibili, non giuste o sbagliate.

Questo approccio analitico e riflessivo basato sulla discussione guidata trova un solido riscontro scientifico anche nel quadro teorico di Santipolo (2018), in particolare per quanto concerne la metodologia della "grammatica per scoperta" e il lavoro sulla

dimensione cognitiva del linguaggio. L'autore ribadisce infatti una coordinata metodologica fondamentale, spesso disattesa nella prassi scolastica tradizionale: il percorso di apprendimento deve muovere sempre dalla comprensione globale del testo per approdare solo in un secondo momento all'analisi formale e lessicale. Fornire agli alunni stimoli testuali autentici da cui far emergere le parole target, anziché presentare elenchi di vocaboli decontestualizzati, rispetta i naturali processi di acquisizione e stimola la motivazione profonda del bambino, che si sente protagonista della strutturazione delle proprie conoscenze. Inoltre, guidare gli alunni a riflettere su come cambino i termini in base ai contesti d'uso e indurli a negoziare il significato delle parole attraverso il confronto tra pari, permette di agire sulla memoria semantica generale, trasformando l'insegnamento del lessico da un esercizio di memorizzazione sterile a un potente strumento di flessibilità cognitiva.

Oltre a questi spunti didattici fin qui analizzati, è opportuno considerare anche le potenzialità offerte dagli strumenti digitali come modalità integrative per l'ampliamento del lessico alla scuola primaria. L'approccio tecnologico dovrebbe agire come un catalizzatore trasversale, una risorsa integrativa, utile a potenziare tutte le strategie precedentemente proposte.

Nel corso degli ultimi anni, è sempre più diffusa la presenza nelle scuole di Lavagne Interattive Multimediali (LIM) o di Smart-board, sulle quali sono stati fatti importanti investimenti locali e ministeriali in ottica di innovazione dell'insegnamento.

La LIM non dovrebbe rappresentare un semplice strumento in mano del docente ma

diventare un vero e proprio spazio della didattica all'interno della classe; uno spazio in cui gli alunni lavorano, agiscono, riflettono, manipolano contenuti [...], realizzando interazioni positive e processi cooperativi, facilitati dall'eterogeneità dei materiali a loro disposizione tramite il digitale e la Rete" (Ripamonti, 2012, p.8).

Tra le tante possibilità che offre questo canale, la LIM è ideale per organizzare attività didattiche basate sul gioco e sul divertimento che catturano il coinvolgimento attivo dei bambini, permettendo loro di interagire direttamente sullo schermo della lavagna tramite l'utilizzo di comandi o la scrittura con le penne.

Ogni gioco, infatti, può diventare una sfida costruttiva da svolgere singolarmente o in gruppo, dove l'insegnante non rimane escluso, ma aiuta invece gli alunni a comprendere i meccanismi per risolvere i quesiti e sciogliere eventuali dubbi.

La rete mette oggi a disposizione un'ampia gamma di giochi digitali che possono sostenere anche lo sviluppo del lessico.

Ad esempio, piattaforme come *Gioco.it* propongono attività basate sulla combinazione di lettere per formare parole tramite crucipuzzle, anagrammi e impiccati, rafforzando così anche la consapevolezza ortografica e la capacità di formulare ipotesi linguistiche (Fig.16).

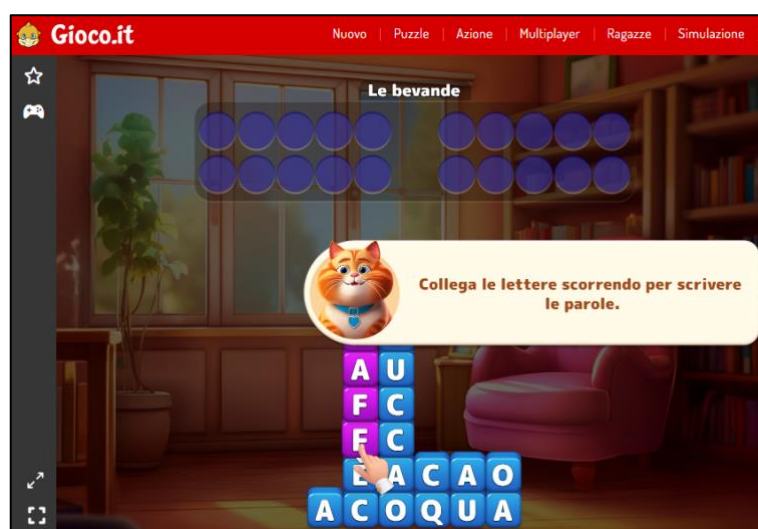


Figura 16. Esempio di gioco di parole tratto dal sito Gioco.it¹⁴

Un altro sito è *Educandy* (Fig. 17), che offre giochi di collegamento tra parole-definizioni, sinonimi-contrari, parole-immagini, ma anche attività di word scramble (con parole mescolate da riordinare) o quiz a scelta multipla per verificare la comprensione di significati e l'uso corretto dei termini in base al contesto.

¹⁴ *Gioco.it*, ultima consultazione in data 8 marzo 2026, <https://www.gioco.it/>

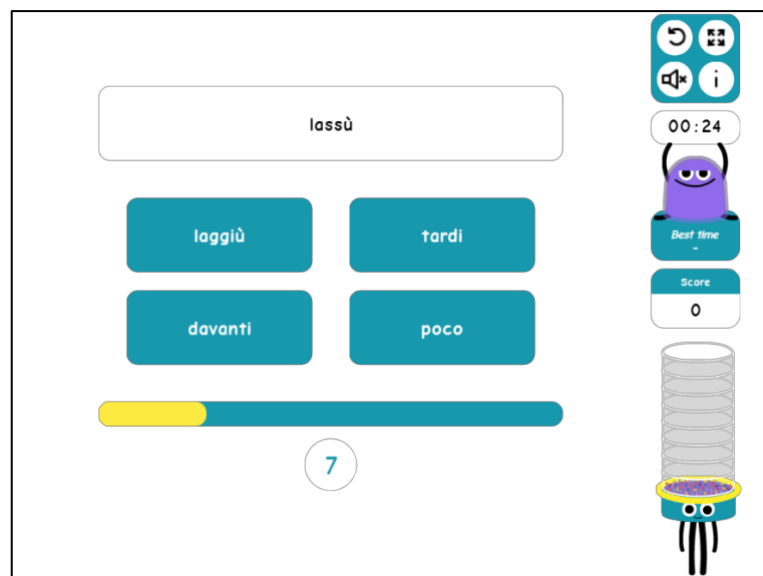


Figura 17. Esempio di gioco sui contrari, tratto dal sito Educandy¹⁵

Un ulteriore esempio significativo è rappresentato dalla pagina educativa legata al *Devoto-oli Junior*, la versione per ragazzi del noto dizionario Devoto-Oli. Le attività proposte, in questo caso, riguardano nomi, aggettivi e verbi offrendo così esercizi mirati di riflessione linguistica ed espansione lessicale.

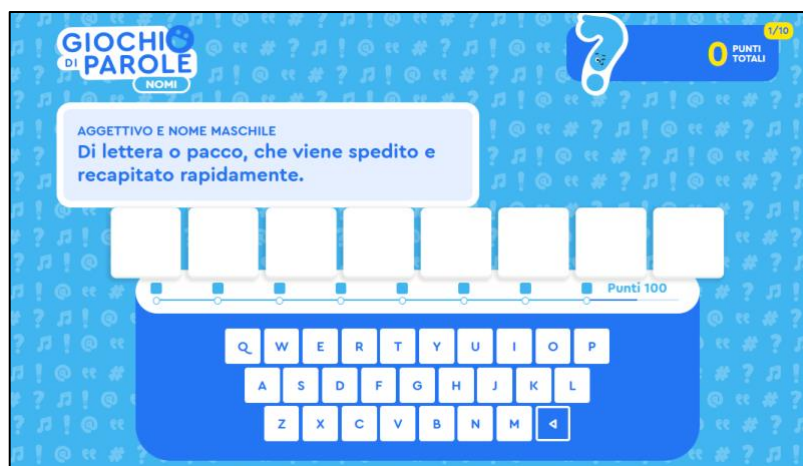


Figura 18. Esempio di gioco sui nomi tratto dal sito Devoto Oli Junior¹⁶

Particolarmente apprezzato in ambito scolastico è il sito di *Wordwall*, che consente di accedere ad un'ampia gamma di attività già create (cruciverba, abbinamenti, ruote

¹⁵ Educandy.com, ultima consultazione in data 8 marzo 2026, <https://www.educandy.com/>

¹⁶ Devoto Oli Junior.it, Giochi, ultima consultazione in data 8 marzo 2026, <https://www.devoto-oli-junior.it/giochi/>

casuali, memory, quiz, cloze...) su argomenti di italiano e delle discipline, permettendo così di lavorare anche sul lessico specifico delle materie di studio. Tramite la piattaforma l'insegnante può anche decidere di progettare attività personalizzate in base ai propri obiettivi didattici. La flessibilità di questo strumento permette quindi di differenziare il lavoro, adattando il livello di difficoltà, introducendo immagini di supporto e lavorando su precise parole-chiave (Fig.19).



Figura 19. Esempio di gioco di associazione parola-immagine tratto da Wordwall¹⁷

Negli ultimi tempi anche l'Intelligenza Artificiale mette a disposizione degli insegnanti una mole consistente di soluzioni alle richieste di materiale didattico specifico. Esplorando il potenziale di questa IA, cosiddetta "generativa", si possono produrre risultati davvero sorprendenti in base ai dati forniti dall'utente. Ne è un esempio *Google Notebook LM*, dove si può inserire il testo di una storia e creare materiale mirato a piacimento. Lo strumento, infatti, è in grado di produrre delle domande sul lessico specifico incontrato nel racconto, favorendo così attività di comprensione, consolidamento e arricchimento. Nell'esempio riportato in figura, è stato richiesto allo strumento di generare alcune domande a partire dal lessico presente nella fiaba di Cappuccetto Rosso, insieme alla relativa risposta di autocorrezione, così da fornire un feedback immediato agli alunni (Fig. 20).

¹⁷ Wordwall.net, ultima consultazione in data 8 marzo 2026, <https://wordwall.net/it>

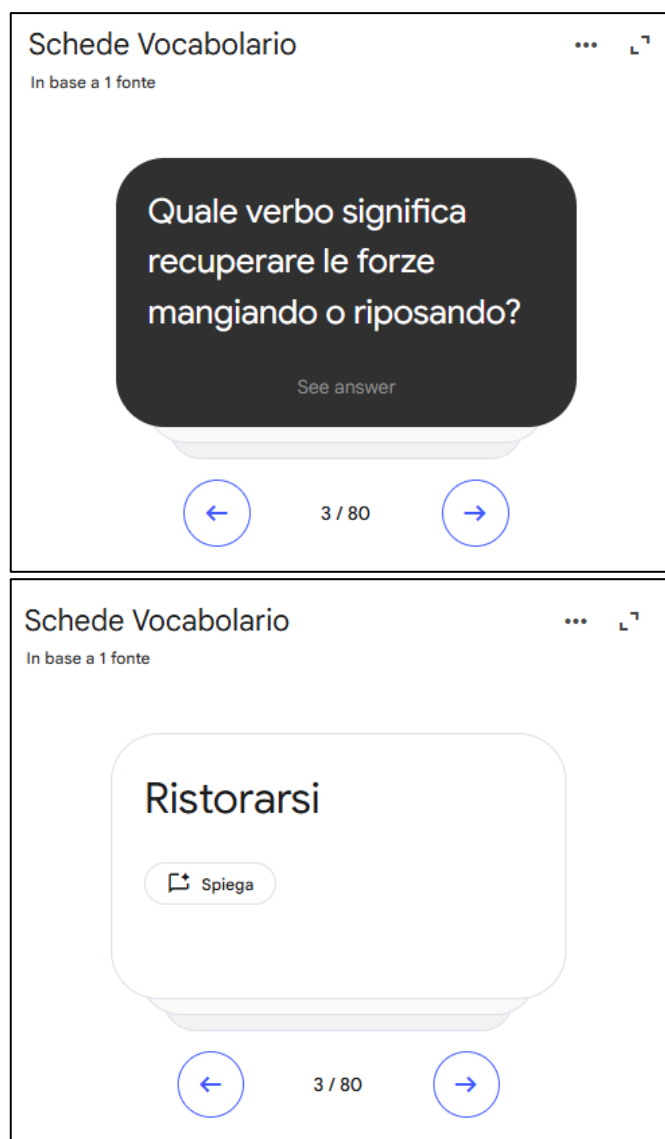


Figura 20. Esempio di schede sul lessico generate con l'IA di Google Notebook LM¹⁸

La ricerca glottodidattica recente (Prada, 2025) evidenzia come l'integrazione di tecnologie telematiche e dell'IA non sia un mero supporto tecnico, ma una risposta alla necessità di fornire un input linguistico ancora più differenziato e autentico. Sebbene a volte i testi generati con l'IA richiedano di essere perfezionati aggiungendo delle modifiche al sistema, in generale offrono varie possibilità di personalizzazione in funzione degli obiettivi didattici.

Il professor Prada afferma che

¹⁸ Google Notebook LM, ultima consultazione in data 8 marzo 2026, <https://notebooklm.google.com/notebook/6e45d9ac-f404-4b46-a041-91856ebbf77c>

si tratta, come si sa, di tecnologie che si stanno ancora evolvendo, ma che promettono di raggiungere in tempi brevi ottimi standard qualitativi: oggi compiono ancora errori [...]; è tuttavia presumibilmente solo questione di tempo perché ciò avvenga: occorrono investimenti in ricerca e in sperimentazione, ma è facile prevedere che ve ne saranno, considerato il loro potenziale notevole (Prada, 2025, p.1519).

Nonostante l'utilizzo dell'IA a scuola sia oggi al centro di un acceso dibattito mediatico, diversi autori evidenziano come, in ambito linguistico, essa

possa favorire l'accrescimento del vocabolario e, dunque, la possibilità di aprirsi alle dimensioni pluri e multilinguistiche, non tanto per la lingua in sé ma per le possibilità determinate dalle caratteristiche dell'ambiente immersivo, che può portare una serie di vantaggi, quali ad esempio un'esperienza di apprendimento personalizzata, un feedback costruttivo e immediato, una flessibilità in termini di tempi e spazi, un'attività di apprendimento interattivo, una paura di sbagliare ridotta (Calenda, 2024, p. 49).

Negli ultimi anni si è proprio diffuso il concetto di *Artificial Intelligence in Education* (AIED) per indicare l'utilizzo delle tecnologie di intelligenza artificiale come supporto pedagogico-didattico per il miglioramento e la personalizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento (Panciroli, Rivoltella, 2023). In tale scenario resta comunque essenziale ricordare l'importanza del ruolo del docente che deve essere formato alla costruzione di un ambiente che media e co-costruisce i processi apprenditivi, imparando ad utilizzare questo strumento innovativo con consapevolezza e spirito critico (Calenda, 2024).

Come sostengono alcuni autori, infatti,

un'educazione digitale efficace non si basa solo sulla disponibilità di strumenti avanzati, ma soprattutto sulla capacità di sviluppare metodologie didattiche innovative e sulla consapevolezza di voler promuovere una formazione olistica di cittadini consapevoli, critici e responsabili nell'uso delle tecnologie. L'IA deve essere implementata in un contesto pedagogico solido, in cui gli studenti non siano semplici fruitori passivi di strumenti digitali, ma protagonisti attivi del loro apprendimento (Baldassarre et al, 2025, para. 5).

Questa strategia dell'utilizzo dell'IA, al pari di tutte le altre metodologie precedentemente richiamate in questo paragrafo, rappresenta una delle tante opportunità a disposizione del docente. Resta però fondamentale ricordare che non esiste un'unica metodologia intrinsecamente superiore alle altre: l'efficacia dipende dal contesto, dagli obiettivi formativi e dalle caratteristiche del gruppo classe. È quindi auspicabile che l'insegnante

mantenga un approccio flessibile e sperimentale, esplorando le diverse strategie in modo critico e consapevole.

CAPITOLO 3

LA MIA PROGETTAZIONE A SCUOLA

3.1 Premessa

Il presente capitolo è dedicato alla descrizione e all'analisi di un intervento didattico realizzato in classe prima, nel plesso di scuola primaria Alessandro Manzoni dell'Istituto Comprensivo Montebelluna 2.

Il percorso, che si è sviluppato nell'arco di dodici ore tra i mesi di novembre e dicembre 2025, è nato dalla volontà di tradurre in prassi educativa la riflessione teorica esposta nei capitoli precedenti, testando sul campo alcune metodologie didattiche. Pur nella consapevolezza che un intervento di tale durata rappresenti un percorso esplorativo e circoscritto, l'esperienza ha permesso comunque di raccogliere alcune evidenze significative e di sperimentare alcune tecniche didattiche per l'ampliamento del lessico.

3.2 Finalità del percorso

Nel definire le finalità dell'intervento, si è adottato il modello di progettazione a ritroso (Backward Design) proposto da Wiggins e McTighe (2004). Gli autori pongono l'accento sull'esigenza di pensare a percorsi didattici finalizzati ad una comprensione significativa, ribadendo che *“se (l'attività) non è inserita in un progetto che si sviluppa e dà senso a quello che si fa, l'attivizzazione della classe e dello studente può risolversi in una massa caotica di esperienze prive di valore positivo, costruttivo”* (Wiggins e McTighe, 2004, p.6).

Pertanto, se una conoscenza o un'abilità non diventa lettura e comprensione della realtà, difficilmente si trasforma in significativa e acquisisce valore. In assenza di un legame con il vissuto, l'apprendimento rischia di rimanere un esercizio puramente scolastico, astratto e fine se stesso, incapace di tradursi in un arricchimento concreto per la vita dello studente.

In quest'ottica di progettazione a ritroso, l'azione didattica non si è subito orientata ai contenuti da proporre, ma è partita da alcune domande fondamentali per identificare i risultati desiderati:

Cosa gli studenti dovrebbero essere in grado di conoscere, comprendere e fare? Cosa è meritevole e degno di essere compreso in profondità? Quali comprensioni solide e durevoli si desiderano? (Wiggins e McTighe, 2004, p.32).

Quando si parla di comprensione durevole (Fig.21) si fa riferimento alle grandi idee e alle conoscenze importanti che si desidera vengano raggiunte dagli studenti e conservate nel lungo termine. *“Si può descrivere una grande idea anche come idea-perno. Il perno mantiene l'ingranaggio di una ruota al suo posto sull'asse; conseguentemente un'idea perno è qualcosa di essenziale per la comprensione profonda”* (Wiggins e McTighe, 2004, p.34).

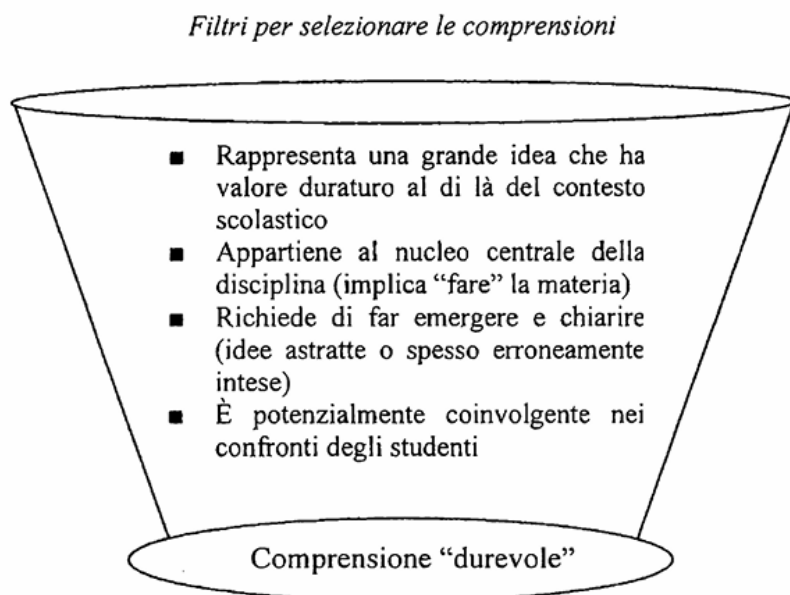


Figura 21. I filtri della comprensione durevole

Fonte: Wiggins e McTighe (2004, p. 50)

Seguendo questo impianto metodologico, il percorso si è focalizzato sui seguenti interrogativi pedagogici, pensati per stimolare la riflessione critica nei bambini: perché le parole sono importanti? Come le parole ci aiutano a esprimere ciò che pensiamo e sentiamo? Cosa succede se non conosciamo o non utilizziamo le parole giuste? Queste domande non hanno rappresentato solo l'incipit del lavoro, ma hanno costituito il filo conduttore dell'intero percorso, orientando la scelta delle attività e le modalità di conduzione.

L'intervento è stato quindi strutturato affinché gli studenti potessero pian piano interiorizzare la consapevolezza che il possesso di un patrimonio lessicale ampio e variegato è una condizione importante per il loro sviluppo globale: imparare una parola nuova significa acquisire una lente d'ingrandimento per osservare e comunicare la realtà. Più il linguaggio è accurato, più si riuscirà ad esprimere con precisione idee, pensieri, emozioni e comprendere il mondo con occhi diversi.

Allo stesso tempo, si è ritenuto importante lanciare anche una sorta di provocazione, volta a stimolare la riflessione degli alunni: cosa accade quando non riusciamo a trovare le parole adeguate per esprimerci? Come ci si sente, quali sensazioni si provano? Cosa succede quando non comprendiamo pienamente quello che è stato detto da altri?

Interrogativi come questi, permettono agli studenti di prendere consapevolezza del ruolo fondamentale che riveste il linguaggio nei processi di comunicazione e comprensione della realtà. Da questa consapevolezza deriva la possibilità di riflettere sulle conseguenze di un patrimonio lessicale limitato che potrebbe generare un senso di frustrazione o di insicurezza, derivante dalla distanza tra ciò che si desidera esprimere e ciò che effettivamente si riesce a comunicare (Baioni & Sala, 2023) con possibili effetti negativi anche sull'autostima e la percezione di sé.

Sulla base di queste domande, dalle quali volendo potrebbero scaturirne delle altre via via sempre più ampie e complesse, la progettazione si pone l'obiettivo di promuovere la consapevolezza del valore del linguaggio, stimolando gli alunni ad esplorare, manipolare e arricchire il proprio patrimonio lessicale attraverso vari giochi e attività linguistiche.

Seguendo quindi il secondo passaggio della progettazione a ritroso, sono state poi determinate le evidenze di accettabilità, necessarie per constatare il raggiungimento dei risultati desiderati. In questo caso si è scelto di privilegiare una metodologia qualitativa, focalizzata sull'osservazione sistematica e sulla raccolta di produzioni orali degli alunni. Alla fine di ogni attività, è stato inoltre dedicato uno spazio al circle time, durante il quale gli alunni sono stati incoraggiati ad esprimere riflessioni e considerazioni riguardo al lavoro svolto. Questo momento si è rivelato utile sia come occasione di autovalutazione, sia come strumento per rilevare, attraverso i discorsi spontanei dei bambini, l'eventuale consapevolezza rispetto alle domande di comprensione durevole formulate ad inizio progettazione.

Per avere uno sguardo su possibili cambiamenti durante il percorso, è stato proposto anche un confronto tra la produzione orale rilevata nella fase iniziale e quella emersa al termine degli interventi, utilizzando in entrambe le fasi la stessa tipologia di attività, che verrà descritta successivamente nel dettaglio.

La scelta di centrare la rilevazione sulla dimensione orale è stata dettata da una precisa necessità contestuale; l'intervento, infatti, si è svolto in una classe prima di scuola primaria composta da 24 alunni (di cui 4 di origine straniera ma nati in Italia), a soli tre mesi dall'inizio dell'anno scolastico. In questa fase le competenze di letto-scrittura risultavano ancora in via di consolidamento e l'utilizzo di strumenti scritti non avrebbe permesso una raccolta di dati sufficientemente significativa.

L'oralità ha pertanto rappresentato il canale perfetto per esplorare le potenzialità espressive degli alunni, garantendo una rilevazione più autentica e priva di eventuali barriere legate all'alfabetizzazione strumentale.

3.3 Il filo conduttore del percorso

Una volta identificati i risultati desiderati e tenute presenti le evidenze di comprensione durevole, la progettazione si è focalizzata sul definire un'architettura metodologica stabile.

Ogni incontro, pensato per una durata complessiva di circa un'ora e mezza, è stato sempre strutturato in tre momenti ricorrenti:

- fase di lancio in circle time con lettura animata di una sezione dell'albo illustrato;
- fase centrale con giochi linguistici e attività pratiche;
- fase conclusiva in circle time per la rielaborazione, condivisione e riflessione sull'esperienza.

In questo modo si è consolidata con i bambini una sorta di routine stabile e riconoscibile. La presenza di una struttura ricorrente è stata un elemento pedagogicamente rilevante che ha contribuito a creare un clima di apprendimento prevedibile, rassicurante e partecipativo, orientando meglio gli alunni tra le attività (Nastrini, 2009).

A fare da filo conduttore tra i diversi incontri è stato l'albo illustrato *Gli Omini delle Parole* di Fabrizio Silei (Silei & Olivotti, 2023). Attraverso la vicenda di Gervasio e degli abitanti di un condominio, l'autore offre una metafora vivace e immediata del rapporto che ciascuno intrattiene con il linguaggio. Nel racconto, infatti, ogni persona custodisce nella propria mente dei minuscoli "omini" incaricati di selezionare, ordinare e mettere in circolazione le parole, adattandole alla personalità, alle esperienze e agli interessi di chi le pronuncia (Fig. 22).

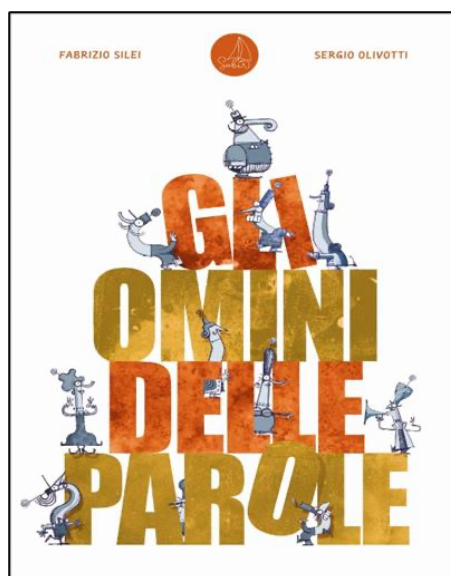


Figura 22. Copertina dell'albo illustrato *Gli Omini delle Parole*

Fonte: Silei & Olivotti (2023)

La narrazione si è popolata così di personaggi diversi, ciascuno caratterizzato da un uso peculiare della lingua: Gigino, il bambino piccolo che pronuncia ancora parole incerte e suoni confusi; il professor De Bernardis, intrappolato in un linguaggio burocratico e complesso; la signora Adalisa che predilige parole gentili e piene d'amore; oppure l'esploratore Giuseppe Indiana, portatore di lingue, storie ed espressioni provenienti da ogni angolo del mondo.

Questo mosaico di figure non è stato soltanto un espediente narrativo, ma è diventato una sorta di catalogo vivente delle molteplici forme che il linguaggio può assumere, mostrando la sua ricchezza, le sue sfumature, ma anche i suoi limiti quando non viene coltivato o rimane ingabbiato in formule stereotipate.

L'opera di Silei, grazie alla sua immediatezza narrativa e alla forza evocativa delle immagini, si è rilevata quindi particolarmente adatta al contesto di scuola primaria.

L'albo illustrato ha offerto infatti non solo uno stimolo motivante alla lettura, ma anche un efficace dispositivo pedagogico per avviare i bambini ad una riflessione sul valore delle parole: un invito a pensare come le parole non siano semplici strumenti, bensì veri e propri compagni di viaggio nella crescita personale e culturale (Fig. 23).

Diversi studi parlano proprio di come gli albi illustrati rappresentino una risorsa preziosa: *“educare lo sguardo attraverso l'esperienza estetica [...] nei libri di figure, oltre a contribuire al consolidamento dell'alfabetizzazione visiva, può favorire nel bambino un atteggiamento di rinnovato stupore e meraviglia”* (Campagnaro, 2013, p. 90) e *“grazie al peculiare linguaggio della narrazione iconica, i bambini possono dimostrare, se adeguatamente sollecitati, insospettabili abilità di lettura critica”* (Campagnaro, 2013, p. 89). Il testo è servito, in questo caso, a soddisfare il bisogno di storie del bambino, le figure hanno alimentato la sua dimensione immaginativa e hanno permesso di lavorare sul linguaggio denotativo e connotativo¹⁹.



Figura 23. Pagine dell'albo illustrato che richiamano il valore del lessico attraverso una metafora

Fonte: Silei & Olivotti (2023, pp. 5,6)

¹⁹ Il linguaggio iconico denotativo riguarda il significato letterale e immediato dell'immagine, quello che si può vedere in modo oggettivo, senza interpretazione personale. Il linguaggio iconico connotativo, invece, riguarda i significati simbolici, emotivi e culturali che l'immagine evoca, quello che suggerisce e fa pensare (Campagnaro, 2013).

3.4 Descrizione e analisi delle attività

Durante il primo incontro, dopo un momento iniziale di presentazione, si è avviato un confronto con i bambini sull'importanza delle parole. Il dialogo si è sviluppato attorno a due domande chiave: a cosa servono le parole? Vi è mai capitato di trovarvi in difficoltà perché non conoscevate il termine adatto?

Si riportano qui di seguito alcune evidenze significative di quanto emerso dai bambini di prima elementare:

“Le parole servono per parlare con gli altri” (B., 6 anni)

“Le parole si usano per dire quello che si vuole” (G., 6 anni)

“Le parole servono per raccontare” (R., 6 anni)

“Una volta al mare mi è successo di incontrare una signora e di non capire cosa mi stava chiedendo; mi sono sentita triste all'inizio” (A., 6 anni)

“I miei genitori a volte usano tra di loro delle parole che io non conosco, allora io chiedo il significato” (M., 6 anni)

Facendo tesoro di queste riflessioni, si è poi introdotta la lettura animata di una prima parte dell'albo illustrato *Gli Omini delle Parole* (Silei & Olivotti, 2023) precisando ai bambini che la storia sarebbe continuata a “puntate”, svelandosi pian piano negli incontri successivi.

I personaggi principali in questo caso incarnavano due estremi linguistici: da un lato Gigino, un bambino che possiede ancora un repertorio linguistico limitato e che si esprime attraverso suoni e parole semplici, ad esempio “Mama”, “Pappa”, “Brubla” (Fig. 24); dall'altro il Professor De Bernardis, un architetto dal registro ricercato e formale, che ama utilizzare frasi complesse, ad esempio *“rimembro assai bene della riunione, l'abboccamento”* (Silei & Olivotti, 2023, p.13).



Figura 24. Pagine dell'albo illustrato sul personaggio di Gigino

Fonte: Silei & Olivotti (2023, pp. 11,12)

Per rendere la lettura più coinvolgente, sono stati utilizzati alcuni supporti visivi (Ferrieri, 1996) e rappresentativi dei due personaggi: una marionetta a forma di bambino e un'immagine di un architetto fissata su uno stecchino, così da facilitare la drammatizzazione e sostenere l'attenzione dei bambini. Inoltre è stato portato in classe un cartellone raffigurante un condominio (Fig. 25), suddiviso nei diversi piani, per incentivare la comprensione della storia e la collocazione dei personaggi nei rispettivi appartamenti.



Figura 25. Cartellone rappresentativo del condominio di cui si parla nell'albo illustrato

Fonte: documentazione personale

È stato particolarmente significativo osservare le reazioni della classe durante la lettura: se da un lato l'uso di espressioni infantili da parte di Gigino ha suscitato ilarità e coinvolgimento immediato, dall'altro il linguaggio aulico del professore ha generato curiosità e al tempo stesso perplessità. Non sono mancate infatti domande spontanee dei bambini, intenti a decodificare quei termini più complessi e insoliti: *Ma come parla questo signore? Cosa vuol dire “minutario”? Cos'è la “riunione”?*

Come anticipato nel paragrafo precedente, all'inizio del percorso e successivamente anche al termine dello stesso, è stata proposta un'attività sui binomi fantastici di Rodari (2013), con finalità di confronto e osservazione dei progressi.

La classe è stata quindi suddivisa in coppie, ciascuna delle quali, a partire da due parole, era tenuta ad inventare una “frase matta”. Per rendere l'attività maggiormente coinvolgente e ludica, invece di fornire direttamente i termini, è stata progettata una “macchina spara parole” (Fig.26); uno strumento simbolico dal quale i bambini potevano pescare casualmente due termini. Quelli estratti costituivano il loro binomio fantastico, che diventava lo stimolo creativo per la costruzione della frase.

Nella fase iniziale, non tutti i bambini riuscivano subito ad attivare spontaneamente la fantasia: molti manifestavano incertezza e chiedevano costantemente supporto all'adulto per comprendere come collegare tra loro le parole estratte, anche perché alcune non erano a loro familiari.

Nonostante queste difficoltà iniziali, l'attività ha favorito partecipazione e motivazione da parte degli alunni, che hanno apprezzato soprattutto l'approccio ludico.

I disegni associati alle frasi hanno poi lasciato emergere la loro scintilla immaginativa, costringendo la mente a trovare connessioni inedite e generare forme nuove di pensiero (Rodari, 2013), confermando come l'uso del linguaggio possa favorire la costruzione di nuovi significati.

Dalle osservazioni è emerso che le parole meno familiari per gli alunni erano quelle appartenenti al vocabolario di alta disponibilità, ad esempio "impermeabile", "mestolo", "calcolatrice" (De Mauro, 2016). Nella maggior parte dei casi emergeva comunque una forte dinamica di supporto tra i pari: spesso i compagni riuscivano a spiegare il significato del termine a chi non lo conosceva, contribuendo così a facilitarne la comprensione.

In alcuni casi i bambini dicevano di conoscere determinate parole ma incontravano difficoltà nel collocarle correttamente all'interno di una frase. Ad esempio, una coppia di alunni ha faticato ad elaborare una frase con il binomio fantastico "forziere" e "marmellata": pur avendo sentito nominare il termine "forziere" in qualche storia, i bambini dicevano di non sapere esattamente a cosa servisse e non riuscivano ad inventare una frase che a loro avviso fosse coerente. Questa evidenza dimostra come la vera competenza lessicale comprenda sia il lessico ricettivo che quello produttivo e implichi anche la capacità di utilizzare correttamente le parole in relazione al contesto (Ferrerri, 2005).



Figura 27. Dal binomio zaino-conchiglie, è stata formulato l'enunciato "Lo zaino di conchiglie"

Fonte: documentazione personale



Figura 28. Dal binomio nave-pinguini, è stata formulata la frase "La nave trasporta pinguini"

Fonte: documentazione personale



Figura 29. Dal binomio tricheco-cioccolata, è stata formulata la frase "Il tricheco va a mangiare cioccolata"

Fonte: documentazione personale



Figura 30. Dal binomio mucca-tazza, è stata formulata la frase “La mucca beve il caffè in tazza”

Fonte: documentazione personale

La seconda attività ha preso avvio dalla presentazione di un ulteriore estratto dall'albo illustrato, nel quale compariva il personaggio del ragioniere Umbertis, descritto come un uomo molto indaffarato, preciso, puntuale e immerso nel suo mondo di numeri e calcoli. Per favorire la comprensione del mestiere del ragioniere, sono state inizialmente proiettate alla LIM alcune immagini rappresentative di questa figura professionale.

Al fine di rendere più concreto il riferimento alla professione del ragioniere, sono stati portati a scuola e mostrati ai bambini anche alcuni oggetti reali, tra cui una calcolatrice, un taccuino e un timbro.

Dopo la lettura in circle time, gli alunni sono stati suddivisi in coppie e hanno ricevuto alcune immagini raffiguranti vari oggetti e mestieri ad essi collegati. Il compito consisteva nell'abbinare correttamente ogni oggetto al mestiere corrispondente (ad esempio zappa e rastrello con il contadino, gesso e lavagna con la maestra, ago e filo con il sarto, tubo e stivali con il pompiere...).

Quest'attività si è ispirata al volume *Giochi e attività per l'arricchimento linguistico* (Venera, 2013), presentati nel capitolo precedente.

Dopo aver osservato attentamente le immagini, a ciascuna coppia è stato consegnato un piccolo libricino bianco intitolato “Le parole dei mestieri”, che doveva essere completato inserendo le associazioni tra le professioni e gli oggetti individuati (Figg. 31, 32).

Al termine di questa attività c'è stato un momento di correzione collettiva, finalizzata a verificare la correttezza degli abbinamenti e a condividere le scelte effettuate.

Durante lo svolgimento è emerso che quasi la totalità della classe non conosceva termini come ad esempio “pinza”, “rastrello”, “divisa”, “sarta”; mentre tutti conoscevano parole di alto uso come ad esempio “gesso”, “tubo”, “scienziato”, “allenatore”.

Anche in questo caso c'erano bambini che osservando l'immagine dicevano di aver già visto altre volte quell'oggetto ma di non saperlo nominare correttamente.

Questo aspetto non ha rappresentato un ostacolo ma si è rivelato, al contrario, un fattore molto motivante: gli alunni hanno mostrato curiosità e interesse, partecipando attivamente alla scoperta di nuove parole.

Alcuni bambini sono riusciti a nominare correttamente parole meno frequenti, come ad esempio “macchina da cucire” perché avevano già avuto modo di entrare in contatto con questi termini nella vita quotidiana, grazie alle esperienze familiari: ad esempio la presenza di una nonna che utilizza la macchina da cucire o di un papà che adopera il metro per svolgere i lavori domestici.

Questo evidenzia come il contesto familiare e le esperienze possano incidere in modo significativo sull’ampliamento lessicale (Fabbro, 2019).



Figure 31, 32. Le parole dei mestieri

Fonte: documentazione personale

A conclusione dell’attività, il momento finale in circle time ha evidenziato un forte gradimento da parte dei bambini che hanno manifestato vivo interesse nella scoperta di nuove parole legate ai mestieri. La soddisfazione di aver completato tutto il libricino si è mescolata al piacere del lavoro condiviso, rendendo anche il semplice gesto di incollare in coppia le immagini, un’occasione preziosa di divertimento e orgoglio.

Si riportano qui di seguito alcune evidenze significative di quanto emerso dai bambini:

“Prima io non sapevo proprio come si chiamava questo, adesso so che è un rastrello”

(A., 6 anni).

“Io conoscevo la zappa perché la usa mio nonno quando lavora nell’orto, allora lo ho spiegato anche alla mia compagna” (G., 6 anni).

“Mi è piaciuto imparare parole nuove oggi e fare il libricino” (L., 6 anni).

L’intervento successivo è stato dedicato ad un altro personaggio del racconto, la signora Adalisa, che utilizza sempre un registro linguistico ricco di parole d’affetto e di gentilezza.

Si è quindi pensato di portare in classe una casetta di legno con alcune bambole rappresentative dei diversi membri della famiglia (mamma, papà, zii, nonni, cugini). Attraverso questo materiale è stato proposto ai bambini un gioco di drammatizzazione, con l’obiettivo di stimolare l’uso di parole gentili nelle relazioni quotidiane (Figg. 33,34). I bambini, infatti, sono stati invitati a turno a muovere i personaggi dentro la casetta e a costruire brevi situazioni di vita familiare. In particolare, essendo i bambini ancora in prima elementare, sono stati suggeriti alcuni scenari in cui immaginare cosa potevano dirsi i vari personaggi: il momento del risveglio mattutino quando i genitori vanno a svegliare i bambini in camera, i saluti prima di uscire di casa, il pranzo in famiglia, l’invito dei nonni per trascorrere un pomeriggio in compagnia, un momento di gioco e così via. È stata anche avviata una conversazione collettiva per chiedere ai bambini quali parole di gentilezza e di affetto conoscessero e utilizzassero nella loro quotidianità, sia a casa sia a scuola. Al termine dell’attività è stato realizzato anche un cartellone (Fig. 35) dove i bambini hanno potuto incollare, su alcuni cuori di carta, le loro parole d’affetto preferite. L’utilizzo della casetta e dei personaggi, da spostare e far conversare tra loro, ha favorito una partecipazione molto attiva e ha offerto agli studenti la possibilità di rappresentare situazioni di vita reale in modo concreto e ludico, stimolando la comunicazione verbale:

“Buongiorno tesori, come state?”;

“Grazie dell’aiuto”;

“Nonna ti va di giocare con me, per piacere?”

“Ciao mamma, ciao papà, io vado a scuola, mi mancherete tanto!”

L’insegnante ha svolto in questo caso un ruolo di guida importante, attraverso suggerimenti, domande stimolo e riformulazioni delle frasi prodotte dai bambini, in linea con quanto riportato nel capitolo precedente in relazione al ruolo dello scaffolding linguistico (Fabbro, 2019). È stato proposto ai bambini di riflettere non solo sulle parole della gentilezza ma anche su espressioni legate alle emozioni dei personaggi nelle diverse

situazioni rappresentate, invitandoli ad immaginare cosa potessero provare e come potessero comunicarlo agli altri.



Figure 33, 34. La casetta in legno per il gioco simbolico

Fonte: documentazione personale



Figura 35. Il cartellone con le parole della gentilezza

Fonte: documentazione personale

Nel corso della drammatizzazione sono emerse varie frasi e parole nuove che non tutti conoscevano o erano soliti utilizzare. In alcuni casi queste espressioni sono nate naturalmente, mentre in altri casi sono state introdotte e riformulate grazie al docente. Il linguaggio veniva però sempre ampliato sulla base di quella che era già l'intenzione comunicativa degli allievi, partendo dalle loro idee e situazioni immaginate, senza sostituirsi alla loro iniziativa. Si riportano a tal proposito alcune evidenze significative:

“La sveglia è già squillata, alzatevi!”;

“C'è un panino nel tostapane per colazione”;

“Questo piatto è una vera prelibatezza, grazie mamma”;

“Guardiamo un film di paura? Mi fanno venire i brividi quei film”;

“Sei triste? Hai bisogno che ti consolo?”;

Questa attività, pur presentando caratteristiche proprie, ha tratto ispirazione da alcune proposte presenti in letteratura e richiama innanzitutto il pensiero di Maria Montessori che vedeva nel gioco simbolico un'occasione di arricchimento del vocabolario e di contestualizzazione delle parole, permettendo ai bambini di comprenderne e utilizzarne il significato all'interno di situazioni reali e quotidiane (Lupi, 2016). L'attività si è ispirata anche al *Laboratorio delle parole* di Lerida Cisotto e del Gruppo RDL (2020) che propone giochi sulle parole del quotidiano e delle emozioni, con l'obiettivo di sviluppare la competenza lessicale.

La stessa proposta laboratoriale è stata di riferimento per la progettazione dell'attività successiva, finalizzata a far comprendere i meccanismi di formazione delle parole. Sono stati in questo caso introdotti due oggetti concreti: un macinino e un palloncino collegato ad una pompetta. Tali strumenti sono stati presentati come aiutanti della “macchina spara parole”. Il macinino è stato associato all'idea di rimpicciolire le parole che, passandogli simbolicamente attraverso, diventavano sempre più piccole, trasformandosi in diminutivi.

La pompetta, al contrario, è stata utilizzata per rappresentare il processo opposto, dove gonfiando il palloncino, ci si immaginava la parola che cresceva e si ingrandiva, diventando così un accrescitivo.

L'uso di questi oggetti ha permesso di rendere visibile e concreto il processo di trasformazione delle parole, un aspetto rilevante per l'arricchimento lessicale.

La possibilità di osservare e sperimentare come una parola possa modificarsi, facilita infatti la comprensione di nuovi termini e aiuta a dedurne il significato, contribuendo a sviluppare anche una maggiore consapevolezza linguistica (Cisotto & RDL, 2009).

La “macchina spara-parole” ha quindi distribuito ad ogni bambino una parola, come gatto, borsa, tavolo, finestra, cane, libro e così via. A ciascuno è stato inoltre consegnato un rotolo di carta sul quale realizzare la propria attività. Al centro dello spazio è stata disegnata la parola assegnata, sul lato sinistro è stato rappresentato il suo diminutivo mentre sul lato destro il corrispondente accrescitivo. Tutti i termini sono stati verbalizzati individualmente e anche collettivamente, così da favorirne la riflessione linguistica e sostenerne una corretta formulazione. Sopra ogni disegno poi è stata scritta a matita la parola. Per aiutare i bambini nel processo di scrittura, in un secondo momento, sono state fornite alcune strisce contenenti le tre parole nella loro forma corretta (Figg. 36, 37).

I bambini hanno dimostrato di comprendere con facilità e in modo spontaneo il concetto di “dimensione” applicato alle parole. Sono riusciti a giocare con i suffissi, trasformando autonomamente diversi termini e collegando così il meccanismo linguistico ad un’esperienza concreta.



Figure 36, 37. Gioco di ingrandire e rimpicciolire le parole

Fonte: documentazione personale

Nell’intervento seguente sono state lette le pagine relative al personaggio del signor Luigi, un casalingo appassionato di cucina. Durante la lettura sono stati mostrati ai

bambini alcuni oggetti concreti della cucina, cercando di utilizzare anche parole di lessico ad alta disponibilità che pochi conoscevano e sapevano nominare (ad esempio tegame, mestolo, grattugia, passino).

Allo stesso tempo è stata proiettata alla LIM l'immagine di una cucina per favorire l'immedesimazione dei bambini nella scena e facilitarne la comprensione.

È stata poi introdotta un'attività di riconoscimento e abbinamento tra parole e immagini, prendendo spunto dalle nomenclature montessoriane. Considerando che i bambini in quel periodo conoscevano solo le vocali e poche consonanti, l'esercizio prevedeva la scelta della parola corretta mettendo a disposizione tre opzioni. L'insegnante ha supportato i bambini in questa scelta, aiutandoli ad identificare le lettere conosciute e presenti in ciascuna parola; ad esempio "grattugia" contiene "due A, una U, una I".

Questa modalità ha favorito l'associazione tra immagine, suono e grafia, consolidando al contempo il lessico relativo agli oggetti della cucina (Figg. 38, 39).

Durante lo svolgimento è emerso che, sebbene molti bambini conoscessero la funzione degli oggetti, non erano in realtà in grado di nominarli correttamente. Ad esempio, alcuni studenti, sapevano benissimo che la grattugia serve a sbriciolare il formaggio o che il mattarello viene utilizzato per stendere la pasta, ma non riuscivano a pronunciare correttamente il loro nome, evidenziando una preconsocenza basata sull'esperienza quotidiana ma priva del lessico specifico.

Per rendere l'esperienza ancora più pratica e divertente, è stato chiesto poi ai bambini, a turno, di apparecchiare la tavola in classe. Erano tenuti a nominare a voce alta sia gli oggetti che stavano posizionando sul tavolo, sia le attività che stavano compiendo (stendere la tovaglia, piegare i tovaglioli, posizionare piatti e posate...).

Infine sono stati invitati a continuare questo gioco simbolico e fingere di assaggiare alcuni piatti che erano sulla tavola, trovando alcuni aggettivi per descriverli (delizioso, gustoso, appetitoso).

In questo modo, grazie all'attività di verbalizzazione e all'esperienza pratica, gli studenti hanno iniziato ad entrare in contatto con parole nuove, utili ad arricchire il proprio lessico.

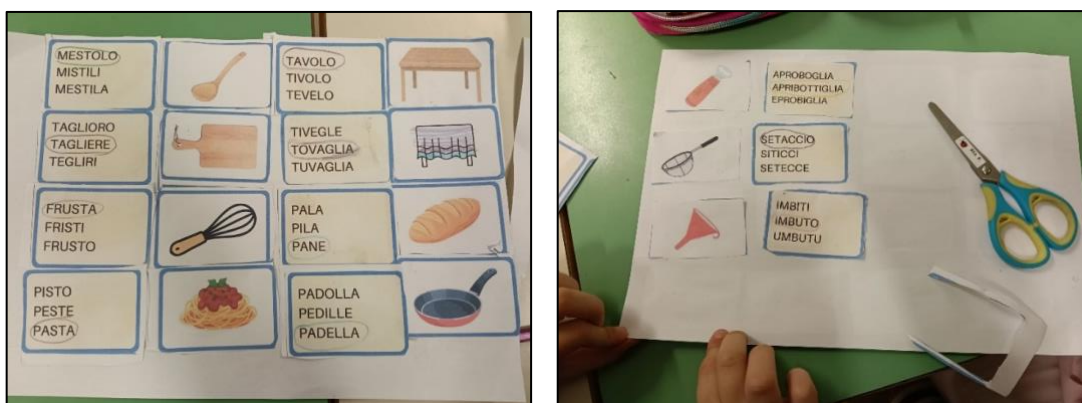


Figure 38, 39. Gioco sul lessico della cucina

Fonte: documentazione personale

Nel corso dell'incontro successivo, è stato introdotto il personaggio del signor Isidoro, un pensionato tuttologo che ama esprimersi attraverso modi di dire e locuzioni idiomatiche della lingua italiana. Questo espediente narrativo ha rappresentato un efficace aggancio motivazionale, che ha destato fin da subito la curiosità della classe, creando le condizioni ideali per avviare un'attività sulla scoperta di alcuni modi di dire di uso comune (Fig. 40). Gli alunni sono stati inizialmente invitati a riflettere sul possibile significato di alcune espressioni come “cadere dalle nuvole”, “avere un nodo alla gola”, “piovere a catinelle”, così da stimolare processi di anticipazione e formulazione di ipotesi. È stato scelto di proiettare alla LIM alcune immagini (Figg. 41, 42) che rappresentassero in modo letterale, buffo e volutamente paradossale i modi di dire proposti: ad esempio, per l'espressione “sputare il rospo” è stata mostrata l'immagine di un bambino, dalla cui bocca usciva un rospo. Questa scelta non è stata casuale ma serviva a creare un passaggio tra ciò che si vede (senso proprio) e ciò che realmente è il significato dell'espressione (senso figurato). Le immagini hanno così favorito un primo momento di osservazione, discussione collettiva e negoziazione del significato; gli alunni sono stati chiamati a formulare ipotesi, esprimere la propria opinione e confrontarla con quella dei compagni. Attraverso la guida dell'insegnante, sono stati poi condotti alla comprensione del senso figurato. Per consolidare alcune delle espressioni presentate e contestualizzarle, è stato scelto anche di coinvolgere i bambini in un'attività di drammatizzazione a coppie, durante la quale l'insegnante suggeriva alcune situazioni concrete e gli alunni dovevano provare ad interpretarle, utilizzando i modi di dire. Questo ha permesso un coinvolgimento ancora

più attivo ed un rafforzamento attraverso la dimensione corporea. Ad esempio, in una breve scenetta, un bambino diceva: “Lucia, dimmi la verità, sputa il rospo, hai preso tu il mio quaderno!”. Il compagno a quel punto doveva fingere di reagire con sorpresa oppure confessare la verità. È importante evidenziare che, trattandosi di bambini di prima elementare, l’attività di astrazione non è stata semplice e immediata. Per questo motivo il ruolo dell’insegnante è stato essenziale per supportare gli alunni nella costruzione delle scenette di drammatizzazione, attraverso la proposta di esempi e suggerimenti mirati. È utile sottolineare che la piena comprensione del linguaggio figurato richiederebbe comunque tempi più distesi, esercizio costante e occasioni di utilizzo in contesti significativi ma ciononostante l’approccio adottato è servito a promuovere un’elevata partecipazione, suscitando interesse e curiosità all’interno del gruppo classe.

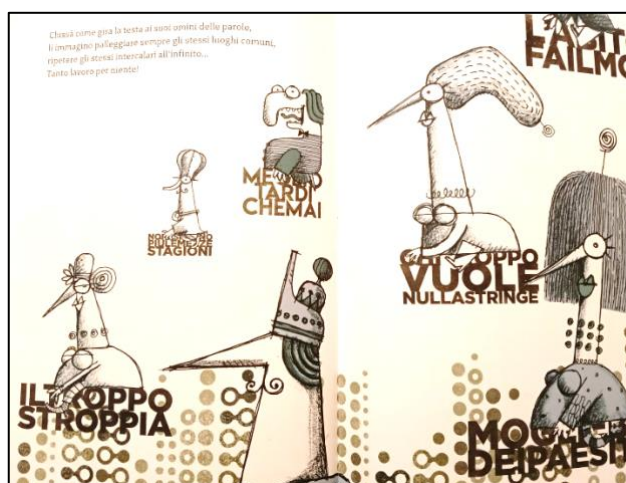


Figura 40. Pagine dell’albo illustrato sui modi di dire

Fonte: Silei & Olivotti (2023, pp. 35,36)



Figure 41, 42. Attività sui modi di dire e un esempio di immagine proposta

Fonte: documentazione personale

Un altro incontro è stato destinato alla lettura del piano del condominio in cui abita il signor Indiana, un personaggio presentato come un grande viaggiatore e giramondo. L'attività si è inserita in continuità con il percorso precedentemente avviato, con l'obiettivo di verificare se i bambini fossero in grado di riconoscere e richiamare alcuni termini già incontrati. In un primo momento è stata costruita un'ambientazione narrativa per favorire il coinvolgimento e l'immersione nel racconto: l'appartamento del personaggio è stato presentato ai bambini come disordinato a causa delle frequenti partenze, durante le quali era solito preparare le valigie lasciando molti oggetti sparsi. Alla LIM è stata proiettata un'immagine ricca di dettagli, creata appositamente per favorire l'esplorazione e il riconoscimento lessicale. A partire da questa, infatti, è stato proposto un gioco linguistico in cui i bambini dovevano individuare dove si trovava l'elemento nominato dall'insegnante. Ad esempio la maestra poteva dire: "Vedo, vedo...una pinza" e l'alunno doveva trovarla e indicarla con il dito (Fig. 43).

La maggior parte delle parole proposte è stata ripresa da quelle incontrate le volte precedenti per favorirne il consolidamento, mentre qualche altro vocabolo, legato al viaggio, è stato introdotto in questa occasione. Nel corso dell'attività i bambini hanno partecipato con molto entusiasmo e si sono anche attivate spontaneamente alcune dinamiche di collaborazione tra pari: nei momenti di difficoltà, alcuni alunni hanno chiesto aiuto ai compagni che hanno suggerito la parola corretta, contribuendo a creare un clima di apprendimento condiviso. In una fase successiva, l'attività è stata approfondita attraverso l'utilizzo di una versione modificata della nomenclatura montessoriana, mediante una scheda di associazione parola-immagine.

L'insegnante ha accompagnato i bambini nella lettura dei termini, svolgendo un ruolo di mediazione e proponendo alcune strategie utili alla decodifica. In questo modo, bambini sono stati posti nella condizione di riconoscere le parole scritte e collegarle alle immagini corrispondenti (Fig. 44). La maggior parte della classe ha portato a termine l'attività con esiti positivi e, anche durante il lavoro alla LIM, si è osservato un miglior livello di sicurezza nel riconoscimento e recupero lessicale, inclusi quei termini che all'inizio del percorso, risultavano meno familiari.



Figura 43. Gioco linguistico alla LIM sull'individuazione di oggetti

Fonte: documentazione personale

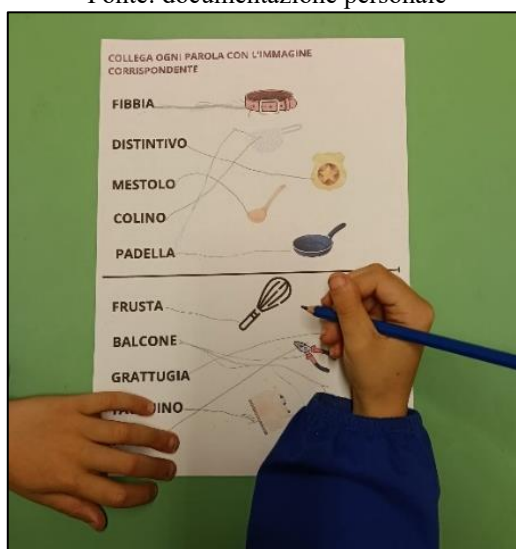


Figura 44. Esercizio di associazione parola-immagine

Fonte: documentazione personale

Nel corso dell'ultimo intervento è stato riproposto il gioco dei binomi fantastici, per osservare un eventuale progresso lessicale rispetto alle attività iniziali. Questa volta però, è stata introdotta una variante: ciascuna coppia di bambini è stata invitata a pensare e proporre due parole da "donare" ad un'altra coppia, la quale doveva utilizzarle per costruire una frase e successivamente rappresentarla attraverso un disegno (Figg.45, 46, 47). Tale modifica ha consentito di osservare non solo la produzione linguistica, ma anche la capacità di recupero e riutilizzo attivo del lessico appreso nel corso del percorso: a ciascuna coppia è stato infatti richiesto di selezionare una parola scelta liberamente e una affrontata a scuola nelle attività precedenti.

Dall'osservazione delle produzioni è emerso che i bambini riuscivano a richiamare e utilizzare con maggiore spontaneità il lessico incontrato nelle attività precedenti. Le parole, infatti, sono state integrate nelle frasi con maggiore sicurezza, riuscendo anche a costruire dei periodi più articolati e coerenti, rispetto all'inizio.

Alcune evidenze significative di “frasi matte” realizzate dai bambini, sono rappresentate dalle seguenti produzioni:

“La strega ha fatto una pozione di zucchero usando un mestolo magico”;

“Il ragioniere ha una mucca nel suo giardino che si chiama Tina”

“Nel baule del papà c'è un taccuino e lui scrive lì le ricette”

“La giraffa usa la pinza per tagliare le foglie e poi le mangia”

“Il condominio di Gigino ha una finestra che porta sulla Luna”

“Una formica gentile dà a tutti della cioccolata”

“La bambina ha trovato un distintivo che era pieno di superpoteri”



Figura 45. Dal binomio baule-taccuino, è stata formulata la frase

“Nel baule del papà c'è un taccuino e lui scrive lì le ricette”

Fonte: documentazione personale



Figura 46. Dal binomio strega-mestolo, è stata formulata la frase
 “La strega ha fatto una pozione di zucchero usando un mestolo magico”

Fonte: documentazione personale



Figura 47. Dal binomio giraffa-pinza, è stata formulata la frase
 “La giraffa usa la pinza per tagliare le foglie e poi le mangia”

Fonte: documentazione personale

A conclusione dell'intero percorso, ad ogni alunno è stata distribuita la sagoma di un “omino delle parole”, all'interno della quale era invitato a scrivere le parole per lui più significative. Non si doveva trattare necessariamente di termini appresi durante le attività, ma di parole che, per motivi personali, risultavano particolarmente importanti e “risuonavano” nella propria esperienza. Questa fase ha permesso di valorizzare le scelte lessicali individuali, trasformando l'attività in un'occasione di espressione autentica. Senza indicazioni specifiche da parte dell'insegnante e senza confronto con i compagni, è stato curioso notare come la maggior parte degli alunni abbia selezionato parole riconducibili al linguaggio della cura e della relazione, richiamando spontaneamente

modalità espressive incontrate anche durante il percorso e legate al personaggio della signora Adalisa. Sono emerse infatti espressioni appartenenti alla sfera affettiva e relazionale, quali “grazie”, “ti voglio bene”, “amore”, “aiutare”, “condividere” (Figg. 48, 49).

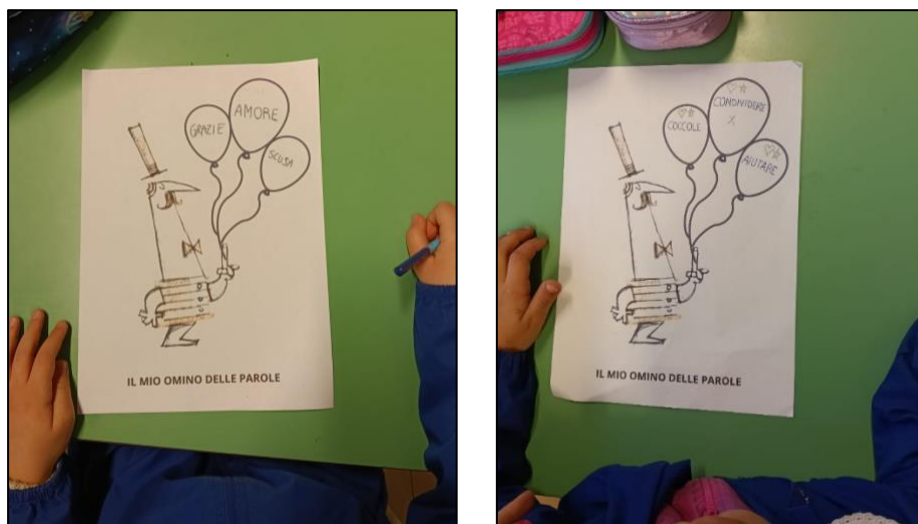


Figure 48, 49. Alcuni Omini delle Parole realizzati dai bambini

Fonte: documentazione personale

Molto rilevante è stato anche quanto affermato da due alunni, durante lo svolgimento di questa attività:

“Devo pensare a cosa scrivere sul foglio, sto facendo lavorare i miei omini delle parole nella testa” (N., 6 anni)

“Maestra, i miei omini queste settimane stanno imparando tante letterine e parole nuove” (B., 6 anni)

Questo scambio ha rivelato come alcuni bambini abbiano iniziato ad interiorizzare il processo di arricchimento lessicale, ripensando all’immagine degli “omini delle parole”, ascoltate durante la lettura dell’albo illustrato. In questo modo i bambini hanno dimostrato di aver iniziato a cogliere il ruolo attivo dei processi cognitivi nella costruzione e nell’ampliamento del proprio bagaglio lessicale e del proprio linguaggio personale. Nell’ultimo circle time, in occasione della conclusione del percorso, è stato chiesto nuovamente agli alunni di riflettere sulle attività svolte e sul proprio rapporto con le parole. Dalle loro risposte è emersa una prima consapevolezza rispetto all’importanza del lessico, come lo dimostrano queste evidenze:

“Le parole si devono usare bene, così tutti possono capire cosa stiamo dicendo” (C., 6 anni)

“Se conosco tante parole, riesco a spiegare meglio le cose” (G., 6 anni)

“Le parole servono per capire meglio e sono importanti” (B., 6 anni)

“Le parole sono importanti. Puoi usarle per dire come ti senti o raccontare qualcosa.” (A., 6 anni)

“Se sai tante parole, conosci meglio tutto il mondo e sai come si chiamano le cose” (S., 6 anni)

“Ci sono tanti tipi di parole. Ad esempio nel condominio usavano tutti parole diverse e alcune erano difficili, però se tu le impari puoi capire anche quelle” (T., 6 anni)

3.5 Riflessione sui risultati

Alla luce del percorso realizzato, è possibile formulare alcune considerazioni conclusive in merito alle attività proposte, orientando la riflessione non tanto sull’acquisizione in termini “quantitativi” di nuove parole, quanto piuttosto sullo sviluppo di una prima consapevolezza rispetto all’importanza del lessico. Questa scelta interpretativa appare necessaria se si considera, da un lato, la breve durata dell’intervento e, dall’altro, la natura stessa dello sviluppo lessicale, che richiede tempi distesi, esposizioni ripetute e molteplici occasioni d’uso per ritenersi appreso in profondità. In questo senso, più che misurare un ampliamento lessicale in termini numerici, il percorso ha permesso di osservare l’emergere di atteggiamenti, riflessioni e comportamenti che testimoniassero un primo avvicinamento consapevole al linguaggio e alle sue funzioni.

Nel complesso la classe ha dimostrato interesse e partecipazione verso le attività proposte, manifestando una crescente curiosità nei confronti delle parole e del loro significato. La metafora degli “omini delle parole”, proposta attraverso l’albo illustrato, si è rivelata particolarmente efficace nel rendere accessibile il processo di costruzione e ampliamento del linguaggio. Gli “omini” sono diventati un’immagine condivisa, attraverso cui, i bambini, hanno iniziato a rappresentare in modo semplice il funzionamento del proprio lessico mentale. Come suggerito dal racconto, questi “omini” lavorano dentro la testa di ognuno di noi e servono a *“costruire, muovere, organizzare, comporre, spedire, spolverare, lucidare, trasportare le parole”* (Silei & Olivotti, 2023, p.3). Proprio attraverso questa mediazione narrativa, sono emersi segnali significativi di consapevolezza. Alcuni alunni, ad esempio, hanno iniziato a riconoscere che le parole non vengono utilizzate in modo casuale, ma possono essere scelte in base a ciò che si

vuole esprimere. Espressioni dei bambini come “Le parole si devono usare bene, così tutti possono capire cosa stiamo dicendo”, indicano una prima comprensione del fatto che il lessico richieda una scelta intenzionale dei termini, in funzione di ciò che si intende comunicare. Accanto a questo, è emersa anche una riflessione sulla funzione comunicativa delle parole. Alla domanda “Perché sono importanti le parole?”, i bambini hanno fornito risposte semplici ma molto significative, come dimostrato ad esempio dalle espressioni “servono per capire meglio”, “puoi usarle per dire come ti senti o raccontare qualcosa”, “se sai tante parole conosci meglio tutto il mondo”. Queste affermazioni, pur nella loro immediatezza, hanno evidenziato come gli alunni abbiano cominciato a riconoscere il linguaggio come strumento fondamentale per entrare in relazione con gli altri ed esprimersi. Un ulteriore elemento significativo ha riguardato la crescente attenzione verso il significato delle parole. Durante le attività, diversi alunni hanno mostrato di voler soffermarsi sui termini a loro ancora sconosciuti, chiedendo spiegazioni e riflettendo sul loro utilizzo, con domande come “Ma come parla questo signore, cos’è il minutarario? Cos’è la riunione?”. Questo indica l’avvio di un atteggiamento attivo nei confronti del lessico, in cui il bambino inizia anche ad interrogarsi sulle parole. In questo senso il percorso ha favorito anche una prima forma di consapevolezza metacognitiva. La metafora degli “omini delle parole” è stata ripresa spontaneamente dagli alunni per descrivere il proprio processo di apprendimento (“sto facendo lavorare i miei omini delle parole nella testa”, “i miei omini queste settimane stanno imparando tante letterine e parole nuove”), evidenziando come abbiano iniziato a percepire il linguaggio come qualcosa che si costruisce pian piano nel tempo, e che è in continua espansione.

Dal punto di vista metodologico, invece, il ruolo dell’oralità si è confermato un elemento centrale. In una classe prima, in cui il processo di alfabetizzazione strumentale è ancora in una fase iniziale, la dimensione orale ha rappresentato il canale privilegiato per osservare e sostenere lo sviluppo lessicale. Ha consentito infatti di rivelare in modo più autentico le conoscenze degli alunni, evitando possibili interferenze legate alla letto-scrittura. Questo concetto appare coerente con quanto già evidenziato in letteratura, secondo cui il lessico si sviluppa inizialmente nella dimensione orale per poi consolidarsi progressivamente in quella scritta (Caselli et al., 2007). La lingua infatti esiste in funzione della comunicazione e un approccio autentico deve prevedere anche attività che impegnino il bambino a partecipare a scambi conversazionali (Cisotto & Gruppo RDL, 2020). È in questo spazio che si innesta il concetto di "comunità di discorso" (Pontecorvo

et al., 2004) dove discutere insieme non è solo un esercizio linguistico, ma un potente dispositivo sociale e cognitivo. Attraverso la mediazione linguistica, la classe si costituisce come un ambiente sociale in cui il significato non è dato dall'alto, ma viene co-costruito e negoziato continuamente tra i bambini. Questo impianto comunitario valorizza la natura profondamente sociale dei processi di apprendimento: come suggerito da Santi (2006), l'atto di "ragionare con il discorso" all'interno del gruppo avvia quel fondamentale processo di interiorizzazione per cui il dialogo esterno, sociale e interattivo, si trasforma progressivamente nel pensiero riflessivo e individuale del singolo alunno. In quest'ottica, la discussione collettiva diventa una risorsa metodologica insostituibile per riorganizzare le conoscenze.

Le osservazioni hanno inoltre dimostrato la distinzione tra lessico ricettivo e produttivo. In alcuni momenti del percorso, è emersa una discrepanza tra parole comprese e parole effettivamente utilizzate dagli alunni, a conferma di quanto sostenuto da Marin (2022), secondo cui la comprensione delle parole precede e supera la capacità di produzione. Questo aspetto richiama anche il modello di competenza lessicale di Nation (2012) che sottolinea l'importanza di integrare forma, uso e significato per una piena padronanza linguistica.

Un ulteriore aspetto rilevante riguardava l'influenza delle esperienze nella costruzione del patrimonio linguistico. Gli alunni che avevano avuto occasioni di contatto diretto con alcune parole tramite l'esperienza nella loro quotidianità mostravano più familiarità con i termini e una maggiore probabilità di utilizzarli correttamente. Questo conferma il ruolo determinante del contesto di vita nello sviluppo linguistico, in linea con la prospettiva socio-costruttivista di Vygotskij (1934) e con quella di Montessori (2010), secondo cui l'apprendimento si radica nelle interazioni sociali e nelle esperienze condivise: le parole infatti acquisiscono significato quando sono legate a realtà concrete e vissute.

Ecco, quindi, che la scelta di proporre attività di tipo ludico, interattivo e fortemente partecipativo, si è rivelata davvero funzionale. Il gioco, infatti, ha permesso di creare un contesto altamente motivante, in cui le parole non venivano apprese in modo astratto ma sperimentate attraverso l'azione, la relazione e il coinvolgimento diretto degli alunni. L'approccio ludico si conferma ancora una volta come il criterio metodologico da prediligere, soprattutto nei primi anni di scuola primaria. L'insegnante può in questo

modo *“trasformare il surplus di energia psichica che scaturisce dal coinvolgimento nelle attività ludiche, in un veicolo motivazionale impareggiabile per connotare di leggerezza delle richieste di per sé impegnative in termini cognitivi”* (Cisotto & Gruppo RDL, 2020, p. 25).

Attraverso le attività proposte in modo divertente, i bambini sono stati guidati ad interrogarsi sul significato delle parole, classificarle per categorie (come nel gioco dei mestieri), riflettere sul loro utilizzo anche nelle relazioni (come attraverso il gioco della casetta con i personaggi), esplorarne la struttura e le possibili trasformazioni (ad esempio nell'attività con il palloncino), così come scoprire che esse si possono utilizzare anche in senso figurato (come nella drammatizzazione sui modi di dire). Questa varietà di proposte ha permesso di lavorare in modo più articolato sul lessico, toccando dimensioni diverse della competenza: dal significato, all'uso, fino alla manipolazione e alle relazioni tra parole. È stata anche questa alternanza di attività a mantenere vivo il coinvolgimento degli alunni, offrendo esperienze diversificate ma partendo da uno stesso stimolo narrativo.

Inoltre, l'approccio cooperativo ha favorito l'inclusione e la partecipazione di tutti gli alunni: il lavoro con i compagni ha permesso, a tutti i bambini, di accedere al lessico in modo più sicuro, grazie al supporto dei pari e alla guida dell'insegnante. Il gruppo classe si è quindi dimostrato una vera risorsa educativa, in cui la condivisione e il confronto hanno facilitato la costruzione di significati. Tra gli elementi caratterizzanti del Cooperative Learning, così come delineato dai fratelli David e Roger Johnson (2015), rientrano l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale, l'interazione faccia a faccia e lo sviluppo di abilità sociali che concorrono a potenziare i processi di apprendimento. Le ricerche in questo ambito evidenziano, infatti, come tale approccio favorisca non solo il consolidamento delle competenze cognitive e lo sviluppo del pensiero critico, ma anche una maggiore inclusione scolastica e una più efficace socializzazione tra pari. L'insegnante, come riportato anche dagli autori, deve fungere soprattutto da facilitatore e organizzatore dell'attività di apprendimento.

Un altro elemento interessante ha riguardato il confronto tra le “frasi matte” proposte all'inizio del percorso e quelle realizzate al termine. Tale confronto era stato introdotto solo per valutare eventuali cambiamenti nel modo in cui i bambini utilizzavano le parole per costruire delle frasi. Si è visto che inizialmente le frasi erano costruite con un accostamento immediato e semplice delle parole. Al termine del percorso, pur nella

brevità degli interventi, si è osservato un lieve cambiamento: i bambini hanno iniziato a cercare connessioni più sensate e articolate. Se all'inizio le frasi erano molto brevi, alla fine sono stati utilizzati anche i termini nuovi appresi durante il percorso ed è emersa una maggiore volontà di arricchire la narrazione. Naturalmente non ci si aspettava che gli alunni producessero frasi ricche e complesse in così poco tempo, ma il fatto che abbiano provato a legare le parole in modo meno casuale, è stato un segnale importante: il riflesso di un pensiero più attento e curioso rispetto alla costruzione del significato.

L'esperienza delle sagome degli "omini", in cui ciascuno poteva inserire le proprie parole preferite, ha dimostrato infine come il linguaggio sia uno strumento potente per costruire relazioni e trasmettere affetto, oltre che pensieri e idee. Le parole scelte dai bambini hanno proprio testimoniato infatti come il lessico sia un mezzo attraverso cui dare forma ai propri vissuti e condividere emozioni con gli altri.

CONCLUSIONI

Il presente elaborato ha inteso esplorare e approfondire il ruolo che la competenza lessicale riveste non soltanto nel successo formativo degli alunni, ma più in generale nello sviluppo cognitivo, emotivo, relazionale e sociale della persona.

La cornice teorica delineata nei primi capitoli ha permesso di scardinare l'idea del lessico come un semplice contenitore statico o un elenco mnemonico di vocaboli, restituendone la natura intrinseca di sistema dinamico, ovvero di una fitta e complessa rete semantica in continua evoluzione. Come evidenziato dai contributi della psicologia dello sviluppo e della pedagogia costruttivista, la parola non funge da veicolo espressivo di un pensiero già preformato, ma si configura come l'orizzonte costitutivo entro cui il pensiero stesso prende forma e si organizza. Attraverso l'interazione sociale e lo scaffolding linguistico operato dall'adulto, l'esperienza inter-psichica del linguaggio viene progressivamente interiorizzata dal bambino, trasformandosi in uno strumento intra-psichico fondamentale per una padronanza attiva e consapevole della realtà circostante. Sul piano strettamente metodologico, la rassegna dei modelli didattici presentata nel secondo capitolo ha permesso di tradurre tali premesse teoriche in precise traiettorie operative. Integrando il rigore e l'ordine delle nomenclature montessoriane, la forza immaginativa e liberatoria dell'errore creativo di Gianni Rodari, le strategie analitiche basate sulle evidenze del modello SApIE e le potenzialità offerte dalle odierne tecnologie, l'analisi ha condotto a una consapevolezza fondamentale per la professionalità docente: l'inesistenza di una singola metodologia intrinsecamente superiore alle altre, e la conseguente necessità di una loro orchestrazione flessibile. L'efficacia dell'azione formativa risiede infatti nella capacità flessibile, critica e progettuale dell'insegnante di orchestrare stimoli e dispositivi differenti in relazione ai bisogni specifici e all'eterogeneità del gruppo classe. Il docente si configura come un mediatore essenziale, il cui compito primario è saper cogliere le "occasioni lessicali" della quotidianità scolastica, trasformando l'aula in una comunità di apprendimento in cui la conoscenza viene co-costruita attraverso il dialogo partecipato e la discussione collettiva.

In questo contesto si colloca il valore aggiunto e caratterizzante di questo elaborato, che risiede nel tentativo di aver gettato un solido ponte tra le premesse teoriche e la concretezza della prassi educativa sul campo. L'intervento didattico progettato e realizzato in una classe prima, del plesso di scuola primaria Alessandro Manzoni dell'Istituto Comprensivo Montebelluna 2, ha rappresentato lo scenario ideale sia per

tradurre nella pratica alcune proposte didattiche esaminate in letteratura, sia per trasmettere agli alunni, fin dall'inizio del loro percorso scolastico, il valore profondo e l'importanza di ampliare il proprio lessico. Attraverso un percorso mirato con attività ludiche e laboratoriali, si è cercato di dimostrare concretamente come la cura della parola possa trasformarsi da mero esercizio scolastico ad un reale strumento di espressione, inclusione e crescita personale. L'intervento, infatti, ha assunto una reale significatività all'interno di una progettazione pensata non come semplice somministrazione di esercizi o memorizzazione di termini, ma come occasione per promuovere una comprensione profonda e durevole: l'idea che il linguaggio sia un mezzo potente per esprimere le proprie idee, emozioni e stati d'animo, e che le parole non siano solo nozioni da imparare, ma strumenti vitali per orientarsi nel mondo, comprendere se stessi e gli altri.

Nonostante la durata circoscritta dell'intervento didattico, l'adozione di uno sfondo integratore narrativo accattivante e l'introduzione della metafora degli "omini delle parole" hanno consentito di catalizzare l'interesse spontaneo dei bambini, tramutando la riflessione linguistica in un'attività interattiva, stimolante e cooperativa.

A coronamento di questo impianto progettuale, l'analisi dei risultati empirici ha offerto spunti di riflessione di straordinario interesse qualitativo, validando le scelte metodologiche effettuate. Coerentemente con la letteratura scientifica di riferimento, la quale evidenzia come l'ampliamento profondo della competenza lessicale richieda tempi distesi, esposizioni ripetute e molteplici occasioni d'uso, la valutazione del percorso non si è focalizzata su parametri rigidamente quantitativi, bensì sull'emergere di una prima e significativa consapevolezza metalinguistica e metacognitiva. Le testimonianze raccolte sul campo durante i momenti di circle time conclusivi rivelano che i bambini, a soli sei anni, hanno iniziato a interiorizzare il valore d'uso del codice linguistico. Affermazioni spontanee quali *"Se conosco tante parole, riesco a spiegare meglio le cose"* o *"Se sai tante parole, conosci meglio tutto il mondo"* testimoniano un'avvenuta intuizione della parola come lente interpretativa ed espressiva della realtà, capace di superare le barriere di un registro gergale generico o stereotipato. Dall'orizzonte interpretativo della realtà esterna, lo sguardo dei bambini si è progressivamente rivolto verso la propria dimensione interiore; un ulteriore dato di notevole spessore pedagogico è emerso, infatti, dall'attività finale incentrata sulla sagoma dell' "omino delle parole". Lasciati liberi di selezionare i termini per loro più significativi, senza condizionamenti o indicazioni direttive, la stragrande maggioranza degli alunni ha orientato le proprie scelte verso il lessico della

cura, dell'affettività e della relazione, trascrivendo espressioni come *"grazie"*, *"ti voglio bene"*, *"aiutare"* e *"condividere"*. Questo risultato non solo attesta il felice passaggio di tali lessemi dalla sfera puramente ricettiva a quella produttiva, ma sottolinea l'interconnessione profonda tra educazione linguistica ed educazione affettiva. Disporre di parole accurate e differenziate consente al bambino di riconoscere e verbalizzare i propri stati d'animo intimi e di interpretare quelli altrui, ponendo le basi per lo sviluppo dell'empatia e di una sana competenza socio-emozionale. L'intreccio indissolubile tra l'espressione del sé e l'apertura empatica verso l'altro permette di elevare la riflessione dal piano puramente individuale a quello collettivo.

In ultima analisi, riflettere sull'importanza di ampliare il patrimonio lessicale nella scuola primaria significa riaffermare la valenza profondamente democratica, equa ed emancipatoria dell'educazione linguistica. Richiamando il monito sempre attuale di Don Milani e l'esperienza storica della scuola di Barbiana, la parola rappresenta la "soglia" cruciale che separa l'inclusione dall'esclusione sociale. Offrire a ogni studente, a prescindere dal background socio-culturale di provenienza, gli strumenti per nominare e comprendere il mondo significa garantirgli il pieno esercizio critico della cittadinanza attiva e la capacità di difendere consapevolmente i propri diritti. Accogliendo l'insegnamento di Ludwig Wittgenstein posto in apertura, secondo cui *"i limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo"*, questa tesi si chiude con l'auspicio che la scuola continui a investire con intenzionalità e passione sulla didattica delle parole. Soltanto dotando le nuove generazioni di un linguaggio ricco, sfaccettato e rigoroso, potremo garantire loro un futuro altrettanto ampio, aperto al pensiero critico e contrassegnato da un'autentica libertà.

BIBLIOGRAFIA

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Rinehart and Winston
- Baioni, P., & Sala, A. (2023). *Le implicazioni neurobiologiche, cognitive e culturali del cervello che impara a leggere: Una panoramica a partire dagli studi di Maryanne Wolf*. Effetti di lettura, (2), 044–058.
- Balconi, M. (2008). *Neuropsicologia della comunicazione*. Springer Milan. (pp. 51-89)
- Baldassarre, M., Ruotolo, A., Sarcina, F.P., (2025), *Intelligenza Artificiale e apprendimento personalizzato. La rivoluzione silenziosa dell'istruzione inclusiva*. EasyChair. Università degli studi di Bari.
- Beach, P. (2023). Research on early literacy in Reggio and Montessori classrooms: A scoping review. *Journal of Early Childhood Literacy*, ultima consultazione in data 16 febbraio 2026, <https://doi.org/10.1177/14687984231186090>.
- Beck, I. L., McKeown, M.G., Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. New York: Guilford Press.
- Bernstein, B. (1960). *Language and Social Class*, in “The British Journal of Sociology”, (II, 3, pp. 271-6)
- Biemiller, A. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. *Vocabulary instruction: Research to practice*. (pp. 28-40).
- Bilton, C., Tillotson, S. (2020). *Improving Literacy in Key Stage I: Guidance Report*. London: Education Endowment Foundation.
- Bosc, F. (2020). *Arricchire il lessico attraverso la poesia. 25 proposte didattiche per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Brown J.R., Dunn J. (1991). “You can cry, mum”: The social and developmental implications of talk about internal states, *British Journal of Developmental Psychology*. (pp 237-256)

- Bruner, J. (1983). *The Acquisition of Pragmatic Commitments*, in R. Golinkoff (ed.), *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. (1987). *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*. Roma: Armando.
- Cacciamani, S., Giannandrea, L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Calenda, M. (2024). *Intelligenza artificiale e apprendimento linguistico per una didattica inclusiva*. Educrazia, Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche. Associazione Education & Trainig. 1 (2), pp. 1-213
- Calvani, A., De Angelis, M. (2025). *Potenziare il lessico nella scuola primaria*. Roma: Carocci Editore.
- Calvani, A., Marzano, A. (2020). *Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia?* in Giornale Italiano della Ricerca Educativa.
- Calvani, A., Chiappetta Cajola, L. (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching nella scuola primaria*. Trento: Erickson
- Campagnaro, M. (2013). *Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati*. Encyclopaideia. Università degli Studi di Padova.
- Canestrari, R. (1986). *Psicologia generale e dello sviluppo* (1. rist. ampliata). CLUEB.
- Comenius, J. A. (1672). *Orbis sensualium pictus, hoc est, Omnium fundamentalium in mund rerum & in vita actionum, pictura & nomenclatura :Joh. Amos Commenius's Visible world, or, A picture and nomenclature of all the chief things that are in the world and of mens employments therein*. Londra: T.R. and N.T. Mearne.
- Capobianco, M. (2015). *Il linguaggio nei primi 3 anni di vita: Metodi e tecniche per la valutazione, la prevenzione e l'intervento*. Angeli.
- Cardona M. (2010). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET.

- Carofiglio, G., & Losacco, M. (2010). *La manomissione delle parole* (4. ed). Rizzoli.
- Casadei, F. (2003). *Lessico e semantica*. Roma: Carocci. (p.116)
- Caselli, C., Volterra, V. (1999). *Acquisire il linguaggio: competenze di base e differenze individuali*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Caselli, M. C., Pasqualetti, P., & Stefanini, S. (2007). *Parole e frasi nel «Primo vocabolario del bambino»: Nuovi dati normativi fra 18 e 36 mesi e Forma breve del questionario*. Angeli. (p.11)
- Caselli, M.C., Bates E., Casadio, P., Fenson, J., Sanderl, L. & Weir, J. (1995). A cross linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*. (10, pp. 159-199)
- Chomsky, N. (1970). *Aspetti della teoria della sintassi*, in Id., *Saggi linguistici*. Torino: Boringhieri.
- Cisotto, L. & Gruppo RDL. (2020). *Prime competenze di letto-scrittura: Proposte per il curriculum di scuola dell'infanzia e primaria* (8. ristampa.). Erickson.
- Corrà, L. (a cura di) (2016). *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento*. Roma: Aracne.
- Cosper, S. H., & Pika, S. (2025). *Human turn-taking development: A multi-faceted review of turn-taking comprehension and production in the first years of life* in “*Psychonomic Bulletin & Review*”. PubMed Central, ultima consultazione in data 6 febbraio 2026, <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12627207/>
- Curzio, O. (1998). Riflessioni su “Pensiero e linguaggio” di LS Vygotskij (1934). *Riabilitazione e apprendimento*. (a, 18, pp. 127-154)
- De Angelis, M., & Marzano, A. (2025). *Potenziamento lessicale: aspetti teorici e sperimentazioni in corso [Documento PDF]*. Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenze (SApIE), ultima consultazione in data 9 febbraio 2026, <https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2025/04/2025-04-02-mds-deangelis.pdf>

- De Beni, R., Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: UTET.
- De Mauro, T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2016). *Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*, in Internazionale, ultima consultazione in data 16 febbraio 2026, <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>
- De Rossi, M. (2019). *Teaching methodologies for educational design: from classroom to community*. Milano: McGraw-Hill.
- Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139. (GU n.202 del 31-08-2007). *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, ultima consultazione in data 16 febbraio 2026, https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/obbligo_istruzione/DM22agosto2007_139_doc_tecnico.pdf
- Demartini, S., Cignetti, L., Fornara, S., & Viale, M. (2022). *Didattica dell'italiano come lingua prima*. Il mulino.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman G., (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior.
- Fabbro, F. (2019). *Manuale di neuropsichiatria infantile: una prospettiva psicoeducativa* (Nuova ed). Carocci.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma: Astrolabio.
- Ferreri, S. (2005). *L'alfabetizzazione lessicale: studi di linguistica educativa*. Roma: Aracne. (p. 44)
- Ferrieri, L. (1996). *La promozione della lettura in biblioteca. Modelli e strategie in un'indagine nazionale sulle biblioteche pubbliche*. Milano: Editrice Bibliografica.

- Freire, P. (2018). *La pedagogia degli oppressi* (3. ed.). Gruppo Abele.
- Garzanti italiano. (2013). Garzanti Linguistica.
- Graffi, G., Scalise, S. (2013). *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*. Bologna: Il Mulino.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The Sequel. A Synthesis of over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hughes, C., Dunn, J. (1998). *Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends*. *Developmental Psychology*. (pp. 1026-1037)
- Invalsi. (2018). *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano*, ultima consultazione in data 16 febbraio 2026, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., Comoglio, M., & Marinelli, L. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento* (2. ed). Erickson.
- Lupi, A. (2016). *Il ruolo del gioco infantile nel pensiero di Maria Montessori e nelle scuole a metodo*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5 (2), 114–123.
- King, K. A., Mackey, A. (2008). *L'acquisizione linguistica*. Bologna: Il Mulino.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Krashen S. D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Kuhn, M. R., Stahl, S. A., (1998). *Teaching Children to Learn Word Meanings from Context: A Synthesis and Some Questions*, in *Journal of Literacy Research*.

- La Rosa, M. (2023). *L'importanza di descrivere le emozioni con le parole*. *Neurowebcopywriting*, ultima consultazione in data 8 febbraio 2026, <https://www.neurowebcopywriting.com/importanza-descrivere-emozioni-con-parole/>
- Laudanna, A., Burani, C. (1993). *Il lessico: processi e rappresentazioni*. Roma: La nuova Italia scientifica.
- Lucca, K., Wilbourn, M.P. (2018). *Communicating to Learn: Infants' Pointing Gestures Result in Optimal Learning*. *Child Dev.* May. (pp. 941-960)
- Marin, T. (2022). *Insegnare il lessico*. Roma: Edilingua. (pp. 152-154)
- Micheletti, I. (2019). *Il linguaggio del bambino piccolo e il pensiero Montessori: Come favorire l'uso della parola nei primi anni di vita*. Il leone verde.
- Milani, L. (1957), *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina
- Milani, L., & Gesualdi, M. (2019). *La parola fa eguali: Il segreto della scuola di Barbiana* (Nuova ed.). Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. New York: Routledge.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2025), *Nuove indicazioni per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione 2025*, ultima consultazione in data 22 febbraio 2026, <https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-per-la-scuola-dell-infanzia-e-primo-ciclo-di-istruzione-materiali-per-il-dibattito-pubblico>
- Montessori, M. (1962). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2010). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2018). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

- Nastrini, A. (2009). *Le routine nell'esperienza educativa*, in *Progetto educativo* (Il sicomoro). Roma: Armando Editore.
- Armando, 2009-2009- Casalini
- Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nation, P. (2012). *Learning vocabulary in another language* (14th printing). Cambridge: University. Press.
- Nation, P., & Meara, P. (2013). 3 Vocabulary. *An introduction to applied linguistics*. (pp. 44-62)
- Newman, R. S., Rowe, M. L. & Bernstein Ratner, N. (2015) [Input and uptake at 7 months predicts toddler vocabulary: the role of child-directed speech and infant processing skills in language development](#). Journal of Child Language. (capitolo 24, pp 1-16)
- Oevermann, U. (1972). *Scuola, linguaggio e socializzazione primaria*, in M.Barbagli (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*. Bologna: il Mulino (pp. 164-210).
- Panciroli, C., & Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholé.
- Pannone, C., Pellegrini, M. (2023). *Cosa sappiamo sull'efficacia dei programmi di potenziamento lessicale. Una sintesi delle evidenze*, in "Formazione & Insegnamento".
- Piaget, J. (2016). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* (Rist.). Bollati Boringhieri.
- Pontecorvo, C., Zucchermaglio, C., & Ajello, A.M. (2004). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Prada, M. (2024). Dal vocabolario alla vita. Progettare attività per la didattica del lessico. Italiano Lingua Due. 16(1), 1093–1136.
- Prada, M. (2025). *Strumenti e pratiche per la didattica del lessico nell'italiano L2 nell'era della telematica e dell'intelligenza artificiale*. Italiano Lingua Due. 17(2), 1485–1521.

- Raso, F. (2017, 3 maggio). *Parole: vuote e piene*. Dizionario Italiano, ultima consultazione in data 07 marzo 2026, <https://www.dizionario-italiano.it/linguamadre/articolo.php?art=1202>
- Renzi, L., Cortellazzo, M. (1977). *Lingua parlata e lingua scritta*. Bologna: Il Mulino.
- Ripamonti, C. (2012). *Giochi per l'arricchimento lessicale con la LIM: Attività per la scuola primaria*. Trento:Erickson.
- Rivello, E. (2012). *Del dire e fare parole. La competenza lessicale a scuola*. Palermo: Il Glifo.
- Rodari, G. (1964). *Il libro degli errori*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Rodari, G. (2013). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso : il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Liguori Editore.
- Santipolo, M., & Mazzotta, P. (2018). *L'educazione linguistica oggi : nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative : scritti in onore di Paolo E. Balboni*. Utet Università.
- Silverman, R., Crandelli, J.D., Carlis, L. (2020). *Beyond Decoding: A Meta Analysis of the Effects of Language Comprehension Interventions on K-5 Students' Language and Literacy Outcomes*, in "Reading Research Quarterly".
- Stanovich, K. E. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. Reading Research Quarterly, 21(4), 360–407.
- Silei, F., & Olivotti, S. (2023). *Gli omini delle parole*. Gambettola: Sabir Editore
- Swanborn, M.S., De Glopper, K. (1999). *Incidental Word Learning while Reading: A Meta-Analysis*, in Review of Educational Research.
- Turano, A. (2021). *Italiano a Scuola*. Lingua di scolarizzazione, equità e qualità nell'istruzione e successo scolastico. (pp. 411–426).

- Uchihara, T. Webb, S., Yanagisawa, A. (2019). *The Effects of Repetition on Incidental Vocabulary Learning: A Meta-Analysis of Correlational Studies*, in Language Learning.
- Venera, A. M. (2013). *Giochi e attività per l'arricchimento linguistico. Sviluppare le competenze lessicali, semantiche, narrative e descrittive nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Villarini, A. (2021). *Lo sviluppo della competenza lessicale: Incursioni tra le ipotesi teoriche e le applicazioni glottodidattiche*. In E. Jafrancesco & M. La Grassa (A c. Di), *Strumenti per la didattica e la ricerca*. Firenze University Press. (1^a ed., Vol. 220, pp. 51–63).
- Vygotskij L. S., (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Vygotskij L. S., (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Vygotskij, L. S., trad. it. a cura di L. Mecacci, (1934). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza.
- Walters, J. (2004). *Teaching the Use of Context to Infer Meaning: A Longitudinal Survey of L1 and L2 Vocabulary Research*, in Language Teaching.
- Wiggins, G., & McTighe J. (a cura di Mario Comoglio) (2004). *Fare progettazione. La teoria di un processo didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Zmarich, C., Dispaldro, M., Rinaldi, P. & Caselli, M. C. (2011). Caratteristiche fonetiche del primo vocabolario del bambino. *Psicologia clinica dello sviluppo*. (pp. 235–256)
- Zuccherini, N. (2020). *Quante parole conosci? Attività e test per imparare il lessico italiano*. Bologna: La Linea.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

LA TEORIA IN AZIONE

Arte, ambienti geografici e territorio alla scuola primaria

Relatore

Umberta Sandre

Laureanda

Laura Bettiol

Matricola: 2050229

Anno accademico: 2025-2026

*“La scelta di un giovane dipende dalla sua inclinazione, ma anche
dalla fortuna di incontrare un grande maestro”.*

Rita Levi Montalcini
(2008)

INDICE

INTRODUZIONE	3
CONOSCERE IL CONTESTO PER PROGETTARE	4
1.1 Analisi del contesto scolastico	4
1.2 Genesi e finalità dell'idea progettuale	5
1.3 La bussola pedagogica	6
ATTUAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO	7
2.1 Le scelte metodologiche e il gruppo come risorsa inclusiva	7
2.2 Oltre l'aula: la narrazione del paesaggio come ponte con la comunità scolastica	9
DOCUMENTAZIONE E VALUTAZIONE DEL PERCORSO	10
3.1 Strumenti per l'osservazione e la rilevazione	11
3.2 Analisi dei risultati	12
3.3 Autovalutazione	13
RIFLESSIONI SUL PROFILO PROFESSIONALE EMERGENTE	14
3.1 Costruzione dell'identità docente, tra consapevolezza teorica e pratica riflessiva	14
3.2 Traiettorie future verso una professionalità più esperta	15
BIBLIOGRAFIA	17
ALLEGATI	21

INTRODUZIONE

Il presente elaborato nasce dall'esigenza di documentare e riflettere sull'esperienza di tirocinio, mettendo in luce il dialogo costante tra i riferimenti teorici acquisiti durante il percorso universitario e la loro concreta traduzione nella pratica didattica. Il titolo scelto, "La teoria in azione", riflette la volontà di sottolineare come la teoria non resti astratta, ma trovi significato proprio nel momento in cui viene messa alla prova in contesti reali, guidando le scelte educative e trasformandosi attraverso l'esperienza.

Il primo capitolo approfondisce l'analisi del contesto classe, evidenziando bisogni educativi e risorse degli alunni, e sottolinea il ruolo fondamentale dell'osservazione per una progettazione didattica più consapevole. Viene poi presentata l'idea progettuale di questa annualità di tirocinio, intitolata "Sguardi impressionisti: arte, ambienti geografici e territorio". Come gli artisti impressionisti interpretavano il paesaggio attraverso luce, colore, emozione, così gli alunni sono stati invitati a costruire una lettura dell'immagine, integrando arte e geografia del territorio.

Il secondo capitolo entra nel cuore dell'esperienza, descrivendo le attività proposte e le metodologie didattiche adottate, motivando il perché della scelta. Nel terzo capitolo l'attenzione si sposta sui processi di osservazione e valutazione, presentando gli strumenti utilizzati ed una breve analisi dei dati raccolti. Infine, il quarto capitolo, è dedicato alla rielaborazione personale dell'esperienza, ad una riflessione sull'identità docente e sulle competenze professionali sviluppate in questi anni di formazione universitaria, aprendo anche a interrogativi e prospettive future.

CAPITOLO 1

CONOSCERE IL CONTESTO PER PROGETTARE

1.1 Analisi del contesto scolastico

La progettazione dell'intervento didattico è stata avviata a partire da un'analisi approfondita del contesto scolastico, considerata una fase imprescindibile per orientare in modo consapevole le scelte educative e metodologiche. Le prime osservazioni hanno restituito l'immagine di una classe quarta caratterizzata da vivacità, curiosità e motivazione all'apprendimento anche se sono emerse delle criticità sul piano relazionale. Gli alunni infatti mostravano difficoltà nei lavori cooperativi e tendevano a privilegiare dinamiche di tipo competitivo piuttosto che collaborativo. Tali evidenze sono state ulteriormente confermate dall'intervista alla tutor-mentore, la quale ha evidenziato come gli studenti non abbiano ancora sviluppato strategie adeguate alla gestione dei conflitti e alla condivisione efficace di ruoli all'interno del gruppo. A ciò si sono aggiunte alcune insicurezze sul piano comunicativo: diversi alunni apparivano restii ad esporsi, anche in contesti non valutativi, con il timore di sbagliare. Questa condizione limitava la loro partecipazione attiva e ostacolava la piena espressione del sé. La presenza di più studenti di origine straniera, ha reso inoltre particolarmente rilevante l'adozione di pratiche inclusive, al fine di sostenere *“un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni”* (Booth & Ainscow, 2008, p.110). Un ulteriore elemento emerso durante le conversazioni in classe riguardava la limitata conoscenza del territorio locale: molti alunni incontravano difficoltà nel nominare e descrivere elementi del paesaggio circostante, mentre facevano riferimento ad esperienze vissute. Questo dato ha sollevato la necessità di progettare un percorso didattico per rafforzare anche la conoscenza del territorio. L'analisi dei documenti istituzionali ha fornito ulteriori elementi di orientamento. Dal PTOF (2025-28), ad esempio, emerge un quadro fortemente orientato alla promozione del benessere degli alunni, all'inclusione e alla valorizzazione delle potenzialità individuali, con una particolare attenzione allo sviluppo di competenze trasversali, all'uso di tecnologie e al collegamento con il territorio come risorsa educativa. Coerentemente, il RAV (2025-28) sottolinea l'importanza di promuovere pratiche attive, partecipative e di *“utilizzare strategie di personalizzazione [...] (come) tutoring (e) cooperative learning in modo strutturato”* (p.15) dando rilievo alle dimensioni sociali e collaborative dell'apprendimento.

1.2 Genesi e finalità dell'idea progettuale

Il mio progetto intitolato “Sguardi impressionisti: arte, ambienti geografici e territorio” è nato con l'intento di costruire un percorso didattico che integrasse educazione all'immagine e geografia, utilizzando il linguaggio artistico come strumento privilegiato per leggere, interpretare e rielaborare il paesaggio [Allegato 5.1]. La scelta del titolo riflette proprio la volontà di porre al centro lo “sguardo” degli alunni, inteso sia come osservazione visiva ma anche come modalità personale di entrare in relazione con il paesaggio. Il percorso prevedeva un collegamento tra gli ambienti geografici del curriculum di classe quarta (come mare, collina, montagna...) ed alcune opere di importanti artisti impressionisti e post-impressionisti. A questo si affiancavano attività a diretto contatto con il paesaggio, come la pittura en-plein air e la rielaborazione di alcune fotografie scattate dai bambini nel contesto locale (ad esempio immagini del fiume Piave, delle colline asolane, delle Prealpi venete...). Particolare rilevanza è stata assunta dall'osservazione delle opere, che precedeva l'analisi verbale, e ha permesso a ciascun alunno di esprimere ciò che vedeva e sentiva, favorendo la partecipazione e riducendo il timore di sbagliare. In coerenza con le Indicazioni Nazionali (2012), l'insegnamento a scuola di Arte Immagine dovrebbe infatti mirare a *“sviluppare e potenziare nell'alunno le capacità di esprimersi e comunicare in modo creativo e personale”* (p. 60), promuovendo un atteggiamento consapevole verso il patrimonio e il paesaggio. Il progetto si inseriva nel quadro della competenza chiave europea *“in materia di consapevolezza ed espressione culturali”* ed assumeva come traguardo lo sviluppo della capacità di realizzare elaborati creativi, applicando le conoscenze del linguaggio visivo e scegliendo in modo funzionale tecniche, materiali e codici espressivi differenti, anche attraverso l'integrazione di strumenti digitali. Le attività si sono ispirate ai Principi e alle Linee guida dell'UDL (CAST, 2018), con l'intento di progettare molteplici mezzi di coinvolgimento, rappresentazione, azione ed espressione. In tale prospettiva e secondo un'ottica di progettazione a ritroso, si è tenuto conto del fatto che *“se (l'attività) non è inserita in un progetto che si sviluppa e dà senso a quello che si fa, l'attivizzazione della classe e dello studente può risolversi in una massa caotica di esperienze prive di valore positivo, costruttivo”* (Wiggins e McTighe, 2004, p.6). L'azione didattica non si è dunque subito orientata ai contenuti da proporre, ma è partita da una domanda fondamentale per identificare i risultati desiderati: in che modo l'arte ci aiuta ad osservare, interpretare e rappresentare il territorio in cui viviamo?

Sul piano didattico, gli obiettivi di apprendimento riguardavano lo sviluppo della creatività attraverso la sperimentazione di tecniche artistiche diversificate, la capacità di esplorare

semplici contesti delle opere d'arte e di collegarne gli elementi del paesaggio rappresentato con il territorio locale. In una prospettiva trasversale, questo progetto ha contribuito anche al potenziamento delle competenze sociali e collaborative, attraverso attività di lavoro in gruppo, e ha lavorato indirettamente anche sulle competenze linguistiche, dato che erano previsti momenti di narrazione e verbalizzazione delle esperienze.

1.3 La bussola pedagogica

Il progetto di tirocinio si è sviluppato a partire da una chiara cornice pedagogica, costruita intrecciando riferimenti teorici universitari e pratiche didattiche sperimentate in aula. Di grande ispirazione è stato il Laboratorio di Educazione Artistica e Educazione mediale (a.a. 2024/2025), che ha orientato la progettazione verso un approccio laboratoriale e attivo, in cui l'apprendimento passava attraverso il fare, la sperimentazione e la rielaborazione personale di linguaggi visivi e digitali. In questo contesto si collocava infatti l'attività di fotoritocco creativo, analogico (Piva, 2015) e digitale, in cui le immagini raccolte dagli alunni sono state prima trasformate mediante tecniche manuali e poi rielaborate con un programma al computer, favorendo un uso consapevole e creativo delle tecnologie. Il digitale non viene quindi inteso come semplice supporto operativo ma come parte integrante della costruzione della conoscenza; come sottolineano De Rossi e Messina (2020) *“un'efficace integrazione delle tecnologie richiede, infatti, che gli insegnanti abbraccino nel loro orizzonte nuovi modi di concepire e fare scuola, sviluppando una nuova forma di conoscenza, data dall'interazione dei saperi tecnologici con gli altri saperi di base”* (p.11). Allo stesso tempo il corso universitario di Fondamenti e Didattica della Geografia (Donadelli, G., appunti personali, 2025) ha contribuito ad orientare il progetto verso una visione della disciplina come esperienza viva, superando un approccio puramente trasmissivo: i bambini sono stati considerati degli “attori territoriali”, soggetti attivi che abitano e si interrogano sullo spazio. Le proposte della geografia per competenze, infatti, sottolineano l'importanza di valorizzare le “geografie quotidiane” degli alunni (Zanolin et al., 2017), promuovendo un apprendimento radicato nell'esperienza. Da qui la scelta di includere attività quali la pittura all'aperto, la documentazione fotografica dell'esplorazione del territorio, la denominazione degli elementi geografici presenti sia nel paesaggio reale, sia nelle produzioni artistiche, favorendo un apprendimento situato e significativo. Tale impostazione si è collegata anche al concetto di “topofilia” di Yi-Fu Tuan, che evidenzia il legame emotivo tra individuo e luogo (Varotto, 2025): ai bambini infatti è stata data la possibilità di portare una fotografia rappresentativa di un paesaggio a loro vicino e

significativo, trasformandola in oggetto di condivisione collettiva e di trasformazione creativa. L'avvio del percorso è stato accompagnato dalla lettura di un albo illustrato, scelto per permettere ai bambini di avvicinarsi al mondo dell'Impressionismo attraverso un linguaggio narrativo accessibile e vicino a loro, favorendo così la scoperta estetica e la sensibilità artistica. Tale scelta è maturata anche a partire dal laboratorio di Letteratura per l'Infanzia che mi ha permesso di riconoscere il valore dell'albo illustrato come mediatore privilegiato nei processi di costruzione di significato. La lettura è stata proprio un momento di relazione dialogica, in cui l'insegnante e i bambini hanno potuto interagire in una posizione paritetica, promuovendo la *“partecipazione personale del lettore, che interviene con il suo gusto, con le sue scelte, con la sua chiave di lettura, in un dialogo che è sempre aperto”* (Campagnaro, 2012, p. 46). A partire da questa dimensione dialogica, dopo la lettura è stato proposto un momento di conversazione guidata per invitare gli alunni ad esprimere impressioni e riflessioni sui paesaggi rappresentati.

CAPITOLO 2

ATTUAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

2.1 Le scelte metodologiche e il gruppo come risorsa inclusiva

L'insegnante dovrebbe [...] saper valutare quale metodologia si possa rilevare più efficace in un determinato contesto, e saper mettere a fuoco con chiarezza gli obiettivi del suo lavoro: solo l'attenta considerazione di tutti gli aspetti della situazione didattica permette [...] di utilizzare la metodologia più efficace (Nigris, 2004, pp.52,53).

Durante il mio percorso universitario ho maturato la consapevolezza dell'importanza di diversificare le metodologie didattiche e, grazie alle esperienze precedenti di tirocinio, ho potuto osservare quanto il lavoro cooperativo favorisca partecipazione, inclusione e aiuto reciproco tra gli alunni.

Considerando anche le difficoltà emerse in classe rispetto alla capacità di collaborare efficacemente, ho ritenuto opportuno proporre attività di tipo collettivo per potenziare anche le capacità relazionali dei bambini. La prima esperienza, intitolata “Sulle tracce di Ranocchietta”, ha preso vita a partire dall'albo illustrato *Dov'è finita Ranocchietta?* (Elschner, 2020). Attraverso le sue pagine, caratterizzate da suggestive illustrazioni ispirate allo stile impressionista e ai giardini di Monet, gli alunni sono stati guidati alla scoperta dei tratti connotativi di questo movimento artistico, accompagnati dalla figura coinvolgente di una piccola rana. A questo primo momento è seguita una rielaborazione artistica condivisa dello stagno di ninfee, secondo l'ottica del Cooperative Learning. In seguito sono stati organizzati momenti di raccordo con la classe quarta parallela: gli alunni, nel ruolo di “esperti” hanno presentato l'attività e guidato i compagni nella realizzazione dell'elaborato con colla e carta velina. Per sostenere il lavoro di gruppo è stata scelta la struttura *Stand Up, Hand Up, Pair Up* di Kagan (2000), favorendo la formazione delle coppie e il confronto tra pari.

Se da un lato le pratiche attive come questa, presentano alcuni limiti (come la richiesta di tempi più lunghi di svolgimento e minor controllo dei processi) dall'altro hanno aiutato a creare più coinvolgimento, apprendimenti meglio contestualizzati ed una più significativa inclusione. L'esperienza ha infatti favorito una partecipazione autentica, come emerge anche dalla riflessione di un alunno riportata in un diario di bordo: *“Da solo non avrei mai fatto un lago così grande, ma insieme sembra che le ninfee stiano sbocciando adesso”* [Allegato 5.2]. Ripensando anche alle riflessioni svolte nel corso di Comunicazione e Mediazione Didattica (Zorzi, E., appunti del corso, 2024), ho analizzato gli imprevisti e le criticità emerse,

considerandoli occasioni di miglioramento: durante la fase iniziale sul pannello collettivo si è verificata un po' di confusione sull'uso degli spazi, con difficoltà dei bambini nel coordinarsi all'interno dell'area, forse troppo limitata. In futuro ho pensato che potrebbe essere utile assegnare inizialmente piccole aree di lavoro e integrare successivamente i contributi in un elaborato comune. Il percorso successivo, intitolato "Viaggio tra i paesaggi Impressionisti", si è sviluppato secondo un'architettura metodologica ricorsiva, articolata in tre momenti interconnessi: osservazione, attivazione e rielaborazione. Lo scopo era accompagnare progressivamente gli alunni da una fruizione inizialmente passiva dell'immagine, ad una partecipazione più laboratoriale e consapevole. In una prima fase gli alunni hanno assunto il ruolo di "spettatori", osservando alla LIM alcune celebri opere d'arte; l'osservazione è stata guidata da domande stimolo poste dall'insegnante come: "Cosa notate? Quali colori emergono? Quali sensazioni vi suscita?". Questo ha permesso di avviare una prima lettura consapevole delle caratteristiche stilistiche dei dipinti, ma anche degli elementi geografici rappresentati. Come già anticipato, le opere selezionate erano infatti funzionali a collegare l'arte a diversi paesaggi: *La scogliera di Étretat* di Monet per il mare, *Mont Sainte-Victoire* di Cézanne per la montagna, *Il Campo di girasoli* e *La pianura di Auvers* di Van Gogh per la collina e la pianura, *Le Pont des Arts* di Signac per il fiume. In questa fase è stato adottato un approccio soprattutto trasmissivo dove è stato presentato agli alunni il contesto storico, lo stile e alcune curiosità significative. Successivamente i bambini sono stati coinvolti in una fase attiva, assumendo il ruolo di "artisti". Hanno infatti sperimentato diverse tecniche espressive (tempere, pastelli, colori a olio, collage, puntinismo) con l'obiettivo di rielaborare i dipinti osservati. L'attività richiedeva di mantenere gli elementi principali delle opere originali, ma anche di riprodurre l'accostamento dei colori, tipico degli Impressionisti. Un episodio significativo, riportato anche nel mio Portfolio, evidenzia l'interiorizzazione di tali apprendimenti:

L.: Perché dobbiamo usare il verde scuro e quello chiaro insieme?

E.: Perché Cézanne faceva così! Non ti ricordi cosa ha detto la maestra sull'Impressionismo l'altra volta?

Alcune attività sono state organizzate alternando momenti di lavoro individuale ad attività in coppia, valorizzando così la dimensione sociale dell'apprendimento. La necessità di condividere materiali, idee e scelte compositive ha attivato dinamiche di confronto e negoziazione. In alcuni casi sono emerse difficoltà nella gestione del disaccordo, ma proprio queste situazioni si sono rivelate particolarmente formative: gli alunni sono stati chiamati a esplicitare le proprie intenzioni, ad ascoltare il punto di vista dell'altro e a individuare possibili strategie di mediazione [Allegato 5.3]. Si è osservato, inoltre, come il lavoro tra pari abbia

favorito alla fine forme di supporto reciproco, soprattutto a beneficio degli alunni più insicuri. In questo contesto il mio ruolo è stato quello di guida e facilitatore, in linea con il concetto di *scaffolding*, elaborato da Bruner (1987).

Nelle attività ho messo in gioco vari processi metacognitivi, emotivi e motivazionali (attenzione, percezione, motivazione, pensiero) utilizzando a volte anche la griglia di Cornoldi (2018) per l'osservazione.

2.2 Oltre l'aula: la narrazione del paesaggio come ponte con la comunità scolastica

Già al secondo anno di tirocinio, nella mia relazione finale intitolata "Abitare la scuola", avevo evidenziato l'importanza di rompere i confini dell'aula tradizionale, per concepire la scuola come un ambiente integrato in cui attività curricolari, momenti di socialità, spazi condivisi e individuali trovano accoglienza in una logica di complementarità e continuità. Nelle riflessioni finali dello scorso anno di tirocinio, mi ero riproposta l'obiettivo di progettare attività capaci di intrecciarsi con il territorio e le famiglie, in un'ottica di sistema scuola (Tonegato, 2018). Partendo da questa premessa, ho progettato innanzitutto l'attività "Piccoli pittori, l'incanto dell'En plein air", portando i bambini in uscita sul territorio per dipingere un paesaggio nella natura, utilizzando materiale da recupero (dato che la scuola non disponeva di tavolozze vere e proprie sono stati utilizzati piatti in plastica e tappi di bottiglie dove inserire il colore). L'esperienza laboratoriale ha suscitato forte entusiasmo, ben espresso dalle parole di un'alunna, riportate anche nel mio Portfolio: *"Che bello maestra essere all'aperto oggi, e non essere in classe!"*. La *"pedagogia della natura"* mira infatti ad *"evidenziare i bisogni di natura specifici dei bambini e le potenzialità che i contesti outdoor hanno"* (Antonietti et al., 2018, p. 103). Seguendo il modello montessoriano che vede l'educazione come un triangolo che mette in relazione reciproca l'insegnante, l'alunno e l'ambiente in cui sono inseriti (Farné et al., 2018), ho proposto anche l'attività "Fotoritocco del paesaggio locale". In una prima parte, analogica, i bambini hanno ricalcato alla finestra i contorni di una fotografia di paesaggio portata da casa, e che erano andati a scattare insieme alla propria famiglia, per poi reinterpretarla utilizzando tecniche espressive differenti, ispirandosi agli artisti studiati (puntinismo, motivi geometrici, linee). Dopo aver fornito un modello esemplificativo, è stata lasciata ampia libertà creativa, favorendo la sperimentazione personale. Nel laboratorio di informatica, gli alunni hanno poi utilizzato la versione digitale dell'immagine per modificarla al computer, lavorando a coppie in modo da sostenersi a vicenda. L'attività ha favorito anche processi metacognitivi e capacità di attribuire significato alle proprie scelte, come dimostrano alcune evidenze:

G: Io ho scelto di mettere in blu il fiume Piave e di lasciare invece in bianco e nero lo sfondo. Così si capisce che è il fiume più importante in questa foto.

A: Io ho usato i colori caldi tipo il rosso, perché la montagna trasmette energia, ci vado sempre con i miei genitori in estate".

Infine tutto il progetto di tirocinio si è concluso con la realizzazione di una mostra d'arte all'interno della scuola, concepita come momento significativo di restituzione, condivisione e valorizzazione del percorso svolto [Allegato 5.4]. L'esposizione, allestita nel grande atrio, ha raccolto gli elaborati prodotti, mettendo in risalto i processi creativi individuali ma anche la dimensione collaborativa del lavoro. Tutti gli alunni, in ottica inclusiva, sono stati attivamente coinvolti nella disposizione delle opere e l'allestimento è stato curato anche in sinergia con la tutor scolastica e il personale ATA. È stata poi riconosciuta rilevanza al raccordo con l'esterno: le famiglie hanno potuto infatti osservare la mostra, attraverso momenti di visita in presenza e la condivisione di alcune fotografie dei vari elaborati.

L'esperienza non si è limitata quindi ad un evento conclusivo, ma è stata anche un'opportunità di apertura, partecipazione e riconoscimento reciproco tra tutti gli attori coinvolti nel processo educativo.

CAPITOLO 3

DOCUMENTAZIONE E VALUTAZIONE DEL PERCORSO

3.1 Strumenti per l'osservazione e la rilevazione

Non esiste un'arte a priori, come non esiste un alunno uguale all'altro. L'arte [...] realizza, per così dire, la vera inclusione in quanto non si basa su rigide interpretazioni normate e formulate dai normali. È possibile affermare che il gesto creativo di un bambino non sia affatto diverso, nella sostanza, da quello di un artista e, come indica Picasso, ciò che producono entrambi abbia un senso per quello che è (Giordano, 2012, p. 62)

Questa visione dell'arte come spazio di libertà e inclusione, ha rappresentato la sfida principale del mio percorso di valutazione: come conciliare l'unicità del gesto creativo con la necessità di una rilevazione più strutturata? Fin dalle prime fasi è emersa la complessità di valutare gli alunni all'interno di un arco temporale limitato come quello del tirocinio. Una valutazione realmente autentica richiederebbe infatti tempi distesi e un'osservazione continuativa, capaci di restituire in modo più completo l'evoluzione degli apprendimenti. Un ulteriore elemento di criticità è legato alla natura stessa della disciplina, in cui l'elaborato artistico tende a sottrarsi a criteri valutativi univoci. Per rispondere a tali difficoltà e operare in modo professionalmente consapevole, ho adottato un approccio orientato alla valutazione per l'apprendimento (O.M. 172/2020), ponendo al centro l'osservazione dei processi più che del solo prodotto finale. Ho così progettato e utilizzato una griglia osservativa ad hoc, strutturata per raccogliere dati mirati in relazione agli obiettivi di apprendimento. La griglia è stata condivisa con la tutor e anche con i bambini al fine di rendere trasparente il processo valutativo e “*(restituire) agli alunni in modo pienamente comprensibile, il livello di padronanza dei contenuti verificati*” (O.M. 3/2025). Gli indicatori sono stati definiti in modo differenziato per ciascun obiettivo, al fine di cogliere le diverse sfumature della competenza: accanto all'autonomia, considerata come indicatore trasversale, sono stati presi in esame ulteriori aspetti; ad esempio la precisione, l'organizzazione spaziale e l'uso consapevole degli strumenti. Le evidenze valutative sono state raccolte principalmente attraverso osservazioni sistematiche in itinere, integrate dall'analisi degli elaborati prodotti dagli alunni e, per quanto riguarda il secondo obiettivo, anche da una prova strutturata, appositamente progettata. I dati raccolti tramite la griglia sono stati successivamente interpretati in chiave descrittiva e non meramente quantitativa: la lettura integrata dei diversi indicatori ha permesso di delineare profili di apprendimento per ciascun alunno,

successivamente ricondotti ai livelli di padronanza previsti nella rubrica valutativa (pienamente raggiunto, raggiunto, raggiunto con supporto).

L'attività di osservazione condotta si è avvalsa anche di una documentazione narrativa e riflessiva costante. L'integrazione di diari di bordo e note carta-matita così come l'analisi degli elaborati e l'uso di griglie osservative (come ad esempio quelle di Cornoldi e Calvani), ha permesso di cogliere sfumature sui processi di apprendimento, appuntare evidenze significative e riflettere sugli interventi attuati di volta in volta. Anche la creazione di un Portfolio digitale¹ si è rivelata uno strumento strategico per documentare l'intero percorso e analizzare, con spirito critico, il nesso tra le strategie proposte e i risultati ottenuti. In ottica di valutazione formativa, è infatti utile sottolineare che *“quando il processo valutativo persegue una finalità di sviluppo, l'attenzione agli esiti non viene meno, ma vengono considerati anche i processi che li hanno prodotti, poiché lo scopo non è misurarli e classificarli, bensì fornire un supporto per il miglioramento dell'apprendimento degli alunni. In questo caso il giudizio di valore non è un controllo o una sentenza che fissa uno stato, ma un riconoscimento e una valorizzazione del percorso realizzato, utile anche a segnalare come proseguire”* (Girelli, 2016).

3.2 Analisi dei risultati

L'analisi dei dati raccolti non ha rappresentato una semplice rendicontazione numerica, ma il tentativo di dare una forma leggibile ad un processo educativo complesso. I risultati emersi, pertanto, non possono essere considerati esaustivi ma vanno interpretati come indicazioni orientative. Per rendere funzionale quest'analisi, ho scelto di sistematizzare le mie rilevazioni su un foglio Excel che mi ha permesso di organizzare i dati in modo organico e di estrapolarne alcune tabelle, come supporto alla riflessione pedagogica (Tav.1). In relazione alla sperimentazione delle diverse tecniche artistiche, una parte significativa della classe (47%) si è concentrata sul livello “pienamente raggiunto”, mostrando autonomia e buon controllo nell'uso dei materiali. Più nello specifico, le tecniche che hanno evidenziato i risultati migliori, sono state il fotoritocco analogico e l'esperienza en-plein air (Fig. 2). È interessante osservare come proprio in queste attività, caratterizzate da un'impostazione “meno rigida” e maggiormente libera, la grande maggioranza dei bambini è riuscita ad esprimersi al meglio, mobilitando creatività, autonomia decisionale ed esecutiva. Per quanto riguarda l'identificazione degli elementi principali delle opere impressioniste, la maggior parte della classe si è collocata

¹ Per documentare e accompagnare il percorso di tirocinio, è stato creato un Portfolio su Padlet.com, disponibile al link: <https://padlet.com/unipd/sguardi-impressionisti-arte-ambienti-geografici-e-territorio-b1zh68lvzz4mxiw4>

soprattutto nel secondo profilo (53%). Nel complesso i dati restituiscono quindi l'immagine di un percorso abbastanza efficace, evidenziando come la dimensione laboratoriale e la varietà delle esperienze proposte, abbiano favorito l'acquisizione di nuove abilità. È emersa invece maggiore criticità nell'obiettivo che riguardava il riconoscimento di elementi delle opere d'arte impressioniste, riconducibili al proprio paesaggio locale. In particolare gli alunni mostravano buona capacità di individuare elementi presenti nelle opere (fiumi, colline, montagne...) ma incontravano maggiori difficoltà nel collegarli a contesti reali del proprio territorio. Questo aspetto è emerso soprattutto nelle conversazioni guidate e nelle domande di rielaborazione, in cui veniva richiesto, ad esempio, di associare un paesaggio osservato in un dipinto a luoghi conosciuti. In alcuni casi, gli alunni non riuscivano a stabilire un legame significativo con la propria esperienza e hanno necessitato di domande guida e aiuto dell'insegnante per recuperare le informazioni. Tale difficoltà appare coerente con quanto emerso nella fase iniziale del tirocinio, in cui era stata rilevata una conoscenza ancora parziale del territorio locale, confermando la complessità del processo di costruzione di connessioni tra apprendimento scolastico e vissuto personale.

RISULTATI DELLA CLASSE 4 ^a			
Obiettivi	Profilo 1 Pienamente raggiunto	Profilo 2 Raggiunto	Profilo 3 Raggiunto con supporto
Sperimentare varie tecniche artistiche	47%	42%	11%
Identificare gli elementi principali di alcune opere impressioniste	37%	53%	11%
Riconoscere elementi delle opere d'arte impressioniste riconducibili al proprio paesaggio locale	21%	58%	21%

Tav. 1 Tabella rappresentante i profili raggiunti dalla classe nei diversi obiettivi.
Fonte: Elaborazione personale

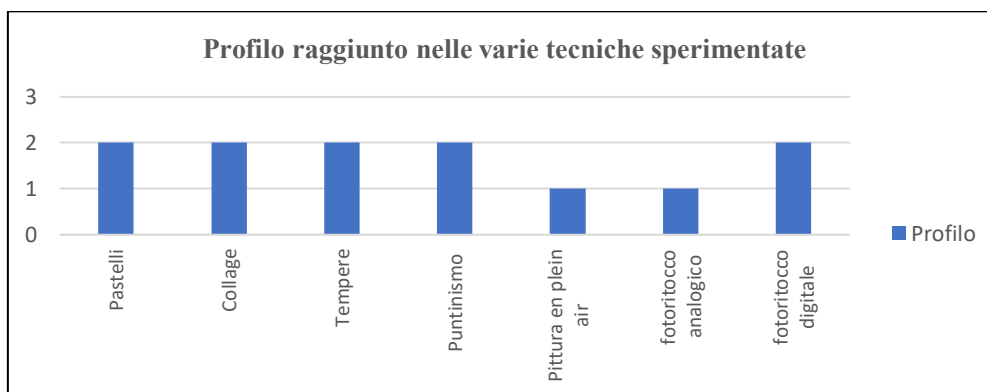


Fig. 2 Grafico rappresentante i profili raggiunti dalla classe nelle diverse tecniche
Fonte: Elaborazione personale

3.3 Autovalutazione

L'autovalutazione è importante per sviluppare maggiore consapevolezza, infatti *“la narrazione di un percorso di apprendimento da parte dell'alunno costituisce un'occasione straordinaria per insegnare agli studenti in modo individualizzato a riflettere sui loro lavori e per sviluppare in loro una struttura cognitiva più ricca e critica. La valutazione in questo modo assume anche una funzione metacognitiva”* (D.M. 742/2017, p.7). Per questo motivo ho proposto la compilazione di una griglia autovalutativa simile a quella che avevo utilizzato per osservare, ma adattata con un linguaggio più semplice e facilmente comprensibile. Dai risultati è emersa abbastanza coerenza tra le autovalutazioni espresse dai bambini e le mie rilevazioni, evidenziando una buona capacità degli alunni di riflettere sul proprio operato. Allo stesso tempo, anche il mio tirocinio è stato accompagnato da un'autovalutazione: nella fase iniziale, prima di questo percorso, mi sentivo ancora in difficoltà soprattutto nella lettura approfondita del contesto classe e nella capacità di tradurre le conoscenze teoriche in scelte didattiche coerenti. Con il progredire dell'esperienza però, posso dire di aver maturato una maggiore consapevolezza e sicurezza, sviluppando anche una migliore capacità di osservazione e di progettazione degli interventi. Questo mi ha permesso di ridurre progressivamente la distanza tra il sapere e il fare, consolidando una postura sempre più professionale [Allegato 5.5].

CAPITOLO 4

RIFLESSIONI SUL PROFILO PROFESSIONALE EMERGENTE

3.1 Costruzione dell'identità docente, tra consapevolezza teorica e pratica riflessiva

La mia identità professionale non è un traguardo statico, ma un mosaico che compongo quotidianamente tra i banchi di scuola, dove la riflessione pedagogica si traduce in una scelta operativa. Attualmente mi riconosco pienamente nel profilo di insegnante delineato da Perrenoud (2002) che interpreta la professionalità docente come un insieme articolato di competenze che non si esauriscono nel sapere disciplinare, ma si esprimono nella capacità di organizzare situazioni di apprendimento, sostenere il progresso degli alunni, coinvolgere e affrontare le sfide della complessità scolastica. Personalmente mi riconosco nell'idea di una didattica che richiede intenzionalità, flessibilità e capacità di adattamento perché ogni classe è un sistema dinamico e irripetibile. Essere insegnanti per me significa osservare, progettare, valutare e riorientare continuamente il proprio agire educativo. Durante gli anni di tirocinio questa mia visione si è progressivamente trasformata e approfondita. Se inizialmente tendevo ad immaginare l'insegnante soprattutto come figura organizzatrice e di guida, oggi mi sento vicina soprattutto al paradigma dell'insegnante persona (Pasquay & Wagner, 2006, in Atlet et al.). Ho compreso che educare significa prima di tutto entrare in relazione autentica con gli altri, riconoscere la propria umanità e portarla nella relazione educativa. L'insegnante non interpreta un ruolo distante ma si mette in gioco, costruendo legami significativi che diventano terreno fertile per l'apprendimento. Ricordo quando la tutor mentore quest'anno mi ha parlato dell'importanza di essere autorevoli, di cercare di essere vicini ai bambini ma al tempo stesso guadagnarsi il loro rispetto e la loro fiducia. Questa osservazione ha trovato un'immediata eco teorica nelle tesi di Marzano (2024), il quale sostiene che l'efficacia relazionale si concretizzi in specifici comportamenti agiti dal docente nella sua attività didattica, atti a comunicare sicurezza, autorevolezza, e consapevoli capacità decisionali e di guida. Risulta particolarmente significativa la metafora proposta in un albo illustrato, presentato al corso di Didattica Generale, intitolato *“La maestra è un capitano”* (Ferrara, 2012) in cui la figura della maestra è proprio paragonata a quella del capitano: una presenza stabile e orientata, in grado di condurre il gruppo con fermezza e responsabilità, senza rinunciare alla dimensione relazionale e di cura. Come nel film *L'attimo fuggente* (1989), l'insegnante non si limita a trasmettere contenuti ma guida, ispira e apre possibilità. A tal proposito anche il contributo, proposto all'Università, del

professor Fedeli (2024), mi è servito a capire l'importanza di co-costruire le regole insieme agli alunni per responsabilizzarli e far sì che la guida del docente sia riconosciuta e non imposta.

3.2 Traiettorie future verso una professionalità più esperta

Nel mio percorso in continua formazione, sento sempre più emergere il bisogno di avvicinarmi anche al paradigma dell'insegnante esperto-riflessivo: l'esperienza di tirocinio mi ha insegnato quanto sia necessario fermarsi sulle pratiche, interrogarle, metterle in dialogo con la teoria. In questo senso riconosco l'importanza di continuare a sviluppare una postura di ricerca, dove la figura del docente si costruisce attraverso processi costanti di indagine, riflessione e miglioramento (Felisatti & Clerici, 2009). Tra gli aspetti più significativi e gratificanti del tirocinio di questi anni, c'è stata l'osservazione dell'entusiasmo e della motivazione dei bambini di fronte alle mie proposte. La loro partecipazione attiva e la curiosità dimostrata, mi hanno regalato molta soddisfazione e sono state pura energia per continuare con passione questo lavoro. Spesso è successo che al termine delle lezioni, alcuni alunni si avvicinassero chiedendomi: *"Quando tornerai a fare attività con noi?"*. Ricevere questo tipo di feedback è estremamente gratificante, poiché significa aver centrato l'obiettivo di coinvolgerli ed interessarli. Allo stesso tempo, anche la dimensione valutativa rappresenta un ambito in cui sto progressivamente sviluppando una maggiore consapevolezza professionale; ne riconosco però ancora la complessità e la necessità di un costante lavoro di approfondimento. Avverto, ad esempio, come non sia ancora del tutto immediata la costruzione di strumenti valutativi strutturati, quali rubriche e griglie, che richiedono una buona capacità di definizione di criteri chiari, livelli di padronanza coerenti e descrittori significativi, evitando il rischio di formulazioni poco funzionali all'osservazione dei processi di apprendimento. Durante il percorso universitario, ho compreso come la valutazione debba essere un processo continuo, strettamente integrato all'azione didattica, capace di offrire agli alunni feedback chiari e coinvolgerli attivamente. La valutazione formativa ha infatti lo scopo di sostenere e accompagnare gli studenti in un percorso di crescita, favorendo lo sviluppo di capacità riflessive e metacognitive, senza porre l'accento sugli errori o sulle singole prestazioni. Ho capito come un "bravo" insegnante sia chiamato costantemente ad osservare, interpretare e riorientare la propria azione didattica, evitando di seguire percorsi standardizzati e rispondendo in modo flessibile ai bisogni della classe e dei singoli alunni. È altresì importante dotarsi di strumenti che aiutino a leggere la complessità delle situazioni educative da prospettive differenti: in questo senso, anche la tecnica dei "Sei cappelli per pensare" (De Bono, 2013) rappresenta una

risorsa utile per sviluppare uno sguardo plurale e riflessivo, sia nella pratica didattica sia nei processi decisionali dell'insegnante. Alla luce di queste riflessioni, mi continuerò ad interrogare sul mio futuro professionale e su come potrò gestire al meglio la complessità della classe, cercando di mantenere un equilibrio tra esigenze individuali e dimensione collettiva, considerando anche come la gestione del tempo didattico non sia un aspetto semplice, ma richieda continui aggiustamenti e una costante capacità di adattamento.

BIBLIOGRAFIA

- Altet M., Charlier E., Paquay L. & Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bruner, J. (1987). *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*. Roma: Armando.
- Campagnaro, M. (2012). *Narrare per immagini: uno strumento per l'indagine critica*. Pensa Multimedia
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). *Linee guida per il Design Universale per l'Apprendimento, versione 2.2*. Disponibile su: <https://udlguidelines.cast.org>
- Cornoldi, Cesare. *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino, 2018.
- De Rossi, M., Messina, L. (2020). *Tecnologie, formazione, didattica*. Roma: Carocci Editore.
- De Bono, E. (2013). *Sei cappelli per pensare*. Rizzoli.
- Elschner, G., & Girel, S. (2020). *Dov'è finita ranocchietta?* Milano: Jaca Book.
- Farné, R., Bortolotti, A. & Terrusi, M. (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Ferrara, A., Cantone, A. L. (2012). *La maestra è un capitano*. Coccole books.
- Felisatti, E., Clerici, R. (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca dell'integrazione metodologica*. Padova: CLEUP.

- Fedeli, D. (2024). *Costruire competenze professionali per rispondere alle sfide della classe complessa. La cura della dimensione didattica e relazionale*. Università degli Studi di Padova. Disponibile al link:
<https://drive.google.com/file/d/133mhlLC5zbpMtpmYRq8alc2MXnApcPu2/view>
- Giordano, S. (2012). *Disimparare l'arte*. Bologna: Il Mulino.
- Girelli, C. (2016). *Valutare nella scuola primaria: Dal voto al giudizio descrittivo*. Roma: Carocci Editore
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Lavoro.
- Levi Montalcini, R. (2008). *La clessidra della vita*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Marzano, R. J. (2024). *La nuova arte e scienza dell'insegnamento*. Mondadori.
- Nigris, E. (2004). *Didattica generale*, Milano: Guerini Scientifica.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare: Invito al viaggio*. Anicia.
- Piva, M. (a cura di). (2015). *Educazione mediale per la scuola primaria. Fotografia, fumetto, animazione e podcast*. Carocci.
- Tonegato, P. (2018). *Il sistema scuola: Cinque aree per leggere l'Istituto Scolastico*, Università degli studi di Padova.
- Varotto, M. (2025). *Il primo libro di geografia*. Einaudi.
- Wiggins, G., & McTighe J. (a cura di Mario Comoglio) (2004). *Fare progettazione. La teoria di un processo didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Zanolin, G., De Lucia, R., & Gilardi, T. (2017). *Geo - didattiche per il futuro: La geografia alla prova delle competenze*. Angeli.

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

Istituto Comprensivo Statale Montebelluna 1. *Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2025-28*, ultima consultazione in data 27 marzo 2026, disponibile su <https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/TVIC883004/ic-montebelluna-/ptof/documenti/>

Istituto Comprensivo Statale Montebelluna 1. *Piano di Miglioramento presente nel Rapporto di Autovalutazione 2025-28*, ultima consultazione in data 27 marzo 2026, disponibile su <https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/TVAA88300X/ic-montebelluna-/valutazione/>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR

MATERIALE NON PUBBLICATO

Appunti personali dal *Laboratorio di Educazione artistica e educazione mediale: fotoritocco creativo*, Università degli Studi di Padova, anno accademico 2024/2025.

Appunti personali dal *Laboratorio di Valutazione e Apprendimento*, Università degli Studi di Padova, anno accademico 2023/2024.

NORMATIVA

Ordinanza Ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020. *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni della scuola primaria*, ultima consultazione in data 28 marzo 2026, disponibile su <https://www.mim.gov.it/-/scuola-primaria-firmata-l-ordinanza-che-prevede-giudizi-descrittivi-al-posto-dei-voti-numerici-inviata-alle-scuole-insieme-ad-apposite-linee-guida>

Ordinanza Ministeriale n. 3 del 9 gennaio 2025. *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado*, ultima consultazione in data 28 marzo 2026, disponibile su <https://www.mim.gov.it/-/ordinanza-n-3-del-9-gennaio-2025>

Decreto Ministeriale n. 742 del 2017. *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, ultima consultazione in data 28 marzo 2026, disponibile su <https://www.mim.gov.it/-/linee-guida-certificazione-delle-competenze>

ALLEGATI

5.1. Macro-progettazione didattica

TITOLO: Sguardi Impressionisti: arte, ambienti geografici e territorio

Destinatari: gruppo di 18 alunni di classe quarta della Scuola Primaria G. Pascoli di Contea (IC Montebelluna 2)

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI
(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave (Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)

Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

Arte Immagine

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

L'alunno realizza elaborati creativi, applicando le conoscenze e le regole del linguaggio visivo, scegliendo in modo funzionale tecniche e materiali differenti anche con l'integrazione di più media e codici espressivi.

Obiettivi di apprendimento (desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali aggiornate con i Nuovi scenari del 2018; per la scuola dell'infanzia vanno formulati)

- Utilizzare la creatività attraverso tecniche artistiche diverse, anche con l'uso di strumenti digitali
- Esplorare semplici contesti delle opere d'arte, collegandone gli elementi al paesaggio del territorio locale.

Obiettivi di apprendimento dell'intervento didattico (cosa gli alunni sapranno e sapranno fare al termine del percorso, ossia quali azioni gli alunni metteranno in atto in relazione a quali contenuti)

Utilizzare la creatività attraverso tecniche artistiche diverse, anche con l'uso di strumenti digitali

- Sperimentare varie tecniche artistiche (come tempere, collage, pastelli, puntinismo e applicazioni digitali) per creare immagini

Esplorare semplici contesti delle opere d'arte, collegandone gli elementi al paesaggio del territorio locale

- Identificare gli elementi principali di alcune opere impressioniste come l'autore, il periodo storico, il paesaggio rappresentato, la tecnica utilizzata
- Riconoscere elementi delle opere d'arte impressioniste riconducibili al proprio paesaggio locale

Aggancio-attivazione (*problematizzazione iniziale, domande essenziali/di lancio che danno senso all'esperienza, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento*)

Il percorso si apre con la lettura condivisa dell'albo illustrato *Dov'è finita Ranocchietta?* ambientato nel giardino di Claude Monet, che introduce i bambini al mondo dell'Impressionismo in modo narrativo e visivamente stimolante. La lettura diventa punto di partenza per una conversazione guidata volta ad attivare curiosità e domande come: Chi era Claude Monet? Come rappresentava i paesaggi? Che emozioni voleva trasmettere con i colori e la luce?

Attraverso l'osservazione delle immagini dell'albo e di alcune riproduzioni di opere impressioniste, gli alunni vengono invitati a riflettere su come gli artisti abbiano saputo interpretare la natura con tecniche e punti di vista personali. L'insegnante sollecita il confronto con la realtà vicina, chiedendo:

- Quali elementi del nostro territorio assomigliano a quelli che vediamo nei dipinti?
- Ci sono paesaggi, fiumi, colline o montagne che potremmo rappresentare anche noi in questo modo?

Questa fase di attivazione ha lo scopo di stimolare l'interesse degli alunni e costruire un primo legame tra arte e territorio. All'inizio, i bambini riprodurranno i paesaggi collegati agli ambienti geografici studiati in classe quarta seguendo le modalità espressive degli Impressionisti, per poi ampliare la sperimentazione a diverse tecniche artistiche, sia tradizionali sia digitali, reinterpretando i paesaggi anche del proprio territorio.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Modalità di rilevazione e valutazione (*quali compiti, prove, situazioni renderanno evidenti gli apprendimenti indicati dagli obiettivi di apprendimento dell'intervento; come verrà monitorato l'apprendimento; sulla base di quali criteri verranno valutate le evidenze raccolte; che tipo di restituzione potranno ricevere i singoli alunni e la classe/sezione*)

Compiti, prove e situazioni

Nel percorso gli alunni partecipano a una serie di attività pensate per favorire collaborazione, creatività ed esplorazione del linguaggio artistico. Si parte dalla realizzazione di un **grande elaborato collettivo**: insieme costruiscono uno stagno utilizzando carta velina e colla, sperimentano materiali diversi, negoziano scelte e ruoli e scoprono il piacere di creare come gruppo. Questo primo compito permette loro di esercitare abilità cooperative e di vivere un'esperienza condivisa. Successivamente **incontrano l'altra classe quarta parallela**, per un momento di scambio: presentano la storia che li ha ispirati, spiegano la tecnica utilizzata e guidano i compagni nel completamento dell'elaborato. Questa situazione comunicativa diventa una prova autentica di competenze orali, sociali e relazionali, sostenuta da una struttura cooperativa che favorisce l'interazione tra pari. Le lezioni proseguono con **l'osservazione guidata di alcune opere impressioniste** e la loro riproduzione. Attraverso la visione dei dipinti, come *La scogliera di Étretat* di Claude Monet per il mare, *Mont Sainte-Victoire* di Paul Cézanne per la montagna e *Campo di girasoli* di Vincent van Gogh per la collina, gli alunni saranno invitati a individuare in quale paesaggio si trovi l'artista, a riflettere su ciò che egli intende comunicare con la propria opera e a riconoscere eventuali elementi simili presenti nel loro territorio locale. Ogni opera sarà inoltre collegata a una **specificata tecnica pittorica** (tempere, collage, pastelli, puntinismo) in modo da permettere agli alunni di sperimentare diversi linguaggi espressivi.

Il percorso si apre poi al territorio: durante un'uscita all'aperto gli alunni **dipingono en plein air**, osservano la luce, i colori reali e le forme della natura, e trasformano ciò che percepiscono in rappresentazioni personali. Questa esperienza rappresenta un compito autentico di osservazione e rielaborazione creativa.

Nella fase finale ciascun bambino porta a scuola una **fotografia del proprio territorio**, realizzata insieme alla famiglia, e la trasforma attraverso interventi manuali e digitali. Questa prova unisce competenze espressive e competenze tecnologiche, permettendo agli alunni di comunicare aspetti e significati legati ai luoghi che conoscono.

Il percorso si conclude con una mostra scolastica: gli alunni scelgono i titoli delle opere, organizzano gli spazi espositivi e scrivono brevi didascalie. La mostra diventa così una situazione reale di comunicazione e condivisione, in cui i bambini presentano ai visitatori il loro lavoro e il cammino svolto.

Monitoraggio

I processi di apprendimento verranno monitorati attraverso le osservazioni dirette e sistematiche, utilizzando delle apposite griglie osservative.

Si terrà conto dei diversi elaborati artistici prodotti dagli alunni, individualmente e in gruppo.

Inoltre verrà prevista una scheda di verifica finale con le opere analizzate in classe per valutare l'obiettivo "Identificare gli elementi principali di alcune opere impressioniste". La scheda di verifica prevederà l'associazione tra immagini e artisti corrispondenti, tecniche utilizzate, periodo storico... e verrà strutturata con esercizi di tipologia mista.

Criteri di valutazione

Verrà utilizzata una griglia di osservazione per monitorare il livello di apprendimento degli alunni. Esempio di griglia di osservazione:

Alunni							
	...	...	...	...	...	...	...
Sperimentare varie tecniche artistiche (tempere, collage, pastelli, puntinismo, applicazioni digitali)							
Applica materiali e colore con controllo e cura sul foglio (es. stendere la tempera senza eccessi, posizionare i pezzetti di carta in modo ordinato, usare i pastelli senza sbavature e con controllo).							
Distribuisce forme e colori in modo armonioso e coerente con la composizione.							
Utilizza in modo appropriato e preciso gli strumenti digitali per creare e modificare gli elementi.							
Realizza una rappresentazione chiara, comprensibile e coerente con il tema proposto.							
Identificare gli elementi principali di alcune opere impressioniste							
Collega in modo corretto l'immagine dell'opera al nome dell'artista e al suo periodo storico di riferimento.							
Riconosce con precisione i principali elementi naturali e ambientali presenti nella scena. (es. mare con scogli, collina con campi di girasoli, versante di una montagna...)							
Individua con accuratezza caratteristiche stilistiche distintive come pennellata, luce e scelta dei colori.							
Riconoscere elementi delle opere d'arte impressioniste riconducibili al proprio paesaggio locale							
Collega un elemento dell'opera d'arte ad un luogo del proprio territorio e lo nomina in modo pertinente.							
ALTRE OSSERVAZIONI:							

LIVELLI DI APPRENDIMENTO: LEGENDA

1= In modo preciso e curato, in piena autonomia

2= In modo corretto, in autonomia

3= In modo semplice ed essenziale, con la guida dell'insegnante

Nell'ambito del percorso progettato, il riferimento ai livelli di competenza permette di monitorare e valutare il progresso di ciascun bambino rispetto agli obiettivi educativi. In particolare, la progettazione didattica si basa sulla Competenza n. 8: Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, con l'obiettivo di sviluppare la capacità di esprimersi attraverso il linguaggio iconico, corporeo e delle arti.

Per garantire un'osservazione sistematica e inclusiva, sono stati definiti livelli di competenza che descrivono la progressione delle abilità dei bambini:

Competenze attivate				Profili		
	Dimensione	Criteri	Indicatori	PIENAMENTE RAGGIUNTO	RAGGIUNTO	RAGGIUNTO CON SUPPORTO
Nr. 8 COMPETENZA IN MATERIA DI CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALI.	Sperimentare tecniche artistiche (tempere, collage, pastelli, puntinismo, applicazioni digitali)	Precisione Autonomia	Applica materiali e colore con controllo e cura sul foglio. (es. stendere la tempera senza eccessi, posizionare i pezzetti di carta in modo ordinato, usare i pastelli senza sbavature e con controllo).	Applica i materiali in modo preciso e curato, in piena autonomia.	Applica i materiali in modo corretto, in autonomia.	Con la guida dell'insegnante, applica il materiale in modo semplice, con precisione e cura parziali.
		Organizzazione dello spazio Autonomia	Distribuisce forme e colori in modo armonioso e coerente con la composizione.	Organizza lo spazio in modo preciso e curato, in piena autonomia.	Organizza lo spazio in modo corretto, in autonomia.	Con la guida dell'insegnante, organizza lo spazio e la composizione in modo essenziale.
		Uso consapevole degli strumenti digitali Autonomia	Utilizza in modo appropriato e preciso gli strumenti digitali per creare e modificare gli elementi.	Utilizza e manipola gli elementi digitali in modo preciso, curato e in piena autonomia.	Utilizza e manipola gli elementi digitali in modo corretto e in autonomia.	Con la guida dell'insegnante, utilizza e manipola gli elementi digitali in modo semplice e essenziale.
		Aderenza al tema proposto Autonomia	Realizza una rappresentazione chiara, comprensibile e coerente con il tema proposto.	Realizza una rappresentazione in modo preciso, curato e pertinente al tema proposto, in piena autonomia.	Realizza una rappresentazione in modo corretto col tema proposto, in autonomia.	Con la guida dell'insegnante, realizza una rappresentazione semplice e essenziale rispetto al tema proposto.

	Identificare gli elementi principali di alcune opere impressioniste	Contestualizzazione storico-artistica Autonomia	Collega in modo corretto l'immagine dell'opera al nome dell'artista e al suo periodo storico di riferimento.	Associa i dati identificativi dell'artista in modo preciso, curato, in piena autonomia.	Associa i dati identificativi dell'artista in modo corretto, in autonomia.	Con la guida dell'insegnante, associa i dati identificativi essenziali e principali dell'artista.
		Osservazione e riconoscimento degli elementi del paesaggio Autonomia	Riconosce con precisione i principali elementi naturali e ambientali presenti nella scena. (es. mare con scogli, collina con campi di girasoli, versante di una montagna...)	Identifica gli elementi del paesaggio in modo preciso e curato, in piena autonomia.	Identifica gli elementi del paesaggio in modo corretto e in autonomia.	Con la guida dell'insegnante, identifica gli elementi essenziali del paesaggio.
		Analisi degli elementi del linguaggio visivo Autonomia	Individua con accuratezza caratteristiche stilistiche distintive come pennellata, luce e scelta dei colori.	Riconosce i tratti stilistici in modo preciso e curato, in piena autonomia.	Riconosce i tratti stilistici in modo corretto, in autonomia.	Con la guida dell'insegnante, riconosce alcuni tratti stilistici principali.
	Riconoscere elementi delle opere d'arte impressioniste riconducibili al proprio paesaggio locale	Connessione tra esperienza personale, territorio e rappresentazione artistica Autonomia	Collega un elemento dell'opera d'arte ad un luogo del proprio territorio e lo nomina in modo pertinente.	Collega e nomina elementi dell'opera d'arte ad un luogo del proprio territorio, in modo preciso e curato, in piena autonomia.	Collega e nomina elementi dell'opera d'arte ad un luogo del proprio territorio, in modo corretto, in autonomia.	Con la guida dell'insegnante, collega e nomina alcuni elementi principali dell'opera d'arte ad un luogo del proprio territorio.

Si riporta nella tabella qui di seguito le modalità di valutazione del raggiungimento degli obiettivi, il compito di realtà finale e anche le modalità di autovalutazione:

Modalità di valutazione delle conoscenze e delle abilità	• Osservazione diretta e sistematica • Prova di verifica scritta strutturata con esercizi misti (scelta multipla, domande aperte, associazione immagine-parola). • Griglie di osservazione
Compito di realtà	Realizzare una mostra d'arte collettiva all'interno del plesso con tutti gli elaborati d'arte realizzati.

Restituzione agli alunni

Si prevede di fornire feedback orali agli alunni in base sulla base degli elaborati realizzati.

Verrà inoltre fornito un feedback all'intera classe dato che il progetto si concluderà con la realizzazione di una mostra d'arte interna alla scuola e pensata come momento di condivisione e valorizzazione del percorso svolto dagli alunni. L'esposizione sarà allestita nel grande atrio centrale e raccoglierà i principali elaborati realizzati durante le attività: opere ispirate agli Impressionisti, rielaborazioni dei paesaggi locali e fotografie modificate con strumenti digitali.

Modalità di utilizzo degli strumenti con attenzione ai processi autovalutativi e di valutazione tra pari

La rubrica di valutazione verrà condivisa fin da subito con gli alunni e utilizzata anche per la loro autovalutazione.

Come modalità di autovalutazione verrà proposta agli alunni una griglia simile a quella utilizzata dall'insegnante per l'osservazione, ma con un linguaggio più immediato e adatto alla loro età.

**COME MI
VALUTO?**



Cosa faccio	Molto bene	Abbastanza bene	Posso migliorare
Sperimento tecniche diverse: pittura, collage, pastelli, puntinismo o fotoritocco al computer.			
Applico i materiali con precisione sul foglio senza fare troppi pasticci (es. stendo la tempera con attenzione, attacco i pezzetti di carta al posto giusto, coloro senza sbavare).			
Organizzo bene lo spazio sul foglio: evito spazi tanto vuoti o elementi disposti a caso.			
Modifico fotografie al computer per trasmettere dei messaggi.			
Rappresento sul foglio il paesaggio in modo chiaro e riconoscibile.			
Riconosco gli elementi principali nei quadri impressionisti.			
Conosco il nome dell'artista e quando ha vissuto.			
Riesco a capire e descrivere gli elementi principali di un paesaggio (mare, montagna, collina...).			
Riconosco lo stile dell'autore (tipo di pennellata, colori, luce).			
Collego un luogo del quadro ad un luogo che conosco nel mio territorio.			

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
2 h	Biblioteca, Salone	Introduzione a cos'è il movimento dell'Impressionismo attraverso la lettura di un albo illustrato. Riproduzione dello stagno di ninfee di Claude Monet con la tecnica del collage (prima individualmente, poi con la classe parallela)	Tecniche di conversazione clinica, Stand Up, Pair Up di Kagan, insegnamento reciproco e circle time. Format laboratoriale. Architettura ricettiva e collaborativa. Approccio trasmissivo e attivo.	• Albo illustrato <i>Dov'è finita Ranocchietta?</i> • Cartellone bianco che funge da base per lo stagno • Carta velina di varie tonalità di azzurro (acqua) e di rosa (ninfee) • Colla vinilica e acqua mescolate insieme • Pennelli • Forbici	Presentazione dell'albo illustrato <i>Dov'è finita Ranocchietta?</i> Gli alunni partecipano alla lettura nella biblioteca scolastica e all'analisi dell'albo illustrato, stimolati da domande aperte e guidati attraverso una conversazione clinica per favorire l'osservazione, la comprensione e l'espressione personale. Attività pratica collettiva: La classe realizza un lavoro collaborativo preparando i materiali necessari per creare uno stagno di ninfee ispirato a Monet, utilizzando la tecnica del collage con carta velina e acqua mescolata a colla. Condivisione e collaborazione tra classi: Successivamente gli alunni presentano il loro lavoro all'altra classe quarta parallela, guidando i compagni nello svolgimento dell'attività e condividendo strategie e tecniche per realizzare l'elaborato. In questa fase gli studenti vengono organizzati in coppie e si scambiano reciprocamente spiegazioni e chiarimenti sulle attività svolte. Per favorire la collaborazione e l'interazione positiva verrà utilizzata la struttura cooperativa "Stand Up, Pair Up" proposta da Spencer Kagan.

					Fase di ricapitolazione finale in circle time con riflessione condivisa su quanto svolto.
10 h	Aula	Osservazione e riproduzione di opere impressioniste collegate a paesaggi geografici. Studio di artisti come Claude Monet, Paul Cézanne, Vincent Van Gogh, Paul Signac. Sperimentazione di tecniche artistiche come tempere, pastelli, pennarelli, collage, puntinismo. Analisi di elementi del paesaggio: mare, montagna, collina, pianura, fiume.	Tecniche di modeling e di peer review. Format laboratoriale e di Cooperative Learning. Architettura collaborativa e simulativa. Approccio didattico attivo e collaborativo.	• Pastelli • Pennarelli a punta fine • Matita • Tempere • Foglio di cartoncino • Fogli di album da disegno • Carta assorbente o cotton fioc per sfumare • Cartoncini colorati per collage • Lim per la proiezione dei dipinti originali	Sperimentazione di tecniche artistiche diverse: collage, tempere, pastelli e pennarelli Gli studenti osserveranno dei quadri impressionisti alla Lim, poi esploreranno diverse tecniche artistiche riproducendo alcune opere famose su fogli bianchi da disegno, collegate a specifici paesaggi geografici: Paesaggio di mare: La scogliera di Etretat – Claude Monet Paesaggio di montagna: Mont Sainte-Victoire – Cézanne Paesaggio collinare: Campo di girasoli – Van Gogh Paesaggio di pianura: La pianura di Auvers – Van Gogh Paesaggio di fiume: Le Pont des Arts – Signac Gli studenti lavoreranno a volte individualmente e a volte in coppia, sperimentando liberamente le diverse tecniche. Breve analisi delle opere: Prima di ogni attività, l'insegnante introdurrà l'artista e l'opera, illustrando il periodo storico, il contesto e i dettagli della tecnica utilizzata, fornendo così strumenti di comprensione e osservazione prima della fase pratica. Viene richiesto agli alunni di identificare correttamente gli elementi principali del paesaggio che sono raffigurati nelle varie opere (es. mare con scogli, collina con campi di girasoli, versante di una montagna...) Gallery walk: Al termine di ogni attività si organizza un piccolo percorso di osservazione dei lavori chiamato Gallery

					Walk: i disegni e le opere realizzate dagli studenti vengono allestiti attorno all'aula come in una mostra.
1,5 h	Area verde della collina del Montelletto, a pochi km dalla scuola	Uscita a piedi nel territorio e pittura en-plein air in stile impressionista.	Tecnica di produzione. Format dell'outdoor education. Architettura esplorativa. Approccio attivo.	• Tempere • Tavolozze create con piatti di plastica e tappi di bottiglia rovesciati dove mettere il colore • Pennelli • Matita • Album da disegno	Attività outdoor con pittura en plein air Gli alunni dipingeranno con le tempere un paesaggio collinare adiacente alla scuola. All'uscita e all'attività parteciperà anche la classe quarta parallela. Momento finale di condivisione e feedback tra pari.
5 h	Aula e aula informatica	Fotoritocco analogico e digitale. Introduzione anche al movimento e allo stile post-impressionista.	Tecnica di produzione con fotoritocco analogico e digitale. Format laboratoriale. Architettura simulativa. Approccio attivo.	• Fotografie stampate • Matite • Pennarelli, Pastelli • Fogli di album da disegno • Computer con applicazioni di Paint. Net e Editor.photo installate	Si propone un brainstorming in cui gli alunni sono invitati a collegare, in modo semplice, un luogo presente nelle opere viste precedentemente con un luogo che conoscono nel proprio territorio, nominandolo e condividendo le proprie associazioni. Fotoritocco analogico del paesaggio locale: Si inviteranno i bambini, insieme alle famiglie, a fotografare paesaggi del proprio territorio. Successivamente porteranno a scuola le stampe delle loro fotografie, raffiguranti ambienti locali come <i>il Fiume Piave, il Monte Grappa e le colline di Asolo...</i> Ogni bambino, su un foglio bianco, dovrà calcare il contorno (anche utilizzando la finestra come supporto). Una volta ottenuta la sagoma del paesaggio, i bambini saranno invitati a riempirla utilizzando tecniche artistiche diverse, ispirate allo stile post-impressionista: puntinismo, linee curve o seghettate, riempiture a motivi, e altri effetti creativi. Fotoritocco digitale del paesaggio locale: Successivamente i bambini apporteranno anche modifiche alle immagini mediante strumenti digitali, come Editor.Pho.to o Paint.net. In questo modo potranno esplorare le potenzialità espressive dei linguaggi digitali e comunicare, attraverso l'immagine, aspetti, emozioni o caratteristiche del proprio territorio che desiderano valorizzare a piacere.

1,5 h	Atrio principale della scuola	Autovalutazione finale del percorso e realizzazione della mostra d'arte.	Tecnica di produzione e di autovalutazione. Format di produzione pratica. Architettura produttiva-espositiva con componente metacognitiva. Approccio didattico attivo e collaborativo.	• Elaborati prodotti dagli alunni • Cartelloni colorati • Scotch e colla • Materiale decorativo • Griglie per l'autovalutazione degli alunni	Allestimento della mostra d'arte. Gli alunni esporranno i propri elaborati all'interno del salone della scuola, creando una mostra impressionista che parla di paesaggio. Gli alunni si autovaluteranno su questo percorso di apprendimento, compilando le apposite griglie predisposte dall'insegnante. Verrà somministrata anche una prova di verifica scritta con esercizi misti (associazione immagine-parola, scelta multipla, domande aperte) per valutare in questo caso in particolare l'obiettivo "Identificare gli elementi principali di alcune opere impressioniste"
-------	-------------------------------	--	---	--	--

5.2. Estratto del diario di bordo del 15/01/2026: evidenza sul valore del Cooperative Learning

Uno dei momenti più significativi è scaturito dall'osservazione spontanea di una bambina che, guardando le illustrazioni dell'albo illustrato, ha esclamato: *"Sembra che i colori si muovano come l'acqua vera!"*. Questo prezioso feedback mi ha permesso di introdurre il concetto di "attimo fuggente" tipico della poetica impressionista. Per consolidare queste prime impressioni, ho presentato alcune slide alla LIM, focalizzandomi sulle caratteristiche generali del movimento e proiettando le celebri serie di *Ninfee* di Monet. Ho chiesto a quel punto agli alunni quali elementi del paesaggio riconoscevano nel quadro (stagno, canneti, ninfee...) e ho spiegato loro l'anno in cui era stata realizzata l'opera e alcune brevi caratteristiche dell'autore, in modo da contestualizzarla.

Successivamente, la classe si è spostata nel salone per dare inizio alla fase operativa. Seguendo i consigli strategici della mia tutor mentore, ho suddiviso i bambini in piccoli gruppi, assegnando compiti differenziati per ottimizzare la collaborazione:

- Gruppo 1: miscelazione di colla vinilica e acqua.
- Gruppo 2: strappo della carta velina in diverse tonalità di azzurro e blu.
- Gruppo 3: incollaggio della carta velina
- Gruppo 4: creazione delle foglie di ninfea su cartellone verde

[...] Nel secondo momento della lezione abbiamo accolto la classe quarta parallela per un momento di condivisione interclasse. Gli alunni hanno presentato con orgoglio il pannello in corso d'opera, assumendo il ruolo di "esperti" nello spiegare ai compagni le caratteristiche dell'Impressionismo. Per rendere questo scambio dinamico, ho applicato la struttura cooperativa "Stand Up, Pair Up" di Spencer Kagan (Fig.3). Osservare i bambini muoversi nello spazio, fermarsi a coppie e spiegarsi a vicenda i segreti del loro lavoro è stata l'evidenza più chiara dell'acquisizione di competenze non solo artistiche, ma anche comunicative e sociali. La giornata si è conclusa con un circle time di riflessione collettiva. Utilizzando una pallina come "oggetto-parola" per regolare i turni di parola e garantire un ascolto empatico, ogni bambino ha avuto modo di esprimere il proprio pensiero sull'esperienza vissuta. Una riflessione, in particolare, ha sintetizzato perfettamente il valore del lavoro cooperativo:

"Da solo non avrei mai fatto un lago così grande, ma insieme sembra che le ninfee stiano sbocciando adesso".

5.3. Estratto da una griglia osservativa: evidenza sull'importanza della mediazione educativa, per favorire l'ascolto reciproco, la verbalizzazione delle emozioni e la ricerca condivisa di una soluzione.

M. e S. hanno diviso idealmente il foglio a metà. M. è molto rapido e sta già incollando pezzi ovunque, mentre S. sta ancora tagliando con cura i suoi tasselli azzurri per il cielo.

S. (alzando la voce): *“Maestra! Marco sta venendo tutto dalla mia parte! Mi ha incollato un pezzo di prato dove io dovevo fare il cielo, guarda!”*

M. (scocciato): *“Ma non è colpa mia, la montagna è grande! Se la faccio solo di qua viene una fettina sottile. E poi tu non incolli mai, stai solo a tagliare...”*

S.: *“Perché io i pezzi li faccio bene, mica li strappo a caso! Adesso lì c'è il verde e il mio azzurro non ci sta più. Spostalo!”*

M.: *“Non si può, la colla è già secca! Adesso resta così.”*

Maestra (io): *“Tranquilli, fermiamoci un attimo. Vedo che siete arrabbiati e capisco il perché di entrambi. Il fatto è che state lavorando insieme sullo stesso foglio senza esservi messi d'accordo prima. Adesso proviamo a pensare insieme ad una soluzione: come possiamo fare in modo che nel disegno ci stiano sia la montagna, sia il cielo di S.? Quando si lavora in due è importante confrontarsi prima e rispettare le idee dell'altro, anche se si lavora con tempi diversi. Proviamo a risolvere insieme questo problema e poi continuiamo.”*

M.: *“Magari puoi fare il cielo e poi anche qualche albero... così lavori anche tu di più”*

5.4. Alcune fotografie relative alle attività svolte durante il percorso di tirocinio



L'immagine documenta un'attività di realizzazione di uno stagno di ninfee svolta secondo la metodologia del Cooperative Learning. I due alunni ritratti appartengono a due diverse classi quarte e hanno collaborato insieme, favorendo lo scambio, l'interazione e la costruzione condivisa del lavoro.



L'immagine documenta la riproduzione del dipinto *La scogliera di Etretat* di Monet, utilizzando i pastelli ad olio. L'alunno, attraverso l'accostamento di diversi colori, sperimenta una tecnica ispirata all'Impressionismo, cercando di rendere gli effetti di luce e le variazioni cromatiche tipiche del movimento artistico.



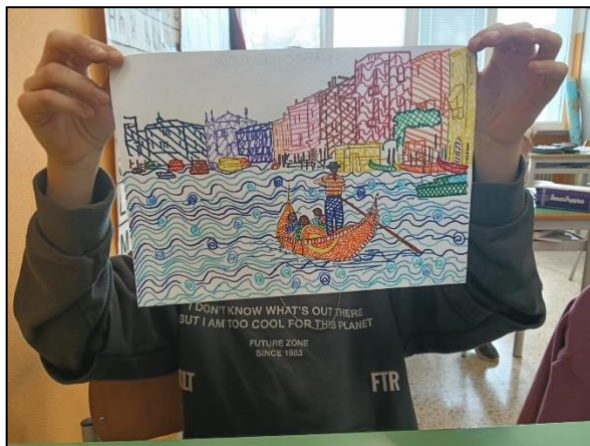
L'immagine documenta uno scambio di feedback tra pari durante lo svolgimento di un'attività, momento fondamentale per favorire la riflessione sul proprio operato, individuare eventuali difficoltà e migliorare progressivamente le strategie di apprendimento attraverso il confronto e il supporto reciproco.



L'immagine documenta due compagni di classe impegnati in un'attività laboratoriale, mentre si supportano reciprocamente nella sistemazione dei pezzi per la realizzazione di un collage raffigurante una montagna. L'elaborato prende ispirazione dall'opera *Mont Sainte-Victoire* di Cézanne, rielaborata attraverso un'attività che valorizza la collaborazione e la costruzione condivisa del prodotto finale.



L'immagine documenta gli alunni, durante l'attività del fotoritocco digitale, che lavorano al computer per modificare la fotografia del loro paesaggio attraverso l'applicazione Editor.pho.to.



L'immagine rappresenta un elaborato realizzato nell'ambito di un'attività di fotoritocco analogico. La fotografia di Venezia, inizialmente portata a scuola in formato cartaceo da un alunno, è stata successivamente rielaborata attraverso il ricalco dei contorni principali. In seguito, gli spazi interni sono stati arricchiti mediante l'utilizzo di differenti elementi grafici, quali linee, punti e forme circolari, dando origine a una composizione creativa e reinterpretata dell'immagine originale.



L'immagine documenta gli alunni che decidono come allestire la mostra d'arte nell'atrio della loro scuola e scelgono insieme la posizione dei vari cartelloni con tutti gli elaborati.

5.5. Autovalutazione iniziale e finale

