Direttore

Luisa Revelli
Università della Valle D'Aosta

Comitato scientifico

Juri Meda
Università degli Studi di Macerata

Bruno Moretti
Universität Bern

Andrée Tabouret Keller
Université "Louis Pasteur" (Strasbourg I)

Tullio Telmon
Università degli Studi di Torino

Comitato redazionale

Fabrizio Bertolino

Hélène Champvillair

Gianmario Raimondi

Massimo Angelo Zanetti

c/o Università della Valle d'Aosta
Strada Cappuccini, 2A
11100 Aosta
codisv@univda.it
www.codisv.it

CODISV

CORPUS DIGITALE DELLE SCRITTURE SCOLASTICHE D'AMBITO VALDOSTANO

La Collana CoDiSV ospita i lavori di ricerca condotti a partire dai materiali documentari dell'omonimo archivio, che comprende le copie digitali di più un migliaio di documenti scolastici (principalmente quaderni, ma anche prove finali, diari, registri e pagelle) redatti in Valle d'Aosta nel periodo compreso tra l'Unità d'Italia e la fine del XX secolo. Il modello editoriale prevede l'alternanza di pubblicazioni di taglio monografico a volumi miscellanei di prospettiva interdisciplinare. Le copertine dei volumi riproducono opere di giovani artiste valdostane con l'obiettivo di far conoscere il loro lavoro oltre i confini regionali.

Volume realizzato con il contributo
dell'Università della Valle d'Aosta / Université de la Vallée d'Aoste.

In copertina: Anna Caroline Roveyaz, *Leggere è come volare*, 2015.

Annie Caroline Roveyaz nasce nel 1984 e capisce subito che disegnare è il suo modo di parlare. Lo fa da sempre su qualsiasi supporto le capiti a tiro: carta, legno, stoffa, muri o Mac. Dopo il diploma classico e gli studi all'Istituto Europeo di Design di Milano, lavora come illustratrice freelance (www.arobaz.net).

Il CoDiSV in classe

Proposte metodologiche e didattiche di ricerca applicata

a cura di
Gianmario Raimondi
Hélène Champvillair

Contributi di
Irene Finotti
Francesco Galliano
Stefania Graziani
Juri Meda
Luisa Revelli
Massimo Angelo Zanetti

Copyright © MMXV
Aracne editrice int.le S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Quarto Negroni, 15
00040 Ariccia (RM)
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-8995-8

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.

Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.

I edizione: dicembre 2015

Indice

9 Introduzione
Gianmario Raimondi
Hélène Champvillair

25 Scritture scolastiche. Contributo alla definizione d'una categoria storiografica
Juri Meda

43 Il lavoro nelle scritture scolastiche CoDiSV e nei programmi didattici della scuola elementare italiana. Tendenze storiche a confronto
Stefania Graziani, Massimo Angelo Zanetti

63 L'identité valdôtaine à travers 130 ans de cours de français
Irene Finotti

93 Dal micro– al macro–. Storie del mutamento linguistico per la didattica dell'italiano
Appendice VoBIS. Vocabolario di Base dell'Italiano Scolastico
Luisa Revelli

203 Il CoDiSV e l'educazione linguistica nella scuola secondaria di primo grado. Alcune proposte didattiche
Francesco Galliano

Proposte metodologiche e didattiche di ricerca applicata
ISBN 978-88-548-8995-8
DOI 10.4399/97888548899581
pag. 9–23 (dicembre 2015)

Introduzione

Gianmario Raimondi
Hélène Champvillair

Il CoDiSV in classe

Con questo volume la collana *CoDiSV* giunge al quarto della serie delle sue pubblicazioni. Dopo i volumi miscellanei del 2012 e del 2014 e quello invece monografico del 2013 sul tema prettamente linguistico dell'italiano scolastico[1], la serie si arricchisce di un nuovo volume miscellaneo, rispettando così la cadenza annuale che la sua direttrice Luisa Revelli, ideatrice e coordinatrice dell'omonimo progetto di *Corpus Digitale delle Scritture scolastiche d'ambito Valdostano* che ne rappresenta il fondamento, si era proposta fin all'inizio.

Il CoDiSV è un archivio digitalizzato di riproduzioni di materiale scolastico storico, che parte dagli ultimi decenni dell'Ottocento e arriva alla contemporaneità, composto soprattutto da quaderni ma anche da altre tipologie documentarie (diari, pagelle, registri). Nato nel 2003 come insieme rappresentativo della realtà storica regionale valdostana, ed arricchitosi negli anni fino alle oltre mille riproduzioni attuali consultabili sul sito dedicato (htttp://www.codisv.it)[2], il progetto prevede a breve un'estensione della sua documentazione al territorio nazionale, attraverso una serie di accordi con altre istituzioni di ricerca italiane, universitarie e non, trasformandosi così in CoDiSSc–*Corpus Digitale delle Scritture Scolastiche*.

Ma oltre che dal rispetto della continuità editoriale prevista inizialmente, segno comunque della rilevante e apprezzabile "continuità

1. Rispettivamente Revelli 2012 e Bertolino 2014, cui si rimanda anche (pp. 21–23) per una rassegna bibliografica degli scritti di diversi autori che a vario titolo ruotano intorno ai contenuti dell'archivio digitale pubblicati fra 2006 e 2014, e Revelli 2013.

2. Oltre alle tipologie elencate, l'archivio CoDiSV dispone inoltre di riproduzioni di un buon numero di manuali scolastici, sillabari, sussidiari e grammatiche italiane in uso nella scuola valdostana fra la metà dell'Ottocento e la metà del Novecento, materiali che non sono però ancora consultabili sul sito.

scientifica" del progetto, il volume che ci accingiamo a presentare è segnato anche da aspetti di novità. *Il CoDiSV in classe*, infatti, è il primo volume della Collana ad affrontare un aspetto particolare dell'oggetto scientifico rappresentato da questo archivio digitalizzato: la sua spendibilità in termini didattici, ovvero il suo passaggio da oggetto di studio specialistico a strumento di conoscenza disponibile alla fruizione all'interno della pratica della scuola; di quello stesso mondo, cioè, che esso sarebbe deputato semplicemente a documentare.

Quali riflessioni possono essere sollecitate, nei ricercatori e negli insegnanti, da questo apparente cortocircuito fra ricerca "sulla" e utilizzo "nella" scuola? Quali i dispositivi didattici capaci di valorizzare al meglio le potenzialità insite in un deposito di memorie e materiali storici come quello CoDiSV, nel momento in cui si decida di fare opera di restituzione a vantaggio dell'ambiente scolastico stesso che lo ha primariamente generato?

Nel momento in cui si è pensato a questo tema, alcune prospettive di osservazione potenzialmente proficue si sono affacciate alla mente del gruppo di lavoro che lo ha promosso, costituito dalla coordinatrice e dai curatori di questo volume ed estensori di questa introduzione, che hanno preso la forma di un "temario" da sottoporre ai potenziali collaboratori, articolato secondo due prospettive di osservazione complementari.

La prima prospettiva era quella *metodologica*, volta a sollecitare riflessioni di portata generale (e trasversale, rispetto al mondo delle discipline insegnabili nella scuola) che si proponessero:

a) sotto il profilo psico–pedagogico, di mettere in luce i vantaggi che possono derivare dall'utilizzo dei quaderni dell'archivio CoDiSV per promuovere all'interno della classe, da un lato occasioni di confronto tra punti di vista soggettivi e diversi, attivando dispositivi educativi ispirati a metodi e principi che consentano agli allievi di sentirsi "soggetti attivi" del loro percorso di apprendimento, secondo i principi della *peer education* e dell'*apprendimento cooperativo*; dall'altro di sperimentare, attraverso l'analisi di documenti autentici redatti da coetanei vissuti in epoche diverse, modalità di apprendimento strutturate intorno al concetto educativo del *learning by doing* o *apprendimento esperienziale* (Dewey e altri);

b) sotto il profilo didattico, di suggerire innanzitutto le tecniche attraverso le quali perseguire le due linee educative suggerite sopra, ma anche di tenere in considerazione le proposte didattiche che gli insegnanti possono mettere in atto con i loro allievi per riflettere su aspetti caratteristici o anche critici della vita e del contesto educativo (statuto delle discipline scolastiche; pratiche di correzione e valutazione; individuazione di routine e rituali nelle pratiche didattiche; cambiamenti nelle dinamiche di relazione tra allievi e tra allievi e insegnanti, per portare qualche esempio) per mezzo dell'esame dei documenti (e pensiamo non soltanto ai quaderni, ma anche alle pagelle, ai registri, ai diari, ecc.) e di dispositivi che consentano particolari assunzioni di ruolo (l'allievo diventa, per esempio, insegnante nella correzione o valutazione degli elaborati esaminati) o l'attivazione di procedimenti di discussione che consentano nella classe una "metariflessione" sul processo educativo nel suo insieme;

c) sotto il profilo della ricerca storico–sociale, di evidenziare il ruolo dei quaderni di scuola come fonti primarie di assoluto valore, nella loro veste di risorse documentarie di prima mano fondamentali per esplorare aspetti e dimensioni della storia individuale e collettiva e delle trasformazioni sociali spesso trascurati nel contesto scolastico e nella manualistica, anche o soprattutto in quanto "fonti preterintenzionali" o "non indirizzate" (Topolski), capaci di tramandare inconsapevoli quanto autentiche informazioni indiziarie sulle abitudini e sugli stili di vita, sulle rappresentazioni collettive dei fenomeni storici nelle diverse epoche, sulla permeabilità del contesto scolastico alle "ideologie" di volta in volta dominanti; o anche, sul piano squisitamente storico–pedagogico, sui livelli di competenza acquisita nelle diverse classi della scuola del passato.

La seconda prospettiva privilegiava invece l'aspetto *applicativo* della didattica, invitando i contributori, nel quadro di una qualsiasi delle discipline oggetto d'insegnamento nella scuola primaria e secondaria, a presentare proposte didattiche sotto forma di:

a) progetti di unità di apprendimento disciplinari collegate, attraverso spunti esemplificativi e/o riferimenti a specifici documen-

ti utilizzabili, all'archivio CoDiSV e opportunamente sviluppate attraverso la precisazione delle loro finalità, degli obiettivi, dei metodi e delle tecniche didattiche, delle modalità di verifica, dei risultati attesi;

b) progetti di unità di apprendimento "tematiche", finalizzate a mettere a fuoco, eventualmente in prospettiva interdisciplinare, lo sviluppo di argomenti (per fare solo qualche esempio: la figura femminile, il rapporto uomo–natura, l'antinomia "ricchezza"/"povertà", il patriottismo) la cui configurazione ed evoluzione — storica, sociale, culturale — emergano con sufficiente chiarezza dai documenti CoDiSV, ad esempio attraverso l'analisi dell'impiego didattico di stereotipi o di interventi di "tabuizzazione";

c) resoconti di eventuali sperimentazioni già condotte nel contesto scolastico a partire dai materiali documentari CoDiSV, fornendone documentazione e proponendo criticamente ulteriori suggerimenti applicativi.

Guida alla lettura

Per passare alla presentazione dei singoli contributi che compongono questo volume, diremo subito che in molti di essi le due prospettive generali appena presentate, quella metodologica e quella applicativa, si ritrovano spesso sviluppate (anche sulla base dell'ovvia libertà che si è lasciata agli autori di interpretarne il significato autonomo, ma anche i nessi profondi) secondo la chiave dell'integrazione fra riflessione teorica e applicazione didattica, oppure fra piano della ricerca scientifica pura e piano della condivisione più larga, e nuovamente in direzione dell'applicabilità didattica, delle conoscenze che ne derivano.

Sul tema della ricerca scientifica di ambito storico–pedagogico si incentra ad esempio il contributo di Juri Meda, *Scritture scolastiche: contributo alla definizione d'una categoria storiografica*, che abbiamo scelto di collocare in apertura del volume quale riflessione preliminare sul valore documentario intrinseco della documentazione CoDiSV.

Il saggio si interroga, attraverso un'ampia e originale riflessione, sostanziata degli apporti critici della storiografia applicata alla storia della scuola, sul ruolo specifico che i quaderni scolastici possono svolgere

in quanto fonti primarie rispetto alla ricerca sull'argomento specifico della "scrittura scolastica". La riflessione condotta da Meda mette in rilievo la necessità epistemologica attuale di un approccio alle scritture scolastiche che prescinda finalmente dalla tendenza storiografica che ha teso finora a privilegiare lo studio delle scarse attestazioni di "scrittura spontanea" scolastica, la cui rarità nella scuola tradizionale diviene argomento per dimostrare la scarsa attenzione per la personalità e per l'individualità del bambino all'interno di una visione fondamentalmente omologante e finanche "oppressiva" della scuola. Al contrario, secondo Meda si tratta finalmente di definire meglio la "filiera educativa" che nella scuola di massa (e tale, sottolinea l'autore, è in sostanza il determinante appropriato per qualificare il progetto educativo che contrassegna le politiche scolastiche dello Stato italiano dall'Unità in poi) ha prodotto quelle che vengono comunemente definite dalla storiografia "scritture disciplinate", per riferirsi alle tecniche didattiche che privilegiavano la "formularietà" della scrittura e l'aderenza degli stereotipi proposti alle esigenze di scrittura concrete e quotidiane delle classi subalterne: scrivere una lettera ai propri cari, chiedere un permesso al datore di lavoro o una concessione a un'autorità, e via dicendo. Tali forme di scrittura, finora liquidate abbastanza brutalmente come oggetti scarsamente degni di attenzione storiografica proprio sulla base della loro stereotipia, devono invece interessare lo storico dell'educazione proprio nella misura in cui esse costituiscono la massa prevalente della pratica di educazione alla scrittura scolastica e anche il prodotto della "quotidianità" di tale pratica educativa. In tal senso, è proprio la loro rilevanza quantitativa a garantire alle testimonianze dei quaderni un'ineludibile "redditività" e "rappresentatività" storiografica, in quanto espressioni "preterintenzionali" (per riallacciarci ad uno dei concetti proposti sopra nel temario) di un atteggiamento culturale complessivo da parte della politica scolastica italiana, nonché esiti "di un preciso processo formativo, rivolto all'apprendimento dei rudimenti della scrittura da parte di una popolazione scolastica in costante aumento tra fine Ottocento e inizio Novecento" (p. 26).

L'utilizzazione della documentazione CoDiSV come base di dati significativa per un'indagine di impronta storico–sociale si integra, invece, con la dimensione applicativa della didattica nel saggio di Stefania Graziani e Massimo Zanetti intitolato *Il lavoro nelle scrit-*

ture scolastiche CoDiSV e nei programmi didattici della scuola elementare italiana. Tendenze storiche a confronto.

Il contributo propone un'interessante confronto fra il quadro emergente dallo studio diacronico sui contenuti dei programmi della scuola elementare condotto nel 2002 da Marco Civra in relazione, nello specifico, al tema del "lavoro" e le risultanze, in termini di frequenza, di lessemi riconducibili a *lavoro* o ai suoi sinonimi all'interno del corpus CoDiSV utilizzato da Revelli 2013 per la costituzione del suo lessico di frequenza, ai fini di verificare il ruolo del contesto scolastico in funzione di alcuni processi di "socializzazione" (fra "primaria" e "secondaria") dell'individuo, soprattutto in relazione alla "assimilazione degli orientamenti valoriali e normativi, del controllo comportamentale (esterno e interiorizzato), della capacità di attivarsi per il conseguimento degli obiettivi" (p. 44).

La "verifica empirica" sui dati CoDiSV (già periodizzati nel corpus in sei fasce ventennali fra 1881 e 2000, corrispondenti a fasi della storia italiana caratterizzate anche in senso politico, economico e sociale) permette agli autori di individuare una serie di corrispondenze significative fra i tre poli considerati (clima culturale e sociale dei ventenni esaminati; contenuti dei programmi ministeriali; frequenze lessicali nei quaderni), quali ad esempio il riscontro della rilevanza quantitativa che il tema del lavoro assume nei quaderni del ventennio 1941–1960, in coincidenza con le considerazioni analoghe svolte da Civra per i programmi della Scuola Elementare del 1955, il cui clima valoriale viene ricondotto alla fase di ricostruzione (economica e sociale al tempo stesso) costituente e post–bellica che prelude al boom economico italiano degli anni Sessanta. Questa corrispondenza sembra confermare l'ipotesi di partenza, ovvero la caratterizzazione della scuola come "agenzia di socializzazione, impegnata a supportare i progetti di intervento delle classi dirigenti sulla struttura sociale" (p. 57), un'azione alla quale anche gli insegnanti (sulla scorta delle testimonianze offerte concretamente dai quaderni) tendono a conformarsi.

Di qui il suggerimento per attività didattiche, rivolte agli studenti di scienze sociali nelle secondarie di secondo grado, che, sulla base del confronto critico fra documenti di ambito scolastico (i materiali CoDiSV), di provenienza ministeriale (i Programmi) o prodotti dagli attori del contemporaneo contesto sociale (partiti politici, sindacati, associazioni), sappiano mettere in rilievo il "rapporto che lega il livello

microsociale dell'interazione interpersonale con quello macro delle grandi strutture sociali" (p. 57).

Col saggio di Irene Finotti *L'identité valdôtaine à travers 130 ans de cours de français* ci spostiamo sul versante degli insegnamenti linguistici, ai quali le caratteristiche intrinseche di un archivio testuale come quello CoDiSV offrono naturalmente un terreno privilegiato di indagine. In particolare, l'ambito indagato è quello dell'insegnamento della lingua francese, una materia che nel contesto particolare da cui provengono i materiali del CoDiSV, la regione statutariamente bilingue italiano–francese della Valle d'Aosta, riveste un ruolo particolare soprattutto nel contesto scolastico, col quale intrattiene (come vedremo) un rapporto privilegiato.

Molto opportunamente, l'autrice parte da una definizione aggiornata, alla luce del concetto di *francophonie differentielle* (Abou), del repertorio sociolinguistico valdostano contemporaneo, nel quale per quanto riguarda la lingua francese, "source et miroir de la tradition" (p. 64), si confrontano da un lato il forte valore identitario che essa riveste ancora per l'autonomismo regionale, dall'altro la posizione marginale che essa occupa nel repertorio effettivo dei locutori, come lingua (riprendendo una definizione del sociolinguista Gaetano Berruto) "che si conosce ma che non si usa (perché non c'è bisogno di usarla)". A partire da questo inquadramento, lo scopo che l'autrice si prefigge con il suo saggio è quello di verificare, attraverso i materiali diacronici del CoDiSV, il rapporto fra insegnamento della lingua francese e trasmissione di valori "culturali" e "identitari", nonché le linee generali di una sua possibile evoluzione nel tempo.

Ciò che emerge dai 161 quaderni esaminati — i quali coprono il periodo 1881–2010 e che sono stati spogliati alla ricerca di lessemi (e dunque di contenuti, secondo il legame implicito fra *mots* e *culture* presupposto dalla nozione di *lexiculture* di Galisson) che costituissero riferimenti diretti al contesto locale valdostano, o, per contrappunto, alle identità sovralocali nazionali (italiana e francese); oppure riferimenti più latamente identitari, come sono quelli a simboli e personaggi letterari o a valori di carattere morale e religioso — è l'esistenza di una cesura piuttosto netta che separa i quaderni fino al 1950 da quelli successivi. Il segno del cambiamento è rappresentato da due spinte apparentemente contraddittorie: "d'un côté, une focalisation jusque là inédite sur le milieu local [...], de l'autre, une envie de découverte

de l'extérieur: de la France et de sa culture, [...] mais parfois aussi de pays plus éloignés et exotiques" (p. 85). L'azione congiunta di queste spinte indirizza la costruzione dell'identità collettiva verso modalità "interculturali", laddove nel periodo precedente è decisamente la costruzione di un'identità "italiana" (supportata da valori morali e religiosi quali il concetto di *patria*) a prevalere.

Il medesimo percorso di riflessione (sottoposto agli opportuni adattamenti e corredato da una serie di strumenti e metodologie didattiche molto ben costruite) costituisce in sostanza la traccia per la dettagliata unità di apprendimento proposta, intitolata *Apprendre une langue pour construire une identité* e destinata a ragazzi del secondo anno della Scuola Secondaria di primo grado. In essa, sotto la guida dell'insegnante, saranno gli alunni a costruire un'idea condivisa di "identità collettiva", partendo dalla tecnica della "autobiografia linguistica", passando per la consultazione diretta dei quaderni CoDiSV e arrivando alla costruzione di mappe concettuali riassuntive.

Gli ultimi due contributi affrontano infine il settore dell'educazione linguistica a partire dalla lingua documentata prevalentemente nell'archivio CoDiSV, vale a dire l'italiano.

Del primo è autrice Luisa Revelli la quale, sulla scorta del lavoro pluriennale compiuto sui materiali raccolti nell'archivio, propone un contributo che coniuga in un intreccio continuo riflessione teorica (sia nell'ambito della grammatica storica descrittiva della lingua italiana, che in quello delle tecniche glottodidattiche) e attenzione alle dinamiche "fini" della didattica della lingua materna in classe e ai suoi strumenti.

Il saggio *Dal micro– al macro–: storie del mutamento linguistico per la didattica dell'italiano* poggia su una qualità intrinseca dei materiali CoDiSV, che l'autrice identifica con la "credibilità" dei testi autentici che vi sono contenuti, prodotti da scriventi coetanei dei destinatari della proposta didattica nel corso di 150 anni di storia e per questo capaci di sollecitare una particolare motivazione alle attività di studio e ricerca. La chiave scelta per attingere ai materiali, che rappresenta anche l'obiettivo generale di sfondo a tutte le attività proposte, è quella dell'osservazione del "cambiamento linguistico" e della comprensione del suo funzionamento concreto, declinato con precisione all'interno della dinamica (diremmo "terraciniana") fra scelte linguistiche dell'individuo (o del gruppo ristretto) e contrattazione sociale più

ampia. Il contrappunto narrativo scelto nel saggio per chiarire questo aspetto, anche agli occhi di un giovane apprendente, è rappresentato non a caso dalle "storie di parole" estraibili dalle pagine del *Lessico famigliare* di Natalia Ginzburg, in cui il contatto fra le due sfere risalta in tutta la sua estensione fenomenologica.

Questo quadro informa di sé la duplice prospettiva temporale tenuta presente dall'autrice: quella "micro–diacronica", osservabile in un arco di tempo che corrisponde al massimo allo spazio mono–generazionale (e che coincide col concetto di "autobiografia linguistica" o di "autodiacronia", secondo Giovanni Nencioni), e quella "macro–diacronica", nella quale, su una più ampia scala cronologica pluri–generazionale, "le scelte linguistiche di ciascuno entr[a]no a far parte e contribuisc[o]no a determinare i cambiamenti cui le lingue, tutte le lingue vive, sono soggette" (p. 98).

Le attività didattiche proposte si svolgono in un'ambientazione didattica che privilegia strumenti quali l'accesso diretto alla documentazione, il principio euristico della "violazione delle aspettative" (Lo Duca) e una serie di dispositivi socio–costruttivisti quali il conflitto socio–cognitivo, l'apprendimento cooperativo e l'assunzione di ruoli significativi (ad esempio quello di "correttore esperto" dei testi proposti, provenienti dalla scuola di un tempo) da parte degli allievi, e affrontano in successione le due dimensioni temporali suggerite sopra.

Per la dimensione micro–diacronica, l'archivio CoDiSV offre ai discenti la possibilità, ad esempio, di confrontare i quaderni di uno stesso piccolo autore del passato in archi di tempo significativi, per osservare la sua evoluzione linguistica e per sviluppare indirettamente la capacità di monitoraggio della propria produzione linguistica scritta, anche attraverso l'archiviazione e lo studio dei propri elaborati nell'arco di tempo coperto dall'anno scolastico.

Una serie di attività ancora più ampia viene illustrata in relazione alla dimensione macro–diacronica. Queste possono interessare la percezione del cambiamento linguistico di lunga durata attraverso l'esame dei testi del CoDiSV, guidato e mediato da tecniche didattiche quali il *cloze* e il *cloze avanzato* (Serianni), al fine di riscontrare la caduta in desuetudine di molte delle parole utilizzate nei quaderni più antichi, per arrivare ad attività che prevedono l'uso ragionato del VoBIS *Vocabolario di Base dell'Italiano Scolastico*, pubblicato qui

nell'Appendice,[3] per inquadrare il cambiamento lessicale nella sfera teoretica più ampia dei cambiamenti semantici, della polisemia e dell'omonimia, della sopravvivenza degli arcaismi morfologici, e via dicendo; oppure ancora, per osservare il cambiamento di un settore particolare della lingua, fortemente correlato ai cambiamenti culturali: quello dell'onomastica personale estraibile dai quaderni e confrontabile con quella odierna.

Naturalmente, come l'autrice non manca di osservare nella chiusura del suo contributo, il presupposto per la produttività di queste attività è rappresentato dall'atteggiamento dell'insegnante, il quale deve considerare il "disorientamento" derivabile dalle attività costruttive proposte come una risorsa effettiva in vista di un importante obiettivo generale, che consiste nella ridefinizione della grammatica non già come "dogmatico apparato di norme definitive", ma piuttosto (e più modernamente) come "strumento indispensabile per osservare e descrivere la lingua come risultato — mutevole in diacronia, provvisorio in sincronia — di una storia definita, pur senza consapevolezza, dalle scelte e dalle storie individuali di donne e uomini, bambini e adulti" (p. 122).

Interamente centrato invece sugli spunti applicativi didattici offerti dall'archivio CoDiSV è il contributo di Francesco Galliano *Il CoDiSV e l'educazione linguistica nella scuola secondaria di primo grado: alcune proposte didattiche*, che rende conto di una serie di percorsi didattici già sperimentati in parte dall'autore nella Scuola Secondaria di primo grado.

Nel primo percorso, il focus è rappresentato da contenuti ascrivibili al settore della "riflessione linguistica", in particolare al livello prevalente della riflessione sulla "variazione linguistica" e sul "repertorio", nella convinzione dell'utilità (in termini di ricadute "metacognitive") di riservare una parte delle ore curricolari di Italiano ad un approccio "che sensibilizzi i ragazzi al 'loro' italiano, all'italiano che sentono e che leggono ogni giorno nelle occasioni più diverse e che faccia prendere loro coscienza che

3. Il VoBIS è una versione ridotta del *Lessico di frequenza dell'italiano scolastico* pubblicato in Revelli 2013, limitato ai lemmi riferibili alle categorie semanticamente "piene" (nomi, verbi, aggettivi) e documentati con continuità (almeno 5 occorrenze per periodo) nell'archivio CoDiSV. Esso viene così a rappresentare il "repertorio di base" della porzione più stabile del lessico tipico della varietà definibile come "italiano scolastico".

la lingua italiana è come un dado dalle numerose facce, ognuna delle quali ha una propria caratteristica, delle proprie regole e un determinato contesto d'uso" (p. 204). La variazione linguistica viene osservata essenzialmente sotto il profilo diacronico (sfruttando appieno, in questo modo, la natura dell'archivio CoDiSV anche in relazione alla diacronia "di medio periodo" — dalla fine dell'Ottocento alla contemporaneità — che esso rappresenta) e soprattutto nella sua componente lessicale paradigmatica. L'autore propone dapprima, attraverso l'uso dei materiali autentici del CoDiSV (in particolare quelli utilizzati da Revelli 2013), un percorso di avvicinamento alla variazione diacronica che muove dall'aspetto "materiale" dei documenti (grafica delle copertine dei quaderni; calligrafia) per giungere a quello lessicale. Dal punto di vista delle tecniche didattiche, l'insegnante potrà servirsi dell'apporto visuale delle riproduzioni CoDiSV e di tecniche di elicitazione della riflessione quali il già citato *cloze test*, applicato al confronto fra il lessico "arcaico" dei quaderni a cavallo fra XIX e XX secolo e quello spontaneo degli allievi di oggi, o gli esercizi di lemmatizzazione su base vocabolaristica. Questo primo percorso si conclude con una fase di apprendimento esperienziale guidato dal docente, che consiste nella redazione di un lessico di frequenza "di classe" basato sulle produzioni scritte degli allievi, in cui le competenze di trattamento lessicografico acquisite precedentemente potranno essere messe a frutto per la costruzione di un "oggetto scientifico" di sicuro interesse per le successive riflessioni sul repertorio dell'italiano attuale.

Nella seconda parte del contributo, l'autore espone un percorso di contenuto invece prevalentemente storico, incentrato sulla funzione di "fonte storiografica" che i quaderni dell'archivio possono svolgere. Il tema è rappresentato dal Ventennio fascista, letto attraverso le copertine dei quaderni del periodo, che veicolano le concezioni valoriali (prestanza fisica, sprezzo del pericolo, elogio della disciplina e dello spirito bellico) proprie del regime totalitario che lo caratterizza, e attraverso una selezione di testi (dettati e brevi composizioni) dall'analisi guidata dei quali l'insegnante si propone di far emergere gli elementi di quella "fascistizzazione linguistica" che costituisce un segno visibile dell'influenza del Fascismo sulla cultura italiana del secolo passato.

I fili del discorso

In una visione d'insieme che voglia anche valutare la resa degli spunti inizialmente proposti all'attenzione dei contributori del volume, potremmo concludere osservando come nello sviluppo dei singoli saggi contenuti si possa ritrovare, pur nella varietà di declinazioni emergente, un filo conduttore. Questo denominatore comune è rappresentato dalla considerazione del valore intrinseco dell'archivio CoDiSV come fonte documentaria capace di sostanziare l'analisi di tipo diacronico, tanto dal punto di vista della ricerca che (aspetto più importante, perché più strettamente legato alla prospettiva propria di questo volume) rispetto alla dimensione dell'applicazione didattica.

In tutte le proposte didattiche, infatti, le riflessioni degli autori si sono indirizzate verso la valorizzazione della continuità cronologica che caratterizza l'archivio e verso il perseguimento di obiettivi didattici che, al loro fondo, contengono l'idea di un recupero del filo sottile che lega il presente al passato, vuoi per ricostruire questo legame attraverso l'evoluzione linguistica (Revelli e Galliano), vuoi per disegnare le linee storiche che congiungono, sulla parabola del tempo, punti distanti fra loro della storia degli ultimi due secoli rispetto a temi valoriali (il lavoro, nel saggio di Graziani e Zanetti; l'identità collettiva locale in quello di Finotti) o politici (i regimi totalitari in Galliano). E tale bisogno di "storicità" si avverte anche nelle linee di ricerca perseguite, laddove esse cercano di rintracciare il radicamento storico delle funzioni svolte dall'istituzione scolastica in relazione a fenomeni di portata generale come l'alfabetizzazione di massa (Meda), la socializzazione (Graziani e Zanetti), la promozione dei diversi livelli di "identità" (locali, nazionalistiche, interculturali e "globali") attraverso cui si è costituita la complessa "identità italiana" di oggi (Finotti, e anche Galliano).

Se la continuità nel tempo è innegabilmente uno dei fattori costitutivi di ogni raccolta documentaria di ampie dimensioni, e se nel CoDiSV questa qualità è stata raggiunta in misura ragguardevole con il lavoro di chi lo ha ideato e di chi lo ha progressivamente arricchito in questi undici anni (non dimenticando la generosità dei "liberi contributori", soprattutto cittadini valdostani, che hanno messo a disposizione della redazione il patrimonio contenuto nei quaderni propri e dei propri cari), è però anche significativa la ricorrenza costante

della dimensione storica nel processo di mediazione verso la scuola compiuto dai nostri autori; quasi a segnalare la percezione, da parte della generazione adulta di oggi, del bisogno essenziale che i fili del discorso che costruisce la nostra identità non vadano persi nel passaggio alle prossime generazioni, che oggi "abitano" la scuola italiana.

Note sugli autori dei contributi

Juri Meda ha conseguito il dottorato di ricerca in Storia all'Università degli Studi di Parma e attualmente è ricercatore presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove insegna Storia della scuola e delle istituzioni educative. È membro del comitato di redazione della rivista scientifica internazionale «History of Education & Children's Literature» e del comitato scientifico della collana *CoDiSV — Corpus Digitale delle Scritture Scolastiche d'ambito Valdostano* (Aracne Editrice, Roma). Ha pubblicato numerosi articoli e saggi, la maggior parte dei quali dedicati ai processi di nazionalizzazione dell'infanzia in età contemporanea, utilizzando come fonti i periodici per l'infanzia, le scritture scolastiche e i disegni infantili.

Stefania Graziani ha conseguito il titolo di dottore di ricerca in Sociologia presso l'Università Statale di Milano. Collabora da diversi anni al progetto CoDiSV (Corpus digitale delle scritture scolastiche d'ambito valdostano). Ha partecipato con un intervento dal titolo *Come si fa la società a scuola. Scritture scolastiche e processi di socializzazione* alla giornata di studi CoDiSV organizzata a maggio del 2010 presso l'Università della Valle d'Aosta e ha pubblicato diversi contributi nei volumi della collana CoDiSv. Nell'ambito di questo progetto di ricerca si occupa di analisi del contenuto delle scritture scolastiche e di sociologia della scuola. Si occupa anche di sviluppo locale, sociologia del lavoro e studi di genere.

Massimo Angelo Zanetti è ricercatore in Sociologia Generale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università della Valle d'Aosta. Laureato in Filosofia presso l'Università degli Studi di Torino, ha conseguito il dottorato di ricerca in Sociologia Economica presso l'Università degli Studi di Brescia e ha lavorato come ricercatore per l'Istituto di Ricerche Economiche e Sociali (IRES) della Lombardia.

È membro del gruppo di ricerca CoDiSV, nell'ambito del quale si occupa di indagare i processi di socializzazione scolastica tramite l'analisi del contenuto della documentazione testuale che l'archivio rende disponibile. Tra i suoi interessi di ricerca vi sono lo studio del corso di vita, in particolare dall'età scolare alla fase di ingresso nella vita adulta, e l'indagine dei fenomeni associativi, con particolare attenzione per quelli giovanili.

Irene Finotti ha conseguito il Dottorato di Ricerca in *Francesistica* presso l'Università degli Studi di Milano dove ha iniziato ad occuparsi di edizioni di testi del Rinascimento francese: i suoi lavori sulle traduzioni francesi di romanzi sentimentali spagnoli l'hanno accompagnata anche nel periodo in cui ha ricoperto il ruolo di Ricercatore TD presso l'Università della Valle d'Aosta. Il suo interesse per la storia delle metodologie didattiche risale invece all'epoca del post–dottorato, ancora a Milano, sfociato nella pubblicazione di un volume sulle origini del metodo diretto.

Francesco Galliano è docente di *Lettere* presso l'Istituzione Scolastica "Mont Emilius 2" di Quart (AO). Si è laureato in *Letteratura, filologia e linguistica italiana* all'Università degli Studi di Torino con una tesi in *Filologia romanza* e ha conseguito nel 2014 l'abilitazione all'insegnamento nella Scuola Secondaria.

Luisa Revelli è ricercatrice in Linguistica italiana presso il *Dipartimento di Scienze Umane e Sociali* dell'Università della Valle d'Aosta. Responsabile scientifico del Progetto CoDiSV, ha recentemente pubblicato presso l'omonima collana Aracne il volume *Diacronia dell'italiano scolastico*, dedicato allo studio dei modelli di italiano proposti in ambito educativo dall'Unità d'Italia alla fine del XX secolo. Le sue ricerche si inscrivono prevalentemente nell'ambito della linguistica storico–variazionale, con specifico interesse per le scritture popolari e non convenzionali.

Nota editoriale

In tutti i contributi del volume, i rimandi ai documenti dell'archivio CoDiSV sono effettuati attraverso la sequenza *anno del documento* [*numero del documento*: *numero della diapositiva* (se necessario)]. Ad esempio: 1908 [44: 5].

La trascrizione standard CoDiSV prevede che le scritture siano riprodotte in modo fedele per ciò che concerne le grafie aberranti, gli usi dei segni paragrafematici e interpuntivi e le soluzioni brachilogiche (ad es. *aff.mo* per *affezionatissimo*). Le *parentesi uncinate* sono introdotte nei casi di lettura incerta di grafemi, parole o intere frasi (<xxx>), e racchiudono puntini al proprio interno (<. . . >) quando la grafia indecifrabile non consenta congetture o vi siano lacune meccaniche insanabili nell'originale (parti mancanti per macchie, lacerazioni del foglio, ecc.). Non sono invece di regola rappresentati gli *a capo*, facilmente verificabili nelle riproduzioni digitali online. Gli interventi correttivi introdotti dall'insegnante o dall'apprendente stesso sono resi attraverso caratteri barrati (*se ~~a te~~ ti piace*) e tramite sottolineatura (*tristte*), come negli originali. Le aggiunte interlineari sono rappresentate in apice (*se* ti *piace*). Le segmentazioni di parole introdotte con accorgimenti diversi dalla spaziatura, in genere attraverso una linea verticale, sono rappresentate con barra obliqua (*gli/rispose*).

Riferimenti bibliografici

Bertolino 2014 = Fabrizio Bertolino (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola. Testimonianze dai quaderni valdostani*, Roma, Aracne.

Revelli 2012 = Luisa Revelli (a cura di), *Scritture scolastiche dall'Unità d'Italia ai giorni nostri. Studi e testimonianze*, Roma, Aracne.

Revelli 2013 = Luisa Revelli, *Diacronia dell'italiano scolastico*, Roma, Aracne.

Gianmario Raimondi
Hélène Champvillair

Proposte metodologiche e didattiche di ricerca applicata
ISBN 978-88-548-8995-8
DOI 10.4399/97888548899582
pag. 25–41 (dicembre 2015)

Scritture scolastiche

Contributo alla definizione d'una categoria storiografica*

Juri Meda

1. Premessa

Nella relazione presentata al I Workshop italo–spagnolo di storia delle culture scolastiche (Berlanga de Duero, 2011), nella quale presentava un *excursus* della riflessione storiografica sulle scritture scolastiche condotta in Italia nel corso dell'ultimo decennio, Roberto Sani ha affermato — tra le altre cose — che uno dei nodi storiografici ancora da sciogliere in tale ambito non erano le *scritture disciplinate* di per sé, ma in quanto indicatori del grado di "incidenza della mediazione educativa e culturale esercitata dalla scuola sugli alunni e sul loro immaginario in formazione" (Sani 2013).

Parto da questa osservazione in quanto all'epoca mi colpì particolarmente e in quanto credo sia stato uno dei pochi interventi pubblici in cui siano state difese — pur a certe condizioni — le facoltà euristiche delle *scritture disciplinate*. Questo particolare genere di scritture scolastiche, magistralmente descritte nella loro specificità dal compianto Davide Montino all'interno dei suoi lavori, sono infatti rimaste sempre ai margini della ricerca storica e storicoeducativa, che ha privilegiato — nel vasto mare della produzione scolastica scritta — le tracce vere o presunte della spontaneità espressiva del bambino (*scritture spontanee*) e/o addirittura della sua soggettività (*scritture soggettive*) (cfr. LSB 1992, Antonelli — Becchi 1995).

* Il presente contributo costituisce una versione rivista e accresciuta di quello pubblicato in lingua spagnola in Ana Chrystina Mignot, Carmen Sanches Sampaio, Maria da Conceição Passeggi (a cura di), *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*, Curitiba, Editora CRV, 2014: 27–41.

Dopo aver condotto numerose ricerche sulle espressioni grafiche infantili (sia scritte che disegnate) e aver confrontato i risultati della produzione scientifica a livello internazionale[1], oggi sono persuaso che sia necessario recuperare gli scarti di lavorazione del rigido processo di selezione al quale coloro che fino ad oggi hanno lavorato con le scritture scolastiche hanno sottoposto tali fonti alla ricerca dei rari casi di manifesta spontaneità/soggettività degli scriventi e rivalutarli in base a un differente parametro interpretativo, leggendo cioè la loro retorica, la loro ripetitività e la loro stereotipia (che costituiscono senza dubbio il principale deterrente per questo genere di studi) non come elementi di per se stessi negativi, ma come veri e propri marcatori di una diffusissima prassi didattica.

Questo non significa che chi ha lavorato fino a questo momento con le scritture scolastiche abbia svolto un lavoro inutile, ma fondamentalmente che si è prestata più attenzione ad un genere di scritture (quelle *spontanee* e/o *soggettive*, o presunte tali) piuttosto che ad altre (quelle *disciplinate*), meno stimolanti ma egualmente redditizie in termini storiografici. In questo senso, il recupero e l'analisi delle *scritture disciplinate* appare oggi irrinunciabile per gli studiosi che siano interessati ad orientare i propri studi verso la storia della didattica e dei processi formativi, oltre che della scuola in senso lato, e che — proprio per questo — intendano studiare non tanto le scritture scolastiche di per sé, ma in quanto esiti di un preciso processo formativo, rivolto all'apprendimento dei rudimenti della scrittura da parte di una popolazione scolastica in costante aumento tra fine Ottocento e inizio Novecento.

È necessario guardare anche a questa popolazione scolastica e alla sua composizione sociale per comprendere fino in fondo l'intima natura delle scritture scolastiche.

1. Mi riferisco, in concreto, agli studi prodotti da Anne–Marie Chartier (2003), Antonio Viñao Frago (2006), Antonio Castillo Gómez (2008, 2012), Verónica Sierra Blas (2008) e María del Mar del Pozo Andrés (2001, 2003) e, più recentemente, quelli di Ana María Badanelli e Kira Mahamud (2007, 2010, 2013), che hanno analizzato per la precisione le pratiche di scrittura disciplinata nei "diari di classe" realizzati a scuola nei primi anni del franchismo spagnolo.

2. L'apprendimento della scrittura nell'ambito dell'alfabetizzazione di massa

Il fenomeno dell'alfabetizzazione si è trasformato in un processo culturale di massa in età contemporanea, quando la capacità di leggere e di scrivere iniziò ad essere concepita come la base d'un processo educativo più ampio e complesso, in quanto l'estensione dei processi di scolarizzazione ad un numero sempre più ampio di bambini e bambine di tutte le classi sociali — sviluppatosi tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX secolo in tutti i paesi occidentali — necessitava di dispositivi didattici standardizzati, come i manuali e i libri di testo, il cui uso corretto era soggetto al pieno dominio delle tecniche di lettura. Un modello il cui obiettivo non era la formazione umanistica di un ceto intellettuale numericamente limitato, ma l'acquisizione di alcune abilità fondamentali (cioè "leggere, scrivere e far di conto") da parte di tutti, essenziali per assicurare la ricezione massiccia da parte della gente di politiche comunicative sempre più complesse, formulate da un ceto politico, come quello delle moderne democrazie parlamentari borghesi, che aveva la necessità di ampliare il più possibile il proprio consenso politico.

In tal senso, è interessante verificare che tipo di scrittura si insegnasse in questa "scuola di massa", il cui compito era assicurare l'apprendimento di alcune competenze fondamentali da parte dei propri alunni. Come tutti i fenomeni di massa, questa scuola era fondata su criteri di produttività ed economicità, applicati anche ai processi educativi, nei quali — proprio come nei processi produttivi — era necessario massimizzare l'utilità delle risorse impiegate e determinarne nel tempo efficacia (rapporto tra il risultato ottenuto e l'obiettivo prefissato) ed efficienza (rapporto tra risorse consumate e risultati ottenuti).

In questa scuola, pertanto, i processi educativi erano fortemente subordinati al raggiungimento di alcuni risultati fondamentali, al fine di consentire i quali si ricorreva a dispositivi educativi sempre più efficaci ed efficienti (recentemente ho parlato di "mezzi di educazione di massa", Meda 2011), progettati per capitalizzare al meglio la mediazione educativa da essi esercitata e raggiungere in tal modo il numero più ampio possibile di utenti (ovvero, gli studenti).

È per questa ragione che ai bambini e alle bambine che frequentavano questa scuola si insegnò a scrivere in un modo molto semplice

e stereotipato, procedendo alla alfabetizzazione primaria e fornendo una sorta di "formulario espressivo scritto" cui attingere a seconda delle esigenze quotidiane concrete delle persone appartenenti ai ceti popolari, come apporre la propria firma sui documenti, scrivere dei brevi messaggi ai propri cari dal fronte, dal carcere o dall'estero e poco altro.

Fu precisamente per questa ragione che si diede una importanza straordinaria alla pratica calligrafica piuttosto che alla scrittura di per sé, perché la grafia doveva essere il più chiara possibile (cfr. Ascoli 2006, 2010). In definitiva, quella popolare (e popolare era la stragrande maggioranza della popolazione scolastica nazionale fino almeno all'avvento della cosiddetta "società del benessere" tra gli anni Cinquanta e Sessanta del XX secolo) era una alfabetizzazione pratica, basata su una scrittura ampiamente utilitaristica. La dimostrazione dello scarso utilizzo della scrittura al di fuori del contesto scolastico da parte dei ceti popolari, in particolar modo nelle aree rurali e montane, è ben rappresentato da due fenomeni. Il primo è la diffusione della pratica di lettura collettiva all'interno delle culture subalterne (soprattutto rurali), nelle quali era istituzionalizzata la figura dell'aedo–narratore, il quale era in genere l'individuo meglio alfabetizzato della comunità, che oralizzava la letteratura popolare (ma anche religiosa) ad uso e consumo degli altri individui della comunità, i quali però in tal modo perdevano a poco a poco i rudimenti di alfabetizzazione primaria assimilati a scuola. Il secondo fenomeno è costituito dalla mancata evoluzione calligrafica sul medio e lungo periodo degli scriventi popolari, la cui grafia in genere rimaneva lungo l'intero corso della loro vita la stessa elementare grafia appresa e praticata a scuola, anziché evolversi in corsiva, come indubitabilmente attestano non solo i documenti ufficiali (le firme su rogiti catastali, testamenti e registri anagrafici), ma anche l'epistolografia popolare[2]. La scrittura era un evento eccezionale, un'attività praticata saltuariamente e solo in caso di estrema necessità dalle classi popolari; per questo preciso motivo, pertanto, il suo insegnamento nelle scuole pubbliche era orientato più all'apprendimento della corretta composizione dei segni grafici che non a quello dell'espressione attraverso essa dei propri pensieri e

2. In tal senso, è possibile affermare che la "calligrafia popolare" coincide quasi sempre con la "calligrafia infantile".

delle proprie emozioni (vale a dire gli elementi che avrebbero contribuito a rendere uno scritto più soggettivo e meno impersonale o più spontaneo e meno disciplinato). In tal senso, limitatamente a questo contesto, è possibile affermare che l'ortografia avesse assai più rilievo della grammatica e della sintassi.

È in questo contesto storico e sociale che avvenne — per la prima volta su larga scala — il contatto tra l'infanzia e la cultura scritta. Per questo motivo, possiamo affermare che il "gran mediatore" tra l'infanzia e la cultura scritta è stata la scuola. E, sempre in tal senso, possiamo anche affermare che la cultura scritta infantile è sempre o principalmente una cultura scolastica, il risultato di un processo esogeno alla natura del bambino, che al momento dell'ingresso in età scolare ha sviluppato unicamente la comunicazione verbale e grafico–pittorica (per quanto, contestualizzando socialmente e storicamente tale affermazione, è necessario specificare che i bambini delle classi popolari erano in grado di sviluppare unicamente la comunicazione verbale, ancorché spesso solo dialettale, dato che quella grafico–pittorica presupponeva il possesso di materiali e attrezzi che per tale ceto costituivano un lusso)[3].

Fino a quando, con l'attivismo pedagogico, in Italia si riscoprì l'infanzia come soggetto creativo (il fanciullo–artista dei disegni riprodotti da Giuseppe Lombardo Radice in *Athena Fanciulla*, Lombardo Radice 1925), il soggetto infantile non solo era visto come destinatario e non come coprotagonista del processo formativo, ma era diffusa la convinzione che saper leggere e scrivere non gli sarebbe stato molto utile nel corso della vita. In definitiva, non si puntava a formare degli *scrittori*, bensì degli *scriventi* (più o meno esperti), ai quali non sarebbero stati mai richiesti dei virtuosismi espressivi, ma più che altro l'apprendimento di alcune formule pratiche di scrittura da mandare a memoria e utilizzare nelle rare occasioni di relazione diretta con le autorità

3. Ciò non impedisce che possano anche esistere testimonianze scritte fuori dall'ambito scolastico. Sono, senza dubbio, scritture episodiche ed eccezionali, come le lettere augurali inviate ai genitori in alcune particolari occasioni o quelle inviate a Santa Lucia, la Befana e — a partire da un certo momento — a Babbo Natale per chiedere regali, così come i diari e gli *album amicorum*. Non si può comunque affermare che in linea di massima i bambini siano più spontanei — tanto a livello formale, quanto contenutistico — quando scrivono fuori dall'ambito scolastico, perché scrivono sempre per un adulto e iniziano ad avvertire realmente la necessità di scrivere di sé e di esprimere per iscritto le proprie idee e le proprie emozioni (per esempio, nei diari) quando sono adolescenti.

e/o in quelle — sempre meno rare — di sradicamento dal contesto famigliare e sociale nel quale si era nati a causa di guerre, prigionie ed emigrazioni[4]. Per questo motivo, nelle sue *Lezioni di didattica e ricordi d'esperienza magistrale*, Lombardo Radice scriveva:

> La scuola non vuole fabbricare "scrittori", ma educar giovani a essere brava gente, che sappia bene le cose che ha studiato, che parli delle cose che sa bene, che non dica venti parole dove cinque ne basterebbero, o si sbrighi con cinque dove ce ne vorrebbero venti: che sappia pesare le proprie forze e aver senso della propria responsabilità, così quando parla come quando scrive; che abbia quella finezza e garbatezza di stile che nascono dalla continua cura d'esser sobri, atti ad indurre in altri la persuasione propria. Da una educazione simile usciranno da sé anche gli scrittori, appunto perché non ci saremo proposti noi, intempestivamente, di farli scrittori! (Lombardo Radice 1913).

Fino a un certo momento, per le masse popolari la scrittura costituì un imprescindibile strumento di comunicazione pubblica piuttosto che privata, espediente per l'acquisizione di maggiori diritti politici da un lato e dall'altro vettore privilegiato delle istanze rivolte al potere politico tramite la mediazione della pubblica amministrazione (cfr. Marchesini 1992). Non a caso, dunque, in questo contesto storico nelle scuole prevaleva una prassi più impositiva, estremamente retorica e stereotipata, ricorrente spesso anche a stratagemmi mnemotecnici per fissare nella memoria dei futuri scriventi le poche ma efficaci formule scrittorie che sarebbero loro effettivamente servite nel corso della loro vita, in quanto in questa fase la distinzione tra la scrittura come *instrumentum* e la scrittura come arte è ancora molto netta, a differenza di oggi dove siamo giunti a una piena compenetrazione di questi due livelli (si pensi al fenomeno dei blog e al concetto di "società della scrittura"). Se non si tiene presente questo contesto e si ascrivono determinate pratiche d'insegnamento unicamente alle

4. Le scritture scolastiche, pertanto, preludevano in qualche misura alle scritture popolari, il cui studio — promosso in particolar modo da Quinto Antonelli, Antonio Gibelli ed Emilio Franzina — è stato fondamentale per lo sviluppo della ricerca sulle scritture infantili, interpretate inizialmente più come fonti narrative (alla stregua delle lettere scritte da soldati e emigranti o dei diari autobiografici) che di altro tipo. In questo senso, non è un caso che colui che nel nostro paese ha studiato più sistematicamente le scritture infantili (scolastiche e non), Davide Montino, sia stato per l'appunto uno dei più brillanti studenti di Antonio Gibelli.

"tradizioni educative" di quei tempi, credo non si possa comprendere il problema in tutta la sua complessità.

3. Da *scrittura pratica* a *scrittura espressiva*: l'evoluzione della scrittura scolastica e le sue cause

Rimane da definire quando si produce nella scuola la transizione da una forma di scrittura più pratica ad una più espressiva, con una forte componente narrativa. Consideriamo che questo processo iniziò con l'avvento dell'anzidetta "società del benessere", tra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta del XX secolo, quando in Italia — in virtù delle politiche scolastiche promosse negli anni precedenti — esisteva una società già ampiamente alfabetizzata e per tanto s'iniziò a insegnare ai bambini non solo a scrivere, ma ad esprimersi attraverso la scrittura. Questo fenomeno fu conseguenza indiretta dei processi di abbandono del mondo rurale e terziarizzazione, che promossero l'accesso all'educazione secondaria ad un numero crescente di giovani che dovevano sviluppare competenze più complesse delle tre fondamentali (leggere, scrivere e far di conto) fornite dalla scuola primaria precedente. Il tasso d'abbandono scolastico nella scuola primaria era calato fortemente, in virtù anche del netto abbattimento della pratica diffusa del lavoro minorile per mezzo di vincoli legislativi più restrittivi ma anche della meccanizzazione dei lavori agricoli, che non rendevano più necessario l'impiego stagionale di manodopera a basso costo, garantendo così indirettamente alla scuola una maggiore continuità nelle proprie pratiche didattiche e la possibilità (senza l'assillo dello scarso tempo a disposizione per fornire competenze "poche, maledette e subito") di compiere integralmente i propri programmi annuali, materia per materia, andando maggiormente in profondità.

La scuola, dunque, iniziò ad aprirsi sempre più ad una scrittura espressiva, nonostante — in una scuola che continuava ad essere concepita per soddisfare le anzidette esigenze di produttività ed efficienza — continuasse a persistere un forte disciplinamento nelle modalità di acquisizione di questa competenza fondamentale. La scuola primaria del Secondo Dopoguerra, d'altronde, continuava ad essere delegata al processo di alfabetizzazione di massa. Era una scuola che teneva ancora in scarsa considerazione i considerevoli risultati raggiunti un po' in

tutto il paese dall'attivismo pedagogico (già negli anni Trenta, ma con crescente incisività a partire dagli anni Cinquanta), che si distingueva dalla scuola di massa specie in relazione alla promozione della libera espressione infantile a più livelli. Se da un punto di vista quantitativo questo movimento pedagogico ebbe un'incidenza relativamente bassa e non riuscì mai a proporre — in termini numerici — un'alternativa reale alla scuola di massa, dal punto di vista qualitativo poté comunque esercitare una positiva influenza sulle pratiche di insegnamento della scrittura nella "scuola reale", spostandone il baricentro sullo sviluppo dell'espressività piuttosto che sull'esercizio della conformità a canoni predefiniti.

È possibile collocare in questo contesto scolastico lo sviluppo delle *scritture personali* introdotte nel dibattito storiografico da Davide Montino nel 2007, ovvero "quelle scritture che reinterpretano, rompono schemi e stereotipi, utilizzano il materiale linguistico e retorico, così come le idee e i valori forniti dalla scuola e dagli adulti, in modo creativo" (Montino 2010).

La riflessione montiniana è senza dubbio estremamente pregnante, in quanto in essa l'aggettivo "personale" è riferito tanto all'aspetto formale quanto ai contenuti delle scritture scolastiche, ovvero — nella fattispecie — alle esperienze reali di vita (dentro e fuori la scuola) del piccolo scrivente, ovvero l'autore infantile, che fino a un determinato stadio del processo di apprendimento del "saper scrivere" non sono incluse all'interno delle scritture scolastiche, che sono artefatte e impersonali, riferentesi spesso più a situazioni ipotetiche (proposte al fine di costruire una casistica etica e comportamentale cui l'alunno deve attenersi), che reali. La vera rivoluzione arriva quando il bambino può parlare di ciò che gli piace e gli interessa, anche se forse non lo fa mai del tutto spontaneamente, perché la scrittura scolastica è comunque sempre una scrittura condizionata dalla presenza d'un giudizio adulto, reale o eventuale, il quale suscita automaticamente nel bambino il desiderio di compiacimento che caratterizza in quella fase ogni sua azione e ne determina necessariamente l'autocensura a livello espressivo.

Il bambino, infatti, nel migliore dei casi, può scrivere *di sé*, ma mai *per sé*, perché la scrittura non costituisce ancora per lui — come per l'adulto — il canale preferenziale della narrazione di sé a sé e agli altri, che è invece costituito dal canale orale, l'oralità, il parlare. Il

bambino parla di sé e dei propri desideri con l'adulto direttamente, senza bisogno della mediazione scritta, che è un'imposizione dell'adulto (in tal senso, le letterine di Natale, oggetto di alcuni primi ma ancora pionieristici studi, costituiscono un vero e proprio esempio di "canonizzazione della scrittura"). È allora possibile affermare che — fino a un dato momento, da definire con precisione — il bambino è uno "scrivente coatto", che scrive in quanto gli è stato prescritto da un adulto (maestro) o in quanto intende compiacerlo utilizzando un canale comunicativo che esalti la propria preparazione e la propria maturità (genitori e/o parenti).

Per questo motivo, con l'eccezione di pochi casi eclatanti, è difficile trovare tracce di spontaneità e soggettività all'interno di questo genere di scritture, perché l'urgenza espressiva e — per così dire — narrativa è canalizzata su richiesta dell'adulto attraverso un *medium* che non è infantile, che non ha l'immediatezza del parlato e che costringe il bambino a narrare aspetti della propria vita quotidiana quasi senza alcuna intenzionalità: gli viene richiesto di farlo e deve farlo, ma non sente l'intimo bisogno di farlo. Il testo prodotto non corrisponde dunque ad una reale urgenza narrativa, che viene espressa invece spontaneamente attraverso l'oralità.

Per questo motivo, è possibile affermare che le scritture scolastiche non sono quasi mai scritture spontanee e/o soggettive, ma quasi sempre scritture disciplinate e che la vera evoluzione in questo genere di scritture consista non tanto nel passaggio da scritture più disciplinate ad altre meno disciplinate, ma in quello da *scritture disciplinate impersonali* a *scritture disciplinate personali*, riferendo quest'ultimo aggettivo non tanto alla forma, quanto al contenuto.

In definitiva, giunge un momento in cui il bambino inizia a parlare, non tanto di sé (non attribuendo alla scrittura alcuna funzione di organizzazione delle sue strutture mentali e/o di analisi interiore), quanto delle proprie esperienze personali, quantunque sempre su richiesta dell'insegnante e non in base alla rivendicazione di una qualche autonomia espressiva.

L'ipotesi che mi sento dunque di formulare — anche alla luce delle precedenti riflessioni — è che se la forma è di per sé disciplinata, ciò non vale per il contenuto, il quale si de–disciplina passando da *contenuti impersonali* ed estranei all'esperienza infantile diretta a *contenuti personali*, concretamente sperimentati o comunque sperimentabili dallo scrivente.

Per questa complessa serie di motivi, è ormai imprescindibile rovesciare la prospettiva dalla quale abbiamo fino a questo momento analizzato questa fonte e al contempo estendere al di là di essa lo spettro delle fonti utilizzabili per determinare i processi formativi sottesi all'apprendimento della scrittura, come hanno fatto tra gli altri Anne–Marie Chartier e Jean Hébrard (Chartier — Hébrard 1994). Finora, infatti, siamo sempre partiti dagli esiti (le scritture, appunto) più che dagli intendimenti e dai condizionamenti ad essi sottesi, che consistevano da un lato nelle pratiche didattiche inveteratesi tra gli insegnanti e da essi realmente adottate in classe e dall'altro nelle linee guida generali per la didattica disciplinare contenute nei programmi e nelle circolari ministeriali, che non sono mai stati sistematicamente analizzati in precedenza[5]. Non possiamo inoltre esimerci dal prendere in considerazione anche i numerosi compendi di scrittura e le antologie di modelli di scritture (dalle note raccolte di temi svolti ai formulari epistolografici, recentemente studiati da Fabio Targhetta; cfr. Targhetta 2013[6]), così come pure le rubriche didattiche pubblicate su varie riviste magistrali, contenenti vere e proprie prescrizioni didattiche in questo ambito, i quali tutti — al pari degli anzidetti programmi ministeriali — non potevano non influenzare le reali pratiche d'insegnamento, dalle quali non è possibile prescindere.

4. Le scritture scolastiche: scritture spontanee o disciplinate?

Le considerazioni precedenti ci spingono a rivalutare le facoltà euristiche delle scritture disciplinate e la possibilità d'un loro impiego nell'ambito della ricerca storico–educativa. Se appare condivisibile la necessità di sottoporre le fonti a un'esegesi rigorosa, definendone il livello di originalità e affidabilità e distinguendo tra scritture spontanee e disciplinate, meno condivisibile appare il processo che nel tempo ha condotto al riconoscimento d'un presunto primato culturale delle scritture spontanee rispetto a quelle disciplinate, che sembrerebbero

5. A questo proposito, sarà utile ricordare che Davide Montino — pur senza disporre di altri riferimenti legislativi concreti né di un repertorio normativo riferentisi a questo particolare (ancora lungi dall'essere realizzato) — aveva individuato nei suoi studi uno spartiacque nei programmi lombardiani del 1923.

6. Luisa Tasca aveva già trattato questo tema in un suo articolo (Tasca 2002).

quasi non poter aspirare alla dignità di fonti. È giunto pertanto il momento di ricondurre questa indispensabile distinzione nell'alveo della corretti esegesi delle fonti più che nella loro manichea distinzione tra buone e cattive, utili e inutili.

È come se fino ad oggi ci si fosse concentrati esclusivamente sul prodotto finale, lo *scritto infantile* cioè, e non sulla sua "filiera produttiva", ovvero sul processo quasi sempre esogeno che — nel contesto sopra descritto — conduceva il giovane illetterato a divenire un giovane scrivente per mezzo della mediazione educativa esercitata dall'insegnante soprattutto per mezzo delle famigerate scritture disciplinate e ancor prima attraverso quei puri e semplici esercizi di pre–scrittura (come l'asteggiatura) che sono stati spesso vilipesi ed emarginati dalla ricerca storiografica in quanto manifestazioni di una scuola autoritaria della quale — come abbiamo già detto — si poteva e si doveva contestare lo statuto epistemologico, ma dal cui contesto storico non si poteva certo sradicare — decontestualizzandolo — il processo che abbiamo provato a delineare. In definitiva, semplificando, è proprio il percorso formativo che dalle scritture disciplinate conduce a quelle spontanee, piuttosto che la scrupolosa distinzione delle prime dalle seconde, che dovrebbe essere oggetto della ricerca storico–educativa.

5. Le scritture scolastiche: fonti didattiche o narrative?

Nella tavola rotonda conclusiva del simposio internazionale *School Exercise Books* (Macerata, 2007), il collega spagnolo Agustín Escolano Benito auspicava che le indagini condotte utilizzando le scritture scolastiche cessassero di concentrarsi esclusivamente sui periodi storici straordinari (come guerre e totalitarismi) e iniziassero a utilizzare questo tipo di fonti anche per mettere a fuoco quelli ordinari, vale a dire quella quotidianità scolastica — non alterata dai rituali di integrazione ideologica e di mobilitazione patriottica — che era apparsa fino a quel momento meno allettante per l'indagine storica, anche se forse soltanto perché le direttrici di ricerca da seguire risultavano meno evidenti e apparivano meno redditizie in termini storiografici.

Infatti, concentrandosi sui periodi storici straordinari (nonostante in essi sopravviva una quotidianità scolastica, per quanto alterata, alla quale poter dedicare i propri studi), lo storico tende a utilizzare

continuamente le scritture scolastiche non in quanto fonti utili a descrivere come guerre e dittature adulterino i processi educativi e le pratiche didattiche promosse nella scuola (*fonti didattiche*), bensì in quanto materiali per raccontare come guerre e dittature alterino la vita quotidiana dei piccoli protagonisti della vita scolastica o in quanto testimonianze scritte involontarie dei mutamenti sociali e politici (*fonti narrative*). Di qui, l'ossessiva ricerca della spontaneità, intesa come garanzia dell'attendibilità della fonte, non contaminata dalle pressanti esigenze propagandistiche avanzate dal mondo adulto. Le scritture scolastiche spontanee, infatti, sono in grado di testimoniare nella forma più naturale e genuina possibile ciò che succede fuori della scuola e/o come questo condiziona la vita dei bambini all'interno della scuola, intesa più come "incubatore d'infanzia" che come "ambiente d'apprendimento". Ciò che succede al di fuori di tale condizionamento, in generale, ha suscitato meno interesse da parte dello storico.

È interessante vedere come l'esigenza espressa da Escolano Benito nella tavola rotonda del 2007 mettesse a fuoco — anche se indirettamente — un punto debole della riflessione storiografica condotta nel decennio precedente sulle scritture bambine prima (termine che — a mio avviso — pone l'accento proprio sulla natura narrativa di queste fonti) e sulle scritture infantili scolastiche poi, le quali attribuivano la dignità di fonti per la ricerca storico–educativa unicamente ai dettati, ai pensierini, ai temi e più in generale a tutti quei componimenti scritti che componevano la variegata categoria testuale prodotta nell'ambito delle esercitazioni scrittorie. Una categoria testuale nella quale la componente narrativa coesiste con quella didattica, sovrapponendosi ad essa, in quanto la principale preoccupazione dell'apprendista scrivente è quella di esercitarsi nella scrittura più che di narrare scrivendo. La componente didattica caratterizza invece — ad esempio — altre categorie testuali includibili nell'ampio spettro delle *esercitazioni scritte* (non *scrittorie*), come quelle geografiche, storiche e/o matematiche reperibili all'interno dei quaderni, che costituiscono contenitori assai più versatili dei contenuti che spesso ne vengono estrapolati e analizzati[7]. Esercitazioni scritte che — come spiegava intelligentemente

7. I colleghi francesi (i già menzionati Chartier e Hébrard) e quelli spagnoli (María del Mar del Pozo Andrés e Sara Ramos Zamora) hanno prestato maggiore attenzione al contenuto didattico pluridisciplinare delle scritture scolastiche.

Anne–Marie Chartier in un articolo del 2009 — avevano lo scopo di "riorganizzare le conoscenze scrivendole" (Chartier 2009).

L'altro collega spagnolo Antonio Viñao Frago — nella brillante *lectio magistralis* che apriva il convegno internazionale *Escrituras infantiles* (Berlanga de Duero, 2011) in onore di Davide Montino — ha riportato a mio avviso l'attenzione della comunità scientifica proprio su questo, analizzando l'evoluzione degli esercizi di pre–scrittura e di avviamento alla scrittura in età contemporanea e iscrivendo il loro studio più nell'alveo della storia delle didattica che in altri (Viñao 2012). In una direttrice parallela si collocano gli studi condotti dalla linguista Luisa Revelli nell'ambito del progetto CoDiSV, sull'evoluzione della didattica della lingua italiana a scuola e sulle forme dell'*italiano scolastico* in una regione di frontiera come la Valle d'Aosta (Revelli 2010, 2012, 2013).

In sostanza, a mio avviso, se si intende battere realmente nuovi sentieri di ricerca, è necessario spogliarsi d'una serie di stereotipi interpretativi introdotti dagli storici culturalisti — i quali hanno avuto da un lato il merito di inaugurare questo filone di studi, dall'altro la responsabilità di porvi sopra una pesante ipoteca storiografica, imponendovi le proprie particolari categorie interpretative — e trovare una cifra interpretativa originale da applicare a questo genere di fonti, elaborando per così dire una "via storico–educativa" allo studio di queste fonti ed accreditandola scientificamente.

Sono convinto che questa "via" dovrebbe recuperare le riflessioni formulate da Dominique Julia alla fine degli anni Novanta (Julia 1995) a proposito delle culture scolastiche e di conseguenza promuovere lavori che si propongano da un lato di non interpretare queste fonti unicamente in base alle categorie di *spontaneità* e *disciplina*, bensì anche in base a quella sintetizzante di *formazione* (intesa come risultante d'una tensione personale, infantile, e di un disciplinamento esterno, adulto), e dall'altro di ampliare lo spettro delle scritture infantili scolastiche alle esercitazioni scritte di natura didattica di vario genere, fonti uniche per l'esplicitazione delle reali pratiche d'insegnamento utilizzate per la mediazione delle suddette culture scolastiche. In sostanza, le scritture scolastiche dovrebbero essere prese in esame non solo in quanto cronache scolastiche e testimonianze "in presa diretta" dei fatti dei quali lo scrivente infantile è stato protagonista o ai quali ha assistito indirettamente, ma anche in quanto esercitazioni spesso stentoree del bambino–scolaro, finalizzate ad affinarne le competenze linguistiche ed espressive e non solo.

Ritengo infine che il "difetto focale" indicato nel 2007 da Agustín Escolano Benito (cioè che ci si fosse fino a quel momento concentrati troppo sui processi di ideologizzazione promossi in ambito scolastico dai totalitarismi, perdendo così di vista la quotidianità scolastica reale) derivi indirettamente proprio dalla maggiore attenzione da sempre tributata alle scritture scolastiche in quanto fonti narrative (direi "cronachistiche", se mi si passa il termine), vero e proprio "specchio dei tempi" in cui erano state elaborate. È proprio per questo motivo, a mio avviso, che sono state utilizzate per raccontare i periodi storici straordinari piuttosto che quelli ordinari, che a storici di matrice culturalista di per sé interessavano meno, mentre interessano — o dovrebbero interessare — agli storici dell'educazione e più specificamente a quelli della didattica e dei processi formativi.

6. Conclusioni

Alla luce di quanto detto finora, è possibile affermare che la cultura scritta infantile non esiste in quanto categoria monolitica, ma in quanto processo *in fieri*, risultato d'una continua mediazione educativa da parte dell'adulto.

La linea temporale di sviluppo della cultura scritta infantile lungo la quale abbiamo tentato di costruire la presente analisi è duplice: da un lato, è di natura sociale e si riferisce al processo storico di alfabetizzazione di massa e di evoluzione dei metodi di insegnamento della scrittura a scuola; dall'altro, è di natura psico–evolutiva e si riferisce allo sviluppo psicologico del bambino nel corso del suo ciclo di vita (dalla nascita ai dieci anni) e alla interiorizzazione — sempre più complessa — dello strumento della scrittura per organizzare le sue strutture mentali.

Durante quest'ultimo processo, il bambino attraversa le tappe dell'evoluzione culturale dell'uomo, apprendendo prima a parlare, quindi a disegnare e finalmente a scrivere, realizzando inizialmente — come abbiamo già osservato — scritti impersonali destinati a perfezionare le proprie competenze linguistiche ed espressive, che diventano col tempo sempre più soggettivi, utilizzandoli lo scrivente per sondare la propria psiche e la propria intimità emotiva e per esprimere le proprie opinioni e i propri sentimenti.

La cultura scritta si colloca alla fine di un processo di conquista che — in età contemporanea, col processo di alfabetizzazione massiva promosso tramite l'imposizione del moderno modello scolastico — si compie nel corso dell'infanzia, ma non termina con essa. Per questo

motivo, quando parliamo di cultura scritta infantile non facciamo riferimento ad una categoria rigida, ma dinamica.

In tal senso, credo che questo concetto di dinamismo della cultura scritta infantile sia ben espresso dal titolo di un volume curato da Mario Gineprini e Agostino Roncallo nel 2001, in cui si critica l'insegnamento della scrittura nelle scuole attraverso espedienti tecnici basati unicamente sullo sviluppo delle abilità scrittorie e si propone un de–disciplinamento della scrittura (Gineprini — Roncallo 2001). Il titolo di questo libro è *La scrittura emergente* e credo che sia in grado di esprimere correttamente l'idea del dinamismo del processo che abbiamo tentato di spiegare brevemente. Il bambino è in effetti uno *scrittore emergente*, che impiega una parte considerevole del proprio ciclo di vita — l'età scolare — per passare dall'"essere capace di scrivere" allo "scrivere", sviluppando in tal modo una propria cultura scritta.

Riferimenti bibliografici

Antonelli — Becchi 1995 = Quinto Antonelli, Egle Becchi (a cura di), *Scritture bambine: testi infantili tra passato e presente*, Roma, Laterza.

Ascoli 2006 = Francesco Ascoli, *I quaderni, strumenti per una storia della scrittura scolastica nel periodo postunitario*. «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 13: 99–118.

Ascoli 2010 = Francesco Ascoli, *Il quaderno come corredo pedagogico nell'insegnamento della scrittura e della calligrafia*. In: Meda — Montino — Sani 2010: 1007–1020.

Badanelli — Mahamud 2007 = Ana María Badanelli, Kira Mahamud, *Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular: un estudio de caso*. «Avances en supervisión educativa: revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España», 6 <http://www.adide.org/revista>.

Badanelli 2010 = Ana María Badanelli, *Cuadernos de rotación, cuadernos de sdeberes: un estudio comparado*. In: Meda — Montino — Sani 2010: 793–802.

Castillo — Sierra 2008 = Antonio Castillo Gómez, Verónica Sierra Blas (a cura di), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX–XX)*, Gijón, Trea.

Castillo 2012 = Antonio Castillo Gómez, *Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares*. «Educação», 1: 66–72.

Chartier 2003 = Anne–Marie Chartier, *Travaux d'élèves et cahiers scolaire: l'histoire de l'éducation du côté des pratiques*. In: *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Burgos, 18–21 de junio de 2003)*, Universidad de Burgos — Sociedad Española de Historia de la Educación, Burgos: 23–41.

Chartier 2009 = Anne–Marie Chartier, *Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos*. «Lectura y Vida», 3: 6–18.

Chartier — Hébrard 1994 = Anne–Marie Chartier, Jean Hébrard, *Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française au XIX*e *siècle*. In: Y. Reuter (a cura di), *Les interactions lecture–écriture*, Berna, Peter Lang: 23–90.

Del Pozo — Ramos 2001 = María del Mar del Pozo Andrés, Sara Ramos Zamora, *El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente*. In: *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Universidad de Oviedo — Sociedad Española de Historia de la Educación, Oviedo: 481–501.

Del Pozo — Ramos 2003 = María del Mar del Pozo Andrés, Sara Ramos Zamora, *Los cuadernos de clase como representaciones simbólicas de la cultura escrita escolar*. In: *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Burgos, 18–21 de junio de 2003)*, Universidad de Burgos — Sociedad Española de Historia de la Educación, Burgos: 653–664.

Gineprini — Roncallo 2001 = Mario Gineprini, Agostino Roncallo, *La scrittura emergente: la scuola come laboratorio di nuovi scenari dello scrivere*, Soveria Mannelli, Rubbettino.

Julia 1995 = Dominique Julia, *La culture scolaire comme objet historique*. In: A. Nóvoa, M. Depaepe, E. V. Johanningmeier (a cura di), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*. «Paedagogica Historica», Suppl. Series, 1: 353–382.

Lombardo Radice 1913 = Giuseppe Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo, R. Sandron.

Lombardo Radice 1925 = Giuseppe Lombardo Radice, *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena*, Firenze, Bemporad.

LSB 1992 = *La scrittura bambina. Interventi e ricerchi sulle pratiche di scrittura dell'infanzia e dell'adolescenza*, «Materiali di lavoro: rivista di studi storici», 2–3 (numero monografico).

Mahamud — Badanelli 2013 = Kira Mahamud, Ana María Badanelli, *El cuaderno escolar como objeto de estudio: una aproximación a los avances metodológicos en manualística*. In: Meda — Badanelli 2013: 201–224.

Marchesini 1992 = Daniele Marchesini, *Il bisogno di scrivere: usi della scrittura nell'Italia moderna*, Roma, Laterza.

Meda 2011 = Juri Meda, *"Mezzi di educazione di massa": nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una "storia materiale della scuola" tra XIX e XX secolo*. «History of Education & Children's Literature», 6/1: 253–279.

Meda — Badanelli 2013 = Juri Meda, Ana María Badanelli (a cura di), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, EUM.

Meda — Montino — Sani 2010 = Juri Meda, Davide Montino, Roberto Sani (a cura di), *School Exercise Books: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa.

Montino 2010 = Davide Montino, *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*. In: Meda — Montino — Sani 2010: 1289–1303.

Revelli 2010 = Luisa Revelli, *Tra il detto e il taciuto: omissioni ed emendamenti linguistici negli scritti infantili d'inizio Novecento. Il caso della Valle d'Aosta*. In Meda — Montino — Sani 2010: 1165–1178.

Revelli 2012 = Luisa Revelli (a cura di), *Scritture scolastiche dall'Unità ai giorni nostri: studi e testimonianze*, Roma, Aracne.

Revelli 2013 = Luisa Revelli, *Diacronia dell'italiano scolastico*, Roma, Aracne.

Sani 2013 = Roberto Sani, *Bilancio della ricerca sui quaderni scolastici in Italia*. In: Meda — Badanelli 2013: 83–103.

Targhetta 2013 = Fabio Taghetta, *"Signor maestro onorandissimo": imparare a scrivere lettere nella scuola italiana tra Otto e Novecento*, Torino, SEI.

Tasca 2002 = Luisa Tasca, *La corrispondenza per "tutti". I manuali epistolari italiani fra Otto e Novecento*. «Passato e presente», 55: 139–158.

Viñao 2006 = Antonio Viñao Frago, *Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos*. «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 13: 17–36.

Viñao 2012 = Antonio Viñao Frago, *Del garabato y los palotes a la escritura: notas sobre la génesis y el concepto de preescritura*. «History of Education & Children's Literature», 7/1: 45–68.

Juri Meda

Proposte metodologiche e didattiche di ricerca applicata
ISBN 978-88-548-8995-8
DOI 10.4399/97888548899583
pag. 43–61 (dicembre 2015)

Il lavoro nelle scritture scolastiche CoDiSV e nei programmi didattici della scuola elementare italiana

Tendenze storiche a confronto

Stefania Graziani, Massimo Angelo Zanetti

1. Il lavoro nella transizione tra socializzazione primaria e socializzazione secondaria

I processi di socializzazione hanno lo scopo di dotare un nuovo membro della società sia delle competenze comunicative e relazionali che permettono di porsi in relazione con altri componenti della comunità sociale di riferimento, sia degli orientamenti valoriali, delle capacità, e delle competenze specifiche utili all'assunzione di ruoli sociali nelle diverse sfere di vita. Nel primo caso si tratta della cosiddetta socializzazione primaria, che nel corso di vita dell'individuo si realizza dalla nascita fino all'ingresso nel sistema formativo, mentre nel secondo caso si parla di socializzazione secondaria, destinata ad accompagnare l'individuo per tutta la vita.

Una delle dimensioni più importanti della vita sociale, e su cui di conseguenza insiste particolarmente l'attività di socializzazione, è quella lavorativa. Sebbene la socializzazione alle attività lavorative sia precipuamente uno dei compiti della socializzazione secondaria, gli orientamenti di fondo in termini valoriali e di rapporto con l'autorità e le norme che poi conseguentemente si rispetteranno e si applicheranno nella vita lavorativa iniziano a modellarsi già nella socializzazione primaria, ovvero durante il periodo passato a contatto esclusivo con la famiglia o i principali *caregivers* nei primi anni di vita. Per questo motivo un periodo del corso di vita interessante per lo studio della socializzazione al lavoro è proprio la fase di transizione

dalla socializzazione primaria a quella secondaria, quindi i primi anni di scuola, soprattutto se la transizione in questione è considerata nella sua dinamica storica.

In questa fase del percorso educativo, come vedremo meglio più avanti considerando la storia della programmazione didattica della scuola elementare italiana, i processi di socializzazione al lavoro si concentrano non sempre, non solo e non tanto sulle diverse abilità concrete che è possibile conseguire, quanto sull'assimilazione degli orientamenti valoriali e normativi, del controllo comportamentale (esterno e interiorizzato), della capacità di attivarsi per il conseguimento degli obiettivi.

In un lavoro precedente (Graziani – Zanetti 2014) si è già provveduto ad indagare un primo importante aspetto di base della socializzazione al lavoro, ovvero quello della conformità comportamentale. Si è infatti analizzata la socializzazione degli allievi delle scuole elementari ai modelli comportamentali che insistono rispettivamente sulla prescrizione, ovvero sul rispetto di determinati codici comportamentali, dell'autorità e della disciplina, piuttosto che sulla motivazione e sulla proattività, ingredienti fondamentali affinché nei giovanissimi membri della società sorga il cosiddetto *need for achievement*, ovvero il desiderio di conseguire risultati e raggiungere obiettivi mobilitando e organizzando autonomamente le risorse personali, in primo luogo la fiducia in se stessi e nelle proprie capacità, o nella possibilità di reperire risorse anche nell'ambiente circostante.

Si tratta ovviamente di una socializzazione alla cultura dominante, in quanto deputata alla riproduzione intergenerazionale dell'ordine sociale, sia nella sua dimensione gerarchica, che proprio nella sfera lavorativa trova una delle sue più importanti manifestazioni, sia nella sua dimensione di mobilitazione delle risorse individuali su base motivazionale. Questi obiettivi educativi informano di sé i programmi didattici e i testi scolastici e sono veicolati dagli insegnanti, che li interpretano alla luce dei propri approcci ed obiettivi educativi.

Con questo lavoro si intende analizzare un aspetto specifico dell'articolato processo di socializzazione al lavoro, ovvero il diretto ed esplicito riferimento al concetto di lavoro nelle aule scolastiche.

2. L'analisi del contenuto delle scritture scolastiche dell'archivio digitale CoDiSV

A partire dal quadro teorico tratteggiato e dall'obiettivo conoscitivo sul rilievo attribuito al concetto di lavoro da parte degli insegnanti della scuola elementare, è stata condotta un'indagine a carattere esplorativo che indaga attraverso l'analisi del contenuto le scritture scolastiche della scuola elementare — più precisamente delle consegne dei maestri ai loro alunni — prodotte dal 1881 al 2000, ovvero in 120 anni della nostra storia nazionale.

Il nostro studio ha realizzato un'analisi secondaria su dati testuali (liste di lemmi) prodotti nell'ambito di uno studio di linguistica computazionale condotto da Luisa Revelli (ricercatrice dell'Università della Valle d'Aosta e coordinatrice del progetto CoDiSV– Corpus Digitale delle Scritture Scolastiche d'ambito Valdostano), a partire dalle trascrizioni di 150 quaderni di alunni della scuola elementare/primaria facenti parte del più ampio archivio digitale di scritture scolastiche prodotto nell'ambito del Progetto[1].

In questo paragrafo si descrive il processo di produzione della lista di lemmi utilizzata come base empirica e si forniscono i dettagli metodologici e tecnici dell'analisi del contenuto realizzata, che si sviluppa in senso diacronico attraverso sei periodi di ampiezza ventennale. Tale suddivisione in ventenni, che come già precisato copre più di un secolo di storia delle scritture scolastiche iniziando nell'ultimo ventennio del XIX secolo per giungere all'inizio del nuovo millennio, struttura sei repertori testuali aventi le datazioni di seguito riportate (Revelli 2013: 61):

Tabella 1. Repertori testuali CoDiSV.

Repertorio A (1881/1900)	Repertorio B (1901/1920)	Repertorio C (1921/1940)	Repertorio D (1941/1960)	Repertorio E (1961/1980)	Repertorio F (1981/2000)

La periodizzazione sopraesposta della base–dati è stata definita nell'ambito dello studio di linguistica computazionale ed è stata assunta come base della nostra analisi secondaria, modellandone inevitabilmente la scansione temporale. Essa rappresenta un vincolo che ha

1. www.codisv.it è il sito web del CoDiSV, che permette la libera consultazione del materiale archiviato.

condizionato la ricerca, e che tuttavia mantiene, sebbene con una certa approssimazione, una corrispondenza storica tra i repertori e le dinamiche economico–sociali, politiche e culturali vissute dal nostro Paese, che hanno influito sui processi di socializzazione realizzati dalle istituzioni scolastiche (Civra 2002). Infatti, i primi due repertori corrispondono storicamente alla fase di prima industrializzazione di un'Italia monarchica ancora prevalentemente agricola, il terzo repertorio copre sostanzialmente il ventennio fascista, il quarto repertorio corrisponde al periodo bellico, alla ricostruzione e al cosiddetto "miracolo economico" che sancisce lo status di potenza industriale e l'ingresso nella fase dei consumi di massa dell'Italia repubblicana. La periodizzazione prosegue con un repertorio dedicato al ventennio della maturità ma anche della crisi del modello di sviluppo keynesiano–fordista basato sull'industrializzazione; infine, con l'ultimo repertorio, si arriva al ventennio della terziarizzazione dell'economia nazionale, della globalizzazione economica, della deregolamentazione del lavoro e dell'aumento delle diseguaglianze sotto l'impulso delle politiche neoliberiste.

I repertori testuali dedicati ai sei periodi citati sono stati ricavati dalla trascrizione di quaderni di allievi delle scuole elementari valdostane principalmente dedicati all'apprendimento della lingua italiana. Va precisato che non si tratta della trascrizione integrale e indistinta del contenuto dei quaderni, ma solo della parte che riporta le consegne dei maestri (la formulazione degli esercizi, i titoli dei componimenti da sviluppare, i dettati, ecc.) ai loro alunni, ovvero di quello che viene definito "l'italiano riflesso (degli insegnanti)" sui quaderni degli allievi (Revelli 2013). Questa selezione, se per gli obiettivi dell'analisi linguistica risponde all'esigenza di delimitare accuratamente l'italiano proposto dai maestri (Revelli 2013: 60), acquista anche un significato sociologico in quanto individua con precisione ciò che nella scrittura scolastica rappresenta l'intervento dell'agente di socializzazione "maestro" nei confronti dei suoi alunni.

Dal corpus testuale suddiviso nei sei repertori suddetti è stata poi generata una lista di lemmi e relativo conteggio, per ogni repertorio, delle occorrenze di ogni lemma riconducibile alle cosiddette "parole piene", ovvero dotate di contenuto semantico autonomo. Ciò è stato ottenuto mediante l'impiego di software dedicato all'analisi del contenuto, con il quale è stata attuata una procedura di lemmazione automatica flessi-

bile, ovvero adattabile in base alle caratteristiche specifiche della lingua italiana e alle esigenze di personalizzazione del dizionario. Nel dettaglio si è proceduto alla trascrizione in formato elettronico processabile dei testi delle consegne dei maestri agli alunni, alla normalizzazione della trascrizione, ovvero alla correzione del testo da errori grammaticali compiuti dagli alunni e alla lemmazione automatica flessibile ad opera del software T–LAB (versione 7.3), che oltre ad essere già stato sviluppato in funzione delle specificità della lingua italiana, che solitamente i programmi sviluppati in ambito anglosassone non considerano, permette anche di personalizzare il dizionario. A questo proposito è stata modificata l'impostazione di default della *stop list*, ovvero della lista che elenca i termini da escludere dall'analisi. Infatti T–LAB non solo esclude di default le parole *sinsemantiche* (articoli, preposizioni, pronomi, congiunzioni, interiezioni), ma anche alcuni tipi di *parole piene*, ovvero di parole che non svolgono una mera funzione grammaticale ma posseggono un significato autonomo (sostantivi, aggettivi e verbi), come ad esempio i verbi ausiliari (*essere*, *avere*, *andare*, *venire*) e quelli modali (*dovere*, *parere*, *potere*, *sapere*, *sembrare*, *solere*, *volere*) che invece si intendeva inserire nell'analisi al pari delle altre *parole piene* (Revelli 2013: 63). In seguito sono stati condotti accurati controlli manuali finalizzati a disambiguare gli omografi e a lemmatizzare correttamente le forme arcaiche, polisemiche e polirematiche. Al termine, questa procedura ha prodotto un corpus di 67.651 occorrenze di parole (*tokens*), riconducibili a 5.561 lemmi di *parole piene*, ovvero dotate di un autonomo contenuto semantico.

L'applicazione della procedura dunque ha restituito un elenco di lemmi, ad ognuno dei quali sono associate le sei frequenze assolute delle occorrenze del lemma stesso nei diversi repertori testuali analizzati. La consistenza dei sei repertori in termini di conteggio delle occorrenze è riportata nella tabella seguente, dalla quale si può osservare che le dimensioni dei repertori sono comparabili, sebbene non uguali:

Tabella 2. Occorrenze repertori testuali CoDiSV.

Repertorio A (1881/1900)	Repertorio B (1901/1920)	Repertorio C (1921/1940)	Repertorio D (1941/1960)	Repertorio E (1961/1980)	Repertorio F (1981/2000)
9.515	15.346	9.479	10.604	10.725	11.995

La lista dei lemmi e le relative sei frequenze assolute delle occorrenze calcolate sui repertori testuali dei diversi ventenni hanno costituito la

base dati su cui è stata eseguita l'analisi del contenuto. Quest'ultima si basa sull'assunto che la frequenza con cui un lemma si presenta nel corpus testuale analizzato sia un indicatore dell'importanza attribuita a ciò che tale lemma denota (Losito 1996). Il fatto che ogni repertorio, come già segnalato, non abbia lo stesso numero di forme grafiche — ovvero di parole — ha reso necessaria l'introduzione di un fattore di correzione, ovvero di un 'peso' attribuito ad ogni occorrenza in base all'appartenenza ad uno specifico repertorio in modo da rendere possibile l'analisi diacronica del contenuto mediante la comparazione del numero delle occorrenze 'pesate' di uno o più lemmi. Si è attribuito come riferimento del peso (cioè peso uguale a 1) l'occorrenza di un lemma in repertorio avente la dimensione di diecimila occorrenze. Prendere a riferimento un repertorio di dimensione a 'cifra tonda', standardizzata e vicina a quelle dei concreti repertori disponibili all'analisi (in particolare quattro repertori su sei hanno una dimensione tra le 9.500 e le 10.700 occorrenze circa) riteniamo possa trasmettere al lettore l'informazione sulla concreta consistenza delle occorrenze in modo più intuitivo di quanto possa fare il ricorso alle frequenze relative. In ogni caso dividendo per 100 le cifre che saranno presentate nelle tabelle, il lettore potrà agevolmente calcolare le frequenze relative, espresse in percentuale, delle occorrenze dei lemmi nei diversi repertori.

I pesi adottati per riproporzionare la dimensione dei repertori allo standard di diecimila occorrenze sono riportati nell'ultima riga della tabella che segue:

Tabella 3. Pesi occorrenze repertori testuali CoDiSV.

Repertorio A (1881/1900)	Repertorio B (1901/1920)	Repertorio C (1921/1940)	Repertorio D (1941/1960)	Repertorio E (1961/1980)	Repertorio F (1981/2000)
9.515	15.346	9.479	10.604	10.725	11.995
1,051	0,652	1,055	0,943	0,932	0,834

Stabiliti i pesi associati ad ogni repertorio, le elaborazioni sui dati si sono limitate alle sommatorie, repertorio per repertorio, delle frequenze assolute delle occorrenze di lemmi classificabili in una stessa categoria analitica in funzione delle esigenze della ricerca (ad esempio, la somma delle occorrenze di tutti i lemmi che indicano occupazioni nel settore agricolo) e all'applicazione dei pesi suddetti per riproporzionare le sommatorie in modo da renderle comparabili tra loro (cioè

rendere comparabili i diversi repertori, a loro volta relativi a periodi storici ventennali differenti) e quindi consentire l'analisi diacronica del contenuto. Al fine di comunicare i risultati di quest'ultima ci siamo avvalsi anche della rappresentazione in forma grafica delle serie storiche ottenute.

Stanti le caratteristiche della base dati disponibile — una lista di lemmi — non è stato possibile applicare procedure di disambiguazione nei confronti di lemmi polisemici, ad esclusione di quella, del tutto parziale e già realizzata con la creazione della lista, basata sulla distinzione per categorie grammaticali (verbi, aggettivi, nomi). Questo è sicuramente un limite dell'analisi, che tuttavia non mina l'utilità di un'indagine a carattere dichiaratamente esplorativo, finalizzata a fornire indicazioni per la scelta di procedure più sofisticate di analisi. Tuttavia, va precisato che per incrementare la qualità dell'analisi, si è cercato di limitare per quanto possibile la selezione di lemmi che, seppur pertinenti in termini di significato rispetto agli obiettivi dell'indagine, fossero tuttavia spiccatamente polisemici e non avessero il significato di interesse per l'analisi tra i propri significati principali.

3. Il lavoro nelle scritture scolastiche e nei programmi didattici: tendenze storiche a confronto

Come premesso, si è cercato in primo luogo di ricostruire quanto il lavoro sia stato richiamato nelle aule scolastiche, sia come concetto generale sia nelle sue concrete manifestazioni occupazionali. L'operazionalizzazione di questo obiettivo di ricerca in termini di analisi del contenuto è stata realizzata in due modi: rilevando nei repertori dei lemmi le occorrenze che possedessero la radice *lavor* o *labor* e le occorrenze di lemmi che fossero sinonimi del sostantivo *lavoro*.

La disamina della lista dei lemmi ha restituito sei termini aventi radice *lavor– labor–*: *laborioso*, *lavoro*, *lavorare*, *lavorato*, *lavoratore*, *lavoretto*. Le occorrenze grezze dei singoli lemmi nei diversi repertori sono riportate in serie storica nella tabella 5; la stessa tabella fornisce sia la somma grezza delle occorrenze per ogni repertorio che quella corretta mediante l'applicazione di un peso. Come già specificato, quest'ultimo ha la funzione di rendere comparabili tra loro i risultati emersi dai singoli repertori: le occorrenze "pesate" presentate nell'ul-

Tabella 4. Serie storica delle occorrenze dei lemmi con radice lavor– o labor–. Fonte: nostra elaborazione su dati prodotti nell'ambito della ricerca pubblicata da Revelli 2013.

Lemma	*1881/1900*	*1901/1920*	*1921/1940*	*1941/1960*	*1961/1980*	*1981/2000*	*Occorrenze totali*
Laborioso	1	1	3	5	3	1	14
Lavoro	10	34	21	26	18	17	126
Lavorare	13	27	20	31	19	21	131
Lavorato	0	0	0	1	2	0	3
Lavoratore	1	0	0	0	4	1	6
Lavoretto	0	0	0	0	1	1	2
Lemmi con radice lav(b)or–	25	62	44	63	47	41	282
Peso applicato al repertorio	1,051	0,652	1,055	0,943	0,932	0,834	0,148
Lemmi con radice lav(b)or–	26,3	40,4	46,4	59,4	43,8	34,2	41,7

tima riga indicano la frequenza con cui un lemma o un gruppo di lemmi considerati ricorre in un repertorio testuale standardizzato di diecimila occorrenze complessive.

Il risultato dell'analisi è presentato anche, per una maggiore immediatezza di lettura, nella figura 1. Ne emerge una serie storica che assume la forma di una *V* rovesciata che presenta il suo vertice nel ventennio 1941–1960. Ad essa contribuiscono in particolare il verbo *lavorare*, il lemma che presenta il più elevato numero di occorrenze, e, in misura minore, il lemma *laborioso*, mentre l'andamento del secondo lemma più ricorrente, il sostantivo *lavoro* appare come più omogeneo (si veda la tab. 5), presentando un numero simile di occorrenze pesate nei prime tre ventenni del Novecento.

La presenza di un picco di occorrenze del gruppo di lemmi aventi radice *lavor* o *labor* nel ventennio 1941–1960 appare coerente con l'importanza che il lavoro ha assunto sia durante la ricostruzione di un paese colpito, soprattutto al Nord e al Centro, da gravi distruzioni materiali durante la seconda guerra mondiale sia, successivamente,

nell'edificazione del cosiddetto "miracolo economico", che diede forte impulso all'economia nazionale e permise all'Italia di entrare nel ristretto novero dei paesi più sviluppati. In sostanza anche nelle consegne degli insegnanti ai loro alunni, di cui i quaderni ci trasmettono testimonianza, sembra riflettersi l'eco della forte cultura del lavoro che permea il periodo postbellico italiano, cultura del lavoro ampiamente condivisa nella società italiana, tanto da esprimersi in modo esemplare nell'articolo 1 della Costituzione, dedicato appunto ad indicare nel lavoro il fondamento della neonata Repubblica.

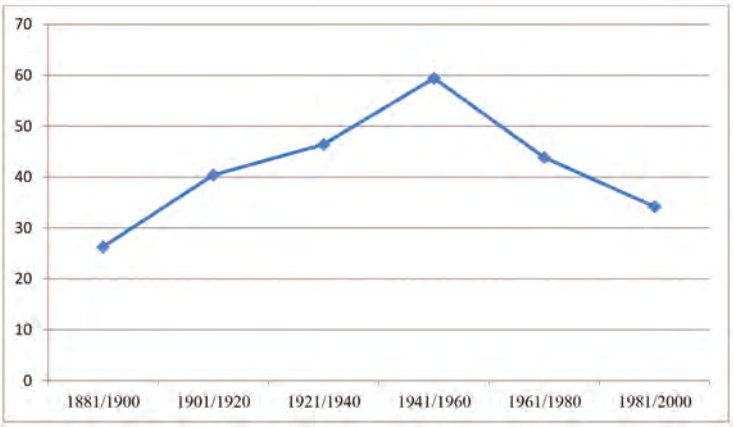


Figura 1. Serie storica delle occorrenze dei lemmi con radice lavor– o labor–. Fonte: nostra elaborazione su dati prodotti nell'ambito della ricerca pubblicata da Revelli 2013.

Tutto ciò si riflette nella programmazione scolastica dell'epoca: come precisa Marco Civra, riportando i risultati della sua analisi del contenuto sui programmi scolastici del 1945, destinati a rimanere in vigore fino al 1955, il gruppo di lemmi *lavoro*, *lavorare*, *lavorativo* appare in terza posizione per frequenza assoluta e relativa delle occorrenze, preceduto soltanto dal binomio *esercizio / esercitazione* e dal lemma *classe* e anticipando persino la coppia *educazione / educare* o il gruppo di lemmi che indicano il ruolo dell'insegnante, ovvero *maestro*, *insegnante* e *docente* (Civra 2002: 113). In sintesi, il lavoro costituisce, congiuntamente alle esercitazioni, la "preoccupazione principale [...] del progetto pedagogico post–bellico" (*Ibid.*).

È utile completare il quadro presentando i risultati relativi alle occorrenze dei diversi sostantivi che esprimono il concetto di lavoro, ovvero, oltre al termine 'lavoro', i suoi sinonimi rilevati nei repertori. L'elenco

e la serie storica delle occorrenze di questi ultimi è riportata nella tabella 5, mentre la figura 2 rappresenta graficamente l'andamento della frequenza pesata sia del gruppo di lemmi che del solo termine *lavoro*. Come si può osservare in figura 2, la tendenza dell'insieme dei suoi sinonimi riproduce quella del lemma *lavoro*, che del resto costituisce il lemma di gran lunga più ricorrente nelle scritture scolastiche analizzate, con l'eccezione del primo ventennio del Novecento, che manifesta un marcato picco di frequenza sinonimica. A fare la differenza sono, in ordine di importanza, i termini *mestiere*, *servigio/servizio* e *occupazione*.

Tabella 5. Serie storica delle occorrenze del lemma lavoro e dei suoi sinonimi. Fonte: nostra elaborazione su dati prodotti nell'ambito della ricerca pubblicata da Revelli 2013.

Lemma	*1881/1900*	*1901/1920*	*1921/1940*	*1941/1960*	*1961/1980*	*1981/2000*	*Occorrenze totali*
Impiego	0	3	0	0	0	0	3
Incarico	0	2	0	0	1	3	6
Lavoro	10	34	21	26	18	17	126
Mestiere	0	13	2	2	2	0	19
Occupazione	1	8	1	1	0	0	11
Professione	2	1	0	0	0	1	4
Servigio	0	6	0	0	0	0	6
Servizio	2	5	1	1	1	1	11
Lavoro e sinonimi	15	72	25	30	22	22	186
Peso applicato al repertorio	1,051	0,652	1,055	0,943	0,932	0,834	0,148
Lavoro e sinonimi	15,8	46,9	26,4	28,3	20,5	18,3	27,5
Lemma	*1881/1900*	*1901/1920*	*1921/1940*	*1941/1960*	*1961/1980*	*1981/2000*	*Occorrenze totali*
Lavoro	10	34	21	26	18	17	126
Peso applicato al repertorio	1,051	0,652	1,055	0,943	0,932	0,834	0,148
Lavoro	10,5	22,2	22,2	24,5	16,8	14,2	18,6

Anche in questo caso, per l'interpretazione dei risultati è utile ri-

correre a un richiamo del contesto socioeconomico e all'analisi dei programmi scolastici che si sono storicamente succeduti. Come evidenziato da Civra, il tema del lavoro marca una presenza molto significativa nei programmi scolastici del 1894, del 1899 e del 1905. In quella fase l'Italia, come il resto d'Europa, esce finalmente dalla "grande recessione" e, a partire dal 1896, procede allo sviluppo industriale nel Nord–ovest del Paese e partecipa all'espansione di fine secolo con un vero e proprio boom di crescita tra il 1899 e il 1905, che si consolida in una crescita più contenuta fino al 1915, ovvero fino alla partecipazione al primo conflitto mondiale (Civra 2002). È dunque l'Italia giolittiana che, superati i governi autoritari della crisi, esperisce, anche per l'incalzante pressione del movimento socialista, uno sviluppo socioeconomico associato al tentativo di integrare le masse popolari nella vita politica, come testimoniano tra l'altro il processo di statalizzazione della scuola elementare avviato nel 1906 e portato a conclusione cinque anni dopo e l'estensione dell'obbligo scolastico a 12 anni, seppur nel quadro di una politica apertamente classista che manifesta chiaramente i limiti del riformismo giolittiano, politica sancita dall'istituzione di un "doppio binario" al termine della scuola elementare con la divisione al quarto anno tra istruzione colta e istruzione popolare. Per i figli delle classi popolari, quinta e sesta elementare assumono la forma di biennio di istruzione popolare finalizzata all'avviamento al lavoro (Civra 2002: 54).

In questo contesto quello che si riscontra nei quaderni degli scolari valdostani sembra una copia conforme di quanto avviene nei programmi scolastici del 1905 sottoposti ad analisi del contenuto da Civra:

> Il lavoro come tale è citato direttamente poco meno dell'un per cento delle volte nel solo testo dei programmi (e circa il 4 per mille sull'intero testo, istruzioni comprese), ma l'incidenza percentuale dei termini che ad esso si riconducono si aggira su valori decisamente elevati (Civra 2002: 69).

Il livello di occorrenze riscontrate negli altri periodi ventennali può essere pari modo interpretato alla luce delle dinamiche socioeconomiche, culturali e politiche attraverso la sua sedimentazione nel dettato dei programmi scolastici. Ad esempio durante il ventennio 1921–1940, dominato dal fascismo, i valori relativamente elevati di occorrenza dei

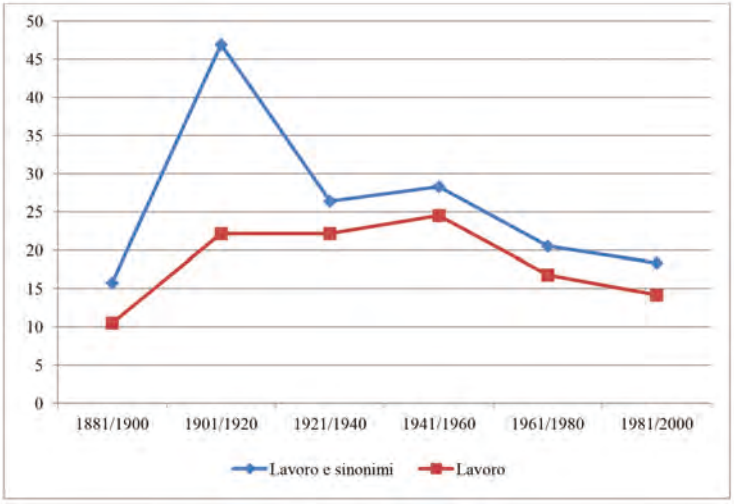


Figura 2. Serie storica delle occorrenze del lemma lavoro e dei suoi sinonimi. Fonte: nostra elaborazione su dati prodotti nell'ambito della ricerca pubblicata da Revelli 2013.

lemmi a radice *la(b)vor* o dei sostantivi tra loro sinonimi con cui si esprime il concetto di *lavoro* trovano una precisa corrispondenza nei programmi scolastici gentiliani del 1923 che introducono la scuola al Ventennio fascista. Infatti, anche in questo caso pare esserci corrispondenza tra l'analisi del contenuto dei programmi e quella dei quaderni degli alunni:

> all'ingresso dell'attività fisica e sportiva, segno di un approccio innovativo alla formazione del fanciullo, non fa riscontro, come era forse lecito attendersi, la scomparsa del lavoro, che anzi occupa il 3,8 per mille del testo complessivo, certamente non più con un'incidenza esasperata come nei decenni precedenti, ma purtuttavia ancora strumento didattico riconosciuto per preparare il bambino alla vita adulta (Civra 2002: 94).

La dinamica di declino dell'occorrenza del tema *lavoro* nei quaderni nell'ultimo quarantennio appare anch'essa riconducibile ai processi socioeconomici, culturali e politici del periodo, che trovano una trasposizione nella programmazione scolastica. Il ventennio 1961–1980 è sotto l'egida del più longevo dei programmi scolastici della storia della scuola elementare italiana, ovvero quello varato nel 1955 caratterizzato da una forte impronta della cultura cattolica di allora. Il rilievo

assegnato al lavoro, in quanto sbocco prossimo venturo per gran parte degli alunni, appare inferiore che nei programmi precedenti; piuttosto l'orientamento è "di far aderire maggiormente il piano didattico alle strutture mentali del fanciullo" e "di adeguare la scuola al previsto prolungamento dell'obbligo" (Tomasi 1976). In sostanza il riconoscimento di una maggiore autonomia della fase della fanciullezza, di cui si sottolineano le dimensioni espressive, si salda con l'obiettivo di "ripristinare la tradizione umanistica e spiritualistica" di matrice gentiliana consona alla cultura cattolica, con l'effetto, secondo i critici, di produrre anche un certo senso di scollamento dalle condizioni della vita quotidiana delle classi popolari e quindi di ostacolare l'esigenza democratica di far crescere nei nuovi italiani i semi di una maggiore consapevolezza sociale (Tomasi 1976; Civra 2002).

Per l'ultimo ventennio del Novecento, nel quale le occorrenze dei lemmi relativi al lavoro scendono ancora in frequenza, oltre al programma del 1955, si deve fare riferimento al programma successivo, datato 1985, che presenta un'ulteriore riduzione dell'attenzione assegnata alla tematica del lavoro. Come rileva Civra:

> Decisamente scarsa, con frequenze assolute costantemente al di sotto dello 0,3 per mille, la rilevanza linguistica data alla società civile (che abbiamo identificato in termini quali *civile*, *civico*, *cittadino*, *repubblica*) e al mondo del lavoro (*lavoro*, *aziende*, *industria* etc.). È un risultato atteso per quanto riguarda i programmi dell'85, da noi analizzati, in cui la spinta verso la preparazione culturale, la metodologia didattica, la formazione umana, è rinforzata al punto da escludere completamente ogni riferimento ad un futuro inserimento nel mondo del lavoro (Civra 2002: 136),

anche per l'istituzionalizzazione dell'obbligo scolastico a 14 anni ormai divenuta largamente efficace, per effetto della quale la scuola elementare "trascura il mondo ancora remoto della società civile" (*ibid.*).

Rimane ancora da considerare il primo ventennio della serie storica, ovvero quello di fine Ottocento. Sebbene presenti frequenze delle occorrenze dei lemmi relativi al lavoro ancora inferiori, le più basse di tutta la serie storica, a differenza di quanto accadrà un secolo più tardi, certamente non si può certo parlare di consolidata distanza, nel tempo di vita, tra istruzione elementare e ingresso nel mondo del lavoro.

Il dato del ventennio di fine Ottocento appare per di più paradossale

alla luce dell'interpretazione della scuola elementare come "scuola popolare", che, almeno sino alla metà del Novecento, ha avuto tra i suoi compiti principali quello di alfabetizzare i figli delle masse popolari destinati ad un rapido inserimento nel mondo del lavoro, che quindi già a scuola si manifestava incombente. Tuttavia, il riferimento al contesto sociale e politico nonché ai programmi scolastici consente di avanzare un'interpretazione per comprendere questa apparente anomalia.

In un contesto di unità nazionale ancora da consolidare, l'unificazione della scuola appare ancora un processo in corso e le scuole elementari sono ancora gestite dalle istituzioni locali (il processo di sistematica statalizzazione prenderà avvio, come già richiamato, soltanto nel 1906). L'obiettivo prioritario dei primi programmi scolastici (del 1860 e 1867) è quindi di natura strettamente linguistica: "italianizzare", cioè educare all'utilizzo almeno basilare della lingua italiana, le giovani generazioni ancora in grandissima parte profondamente inserite nella pluralità linguistica dialettale. Caratterizzati dalla "imitazione" come metodo didattico, i programmi del 1860 e del 1867 in particolare si presentano essenziali nei contenuti per poter meglio perseguire l'unità linguistica (Civra 2002: 21, 23). Il successivo programma del 1888 presenta un'impostazione positivista che, tra gli altri aspetti, si caratterizza per "la sostituzione del termine *fanciullo* con quello di *bambino*", attuando il "riconoscimento dell'infanzia come fase dello sviluppo che non deve essere forzata con obiettivi che non le appartengono" (Civra 2002: 46). Sarà quindi a partire del 1894, quindi con impatto sull'ultimo quarto del ventennio considerato, che, come già esposto, il lavoro segnerà in modo rilevante la sua presenza nei programmi scolastici della scuola elementare italiana.

4. Conclusioni e proposte didattiche per l'insegnamento delle scienze sociali

L'analisi del contenuto condotta su repertori testuali costituiti dalle consegne degli insegnanti ai loro alunni trascritte da questi ultimi sui loro quaderni nell'arco di 120 anni di scuola elementare valdostana, ha rilevato le occorrenze di gruppi di lemmi che richiamano direttamente ed esplicitamente il concetto di lavoro. La serie storica delle frequenze con

cui questi lemmi ricorrono nei testi, strutturata in periodi ventennali dal 1881 al 2000, è stata comparata, con la finalità di interpretarne l'andamento nel tempo, con i programmi didattici della scuola elementare italiana, sottoposti anch'essi da Civra ad analisi del contenuto.

Sebbene nei limiti metodologici del quadro di un'analisi a carattere esplorativo basata sulla frequenza delle occorrenze di lemmi nel testo, dal raffronto tra programmi didattici e consegne dei maestri ai loro allievi emerge l'indicazione che, nel corso del più che secolare periodo considerato, l'azione socializzante degli insegnanti muta storicamente in modo coerente ai programmi. Si segnala infatti un'apprezzabile corrispondenza tra la rilevanza attribuita al concetto di lavoro nei programmi didattici e la frequenza delle occorrenze dei lemmi relativi ad esso riscontrata nelle consegne degli insegnanti.

La duratura tendenza di tale corrispondenza può essere considerata un supporto empirico alla tesi, sostenuta da un'ampia letteratura nazionale e internazionale (Fischer 2003, Brint 2007), che vede l'istituzione scolastica, nella sua funzione di agenzia di socializzazione, impegnata a supportare i progetti di intervento delle classi dirigenti sulla struttura sociale. In questo senso ai fini dell'indagine è stato adottato, anche per un suo utilizzo a fini didattici come vedremo tra poco, un modello estremamente semplificato, che riduce la complessità del sistema scolastico ad un nesso diretto tra lo strumento normativo dei programmi didattici e la concreta azione socializzante degli insegnanti, che l'analisi ci restituisce come tendenzialmente conformista.

Benché sia da confermare con più robuste corroborazioni, dati il carattere esplorativo dell'indagine condotta, le dimensioni contenute e l'origine geograficamente circoscritta dei repertori testuali analizzati nonché l'essenzialità del modello esplicativo adottato, questo risultato appare interessante, perché emerge da una base empirica di ampio respiro storico.

Da questo punto di vista i quaderni CoDiSV possono svolgere la funzione di utile, concreta e paradigmatica risorsa didattica per sviluppare la consapevolezza, negli studenti delle scuole superiori in cui si insegnano le scienze sociali, del rapporto che lega il livello microsociale dell'interazione interpersonale con quello macro delle grandi strutture sociali.

Infatti, confrontando documenti e dichiarazioni dei principali attori che intervengono nella definizione della politica educativa (partiti politici, leader politici, sindacati, associazioni di insegnanti e di geni-

tori, ecc.), i dettami dei programmi didattici ministeriali e passi dei quaderni degli alunni, si può mostrare come ciò che avviene nel concreto della vita scolastica quotidiana, di cui tutti noi abbiamo avuto esperienza e che ha contribuito a formare ciò che siamo, sia definito dall'indirizzo e dal progetto politico–culturale elaborati per un intero Paese dalla sua classe dirigente, allo scopo di perseguire determinati obiettivi di riproduzione o di mutamento del sistema sociale.

In questo senso gli studenti possono sviluppare la conoscenza dei processi fondamentali che chiariscono l'importantissima funzione sociale di agenzia di socializzazione della scuola, ad esempio mediante letture selettive in classe di documenti politici (atti dei dibattiti parlamentari, dichiarazioni ai media dei principali partecipanti al dibattito sulle riforme scolastiche, ecc.), programmi didattici e scritture scolastiche. O, ancora, mediante esercitazioni nelle quali gli studenti sono chiamati ad un'analisi critica delle scritture scolastiche a partire dalla conoscenza dei programmi didattici vigenti quando esse furono realizzate e dagli obiettivi che la classe dirigente, in quella fase della storia nazionale, si proponeva di perseguire nel quadro di un determinato contesto socioeconomico per riprodurlo o per mutarlo.

Riferimenti bibliografici

Abrams 1983 = Philip Abrams, *Sociologia storica*, Bologna, Il Mulino.

Archer 1984 = Margaret Scotford Archer, *Social Origins of Educational System*, London, Sage.

Barbagli 1972 = Marzio Barbagli, *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, Il Mulino.

Barbagli — Dei 1972 = Marzio Barbagli, Marcello Dei, *Le vestali della classe media: Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, Il Mulino.

Bauman 2006 = Zygmunt Bauman, *Modernità liquida*, Bari, Laterza.

Beck 2000 = Ulrich Beck, *La società del rischio.* Verso una seconda modernità, Roma, Carocci.

Bertolino 2014 = Fabrizio Bertolino (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola. Testimonianze dai quaderni valdostani*, Roma, Aracne.

Bertolino — Revelli 2008 = Fabrizio Bertolino, Luisa Revelli (a cura di), *Pagine di scuola valdostana*, Aosta, Tipografia valdostana.

Boltanski 1969 = Luc Boltanski, *Prime éducation et morale de classe*, Paris, EHESS.

Boltanski 1972 = Luc Boltanski, *La missione civilizzatrice della scuola: l' acculturazione dei barbari*. In: Barbagli 1972: 235–249.

Borre — Champvillair — Di Rocco — Graziani 2010 = Michel Borre, Hélène Champvillair, Diletta Di Rocco, Stefania Graziani, *CoDiSV, Digital Corpus of School children's written work in the Aosta Valley*. «History of Education & Children's Literature», 5/1: 515–523.

Bosi 1997 = Luigi Bosi, *I valori della nazione nei programmi e nei libri di testo della scuola media superiore* In: R. Cartocci, A. M. L. Parisi (a cura di), *Difesa della patria e interesse nazionale nella scuola*, Milano, Franco Angeli.

Bourdieu — Passeron 1970 = Pierre Bourdieu, Jean–Claude Passeron, *La reproduction*, Paris, Minuit (trad. it. *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Rimini, Guaraldi, 1974).

Bourdieu 1979 = Pierre Bourdieu, *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris, Minuit (trad. it. *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, Il Mulino, 2001[2]).

Brint 2007 = Steven Brint, *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino.

Buswell 1980 = Carol Buswell, *Pedagogic Change and Social Change*. «British Journal of Sociology of Education», 1/3: 293–306.

Civra 2002 = Marco Civra, *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*, Torino, Marco Valerio Editore.

Dei 1994 = Marcello Dei, *Colletto bianco, grembiule nero: gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Bologna, Il Mulino.

Dei 2007 = Marcello Dei, *La scuola in Italia*, Bologna, Il Mulino.

Durkheim 1893 = Émile Durkheim, *De la division du travail sociale* (trad. it. *La divisione del lavoro sociale*, Milano, Comunità, 1971).

Durkheim 1903 = Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Paris, Félix Alcan (corso tenuto alla Sorbonne nel 1903; trad. it. *L'educazione morale*, Roma, Newton Compton, 1974).

Durut–Bellat — Van Zanten 1999 = Marie Durut–Bellat e Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.

Esteve 2003 = José M. Esteve, *La tercera revolución educativa*, Barcelona, Paidós.

Fischer 2003 = Lorenzo Fischer, *Sociologia della scuola*, Bologna, Il Mulino.

Garelli — Palmonari — Sciolla 2006 = Franco Garelli, Augusto Palmonari, Loredana Sciolla, *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Bologna, Il Mulino.

Ghisleni — Moscati 2001 = Maurizio Ghisleni, Roberto Moscati, *Che cos'è la socializzazione*, Roma, Carocci.

Graziani 2011 = Stefania Graziani, *Scritture scolastiche e sociologia della scuola: prospettive di ricerca*, in Revelli 2011: 113–122.

Graziani — Zanetti 2014[a] = Stefania Graziani, Massimo Angelo Zanetti, *Prescrivere o motivare. L'evoluzione dei modelli di socializzazione alla conformità comportamentale nelle scritture scolastiche dal 1881 al 2000*. In: Bertolino 2014: 279–302.

Graziani — Zanetti 2014[b] = Stefania Graziani, Massimo Angelo Zanetti, *Appendice metodologica. L'analisi del contenuto mediante lemmi pancronici applicata alle scritture scolastiche dell'archivio CoDiSV*. In: Bertolino 2014: 303–309.

Halsey — Lauder — Brown — Wells 1997 = Albert Henry Halsey, Hugh Lauder, Philip Brown, Amy Stuart Wells (a cura di), *Education, Culture, Economy and Society*, Oxford, Oxford University Press. f

Losito 1996 = Gianni Losito, *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Milano, Franco Angeli.

Mead 1934 = George Herbert Mead, *Mind, Self and Society*, Chicago, The University of Chicago Press (trad. it. *Mente, sé e società*, Firenze, Giunti–Barbera, 1966).

Meda — Montino — Sani 2010 = Juri Meda, Davide Montino, Roberto Sani (a cura di), *School Exercise Books: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa.

Petitat 1982 = André Petitat, *Production de l'école, production de la société*, Genève, Droz.

Pizzorno 1974 = Alessandro Pizzorno (a cura di), *Lotte operaie e sindacato in Italia (1968–1972)*, Bologna, Il Mulino.

Revelli 2011 = Luisa Revelli (a cura di), *Scritture scolastiche dall'Unità d'Italia ai giorni nostri. Studi e testimonianze*, Roma, Aracne.

Revelli 2013 = Luisa Revelli, *Diacronia dell'italiano scolastico*, Roma, Aracne.

Saraceno 2001 = Chiara Saraceno (a cura di), *Età e corso della vita*, Bologna, Il Mulino.

Sennet 1999 = Richard Sennet, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli.

Tomasi 1976 = Tina Tomasi, *Scuola e pedagogia in Italia 1948 — 1960*, Roma, Editori Riuniti.

Vincent 1994 = Guy Vincent, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Weber 1990 = Robert Philip Weber, *Basic content analysis. Second edition*, Newbury Park (Cal.)/London/New Delhi, Sage Publications.

Stefania Graziani, Massimo Angelo Zanetti

Proposte metodologiche e didattiche di ricerca applicata
ISBN 978-88-548-8995-8
DOI 10.4399/97888548899584
pag. 63–92 (dicembre 2015)

L'identité valdôtaine à travers 130 ans de cours de français

Irene Finotti

1. Le français en Vallée d'Aoste

En 1994 Sélim Abou reprenait dans un de ses travaux la notion de "francophonie plurielle", désormais utilisée dans le monde entier

> pour souligner la diversité linguistique et culturelle des pays qui, à un titre ou à un autre, font usage de la langue française et pour signifier que, dans toutes ces situations, le français se pose comme un facteur de promotion des langues et des cultures autochtones.

Il proposait, déjà dans le titre, de remplacer cet énoncé par celui de "francophonie différentielle" qui évoquerait encore mieux

> le rôle identitaire que le français langue seconde peut revêtir pour une population donnée, lui conférant ainsi une différence spécifique, dont la portée est à la fois culturelle et politique (Abou 1994: 7).

Si, au niveau statutaire, "en Vallée d'Aoste la langue française et la langue italienne sont sur un plan d'égalité"[1], la situation réelle, qui tient compte des compétences effectives des locuteurs, est bien plus nuancée et accorde au français un rôle de langue seconde (Puolato 2006) dont la position n'est pas facile à définir. La situation linguistique du Val d'Aoste, qui compte aussi parmi ses idiomes le patois franco–provençal et la langue germanique parlée par la communauté Walser, en fait à l'unanimité un cas unique dans le panorama francophone.

Les deux langues nationales, l'italien et le français, qui constituent les codes "hauts" de la communication formelle et officielle, s'op-

1. Art. 38 de la Loi constitutionnelle n. 4 du 26 février 1948 (Statut spécial pour la Vallée d'Aoste).

posent néanmoins sur les plans fonctionnel et du prestige ainsi que du point de vue de leur acquisition.

Alors que la première occupe un rôle prééminent dans tous les contextes d'utilisation, y compris les plus familiers et "spontanés", l'emploi du français est limité au domaine institutionnel. La définition que donne (Berruto 2003: 49 et 52) du français du Val d'Aoste comme "langue latérale" ou "potentielle" nous paraît très éclairante: "[C'est une langue] che si conosce, ma che non si usa (perché non c'è bisogno di usarla)".

On peut voir dans cette situation la cause et la conséquence du fait que dans cette région l'italien est une langue vernaculaire, acquise dans le milieu familial, tandis que le français n'est appris actuellement qu'en dehors du foyer, à savoir à l'école.

C'est enfin en vertu de son histoire que la langue française conserve aujourd'hui un prestige que l'italien essaie de contraster depuis longtemps: depuis longtemps source et miroir de la tradition, le français constitue l'incarnation de l'autonomie régionale. En 1979 Bétemps (33) pouvait affirmer:

> C'est la langue qui traduit le mieux, à côté de notre patois, la réalité qui nous entoure. [...] C'est le moyen le plus pratique pour interpréter notre culture. C'est la langue qui nous caractérise en nous opposant au groupe italien.

Mais il devait en même temps avouer et dénoncer que la langue de base de l'école était, au moment où il écrivait, l'italien, le français étant enseigné comme une langue étrangère[2].

Or, c'est justement le statut du français comme véhicule de l'identité valdôtaine, notamment dans le cadre de l'école, que nous avons voulu investiguer et dont nous tâcherons de rendre compte dans cet article.

Nous ne prétendons pas donner des réponses à des questions d'ordre général, comme celles que se posait Daniela Puolato en 2006 (49):

> — fino a che punto si può sostenere (o credere) che una lingua veicoli significati culturali e identitari, se la comunità non avverte il bisogno

2. Bien que l'art. 39 de la Loi constitutionnelle n. 4 du 26 février 1948 (Statut spécial pour la Vallée d'Aoste) prévoie que "dans les écoles de tout ordre et degré qui dépendent de la Région, un nombre d'heures égal à celui qui est consacré à l'enseignement de l'italien [soit] réservé, chaque semaine, à l'enseignement du français" et que "certaines matières [puissent] être enseignées en français".

di servirsene spontaneamente, per esprimere e affermare, con l'uso stesso della lingua, quei valori ad essa affidati?
— in base alla situazione linguistica attuale, quale posto spetta alla Valle d'Aosta nel composito mondo francofono?

Et elle continuait:

Il legame tra la lingua francese e la Valle è un indiscutibile dato di fatto, ma è opportuno riflettere su ciò che resta di questo legame e chiedersi: che cos'è, oggi, il francese per i Valdostani?

Notre but est de donner une contribution à l'étude de ces problématiques toujours actuelles, en les abordant d'un point de vue ciblé et en nous limitant à l'analyse d'un corpus circonscrit mais bien concret. Nous essayerons donc de repérer des informations qui nous aident à comprendre — au moins en partie — jusqu'à quelle époque l'enseignement de la langue française a véhiculé des notions culturelles et identitaires; nous souhaitons contribuer ainsi à éclairer le rôle joué par l'école dans la transmission de cette tradition.

2. Le corpus analysé

C'est en faisant appel au concept d'"identité collective" — qui englobe les deux aspects culturels et linguistiques en postulant "l'existence d'une culture partagée par les individus qui vivent sous les mêmes lois, dans le même groupe social et qui ont une langue en commun" (Galisson 1991: 116) — que nous avons abordé l'analyse d'un corpus de 161 cahiers d'école qui documentent une longue période de l'enseignement de la langue française en Vallée d'Aoste, pour en chercher les indices d'une identité culturelle spécifique de cette région.

Les 161 cahiers regroupés dans la base CoDiSV couvrent environ 130 ans d'histoire valdôtaine, des années 1880 à 2010[3]; dans cet ensemble sont inventoriés des exemplaires des trois niveaux de l'enseignement scolaire: les cinq ans — six, dans les années 1920 — de l'école primaire, les trois de l'école secondaire de premier degré et les trois premières

3. Pour les cahiers non datés, une date (parfois approximative) a pu quand même être estimée par les auteurs de la base CoDiSV; seul le cahier 267, n'étant pas situé temporellement, n'a pas été considéré dans notre analyse.

années de l'école secondaire de deuxième degré. 30 cahiers ne portent pas l'indication de la classe, 5 rassemblent plusieurs classes[4].

Bien qu'un petit nombre de cahiers reste anonyme[5], on dénombre 51 auteurs différents, ce qui implique que souvent deux ou plus cahiers, parfois de la même année scolaire, appartiennent à un seul élève.

Comme on peut le remarquer grâce au tableau suivant, la distribution des cahiers à notre disposition le long de la période analysée n'est pas du tout homogène. C'est à partir de la seconde moitié du XXe siècle que les exemplaires inventoriés augmentent considérablement. Cependant, les 27 cahiers qui représentent la période 1881–1950 nous permettent quand même d'amener une analyse diachronique. Ce type d'investigation nous aidera en effet à mieux cerner la situation actuelle: est–ce qu'il y a eu une évolution dans l'enseignement de la langue française en Vallée d'Aoste? Est–ce que l'enseignement du français aujourd'hui a les mêmes rôles et implications qu'il y a cent ans?

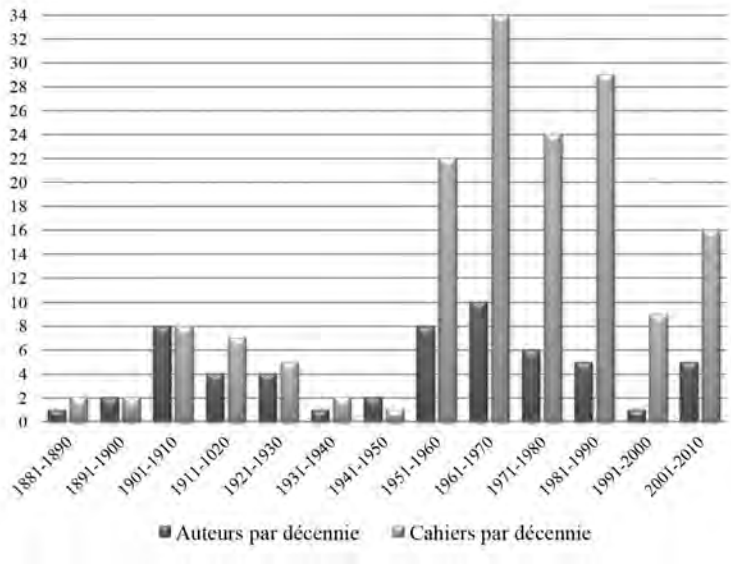


Figura 1. Cahiers et auteurs par décennie.

4. Parfois indiquées dans le cahier, mais non dans la fiche de la base (qui précise seulement "Classe: più Classi").

5. 16 cahiers sont classés comme "anonyme" ou bien "N.I."/"sconosciuto", c'est–à–dire d'auteur non identifié.

Concernant le contenu, ces cahiers représentent deux typologies différentes: ceux qui correspondent aux cours de langue française, dans lesquels l'italien est utilisé seulement comme langue de traduction; et ceux qui réunissent les cours de français et d'italien[6]. Dans les différents cahiers de ce dernier groupe, le français occupe des places diverses. Parfois les deux langues occupent deux sections séparées du cahier, alors que plus souvent elles sont complètement mélangées, les activités en français alternant avec celles en italien; quelquefois le cahier est consacré presque complètement à une des deux langues, dans d'autres cas le français et l'italien se partagent le cahier plus ou moins équitablement. De toute façon, notre analyse ne prendra en compte que les parties rédigées en langue française.

Finalement, notre enquête porte presque entièrement sur des textes de langue: des listes de vocables ou des exercices portant sur le lexique ou sur les verbes se joignent à des textes plus structurés (des dictées, des traductions, des dialogues, des poèmes) dans le but d'exercer des habiletés linguistiques ou d'illustrer des notions encore une fois linguistiques. Ce n'est que dans des cas très rares que les cahiers proposent des textes dans une visée manifestement et strictement culturelle.

D'ailleurs, si l'approche lexiculturelle à la didactique des langues a été encouragée, surtout par Galisson, à partir des années 1980, la notion de lexiculture — "la culture en dépôt dans ou sous certains mots" (Galisson 2000: 52) — nous autorise à chercher des signifiés culturels partout où on utilise des mots. Ces derniers "relèvent statutairement de la langue, donc la représentent [...] et certains d'entre eux sont aussi de puissants accumulateurs de culture" (Galisson 2000: 50), une culture au sens large, savante et courante à la fois (Galisson 1991: 116).

Pour revenir à ce que nous postulions plus haut, dans son travail l'enseignant de langue ne peut donc pas "isoler artificiellement [la langue et la culture], en vertu de leur consubstantialité naturelle" (Galisson 2000: 50), au risque d'empêcher ses élèves d'accéder aux secrets d'une identité collective.

6. Dans notre corpus le français représente toujours la langue enseignée, jamais la langue d'enseignement.

3. Le contexte valdôtain

Sans oublier que la didactique a toujours dû s'adapter aux contraintes imposées par les programmes ministériels, ni qu'une analyse des contenus d'un cours doit aussi faire ses comptes avec les méthodes à la mode et les matériels disponibles[7], nous avons, tout d'abord, recherché dans notre corpus les éventuels renvois au milieu local et à ses valeurs.

Une coupure très nette se situe à la moitié du XXe siècle. C'est en effet à partir des cahiers des années 1950 que l'on découvre une grande quantité d'allusions à la région et à sa culture, alors qu'avant cette date ce type d'évocations est presque complètement absent.

Il ne s'agit pas seulement de renvois significatifs, et tout aussi brefs, dans des phrases isolées, hors contexte, comme dans ces exemples:

1955 [302: 14] *Le martyr valdôtain Chanoux Emile est originaire de Valsavaranche.*

1955 [302: 17] *L'eau minérale de Saint Vincent est renommée. La population de Charvensod est intelligente et laborieuse.*

1969 [1065: 35–36] *La foire de Saint Ours est appelée la foire des bois.*

1988 [437: 39] *La Vallée d'Aoste a plusieurs châteaux de l'époque féodale.*

Des descriptions, plus ou moins longues et détaillées, donnent différentes représentations de la Vallée: administrative,

1956 [304: 4–5] *L'actuel Président du Conseil Régional est Monsieur Enrico Luigi Pareyson. Le Président de la Junte est Monsieur Vittorino Bondaz. Les Assesseurs sont* [. . .]. *On souhaite que dans notre Vallée d'Aoste qu'il soit construit des nouvelles écoles* [sic]. *E* [sic] *pour l'Agriculture des nouvelles irrigations pour l'arrosage. L'assesseur aux* [sic] *travail publique* [sic] *serai* [sic] *bien gentil de faire un nouveau chemin a Rovarey.*

géographique,

1962 [874: 28–29] *Saint Oyen est mon pays natal. C'est un pays de la Vallée du G.S. Bernard. C'est un pays qui cont* [sic] *presque 200 habitants.* [. . .]

7. D'ailleurs il ne faut pas oublier que des livres pour l'enseignement de la langue française sont conçus spécifiquement pour la Vallée d'Aoste.

1983 [434: 35–37] *Les commune[s] de la Vallée d'Aoste.* [suivi d'une liste qui occupe environ quatre pages et qui précise les sous–régions d'appartenance de chaque commune]

ou historique,

1963 [834: 38–40] *Petite histoire de la Vallée d'Aoste. Les Salasses. Vers l'an 149, avant Jésus Chris[t], notre chère Vallée d'Aoste était habitée par l'ancienne et forte tribu des Salasses.* [. . .].

1964 [673: 5–6][8] *La ville d'Aoste fut agrandie, fortifiée et entourée de murs d'enceinte, très hauts. Ces murs, construits avec des blocs énormes, étaient percés par quatre portes, dont une, la porte Prétorienne, reste majestueuse. Les autres portes étaient: la porte Décumane au couchant, la porte de Droite au midi et la porte de Saint Etienne au nord de la cité. Sous l'empire romain notre ville a vécu quelques siècles de splendeur et de prospérité comme l'attestent le Théâtre et l'Amphithéâtre romains, le Forum.*

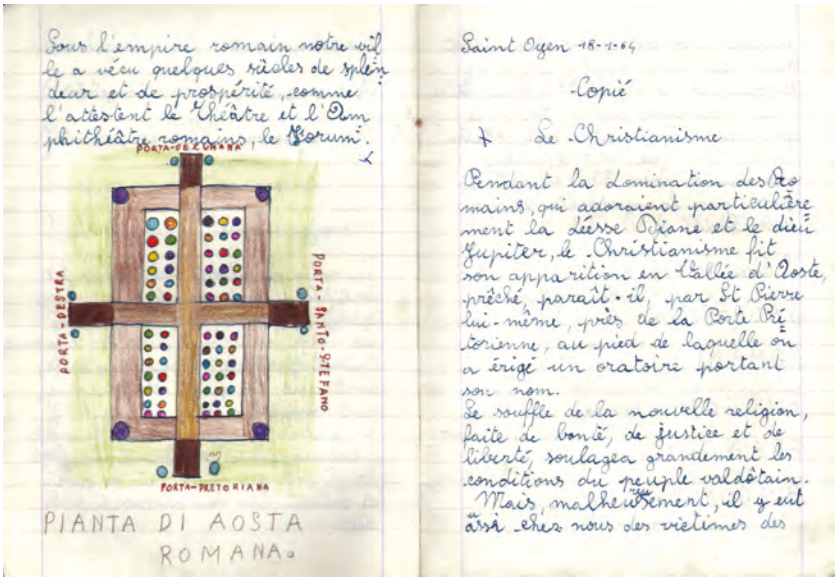


Figura 2. 1964 [673: 6].

Des légendes insèrent la région dans un cadre mythico–chrétien:

8. Presque toute la première moitié de ce cahier est consacrée à l'histoire de la Vallée d'Aoste et à sa géographie.

1985 [350: 6] *Une légende valdôtaine.* [narrant l'histoire de la construction par le diable du pont sur le Lys à Pont–Saint–Martin]

1986 [696: 10–12] 1) *A la place du glacier du Rutor il y avait une grande prairie. 2) Dans la prairie il y avait des vaches qui broutaient l'herbe des fleurs et un alpage. 3) Jésus–Christ, vêtu en pauvre, vint frapper à la porte du riche propriétaire* [. . .] [Légende du glacier du Rutor]

Une réflexion presque anthropologique offre une représentation sincère de l'homme valdôtain:

1956 [320: 6–7] *Pourquoi le Valdôtain aime son pays. Des traditions séculaires rattachent le valdôtain au sol natal. Cet amour fort constant, pour la vie champêtre, ne s'est pas éteint de nos jours. C'est que le valdôtain est, par nature, agriculteur. Ses tendances, ses instincts, ses aptitudes le portent vers cette humble, mais noble profession. En effet, il y a dans le fond du caractère de nos montagnards une certaine timidité, l'esprit de routine, l'attachement profond aux coutumes et aux traditions de la famille, un grand amour de la paix, de la tranquillité.*

C'est d'ailleurs dans les évocations du milieu rural que l'on peut très souvent retrouver des renvois à la culture locale. Dans cet exemple, le rapport entre un certain type de nature et la Vallée est explicité.

1980 [994: 8–9] *Les animaux sauvages. Les hommes chassent les animaux sauvages car ils causent des dommages aux cultures. Les sangliers et leurs marcassins dévastent les champs de betteraves et de pommes de terre. Les lapins sauvages sont aussi très nuisibles: ils rongent les jeunes plantes. Le cerf, la biche, le chevreuil habitent* nos bois. *Le loup ressemble à un chien de forte taille. En* Vallée d'Aoste, *une fois, il y avait des loups qui rôdaient dans les forêts pendant le jour et qui s'approchaient des maisons la nuit. Ils entraient dans les bergeries et ils emportaient des agneaux ou des brebis pour leurs louveteaux. Les loups sont des animaux très forts et très dangereux; heureusement ils ont disparu de* nos régions[9].

En général, il est plutôt sous–entendu. Toutefois, la quantité, dans certains cahiers[10], de ces évocations — même lorsque la Vallée n'y est pas citée directement, ou lorsqu'il s'agit de phrases très brèves, voire

9. C'est nous qui soulignons.
10. A titre d'exemple: 1956 [320], 1963 [1029], 1969 [1070], 1978 [953], 1981 [783], 2010 [1039].

Figura 3. 2003 [908: 29].

de mots isolés — ne peut que rappeler un contexte nettement rural et local.

Parfois la spécificité de la situation valdôtaine se manifeste dans la précision de certains termes appartenant au milieu champêtre: les étudiants valdôtains n'apprennent pas seulement les noms des animaux les plus communs, mais également *grive*, *ablette*, *goujon*, *vairon*, *tanche* (1973 [640: 14, 24]), *bouvreuil* (1968 [836: 53]), ou *loutre* (1967 [855: 4]); à côté des

Figura 4. 2003 [908: 30].

plantes les plus ordinaires, ils doivent connaître les *jonquilles* (1978 [954: 22]), le *sureau* (1974 [634: 8]), le *genévrier* (1967 [855: 12]), le *mélèze* (1969 [1065: 17]); ils apprennent aussi des termes techniques précis comme les verbes *glousser* (1978 [953: 12]) et *râteler* (1974 [634: 21]).

Si la neige est un thème habituel dans les niveaux les plus bas de l'enseignement scolaire lors de l'arrivée de la saison froide, dans les cahiers que nous avons analysés — toujours ceux qui datent à partir

Il y a des sapins devant la montagne.

Le garçon glisse sur la luge.
Le garçon a le bonnet, les gants et l'anorak.

Bien

Figura 5. 1999 [1131:10].

des années 1950 –, elle représente un élément culturel très important, qui se rallie à celui de la montagne. Parfois le sujet se prête à des buts éducatifs, comme dans ces deux exemples.

2006 [995: 60–61] *Sur les pistes. En classe de neige, nous faisons du ski. Je suis débutant, mais j'apprends très vite. Alex est dans mon groupe. Nous décidons de nous écarter de la piste. On profite que le moniteur est devant nous pour aller sur la droite: là où la neige est toute fraîche. Alex va le premier, mais tombe tout de suite. Il se relève et puis il cherche ses skis dans la neige. Il ne les trouve pas, alors je l'aide. Le moniteur nous voit et remonte la pente. Il est en colère et nous dit que c'est dangereux d'aller dans la neige poudreuse. Mais je suis têtu et je veux encore essayer. Alex dit qu'il ne vient pas avec moi. Il ne veut pas que le moniteur se fâche à nouveau et va avec le groupe.*

1998 [1126: 70] *Bon–à–rien. Il était une fois, un petit chien qui vivait dans un village à la montagne. Ce chien ne savait ni chasser, ni garder les moutons, ni surveiller la maison. Son maître l'appela "Bon–à–rien". Le pauvre chien était très malheureux et pleurait dans un coin. Mais un*

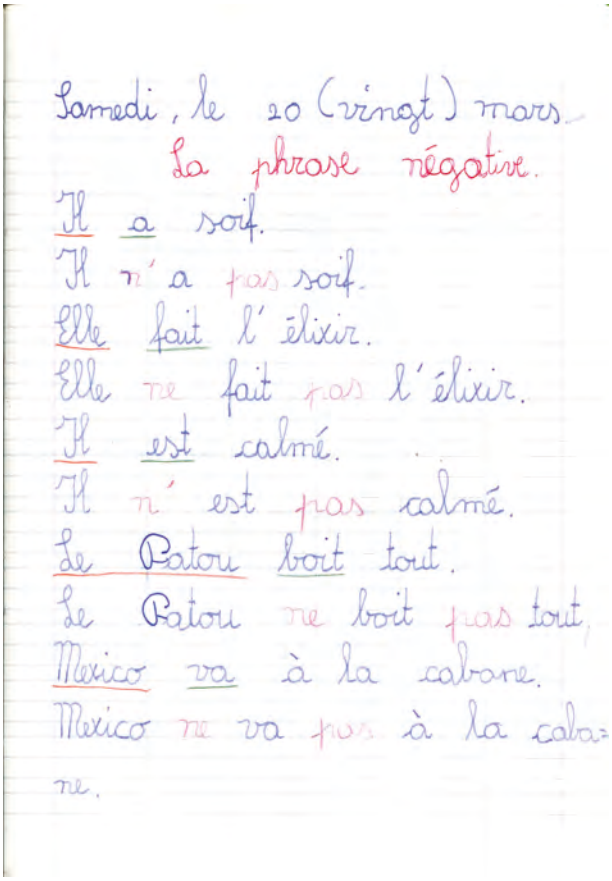

Samedi, le 20 (vingt) mars.
La phrase négative.
Il a soif.
Il n'a pas soif.
Elle fait l'élixir.
Elle ne fait pas l'élixir.
Il est calmé.
Il n'est pas calmé.
Le Patou boit tout.
Le Patou ne boit pas tout.
Mexico va à la cabane.
Mexico ne va pas à la cabane.

Figura 6. 1999 [1131:11].

jour, une terrible avalanche emporta des skieurs! C'est "Bon–à–rien" qui les retrouva et les sauva. Son maître le félicita et lui dit en l'embrassant: — Maintenant, tu seras "Bon–chien"!

D'autres fois le thème présente un côté amusant, comme dans *Gu, l'homme de la Préhistoire* (2003 [908: 29–30]; fig. 3 et 4).

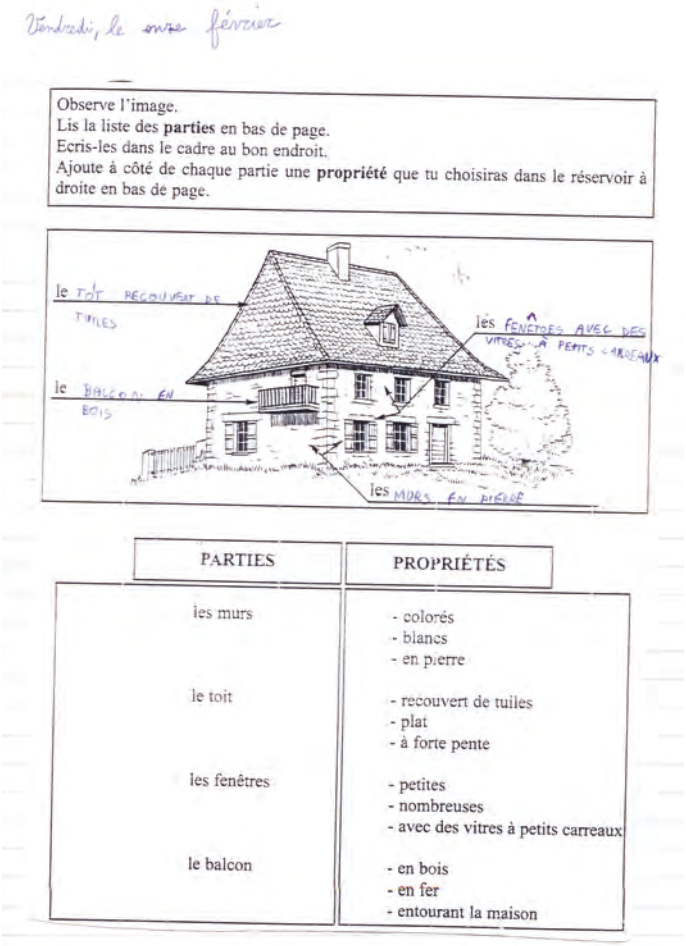
On trouve encore des exemples tout simplement descriptifs: *L'hiver chez nous* (1984 [331: 33–34]), *La forêt sous la neige* (1964 [1009: 27–28]) et les activités sur la neige représentées par des dessins (1999 [1131:10–11]; fig. 5 et 6).

Plus centrés sur la montagne, nous avons relevé: un petit *Vocabulaire* (1963 [1084: 11]);

Figura 7. 2004 [909: 62].

Valanga	Avalanche
disboscamento	déboisement
curva	tournant
acquedotto	acqueduc [sic]
ermellino	hermine
biforcazione	bifurcation
stambecco	bouquetin
fauna	faune
flora	flore

la description de *L'aurore en haute montagne* (1953 [888: 11]); des représentations de maisons valdôtaines (fig. 7 et 8).



Vendredi, le onze février

Observe l'image.
Lis la liste des **parties** en bas de page.
Ecris-les dans le cadre au bon endroit.
Ajoute à côté de chaque partie une **propriété** que tu choisiras dans le réservoir à droite en bas de page.

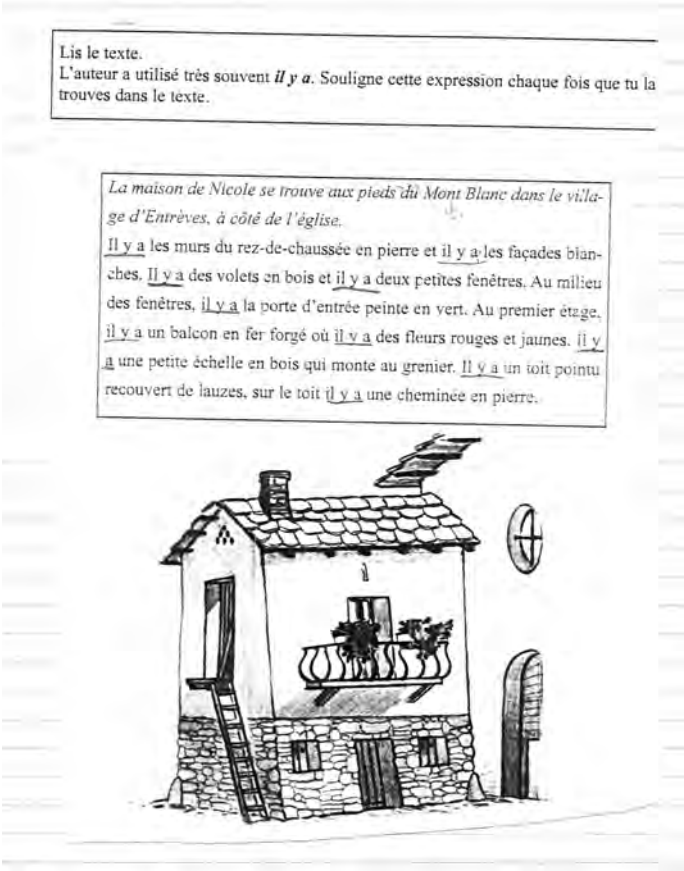
PARTIES	PROPRIÉTÉS
les murs	- colorés - blancs - en pierre
le toit	- recouvert de tuiles - plat - à forte pente
les fenêtres	- petites - nombreuses - avec des vitres à petits carreaux
le balcon	- en bois - en fer - entourant la maison

Figura 8. 2004 [909: 66].

4. En contrepoint des valeurs locales

Ces premiers résultats de nos investigations sont à comparer avec ceux qui concernent les éléments renvoyant non à la Vallée d'Aoste, mais, d'un côté à l'Italie, de l'autre à la France.

Alors que dans l'ensemble des cahiers les allusions au territoire et à la culture italiens se limitent presque seulement à des citations de



Lis le texte.
L'auteur a utilisé très souvent ***il y a***. Souligne cette expression chaque fois que tu la trouves dans le texte.

La maison de Nicole se trouve aux pieds du Mont Blanc dans le village d'Entrèves, à côté de l'église.
Il y a les murs du rez-de-chaussée en pierre et il y a les façades blanches. Il y a des volets en bois et il y a deux petites fenêtres. Au milieu des fenêtres, il y a la porte d'entrée peinte en vert. Au premier étage, il y a un balcon en fer forgé où il y a des fleurs rouges et jaunes. Il y a une petite échelle en bois qui monte au grenier. Il y a un toit pointu recouvert de lauzes, sur le toit il y a une cheminée en pierre.

Figura 9. 2004 [909: 67].

villes[11], dans la première moitié du siècle dernier la situation historique italienne se reflète très clairement dans la didactique. De la simple, mais éloquente, affirmation *Les Italiens sont courageux* (1913 [724: 10]), à des renvois explicites à la campagne de Lybie:

> 1913 [724: 8] *Mon cher fils. Voilà encore une semaine de passée et point de nouvelles de toi. Nous t'avons écrit à Bengasi, puis directement à Derma* [sic] *où tu nous avias* [sic] *dit que l'on vous aurait envoyés* [. . .].

11. Avec quelques exceptions du type: *L'Italie est belle* (1955 [302: 10]); *L'Italie a plusieurs volcans très importants* (1955 [1095: 21–23]); *Dans chaque ville d'Italie il y a des masques caractéristiques: Polichinelle, Colombine, Arlequin [. . .]* (1960 [1218: 20]).

Figura 10. 1998 [1126: 19].

Deux sujets de compositions portent respectivement sur *Le soldat italien à Adoua* (1938 [1086: 6]) et sur *L'avenir des Italiens* (1938 [1087: 1]).

La Patrie est mise en cause, à l'époque de la Grande Guerre, dans un but d'exhortation, très différent de celui qu'on retrouve dans la conception de la Patrie affichée dans les années 1960.

> 1915 [163: 39] *Tu dois aimer la patrie parce qu'elle est la terre où tu es né, où sont nés tes parents, où sont enterrés tes ancêtres. Tu dois aimer la patrie parce qu'elle t'a donné le langage*[12] *pour exprimer tes pensées, pour appeler avec leurs doux noms les personnes les plus désirées et les plus chères. Ta patrie est l'Italie, une nation préférée de Dieu entre toutes*

12. *Favella*, dans le texte de départ en italien.

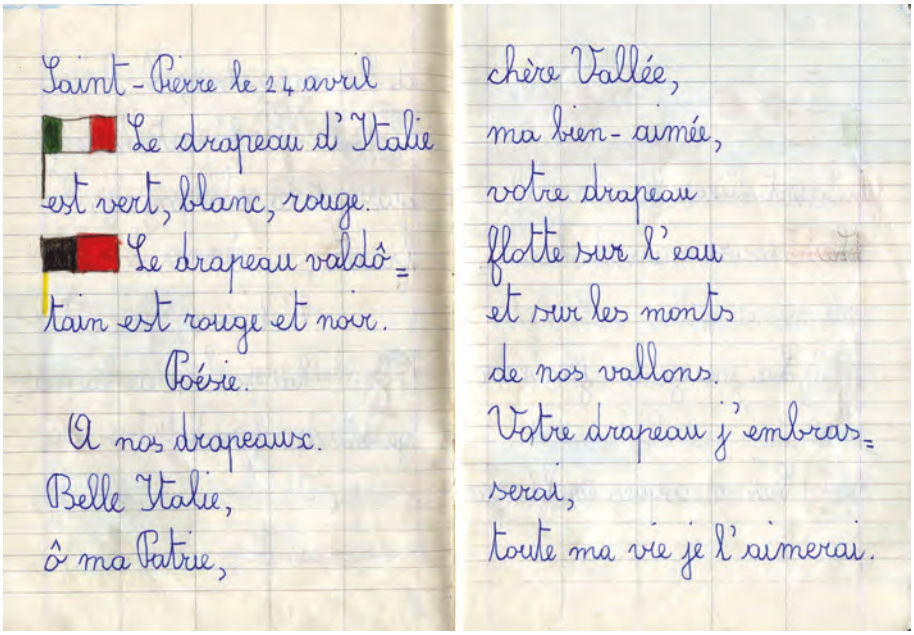

Saint-Pierre le 24 avril
Le drapeau d'Italie
est vert, blanc, rouge.
Le drapeau valdô=
tain est rouge et noir.
Poésie.
A nos drapeaux.
Belle Italie,
ô ma Patrie,
chère Vallée,
ma bien-aimée,
votre drapeau
flotte sur l'eau
et sur les monts
de nos vallons.
Votre drapeau j'embras=
serai,
toute ma vie je l'aimerai.

Figura 11. 1969 [1070: 6].

les autres; glorieuse de deux civilisations anciennes et acheminée dans une nouvelle civilisation de paix et de bonté.

1963 [1029: 33–24] *La Patrie c'est la maison de vos parents c'est leur tendresse et leur soin pour vous; c'est la douce compagnie de vos frères et de vos sœurs. C'est le jardin, le pré, le champ qui entourent la maison et où vous allez cueillir des fleurs au printemps et des fruits en automne. C'est la fontaine où vous menez boire le troupeau. C'est le bon pain qui vous nourrit. Ce sont les petits camarades qui rient chantent et jouent avec vous. C'est l'école, c'est le joli village, c'est le cimetière, c'est l'église, la vieille église qui vous parle de Dieu et du Ciel. Comme c'est beau la Patrie!*

1969 [1070: 6] *Poésie./A nos drapeaux./Belle Italie,/ô ma Patrie,/chère Vallée,/ma bien–aimée,/votre drapeau/flotte sur l'eau/et sur les monts/de nos vallons./Votre drapeau*[13] *j'embrasserai,/toute ma vie je l'aimerai.*

13. Le drapeau revient encore notre corpus, dans des phrases isolées, hors contexte (ex.: *Le drapeau italien est vert, blanc, rouge* 1979 [786: 17]).

Figura 12. 1985 [691: 27].

Dans les deux dernières citations, la Patrie correspond beaucoup plus à la Vallée d'Aoste qu'à l'Italie, ce qui confirme l'attachement aux valeurs locales que nous avons relevé précédemment dans les cahiers de la même période.

La France est toujours présente dans les documents que nous avons analysés, sans pourtant s'imposer de façon significative. Pendant les 130 ans dont ils témoignent, ces cahiers touchent différentes villes ou régions de France — Paris, la plus citée, avec parfois ses monuments, musées et attractions diverses, la Camargue, la Bretagne, Marseille, Lyon, Nice, Chalon–sur–Saône, etc. –, énumèrent certaines de ses spécialités culinaires — le pain d'épices, la baguette, le choux à la crème, les escargots, la bûche de Noël, les crêpes, les gaufres, la (terrine de) pâté (truffé), la galette... –, citent quelques personnages français célèbres — Napoléon, Colbert, les frères Lumière, Jeanne d'Arc... — et mentionnent quelques–uns de ses symboles, comme le TGV, le Guignol, les francs, la Marseillaise, Touring Secours ou la farandole.

Ce n'est que très rarement que ces renvois prennent plus d'ampleur

et par conséquent plus d'intérêt pour nous: l'article sur la *Pétanque à l'école* (2004 [921: 20]) est plus insolite que la description géographique de la France (1984 [446: 10]) ou *Le tourisme en France* (1961 [1226: 77]). Les cahiers 1968 [277], 1968 [293], 1967 [289], tous les trois appartenant au même auteur, Rollet Rita, ainsi qu'un autre de Proment Enrica de la même décennie (1963 [873]), peuvent être considérés comme des exceptions parce qu'ils consacrent une grande partie, sinon la quasi–totalité, des pages à des textes de culture française.

> [Les premiers habitants de la France].
> La Gaule primitive.
> La Bretagne.
> Saint–Malo, ville corsaire.
> La conquête de la Gaule.
> Vercingétorix se rend à César.
> La légende de Saint Martin.
> Environs de Nîmes. [...] (1968 [293])

On ne sort de l'Hexagone qu'exceptionnellement pour aborder des pays et des cultures francophones ou non. Les étudiants valdôtains apprennent ce que sont des *cocognes* — *Les œufs de Pâques en Belgique* (2003 [919: 7]) — ou bien ils découvrent *Genève en octobre* (1969 [274: 15]).

Un questionnaire du cahier 2004 [909: 52] teste la compréhension d'une lecture sur la vie d'un enfant inuit au Grand Nord. D'autres jeunes personnages aux origines lointaines apparaissent rarement: esquimau (1980 [994: 39]), indien, africain, japonais (1979 [951: 10–11, 13–14, 31, 35–37, 43–44]). Dans le cahier 1986 [696: 30] on fait rapidement allusion à un conte chinois (*Complète les phrases avec un verbe au présent pris dans la* [sic] *conte de la Chine*).

5. La culture (pseudo–)littéraire

En poursuivant l'analyse des personnages présents dans les dictées, les questionnaires, les lectures, les bandes dessinées de nos cahiers, nous avons pu distinguer différentes phases. Pendant la première moitié du XXe siècle, lorsque des personnages sont cités, il s'agit de membres de la famille — papa, maman — ou de gens identifiés

par l'appartenance à une catégorie — par exemple, le boulanger –, sans une identité définie. C'est à partir des années 1970, jusqu'au tout début des années 2000, que les enseignants — et les auteurs de manuels scolaires — ont recours à des personnages de la tradition littéraire: Le Petit Chaperon Rouge, Cendrillon, Le Chat Botté, Blanche–Neige et les sept nains, Petit Poucet, Les trois Petits Cochons, Poil de Carotte[14]. Depuis les années 1990, mais encore davantage pendant la dernière décennie analysée, la didactique s'appuie sur l'emploi de personnages appartenant au monde enfantin francophone: des héros sortis du magazine français pour enfants *Pomme d'api*, comme Petit Ours Brun, Ti–Michou et Gros Cachou et la famille Choupignon; les personnages de la bande dessinée belge, *Boule et Bill* (avec son copain Pouf et Caroline, la tortue); le *Mini–Loup* des albums pour enfants (avec le cochon Anicet, le hérisson Mini–Pic et sa sœur Raphaëlle); T'choupi, le bébé–pingouin des livres de jeunesse, et son meilleur ami, Pilou; l'éléphant Babar avec sa femme, Céleste, créés par le français Jean de Brunhoff, déjà en 1931; le Petit Nicolas, le personnage de René Goscinny, illustré par Sempé.

Il faut enfin remarquer que dans les années 2000, dans les cahiers des deux (frères?) Perret, apparaissent aussi l'anglais Winni l'ourson, les personnages de la série américaine d'animation *Les Pierrafeu*, la poupée Barbie et la petite chienne Pimpa du dessinateur italien Altan.

Depuis la seconde moitié du siècle dernier, on retrouve aussi constamment des personnages inventés pour la didactique, avec une caractérisation très simple, mais avec un nom qui les identifie.

Plus ou moins parallèlement à l'introduction de personnages "célèbres", à partir des années 1960 on relève un emploi croissant de comptines et de chansonnettes, qui deviennent très fréquentes après 1990. Ces strophes ne sont pas seulement inventées dans un but didactique, mais souvent elles appartiennent à la tradition française plus ou moins récente.

> 2010 [1039: 12] Le pouce part en voyage,
> l'index l'accompagne à la gare,
> le majeur, le plus fort, porte la valise,
> l'annulaire porte le manteau,

14. En dehors de la période indiquée, le cahier 1952 [893] renvoie aussi à La belle au bois dormant, au Petit Chaperon Rouge, au Maître chat ou le Chat Botté et à Cendrillon.

l'auriculaire, le plus petit, lui
court après comme un petit toutou.

2002 [907: 11] *C'est la poule grise*
Qui pond dans l'église
C'est la poule noire
Qui pond dans l'armoire
C'est la poule brune
Qui pond dans la lune
C'est la poule blanche
Qui pond sur la planche.

1981 [340: 4] *Frère Jacques*
Frère Jacques
Frère Jacques,
Dormez–vous?
Dormez–vous?
Sonnez les matines!
Sonnez les matines!
Ding, Ding, Dong!
Ding, Ding, Dong!

1981 [340: 11] *Le coucou*
Dans la forêt profonde, on entend le coucou.
Du haut de son grand chêne il répond au hibou.
Coucou! Coucou! Coucou! Hibou! Coucou!

1978 [785: 18] *Une poule sur le mur*
Qui picote du pain dur. Picoti. Picota
Lève la queue et puis s'en va.

1963 [834: 12] *Au clair de la lune*
Au clair de la lune
Mon ami Pierrot,
Prête–moi ta plume
Pour écrire un mot.

Ma chandelle est morte
Je n'ai plus de feu.
Ouvre–moi ta porte
Pour l'amour de Dieu!

Au clair de la lune
Pierrot répondit:
Je n'ai plus de plume,
Je suis dans mon lit.

Va chez la voisine,
Je crois qu'elle y est;
Car dans sa cuisine
On bat le briquet.

1955 [318: 7] *La bonne aventure.*
Je suis un bon poupon de belle figure
Qui aime bien les bonbons et les confitures
Si vous voulez bien m'en donner
Je saurais bien les manger
La bonne aventure oh gai! [...]

Les poèmes, d'auteurs très connus ou à la mode, sont exploités tout au long de la période examinée. Le poète le plus cité est sans aucun doute Jean de La Fontaine avec ses *Fables*, mais d'autres sont sollicités: Jacques Prévert, Victor Hugo, Alphonse de Lamartine, et moins souvent Raymond Queneau, Guy de Maupassant, Charles Péguy, Paul Verlaine, Paul Eluard, Alfred de Vigny, ou encore Robert Desnos, Claude Roy, François Yard, Louis Tournier, Eugène de Lonlay, Louis Veuillot, Sophie Hue, Charles de Chênedollé et d'autres encore. Beaucoup de poèmes sont repris sans en mentionner l'auteur, ce qui en dit beaucoup sur le rôle qu'on leur attribue, plus strictement linguistique que culturel[15].

6. Religion et morale

En tout cas, si les poèmes font l'unanimité, les prières disparaissent presque complètement des cahiers d'école valdôtains à compter des années 1970[16]. D'ailleurs des renvois constants à la religion — aux saints, à Dieu, à Jésus Christ ou à la Vierge, à des personnages de l'histoire biblique, à des moments de la liturgie –, sous des formes diverses, se situent, eux aussi, avant cette date. Si le cahier 1884 [158], parsemé de prières — *Prière pour une mère fidèle*, *Prière avant le repas*, *Adieu de l'enfant au catéchisme*, *Consécration à la Sainte Vierge*, etc. –, ou le cahier 1915 [708], rempli de petites histoires de sujet religieux ou de simples allusions à la religion, manifestent une adhésion totale à une approche pédagogique centrée sur les valeurs chrétiennes, d'autres, surtout dans les années 1960, montrent que la religion constitue un point de repère pour la population valdôtaine[17].

15. Si l'on n'attribue pas l'omission à un oubli de l'élève.

16. Une exception est représentée par la prière du cahier 1983 [434: 38].

17. Cette constatation est corroborée par l'invocation de protecteurs locaux: *Je te salue,/O Reine de mon âme/Au clair matin, comme au déclin du jour/Ce cri joyeux montant comme*

Enfin, c'est plus ou moins pendant la même période — précédant les années 1960 — que des avertissements d'ordre moral (1954 [890: 7] *Le bonheur*; 1913 [24: 53] *Les pommes*) ou des conseils/exemples de bonne conduite (1915 [163: 38) *Le but de la vie*; 1913 [724:16] *Le sous perdu*) entrent dans la didactique en langue française:

> (1953 [894: 18]) Donnez, riches *de Victor Hugo*
> *Donnez, riches! L'aumône est sœur de la prière,*
> *Hélas! Quand un vieillard, sur votre seuil de pierre,*
> *Tout roidi par l'hiver, en vain tombe à genoux;*
> *Quand les petits enfants, les mains de froid rougies,*
> *Ramassent sous vos pieds les miettes des orgies,*
> *La face du Seigneur se détourne de vous* [. . .]

7. Conclusions

C'est donc vers la moitié du siècle dernier qu'un changement de route assez évident s'impose dans les cahiers de langue française, sans que cela nous permette de les répartir en deux groupes nettement séparés.

Dans une première phase, nous pouvons reconnaître les efforts des enseignants pour créer une identité nationale qui dépasse les confins locaux — c'est l'Italie qui retient l'attention, et non la Vallée d'Aoste –, sans s'ouvrir à l'étranger, pas même francophone. Les valeurs patriotiques et religieuses affichées dans les cahiers de cette phase confirment d'ailleurs cette lecture des données répertoriées.

Dans la seconde période que nous avons circonscrite, deux directions, apparemment contradictoires, amènent vers la même ouverture à l'interculturel. D'un côté, une focalisation jusque là inédite sur le milieu local — sous différentes formes –, de l'autre, une envie de découverte de l'extérieur: de la France et de sa culture, à la fois savante et populaire, mais parfois aussi de pays plus éloignés et exotiques.

une flamme/Devient pour moi le chant de mon amour/Sur ma vallée étends ta main/O Reine Immaculée du peuple valdotain (1967 [855: 28–29] et 1960 [1218: 13]); *Saint Ours apôtre de nos pères, écoute notre voix, entends notre prière, conserve en nous toujours jusqu'en l'heure dernière la fois des anciens jours, notre sainte lumière* (1962 [837: 3]).

Le concept d'"identité collective" se décline donc dans les deux périodes de façons très différentes; à partir de la moitié du XXe siècle, jusqu'aux années 2000, l'identité valdôtaine se construit, petit à petit mais de plus en plus, autour de la notion d'interculturel, selon laquelle c'est le dialogue avec autrui, à savoir la connaissance des autres et de leurs cultures qui permet une prise de conscience de soi, liée elle–même souvent à une remise en question de soi.

Il est toutefois utile de remarquer que l'école valdôtaine, au moins celle qui se dévoile par ces cahiers, ne réserve presque aucune place au patois[18], ni dans le passé, ni à l'époque d'un multilinguisme et d'un interculturalisme prônant une approche plurielle aux langues: aucun des documents analysés n'a recours à des activités d'intercompréhension entre les deux langues parentes, le français et le franco–provençal.

En tout cas, pour répondre à la question que nous nous posions en amont de notre enquête, l'enseignement de la langue française en Vallée d'Aoste a sans aucun doute évolué dans la mesure où il continue aujourd'hui à transmettre des traditions, tout en les encadrant dans un contexte extra–local qui les met en valeur.

8. Unité d'apprentissage: Apprendre une langue pour construire une identité

Disciplines concernées: français, éducation civique, technologie.
Niveau scolaire: deuxième classe de l'école secondaire de premier degré.
Tâches générales

— À travers l'analyse des documents CoDiSV, tracer le rapport entre la langue française et l'identité des Valdôtains;
— En utilisant le logiciel *CMapTools*, réaliser une carte conceptuelle.

18. Dans le cahier 1983 [434: 31–32] un texte très bref en patois — *Etrouble* — suivi de sa traduction en français; en 1884 [158: 15–18] des textes en français sur *Les quatre saisons* sont accompagnés de la traduction en patois en regard.

Buts formatifs
L'élève:

— analyse des documents en sélectionnant les informations pertinentes à son objet de recherche;
— liste et organise des informations;
— compose des textes en langue française à partir d'un modèle;
— synthétise les éléments fondamentaux de ce qu'il a appris;
— produit des cartes conceptuelles en utilisant des technologies informatiques.

Phase de sensibilisation
Pour introduire le sujet de l'UA et stimuler l'intérêt des élèves, l'enseignant propose un bref questionnaire sur leurs propres habitudes langagières et sur celles de leur famille.

Tabella 1. Habitudes langagières.

	Italien	Français	Patois	Anglais	Autres
Quelles langues connais–tu?					
Quelles langues connaissent tes parents?					
Quelles langues connaissent tes grands–parents?					
Quelles langues parles–tu à l'école?					
Quelles langues parles–tu avec tes frères?					
Quelles langues parles–tu avec tes parents?					
Quelles langues parles–tu avec tes grands–parents?					
Quelles langues parles–tu avec tes amis?					
Quelles langues parlent tes parents entre eux?					
Quelles langues parlent tes grands–parents entre eux?					

La mise en commun des résultats du questionnaire se concrétise dans un remue–méninges sur la situation linguistique de la Vallée d'Aoste. L'enseignant amène les élèves à la définition des concepts de langue maternelle; langue officielle; langue seconde; langue étrangère.

Phase de découverte

Étape 1 — La "valdôtaineté"
Au début de cette nouvelle étape, l'enseignant divise la classe en groupes en confiant à chacun un des cahiers CoDiSV suivants: 1990 [510]; 1989 [506]; 1983 [434]; 1960 [1218]; 1964 [673]; 1956 [304].
Les élèves sont invités à chercher dans les cahiers les mots, les phrases ou les textes ayant un rapport avec le milieu valdôtain.
Les résultats fournis par chaque groupe sont mis en commun, intégrés et transcrits sur une même feuille pour les classer en différentes catégories: géographie, histoire, flore, faune, autres.

Étape 2 — La tradition
En partant des cahiers 2004 [920: 77] et 1985 [350: 6], l'enseignant effectue une lecture collective de deux légendes valdôtaines: sur la naissance du Cervin et sur l'origine du pont de Pont–Saint–Martin (il s'arrête sur les expressions les plus compliquées). Après avoir distribué la transcription de la première légende, les élèves, en couples, remplissent deux fiches (cf. Fiche 1 et Fiche 2) proposant une analyse guidée, pour permettre enfin de tracer les caractéristiques générales de la légende (cf. Fiche 3). L'enseignant insiste surtout sur la dernière caractéristique.

Fiche 1

Exercice. *Après avoir lu la légende, cochez la bonne réponse.*

a) Copieux:
- — abondant;
- — rare;
- — renversé.

b) Arête:
- — sommet d'une montagne;
- — ligne qui sépare deux versants d'une montagne;
- — versant d'une montagne.

c) S'écrouler:
- — s'abattre:
- — se casser:
- — se fondre.

Fiche 2

Tabella 2. Analyse guidée

Lieu(x)
Personnage(s) non réel(s)
D'autres éléments inventés
Eléments réels déformés ou embellis
Caractéristiques merveilleuses de personnages ou autres éléments
Valeurs/croyances valdôtaines

Fiche 3

La légende
Les cinq principales caractéristiques de la légende.

a) La légende contient généralement des éléments (événements, lieux ou personnages) véridiques.
b) Dans la légende, ces éléments sont déformés, amplifiés ou embellis.
c) D'autres éléments sont inventés.
d) La légende peut contenir un ou plusieurs éléments merveilleux, tels que des personnages ou des objets aux pouvoirs magiques.
e) La légende dévoile les modes de vie, les croyances et les valeurs des gens d'une région donnée, à une époque donnée.

Étape 3 — La diversité
Après avoir présenté les documents suivants, tirés des cahiers CoDiSV, l'enseignant effectue une lecture/analyse collective. Successivement, il distribue aux élèves, divisés en groupes, les documents lus en leur demandant de créer des textes–miroir: les élèves doivent rapporter les situations décrites dans les documents attribués au milieu valdôtain.

— 1er groupe: *Les œufs de Pâques en Belgique* (2003 [919: 7]).
— 2e groupe: [L'école en Afrique] (1979 [951: 13–14]).
— 3e groupe: [Les mamans africaines] (1979 [951: 43–44]).
— 4e groupe: *Pétanque à l'école* (2004 [921: 20]).

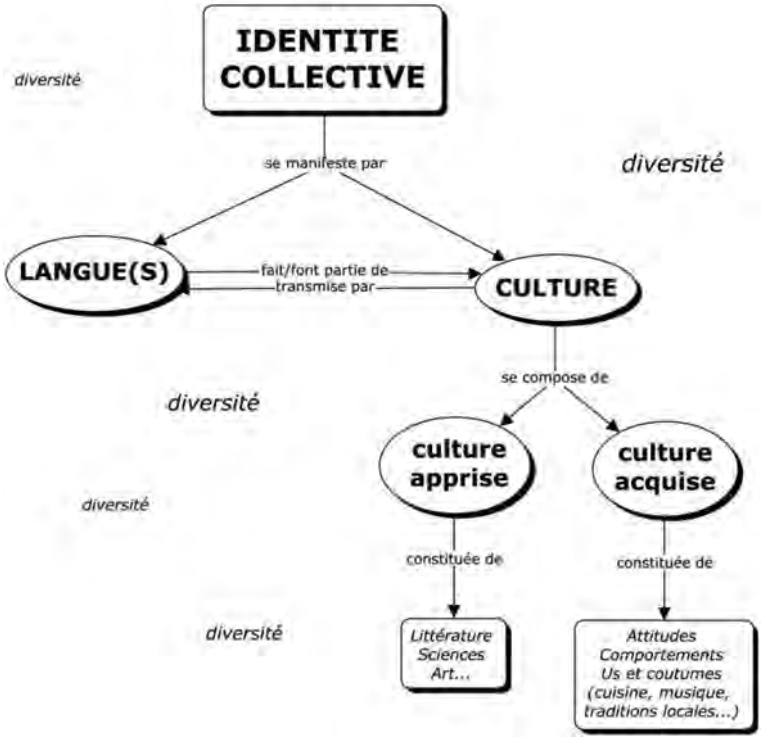


Figura 13. Identité collective.

Les textes créés sont lus par un porte–parole de chaque groupe. Cette mise en commun permet d'amener les élèves à constater que c'est aussi en étudiant la diversité des autres que l'on affirme sa propre identité.

Étape 4 — L'identité collective
À la fin de cette phase de découverte, l'enseignant invite les élèves à réfléchir sur la double question: "Qu'est–ce que cela signifie connaître une langue? Qu'est–ce que cela signifie apprendre une langue? Est–ce que le français en Vallée d'Aoste est porteur d'une culture locale?" Les élèves énumèrent, avec l'enseignant, les éléments qui, d'après les différentes phases du parcours didactique, contribuent à former une identité collective:

— langues;
— cultures (dont: littérature, us et coutumes, . . .);
— diversité des autres.

Figura 14. Identité valdôtaine.

Phase de réalisation
L'enseignant montre et analyse une carte conceptuelle créée avec le logiciel *CMapTools* qui mette en relation les différents constituants de l'identité collective, dont celle en fig. 13 pourrait être un exemple.
Ensuite, en suivant le modèle proposé par l'enseignant, chaque groupe d'élèves réalise une nouvelle carte conceptuelle sur l'identité valdôtaine, dans laquelle les éléments de la carte–source sont donc rapportés à la situation locale. Le résultat devrait ressembler à la carte en fig. 14:

Bibliographie

Abou — Haddad 1994 = Sélim Abou, Katia Haddad, *Une francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan.

Berruto 2003 = Gaetano Berruto, *Una Valle d'Aosta, tante Valli d'Aosta? Considerazioni sulle dimensioni del plurilinguismo in una comunità régionale*. In: *Une Vallée d'Aoste bilingue dans une Europe plurilingue / Una Valle d'Aosta bilingue in un'Europa plurilingue*, Aoste, Fondation Emile Chanoux: 44–53.

Bidaud 2003 = Françoise Bidaud, *Contribution pour une didactologie de proxi-*

mité. In: J. Pruvost, M.T. Lino (a cura di), *Mots et lexiculture. Hommages à Robert Galisson*, Paris, Champion: 53–82.

Chaudenson 1991 = Robert Chaudenson, *La Francophonie: représentations, réalités, perspectives*, Aix–en Provence / Paris, Didier Érudition (Institut d'études créoles et francophones).

Cuaz 1988 = Marco Cuaz, *Alle frontiere dello Stato: la scuola elementare in Valle d'Aosta dalla restaurazione al fascismo*, Milano / Aosta, Franco Angeli / Istituto storico della Resistenza in Valle d'Aosta.

Decime — Vernetto 2007 = Rita Decime, Gabriella Vernetto (coord.), *Profil de la politique linguistique éducative. Vallée d'Aoste. Rapport régional*, Aoste, Assessorat de l'Education et de la Culture Région Autonome de la Vallée d'Aoste.

Galisson 1991 = Robert Galisson, *De la langue a la culture par les mots*, Paris, Clé interntional.

Galisson 2000 = Robert Galisson, *La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique*. «Mélanges CRAPEL», 25: 47–73.

Louvin 2009 = Roberto Louvin, *Autonomie, scuola e particolarismo linguistico in Valle d'Aosta*, Torino, Libreria Stampatori.

Martin 1982 = Jean–Pierre Martin, *Aperçu historique de la langue française en Vallée d'Aoste. Tradition et progrès*, Aosta, Duc.

Martin 1984 = Jean–Pierre Martin, *Description lexicale du français parlé en Vallée d'Aoste*, Aosta, Musumeci.

Omezzoli 1995 = Tullio Omezzoli, *Lingue e identità valdostana*. In: S.J. Woolf (a cura di), *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità a oggi. La Valle d'Aosta*, Torino, Einaudi: 137–202.

Puolato 2006 = Daniela Puolato, *Francese–italiano, italiano–*patois*: il bilinguismo in Valle d'Aosta tra realtà e ideologia*, Bern, Peter Lang.

Revelli 2006 = Luisa Revelli, *Per una storia degli insegnamenti linguistici in Valle d'Aosta*. «Éducation et sociétés plurilingues», 21: 13–24.

Revelli 2013 = Luisa Revelli, *Diacronia dell'italiano scolastico*, Roma, Aracne.

Sibilla — Viazzo 1995 = Paolo Sibilla, Pier Paolo Viazzo, *Cultura contadina e organizzazione economica*. In: S.J. Woolf, *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità a oggi. La Valle d'Aosta*, Torino, Einaudi: 137–202.

Proposte metodologiche e didattiche di ricerca applicata
ISBN 978-88-548-8995-8
DOI 10.4399/97888548899585
pag. 93–202 (dicembre 2015)

Dal micro– al macro–

Storie del mutamento linguistico per la didattica dell'italiano

Luisa Revelli

1. Premesse metodologiche

I contenuti di storia della lingua che si sperimentano a scuola sono solitamente legati alla lettura di testi colti, appartenenti a diverse forme e tipologie testuali ma comunque sempre rappresentative di uno stile elevato e sorvegliato. La riflessione sul mutamento linguistico si orienta principalmente sulle manifestazioni di cambiamento validate dal tempo piuttosto che sui fenomeni evolutivi oggetto di convenzioni ancora oscillanti o differenziate a seconda dei contesti e delle varietà. L'utilizzo di testi non convenzionali, specie se appartenenti alle epoche più vicine, è normalmente evitato: le testimonianze di scrittura spontanea, pragmatica, informale o anche popolare sono ritenute troppo prossime a modelli linguistici indesiderabili e di conseguenza didatticamente inutili se non deleterie.

Il contributo che qui si presenta intende proporre una prospettiva tesa, invece, a valorizzare le potenzialità didattiche di materiali autentici che proprio per la loro distanza dai canoni letterari possono risultare per gli allievi molto motivanti e di conseguenza particolarmente efficaci all'interno di un percorso di educazione linguistica centrato su fenomeni storico–linguistici e variazionali.

L'archivio digitale dei materiali CoDiSV — che raccoglie centinaia di quaderni di scuola datati tra il 1860 e la fine del XX secolo — offre, in questo senso, molteplici opportunità. I testi contenuti nei documenti dell'archivio, anche quando vergati con grafie incerte, ed anzi per certi versi soprattutto in questi casi, rispondono, infatti, a un requisito spesso trascurato nelle proposte testuali ed esercitative del contesto scolastico,

eppure fondamentale per la motivazione degli alunni: quello della *credibilità*[1]. Si tratta di una credibilità che deriva dall'autenticità delle fonti e al contempo dalla percezione di simmetria tra la posizione dei giovani lettori contemporanei e quella degli autori dei testi: senza ricorrere alla finzione letteraria o ad adattamenti artificiosi, i quaderni di scuola propongono, infatti, le testimonianze di ragazzini reali che — in epoche diverse e in bilico tra le reali esigenze comunicative e l'artificiosità cui certi compiti scolastici costringono — hanno maneggiato la lingua nazionale con maldestra fatica o disciplinata dimestichezza, in ogni caso lasciando testimonianze concrete di sé e delle proprie storie personali.

Le pagine manoscritte dei quaderni possono essere lette dalle nuove generazioni come racconti di vita ma anche come spaccati di storia; possono essere interpretate come testimonianze di competenze individuali ma anche come attestazioni delle diverse fasi attraversate dalla lingua italiana dall'Unità d'Italia ai giorni nostri. In questo senso, consentono di cogliere i fenomeni del cambiamento linguistico in tutta la loro complessità: nella dimensione microdiacronica, osservabile attraverso il confronto di scritture poco distanti nel tempo e ciò malgrado testimoni di cambiamenti, perdite, apparizioni; in quella macrodiacronica, riconoscibile attraverso la comparazione di documenti temporalmente distanziati e identificabile, in misura maggiore o minore, a tutti i livelli della lingua.

La natura dimessa o anche trascurata della grafia manoscritta può, se opportunamente valorizzata, invogliare a un'osservazione più coinvolta di fenomeni linguistici percepiti come sterili, distanti, privi di attrattive quando osservati su una pagina a stampa o mediati da esempi percepiti come artificiali. Lo spaesamento derivante dalla presenza di soluzioni inconsuete perché arcaiche, o devianti dalla norma, o appartenenti a realtà regionali diverse può configurarsi, d'altra parte, per i giovani lettori contemporanei, come una *violazione delle aspettative*[2] re-

1. La *credibilità*, afferma Gili (2005: 5), implica una dimensione "simbolica di *riferimento a* un altro soggetto (le conoscenze, le motivazioni, i simboli condivisi, i valori, le rappresentazioni sociali dell'altro) e, al tempo stesso, una dimensione di *legame con* l'altro, che comprende gli aspetti strutturali, materiali, condizionali (i gruppi di appartenenza, gli interessi, le posizioni sociali, le differenze di status che i soggetti portano nella relazione)".

2. Come osserva Lo Duca (1997: 53) in relazione ai contenuti grammaticali — e come qui possiamo intendere in senso più esteso, comprensivo ad esempio anche di questioni lessicali — introdurre un tema per la riflessione linguistica "con un'affermazione che contraddice, o almeno mette in crisi un sistema di conoscenze consolidate, significa per l'appunto violare delle aspettative e, in una situazione di classe, creare una situazione potenzialmente interessante".

lative alla *buona lingua* capace di catturare e veicolare l'interesse verso singoli fenomeni della variazione linguistica, stimolando l'assunzione di tecniche per una lettura critica, intenta, finalizzata che raramente vengono messe in atto nei confronti di altre tipologie testuali.

Le attività disponibili per utilizzare i testi contenuti nei quaderni verso precisi obiettivi didattici sono molteplici: le ipotesi di lavoro proposte nelle pagine che seguono si propongono di fornirne alcuni esempi concepiti per la fascia della scuola secondaria di primo e secondo grado, ma — con gli opportuni adeguamenti — adattabili anche alla scuola primaria. Obiettivi e contenuti di un sillabo dedicato al cambiamento linguistico possono, in effetti, essere proposti anche negli ordini di scuola inferiore, purché rapportati alle competenze di partenza degli allievi e alle loro preconoscenze culturali, sociolinguistiche e non ultimo grammaticali. Per questa ragione, soprattutto con gli allievi più giovani, le attività su documenti autentici come quelli dell'archivio CoDiSV possono in prima battuta limitarsi ad accogliere gli spunti che scaturiscono spontaneamente a partire dalla lettura di pagine sfogliate in libertà: quando la selezione di aspetti linguistici insoliti sia frutto delle osservazioni degli allievi stessi sarà, infatti, più naturale e motivante anche il processo di riflessione linguistica conseguente.

Tutti i materiali dell'archivio CoDiSV sono liberamente consultabili dal sito web dell'omonimo Progetto. Questo significa che le attività sulle fonti possono essere guidate dall'insegnante, anche per mezzo di una lavagna elettronica multimediale, o svolte dagli allievi in autonomia, attraverso la visualizzazione individuale dei documenti sul monitor del computer. In linea di massima, dopo un auspicabile momento introduttivo che consenta di acquisire dimestichezza con il sito e con le possibilità offerte dal motore di ricerca, sarà l'insegnante a decidere quando fare riferimento all'intero patrimonio documentario o se selezionare invece, a seconda degli obiettivi delle attività previste, materiali relativi a un determinato periodo storico, a una particolare area geografica, a una specifica categoria documentaria (quaderni, pagelle, registri, diari, ecc.) o a un determinato genere testuale (componimento, dettato, riassunto, esercizio grammaticale, ecc.). In effetti, le diverse tipologie di documento si prestano alle varie potenziali applicazioni didattiche in misura diversa: a titolo di esempio e in linea generale, i quader-

ni dei compiti e i *diari* degli allievi contengono spesso cronache, testi e esercizi non corretti dall'insegnante, mostrandosi quindi particolarmente idonei per esercizi di individuazione e discussione degli errori, per l'espressione di giudizi di grammaticalità, per la formulazione di valutazioni di correttezza e ammissibilità rispetto a espressioni insolite perché arcaiche o inusuali o non standard; i quaderni "di bella copia", per contro, offrono numerosi esempi di tipologie testuali guidate e sorvegliate come i dettati, che riproducono i canoni linguistici proposti a modello dall'insegnante; i quaderni "di brutta", specie se contenenti componimenti in prima stesura corretti dall'insegnante, sono invece adatti alla riflessione sullo scarto esistente tra le produzioni spontanee degli allievi e le aspettative degli insegnanti, su natura, comprensibilità ed eventualmente anche legittimità degli interventi di questi ultimi, sulle difficoltà implicate nei processi di scrittura e testimoniate dalle revisioni introdotte in corso d'opera e nelle operazioni di rilettura (cancellatura, sovrascrittura e rielaborazione di grafemi, parole e frasi). Anche rimanendo dell'ambito dei soli 'quaderni di italiano' e dell'educazione linguistica, insomma, il panorama dei possibili impieghi didattici dei materiali CoDiSV è molto vasto e variegato.

Nelle pagine seguenti ci limiteremo a tracciare alcuni possibili percorsi specificamente orientati alla riflessione sul *cambiamento linguistico* nella convinzione che attività di questo tipo — specie se condotte a partire da ciò che gli allievi già sanno e collocate in situazioni didattiche motivanti e favorevoli alla discussione[3] (in piccoli gruppi o in situazioni di interazione della classe intera; mediante ragionamenti a due voci o dibattiti collettivi; attraverso forme di conflitto socio–cognitivo o apprendimento cooperativo, ecc.) — possano favorire o almeno contribuire a promuovere una riorganizzazione delle conoscenze relative alla lingua italiana e un uso conseguentemente più consapevole della stessa[4].

3. Sul ruolo della *discussione* in classe come sostegno cognitivo all'apprendimento e alla riorganizzazione delle conoscenze cfr. Pontecorvo et Alii 2004.

4. Secondo Balboni (2006:39) "insegnare italiano a (pre)adolescenti significa aiutarli a porre sotto controllo i processi automatici e automatizzati della lingua" che già possiedono, e quindi far 'apprendere' in modo consapevole ed eventualmente modificabile e migliorabile ciò che è già stato spontaneamente acquisito nelle fasi precedenti.

2. Itinerari della microdiacronia

Si sente spesso dire che la riflessione linguistica deve partire dall'*esperienza linguistica* degli allievi, e quindi dall'insieme delle conoscenze sperimentate e acquisite nel corso della vita attraverso le interazioni spontanee con le realtà e i contesti di riferimento. Impiegando il termine *esperienza* "nel suo valore di prassi e di memoria della prassi", in una conferenza tenuta a Firenze nel maggio 1982 Giovanni Nencioni ebbe a suggerire l'*autodiacronia linguistica* come strumento idoneo a rendere i parlanti consapevoli del proprio repertorio linguistico e delle relazioni di questo non soltanto con le proprie vicende personali, ma anche con quelle sociali, storiche, culturali del Paese: un percorso di ricostruzione autobiografica delle memorie linguistiche individuali consente, infatti, di verificare "come, attraverso la menoma consapevolezza del proprio comportamento linguistico, l'individuo possa sentirsi elemento fattivo e responsabile di una storia, perché le sue abitudini linguistiche sono in realtà delle scelte che lo associano o lo contrappongono al costume e alla cultura della sua società"[5].

Attraverso un analogo cammino Tullio De Mauro ripercorre in *Parole di giorni lontani* (2006) i "primi anni di inciampi, scacchi e, talvolta, vittorie sulla lunga strada dell'apprendimento e della comprensione delle parole" (p. 8): tra fraintendimenti semantici, stupiti equivoci e parole dense di affettività, l'autore rievoca l'utilizzo di espressioni normalmente impiegate nel contesto familiare della sua infanzia e poi dismesse, come *cromatina* per *lucido da scarpe*, *cocco* per *uovo*, *cristiano* per *essere umano*, *reclame* per *pubblicità*, . . .

Il primo obiettivo di un progetto didattico sulla micro–diacronia può allora partire dalle esperienze individuali con lo scopo di rendere gli alunni coscienti del fatto che nel breve arco di una vita il repertorio linguistico di un parlante cambia molto; che questo cambiamento è naturale e in gran parte inconsapevole; che è un cambiamento che, da un lato, viaggia parallelamente ai processi di maturazione personale, d'altro lato comprende anche fenomeni di maggior portata, legati cioè non alle scelte del singolo individuo, ma invece a variazioni più strutturali del codice

5. Il testo integrale dell'intervento di Nencioni, intitolato *Autodiacronia linguistica: un caso personale* e presentato nell'ambito di un corso sul tema "La lingua italiana in movimento" organizzato dall'Accademia della Crusca, è disponibile all'indirizzo web http://nencioni.sns.it, che raccoglie in libera consultazione tutti gli scritti del linguista.

stesso, variazioni che fanno sì che per ragioni diverse alcune espressioni vengano superate, dimenticate o comunque sostituite da altre; che alcune prima relegate in certi ambiti o settori vedano ampliati i propri domini d'uso; che, in ogni caso, le scelte linguistiche di ciascuno entrino a far parte e contribuiscano a determinare i cambiamenti cui le lingue, tutte le lingue vive, sono soggette.

Data l'età e quindi il limitato campo d'esperienza, gli allievi potranno essere incoraggiati in prima battuta a riflettere sui propri comportamenti linguistici attraverso libere narrazioni autobiografiche (Telmon 2006): la raccolta di informazioni sarà utile — oltre che all'insegnante, il quale attraverso i racconti degli allievi potrà raccogliere notizie sulle esperienze dei singoli da tenere in considerazione nei successivi interventi didattici — per analizzare e confrontare le abitudini della quotidianità (luogo d'origine della famiglia ed eventuali migrazioni da questa affrontate; codici e varietà impiegate fra e con genitori, nonni, fratelli, amici, vicini di casa, negozianti, ecc., in differenti contesti e circostanze), per riflettere sulla complessità delle pratiche linguistiche sperimentate in famiglia e in altri contesti; per far emergere eventuali profili bi– o plurilingui.

In parallelo si potrà procedere all'individuazione di elementi utili a rendere consapevoli gli allievi del fatto che, quand'anche l'italiano sia sempre stata la loro unica lingua di riferimento, il codice da loro utilizzato si è andato modificando nel corso degli anni: nella storia personale di ciascuno saranno certamente presenti esempi di utilizzo di termini propri del baby–talk, vezzeggiativi affettivi, storpiature, malapropismi, espressioni ingenue dismesse con gli anni.[6] In questa direzione, potrà valer la pena di soffermarsi sullo speciale statuto intimo o ironico, comico o affettivo che possono assumere determinate parole all'interno della comunità familiare. Un supporto utile a fornire stimoli in molteplici direzioni potrà essere rappresentato dalla lettura di almeno qualche estratto scelto dal *Lessico famigliare* di Natalia

6. Sulla base dell'età degli alunni si potranno citare anche espressioni gergali tipiche dei linguaggi giovanili, che gli allievi riconosceranno come acquisite negli anni più recenti e specialmente nella cerchia amicale: in questo senso, esempi evidenti sono rappresentati dai termini caratterizzati nell'infanzia dal ricorso a formule eufemistiche o perifrastiche che nell'adolescenza trovano sostituti decisamente più espliciti, spesso volgari, e che d'altra parte nei contesti adulti o formali possono venire a coincidere con espressioni scientifiche, asettiche o comunque prive di coinvolgimento emotivo.

Ginzburg (1963), che fornisce efficacissimi esempi di quel senso di cameratesca appartenenza che il gergo domestico smuove anche a distanza di decenni, come l'Autrice mette bene in evidenza (p. 22):

> Noi siamo cinque fratelli. Abitiamo in città diverse, alcuni di noi stanno all'estero: e non ci scriviamo spesso.
> Quando c'incontriamo possiamo essere, l'uno con l'altro, indifferenti o distratti. Ma basta, fra noi, una parola. Basta una parola, una frase: una di quelle frasi antiche, sentite e ripetute infinite volte, nel tempo della nostra infanzia [...] per ritrovare a un tratto i nostri antichi rapporti, e la nostra infanzia e giovinezza, legata indissolubilmente a quelle frasi, a quelle parole. Una di quelle frasi o parole, ci farebbe riconoscere l'uno con l'altro, noi fratelli, nel buio d'una grotta, fra milioni di persone. Quelle frasi sono il nostro latino, il vocabolario dei nostri giorni andati, sono come i geroglifici degli egiziani o degli assiro–babilonesi, la testimonianza d'un nucleo vitale che ha cessato di esistere, ma che sopravvive nei suoi testi, salvati dalla furia delle acque, dalla corrosione del tempo.
>
> Quelle frasi sono il fondamento della nostra unità familiare, che sussisterà finché saremo al mondo, ricreandosi e risuscitando nei punti più diversi della terra.

Gli allievi potranno essere sollecitati a rispolverare e condividere, senza troppe remore o inibizioni, ricordi della propria infanzia e formule tipiche del proprio contesto domestico a partire dagli esempi del lessico paterno forniti dalla Ginzburg (p. 3):

> Nella mia casa paterna, quand'ero ragazzina, a tavola, se io o i miei fratelli rovesciavamo il bicchiere sulla tovaglia, o lasciavamo cadere un coltello, la voce di mio padre tuonava:
>
> – Non fate malagrazie!
>
> Se inzuppavamo il pane nella salsa, gridava: — Non leccate i piatti! Non fate sbrodeghezzi! Non fate potacci!
>
> Sbrodeghezzi e potacci erano, per mio padre, anche i quadri moderni, che non poteva soffrire.
>
> Diceva: — Voialtri non sapete stare a tavola! Non siete gente da portare nei loghi!
>
> E diceva: — Voialtri che fate tanti sbrodeghezzi, se foste una *table d'hôte* in Inghilterra, vi manderebbero subito via.
>
> Aveva, dell'Inghilterra, la più alta stima. Trovava che era, nel mondo, il più grande esempio di civiltà.

Malagrazie, *sbrodeghezzi*, *loghi* e *potacci* sono parole che nessun dizionario censisce: per gli allievi che devono gradualmente avvicinarsi

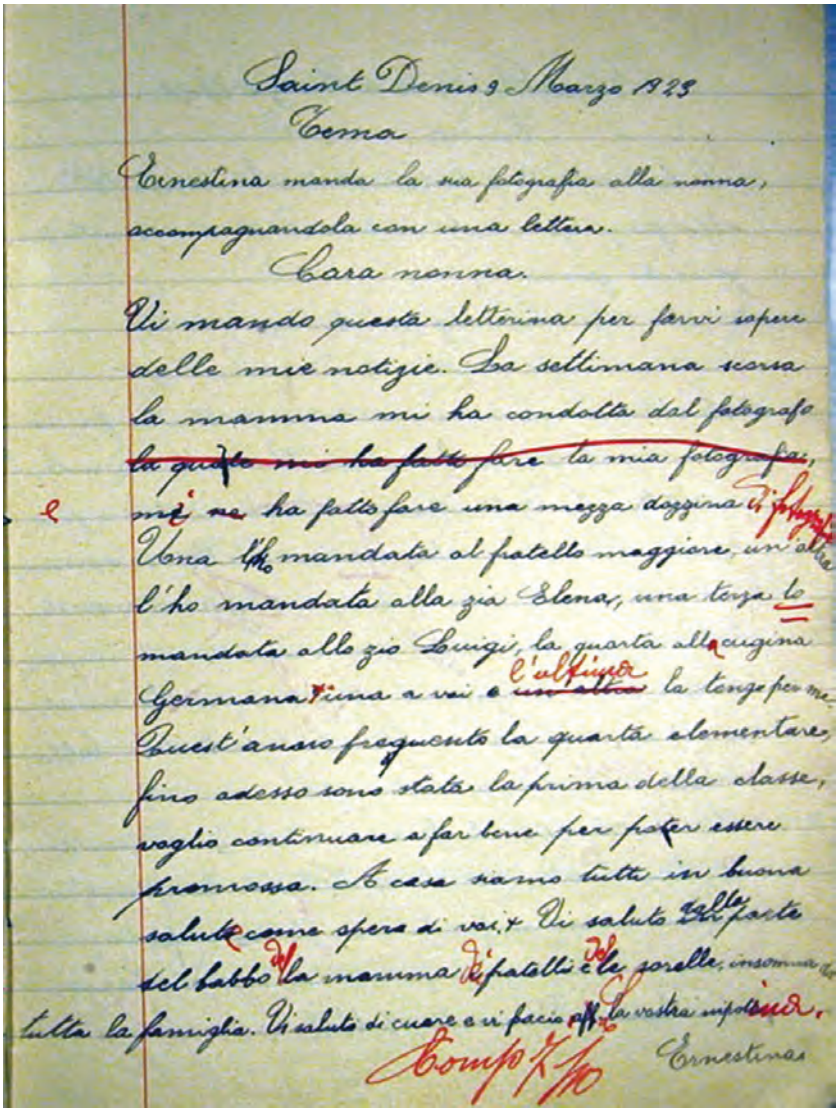
a varietà dell'italiano distanti dalla propria cercare di intuirne e definirne i significati trovando corrispettivi all'interno del proprio personale repertorio può risultare accattivante. È d'altra parte possibile che gli allievi abbiano avuto occasione di sperimentare fenomeni di coniazione di gruppo all'interno della propria classe: parlarne può renderli consapevoli dell'esistenza di dispositivi di 'complicità linguistica' che rischiano altrimenti di non percepire. Sarà possibile attingere anche ad altre *sfere* (compagnie di amici, squadre sportive, ecc.) per censire un buon numero di espressioni caratteristiche che — come frasi in codice — solo i componenti del *gruppo* sono in grado di decriptare.

La lettura dell'estratto appena citato potrà cominciare ad avviare anche le prime riflessioni in chiave diacronica. Tra le espressioni insolite citate dall'autrice gli allievi noteranno probabilmente il tipo *voialtri*: non si tratta, evidentemente, di una coniazione della famiglia Ginzburg, ma potrà ugualmente produrre negli allievi un effetto di spaesamento, trattandosi di forma in netto declino nell'italiano contemporaneo. Basterà allora consultare un dizionario per verificare che la soluzione è censita come composto di *voi* e *altri*, alternativo al pronome personale di seconda persona plurale (con *voialtre* al femminile; e corrispondenza nella prima persona plurale con *noialtri, –e*). Esempi tratti dall'esperienza personale degli allievi (hanno mai sentito usare formulazioni come queste? Da parte di chi? In che cosa si distinguono dai semplici *noi* e *voi*?[7]) e dai testi dell'archivio CoDiSV[8] potranno sollecitare ulteriori stimoli di discussione a proposito delle forme pronominali personali: rimanendo nell'ambito delle esperienze personali ma anche attraverso il confronto di queste con le testimonianze presenti nella documentazione storica sarà possibile cominciare a riflettere, ad esempio, sull'evoluzione che ha interessato gli allocutivi: scegliendo di circoscrivere l'indagine alla tipologia esercitativa della *lettera a destinatari fittizi*, paradigmatica della deissi sociale e molto ben rappresentata nei quaderni dell'archivio digitale[9], gli allievi si po-

7. I tipi *noialtri* e *voialtri*, caratteristici del parlato, possono essere utilizzati con valore rafforzativo oppure limitativo, o anche di contrapposizione rispetto ad altre persone (*voialtri andate pure: noi restiamo qui*).

8. Ad esempio 1901 [177]: *noialtri della famiglia siamo in salute*; 1901 [223]: *così speriamo di tutti voialtri*; 1925 [26]: *pure noi altri siamo stati sorpresi di questo*; 1954 [528]: *voialtri come state*.

9. Esempi d'uso del discorso diretto prodotti principalmente all'interno di componimenti epistolari sono reperibili, fra gli altri, nei seguenti quaderni CoDiSV: 1882 [162], 1884 [159], 1888



Saint Denis 9 Marzo 1923

Tema

Ernestina manda la sua fotografia alla nonna, accompagnandola con una lettera.

Cara nonna.

Vi mando questa lettrina per farvi sapere delle mie notizie. La settimana scorsa la mamma mi ha condotta dal fotografo ~~la quale mi ha fatto fare~~ la mia fotografia, mi ne ha fatto fare una mezza dozzina di fotografie. Una l'ho mandata al fratello maggiore, un'altra l'ho mandata alla zia Elena, una terza lo mandata allo zio Luigi, la quarta alla cugina Germana, una a voi e ~~un'altra~~ l'ultima la tengo per me. Quest'anno frequento la quarta elementare, fino adesso sono stata la prima della classe, voglio continuare a far bene per poter essere promossa. A casa siamo tutti in buona salute come spero di voi. Vi saluto tutte da parte del babbo e la mamma e fratelli e le sorelle, insomma tutta la famiglia. Vi saluto di cuore e vi faccio auguri la vostra nipotina.

Ernestina

Compo K 10

Figura 1. 1922–23 [492: 17].

[595], 1894 [862], 1899 [222], 1900 [469], 1900 [601], 1901 [177], 1902 [470], 1908 [34], 1908 [725], 1910 [16], 1913 [18], 1913 [168], 1915 [77], 1916 [169], 1916–17 [125], 1916–17 [186], 1921 [488], 1921 [490], 1922 [492], 1922 [519], 1924 [141], 1925 [147], 1928 [404], 1928–29 [546], 1932 [135], 1932[136], 1937 [60], 1939 [522], 1940 [266], 1948 [465], 1951[521], 1952[553], 1952 [297]. Per un inquadramento dei fenomeni della deissi allocutiva nei formati interazionali diadici bambino–adulto e uno studio degli stessi all'interno della documentazione CoDiSV cfr. Revelli 2014.

tranno rendere conto facilmente che in tempi non molto remoti i figli si rivolgevano spesso con il *Lei* o con il *Voi* — oltre che agli insegnanti — a genitori, nonni e parenti adulti (fig. 1).

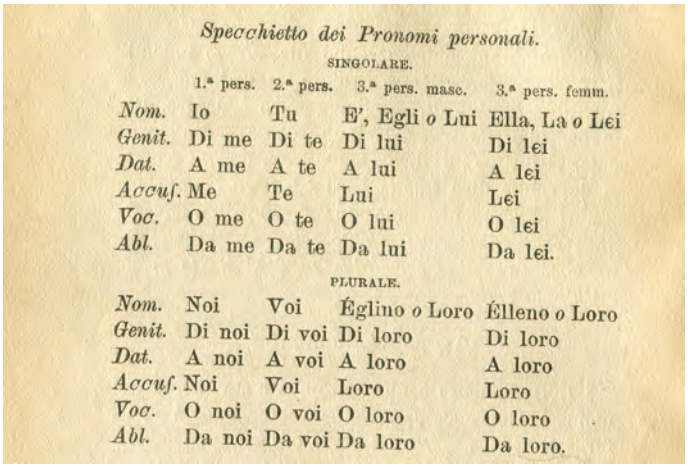
La lettura di testi a campione potrà promuovere numerose altre riflessioni sull'evoluzione degli utilizzi di specifiche forme pronominali: nell'individuare e commentare soluzioni oggi sentite come antiquate e libresche (ad es. *colui*, *ei*, *eglino*, *esso*; fig. 2) o invece tipiche dei registri popolari (*te* per *tu*) gli allievi potranno essere condotti a esplorare alcune *zone grigie* della lingua italiana[10] — come quella relativa all'uso di *lui*, *lei* e *loro* con funzioni di soggetto, che si configura in modo estremamente differenziato a seconda del contesto (scritto/parlato, formale/informale) ma anche di scelte, canoni e percezioni dei singoli parlanti (fig. 3).

Il *Lessico Famigliare* della Ginzburg potrà offrire, in parallelo alla documentazione dell'archivio CoDiSV, numerosi altri spunti esemplificativi delle dimensioni delle varietà linguistiche che si intersecano con quella diacronica. Uno spaccato sulla prospettiva della diatopia, ma anche sulle implicazioni psicolinguistiche delle rappresentazioni di valore o disvalore associate all'uso di espressioni e varietà diverse dalle proprie, potrà essere costituito dal seguente breve estratto (p. 18):

> I miei nonni materni morirono entrambi prima della mia nascita. La mia nonna materna, la nonna Pina, era di famiglia modesta, e aveva sposato mio nonno che era un suo vicino di casa: giovanottino occhialuto, distinto avvocato agli inizi della sua professione, che lei sentiva ogni giorno, sul portone, chiedere alla portinaia: — Ci sono *létere* per me? Mio nonno diceva *létere*, con un *t* solo e con le *e* strette; e questo modo di pronunciare quella parola sembrava a mia nonna un gran segno di distinzione. Lei lo sposò per questo; e anche perché desiderava farsi, per l'inverno, un cappottino di velluto nero. Non fu un matrimonio felice.

Come è noto, la dizione dell'italiano è stata, sin dalle origini, molto

10. "Tra i due poli 'giusto'/'sbagliato' si situa una zona grigia, in cui il parlante nativo può avere dubbi e incertezze, dipendenti da vari fattori: la sua cultura e il conseguente grado di sicurezza linguistica che ne scaturisce; la sensibilità per fatti di lingua e l'aspirazione al prestigio sociolinguistico; il contesto in cui agisce [...]. Questa tripartizione vale in genere per tutte le lingue di cultura, ma le proporzioni tra le tre fasce (agrammaticalità; possibilità di più esecuzioni equipollenti; casi d'incertezza) può variare in misura considerevole. Nel caso dell'italiano, quella che ho chiamato 'zona grigia' è alquanto più estesa rispetto alle altre grandi lingue europee" (Serianni 2006: 42–43).



Specchietto dei Pronomi personali.

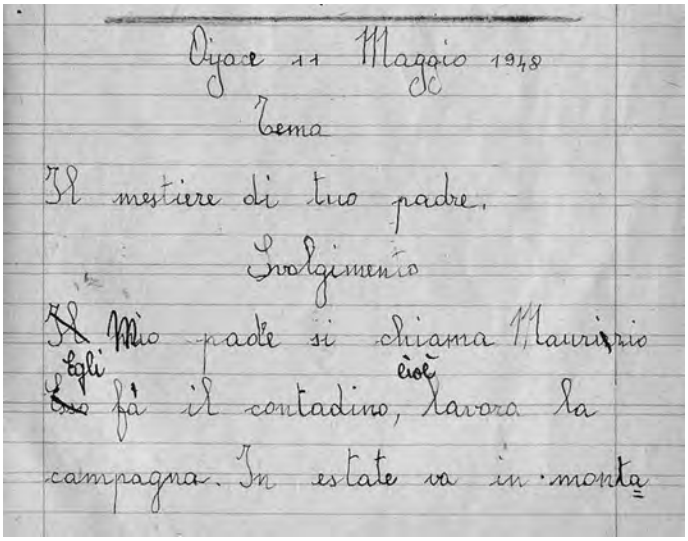
SINGOLARE.

	1.ª pers.	2.ª pers.	3.ª pers. masc.	3.ª pers. femm.
Nom.	Io	Tu	E', Egli *o* Lui	Ella, La *o* Lei
Genit.	Di me	Di te	Di lui	Di lei
Dat.	A me	A te	A lui	A lei
Accuſ.	Me	Te	Lui	Lei
Voc.	O me	O te	O lui	O lei
Abl.	Da me	Da te	Da lui	Da lei.

PLURALE.

Nom.	Noi	Voi	Églino *o* Loro	Élleno *o* Loro
Genit.	Di noi	Di voi	Di loro	Di loro
Dat.	A noi	A voi	A loro	A loro
Accuſ.	Noi	Voi	Loro	Loro
Voc.	O noi	O voi	O loro	O loro
Abl.	Da noi	Da voi	Da loro	Da loro.

Figura 2. Policarpo Petrocchi, *Grammatica della lingua italiana per le Scuole Ginnasiali, Tecniche, Militari, ecc.*, Milano, Fratelli Treves Editori, 1909: p. 134.



Oyace 11 Maggio 1948

Tema

Il mestiere di tuo padre.

Svolgimento

~~Il~~ Mio padre si chiama Maurizio

~~Esso~~ Egli fà il contadino, cioè lavora la campagna. In estate va in monta

Figura 3. 1948 [465: 12].

differenziata nelle diverse aree della Penisola: a prescindere dall'accuratezza individuale — in linea di massima correlata alla formalità dei contesti e anche al livello di alfabetizzazione — il modo in cui un parlante articola certi suoni o intona le frasi è ancora oggi soggetto a variazioni importanti che derivano dalle interferenze con le fonologie

locali delle diverse aree dialettali. Non è necessario essere degli esperti per rendersi conto che la pronuncia induce un ascoltatore a farsi un'idea di chi ha di fronte, almeno riguardo al suo luogo d'origine: il livello di rispetto individualmente o socialmente accordato a determinati accenti fa sì che alcune inflessioni regionali godano di un prestigio positivo che ad altre non è accordato. Analogamente accade rispetto ai cosiddetti *accenti stranieri*: le reazioni di favore, diffidenza o anche ostilità che alcune pronunce possono istintivamente destare potranno essere oggetto di discussione con gli allievi a partire dall'esempio portato dalla Ginzburg. Nel brano citato, in effetti, il modo in cui il nonno pronuncia la parola *lettere* viene considerato dalla nonna come *segno di distinzione*, mentre l'autrice lascia intendere di ritenerlo irregolare a causa delle *e strette* e del *t solo*. Agli allievi può essere chiesto di provare a pronunciare la parola per rilevare l'eventuale presenza di articolazioni diversificate all'interno del gruppo–classe, e di esprimere giudizi circa la forma corretta. La consultazione di una fonte autorevole come il *DOP on line*[11] consentirà di verificare che, con riguardo all'*e* tonica, sono ammesse sia la pronuncia chiusa che quella aperta (fig. 4).

Le differenziazioni che riguardano il grado di apertura delle vocali sono d'altra parte uno dei tratti tipici degli italiani regionali: gli allievi avranno probabilmente avuto occasione di accorgersi che in alcune aree d'Italia — per esempio in Lombardia — la parola *perché* viene pronunciata con *–è* finale molto aperta, invece che con *–é* chiusa, come vorrebbe la dizione normativa e come suggerisce la grafia con accento acuto. D'altra parte, l'ortografia dell'italiano — a differenza di quella di altre lingue, come il francese — non prevede che il grado di apertura venga segnalato nello scritto, se non in fine di parola e limitatamente alle vocali *e* e *o*[12]. Rispetto a quest'aspetto, una volta ricordate le norme oggi in vigore per gli accenti grafici, si potrà osservare, a partire da esempi tratti dall'archivio CoDiSV, la progressiva frequenza d'uso del cosiddetto *accento a barchetta*, ossia di quel trattino a mezzaluna (˘: ad es. *perchĕ*) che risolve i dubbi relativi ad accenti acuti e gravi,

11. Il DOP — *Dizionario italiano multimediale e multilingue d'ortografia e di pronunzia* — redatto in origine da Bruno Migliorini, Carlo Tagliavini, Piero Fiorelli; poi riveduto, aggiornato, accresciuto da Piero Fiorelli, Tommaso Francesco Bórri – è liberamente consultabile all'indirizzo web www.dizionario.rai.it.

12. Secondo la norma attualmente più diffusa, le vocali la cui pronuncia non si distingue in aperta o chiusa (quindi *a*, *i*, *u*) prevedono sempre accento grafico grave.

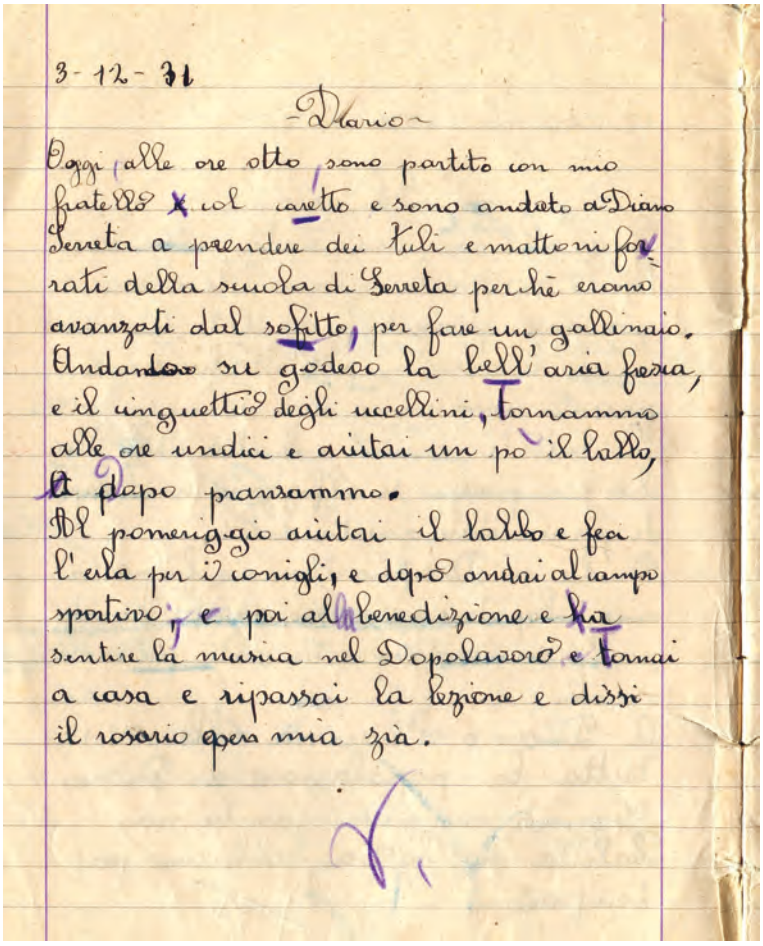
lettera [*lèttera* ▸ o *léttera* ▸] s. f. = qualche es. di **lettra** [*lèttra* ▸ o *léttra* ▸] nell'ant. lingua poet.: **Scrivi quel che vedesti in lettre d'oro** [*ʂkrìvi kuél ke vvedéʂti in lèttre d òro* ▸] (Petrarca) = delle due pn. della voc. tonica, originaria la chiusa, per regolare continuaz. dell'**-i-** breve del lat. **littera**: pn. domin. a Roma, in tutta l'It. mediana e in diverse altre regioni, settentr. e merid., da Venezia a Napoli e oltre; nata più tardi la pn. aperta, dovuta prob. all'attraz. di **letto** part. pass. di **leggere**, ma anch'essa non meno antica della lingua letteraria it., essendo attestata esplicitam. da Leon Battista Alberti (1404-72) e confermata poi da tutta la tradiz. lessicografica, oltre che di fatto estesa da Firenze a tutta la Toscana dopo scomparsa la pn. chiusa in una parte della regione, con centro a Siena, dov'era ancóra attestata fra '500 e '700 = stessi problemi per i comp. **calcalettere**, **capolettera**, **chiudilettera**, **copialettere**, **pesalettere**, **portalettere**, e per il top. **Lettere**

Figura 4. Il lemma *lettera* nel DOP *on line* (www.dizionario.rai.it).

ma che non può trovare applicazione quando si utilizzino tastiere e analoghi dispositivi per gli alunni di oggi molto più familiari di carta e penna. A questo proposito gli stessi allievi avranno probabilmente maturato esperienze e opinioni che potranno costituire argomento di discussione: in assenza di sorvegliatezza, automatismi assunti attraverso la scrittura digitale — come l'omissione degli accenti o la loro sostituzione con l'apostrofo (*perche'*) — possono inconsapevolmente trasferirsi anche negli ambiti in cui non sono invece ammessi, ossia — come minimo — il contesto scolastico. Osservare fenomeni e comportamenti relativi all'accento negli scritti degli alunni di altre epoche e generazioni potrà costituire un utile esercizio per comprendere come un semplice segno grafico possa assumere anche una funzione disambiguante fondamentale per la comprensione (*pero*/*però*) e per imparare a mettere in atto tecniche di lettura che richiedono di concentrare l'attenzione, invece che sui significati o su altri aspetti testuali, su singoli e minuti dettagli ortografici.

Riguardo al t *solo* di *letere*[13], si potrà informare gli allievi che si

13. Un ulteriore esempio di pronuncia scempia viene offerto dalla Ginzburg a p. 33: "Alberto e Mario erano due ragazzi ormai grandi, fortissimi, che quando si prendevano a pugni si facevano del male, ne uscivano coi nasi sanguinanti, le labbra gonfie, i vestiti



3-12-31

-Diario-

Oggi alle ore otto sono partito con mio fratello col carretto e sono andato a Diano Serreta a prendere dei tubi e mattoni forati della scuola di Serreta perchè erano avanzati dal soffitto, per fare un gallinaio. Andando su godeo la bell'aria fresca, e il cinguettio degli uccellini. Tornammo alle ore undici e aiutai un po' il babbo, dopo pransammo.
Al pomeriggio aiutai il babbo e feci l'erba per i conigli, e dopo andai al campo sportivo, e poi alla benedizione e ha sentire la musica nel Dopolavoro e tornai a casa e ripassai la lezione e dissi il rosario per mia zia.

Figura 5.

tratta di un fenomeno tecnicamente chiamato *scempiamento*: la pronuncia breve (o *scempia*, appunto) di un suono consonantico lungo (o *geminato*) costituisce un tratto tipico delle pronunce regionali dei parlanti settentrionali abituati ad utilizzare dialetti che non prevedono consonanti intense (ad esempio nelle parlate piemontesi, lombarde e venete *gallina* corrisponde a *galina*)[14]. I casi di scem-

strappati. *Si amazzano!* — gridava mia madre, trascurando l'*emme doppia* nello spavento. *Beppino vieni, si amazzano!* — gridava, chiamando mio padre".

14. Nell'Italia centrale, e ad esempio nel dialetto romanesco, sono peraltro frequentissimi i

piamento sono ben rappresentati nella lingua scritta delle prime fasi acquisizionali e a volte anche oltre. Gli esempi presenti nell'archivio CoDiSV sono numerosissimi: un esercizio particolarmente efficace per gli allievi che tendono a 'dimenticare' le doppie può allora consistere nella *caccia all'errore* condotta su quaderni appositamente selezionati per la densità di esempi (figura 5): individuare sviste di questo tipo risulta, infatti, decisamente più gratificante sui testi altrui piuttosto che sui propri, e la pratica acquisita attraverso una modalità ricettivo–rilevativa si potrà poi trasferire come automatismo anche all'area della produzione.

Nel corso degli spogli sui testi manoscritti si potrà sollecitare gli alunni a provare ad immaginare come sia l'autore che li ha redatti, formulando ipotesi a proposito di genere, età, classe frequentata, livello di competenza. Ipotesi e valutazioni sulla perizia scrittoria potranno condurre la classe a domandarsi, anche: può la scrittura — al pari della pronuncia — far maturare in chi legge una specifica opinione sullo scrivente, ed eventualmente alimentare pregiudizi negativi, per esempio in caso di abbondanza di errori di ortografia? Possono alcune tipologie di errori caratterizzare e accomunare le scritture di gruppi di parlanti provenienti da una particolare area geografica? Le manifestazioni degli italiani regionali, d'altra parte, non si verificano soltanto a livello fonologico: anche il lessico può risentire in modo importante di interferenze locali di cui lo scrivente non è consapevole. L'intersecarsi dei fenomeni diatopici con quelli diacronici nell'ambito lessicale costituisce un ulteriore spunto di riflessione, e anche in questo caso l'occasione per la chiave d'accesso alle risorse della documentazione CoDiSV può essere colta a partire da un estratto del *Lessico famigliare* (p. 31):

> Mio padre s'alzava sempre alle quattro dei mattino. La sua prima preoccupazione, al risveglio, era andare a guardare se il «mezzorado» era venuto bene. Il mezzorado era latte acido, che lui aveva imparato a fare, in Sardegna, da certi pastori. Era semplicemente yoghurt. Lo yoghurt, in quegli anni, non era ancora di moda: e non si trovava in vendita, come adesso, nelle latterie o nei bar.

È probabile che gli allievi abbiano presenti esempi di denomina-

fenomeni di scempiamento di –rr–, con pronunce del tipo *tera* per *terra*.

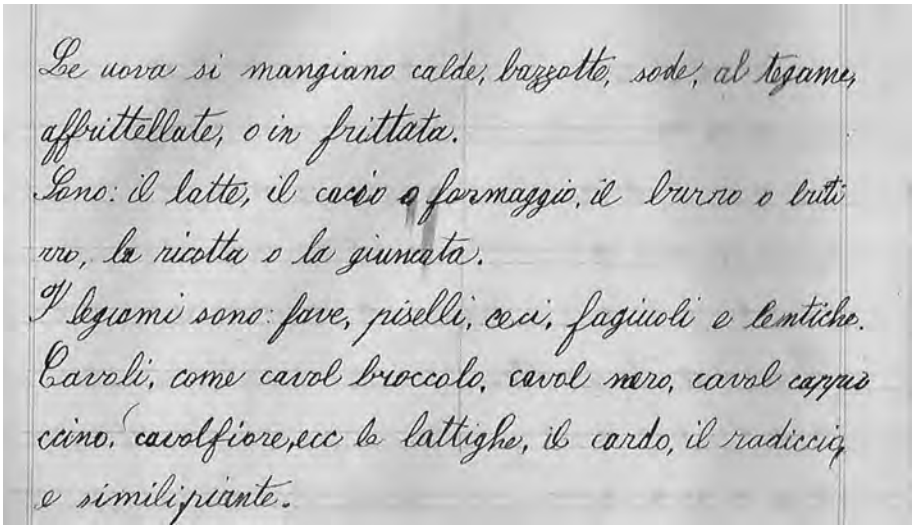
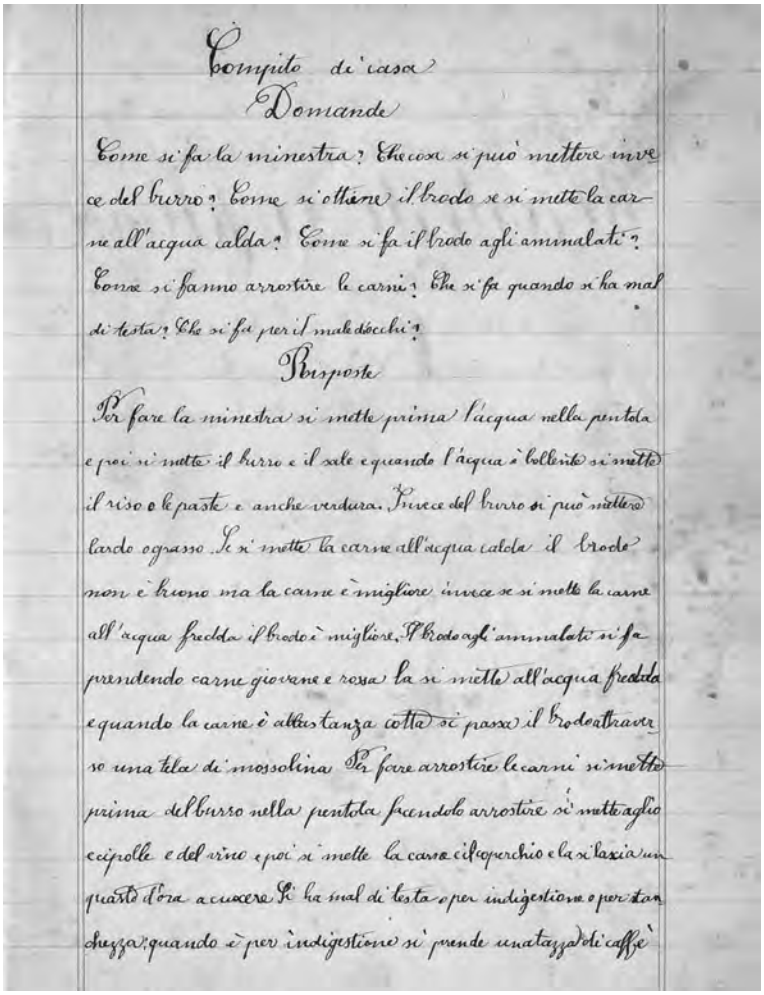

Le uova si mangiano calde, bazzotte, sode, al tegame, affrittellate, o in frittata.
Sono: il latte, il cacio o formaggio, il burro o butirro, la ricotta o la giuncata.
I legumi sono: fave, piselli, ceci, fagiuoli e lentiche.
Cavoli, come cavol broccolo, cavol nero, cavol cappuccino, cavolfiore, ecc le lattighe, il cardo, il radiccio e similipiante.

Figura 6. 1902 [27: 6].

zioni utilizzate nel contesto domestico che non vedono impiegate al di fuori di questo, o nei contesti più formali. In alcuni casi si tratterà di *geosinonimi*, ossia di termini impiegati in una certa area per fare riferimento a un referente che in altre zone e nell'italiano standard viene denominato in modo diverso (come ad es. *cocomero*, *anguria* e *melone d'acqua*; *focaccia*, *schiacciata* e *spianata*); in altri casi si potrà trattare di esempi legati all'età dei parlanti: alcuni nonni utilizzeranno magari ancora il termine *svizzera* per *hamburger*, *salsa rubra* per *ketchup*, *confettura* per *marmellata*, *butirro* per *burro*, ecc.

All'interno dei quaderni dell'archivio CoDiSV le designazioni che alle giovani generazioni possono apparire buffe, incomprensibili o almeno antiquate sono molte: le figure 6 e 7 offrono alcuni esempi per l'ambito della gastronomia, ma è chiaro che le attività osservative possono riguardare qualunque settore del lessico dell'italiano. Sarà sufficiente individuare un dominio d'interesse e assegnare alla classe compiti di lettura di gruppi di documenti per collezionare rapidamente una nutrita raccolta di termini oggi scomparsi o comunque inconsueti, di cui si potrà cercare di individuare storia, significati e sinonimi.

I lavori di spoglio non dovranno necessariamente essere circoscritti all'ambito lessicale, ma potranno essere orientati anche alla raccolta



Compito di casa

Domande

Come si fa la minestra? Che cosa si può mettere invece del burro? Come si ottiene il brodo se si mette la carne all'acqua calda? Come si fa il brodo agli ammalati? Come si fanno arrostire le carni? Che si fa quando si ha mal di testa? Che si fa per il male d'occhi?

Risposte

Per fare la minestra si mette prima l'acqua nella pentola e poi si mette il burro e il sale e quando l'acqua è bollente si mette il riso o le paste e anche verdura. Invece del burro si può mettere lardo o grasso. Se si mette la carne all'acqua calda il brodo non è buono ma la carne è migliore invece se si mette la carne all'acqua fredda il brodo è migliore. Il brodo agli ammalati si fa prendendo carne giovane e rossa la si mette all'acqua fredda e quando la carne è abbastanza cotta si passa il brodo attraverso una tela di mossolina. Per fare arrostire le carni si mette prima del burro nella pentola facendolo arrostire si mette aglio cipolle e del vino e poi si mette la carne e il coperchio e la si lascia un quarto d'ora a cuocere. Si ha mal di testa o per indigestione o per stanchezza; quando è per indigestione si prende una tazza di caffè

Figura 7. 1900 [601: 2].

di dati appartenenti ai diversi livelli della lingua o diretti ad attività diverse, con specifici obiettivi: la consultazione di serie di quaderni appartenenti a un medesimo autore–scolaro, ad esempio, consentirà di cogliere fenomeni di cambiamento dei comportamenti linguistici di breve gittata, quindi di lavorare sulla microdiacronia attraverso l'osservazione dell'evoluzione del lessico di un singolo parlante, o anche della progressione delle sue competenze scrittorie, per esempio attraverso la rilevazione degli errori acquisizionali, in progressivo dira-

damento, l'aumento della lunghezza dei componimenti, la crescente complessità di frasi e periodi, ecc.

Se gli alunni dispongono di quaderni appartenenti a fasi precedenti della loro vita scolastica, un ottimo esercizio potrà consistere nell'assunzione di se stessi e delle proprie produzioni scritte come specifico oggetto d'osservazione. Il confronto tra testi elaborati nelle prime classi e in quelle più recenti, o anche soltanto fra l'inizio e la fine di un anno scolastico, dovrebbe evidenziare un progressivo ampliamento del lessico accompagnato da un avanzamento delle competenze scrittorie, sintattiche, ortografiche, interpuntive. Se le circostanze lo consentono, il lavoro di analisi svolto da ciascun alunno sui propri quaderni potrà essere impostato in modo sistematico: la trascrizione dei testi in un programma di videoscrittura permette di ricavare facilmente per ciascun elaborato il numero di parole impiegate; l'operazione di riconduzione delle forme flesse ai rispettivi lemmi — tra l'altro utilissima anche come esercizio metalinguistico o 'grammaticale', data la necessità che l'allievo, risolvendo eventuali problemi di omografia, impari a riportare le varie forme con cui le parole occorrono nel testo alla rispettiva forma di base — consente anche di calcolare la frequenza d'uso delle stesse. Dati di questo tipo — elaborati attraverso grafici, tabelle e liste di frequenza costantemente aggiornate — possono sollecitare riflessioni e consapevolezze, peraltro molto fruttuose anche per la motivazione alla scrittura: la possibilità di monitorare la propria produzione fa sentire l'alunno padrone e protagonista dei propri apprendimenti, motivandolo a scrivere di più e meglio per vedere come i propri progressi siano rilevabili — al di là del dato (ed eventualmente del voto) impressionistico e soggettivo — sotto il profilo statistico, qualitativo e quantitativo.

Una volta concretamente verificato che il patrimonio linguistico individuale è soggetto a flussi e cambiamenti, l'orizzonte osservativo potrà incominciare ad allargarsi verso un arco di tempo più esteso: è il momento di assumere una visione di più ampio respiro passando dalla micro– alla macrodiacronia.

3. Prospettive della macrodiacronia

Ci siamo proposti di verificare che un parlante attento e competente può osservare nell'arco della vita di persone reali e anche su se stesso il modificarsi di abitudini e repertori linguistici di riferimento.

A maggior ragione e con ancor più facilità è possibile constatare i cambiamenti che interessano una lingua su periodi più lunghi e non più a livello individuale, ma invece comunitario. I testi contenuti nei quaderni di scuola consentono di verificare — su testi prodotti in un ambito tipologicamente omogeneo, che non risente quindi eccessivamente di variabili come età, livello di alfabetizzazione e dominio contestuale — che una grande quantità di lessemi può scomparire dall'uso nell'arco di qualche decennio: parole d'impiego usuale (cioè disponibili a livello di *competenza produttiva*) per gli scolari della prima metà del Novecento possono essere diventate comprensibili ma non attivamente impiegate (*competenza ricettiva*) per i nati del secondo cinquantennio dello stesso secolo, e in alcuni casi risultare del tutto ignote alle generazioni del nuovo millennio. Per converso, molte espressioni abituali per queste ultime possono essere del tutto assenti nei documenti scolastici dei decenni precedenti.

Prendiamo in considerazione il primo dei due fenomeni. La scomparsa di parole prima normalmente impiegate è frequentemente percepito con chiarezza dai parlanti meno distratti: non è un caso che — pure a livello amatoriale e sul web — si moltiplichino le iniziative volte al 'salvataggio' di parole considerate a rischio di estinzione.[15]. La stessa *Società Dante Alighieri* ha recentemente lanciato una campagna per l'adozione di parole che i parlanti possono impegnarsi a patrocinare come *custodi* con lo scopo di

> sensibilizzare il pubblico ad un uso corretto e consapevole delle parole, favorire una conoscenza più ampia del lessico, monitorare l'uso di alcuni termini, e più in generale promuovere la varietà dell'espressione nel modo della comunicazione globale[16].

In questa direzione, è possibile avviare attività finalizzate a rendere gli allievi maggiormente consapevoli del fatto che l'italiano rinnova continuamente il proprio lessico e in parte anche le proprie norme e strutture. La riflessione relativa a questi aspetti può prendere avvio dalla semplice lettura di testi tratti dai quaderni più datati in cui siano presenti vocaboli insoliti o sconosciuti alla classe perché rari o desueti. L'insegnante potrà

15. È il caso del sito "Le parole salvate dai ricordi" che si propone — attraverso la partecipazione degli utenti — la costituzione di un *Dizionario autobiografico collettivo* (www.lua.it/dizionario). Un *Vocabolario delle parole desuete* è lo scopo dichiarato anche dal sito https://paroledesuete.wordpress.com

16. www.ladante.it;. Al 20 maggio 2015 i *vocaboli adottati* sono 32.121 e i *custodi* 31.500.

sollecitare gli allievi a formulare ipotesi sui significati partendo dagli usi contestuali o facendo riferimento a basi e suffissi che li possano apparentare con parole note, a esprimere la propria opinione a proposito di accettabilità e diffusione di quei lessemi nell'italiano contemporaneo, a formulare ipotesi sulle ragioni che possono averli condotti a scomparire e quindi a prendere in considerazione i sinonimi impiegati oggi per fare riferimento al medesimo referente.

L'insegnante potrà fornire agli alunni un *testo bucato* (*cloze*)[17] predisposto ad hoc, ossia un brano tratto da una pagina di quaderno da cui siano state cancellate alcune parole in modo mirato. In prima battuta sarà più opportuno che si tratti di parole semanticamente *piene* (sostantivi, aggettivi, verbi, avverbi); sulla base delle competenze degli studenti e di specifiche esigenze (per esempio far notare forme arcaiche delle preposizioni articolate, individuare congiunzioni poi uscite dall'uso, ecc.) potranno essere cancellate nelle fasi successive anche o soltanto *parole grammaticali*. Agli alunni potrà essere richiesto di integrare le lacune (i "buchi") facendo riferimento ai significati contestuali e agli indizi intratestuali. Probabilmente le proposte di completamento si inscriveranno nel serbatoio lessicale comune per la nostra epoca: concentrati sul senso e su fattori di coerenza interna, per esempio sugli accordi grammaticali, difficilmente gli alunni formuleranno in prima battuta proposte che tengano conto anche di fattori storico–linguistici e culturali. La scoperta dei corrispettivi impiegati nel testo originale — innescando un processo di violazione delle aspettative[18]— costituirà un'occasione per constatare quanto sia invece centrale la variabile "tempo" per la fedele integrazione di un testo anche sotto il profilo storico–culturale. Gli esperimenti successivi implicheranno, allora, una difficoltà maggiore, perché per il completamento non sarà più sufficiente ricorrere a inserimenti coerenti sotto il profilo grammaticale e semantico: si tratterà di identificare soluzioni ben armonizzate con il testo anche dal punto di vista stilistico[19].

17. Per il valore didattico e le differenti tecniche costitutive dei *testi bucati* si rimanda a Marello (1989) e Balboni (2007). Esempi di *cloze* creati a partire dalla documentazione CoDiSV sono presentati nel contributo di Francesco Galliano all'interno di questo stesso volume.

18. Cfr. Nota 1. Il senso di disorientamento degli alunni potrà essere potenziato ad arte collocando i buchi in corrispondenza di forme anomale, regionali o eventualmente anche scorrette: in questo caso gli alunni saranno chiamati ad esprimersi rispetto alla grammaticalità e accettabilità delle soluzioni presenti nel testo originale e anche a formulare eventuali riflessioni sulla presenza o assenza di interventi correttivi dell'insegnante.

19. Si tratta in questo caso di esercizi simili a quelli che Serianni (2013: XVII) chiama

Eventualmente anche attraverso l'aiuto di dizionari, occorrerà di volta in volta individuare lessemi adeguati al periodo storico in cui si colloca il testo, quindi formulare ipotesi sulla maggiore o minore adeguatezza delle diverse proposte di integrazione emerse e discutere e argomentare ciascuna ipotesi con l'obiettivo di giungere, attraverso un percorso maieutico e ragionato, verso la soluzione più soddisfacente anche sotto il profilo storico–linguistico.

Una versione ulteriormente complicata di *cloze* potrà consistere nel proporre agli allievi la trascrizione di un testo all'interno del quale alcuni arcaismi siano stati sostituiti da neologismi o vocaboli anacronistici rispetto al contesto storico autentico. Il compito consisterà allora nell'individuazione dei lessemi *intrusi* e nel tentativo di restituzione di quelli originali. I *giudizi di arcaicità* espressi dalla classe per l'individuazione dei singoli lessemi fuori contesto potranno essere confrontati con i dati del *Vocabolario di Base dell'Italiano Scolastico* (VoBIS, in *Appendice*) che — fornendo la distribuzione dei termini maggiormente stabili nel periodo compreso fra il 1881 e il 2000 — consente di verificare l'andamento di singoli vocaboli o serie sinonimiche: gli allievi potranno così riscontrare in che epoca e in che termini *babbo* sia stato scalzato da *papà*, *fanciullo* da *bambino* o *ragazzo*, *figliuolo* da *figlio*, *lesto* da *veloce*, *vacca* da *mucca*, *uscio* da *porta*, ecc. Il VoBIS potrà costituire, anche, un utile punto di riferimento per la comparazione dei corpora creati dalla classe a partire dai propri testi con altri selezionati secondo criteri diacronici: il raffronto, specie se condotto su testi svolti a partire dal medesimo tema–argomento, permetterà di osservare continuità e discontinuità nel serbatoio lessicale di riferimento di allievi di epoche diverse[20]. La riflessione potrà essere integrata dall'osservazione comparativa degli usi contestuali: gli allievi avranno così la possibilità di osservare come le occorrenze più antiche di un determinato vocabolo possano corrispondere a significati diversi dalle accezioni poi invalse. Verifiche di questo tipo consentono di cogliere molto concretamente la natura storica dei fenomeni del mutamento semantico e di esplorarne la complessità: i casi di allargamento (ad es. il termine *tema*,

cloze avanzati, "che presuppongono un certo grado di maturità espressiva e anche cognitiva" perché "saggiano il dominio del lessico intellettuale e quindi fanno leva su un sapere linguistico, ma spesso anche culturale".

20. Per un esempio di realizzazione della proposta didattica si veda il già citato contributo di Galliano all'interno di questo stesso volume.

da una certa epoca in poi passato a indicare non più l'argomento o titolo del *componimento*, ma il componimento stesso) e di restringimento semantico (come nel caso della specializzazione del termine *pensierino*, in ambito scolastico impiegato in riferimento a brevi frasi di senso compiuto tipiche dei primi esercizi di composizione) si potranno affiancare agli esempi di polisemia (ad esempio dei molti vocaboli che nel metalinguaggio grammaticale assumono uno specifico valore di etichette: *indicativo*, *singolare*, *primitivo*, ...) e a quelli, ancor più insidiosi, di omonimia. Scorrendo il lemmario del VoBIS, gli allievi saranno in prima battuta disorientati nel veder trattato ad esempio il tipo *dolce* attraverso due entrate apparentemente identiche: la presenza della sigla relativa alla categoria grammaticale consentirà però l'attivazione di riflessioni metalinguistiche che — piuttosto che per mezzo di esempi teorici e artificiali — potranno essere verificate concretamente, attraverso la ricerca di occorrenze all'interno dei testi autentici.

Analogamente, la lettura diretta dei documenti potrà sollecitare percorsi incentrati sulle famiglie semantico–lessicali che prendano in considerazione anche le diverse varianti inusitate delle fonti più datate, testimoni della polimorfia che ha storicamente caratterizzato la lingua italiana. Gli allievi potranno allora esprimere le proprie considerazioni sulle differenze intercorrenti tra vere o apparenti identità di significato espresse da coppie sinonimiche (*calorifero* e *termosifone*, *camposanto* e *cimitero*, *paracqua* e *ombrello*) e varianti (*ammalato* e *malato*; *annunciare* e *annunziare*; *danaio*, *danaro* e *denaro*; *giuoco* e *gioco*; *maraviglia* e *meraviglia*; *obbedire* e *ubbidire*): proprio queste ultime — nelle classi in cui un percorso di grammatica storica risulta realizzabile — potranno essere utilizzate come spunti per la presentazione dei principali fenomeni di mutamento fonetico cui la lingua italiana è stata soggetta sin dalle sue origini dal latino.

Un censimento delle forme concorrenti potrà comprendere anche le varianti morfologiche rappresentate in esiti verbali arcaici o di tradizione letteraria come *seggo* per *siedo*, *veggo* per *vedo*, *debbo* per *devo*, *apersi* per *aprii*, ecc. Particolarmente feconda si rivelerà la casistica relativa ai participi passati attraverso esempi come *visto* e *veduto*, questo secondo considerato oggi obsoleto (e magari sconosciuto a molti alunni) ma ancora rappresentato in formulazioni del tipo *versione riveduta* o *riveduto e corretto* e richiamato — attraverso l'applicazione

del suffisso *–uta* all'infinito *vedere* — nel sostantivo *veduta*, in parte alternativo a *vista* (*la veduta sulla città*, *veduta prospettica*, *essere di larghe vedute*...). Analogamente, si potrà facilmente rilevare che, pur prevalendo oggi *perso* in tutte le circostanze usuali, l'uso aggettivale *sperduto* è tutt'altro che raro nei contesti in cui si desideri porre particolare enfasi su una condizione di isolamento, fisico (*un paesino sperduto*) o figurato (*mi sento sperduto*). Si potranno anche incontrare casi come quello di *succeduto* e *successo*, che esemplificano la possibilità che due esiti continuino a convivere parallelamente, ma almeno in parte specializzati in significati distinti (*successo* più diffusamente usato per 'accaduto': *gli è successo un fatto grave*; *succeduto* per 'subentrato': *il figlio gli è succeduto sul trono*)[21].

Gli alunni potranno d'altra parte osservare come talvolta varianti uscite dall'uso rimangano in forme cristallizzate all'interno di locuzioni e modi di dire: si spiegheranno così un'espressione ancora oggi diffusa come *per iscritto* che conserva memoria di quell'*i–* prostetica, per ragioni di eufonia preposta alle parole inizianti per *s–* impura dopo parola terminante in consonante, e frequentemente testimoniata nei quaderni CoDiSV redatti tra Otto– e Novecento (ad es. *in istrada*, *in iscuola*, *in Ispagna*, *nell'istudio*, *per ischerzo*, ...).

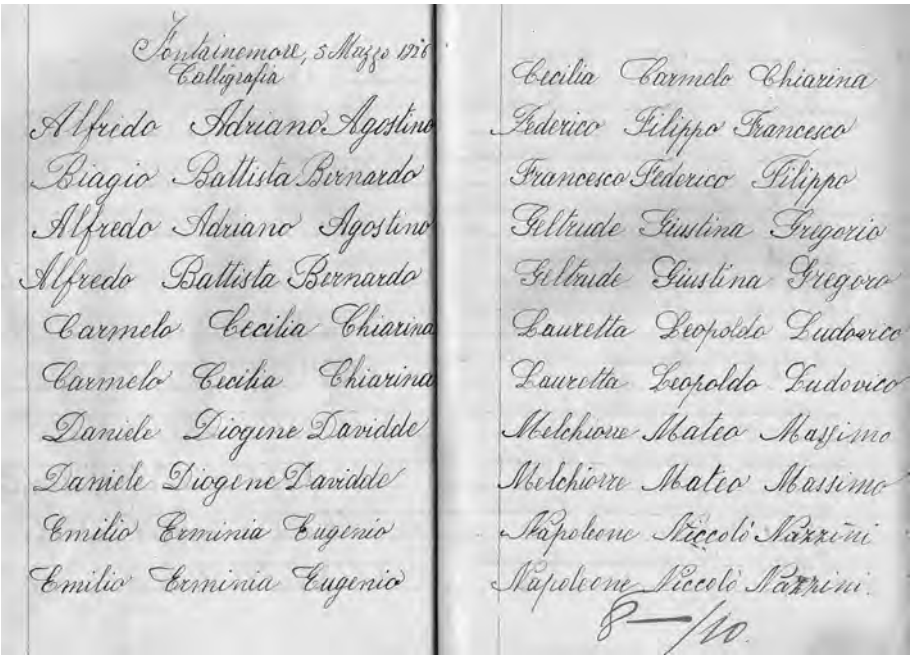
Sulla scorta di osservazioni di questo tipo si potrà osservare come la presenza di relitti lessicali all'interno di certe espressioni idiomatiche possa farle percepire come unità lessicali autonome, dotate di un senso disancorato dal significato dei sintagmi originari: si pensi ad esempio a modi di dire come *per il rotto della cuffia*, in cui *rotto* sta per 'apertura' e *cuffia* per 'copricapo del cavaliere', o a locuzioni del tipo *per lo più*, *per lo meno*, rese opache dall'uso arcaico dell'articolo *lo* per *il* e, anche per effetto di questo svuotamento, oggi ammesse anche nelle varianti con grafie univerbate *perlopiù*, *perlomeno*.

Proprio i fenomeni dell'univerbazione potranno offrire efficaci esempi a proposito dell'evoluzione delle convenzioni di scrittura, troppo spesso percepite e presentate come salde e immutabili. Per mostrare agli allievi come anche le prescrizioni ortografiche possano oscillare o modificarsi nel corso del tempo si potranno selezionare alcuni esempi di parole originariamente separate, successivamente fuse anche graficamente (*al di sopra* > *al disopra*; *non ostante* > *nono-*

21. Ad es. invece in un quaderno datato 1901 [177]: *è succeduta una disgrazia*.

stante), eventualmente anche con accoglimento del raddoppiamento fonosintattico (*eccome*, *semmai*, *sebbene*, *soprattutto*, *sopralluogo*). Gli alunni si stupiranno probabilmente nell'osservare nella documentazione CoDiSV che soluzioni testimoniate e prescritte fino a una certa epoca debbano da un certo momento in poi essere obbligatoriamente invece rese in forme diverse (*capo d'anno* > *capodanno*). Si tratterà, in alcuni casi, di esempi che hanno ben presenti, perché provocano in loro dubbi o anche errori ricorrenti (*almeno, inoltre, invece*), talvolta anche motivati dal fatto che fenomeni e tendenze di pronuncia molto diffuse nella lingua parlata ormai trasferitesi nelle scritture informali o poco sorvegliate (ad es. *eppoi*, *vabbene*)sono invece ancora fortemente osteggiate dalla norma canonica.

Per i casi ambigui o particolarmente soggetti a incertezze la consultazione di alcuni dizionari, cartacei e digitali, consentirà di verificare quali siano oggi le forme preferite e di constatare come alcune delle forme inconsuete presenti nelle testimonianze dei quaderni siano ancora oggi registrate ed eventualmente indicate come soluzioni superate; come altre non siano invece oggi neppure più censite, o per lo meno non lemmatizzate come voci autonome: si potrà osservare i dispositivi di rimando interni adottati dai lessicografi e ragionare sullo scioglimento delle sigle alternativamente impiegate per fare riferimento a etichette di frequenza e *marche d'uso*. Il ricorso a strumenti lessicografici diversi consentirà, oltre che di constatare come anche l'ortografia sia soggetta a oscillazioni e cambiamenti anche molto rapidi, di mettere in atto opportune comparazioni fra gli strumenti disponibili, comparazioni che promuoveranno anche la revisione dell'idea che il dizionario costituisca uno strumento statico e definitivo: di fronte alla persistenza di posizioni divergenti nei confronti di soluzioni alternative da alcune fonti ritenute accettabili, da altre inammissibili (*obiettivo*/*obbiettivo*; *qual è*/*qual è*; *se stesso*/*sé stesso*; *zabaione*/*zabaglione*;) gli alunni avranno modo di verificare quanto laschi possano essere i confini anche in ambiti ritenuti estremamente normati e normativi. Riflessioni di questo tipo dovrebbero far percepire agli allievi l'importanza di saper utilizzare gli strumenti lessicografici in modo avveduto e consapevole e di porsi di fronte alle norme della lingua con atteggiamenti di curiosità, piuttosto che di rassegnazione. Ma, al contempo, la consapevolezza della variabilità o anche volatilità delle norme linguistiche non dovrebbe incoraggiare, semmai anzi ridirigere, la tendenza a una loro sottovalutazione: l'obiettivo di


Fontainemore, 5 Marzo 1926
Calligrafia

Alfredo Adriano Agostino
Biagio Battista Bernardo
Alfredo Adriano Agostino
Alfredo Battista Bernardo
Carmelo Cecilia Chiarina
Carmelo Cecilia Chiarina
Daniele Diogene Davidde
Daniele Diogene Davidde
Emilio Erminia Eugenio
Emilio Erminia Eugenio

Cecilia Carmelo Chiarina
Federico Filippo Francesco
Francesco Federico Filippo
Geltrude Giustina Gregorio
Geltrude Giustina Gregorio
Lauretta Leopoldo Ludovico
Lauretta Leopoldo Ludovico
Melchiore Mateo Massimo
Melchiore Mateo Massimo
Napoleone Piccolo Nazzini
Napoleone Piccolo Nazzini
8—/10.

Figura 8. 1925–26 [152: 21].

un percorso di relativizzazione delle certezze linguistiche maturate si propone di sollecitare interesse e attenzione nei confronti di fenomeni altrimenti non percepiti e in molti casi proprio per questa ragione ignorati. La coscienza della tendenza del codice a un costante rinnovamento non dovrebbe, d'altra parte, indurre negli allievi atteggiamenti di passiva accettazione del cambiamento: dovrebbe, semmai, favorire un processo di responsabilizzare rispetto al ruolo che ciascun parlante può assumere per far sì che i processi evolutivi della lingua prevedano un fisiologico cambiamento ma non coincidano mai, a livello individuale e comunitario, con un progressivo, inesorabile e casuale impoverimento.

Per questa ragione tutte le attività didattiche basate sui materiali documentari storici dovrebbero essere concepite come interventi di sensibilizzazione, finalizzati a promuovere atteggiamenti partecipativi, di coinvolgimento personale e di responsabilizzazione. In questa direzione, introduciamo un ultimo spunto didattico che bene si presta a mettere in evidenza le dinamiche di continuo rinnovamento dei serbatoi linguistici ma al contempo anche a far

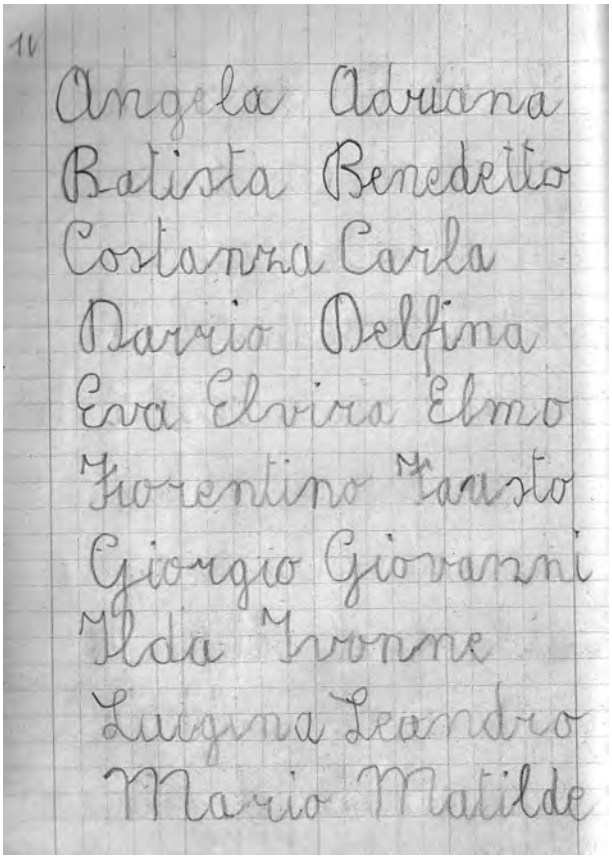
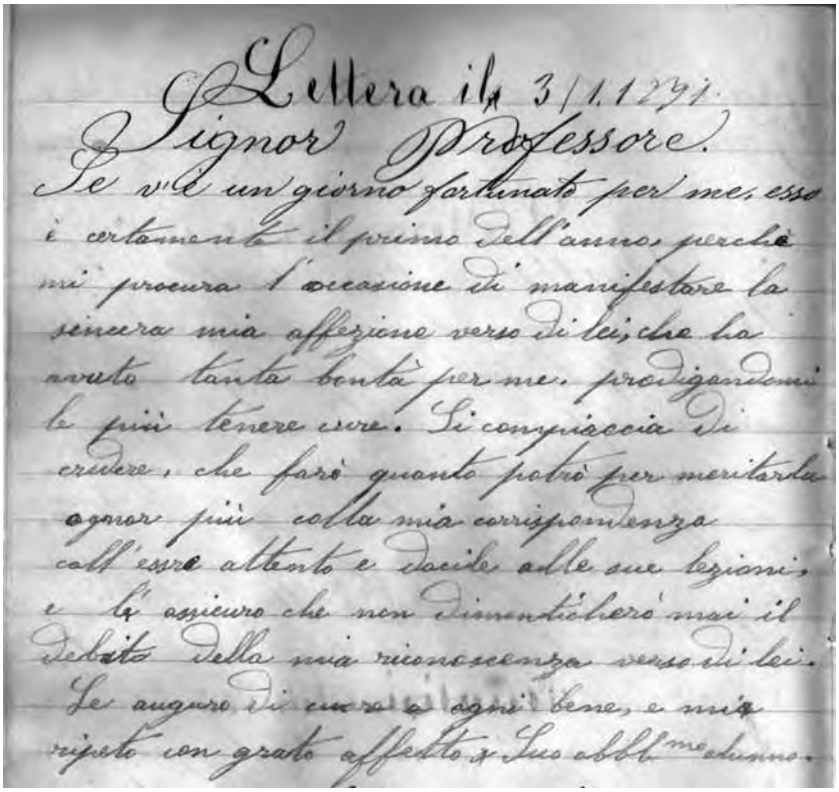

11
Angela Adriana
Batista Benedetto
Costanza Carla
Dario Delfina
Eva Elvira Elmo
Fiorentino Fausto
Giorgio Giovanni
Ilda Ivonne
Luigina Leandro
Mario Matilde

Figura 9. 1952 [359: 19].

risaltare il ruolo determinante all'interno di tali dinamiche assunto da ciascun parlante.

La proposta si colloca nel settore dell'*antroponimia*, che comprende al proprio interno i *nomi di famiglia* (*cognomi*), i *primi nomi* (*prenomi* o *nomi di battesimo*), i *subcognomi* (*soprannomi di famiglia* che vengono utilizzati per identificare singoli nuclei o rami di parentela nelle aree in cui molti abitanti portano lo stesso cognome) e i *soprannomi individuali*.

La documentazione del CoDiSV offre molti spunti relativamente al dominio dei *prenomi*. Accade spesso, infatti, che i testi di dettati, esercizi di grammatica, problemi di matematica, ecc. facciano ricorso a nomi di bambini immaginari funzionali alla narrazione. Sarà facile osservare come tali nomi cambino nel corso del tempo, sull'onda delle mode e



Lettera il 3/1.1891.

Signor Professore.

Se v'è un giorno fortunato per me, esso è certamente il primo dell'anno, perchè mi procura l'occasione di manifestare la sincera mia affezione verso di lei, che ha avuto tanta bontà per me, prodigandomi le più tenere cure. Si compiaccia di credere, che farò quanto potrò per meritarla ognor più colla mia corrispondenza coll'essere attento e docile alle sue lezioni, e la assicuro che non dimenticherò mai il debito della mia riconoscenza verso di lei.

Le auguro di cuore ogni bene, e mi ripeto con grato affetto Suo obbl.mo alunno.

Figura 10. 1890 [118: 7].

dei gusti in parallela evoluzione nella società reale, ma anche — nei tempi più vicini — per effetto di spostamenti migratori che arricchiscono il repertorio onomastico tradizionale di forestierismi e esotismi. Il confronto tra i prenomi documentati nei quaderni CoDiSV nel primo cinquantennio del Novecento (fig. 8 e 9)[22] e il repertorio prenominale della classe potrà costituire, in prima battuta, una buona occasione per osservare e discutere la fenomenologia del cambiamento.

22. Nel primo cinquantennio postunitario sono documentati nei quaderni CoDiSV prenomi femminili oggi pressoché estinti, come i femminili *Adila* (1917 [127]), *Dionigia* (1902 [228]), *Elvira* (1910 [16]), *Erminia* (1925–26 [152]), *Genoveffa* (1917 [127]), *Luigia* (1912–13 [86]), *Olimpia* (1890 [117]), *Pietra* (1902 [470]), *Sitibonda* (1923 [129]), *Ugolina* (1920 [106]), *Zita* (1912–13 [86]) e i maschili *Basilio* (1882 [162]), *Casimiro* (1899 [222]), *Edmondo* (1905 [28]), *Egidio* (1914 [623]), *Elmo* (1952 [359]), *Evaristo* (1952 [359]), *Flamberto* (1917 [127]), *Gasperino* (1899 [222]), *Isidoro* (1912–13 [86]), *Melchiorre* (1925–26 [152]), *Oreste* (1899 [222]), *Pompeo* (1912–13 [86], *Ulrico* (1905 [28]). Per ulteriori esempi cfr. Revelli 2013: 158 sgg..

Ulteriori riflessioni potranno riguardare le dinamiche dell'appellazione testimoniate nei quaderni da confrontare con le esperienze sperimentabili quotidianamente: l'anteposizione di titoli reverenziali quali *Professor*, *Maestro* o *Signor* (figura 10) si configura in modo più o meno formale a seconda che a seguire sia il nome di famiglia o il prenome, e risulta comunque in progressivo declino; il chiamare o l'essere chiamati attraverso il nome di famiglia invece che il prenome costituisce un atto denso di significati relazionali che si modificano — anche in ambito scolastico — con il trascorrere del tempo; l'utilizzo del solo primo nome indica confidenza in caso di reciprocità, ma marca invece rapporti di gerarchia se non usato simmetricamente, come avviene generalmente nelle relazioni insegnanti/alunni; l'utilizzo di forme soprannominali evidenzia l'esistenza di un rapporto di tipo confidenziale con l'interlocutore, configurandosi però a seconda dei casi come una manifestazione di tipo affettivo o eventualmente anche segno di paternalistica distanza.

Volendo tornare al *Lessico famigliare* che ci ha accompagnato nel nostro itinerario possiamo cogliere a spunto il seguente breve estratto (p. 20):

> Mio padre, quando si sposò, lavorava a Firenze nella clinica d'uno zio di mia madre, che era soprannominato «il Demente» perché era medico dei matti. Il Demente era, in verità, un uomo di grande intelligenza, colto e ironico; e non so se abbia mai saputo di esser chiamato, in famiglia, così.

L'appellativo "il Demente" citato dalla Ginzburg si inscrive nell'ambito dei soprannomi individuali, e più precisamente dei *soprannomi segreti*: è infatti probabile che lo zio non fosse effettivamente a conoscenza di questo epiteto, non proprio gradevole. E, in effetti, è esperienza comune che all'interno di gruppi ristretti — famiglie, compagnie di amici, classi scolastiche, ecc. — vengano coniati in riferimento a persone esterne nomignoli ironici, beffardi o anche offensivi che restano nascosti ai diretti interessati.

In altri casi il soprannome è pubblico: quando costituisce una forma vezzeggiativa del prenome o quando rimanda a caratteristiche o eventi gradevoli può essere utilizzato come appellativo diretto e autodichiarato come pseudonimo dal suo stesso portatore. Da questo punto di partenza, che fa riferimento a probabili esperienze dirette degli allievi, può essere avviato un momento di riflessione in direzione

storico–linguistica: molti nomi di famiglia italiani hanno avuto origine da epiteti che, attribuiti in prima battuta per l'identificazione univoca di un singolo individuo, si sono poi estesi a interi gruppi familiari come *soprannomi di famiglia* e così cristallizzati come cognomi. Così, nel repertorio dei nomi di famiglia italiani abbiamo derivati allusivi a caratteristiche fisiche (*Biondi*, *Grasso*, *Sordi*, ecc.), a tratti caratteriali (*Allegri*, *Bono*, ecc.) e a una grande quantità di appellativi legati a circostanze e fatti occasionali cui non è possibile risalire con precisione (*Bevilaqua*, *Mangiagatti*, ecc.) ma anche, e in larga misura, da ipocoristici patronimici (originati da un prenome maschile: ad esempio *Petrino* o *Pietrucci* da *Pietro*) o matronimici (originati da un prenome femminile: ad esempio *Giannina* o *Giannola* da *Giovanna*).

Gli ipocoristici, corrispondenti a forme foneticamente modificate dei prenomi, saranno certamente presenti agli allievi: vengono infatti largamente impiegati in famiglia, come forme affettive e vezzeggiative; fra amici e compagni, come esiti che manifestano confidenza e complicità. I dispositivi ipocoristici oggi più attivi conducono a forme alterate formate attraverso fenomeni raccorciativi di apocope (*Simona* > *Simo*) e aferesi (*Matteo* > *Teo*) — non di rado convergenti verso esiti di matrice anglofona (*Alessandro* > *Al* e *Alex*, piuttosto che *Ale* o *Sandro*) ed eventualmente applicati anche ai nomi di famiglia (*Bertolini* > *Bert*). Il confronto con i diminutivi tradizionali in *–ino*, *–uccio, –ucciolino*, *–inello*, *–inetto* o *–inettino* — frequentissimi nella documentazione CoDiSV almeno fino alla prima metà del Novecento[23] e sicuramente percepite come arcaiche o anche stucchevoli dai giovani contemporanei — potrà essere un'ulteriore occasione per riflettere a proposito del modificarsi della sensibilità linguistica dei parlanti e per constatare quanto vasti e pervasivi siano gli ambiti in cui, sulla scorta di tale sensibilità, le dinamiche del cambiamento linguistico hanno agito nel corso del tempo e continuano oggi ad agire.

23. A titolo di esempio, *Adelina* (1910 [16]), *Albertina* (1900 [601]), *Andreuccio*: 1890 [117], *Annetta* (1916 [125]), *Antonino* (1901 [177]), *Battistino* (1890 [117]), *Carlino* (1905 [28]) e *Carluccio* (1928 [546]), *Cesarino* (1905 [28]), *Chiarina* (1956 [778]), *Enrichetta* (1900 [469]), *Ernestina* (1922 [492]) e *Ernestino* (1899 [222]), *Felicino* (1899 [222]), *Ferdinandino* (1890 [118]), *Giacomino* (1899 [222]), *Giacometto* (1890 [117]), *Giorgetto* (1901 [175]), *Giovannino* (1894 [81]), *Giuseppino* (1920 [66]), *Giulietta* (1898 [231]) e *Giulietto* (1901 [177]), *Lauretta* (1925–26 [152]), *Lorenzino* (1914 [623]), *Luigina* (1922 [492]), *Luigino* (1920 [107]) e *Luigetto* (1890 [117]), *Marcuccio* (1914 [623]), *Paolina* (1901 [177]), *Pierina* (1920 [108]), *Pietruccio*: 1914 [173], *Rosina* (1884 [159]) e *Rosetta* (1940 [264]), *Stefanino* (1899 [222]), . . .

Conclusioni

A partire dagli stimoli rintracciabili nella documentazione CoDiSV ci siamo proposti di formulare alcune proposte esemplificative di come la riflessione sul mutamento linguistico possa servire a rimotivare l'interesse degli allievi verso la lingua e a contribuire ad ampliare il loro serbatoio lessicale, guidandoli a comprendere e quindi meglio governare le complesse, cangianti e multiformi modalità di funzionamento della lingua. Il presupposto didattico perché ciò accada è che gli insegnanti siano disposti a cogliere il disorientamento dei ragazzi come occasione per proporre loro, in forme diverse da quelle consuete, dei ragionamenti metalinguistici all'interno dei quali la *grammatica* non si ponga come dogmatico apparato di norme definitive, quindi come greve e molesto fardello, superfluo soprattutto per parlanti che già maneggiano l'italiano come lingua materna, ma invece come strumento indispensabile per osservare e descrivere la lingua come risultato — mutevole in diacronia, provvisorio in sincronia — di una storia definita, pur senza consapevolezza, dalle scelte e dalle storie individuali di donne e uomini, bambini e adulti. Perché, come una felice similitudine di Giacomo Devoto (1968: 11) ricorda,

> la grammatica è come la forma delle rocce alpine. Non è l'opera di uno o più pensatori, come i profili delle Alpi non sono l'opera di giganti appassionati di disegno geometrico, che maneggiano volumi e danno forme regolari alle rocce. I profili delle Alpi sono il risultato di un processo di levigazione da parte dei ghiacciai come la grammatica è il risultato di un processo di levigazione della storia.

Riferimenti bibliografici

Balboni 2006 = Paolo E. Balboni, Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica,Torino, UTET Università.

Balboni 2007 = Paolo E. Balboni, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Libreria.

De Mauro 2006 = Tullio De Mauro, *Parole di giorni lontani*, Bologna, Il Mulino.

Devoto 1968 = Giacomo Devoto, *Prefazione* a *Stalin. Il marxismo e la linguistica*, Milano, Feltrinelli.

Gili 2005 = Guido Gili, *La credibilità. Quando è perché la comunicazione ha successo*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore.

Ginzburg 1963 = Natalia Ginzburg, *Lessico famigliare*, Torino, Einaudi (citazioni tratte dall'edizione 2005).

Lo Duca 1997 = Maria G. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Firenze, La Nuova Italia.

Nencioni 1982 = Nencioni Giovanni, *Autodiacronia linguistica: un caso personale*. In: G. Nencioni et al., *La lingua italiana in movimento*, Firenze, Accademia della Crusca: 7–33.

Marello 1989 = Marello Carla (a cura di), *Alla ricerca della parola nascosta*, Firenze, La Nuova Italia.

Pontecorvo et Al. 2004 = Clotilde Pontecorvo, Anna Maria Ajello, Cristina Zucchermaglio, *Discutendo s'impara. Interazione e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci.

Revelli 2013 = Luisa Revelli, *Diacronia dell'italiano scolastico*, Roma, Aracne (Collana CoDiSV II).

Revelli 2014 = Luisa Revelli, *Pronomi allocutivi e deissi sociale: dall'asimmetria alla reciprocità nell'interazione diadica bambino–adulto.* In: F.Bertolino (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola. Trasformazioni e cambiamenti attraverso le testimonianze dei quaderni*, Roma, Aracne (Collana CoDiSV III): 147–206.

Serianni 2006 = Luca Serianni, *Prima lezione di grammatica,* Roma–Bari, Laterza.

Serianni 2013 = Luca Serianni, *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*. Roma, Editori Laterza.

Serianni — Benedetti 2009 = Luca Serianni, Giuseppe Benedetti, *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.

Telmon 2006 = Tullio Telmon, *Gli studenti si confessano: considerazioni sulle autobiografie sociolinguistiche*. In: G. Marcato (a cura di), *Giovani, lingue e dialetti*. Atti del Convegno di Sappada 2005, Padova, Unipress: 221–229.

Appendice
VoBIS. *Vocabolario di Base dell'Italiano Scolastico*

La varietà di italiano impiegata e proposta a modello nella tradizione scolastica italiana corrisponde a canoni molto precisi, che – pur subendo graduali adattamenti nel corso del tempo – hanno mantenuto per decenni tratti di conservatorismo manifestati dalla cristallizzazione di norme molto rigide eppure in alcuni casi anche ingenue o arbitrarie, dal mancato accoglimento di soluzioni e fenomeni invece abituali negli altri settori d'uso della lingua e nell'italiano standard, dalla sistematica presa di distanza dai tratti ritenuti indesiderabili perché propri del parlato. Alcune soluzioni ancora oggi ben rappresentate, soprattutto nel settore del lessico, fanno dell'*italiano scolastico* una varietà tipica dei contesti di insegnamento, come tale osservabile per le sue specificità in rapporto all'italiano rappresentato in altri domini e contesti d'uso.

Il *vocabolario di base dell'italiano scolastico* (VoBIS) - qui fornito come strumento didattico, fondamentalmente per lo svolgimento di attività comparativo-contrastive finalizzate alla riflessione sul lessico e sulle varietà dell'italiano - costituisce una versione semplificata del lessico di frequenza dell'italiano scolastico elaborato e studiato da chi scrive nel volume *Diacronia dell'italiano scolastico* (Roma, Aracne, 2013) cui si rimanda per l'inquadramento teorico e una più articolata descrizione di criteri e metodi adottati per il trattamento e l'analisi del campione di documenti utilizzato per la costituzione del corpus sottoposto a trattamento computazionale. Brevemente, il lavoro là condotto si basava su una selezione di 150 quaderni appartenenti all'archivio CoDiSV distribuiti in modo bilanciato in sei ventenni nell'arco di tempo compreso tra il 1881 al 2000: il corpus definitivo si componeva di 152.151 occorrenze, ricondotte a 18.898 forme e 11.751 lemmi. Alcune di queste, a prescindere dalla frequenza assoluta, risultavano caratteristiche o esclusive di specifici periodi storici; altre si mostravano presenti in modo più o meno stabile e regolare per tutto il periodo esaminato.

Il VoBIS qui pubblicato fa riferimento a questa seconda categoria, comprendendo i 2.022 sostantivi, aggettivi e verbi documentati con maggiore continuità in quanto testimoniati con più di cinque occorrenze distribuite in almeno quattro dei sei repertori cronologici ventennali o in tre non consecutivi. Si tratta quindi, sostanzialmente, dell'insieme dei vocaboli dotati di contenuto semantico autonomo

più stabili e duraturi nel lessico scolastico della tradizione italiana. Ad essi potrà essere fatto riferimento in classe come a un *repertorio di base* condiviso col quale comparare, per differenza, le specificità rinvenibili in tipologie di testi selezionati invece per una loro specifica caratterizzazione: quelli storici dell'archivio CoDiSV, contenenti un gran numero di termini arcaici e di livello sostenuto, o quelli prodotti dagli allievi stessi, più inclini all'accoglimento di neologismi, forestierismi e voci proprie del parlato; quelli individuati come diatopicamente marcati per la presenza di dialettismi o regionalismi o invece quelli, ricchi di tecnicismi, appartenenti a specifici ambiti disciplinari.

La Lista 1 presenta, in una sorta di graduatoria, la distribuzione dei lemmi per *rango d'uso*, e cioè secondo la posizione – indicata attraverso un numero intero - da ciascuno occupata nell'elenco ordinato in modo decrescente. Per la consultazione della *Lista 1* e l'eventuale predisposizione di proprie liste di frequenza gli allievi dovranno quindi aver ben chiaro il concetto di *rango* e comprendere che questo è tanto più basso quanto maggiore è il numero di occorrenze del lemma. Potrà essere utile osservare che nelle posizioni più alte si collocano verbi d'uso comunissimo in tutte le varietà dell'italiano, come *essere*, *avere*, *fare*, *vedere*, ma che sono presenti anche termini invece molto specifici del contesto scolastico (ad esempio *tema*, *dettato*, *esercizio*. . .), alcuni dei quali impiegati anche in altre varietà ma con accezioni diverse da quelle dell'ambito educativo (ad esempio *lettera* nel senso di *grafema*, *pensierino* per *breve componimento*, . . .).

La Lista 2 raccoglie invece i lessemi in ordine alfabetico e risulta quindi di più facile consultazione per l'individuazione di singoli vocaboli. Le colonne indicanti la distribuzione dei lemmi in tre quarantenni – dal 1881 al 1920, dal 1921 al 1960, dal 1961 al 2000 – consentono di verificare l'andamento storico delle occorrenze e di osservare che alcuni dei termini inclusi nel lessico di base risultano rari o assenti in uno dei periodi considerati (ad esempio *figliuolo* nell'intervallo 1961/2000). Per la corretta interpretazione dei dati da confrontare con liste di frequenza su propri corpora è fondamentale che gli allievi conoscano i concetti di *forma* e *lemma* e siano in grado di ricondurre correttamente le prime ai secondi. In questo senso, anche per la gestione e l'interpretazione dei casi di omonimia (ad esempio *piatto* sost. e agg.), la presenza della marca grammaticale costituisce un elemento di supporto.

Lista 1: Il VoBIS per rango d'uso

ESSERE *1;* AVERE *2;* FARE *3;* VEDERE *4;* TEMA *5;* DIRE *6;* ANDARE *7;* DETTATO *8;* POTERE *9;* ESERCIZIO *10;* SCRIVERE *11;* VENIRE *12;* MAMMA *13;* BUONO *14;* CASA *15;* VOLERE *16;* DOVERE *17;* SCUOLA *18;* BELLO *19;* GIORNO *20;* CARO *21;* GRANDE *22;* ANNO *23;* DARE *24;* METTERE *25;* STARE *26;* NOME *27;* UOMO *27;* SEGUENTE *28;* MAESTRO *29;* LEGGERE *30;* PASSARE *30;* AMICO *31;* BAMBINO *32;* PAROLA *33;* FIORE *34;* ACQUA *35;* TROVARE *36;* TEMPO *37;* FRATELLO *38;* COMPAGNO *39;* LETTERA *39;* FANCIULLO *40;* PARLARE *41;* BABBO *42;* ALBERO *43;* MANGIARE *43;* PICCOLO *43;* PADRE *44;* PENSARE *44;* STUDIARE *45;* CHIAMARE *46;* NONNO *46;* SOLE *47;* ZIO *48;* CUORE *49;* MARE *49;* FIGLIO *50;* PIACERE *50;* CADERE *51;* COMPONIMENTO *52;* SIGNORE *52;* LAVORARE *53;* TERRA *53;* LASCIARE *54;* PRIMO *55;* VITA *55;* ANIMALE *56;* PIANGERE *57;* FRASE *58;* LAVORO *58;* AMARE *59;* MORIRE *59;* CITTÀ *60;* PRENDERE *60;* RISPONDERE *60;* CIELO *61;* MADRE *61;* ANALISI *62;* RAGAZZO *63;* BIANCO *64;* CORRERE *64;* NUOVO *65;* CONTENTO *66;* RICEVERE *67;* VIVERE *67;* GENITORE *68;* POVERO *69;* CANE *70;* USCIRE *70;* VOLGERE *71;* PERSONA *72;* PORTARE *72;* SENTIRE *72;* NEVE *73;* OCCHIO *73;* VERBO *73;* GIOCARE *74;* GUARDARE *74;* MESE *74;* MANO *75;* UCCELLO *75;* PRIMAVERA *76;* FAMIGLIA *77;* ROSSO *78;* CHIEDERE *79;* PARTIRE *80;* PORTA *80;* SORELLA *80;* TESTO *80;* FESTA *81;* ARIA *82;* STRADA *82;* PANE *83;* CREDERE *84;* PAESE *84;* ARRIVARE *85;* CAMPO *86;* PORRE *86;* GIUNGERE *87;* CóMPITO *88;* MONTAGNA *89;* TENERE *90;* GATTO *91;* LUNGO *91;* PIANTA *91;* CERCARE *92;* PREGARE *92;* APRIRE *93;* ENTRARE *93;* FOGLIA *93;* RIASSUNTO *93;* INVERNO *94;* SCOLARO *95;* ALTO *96;* LIBRO *96;* NERO *96;* FINIRE *97;* RACCONTARE *97;* SOLDATO *97;* SVOLGIMENTO *97;* GIARDINO *98;* CAVALLO *99;* CONOSCERE *99;* CONTADINO *99;* IMPARARE *99;* SERA *99;* AGGETTIVO *100;* AIUTARE *100;* CATTIVO *100;* LONTANO *101;* FREDDO *102;* VENTO *102;* VERO *102;* CAMPAGNA *103;* GRAMMATICALE *103;* PATRIA *103;* SALUTO *103;* SPERARE *103;* FIUME *104;* GIOIA *104;* LEZIONE *104;* NASCERE *104;* VACANZA *104;* BACIO *105;* GIORNATA *105;* PRATO *105;* BRAVO *106;* CORPO *106;* STUDIO *106;* COMINCIARE *107;* COMPERARE *107;* ITALIANO *107;* LUCE *107;* MANDARE *107;* POVERO *107;* SERVIRE *107;* ERBA *108;*

GUERRA *108;* USARE *108;* DORMIRE *109;* VIA *109;* BIMBO *110;* COLORE *110;* VERDE *110;* BOSCO *111;* COPRIRE *111;* PERDERE *111;* SAGGIO *111;* AMORE *112;* ARTICOLO *112;* FORMARE *112;* FORTE *112;* LUOGO *112;* VESTIRE *112;* FRUTTO *113;* CANTARE *114;* DOVERE *114;* FORMA *114;* RITORNARE *114;* SALUTE *114;* STORIA *114;* CRESCERE *115;* DIVENTARE *115;* LIBERO *115;* MONDO *115;* RIMANERE *115;* DONNA *116;* RICORDARE *116;* SALUTARE *116;* TORNARE *116;* MOMENTO *117;* NOTIZIA *117;* NOTTE *117;* PREPARARE *117;* ROMPERE *117;* ULTIMO *117;* UTILE *117;* AMMALARE *118;* CURA *118;* PIOGGIA *118;* QUADERNO *118;* ROSA *118;* DOLCE *119;* PASSATO *119;* RIUSCIRE *119;* AZIONE *120;* COMPRARE *120;* FELICE *120;* APE *121;* CUGINO *121;* DESIDERARE *121;* MONTE *121;* POESIA *121;* RACCOGLIERE *121;* BRACCIO *122;* DIVERTIRE *122;* FUOCO *122;* GIOVANE *122;* MATTINO *122;* NIDO *123;* PLURALE *123;* VECCHIO *123;* VOCE *123;* CERTO *124;* POSTO *124;* RICCO *124;* SAPERE *124;* VECCHIO *124;* CLASSE *125;* FORZA *125;* RACCONTO *125;* STELLA *125;* ASPETTARE *126;* CORREGGERE *126;* NUMERO *126;* PRONOME *126;* RECARE *126;* BISOGNO *127;* DESCRIVERE *127;* INSEGNARE *127;* LUPO *127;* PUNTO *127;* TRASCORRERE *127;* AFFEZIONATO *128;* CHIESA *128;* CHIUDERE *128;* FINESTRA *128;* GIUSTO *128;* GRANO *128;* SCORSO *128;* ANIMA *129;* CARTA *129;* COMPIERE *129;* COMPORRE *129;* LEONE *129;* PENSIERINO *129;* PENSIERO *129;* PULIRE *129;* RENDERE *129;* ASCOLTARE *130;* AUTUNNO *130;* DOMANDA *130;* ERRORE *130;* LINGUA *130;* OPERAIO *130;* PECORA *130;* RIDERE *130;* SOTTOLINEARE *130;* TRENO *130;* ESEMPIO *131;* INCONTRARE *131;* LETTURA *131;* MATTINA *131;* PESCE *131;* PIEDE *131;* PUNGERE *131;* RAMO *131;* VICINO *131;* VINCERE *131;* VOTO *131;* AIUTO *132;* CALDO *132;* MANCARE *132;* PIENO *132;* RE *132;* RINGRAZIARE *132;* SEMBRARE *132;* AFFETTO *133;* ALLEGRO *133;* BERE *133;* MORTE *133;* VESTITO *133;* VOLARE *133;* ANTICO *134;* AVVICINARE *134;* BOCCA *134;* BREVE *134;* CAPO *134;* CASTAGNA *134;* CONTENERE *134;* DIARIO *134;* DOMANDARE *134;* FERRO *134;* FRESCO *134;* LAGO *134;* NEMICO *134;* ORO *134;* PROVARE *134;* ALZARE *135;* CALLIGRAFIA *135;* CAMMINARE *135;* COMUNE *135;* DIVIDERE *135;* DOLORE *135;* OSSERVARE *135;* PERMETTERE *135;* PRESENTE *135;* SOLO *135;* TESTA *135;* TRARRE *135;* ESAME *136;* FIGLIUOLO *136;* GENTILE *136;* GIOCO *136;* LIETO *136;* NECESSARIO *136;* PERICOLO *136;* SEMPLICE *136;* UDIRE *136;* VINO *136;* VOLONTÀ *136;* ACCOMPAGNARE *137;*

CARITÀ *137;* DIFENDERE *137;* LUNA *137;* MAGGIORE *137;* MIGLIORE *137;* NIPOTE *137;* PACE *137;* PROMETTERE *137;* SCENDERE *137;* SOLDO *137;* TRISTE *137;* UOVO *137;* UVA *137;* VOLPE *137;* BANCO *138;* CONDURRE *138;* CORAGGIO *138;* DESIDERIO *138;* LOGICO *138;* MONELLO *138;* MOSTRARE *138;* OGGETTO *138;* ORECCHIO *138;* RIGA *138;* RONDINE *138;* STANZA *138;* BATTERE *139;* COLLA *139;* CONSIGLIO *139;* DENARO *139;* FARFALLA *139;* FREQUENTARE *139;* FUGGIRE *139;* ITALIANO *139;* MELA *139;* ORA *139;* PREPOSIZIONE *139;* SCARPA *139;* SERENO *139;* TAVOLA *139;* VELOCE *139;* AMMALATO *140;* ASPETTO *140;* AZZURRO *140;* DIMENTICARE *140;* GODERE *140;* GRAVE *140;* MALATTIA *140;* OPERA *140;* PENNA *140;* PREFERIRE *140;* QUALITÀ *140;* RESTARE *140;* RICONOSCERE *140;* SOGGETTO *140;* VIRGOLA *140;* VIVO *140;* ALA *141;* ANIMO *141;* CAFFÈ *141;* CONTINUARE *141;* DISEGNO *141;* FRONTE *141;* LETTO *141;* NATURA *141;* ORDINE *141;* PAGARE *141;* PIOVERE *141;* PRINCIPALE *141;* RICORDO *141;* RISPOSTA *141;* ZUCCHERO *141;* ACCADERE *142;* CAPIRE *142;* CAPRA *142;* CIBO *142;* COPIARE *142;* DIVERSO *142;* FAVORE *142;* INDICARE *142;* INSETTO *142;* PALLA *142;* PARENTE *142;* PROBLEMA *142;* SETTIMANA *142;* SILENZIO *142;* AGGIUNGERE *143;* ATTENTO *143;* BARCA *143;* BUE *143;* CAMERA *143;* CARNEVALE *143;* CARRO *143;* ESTATE *143;* FIORIRE *143;* ISOLA *143;* LIRA *143;* MACCHINA *143;* MUOVERE *143;* PIANURA *143;* PIETRA *143;* SICURO *143;* SPECCHIO *143;* TETTO *143;* BONTÀ *144;* BRUNO *144;* CAPELLO *144;* COPERTO *144;* COSTRUIRE *144;* FORMICA *144;* GENTE *144;* GETTARE *144;* GRIGIO *144;* MUCCA *144;* OTTIMO *144;* PADRONE *144;* PRONTO *144;* SINGOLARE *144;* STUDIOSO *144;* TIRARE *144;* TRATTO *144;* VETRO *144;* VOGLIA *144;* ARMA *145;* AVVENIRE *145;* BISOGNARE *145;* CARNE *145;* CITTADINO *145;* DISGRAZIA *145;* DISPIACERE *145;* DIVENIRE *145;* ETÀ *145;* GIALLO *145;* GIRARE *145;* INVITARE *145;* MASCHILE *145;* OFFRIRE *145;* PASTORE *145;* REGALARE *145;* RISO *145;* SOFFRIRE *145;* SOSTITUIRE *145;* SPERANZA *145;* STAGIONE *145;* TOCCARE *145;* ABITARE *146;* ADATTO *146;* AMATO *146;* ATTENZIONE *146;* BRUTTO *146;* CONSERVARE *146;* DILIGENTE *146;* FUTURO *146;* MEDICO *146;* MOVIMENTO *146;* NARRARE *146;* OCCORRERE *146;* ORTO *146;* PAURA *146;* PRESENTARE *146;* PROMUOVERE *146;* RIPETERE *146;* SEDERE *146;* SEGUIRE *146;* VERITÀ *146;* VIAGGIO *146;* VIRTÙ *146;* CANTO *147;* CONIGLIO *147;* EROE *147;* FAME *147;*

GALLINA *147;* MANTENERE *147;* PASSEGGIATA *147;* PROFONDO *147;* RIVEDERE *147;* SALIRE *147;* SALTARE *147;* VENDERE *147;* VISITARE *147;* ABITO *148;* ALBA *148;* COLPIRE *148;* COMBATTERE *148;* COMPIRE *148;* CUCINA *148;* DIFETTO *148;* DONO *148;* FACCIA *148;* FARINA *148;* FRUTTA *148;* LATTE *148;* MURO *148;* PIGRO *148;* POPOLO *148;* RIVOLGERE *148;* ROBUSTO *148;* TAGLIARE *148;* TERRENO *148;* TRADUZIONE *148;* USO *148;* VALLE *148;* VILLAGGIO *148;* ABBANDONARE *149;* CAMBIARE *149;* COGLIERE *149;* COMPAGNIA *149;* COMPLEMENTO *149;* DIRIGERE *149;* ESPRESSIONE *149;* GUADAGNARE *149;* INCOMINCIARE *149;* LANA *149;* MATITA *149;* MENTE *149;* NEBBIA *149;* ONORE *149;* POETA *149;* PRANZO *149;* REGALO *149;* RICCHEZZA *149;* RISPETTO *149;* SANGUE *149;* SEGNO *149;* SENSO *149;* SOTTILE *149;* TRACCIA *149;* BRANO *150;* COLORARE *150;* DENTE *150;* FERMO *150;* FOGLIO *150;* INVENTARE *150;* LAVARE *150;* LEGNO *150;* MOBILE *150;* OTTENERE *150;* PENTIRSI *150;* PERDONARE *150;* QUALIFICATIVO *150;* RICOPIARE *150;* SANO *150;* SIGNIFICATO *150;* SORGERE *150;* TERMINARE *150;* ACCENDERE *151;* ASINO *151;* COMMETTERE *151;* ESPRIMERE *151;* FERMARE *151;* FORESTA *151;* FORTUNA *151;* GAMBA *151;* GENEROSO *151;* GRIDARE *151;* INDOSSARE *151;* LEGGERO *151;* NOCE *151;* NUVOLA *151;* OCA *151;* ORDINARE *151;* PINO *151;* PRESTARE *151;* PROSSIMO *151;* PUNTINO *151;* QUADRO *151;* SEDIA *151;* SPECIE *151;* TRANQUILLO *151;* UBBIDIRE *151;* VISITA *151;* VISTA *151;* VITE *151;* ACCORRERE *152;* APERTO *152;* ATTENDERE *152;* ATTRAVERSARE *152;* AUTOMOBILE *152;* BENEDIRE *152;* CAPPELLO *152;* CASTIGARE *152;* CHIARO *152;* CORTILE *152;* DETERMINATIVO *152;* EDUCARE *152;* FATICA *152;* FEMMINILE *152;* FONDO *152;* FRETTA *152;* GIORNALE *152;* INSEGNANTE *152;* LODARE *152;* MALATO *152;* MURATORE *152;* PERDONO *152;* PRODURRE *152;* PROFUMO *152;* PROPOSIZIONE *152;* PROVERBIO *152;* RICAVARE *152;* SACCO *152;* SENTIMENTO *152;* SUONARE *152;* TOGLIERE *152;* TRASCRIVERE *152;* VALORE *152;* VERGOGNA *152;* VISO *152;* BASSO *153;* BOTTIGLIA *153;* COLLEGIO *153;* CONDOTTA *153;* CORAGGIOSO *153;* CREARE *153;* CUOCO *153;* DIFFICILE *153;* DURO *153;* FEDELE *153;* GRIDO *153;* GUARIRE *153;* IMPORTANTE *153;* LARGO *153;* LIBERTÀ *153;* MEMORIA *153;* MESTIERE *153;* MODESTO *153;* OBBEDIRE *153;* OMBRA *153;* ORSO *153;* PELO *153;* PESCA *153;* PEZZO *153;* PIAZZA *153;* POSARE *153;* QUADRUPEDE *153;* RAGNO *153;* REGINA *153;* RITORNO *153;*

SALVARE *153;* SCEGLIERE *153;* SCOLASTICO *153;* SCORRERE *153;* SECOLO *153;* SPIEGARE *153;* STANCO *153;* SUCCEDERE *153;* TOPO *153;* VIGNA *153;* VIOLA *153;* ADOPERARE *154;* ALUNNO *154;* ANGELO *154;* AQUILA *154;* ARRAMPICARE *154;* BICICLETTA *154;* BUGIA *154;* CAMMINO *154;* CARAMELLA *154;* CAUSA *154;* CONIUGARE *154;* CONTARE *154;* CUCIRE *154;* DISTINGUERE *154;* DOTTORE *154;* EDUCAZIONE *154;* ELEMENTARE *154;* FABBRICA *154;* FALEGNAME *154;* FERITO *154;* FIERO *154;* GITA *154;* GLORIA *154;* GRANDEZZA *154;* INFINITO *154;* ISTRUIRE *154;* MANIERA *154;* MOSCA *154;* NASO *154;* OMBRELLO *154;* OROLOGIO *154;* PAGINA *154;* PAZIENZA *154;* PERIODO *154;* REMOTO *154;* RICORRERE *154;* RIEMPIRE *154;* RIMPROVERARE *154;* SOLLEVARE *154;* STRETTO *154;* TACERE *154;* TEMERE *154;* TRASPORTARE *154;* TREMARE *154;* UCCIDERE *154;* UNIRE *154;* VASO *154;* AFFETTUOSO *155;* ASSISTERE *155;* BAGNARE *155;* BAGNO *155;* BANDIERA *155;* BESTIA *155;* BOTTONE *155;* CARICO *155;* CASTIGO *155;* CHIUSO *155;* CORSA *155;* DESCRIZIONE *155;* DISEGNARE *155;* GHIACCIO *155;* GLORIOSO *155;* IGNORANTE *155;* IMITARE *155;* IMMAGINARE *155;* INTENDERE *155;* LEGNA *155;* LIQUORE *155;* MERITARE *155;* MEZZOGIORNO *155;* NASCONDERE *155;* NOTA *155;* PERSONAGGIO *155;* POSSIBILE *155;* PREZIOSO *155;* PROPOSITO *155;* PUNIRE *155;* RAGGIUNGERE *155;* RAGIONE *155;* RIMETTERE *155;* RUOTA *155;* SCATOLA *155;* SCOPRIRE *155;* SORRIDERE *155;* SPESA *155;* SUONO *155;* TORTA *155;* UMILE *155;* VACCA *155;* VALERE *155;* VITTORIA *155;* ARGENTO *156;* AUGURARE *156;* AVVENIRE *156;* BATTAGLIA *156;* CARATTERE *156;* CARTELLA *156;* CASO *156;* CENA *156;* CERVELLO *156;* CHIAVE *156;* CODA *156;* COLTIVARE *156;* CORRENTE *156;* CORSO *156;* CRUDELE *156;* DISCORSO *156;* DITO *156;* DIVERTIMENTO *156;* DOLCE *156;* ELETTRICO *156;* ESERCITO *156;* GOLA *156;* ILLUMINARE *156;* IMPERFETTO *156;* INIZIARE *156;* LEGARE *156;* MORTO *156;* NAZIONE *156;* NEVICARE *156;* NUTRIRE *156;* OCCASIONE *156;* PACCO *156;* PARTICOLARE *156;* PASSERO *156;* PASSO *156;* PERA *156;* RISPETTARE *156;* SALE *156;* SCIENZA *156;* SETA *156;* SEVERO *156;* STAZIONE *156;* STENDERE *156;* TEATRO *156;* UMANO *156;* VUOTO *156;* ABITUDINE *157;* ACCETTARE *157;* ACQUISTARE *157;* ALVEARE *157;* AUGURIO *157;* BACO *157;* BEVANDA *157;* BUGIARDO *157;* CASTAGNO *157;* CILIEGIA *157;* DEBOLE *157;* DIMOSTRARE *157;* DIRETTO *157;* FABBRICARE *157;* FIGURA *157;* FILO *157;* GALLO *157;* GUARDIA *157;* INCONTRO *157;*

LEGGE *157;* LENTO *157;* MERAVIGLIA *157;* MIELE *157;* MILITARE *157;* MINUTO *157;* NOIA *157;* PALAZZO *157;* PAPAVERO *157;* PELLE *157;* PIANETA *157;* PIATTO *157;* PIETÀ *157;* PULCINO *157;* SCRITTURA *157;* SCUSA *157;* SEGA *157;* SEME *157;* SPENDERE *157;* STALLA *157;* STRINGERE *157;* USCIO *157;* VIZIO *157;* AGILE *158;* ALLEGRIA *158;* APPARIRE *158;* APPENDERE *158;* ARDENTE *158;* ARMADIO *158;* ATTACCARE *158;* COMANDARE *158;* COMPORTARE *158;* COMPOSIZIONE *158;* COMPOSTO *158;* CORTO *158;* COSTA *158;* DESERTO *158;* EGREGIO *158;* FERIRE *158;* FITTO *158;* GOCCIA *158;* GOVERNO *158;* GRAMMATICA *158;* GREGGE *158;* IMMENSO *158;* IMPROVVISO *158;* INTERROGARE *158;* LABORIOSO *158;* LUMINOSO *158;* MATURO *158;* MINESTRA *158;* MULO *158;* OCCUPARE *158;* ODORE *158;* ONOMASTICO *158;* PASSEGGIARE *158;* PAZIENTE *158;* PROFUMATO *158;* PROMESSA *158;* REGIONE *158;* RIPORTARE *158;* RISOLVERE *158;* RITRATTO *158;* RIVA *158;* RUMORE *158;* SARTO *158;* SCAPPARE *158;* SCRITTORE *158;* SGUARDO *158;* SINCERO *158;* SOCCORRERE *158;* SORRISO *158;* SPALLA *158;* SPIEGAZIONE *158;* SPINGERE *158;* SPUNTARE *158;* SQUADRA *158;* TAVOLO *158;* VOLO *158;* ABBONDANTE *159;* ACCORDO *159;* AFFRETTARE *159;* AGO *159;* AMICIZIA *159;* ARANCIA *159;* ASSENZA *159;* ATTO *159;* AVVOLGERE *159;* BELLEZZA *159;* BLU *159;* BOTTEGA *159;* BRILLARE *159;* BUCCIA *159;* CACCIATORE *159;* CAMICIA *159;* CAMINO *159;* CAPITALE f. *159;* CELESTE *159;* CICALA *159;* COLLINA *159;* COLPA *159;* CONSEGUENZA *159;* CONTENTEZZA *159;* CONTO *159;* CORREZIONE *159;* CURARE *159;* CUSTODIRE *159;* DIAVOLO *159;* DISTRUGGERE *159;* DOCILE *159;* DOMESTICO *159;* ELEMENTO *159;* ELEMOSINA *159;* ETERNO *159;* FABBRO *159;* FELICITÀ *159;* FEROCE *159;* GRADIRE *159;* IMPEDIRE *159;* IMPERATORE *159;* LABBRO *159;* LEVARE *159;* LIMPIDO *159;* LUCENTE *159;* MAGNIFICO *159;* MANTELLO *159;* MARINAIO *159;* MATERIA *159;* MERAVIGLIOSO *159;* METRO *159;* MISERIA *159;* MONUMENTO *159;* ONESTO *159;* PAESAGGIO *159;* PAGLIA *159;* PESANTE *159;* PIANTARE *159;* POSSEDERE *159;* PRIGIONE *159;* PRIMITIVO *159;* PROGRESSO *159;* PROTEGGERE *159;* RACCOLTO *159;* REGOLARE *159;* RICONOSCENZA *159;* RIPOSARE *159;* SEMINARE *159;* SGRIDARE *159;* SIEPE *159;* SILLABA *159;* SONNO *159;* SPIRITO *159;* TRATTENERE *159;* VAPORE *159;* VASTO *159;* ZAINO *159;* ABBRACCIO *160;* ALTERARE *160;* AMARO *160;* ARITMETICA *160;* BIONDO *160;* CACCIA *160;* CAGIONARE *160;* CALORE *160;* CANZONE *160;*

COSTUME *160;* DELICATO *160;* DEPORRE *160;* DERIVATO *160;* ELEFANTE *160;* ESPORRE *160;* FANGO *160;* FAZZOLETTO *160;* FERROVIA *160;* FICO *160;* FIENO *160;* GEMMA *160;* GIOVINEZZA *160;* GRADO *160;* INDUSTRIA *160;* INTERROGAZIONE *160;* MAGLIA *160;* MARGHERITA *160;* MARTELLO *160;* MERITO *160;* METÀ *160;* MISERO *160;* MOTO *160;* MUSICA *160;* NUBE *160;* ORGANO *160;* PAIO *160;* PASCOLARE *160;* PENISOLA *160;* PICCINO *160;* PITTORE *160;* PORTO *160;* PREGHIERA *160;* PRODOTTO *160;* PROFESSORE *160;* PROFUMARE *160;* PROVA *160;* PULIZIA *160;* RANA *160;* RELATIVO *160;* RIDURRE *160;* RITROVARE *160;* ROTONDO *160;* RUSCELLO *160;* SCELTA *160;* SCIUPARE *160;* SCIVOLARE *160;* SELVATICO *160;* SEMINA *160;* SOCIETÀ *160;* SPETTACOLO *160;* STACCARE *160;* STRANO *160;* SVENTURA *160;* SVOLGERE *160;* TECNICA *160;* TELA *160;* TESORO *160;* TRASFORMARE *160;* VESTE *160;* ZOCCOLO *160;* ABBAIARE *161;* ABILE *161;* ABITANTE *161;* ACUTO *161;* APPRENDERE *161;* ASSEGNARE *161;* AUTORE *161;* BALZARE *161;* CELEBRE *161;* CIECO *161;* CIMA *161;* CIRCONDARE *161;* CIVILTÀ *161;* COLPO *161;* COLTELLO *161;* CONDIZIONALE *161;* CONSOLARE *161;* CONTE *161;* COSCIENZA *161;* CREATURA *161;* DISTINTO *161;* EFFETTO *161;* ESEGUIRE *161;* FATTO *161;* FEDE *161;* FIANCO *161;* FIGLIOLO *161;* FUMARE *161;* GINOCCHIO *161;* GIRO *161;* GOLOSO *161;* GRAPPOLO *161;* GUSTO *161;* INCHIOSTRO *161;* INGANNARE *161;* INVERNALE *161;* LADRO *161;* LAVAGNA *161;* LODEVOLE *161;* MINORE *161;* MONETA *161;* MOTIVO *161;* MUTO *161;* NAVE *161;* NEGLIGENTE *161;* NOIOSO *161;* OCCHIALE *161;* OCCUPAZIONE *161;* OLIO *161;* OSSO *161;* PENDERE *161;* PENNINO *161;* PERMESSO *161;* PESCO *161;* POPOLARE *161;* POSSESSIVO *161;* POZZO *161;* PRECISO *161;* PROCURARE *161;* PROVVEDERE *161;* QUERCIA *161;* QUINTALE *161;* RACCOLTA *161;* RAGGIO *161;* RALLEGRARE *161;* REGNO *161;* RETTA *161;* RIENTRARE *161;* RIFLETTERE *161;* RINCRESCERE *161;* RIPARARE *161;* RISCALDARE *161;* SBAGLIARE *161;* SCOIATTOLO *161;* SEPARARE *161;* SERVIZIO *161;* SICUREZZA *161;* SINDACO *161;* SOMMA *161;* STORICO *161;* TASCA *161;* TENERO *161;* TORO *161;* TORRENTE *161;* TRADURRE *161;* USCITA *161;* VENDETTA *161;* VIVACE *161;* ZAMPA *161;* ACQUAZZONE *162;* AGNELLO *162;* AMMIRARE *162;* ARDERE *162;* ARTE *162;* ARTIGIANO *162;* ATTESA *162;* AVANZARE *162;* AVVENTURA *162;* AVVERTIRE *162;* BAMBOLA *162;* BEATO *162;* BECCARE *162;*

BICCHIERE *162;* BUCO *162;* CALZA *162;* CAVOLO *162;* CIGLIO *162;* CIVILE *162;* COLAZIONE *162;* COLONNA *162;* COMPRENDERE *162;* CONDIZIONE *162;* CONTINUO *162;* CORRISPONDERE *162;* CUOCERE *162;* CUOIO *162;* DEGNO *162;* DESTRA *162;* DICHIARARE *162;* DISUBBIDIRE *162;* ESCLAMARE *162;* FACILE *162;* FAVOLA *162;* FESTEGGIARE *162;* FESTOSO *162;* FISICO *162;* FONTANA *162;* FRUMENTO *162;* FUMO *162;* GEOGRAFIA *162;* INCANTEVOLE *162;* INDIPENDENZA *162;* INDIRETTO *162;* INDOVINARE *162;* INTERESSANTE *162;* INVITO *162;* LANCIARE *162;* LEPRE *162;* MACCHIARE *162;* MAZZO *162;* MEDAGLIA *162;* MIAGOLARE *162;* MISURA *162;* MODERNO *162;* MORALE *162;* MORALE *162;* MULINO *162;* MUTARE *162;* NAZIONALE *162;* NOCIVO *162;* NUDO *162;* PANNO *162;* PARENTESI *162;* PENETRARE *162;* POLVERE *162;* POMERIGGIO *162;* PONTE *162;* POTENZA *162;* PROSA *162;* PURO *162;* QUANTITÀ *162;* RACCOMANDARE *162;* RAPPRESENTARE *162;* RETE *162;* RIFARE *162;* RIPOSO *162;* RIPRENDERE *162;* RISPARMIARE *162;* RITARDO *162;* SACRIFICIO *162;* SCHIERA *162;* SCIMMIA *162;* SCIOGLIERE *162;* SCURO *162;* SEGNARE *162;* SINISTRA *162;* SOAVE *162;* SODDISFAZIONE *162;* SPADA *162;* SPAVENTO *162;* SPEDIRE *162;* SPEGNERE *162;* SPEZZARE *162;* SPIAGGIA *162;* SPLENDIDO *162;* STOMACO *162;* STRAPPARE *162;* STUFA *162;* SUCCHIARE *162;* TIMORE *162;* TRASCINARE *162;* URLO *162;* VERBALE *162;* VILLA *162;* ABETE *163;* ADDORMENTARE *163;* ANNUNZIARE *163;* APPARTAMENTO *163;* ARARE *163;* ASCIUGARE *163;* ASSICURARE *163;* BADARE *163;* BENEDETTO *163;* BIGLIETTO *163;* BRILLANTE *163;* BUTTARE *163;* CALZOLAIO *163;* CAMMELLO *163;* CAPACE *163;* CAPITARE *163;* CARBONE *163;* CARINO *163;* CASTELLO *163;* CATENA *163;* CENERE *163;* CERA *163;* CESPUGLIO *163;* CHILOMETRO *163;* CIOCCOLATINO *163;* COLLERA *163;* CONCEDERE *163;* CONGIUNTIVO *163;* CORTESE *163;* CUSCINO *163;* DEDICARE *163;* DESTINARE *163;* DIALOGO *163;* DISTURBARE *163;* DOLERE *163;* FEBBRE *163;* FONTE *163;* FRAGOLA *163;* FUNGO *163;* GRATO *163;* GRAZIA *163;* IMPORRE *163;* INDICATIVO *163;* INFELICE *163;* INNALZARE *163;* INTELLIGENTE *163;* INTERNO *163;* INTITOLARE *163;* ISTANTE *163;* LIBERARE *163;* LODE *163;* MEDICINA *163;* MERCATO *163;* METALLO *163;* NORD *163;* OFFESA *163;* PALLIDO *163;* PARTENZA *163;* PASTA *163;* PATATA *163;* PERICOLOSO *163;* PERSONALE *163;* PERSUADERE *163;* PICCHIARE *163;* POLENTA *163;* PORGERE *163;*

POSTA *163;* PREMIO *163;* PRESEPIO *163;* PREZZO *163;* PRIGIONIERO *163;* PRINCIPIO *163;* PROPORRE *163;* PROVINCIA *163;* PUGNO *163;* RADICE *163;* RAPIDO *163;* RECITARE *163;* RESTITUIRE *163;* RIALZARE *163;* RIGIDO *163;* SACRO *163;* SAPIENZA *163;* SAPORITO *163;* SCALDARE *163;* SCINTILLARE *163;* SCOPERTA *163;* SEGRETO *163;* SELVAGGIO *163;* SOPPORTARE *163;* SPECIALE *163;* SPIGA *163;* STIMA *163;* STIMARE *163;* STRANIERO *163;* SUPERFICIE *163;* SVEGLIARE *163;* TESSERE *163;* TRASMISSIONE *163;* TRISTEZZA *163;* UNGHIA *163;* USIGNOLO *163;* VALOROSO *163;* VENDEMMIA *163;* ACCOGLIERE *164;* ACCORGERSI *164;* ACQUAVITE *164;* AFFANNO *164;* AFFERRARE *164;* AGITARE *164;* ALLEVARE *164;* ALLUNGARE *164;* ALPINO *164;* AMOREVOLE *164;* ANGOLO *164;* ARATRO *164;* ARCO *164;* ARTISTA *164;* ASSOLUTO *164;* ASTRO *164;* ATTIVO *164;* AULA *164;* AUTUNNALE *164;* AVARO *164;* BALLARE *164;* BARBARO *164;* BECCO *164;* BORSA *164;* CALAMAIO *164;* CANCELLARE *164;* CANNA *164;* CAPODANNO *164;* CARNIVORO *164;* CARROZZA *164;* CELEBRARE *164;* CHIAMATA *164;* CHICCO *164;* CHINARE *164;* COLLEGA *164;* COMMOSSO *164;* CONFINE *164;* CONFONDERE *164;* CONSUMARE *164;* CONTRARIO *164;* CORNO *164;* CORVO *164;* COSTARE *164;* COVARE *164;* CROCE *164;* CULLA *164;* DECIDERE *164;* DIMOSTRATIVO *164;* DIPENDERE *164;* DISCESA *164;* DISGRAZIATO *164;* DISPORRE *164;* DOLOROSO *164;* DORATO *164;* DUBBIO *164;* ELETTRICITÀ *164;* ESISTERE *164;* FARO *164;* FASCIA *164;* FOLTO *164;* FRAGILE *164;* FRANGIA *164;* FUCILE *164;* GALLERIA *164;* GIGLIO *164;* GIOVENTÙ *164;* GIUSTIZIA *164;* GLOBO *164;* GRANDINE *164;* GRONDAIA *164;* GUADAGNO *164;* GUERRIERO *164;* GUIDARE *164;* IDEA *164;* IMPERATIVO *164;* IMPERO *164;* IMPRESTARE *164;* INFANZIA *164;* INTERO *164;* INUTILE *164;* INVADERE *164;* IRA *164;* ITALICO *164;* LAMPADA *164;* LUME *164;* MACCHIA *164;* MASSIMO *164;* MEMBRO *164;* NOBILE *164;* OFFERTA *164;* ORDINATO *164;* ORFANO *164;* ORNARE *164;* OSPEDALE *164;* PADRINO *164;* PALMA *164;* PALPEBRA *164;* PANCA *164;* PAPA *164;* PARTECIPARE *164;* PASSIONE *164;* PATIRE *164;* PAUSA *164;* PECCATO *164;* PERFETTO *164;* PESO *164;* PIGLIARE *164;* POLLAIO *164;* PRINCIPE *164;* PROPOSTA *164;* PROVENIRE *164;* QUADRATO *164;* RESPIRAZIONE *164;* RIMANDARE *164;* ROBA *164;* RUBARE *164;* RUGIADA *164;* SACRIFICARE *164;* SCOPPIARE *164;* SECCO *164;* SEPOLCRO *164;* SETE *164;* SODDISFARE *164;* SOFFICE *164;* SPAZIO

164; SPONDA *164;* STATUA *164;* SUPERIORE *164;* SVOGLIATO *164;* TENTARE *164;* TONO *164;* TRALCIO *164;* VANGA *164;* VIAGGIARE *164;* VOLENTEROSO *164;* VOLTARE *164;* VOLTO *164;* ACCIAIO *165;* ACINO *165;* ADORNARE *165;* AIUOLA *165;* ALIMENTO *165;* ANITRA *165;* ANNUNCIARE *165;* APPARTENERE *165;* APPLICARE *165;* APPROFITTARE *165;* ASPRO *165;* ASTUTO *165;* ASTUZIA *165;* AUDACE *165;* BACIARE *165;* BERRETTO *165;* BISOGNOSO *165;* BOLLIRE *165;* BUFERA *165;* BUSSARE *165;* CADUTA *165;* CAMOSCIO *165;* CAMPANELLO *165;* CANARINO *165;* CAPRETTO *165;* CARCERE *165;* CEDERE *165;* CEPPO *165;* CESSARE *165;* CHIASSO *165;* COMMENTO *165;* COMUNICARE *165;* COMUNIONE *165;* CONFESSARE *165;* CONFORTO *165;* CONQUISTARE *165;* CONTINENTE *165;* COPERTA *165;* COSTRINGERE *165;* CUCINARE *165;* CUSTODE *165;* DELIZIOSO *165;* DILIGENZA *165;* DIPINGERE *165;* DIRITTO *165;* DIVERTENTE *165;* DONARE *165;* ELEGANTE *165;* ENERGIA *165;* ESPERIENZA *165;* EVITARE *165;* FAMA *165;* FINALE *165;* FLOTTA *165;* FOCOLARE *165;* FORTUNATO *165;* GARZONE *165;* GELIDO *165;* GESSO *165;* GIACERE *165;* GIARDINIERE *165;* GOMITOLO *165;* GRATITUDINE *165;* GRAZIOSO *165;* GUANTO *165;* IGIENE *165;* IMMOBILE *165;* INCUDINE *165;* INFORMARE *165;* INGEGNO *165;* LAMENTARE *165;* LISCIO *165;* LOTTA *165;* MAGRO *165;* MAIALE *165;* MANIFESTARE *165;* MARMO *165;* MENDICANTE *165;* MENDICARE *165;* MENZOGNA *165;* MINACCIOSO *165;* NASCOSTO *165;* NATURALE *165;* NEGOZIANTE *165;* NOCCIOLA *165;* NOZIONE *165;* NUMEROSO *165;* ONORATO *165;* ORIZZONTE *165;* OZIOSO *165;* PAGA *165;* PARROCO *165;* PERCORRERE *165;* PESCARE *165;* PETTINARE *165;* PIANTO *165;* PIO *165;* POSATA *165;* POSIZIONE *165;* POVERTÀ *165;* PREDA *165;* PREPARAZIONE *165;* PUNTA *165;* QUADRARE *165;* RELIGIONE *165;* RESTO *165;* RICHIEDERE *165;* RIMORSO *165;* RIMPROVERO *165;* RINCORRERE *165;* RIPARO *165;* RIPASSARE *165;* RISCALDAMENTO *165;* RISVEGLIARE *165;* ROCCIA *165;* SABBIA *165;* SAPORE *165;* SASSO *165;* SCALA *165;* SCHERZO *165;* SCOGLIO *165;* SCOMPARIRE *165;* SCULTORE *165;* SENTIERO *165;* SERENITÀ *165;* SFORZO *165;* SNELLO *165;* SOCCORSO *165;* SOGNARE *165;* SOPRACCIGLIO *165;* SORTE *165;* SPINA *165;* SPLENDERE *165;* STATURA *165;* STRIDERE *165;* STUDENTE *165;* STUPENDO *165;* SUCCO *165;* SUGGERIRE *165;* SUOLO *165;* SUPERARE *165;* SVEGLIA *165;* TABACCO *165;* TEMPIO *165;* TENEREZZA *165;* TERMINE *165;* TERRIBILE *165;* TIGRE *165;*

TINO *165;* TURBARE *165;* UMIDO *165;* UMILTÀ *165;* VEGLIARE *165;* VELOCITÀ *165;* VERDURA *165;* VORACE *165;* ABBATTERE *166;* ABBELLIRE *166;* ABITAZIONE *166;* ACCOSTARE *166;* ACERBO *166;* ACQUAIO *166;* ACQUEO *166;* ADDOLORARE *166;* ADEMPIERE *166;* ADORARE *166;* AFFAMATO *166;* AFFARE *166;* AFFERMARE *166;* AFFOLLARE *166;* AFFRONTARE *166;* ALBERGO *166;* ALFABETICO *166;* ALITO *166;* ALLARGARE *166;* ALTEZZA *166;* ANELLO *166;* ANSIA *166;* APOSTROFO *166;* APPETITO *166;* ARCHITETTO *166;* ARMARE *166;* ARRIVO *166;* ARTO *166;* ASSOMIGLIARE *166;* ASTRATTO *166;* ATTIVITÀ *166;* AUTORITÀ *166;* AVVENIMENTO *166;* BAMBAGIA *166;* BASE *166;* BASTARE *166;* BASTIMENTO *166;* BASTONE *166;* BELARE *166;* BENEFICIO *166;* BIBLIOTECA *166;* BIDELLO *166;* BISCOTTO *166;* BORGO *166;* BRUCIARE *166;* BURRO *166;* CALZONE *166;* CAMERIERE *166;* CAMPANILE *166;* CANALE *166;* CANAPA *166;* CANCELLO *166;* CANDIDO *166;* CANNOCCHIALE *166;* CANNONE *166;* CAPITANO *166;* CAPITOLO *166;* CAPRICCIO *166;* CAREZZA *166;* CARTOLINA *166;* CARTONE *166;* CASTORO *166;* CENTRO *166;* CERCHIO *166;* CESTO *166;* CHIACCHIERARE *166;* CHIOCCIA *166;* CINGUETTARE *166;* CIPOLLA *166;* CLIENTE *166;* CLIMA *166;* COCCINELLA *166;* COLLE *166;* COLPEVOLE *166;* COMETA *166;* COMODO *166;* COMPIACERE *166;* COMPLEANNO *166;* CONCLUDERE *166;* CONIUGAZIONE *166;* CONSIDERARE *166;* CONSIGLIERE *166;* CONTATTO *166;* CONTEMPLARE *166;* CONVENIENTE *166;* COPIA *166;* COPPIA *166;* CORDA *166;* CORICARE *166;* CORONA *166;* COSTITUIRE *166;* COSTRUZIONE *166;* COTONE *166;* CRISTALLO *166;* CUCCIA *166;* CURVO *166;* DANNO *166;* DANNOSO *166;* DEBITO *166;* DECISO *166;* DELITTO *166;* DIFESA *166;* DIFFERENZA *166;* DIFFICOLTÀ *166;* DILETTO *166;* DIMOSTRAZIONE *166;* DISCENDERE *166;* DISCIPLINA *166;* DISOBBEDIRE *166;* DISPREZZARE *166;* DISTENDERE *166;* DISTRIBUIRE *166;* DIVINO *166;* DIVISA *166;* DOCCIA *166;* DOLCEZZA *166;* DORMIGLIONE *166;* DORSO *166;* DOZZINA *166;* ENORME *166;* ENTRATA *166;* EROICO *166;* ESAMINARE *166;* ESATTO *166;* ESCLAMAZIONE *166;* ESERCITARE *166;* ESTIVO *166;* FACCENDA *166;* FALSO *166;* FANGOSO *166;* FAVORIRE *166;* FIAMMA *166;* FIAMMIFERO *166;* FIDUCIA *166;* FIOCCO *166;* FISCHIARE *166;* FORNAIO *166;* FRECCIA *166;* FREQUENTE *166;* FUNZIONARE *166;* GABBIA *166;* GARBATO *166;* GAS *166;* GELARE *166;* GELSO *166;* GENERALE

166; GENERE *166;* GEOGRAFICO *166;* GHIACCIAIO *166;* GIORNALAIO *166;* GIUDICARE *166;* GIUDIZIO *166;* GONNA *166;* GRASSO *166;* GRILLO *166;* GUANCIA *166;* GUFO *166;* GUSTARE *166;* IGNORANZA *166;* IMPAZIENZA *166;* IMPORTANZA *166;* IMPRESA *166;* IMPRESSIONE *166;* INCARICO *166;* INCIDENTE *166;* INDUMENTO *166;* INDUSTRIOSO *166;* INGRATO *166;* INGRESSO *166;* INNO *166;* INSEGNAMENTO *166;* INSUFFICIENTE *166;* INTELLIGENZA *166;* INTENSO *166;* INTENZIONE *166;* INTERESSE *166;* INTERROGATIVO *166;* INVIDIA *166;* INVITATO *166;* LACRIMA *166;* LAMPO *166;* LAVANDAIA *166;* LAVORATORE *166;* LECCARE *166;* LEGIONE *166;* LESTO *166;* LIBERAZIONE *166;* LINEA *166;* LINO *166;* LITIGARE *166;* LIVIDO *166;* LOCOMOTIVA *166;* LUCCICARE *166;* LUMACA *166;* MACINARE *166;* MALINCONICO *166;* MALTRATTARE *166;* MANDRIA *166;* MANTO *166;* MARMELLATA *166;* MASCHERA *166;* MATERIALE *166;* MEDIO *166;* MERCE *166;* MIGLIORARE *166;* MIGRARE *166;* MISURARE *166;* MODELLO *166;* MORMORARE *166;* MORTALE *166;* MOTORE *166;* MUSICISTA *166;* NASCITA *166;* NEGARE *166;* NEGOZIO *166;* NOTTURNO *166;* OFFENDERE *166;* OFFICINA *166;* ORGOGLIOSO *166;* ORNAMENTO *166;* ORTAGGIO *166;* ORTOGRAFICO *166;* ORTOLANO *166;* OSARE *166;* OSSIGENO *166;* OZIO *166;* PAGELLA *166;* PAGLIAIO *166;* PANIERE *166;* PASSAGGIO *166;* PATERNO *166;* PATRIOTTICO *166;* PENA *166;* PENDIO *166;* PENITENZA *166;* PERO *166;* PESSIMO *166;* PETALO *166;* PETTO *166;* PIACEVOLE *166;* PIGIARE *166;* PIOPPO *166;* PIUMA *166;* POLLO *166;* POLPA *166;* POPOLAZIONE *166;* PORCELLANA *166;* PRANZARE *166;* PREOCCUPAZIONE *166;* PRESENZA *166;* PRODUZIONE *166;* PROVOCARE *166;* PRUDENTE *166;* PRUDENZA *166;* PUBBLICO *166;* PUNTEGGIATURA *166;* RARO *166;* RELIGIOSO *166;* RICAMATRICE *166;* RICHIAMARE *166;* RICOPRIRE *166;* RIFERIRE *166;* RIFLESSIONE *166;* RINCHIUDERE *166;* RINFRESCARE *166;* RINGRAZIAMENTO *166;* RISORGERE *166;* RISPARMIO *166;* RITIRARE *166;* RIUNIRE *166;* ROSEO *166;* ROVESCIARE *166;* ROVINA *166;* ROVINARE *166;* ROZZO *166;* SALA *166;* SALATO *166;* SALTO *166;* SALUBRE *166;* SBUFFARE *166;* SCHIAVO *166;* SCHIUDERE *166;* SCIOCCO *166;* SCODELLA *166;* SCOPO *166;* SCORGERE *166;* SCUOTERE *166;* SEDE *166;* SENSIBILE *166;* SERATA *166;* SFUGGIRE *166;* SIGNIFICARE *166;* SIMBOLO *166;* SMARRIRE *166;* SMETTERE *166;* SOFFIARE *166;* SOLCO *166;* SOLENNITÀ *166;* SOMA *166;* SOMI-

GLIARE *166;* SORPRESA *166;* SOSTANZA *166;* SOSTENERE *166;* SPALANCARE *166;* SPAVENTARE *166;* SPETTARE *166;* SPICCARE *166;* SPILLO *166;* SPORGERE *166;* SQUISITO *166;* STOFFA *166;* STOLTO *166;* STRUMENTO *166;* SUPERBO *166;* SUSINA *166;* SVENTOLARE *166;* TACCHINO *166;* TANA *166;* TARDARE *166;* TAZZA *166;* TEMPERATURA *166;* TEMPESTA *166;* TERREMOTO *166;* TRADIZIONE *166;* TRASCURARE *166;* TRASMETTERE *166;* TRASPARENTE *166;* TRATTARE *166;* TUBO *166;* TULIPANO *166;* UFFICIO *166;* UMORE *166;* USANZA *166;* VALIGIA *166;* VALLATA *166;* VELENOSO *166;* VENA *166;* VENDITA *166;* VENTAGLIO *166;* VENTRE *166;* VERGOGNARE *166;* VERSARE *166;* VETTA *166;* VEZZO *166;* VITELLO *166;* VOCABOLO *166;* ZITTO *166*.

Lista 2: Il VoBIS in ordine alfabetico

	categoria grammatica-le	Periodo 1881/1921	Periodo 1921/1960	Periodo 1961/2000	*Occorenze totali*	*Rango*
ABBAIARE	*v*	1	0	10	11	*161*
ABBANDONARE	*v*	12	3	8	23	*149*
ABBATTERE	*v*	3	1	2	6	*166*
ABBELLIRE	*v*	2	4	0	6	*166*
ABBONDANTE	*agg*	4	6	3	13	*159*
ABBRACCIO	*sost*	9	3	0	12	*160*
ABETE	*sost*	1	5	3	9	*163*
ABILE	*agg*	3	2	6	11	*161*
ABITANTE	*sost*	4	3	4	11	*161*
ABITARE	*v*	9	9	8	26	*146*
ABITAZIONE	*sost*	1	3	2	6	*166*
ABITO	*sost*	10	8	6	24	*148*
ABITUDINE	*sost*	3	3	9	15	*157*
ACCADERE	*v*	13	7	7	27	*142*
ACCENDERE	*v*	4	6	11	21	*151*
ACCETTARE	*v*	10	1	4	15	*157*
ACCIAIO	*sost*	2	2	3	7	*165*
ACCOGLIERE	*v*	4	1	3	8	*164*
ACCOMPAGNARE	*v*	10	14	11	35	*137*
ACCORDO	*sost*	4	5	4	13	*159*
ACCORGERSI	*v*	3	4	1	8	*164*
ACCORRERE	*v*	11	8	1	20	*152*
ACCOSTARE	*v*	3	1	2	6	*166*
ACERBO	*agg*	4	1	1	6	*166*
ACINO	*sost*	0	2	5	7	*165*
ACQUA	*sost*	60	47	79	186	*35*
ACQUAIO	*sost*	2	0	4	6	*166*
ACQUAVITE	*sost*	2	3	3	8	*164*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

ACQUAZZONE	*sost*	2	0	8	10	*162*
ACQUEO	*agg*	2	1	3	6	*166*
ACQUISTARE	*v*	9	0	6	15	*157*
ACUTO	*agg*	3	1	7	11	*161*
ADATTO	*agg*	1	2	23	26	*146*
ADDOLORARE	*v*	4	1	1	6	*166*
ADDORMENTARE	*v*	1	3	5	9	*163*
ADEMPIERE	*v*	5	1	0	6	*166*
ADOPERARE	*v*	11	3	4	18	*154*
ADORARE	*v*	2	2	2	6	*166*
ADORNARE	*v*	3	2	2	7	*165*
AFFAMATO	*agg*	2	0	4	6	*166*
AFFANNO	*sost*	7	0	1	8	*164*
AFFARE	*sost*	3	1	1	6	*166*
AFFERMARE	*v*	3	1	2	6	*166*
AFFERRARE	*v*	5	0	3	8	*164*
AFFETTO	*sost*	21	14	4	39	*133*
AFFETTUOSO	*agg*	7	7	3	17	*155*
AFFEZIONATO	*agg*	40	3	1	44	*128*
AFFOLLARE	*v*	1	2	3	6	*166*
AFFRETTARE	*v*	9	3	1	13	*159*
AFFRONTARE	*v*	2	2	2	6	*166*
AGGETTIVO	*sost*	12	32	28	72	*100*
AGGIUNGERE	*v*	10	6	13	29	*143*
AGILE	*agg*	5	3	6	14	*158*
AGITARE	*v*	3	0	5	8	*164*
AGNELLO	*sost*	2	4	4	10	*162*
AGO	*sost*	3	3	7	13	*159*
AIUOLA	*sost*	4	2	1	7	*165*
AIUTARE	*v*	26	23	23	72	*100*
AIUTO	*sost*	24	11	5	40	*132*
ALA	*sost*	7	13	11	31	*141*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

ALBA	*sost*	4	12	8	24	*148*
ALBERGO	*sost*	1	3	2	6	*166*
ALBERO	*sost*	33	39	82	154	*43*
ALFABETICO	*agg*	2	2	2	6	*166*
ALIMENTO	*sost*	6	0	1	7	*165*
ALITO	*sost*	2	1	3	6	*166*
ALLARGARE	*v*	3	2	1	6	*166*
ALLEGRIA	*sost*	4	1	9	14	*158*
ALLEGRO	*agg*	12	13	14	39	*133*
ALLEVARE	*v*	6	1	1	8	*164*
ALLUNGARE	*v*	1	2	5	8	*164*
ALPINO	*agg*	2	3	3	8	*164*
ALTERARE	*v*	2	6	4	12	*160*
ALTEZZA	*sost*	2	1	3	6	*166*
ALTO	*agg*	11	30	35	76	*96*
ALUNNO	*sost*	5	4	9	18	*154*
ALVEARE	*sost*	0	3	12	15	*157*
ALZARE	*v*	10	12	15	37	*135*
AMARE	*v*	73	36	12	121	*59*
AMARO	*agg*	7	3	2	12	*160*
AMATO	*agg*	19	7	0	26	*146*
AMICIZIA	*sost*	5	2	6	13	*159*
AMICO	*sost*	87	49	61	197	*31*
AMMALARE	*v*	26	20	8	54	*118*
AMMALATO	*sost*	20	10	2	32	*140*
AMMIRARE	*v*	2	3	5	10	*162*
AMORE	*sost*	39	13	8	60	*112*
AMOREVOLE	*agg*	5	3	0	8	*164*
ANALISI	*sost*	16	44	57	117	*62*
ANDARE	*v*	197	216	211	624	*7*
ANELLO	*sost*	2	3	1	6	*166*
ANGELO	*sost*	5	8	5	18	*154*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

ANGOLO	*sost*	1	2	5	8	*164*
ANIMA	*sost*	26	15	2	43	*129*
ANIMALE	*sost*	29	42	55	126	*56*
ANIMO	*sost*	18	4	9	31	*141*
ANITRA	*sost*	2	1	4	7	*165*
ANNO	*sost*	98	92	81	271	*23*
ANNUNCIARE	*v*	2	1	4	7	*165*
ANNUNZIARE	*v*	6	1	2	9	*163*
ANSIA	*sost*	2	2	2	6	*166*
ANTICO	*agg*	19	11	8	38	*134*
APE	*sost*	3	6	42	51	*121*
APERTO	*agg*	3	9	8	20	*152*
APOSTROFO	*sost*	0	2	3	6	*166*
APPARIRE	*v*	2	6	6	14	*158*
APPARTAMENTO	*sost*	7	0	2	9	*163*
APPARTENERE	*v*	4	0	3	7	*165*
APPENDERE	*v*	5	4	5	14	*158*
APPETITO	*sost*	3	2	1	6	*166*
APPLICARE	*v*	4	2	1	7	*165*
APPRENDERE	*v*	7	3	1	11	*161*
APPROFITTARE	*v*	5	0	2	7	*165*
APRIRE	*v*	14	29	36	79	*93*
AQUILA	*sost*	4	4	10	18	*154*
ARANCIA	*sost*	1	3	9	13	*159*
ARARE	*v*	1	6	2	9	*163*
ARATRO	*sost*	2	3	3	8	*164*
ARCHITETTO	*sost*	1	0	5	6	*166*
ARCO	*sost*	1	5	2	8	*164*
ARDENTE	*agg*	5	6	3	14	*158*
ARDERE	*v*	0	5	5	10	*162*
ARGENTO	*sost*	4	8	4	16	*156*
ARIA	*sost*	30	26	36	92	*82*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

ARITMETICA	*sost*	9	2	1	12	*160*
ARMA	*sost*	13	10	4	27	*145*
ARMADIO	*sost*	1	6	7	14	*158*
ARMARE	*v*	3	1	2	6	*166*
ARRAMPICARE	*v*	3	6	9	18	*154*
ARRIVARE	*v*	30	32	26	88	*85*
ARRIVO	*sost*	3	0	2	6	*166*
ARTE	*sost*	8	2	0	10	*162*
ARTICOLO	*sost*	6	19	35	60	*112*
ARTIGIANO	*sost*	3	4	3	10	*162*
ARTISTA	*sost*	4	2	2	8	*164*
ARTO	*sost*	2	2	2	6	*166*
ASCIUGARE	*v*	3	4	2	9	*163*
ASCOLTARE	*v*	17	10	15	42	*130*
ASINO	*sost*	3	10	8	21	*151*
ASPETTARE	*v*	23	10	13	46	*126*
ASPETTO	*sost*	7	9	16	32	*140*
ASPRO	*agg*	2	4	1	7	*165*
ASSEGNARE	*v*	5	3	3	11	*161*
ASSENZA	*sost*	6	4	3	13	*159*
ASSICURARE	*v*	6	2	1	9	*163*
ASSISTERE	*v*	7	6	4	17	*155*
ASSOLUTO	*agg*	5	2	1	8	*164*
ASSOMIGLIARE	*v*	3	3	0	6	*166*
ASTRATTO	*agg*	0	2	4	6	*166*
ASTRO	*sost*	1	5	2	8	*164*
ASTUTO	*agg*	0	1	6	7	*165*
ASTUZIA	*sost*	1	3	3	7	*165*
ATTACCARE	*v*	6	3	5	14	*158*
ATTENDERE	*v*	8	5	7	20	*152*
ATTENTO	*agg*	15	8	6	29	*143*
ATTENZIONE	*sost*	9	6	11	26	*146*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

ATTESA	*sost*	8	0	2	10	*162*
ATTIVITÀ	*sost*	1	2	3	6	*166*
ATTIVO	*agg*	1	1	6	8	*164*
ATTO	*sost*	8	4	1	13	*159*
ATTRAVERSARE	*v*	4	5	11	20	*152*
AUDACE	*agg*	2	4	1	7	*165*
AUGURARE	*v*	8	7	1	16	*156*
AUGURIO	*sost*	1	14	0	15	*157*
AULA	*sost*	0	1	7	8	*164*
AUTOMOBILE	*sost*	1	5	14	20	*152*
AUTORE	*sost*	4	3	4	11	*161*
AUTORITÀ	*sost*	3	2	1	6	*166*
AUTUNNALE	*agg*	3	0	5	8	*164*
AUTUNNO	*sost*	8	19	15	42	*130*
AVANZARE	*v*	1	2	7	10	*162*
AVARO	*agg*	3	3	2	8	*164*
AVERE	*v*	598	521	894	2013	*2*
AVVENIMENTO	*sost*	1	2	2	6	*166*
AVVENIRE	*v*	6	12	9	27	*145*
AVVENIRE	*sost*	8	7	1	16	*156*
AVVENTURA	*sost*	5	1	4	10	*162*
AVVERTIRE	*v*	6	2	2	10	*162*
AVVICINARE	*v*	15	15	8	38	*134*
AVVOLGERE	*v*	3	5	5	13	*159*
AZIONE	*sost*	14	6	32	52	*120*
AZZURRO	*agg*	7	12	13	32	*140*
BABBO	*sost*	79	48	28	155	*42*
BACIARE	*v*	4	1	2	7	*165*
BACIO	*sost*	44	21	2	67	*105*
BACO	*sost*	1	2	12	15	*157*
BADARE	*v*	7	1	1	9	*163*
BAGNARE	*v*	6	4	7	17	*155*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

BAGNO	*sost*	4	5	8	17	*155*
BALLARE	*v*	2	1	5	8	*164*
BALZARE	*v*	2	5	4	11	*161*
BAMBAGIA	*sost*	2	3	1	6	*166*
BAMBINO	*sost*	45	51	99	195	*32*
BAMBOLA	*sost*	1	1	8	10	*162*
BANCO	*sost*	10	6	18	34	*138*
BANDIERA	*sost*	1	9	7	17	*155*
BARBARO	*agg*	2	3	3	8	*164*
BARCA	*sost*	3	10	16	29	*143*
BASE	*sost*	2	0	4	6	*166*
BASSO	*agg*	1	4	14	19	*153*
BASTARE	*v*	3	3	0	6	*166*
BASTIMENTO	*sost*	1	3	2	6	*166*
BASTONE	*sost*	2	3	1	6	*166*
BATTAGLIA	*sost*	10	5	1	16	*156*
BATTERE	*v*	12	9	12	33	*139*
BEATO	*agg*	4	6	0	10	*162*
BECCARE	*v*	1	2	7	10	*162*
BECCO	*sost*	1	3	4	8	*164*
BELARE	*v*	2	2	2	6	*166*
BELLEZZA	*sost*	5	6	2	13	*159*
BELLO	*agg*	115	131	105	351	*19*
BENEDETTO	*agg*	2	5	2	9	*163*
BENEDIRE	*v*	10	6	4	20	*152*
BENEFICIO	*sost*	2	3	1	6	*166*
BERE	*v*	14	7	18	39	*133*
BERRETTO	*sost*	1	0	6	7	*165*
BESTIA	*sost*	8	8	1	17	*155*
BEVANDA	*sost*	9	3	3	15	*157*
BIANCO	*agg*	29	37	47	113	*64*
BIBLIOTECA	*sost*	3	0	3	6	*166*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

BICCHIERE	*sost*	3	4	3	10	*162*
BICICLETTA	*sost*	0	3	15	18	*154*
BIDELLO	*sost*	0	2	4	6	*166*
BIGLIETTO	*sost*	3	5	1	9	*163*
BIMBO	*sost*	2	33	27	62	*110*
BIONDO	*agg*	3	3	6	12	*160*
BISCOTTO	*sost*	1	2	3	6	*166*
BISOGNARE	*v*	10	12	5	27	*145*
BISOGNO	*sost*	32	9	4	45	*127*
BISOGNOSO	*agg*	6	0	1	7	*165*
BLU	*agg*	0	2	11	13	*159*
BOCCA	*sost*	14	11	13	38	*134*
BOLLIRE	*v*	1	1	5	7	*165*
BONTÀ	*sost*	20	6	2	28	*144*
BORGO	*sost*	3	1	2	6	*166*
BORSA	*sost*	2	1	5	8	*164*
BOSCO	*sost*	4	17	40	61	*111*
BOTTEGA	*sost*	5	6	2	13	*159*
BOTTIGLIA	*sost*	5	7	7	19	*153*
BOTTONE	*sost*	12	2	3	17	*155*
BRACCIO	*sost*	18	22	10	50	*122*
BRANO	*sost*	4	10	8	22	*150*
BRAVO	*agg*	14	17	35	66	*106*
BREVE	*agg*	11	8	19	38	*134*
BRILLANTE	*agg*	2	4	3	9	*163*
BRILLARE	*v*	3	3	7	13	*159*
BRUCIARE	*v*	1	2	3	6	*166*
BRUNO	*agg*	1	13	14	28	*144*
BRUTTO	*agg*	15	8	3	26	*146*
BUCCIA	*sost*	1	4	8	13	*159*
BUCO	*sost*	1	4	5	10	*162*
BUE	*sost*	10	13	6	29	*143*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

BUFERA	*sost*	1	0	6	7	*165*
BUGIA	*sost*	12	3	3	18	*154*
BUGIARDO	*agg*	9	6	0	15	*157*
BUONO	*agg*	209	143	37	389	*14*
BURRO	*sost*	4	1	1	6	*166*
BUSSARE	*v*	2	1	4	7	*165*
BUTTARE	*v*	0	6	3	9	*163*
CACCIA	*sost*	3	5	4	12	*160*
CACCIATORE	*sost*	6	1	6	13	*159*
CADERE	*v*	56	29	49	134	*51*
CADUTA	*sost*	5	2	0	7	*165*
CAFFÈ	*sost*	24	3	4	31	*141*
CAGIONARE	*v*	11	0	1	12	*160*
CALAMAIO	*sost*	3	4	1	8	*164*
CALDO	*agg*	17	6	17	40	*132*
CALLIGRAFIA	*sost*	11	18	8	37	*135*
CALORE	*sost*	4	3	5	12	*160*
CALZA	*sost*	4	5	1	10	*162*
CALZOLAIO	*sost*	3	4	2	9	*163*
CALZONE	*sost*	2	2	2	6	*166*
CAMBIARE	*v*	8	7	8	23	*149*
CAMERA	*sost*	16	12	1	29	*143*
CAMERIERE	*sost*	1	0	5	6	*166*
CAMICIA	*sost*	4	5	4	13	*159*
CAMINO	*sost*	1	6	6	13	*159*
CAMMELLO	*sost*	3	2	4	9	*163*
CAMMINARE	*v*	8	13	16	37	*135*
CAMMINO	*sost*	4	6	8	18	*154*
CAMOSCIO	*sost*	1	1	5	7	*165*
CAMPAGNA	*sost*	24	24	21	69	*103*
CAMPANELLO	*sost*	2	2	3	7	*165*
CAMPANILE	*sost*	1	3	2	6	*166*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

CAMPO	*sost*	14	39	34	87	*86*
CANALE	*sost*	1	2	3	6	*166*
CANAPA	*sost*	2	4	0	6	*166*
CANARINO	*sost*	1	3	3	7	*165*
CANCELLARE	*v*	1	2	5	8	*164*
CANCELLO	*sost*	0	1	5	6	*166*
CANDIDO	*agg*	3	1	2	6	*166*
CANE	*sost*	31	18	58	107	*70*
CANNA	*sost*	2	2	4	8	*164*
CANNOCCHIALE	*sost*	0	2	4	6	*166*
CANNONE	*sost*	2	2	2	6	*166*
CANTARE	*v*	12	17	29	58	*114*
CANTO	*sost*	4	10	11	25	*147*
CANZONE	*sost*	4	6	2	12	*160*
CAPACE	*agg*	3	3	3	9	*163*
CAPELLO	*sost*	6	9	13	28	*144*
CAPIRE	*v*	12	3	15	30	*142*
CAPITALE f.	*sost*	4	7	2	13	*159*
CAPITANO	*sost*	2	2	2	6	*166*
CAPITARE	*v*	3	2	4	9	*163*
CAPITOLO	*sost*	3	3	0	6	*166*
CAPO	*sost*	16	10	12	38	*134*
CAPODANNO	*sost*	0	7	1	8	*164*
CAPPELLO	*sost*	10	5	5	20	*152*
CAPRA	*sost*	4	15	11	30	*142*
CAPRETTO	*sost*	2	2	3	7	*165*
CAPRICCIO	*sost*	1	3	2	6	*166*
CARAMELLA	*sost*	1	2	15	18	*154*
CARATTERE	*sost*	5	1	10	16	*156*
CARBONE	*sost*	1	6	2	9	*163*
CARCERE	*sost*	2	1	4	7	*165*
CAREZZA	*sost*	3	0	3	6	*166*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

CARICO	*sost*	4	7	6	17	*155*
CARINO	*agg*	5	3	1	9	*163*
CARITÀ	*sost*	19	13	3	35	*137*
CARNE	*sost*	6	4	17	27	*145*
CARNEVALE	*sost*	5	9	15	29	*143*
CARNIVORO	*agg*	1	1	6	8	*164*
CARO	*agg*	239	87	12	338	*21*
CARRO	*sost*	6	16	7	29	*143*
CARROZZA	*sost*	5	2	1	8	*164*
CARTA	*sost*	8	23	12	43	*129*
CARTELLA	*sost*	1	1	14	16	*156*
CARTOLINA	*sost*	2	0	4	6	*166*
CARTONE	*sost*	1	0	5	6	*166*
CASA	*sost*	131	136	119	386	*15*
CASO	*sost*	7	8	1	16	*156*
CASTAGNA	*sost*	1	15	22	38	*134*
CASTAGNO	*sost*	0	5	10	15	*157*
CASTELLO	*sost*	1	6	2	9	*163*
CASTIGARE	*v*	12	2	6	20	*152*
CASTIGO	*sost*	13	2	2	17	*155*
CASTORO	*sost*	3	0	3	6	*166*
CATENA	*sost*	1	5	3	9	*163*
CATTIVO	*agg*	47	17	8	72	*100*
CAUSA	*sost*	7	2	9	18	*154*
CAVALLO	*sost*	23	30	20	73	*99*
CAVOLO	*sost*	4	5	1	10	*162*
CEDERE	*v*	6	1	0	7	*165*
CELEBRARE	*v*	2	4	2	8	*164*
CELEBRE	*agg*	3	3	5	11	*161*
CELESTE	*agg*	2	6	5	13	*159*
CENA	*sost*	5	1	10	16	*156*
CENERE	*sost*	1	4	4	9	*163*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

CENTRO	*sost*	0	3	3	6	*166*
CEPPO	*sost*	3	2	2	7	*165*
CERA	*sost*	1	1	7	9	*163*
CERCARE	*v*	25	18	37	80	*92*
CERCHIO	*sost*	1	2	3	6	*166*
CERTO	*agg*	27	11	10	48	*124*
CERVELLO	*sost*	11	5	0	16	*156*
CESPUGLIO	*sost*	4	1	4	9	*163*
CESSARE	*v*	3	1	3	7	*165*
CESTO	*sost*	2	0	4	6	*166*
CHIACCHIERARE	*v*	2	3	1	6	*166*
CHIAMARE	*v*	50	46	50	146	*46*
CHIAMATA	*sost*	1	2	5	8	*164*
CHIARO	*agg*	2	5	13	20	*152*
CHIASSO	*sost*	2	3	2	7	*165*
CHIAVE	*sost*	1	1	14	16	*156*
CHICCO	*sost*	2	3	3	8	*164*
CHIEDERE	*v*	33	28	34	95	*79*
CHIESA	*sost*	9	16	19	44	*128*
CHILOMETRO	*sost*	2	3	4	9	*163*
CHINARE	*v*	2	3	3	8	*164*
CHIOCCIA	*sost*	0	1	5	6	*166*
CHIUDERE	*v*	15	9	20	44	*128*
CHIUSO	*agg*	4	4	9	17	*155*
CIBO	*sost*	13	4	13	30	*142*
CICALA	*sost*	1	4	8	13	*159*
CIECO	*agg*	4	3	4	11	*161*
CIELO	*sost*	28	27	63	118	*61*
CIGLIO	*sost*	3	3	4	10	*162*
CILIEGIA	*sost*	5	0	10	15	*157*
CIMA	*sost*	1	4	6	11	*161*
CINGUETTARE	*v*	2	1	3	6	*166*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

CIOCCOLATINO	*sost*	1	0	8	9	*163*
CIPOLLA	*sost*	1	1	4	6	*166*
CIRCONDARE	*v*	6	3	2	11	*161*
CITTÀ	*sost*	34	54	31	119	*60*
CITTADINO	*sost*	9	15	3	27	*145*
CIVILE	*agg*	3	6	1	10	*162*
CIVILTÀ	*sost*	2	8	1	11	*161*
CLASSE	*sost*	17	15	15	47	*125*
CLIENTE	*sost*	3	2	1	6	*166*
CLIMA	*sost*	1	3	2	6	*166*
COCCINELLA	*sost*	0	2	4	6	*166*
CODA	*sost*	3	6	7	16	*156*
COGLIERE	*v*	12	3	8	23	*149*
COLAZIONE	*sost*	4	2	4	10	*162*
COLLA	*sost*	27	1	5	33	*139*
COLLE	*sost*	4	1	1	6	*166*
COLLEGA	*sost*	3	0	5	8	*164*
COLLEGIO	*sost*	14	1	4	19	*153*
COLLERA	*sost*	6	2	1	9	*163*
COLLINA	*sost*	3	5	5	13	*159*
COLONNA	*sost*	3	2	5	10	*162*
COLORARE	*v*	0	6	16	22	*150*
COLORE	*sost*	10	17	35	62	*110*
COLPA	*sost*	6	5	2	13	*159*
COLPEVOLE	*agg*	3	2	1	6	*166*
COLPIRE	*v*	11	6	7	24	*148*
COLPO	*sost*	4	5	2	11	*161*
COLTELLO	*sost*	1	6	4	11	*161*
COLTIVARE	*v*	6	5	5	16	*156*
COMANDARE	*v*	7	3	4	14	*158*
COMBATTERE	*v*	12	8	4	24	*148*
COMETA	*sost*	4	1	1	6	*166*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

COMINCIARE	*v*	26	19	20	65	*107*
COMMENTO	*sost*	2	1	4	7	*165*
COMMETTERE	*v*	15	4	2	21	*151*
COMMOSSO	*agg*	5	3	0	8	*164*
COMODO	*agg*	0	3	3	6	*166*
COMPAGNIA	*sost*	15	2	6	23	*149*
COMPAGNO	*sost*	73	62	34	169	*39*
COMPERARE	*v*	32	23	10	65	*107*
COMPIACERE	*v*	5	1	0	6	*166*
COMPIERE	*v*	15	16	12	43	*129*
COMPIRE	*v*	14	2	8	24	*148*
CóMPITO	*sost*	30	35	20	85	*88*
COMPLEANNO	*sost*	1	0	5	6	*166*
COMPLEMENTO	*sost*	9	1	13	23	*149*
COMPONIMENTO	*sost*	35	98	0	133	*52*
COMPORRE	*v*	10	20	13	43	*129*
COMPORTARE	*v*	2	3	9	14	*158*
COMPOSIZIONE	*sost*	12	0	2	14	*158*
COMPOSTO	*agg*	5	4	5	14	*158*
COMPRARE	*v*	13	9	30	52	*120*
COMPRENDERE	*v*	5	1	4	10	*162*
COMUNE	*agg*	7	12	18	37	*135*
COMUNICARE	*v*	3	1	3	7	*165*
COMUNIONE	*sost*	1	4	2	7	*165*
CONCEDERE	*v*	6	1	2	9	*163*
CONCLUDERE	*v*	4	1	1	6	*166*
CONDIZIONALE	*sost*	4	0	7	11	*161*
CONDIZIONE	*sost*	7	1	2	10	*162*
CONDOTTA	*sost*	14	4	1	19	*153*
CONDURRE	*v*	21	10	3	34	*138*
CONFESSARE	*v*	3	3	1	7	*165*
CONFINE	*sost*	4	3	1	8	*164*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

CONFONDERE	*v*	2	1	5	8	*164*
CONFORTO	*sost*	5	2	0	7	*165*
CONGIUNTIVO	*sost*	1	0	8	9	*163*
CONIGLIO	*sost*	0	5	20	25	*147*
CONIUGARE	*v*	10	3	5	18	*154*
CONIUGAZIONE	*sost*	2	3	1	6	*166*
CONOSCERE	*v*	43	14	16	73	*99*
CONQUISTARE	*v*	4	0	3	7	*165*
CONSEGUENZA	*sost*	6	1	6	13	*159*
CONSERVARE	*v*	17	7	2	26	*146*
CONSIDERARE	*v*	4	0	2	6	*166*
CONSIGLIERE	*sost*	5	1	0	6	*166*
CONSIGLIO	*sost*	20	6	7	33	*139*
CONSOLARE	*v*	9	2	0	11	*161*
CONSUMARE	*v*	2	2	4	8	*164*
CONTADINO	*sost*	21	27	25	73	*99*
CONTARE	*v*	6	6	6	18	*154*
CONTATTO	*sost*	1	2	2	6	*166*
CONTE	*sost*	4	5	2	11	*161*
CONTEMPLARE	*v*	2	2	2	6	*166*
CONTENERE	*v*	14	9	15	38	*134*
CONTENTEZZA	*sost*	10	2	1	13	*159*
CONTENTO	*agg*	72	23	16	111	*66*
CONTINENTE	*sost*	4	2	1	7	*165*
CONTINUARE	*v*	17	7	7	31	*141*
CONTINUO	*agg*	3	4	3	10	*162*
CONTO	*sost*	8	2	3	13	*159*
CONTRARIO	*agg*	3	3	2	8	*164*
CONVENIENTE	*agg*	2	3	1	6	*166*
COPERTA	*sost*	1	5	1	7	*165*
COPERTO	*agg*	13	8	7	28	*144*
COPIA	*sost*	2	1	2	6	*166*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

COPIARE	*v*	3	6	21	30	*142*
COPPIA	*sost*	0	3	3	6	*166*
COPRIRE	*v*	24	17	20	61	*111*
CORAGGIO	*sost*	23	8	3	34	*138*
CORAGGIOSO	*agg*	16	1	2	19	*153*
CORDA	*sost*	2	2	2	6	*166*
CORICARE	*v*	3	0	3	6	*166*
CORNO	*sost*	2	5	1	8	*164*
CORONA	*sost*	4	0	2	6	*166*
CORPO	*sost*	22	25	19	66	*106*
CORREGGERE	*v*	13	5	28	46	*126*
CORRENTE	*sost*	6	8	2	16	*156*
CORRERE	*v*	40	29	44	113	*64*
CORREZIONE	*sost*	5	1	7	13	*159*
CORRISPONDERE	*v*	5	1	4	10	*162*
CORSA	*sost*	6	4	7	17	*155*
CORSO	*sost*	5	6	5	16	*156*
CORTESE	*agg*	6	2	1	9	*163*
CORTILE	*sost*	2	4	14	20	*152*
CORTO	*agg*	3	5	6	14	*158*
CORVO	*sost*	6	0	2	8	*164*
COSCIENZA	*sost*	5	4	2	11	*161*
COSTA	*sost*	3	6	5	14	*158*
COSTARE	*v*	0	6	2	8	*164*
COSTITUIRE	*v*	2	2	2	6	*166*
COSTRINGERE	*v*	3	1	3	7	*165*
COSTRUIRE	*v*	2	7	19	28	*144*
COSTRUZIONE	*sost*	4	0	2	6	*166*
COSTUME	*sost*	3	3	6	12	*160*
COTONE	*sost*	4	2	0	6	*166*
COVARE	*v*	3	1	4	8	*164*
CREARE	*v*	12	5	2	19	*153*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

CREATURA	*sost*	5	5	1	11	*161*
CREDERE	*v*	54	18	18	90	*84*
CRESCERE	*v*	16	19	22	57	*115*
CRISTALLO	*sost*	1	2	3	6	*166*
CROCE	*sost*	2	1	5	8	*164*
CRUDELE	*agg*	10	4	2	16	*156*
CUCCIA	*sost*	1	1	4	6	*166*
CUCINA	*sost*	5	3	16	24	*148*
CUCINARE	*v*	0	1	6	7	*165*
CUCIRE	*v*	7	3	8	18	*154*
CUGINO	*sost*	29	9	13	51	*121*
CULLA	*sost*	2	0	6	8	*164*
CUOCERE	*v*	3	1	6	10	*162*
CUOCO	*sost*	1	3	15	19	*153*
CUOIO	*sost*	2	0	8	10	*162*
CUORE	*sost*	67	44	25	136	*49*
CURA	*sost*	34	10	10	54	*118*
CURARE	*v*	4	5	4	13	*159*
CURVO	*agg*	2	2	2	6	*166*
CUSCINO	*sost*	0	1	8	9	*163*
CUSTODE	*sost*	0	4	3	7	*165*
CUSTODIRE	*v*	5	5	3	13	*159*
DANNO	*sost*	4	1	1	6	*166*
DANNOSO	*agg*	1	3	2	6	*166*
DARE	*v*	113	76	73	262	*24*
DEBITO	*sost*	5	0	1	6	*166*
DEBOLE	*agg*	9	5	1	15	*157*
DECIDERE	*v*	3	2	3	8	*164*
DECISO	*agg*	4	2	0	6	*166*
DEDICARE	*v*	5	0	4	9	*163*
DEGNO	*agg*	5	3	2	10	*162*
DELICATO	*agg*	0	6	6	12	*160*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

DELITTO	*sost*	4	2	0	6	*166*
DELIZIOSO	*agg*	2	2	3	7	*165*
DENARO	*sost*	28	4	1	33	*139*
DENTE	*sost*	8	7	7	22	*150*
DEPORRE	*v*	1	1	10	12	*160*
DERIVATO	*sost*	0	7	5	12	*160*
DESCRIVERE	*v*	4	9	32	45	*127*
DESCRIZIONE	*sost*	7	0	10	17	*155*
DESERTO	*sost*	2	4	8	14	*158*
DESIDERARE	*v*	30	15	6	51	*121*
DESIDERIO	*sost*	16	17	1	34	*138*
DESTINARE	*v*	5	2	2	9	*163*
DESTRA	*sost*	3	1	6	10	*162*
DETERMINATIVO	*agg*	5	11	4	20	*152*
DETTATO	*sost*	147	145	252	544	*8*
DIALOGO	*sost*	6	0	3	9	*163*
DIARIO	*sost*	2	11	25	38	*134*
DIAVOLO	*sost*	2	9	2	13	*159*
DICHIARARE	*v*	7	3	0	10	*162*
DIFENDERE	*v*	17	11	7	35	*137*
DIFESA	*sost*	1	3	2	6	*166*
DIFETTO	*sost*	20	4	0	24	*148*
DIFFERENZA	*sost*	3	2	1	6	*166*
DIFFICILE	*agg*	4	7	8	19	*153*
DIFFICOLTÀ	*sost*	1	2	3	6	*166*
DILETTO	*sost*	5	1	0	6	*166*
DILIGENTE	*agg*	11	13	2	26	*146*
DILIGENZA	*sost*	4	0	3	7	*165*
DIMENTICARE	*v*	13	6	13	32	*140*
DIMOSTRARE	*v*	12	2	1	15	*157*
DIMOSTRATIVO	*agg*	1	2	5	8	*164*
DIMOSTRAZIONE	*sost*	4	1	1	6	*166*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

DIPENDERE	*v*	5	1	2	8	*164*
DIPINGERE	*v*	2	1	4	7	*165*
DIRE	*v*	182	166	278	626	*6*
DIRETTO	*agg*	4	0	11	15	*157*
DIRIGERE	*v*	7	4	12	23	*149*
DIRITTO	*agg*	1	5	1	7	*165*
DISCENDERE	*v*	4	1	1	6	*166*
DISCESA	*sost*	4	2	2	8	*164*
DISCIPLINA	*sost*	2	2	2	6	*166*
DISCORSO	*sost*	2	4	10	16	*156*
DISEGNARE	*v*	0	4	13	17	*155*
DISEGNO	*sost*	7	8	16	31	*141*
DISGRAZIA	*sost*	20	7	0	27	*145*
DISGRAZIATO	*agg*	7	0	1	8	*164*
DISOBBEDIRE	*v*	4	0	1	6	*166*
DISPIACERE	*v*	19	4	4	27	*145*
DISPORRE	*v*	2	5	1	8	*164*
DISPREZZARE	*v*	5	0	1	6	*166*
DISTENDERE	*v*	1	3	2	6	*166*
DISTINGUERE	*v*	5	7	6	18	*154*
DISTINTO	*agg*	6	2	3	11	*161*
DISTRIBUIRE	*v*	1		1	6	*166*
DISTRUGGERE	*v*	5	5	3	13	*159*
DISTURBARE	*v*	3	3	3	9	*163*
DISUBBIDIRE	*v*	6	0	4	10	*162*
DITO	*sost*	3	3	10	16	*156*
DIVENIRE	*v*	14	8	5	27	*145*
DIVENTARE	*v*	15	18	24	57	*115*
DIVERSO	*agg*	9	8	13	30	*142*
DIVERTENTE	*agg*	1	0	6	7	*165*
DIVERTIMENTO	*sost*	8	7	1	16	*156*
DIVERTIRE	*v*	28	13	9	50	*122*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

DIVIDERE	*v*	10	9	18	37	*135*
DIVINO	*agg*	2	3	1	6	*166*
DIVISA	*sost*	3	2	1	6	*166*
DOCCIA	*sost*	2	1	3	6	*166*
DOCILE	*agg*	9	1	3	13	*159*
DOLCE	*agg*	17	17	19	53	*119*
DOLCE	*sost*	3	5	8	16	*156*
DOLCEZZA	*sost*	1	4	1	6	*166*
DOLERE	*v*	5	2	2	9	*163*
DOLORE	*sost*	31	2	4	37	*135*
DOLOROSO	*agg*	6	1	1	8	*164*
DOMANDA	*sost*	19	5	18	42	*130*
DOMANDARE	*v*	29	1	8	38	*134*
DOMESTICO	*agg*	3	5	5	13	*159*
DONARE	*v*	1	1	5	7	*165*
DONNA	*sost*	26	17	13	56	*116*
DONO	*sost*	1	9	14	24	*148*
DORATO	*agg*	1	3	4	8	*164*
DORMIGLIONE	*sost*	1	1	4	6	*166*
DORMIRE	*v*	16	17	30	63	*109*
DORSO	*sost*	2	2	2	6	*166*
DOTTORE	*sost*	6	5	7	18	*154*
DOVERE	*v*	176	126	73	375	*17*
DOVERE	*sost*	38	17	3	58	*114*
DOZZINA	*sost*	3	1	2	6	*166*
DUBBIO	*sost*	3	2	3	8	*164*
DURO	*agg*	4	2	13	19	*153*
EDUCARE	*v*	8	10	2	20	*152*
EDUCAZIONE	*sost*	9	5	4	18	*154*
EFFETTO	*sost*	8	1	2	11	*161*
EGREGIO	*agg*	12	1	1	14	*158*
ELEFANTE	*sost*	3	2	7	12	*160*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

ELEGANTE	*agg*	2	1	4	7	*165*
ELEMENTARE	*agg*	8	6	4	18	*154*
ELEMENTO	*sost*	1	3	9	13	*159*
ELEMOSINA	*sost*	7	5	1	13	*159*
ELETTRICITÀ	*sost*	0	7	1	8	*164*
ELETTRICO	*agg*	2	9	5	16	*156*
ENERGIA	*sost*	0	7	0	7	*165*
ENORME	*agg*	0	3	3	6	*166*
ENTRARE	*v*	32	25	22	79	*93*
ENTRATA	*sost*	2	3	1	6	*166*
ERBA	*sost*	14	15	35	64	*108*
EROE	*sost*	7	16	2	25	*147*
EROICO	*agg*	3	2	1	6	*166*
ERRORE	*sost*	3	6	33	42	*130*
ESAME	*sost*	31	3	2	36	*136*
ESAMINARE	*v*	3	1	2	6	*166*
ESATTO	*agg*	1	2	3	6	*166*
ESCLAMARE	*v*	6	3	1	10	*162*
ESCLAMAZIONE	*sost*	3	1	2	6	*166*
ESEGUIRE	*v*	1	4	6	11	*161*
ESEMPIO	*sost*	21	4	16	41	*131*
ESERCITARE	*v*	2	3	1	6	*166*
ESERCITO	*sost*	11	5	0	16	*156*
ESERCIZIO	*sost*	23	167	279	469	*10*
ESISTERE	*v*	3	1	4	8	*164*
ESPERIENZA	*sost*	3	2	2	7	*165*
ESPORRE	*v*	6	3	3	12	*160*
ESPRESSIONE	*sost*	3	4	16	23	*149*
ESPRIMERE	*v*	8	3	10	21	*151*
ESSERE	*v*	1611	1419	1628	4658	*1*
ESTATE	*sost*	5	13	11	29	*143*
ESTIVO	*agg*	2	3	1	6	*166*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

ETÀ	*sost*	19	4	4	27	*145*
ETERNO	*agg*	9	4	0	13	*159*
EVITARE	*v*	4	1	2	7	*165*
FABBRICA	*sost*	5	9	4	18	*154*
FABBRICARE	*v*	7	6	2	15	*157*
FABBRO	*sost*	3	7	3	13	*159*
FACCENDA	*sost*	3	0	3	6	*166*
FACCIA	*sost*	14	6	4	24	*148*
FACILE	*agg*	2	3	5	10	*162*
FALEGNAME	*sost*	5	7	6	18	*154*
FALSO	*agg*	1	2	3	6	*166*
FAMA	*sost*	4	2	1	7	*165*
FAME	*sost*	17	3	5	25	*147*
FAMIGLIA	*sost*	49	35	13	97	*77*
FANCIULLO	*sost*		41	7	166	*40*
FANGO	*sost*	5	4	3	12	*160*
FANGOSO	*agg*	4	0	2	6	*166*
FARE	*v*	589	383	419	1391	*3*
FARFALLA	*sost*	2	5	26	33	*139*
FARINA	*sost*	4	12	8	24	*148*
FARO	*sost*	2	0	6	8	*164*
FASCIA	*sost*	1	5	2	8	*164*
FATICA	*sost*	11	4	5	20	*152*
FATTO	*sost*	5	3	3	11	*161*
FAVOLA	*sost*	0	3	7	10	*162*
FAVORE	*sost*	20	5	5	30	*142*
FAVORIRE	*v*	4	2	0	6	*166*
FAZZOLETTO	*sost*	8	3	1	12	*160*
FEBBRE	*sost*	5	3	1	9	*163*
FEDE	*sost*	3	7	1	11	*161*
FEDELE	*agg*	11	3	5	19	*153*
FELICE	*agg*	19	14	19	52	*120*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

FELICITÀ	*sost*	7	2	4	13	*159*
FEMMINILE	*agg*	3	7	10	20	*152*
FERIRE	*v*	11	0	3	14	*158*
FERITO	*agg*	12	2	3	18	*154*
FERMARE	*v*	5	5	11	21	*151*
FERMO	*agg*	14	3	5	22	*150*
FEROCE	*agg*	4	7	2	13	*159*
FERRO	*sost*	14	12	12	38	*134*
FERROVIA	*sost*	1	8	3	12	*160*
FESTA	*sost*	28	40	25	93	*81*
FESTEGGIARE	*v*	1	4	5	10	*162*
FESTOSO	*agg*	1	7	2	10	*162*
FIAMMA	*sost*	2	3	1	6	*166*
FIAMMIFERO	*sost*	3	1	2	6	*166*
FIANCO	*sost*	7	1	3	11	*161*
FICO	*sost*	3	2	7	12	*160*
FIDUCIA	*sost*	2	3	1	6	*166*
FIENO	*sost*	1	2	9	12	*160*
FIERO	*agg*	5	11	2	18	*154*
FIGLIO	*sost*	79	34	22	135	*50*
FIGLIOLO	*sost*	3	7	1	11	*161*
FIGLIUOLO	*sost*	32	4	0	36	*136*
FIGURA	*sost*	5	4	6	15	*157*
FILO	*sost*	1	8	6	15	*157*
FINALE	*agg*	4	0	3	7	*165*
FINESTRA	*sost*	17	12	15	44	*128*
FINIRE	*v*	29	22	24	75	*97*
FIOCCO	*sost*	2	1	3	6	*166*
FIORE	*sost*	29	54	107	190	*34*
FIORIRE	*v*	2	12	15	29	*143*
FISCHIARE	*v*	1	0	5	6	*166*
FISICO	*agg*	3	2	5	10	*162*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

FITTO	*agg*	4	2	8	14	*158*
FIUME	*sost*	4	32	32	68	*104*
FLOTTA	*sost*	2	3	2	7	*165*
FOCOLARE	*sost*	2	2	3	7	*165*
FOGLIA	*sost*	16	25	38	79	*93*
FOGLIO	*sost*	5	10	7	22	*150*
FOLTO	*agg*	2	2	4	8	*164*
FONDO	*sost*	4	10	6	20	*152*
FONTANA	*sost*	0	4	6	10	*162*
FONTE	*sost*	2	3	4	9	*163*
FORESTA	*sost*	3	10	8	21	*151*
FORMA	*sost*	10	14	34	58	*114*
FORMARE	*v*	10	21	29	60	*112*
FORMICA	*sost*	7	7	14	28	*144*
FORNAIO	*sost*	3	0	3	6	*166*
FORTE	*agg*	25	17	18	60	*112*
FORTUNA	*sost*	11	9	1	21	*151*
FORTUNATO	*agg*	4	2	1	7	*165*
FORZA	*sost*	13	29	5	47	*125*
FRAGILE	*agg*	1	2	5	8	*164*
FRAGOLA	*sost*	0	2	7	9	*163*
FRANGIA	*sost*	2	3	3	8	*164*
FRASE	*sost*	8	21	94	123	*58*
FRATELLO	*sost*	96	58	19	173	*38*
FRECCIA	*sost*	1	3	2	6	*166*
FREDDO	*sost*	31	18	21	70	*102*
FREQUENTARE	*v*	18	5	10	33	*139*
FREQUENTE	*agg*	3	2	1	6	*166*
FRESCO	*agg*	15	8	15	38	*134*
FRETTA	*sost*	4	6	10	20	*152*
FRONTE	*sost*	12	8	11	31	*141*
FRUMENTO	*sost*	3	5	2	10	*162*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

FRUTTA	*sost*	9	5	10	24	*148*
FRUTTO	*sost*	20	15	24	59	*113*
FUCILE	*sost*	1	3	4	8	*164*
FUGGIRE	*v*	12	11	10	33	*139*
FUMARE	*v*	2	4	5	11	*161*
FUMO	*sost*	0	3	7	10	*162*
FUNGO	*sost*	1	0	8	9	*163*
FUNZIONARE	*v*	0	4	2	6	*166*
FUOCO	*sost*	23	17	10	50	*122*
FUTURO	*sost*	7	10	9	26	*146*
GABBIA	*sost*	1	2	3	6	*166*
GALLERIA	*sost*	1	3	4	8	*164*
GALLINA	*sost*	6	9	10	25	*147*
GALLO	*sost*	3	3	9	15	*157*
GAMBA	*sost*	10	4	7	21	*151*
GARBATO	*agg*	4	1	1	6	*166*
GARZONE	*sost*	4	2	1	7	*165*
GAS	*sost*	0	3	3	6	*166*
GATTO	*sost*	13	21	48	82	*91*
GELARE	*v*	1	2	3	6	*166*
GELIDO	*agg*	1	1	5	7	*165*
GELSO	*sost*	2	2	2	6	*166*
GEMMA	*sost*	2	5	5	12	*160*
GENERALE	*agg*	2	0	4	6	*166*
GENERE	*sost*	2	1	3	6	*166*
GENEROSO	*agg*	17	2	2	21	*151*
GENITORE	*sost*	82	18	9	109	*68*
GENTE	*sost*	10	7	11	28	*144*
GENTILE	*agg*	15	11	10	36	*136*
GEOGRAFIA	*sost*	3	4	3	10	*162*
GEOGRAFICO	*agg*	1	4	1	6	*166*
GESSO	*sost*	0	1	6	7	*165*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

GETTARE	*v*	8	10	10	28	*144*
GHIACCIAIO	*sost*	1	3	2	6	*166*
GHIACCIO	*sost*	4	2	11	17	*155*
GIACERE	*v*	3	0	4	7	*165*
GIALLO	*agg*	2	6	19	27	*145*
GIARDINIERE	*sost*	3	2	2	7	*165*
GIARDINO	*sost*	21	23	30	74	*98*
GIGLIO	*sost*	2	3	3	8	*164*
GINOCCHIO	*sost*	4	1	6	11	*161*
GIOCARE	*v*	12	20	69	101	*74*
GIOCO	*sost*	6	14	16	36	*136*
GIOIA	*sost*	38	17	13	68	*104*
GIORNALAIO	*sost*	1	4	1	6	*166*
GIORNALE	*sost*	1	5	14	20	*152*
GIORNATA	*sost*	16	26	25	67	*105*
GIORNO	*sost*	153	110	81	344	*20*
GIOVANE	*agg*	25	5	20	50	*122*
GIOVENTÙ	*sost*	5	0	3	8	*164*
GIOVINEZZA	*sost*	8	3	1	12	*160*
GIRARE	*v*	6	18	3	27	*145*
GIRO	*sost*	3	3	5	11	*161*
GITA	*sost*	1	5	12	18	*154*
GIUDICARE	*v*	3	2	1	6	*166*
GIUDIZIO	*sost*	2	3	1	6	*166*
GIUNGERE	*v*	31	26	29	86	*87*
GIUSTIZIA	*sost*	7	1	0	8	*164*
GIUSTO	*agg*	18	6	20	44	*128*
GLOBO	*sost*	3	4	1	8	*164*
GLORIA	*sost*	9	9	0	18	*154*
GLORIOSO	*agg*	11	6	0	17	*155*
GOCCIA	*sost*	2	7	5	14	*158*
GODERE	*v*	25	4	3	32	*140*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

GOLA	*sost*	5	5	6	16	*156*
GOLOSO	*agg*	2	4	5	11	*161*
GOMITOLO	*sost*	0	3	4	7	*165*
GONNA	*sost*	0	3	3	6	*166*
GOVERNO	*sost*	10	3	1	14	*158*
GRADIRE	*v*	9	2	2	13	*159*
GRADO	*sost*	7	4	1	12	*160*
GRAMMATICA	*sost*	9	4	1	14	*158*
GRAMMATICALE	*agg*	6	29	34	69	*103*
GRANDE	*agg*	129	107	79	315	*22*
GRANDEZZA	*sost*	7	6	5	18	*154*
GRANDINE	*sost*	5	0	3	8	*164*
GRANO	*sost*	4	27	13	44	*128*
GRAPPOLO	*sost*	2	3	6	11	*161*
GRASSO	*agg*	3	0	3	6	*166*
GRATITUDINE	*sost*	5	1	1	7	*165*
GRATO	*agg*	6	2	1	9	*163*
GRAVE	*agg*	20	7	5	32	*140*
GRAZIA	*sost*	4	2	3	9	*163*
GRAZIOSO	*agg*	3	3	1	7	*165*
GREGGE	*sost*	3	9	2	14	*158*
GRIDARE	*v*	6	8	7	21	*151*
GRIDO	*sost*	11	4	4	19	*153*
GRIGIO	*agg*	5	9	14	28	*144*
GRILLO	*sost*	2	1	3	6	*166*
GRONDAIA	*sost*	0	4	4	8	*164*
GUADAGNARE	*v*	18	3	2	23	*149*
GUADAGNO	*sost*	6	2	0	8	*164*
GUANCIA	*sost*	5	0	1	6	*166*
GUANTO	*sost*	0	4	3	7	*165*
GUARDARE	*v*	32	35	34	101	*74*
GUARDIA	*sost*	7	3	5	15	*157*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

GUARIRE	*v*	13	2	4	19	*153*
GUERRA	*sost*	32	24	8	64	*108*
GUERRIERO	*sost*	2	3	3	8	*164*
GUFO	*sost*	2	2	2	6	*166*
GUIDARE	*v*	3	4	1	8	*164*
GUSTARE	*v*	1	0	5	6	*166*
GUSTO	*sost*	5	2	4	11	*161*
IDEA	*sost*	2	3	3	8	*164*
IGIENE	*sost*	5	2	0	7	*165*
IGNORANTE	*agg*	12	4	1	17	*155*
IGNORANZA	*sost*	3	3	0	6	*166*
ILLUMINARE	*v*	3	4	9	16	*156*
IMITARE	*v*	9	6	2	17	*155*
IMMAGINARE	*v*	10	4	3	17	*155*
IMMENSO	*agg*	5	6	3	14	*158*
IMMOBILE	*agg*	2	0	5	7	*165*
IMPARARE	*v*	44	16	13	73	*99*
IMPAZIENZA	*sost*	4	1	1	6	*166*
IMPEDIRE	*v*	8	2	3	13	*159*
IMPERATIVO	*sost.*	7	0	1	8	*164*
IMPERATORE	*sost*	9	2	2	13	*159*
IMPERFETTO	*sost*	10	3	3	16	*156*
IMPERO	*sost*	0	7	1	8	*164*
IMPORRE	*v*	6	2	1	9	*163*
IMPORTANTE	*agg*	4	5	10	19	*153*
IMPORTANZA	*sost*	2	3	1	6	*166*
IMPRESA	*sost*	2	4	0	6	*166*
IMPRESSIONE	*sost*	2	1	3	6	*166*
IMPRESTARE	*v*	6	1	1	8	*164*
IMPROVVISO	*agg*	6	2	6	14	*158*
INCANTEVOLE	*agg*	3	5	2	10	*162*
INCARICO	*sost*	2	0	4	6	*166*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

INCHIOSTRO	*sost*	4	4	3	11	*161*
INCIDENTE	*sost*	0	3	3	6	*166*
INCOMINCIARE	*v*	5	14	4	23	*149*
INCONTRARE	*v*	13	13	15	41	*131*
INCONTRO	*sost*	8	4	3	15	*157*
INCUDINE	*sost*	0	5	2	7	*165*
INDICARE	*v*	8	10	12	30	*142*
INDICATIVO	*sost*	5	2	2	9	*163*
INDIPENDENZA	*sost*	6	4	0	10	*162*
INDIRETTO	*agg*	2	1	7	10	*162*
INDOSSARE	*v*	4	2	15	21	*151*
INDOVINARE	*v*	9	0	1	10	*162*
INDUMENTO	*sost*	2	1	3	6	*166*
INDUSTRIA	*sost*	5	4	3	12	*160*
INDUSTRIOSO	*agg*	5	0	1	6	*166*
INFANZIA	*sost*	4	3	1	8	*164*
INFELICE	*sost*	5	4	0	9	*163*
INFINITO	*sost.*	7	5	6	18	*154*
INFORMARE	*v*	5	1	1	7	*165*
INGANNARE	*v*	7	1	3	11	*161*
INGEGNO	*sost*	5	2	0	7	*165*
INGRATO	*agg*	3	2	1	6	*166*
INGRESSO	*sost*	1	4	1	6	*166*
INIZIARE	*v*	2	7	7	16	*156*
INNALZARE	*v*	0	7	2	9	*163*
INNO	*sost*	1	3	2	6	*166*
INSEGNAMENTO	*sost*	1	1	4	6	*166*
INSEGNANTE	*sost*	3	1	16	20	*152*
INSEGNARE	*v*	22	15	8	45	*127*
INSETTO	*sost*	5	6	19	30	*142*
INSUFFICIENTE	*agg*	0	4	2	6	*166*
INTELLIGENTE	*agg*	4	2	3	9	*163*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

INTELLIGENZA	*sost*	2	2	2	6	*166*
INTENDERE	*v*	14	2	1	17	*155*
INTENSO	*agg*	3	0	3	6	*166*
INTENZIONE	*sost*	2	3	1	6	*166*
INTERESSANTE	*agg*	3	2	5	10	*162*
INTERESSE	*sost*	1	2	3	6	*166*
INTERNO	*agg*	4	2	3	9	*163*
INTERO	*agg*	4	3	1	8	*164*
INTERROGARE	*v*	6	1	7	14	*158*
INTERROGATIVO	*agg*	3	1	2	6	*166*
INTERROGAZIONE	*sost*	8	0	4	12	*160*
INTITOLARE	*v*	5	4	0	9	*163*
INUTILE	*agg*	2	4	2	8	*164*
INVADERE	*v*	2	2	4	8	*164*
INVENTARE	*v*	3	6	13	22	*150*
INVERNALE	*agg*	4	3	4	11	*161*
INVERNO	*sost*	19	28	31	78	*94*
INVIDIA	*sost*	4	1	1	6	*166*
INVITARE	*v*	10	6	11	27	*145*
INVITATO	*sost*	4	0	2	6	*166*
INVITO	*sost*	6	1	3	10	*162*
IRA	*sost*	3	4	1	8	*164*
ISOLA	*sost*	7	8	14	29	*143*
ISTANTE	*sost*	8	0	1	9	*163*
ISTRUIRE	*v*	12	5	1	18	*154*
ITALIANO	*agg*	22	29	14	65	*107*
ITALIANO	*sost*	9	17	7	33	*139*
ITALICO	*agg*	6	2	0	8	*164*
LABBRO	*sost*	6	2	5	13	*159*
LABORIOSO	*agg*	2	8	4	14	*158*
LACRIMA	*sost*	2	3	1	6	*166*
LADRO	*sost*	4	4	3	11	*161*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

LAGO	*sost*	3	20	15	38	*134*
LAMENTARE	*v*	2	5	0	7	*165*
LAMPADA	*sost*	3	4	1	8	*164*
LAMPO	*sost*	1	1	4	6	*166*
LANA	*sost*	6	4	13	23	*149*
LANCIARE	*v*	2	2	6	10	*162*
LARGO	*agg*	5	4	10	19	*153*
LASCIARE	*v*	78	26	26	130	*54*
LATTE	*sost*	8	8	8	24	*148*
LAVAGNA	*sost*	0	1	10	11	*161*
LAVANDAIA	*sost*	3	1	2	6	*166*
LAVARE	*v*	4	4	14	22	*150*
LAVORARE	*v*	40	51	40	131	*53*
LAVORATORE	*sost*	1	0	5	6	*166*
LAVORO	*sost*	40	48	35	123	*58*
LECCARE	*v*	2	1	3	6	*166*
LEGARE	*v*	5	5	6	16	*156*
LEGGE	*sost*	5	4	6	15	*157*
LEGGERE	*v*	71	75	55	201	*30*
LEGGERO	*agg*	3	5	13	21	*151*
LEGIONE	*sost*	4	2	0	6	*166*
LEGNA	*sost*	5	6	6	17	*155*
LEGNO	*sost*	10	7	5	22	*150*
LENTO	*agg*	2	6	7	15	*157*
LEONE	*sost*	5	23	15	43	*129*
LEPRE	*sost*	2	3	5	10	*162*
LESTO	*agg*	4	1	1	6	*166*
LETTERA	*sost*	92	50	27	169	*39*
LETTO	*sost*	21	7	3	31	*141*
LETTURA	*sost*	23	10	8	41	*131*
LEVARE	*v*	3	4	6	13	*159*
LEZIONE	*sost*	38	23	7	68	*104*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

LIBERARE	*v*	6	1	2	9	*163*
LIBERAZIONE	*sost*	3	2	1	6	*166*
LIBERO	*agg*	16	16	25	57	*115*
LIBERTÀ	*sost*	11	5	3	19	*153*
LIBRO	*sost*	76	67	61	76	*96*
LIETO	*agg*	17	15	4	36	*136*
LIMPIDO	*agg*	3	6	4	13	*159*
LINEA	*sost*	1	2	3	6	*166*
LINGUA	*sost*	24	12	6	42	*130*
LINO	*sost*	3	3	0	6	*166*
LIQUORE	*sost*	6	4	7	17	*155*
LIRA	*sost*	12	12	5	29	*143*
LISCIO	*agg*	1	3	3	7	*165*
LITIGARE	*v*	1	4	1	6	*166*
LIVIDO	*agg*	3	1	2	6	*166*
LOCOMOTIVA	*sost*	0	1	5	6	*166*
LODARE	*v*	7	3	10	20	*152*
LODE	*sost*	5	2	2	9	*163*
LODEVOLE	*agg*	1	10	0	11	*161*
LOGICO	*agg*	12	6	16	34	*138*
LONTANO	*agg*	21	38	12	71	*101*
LOTTA	*sost*	5	0	2	7	*165*
LUCCICARE	*v*	0	3	3	6	*166*
LUCE	*sost*	13	31	21	65	*107*
LUCENTE	*agg*	1	3	9	13	*159*
LUMACA	*sost*	1	3	2	6	*166*
LUME	*sost*	4	1	3	8	*164*
LUMINOSO	*agg*	4	3	7	14	*158*
LUNA	*sost*	9	13	13	35	*137*
LUNGO	*agg*	27	26	29	82	*91*
LUOGO	*sost*	28	12	20	60	*112*
LUPO	*sost*	22	9	14	45	*127*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

MACCHIA	*sost*	1	1	6	8	*164*
MACCHIARE	*v*	6	2	2	10	*162*
MACCHINA	*sost*	1	16	12	29	*143*
MACINARE	*v*	2	2	2	6	*166*
MADRE	*sost*	81	29	8	118	*61*
MAESTRO	*sost*	110	63	39	212	*29*
MAGGIORE	*agg*	17	12	6	35	*137*
MAGLIA	*sost*	2	2	8	12	*160*
MAGNIFICO	*agg*	10	1	2	13	*159*
MAGRO	*agg*	1	1	5	7	*165*
MAIALE	*sost*	3	1	3	7	*165*
MALATO	*agg*	7	6	7	20	*152*
MALATTIA	*sost*	26	3	3	32	*140*
MALINCONICO	*agg*	2	1	3	6	*166*
MALTRATTARE	*v*	2	2	2	6	*166*
MAMMA	*sost*	139	161	95	395	*13*
MANCARE	*v*	25	9	6	40	*132*
MANDARE	*v*	42	19	4	65	*107*
MANDRIA	*sost*	1	2	3	6	*166*
MANGIARE	*v*	31	45	78	154	*43*
MANIERA	*sost*	14	0	4	18	*154*
MANIFESTARE	*v*	2	3	2	7	*165*
MANO	*sost*	48	26	26	100	*75*
MANTELLO	*sost*	4	4	5	13	*159*
MANTENERE	*v*	11	13	1	25	*147*
MANTO	*sost*	3	0	3	6	*166*
MARE	*sost*	17	45	74	136	*49*
MARGHERITA	*sost*	2	3	7	12	*160*
MARINAIO	*sost*	4	5	4	13	*159*
MARMELLATA	*sost*	0	3	3	6	*166*
MARMO	*sost*	4	1	2	7	*165*
MARTELLO	*sost*	0	5	7	12	*160*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

MASCHERA	*sost*	0	4	2	6	*166*
MASCHILE	*agg*	7	8	12	27	*145*
MASSIMO	*agg*	3	3	2	8	*164*
MATERIA	*sost*	7	5	1	13	*159*
MATERIALE	*agg*	4	1	1	6	*166*
MATITA	*sost*	3	5	15	23	*149*
MATTINA	*sost*	15	14	12	41	*131*
MATTINO	*sost*	15	28	7	50	*122*
MATURO	*agg*	4	3	7	14	*158*
MAZZO	*sost*	4	4	2	10	*162*
MEDAGLIA	*sost*	2	8	0	10	*162*
MEDICINA	*sost*	5	2	2	9	*163*
MEDICO	*sost*	9	7	10	26	*146*
MEDIO	*agg*	0	2	4	6	*166*
MELA	*sost*	4	6	23	33	*139*
MEMBRO	*sost*	4	2	2	8	*164*
MEMORIA	*sost*	10	9	0	19	*153*
MENDICANTE	*sost*	2	3	2	7	*165*
MENDICARE	*v*	4	3	0	7	*165*
MENTE	*sost*	19	2	2	23	*149*
MENZOGNA	*sost*	5	1	1	7	*165*
MERAVIGLIA	*sost*	8	5	2	15	*157*
MERAVIGLIOSO	*agg*	2	6	5	13	*159*
MERCATO	*sost*	1	1	7	9	*163*
MERCE	*sost*	1	3	2	6	*166*
MERITARE	*v*	11	4	2	17	*155*
MERITO	*sost*	8	1	1	12	*160*
MESE	*sost*	33	39	29	101	*74*
MESTIERE	*sost*	13	4	2	19	*153*
METÀ	*sost*	6	4	2	12	*160*
METALLO	*sost*	2	5	2	9	*163*
METRO	*sost*	7	4	2	13	*159*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

METTERE	*v*	99	83	78	260	*25*
MEZZOGIORNO	*sost*	5	4	8	17	*155*
MIAGOLARE	*v*	2	3	5	10	*162*
MIELE	*sost*	2	4	9	15	*157*
MIGLIORARE	*v*	5	0	1	6	*166*
MIGLIORE	*agg*	17	10	8	35	*137*
MIGRARE	*v*	2	1	3	6	*166*
MILITARE	*agg*	10	1	4	15	*157*
MINACCIOSO	*agg*	1	1	5	7	*165*
MINESTRA	*sost*	3	3	8	14	*158*
MINORE	*agg*	6	5	0	11	*161*
MINUTO	*sost*	7	5	3	15	*157*
MISERIA	*sost*	11	0	2	13	*159*
MISERO	*sost*	8	4	0	12	*160*
MISURA	*sost*	5	3	2	10	*162*
MISURARE	*v*	2	3	1	6	*166*
MOBILE	*sost*	6	5	11	22	*150*
MODELLO	*sost*	3	1	2	6	*166*
MODERNO	*agg*	3	2	5	10	*162*
MODESTO	*agg*	6	9	4	19	*153*
MOMENTO	*sost*	28	16	11	55	*117*
MONDO	*sost*	16	23	18	57	*115*
MONELLO	*sost*	13	17	4	34	*138*
MONETA	*sost*	2	6	3	11	*161*
MONTAGNA	*sost*	12	34	39	85	*89*
MONTE	*sost*	5	31	15	51	*121*
MONUMENTO	*sost*	8	4	1	13	*159*
MORALE	*agg*	5	5	0	10	*162*
MORALE	*sost*	8	1	1	10	*162*
MORIRE	*v*	73	24	24	121	*59*
MORMORARE	*v*	1	3	2	6	*166*
MORTALE	*agg*	3	1	2	6	*166*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

MORTE	*sost*	27	9	3	39	*133*
MORTO	*agg*	9	6	1	16	*156*
MOSCA	*sost*	3	4	11	18	*154*
MOSTRARE	*v*	23	8	3	34	*138*
MOTIVO	*sost*	5	3	3	11	*161*
MOTO	*sost m*	5	3	4	12	*160*
MOTORE	*sost*	0	2	4	6	*166*
MOVIMENTO	*sost*	2	9	15	26	*146*
MUCCA	*sost*	3	9	16	28	*144*
MULINO	*sost*	0	5	5	10	*162*
MULO	*v*	2	7	5	14	*158*
MUOVERE	*sost*	7	11	11	29	*143*
MURATORE	*sost*	10	7	3	20	*152*
MURO	*sost*	5	7	12	24	*148*
MUSICA	*sost*	2	3	7	12	*160*
MUSICISTA	*sost*	2	2	2	6	*166*
MUTARE	*v*	3	5	2	10	*162*
MUTO	*agg*	5	5	1	11	*161*
NARRARE	*v*	15	6	5	26	*146*
NASCERE	*v*	16	19	33	68	*104*
NASCITA	*sost*	3	0	3	6	*166*
NASCONDERE	*v*	6	3	8	17	*155*
NASCOSTO	*agg*	4	1	2	7	*165*
NASO	*sost*	5	2	11	18	*154*
NATURA	*sost*	6	11	14	31	*141*
NATURALE	*agg*	3	3	1	7	*165*
NAVE	*sost*	1	4	6	11	*161*
NAZIONALE	*agg*	6	4	0	10	*162*
NAZIONE	*sost*	6	9	1	16	*156*
NEBBIA	*sost*	10	8	5	23	*149*
NECESSARIO	*agg*	22	8	6	36	*136*
NEGARE	*v*	2	4	0	6	*166*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

NEGLIGENTE	*agg*	7	4	0	11	*161*
NEGOZIANTE	*sost*	5	1	1	7	*165*
NEGOZIO	*sost*	0	1	5	6	*166*
NEMICO	*sost*	27	3	8	38	*134*
NERO	*agg*	15	26	35	76	*96*
NEVE	*sost*	25	28	49	102	*73*
NEVICARE	*v*	4	4	8	16	*156*
NIDO	*sost*	5	19	25	49	*123*
NIPOTE	*sost*	16	11	8	35	*137*
NOBILE	*agg*	7	1	0	8	*164*
NOCCIOLA	*sost*	2	3	2	7	*165*
NOCE	*sost*	5	4	12	21	*151*
NOCIVO	*agg*	6	2	2	10	*162*
NOIA	*sost*	5	4	6	15	*157*
NOIOSO	*agg*	4	4	3	11	*161*
NOME	*sost*	31	97	117	245	*27*
NONNO	*sost*	30	42	74	146	*46*
NORD	*sost*	1	2	6	9	*163*
NOTA	*sost*	5	8	4	17	*155*
NOTIZIA	*sost*	26	21	8	55	*117*
NOTTE	*sost*	17	16	22	55	*117*
NOTTURNO	*agg*	2	2	2	6	*166*
NOZIONE	*sost*	3	4	0	7	*165*
NUBE	*sost*	3	3	6	12	*160*
NUDO	*agg*	5	4	1	10	*162*
NUMERO	*sost*	12	27	7	46	*126*
NUMEROSO	*agg*	2	3	2	7	*165*
NUOVO	*agg*	33	43	36	112	*65*
NUTRIRE	*v*	5	2	9	16	*156*
NUVOLA	*sost*	2	5	14	21	*151*
OBBEDIRE	*v*	12	4	3	19	*153*
OCA	*sost*	2	3	16	21	*151*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

OCCASIONE	*sost*	11	3	2	16	*156*
OCCHIALE	*sost*	0	1	10	11	*161*
OCCHIO	*sost*	27	41	34	102	*73*
OCCORRERE	*v*	7	8	11	26	*146*
OCCUPARE	*v*	5	6	3	14	*158*
OCCUPAZIONE	*sost*	9	2	0	11	*161*
ODORE	*sost*	5	1	8	14	*158*
OFFENDERE	*v*	3	3	0	6	*166*
OFFERTA	*sost*	5	3	0	8	*164*
OFFESA	*sost*	6	3	0	9	*163*
OFFICINA	*sost*	3	3	0	6	*166*
OFFRIRE	*v*	9	10	8	27	*145*
OGGETTO	*sost*	6	11	17	34	*138*
OLIO	*sost*	5	4	2	11	*161*
OMBRA	*sost*	2	7	10	19	*153*
OMBRELLO	*sost*	3	6	9	18	*154*
ONESTO	*agg*	8	2	3	13	*159*
ONOMASTICO	*sost*	7	6	1	14	*158*
ONORATO	*agg*	6	1	0	7	*165*
ONORE	*sost*	15	5	3	23	*149*
OPERA	*sost*	17	12	3	32	*140*
OPERAIO	*sost*	12	10	20	42	*130*
ORA	*sost*	10	11	12	33	*139*
ORDINARE	*v*	10	2	9	21	*151*
ORDINATO	*agg*	3	2	3	8	*164*
ORDINE	*sost*	11	14	6	31	*141*
ORECCHIO	*sost*	15	4	15	34	*138*
ORFANO	*sost*	6	2	0	8	*164*
ORGANO	*sost*	5	3	4	12	*160*
ORGOGLIOSO	*agg*	3	2	1	6	*166*
ORIZZONTE	*sost*	0	3	4	7	*165*
ORNAMENTO	*sost*	3	3	0	6	*166*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

ORNARE	*v*	2	3	3	8	*164*
ORO	*sost*	14	12	12	38	*134*
OROLOGIO	*sost*	13	1	4	18	*154*
ORSO	*sost*	8	5	6	19	*153*
ORTAGGIO	*sost*	1	5	0	6	*166*
ORTO	*sost*	0	11	15	26	*146*
ORTOGRAFICO	*agg*	1	1	4	6	*166*
ORTOLANO	*sost*	1	5	0	6	*166*
OSARE	*v*	3	2	1	6	*166*
OSPEDALE	*sost*	4	2	2	8	*164*
OSSERVARE	*v*	5	10	22	37	*135*
OSSIGENO	*sost*	2	1	3	6	*166*
OSSO	*sost*	2	0	9	11	*161*
OTTENERE	*v*	14	0	8	22	*150*
OTTIMO	*agg*	13	6	9	28	*144*
OZIO	*sost*	2	4	0	6	*166*
OZIOSO	*agg*	5	2	0	7	*165*
PACCO	*sost*	3	8	5	16	*156*
PACE	*sost*	15	12	8	35	*137*
PADRE	*sost*	97	30	23	150	*44*
PADRINO	*sost*	3	5	0	8	*164*
PADRONE	*sost*	12	7	9	28	*144*
PAESAGGIO	*sost*	1	3	9	13	*159*
PAESE	*sost*	23	41	26	90	*84*
PAGA	*sost*	3	3	1	7	*165*
PAGARE	*v*	17	8	6	31	*141*
PAGELLA	*sost*	1	4	1	6	*166*
PAGINA	*sost*	7	4	7	18	*154*
PAGLIA	*sost*	6	6	1	13	*159*
PAGLIAIO	*sost*	2	1	3	6	*166*
PAIO	*sost*	3	4	5	12	*160*
PALAZZO	*sost*	8	4	3	15	*157*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

PALLA	*sost*	6	12	12	30	*142*
PALLIDO	*agg*	2	3	4	9	*163*
PALMA	*sost*	2	3	3	8	*164*
PALPEBRA	*sost*	5	1	2	8	*164*
PANCA	*sost*	1	3	4	8	*164*
PANE	*sost*	32	31	28	91	*83*
PANIERE	*sost*	2	2	2	6	*166*
PANNO	*sost*	4	3	3	10	*162*
PAPA	*sost*	3	5	0	8	*164*
PAPAVERO	*sost*	0	11	4	15	*157*
PARENTE	*sost*	25	5	0	30	*142*
PARENTESI	*sost*	1	0	9	10	*162*
PARLARE	*v*	57	51	50	158	*41*
PAROLA	*sost*	48	57	86	191	*33*
PARROCO	*sost*	2	3	2	7	*165*
PARTECIPARE	*v*	3	1	4	8	*164*
PARTENZA	*sost*	4	1	4	9	*163*
PARTICOLARE	*agg*	3	1	12	16	*156*
PARTIRE	*v*	31	29	34	94	*80*
PASCOLARE	*v*	1	8	3	12	*160*
PASSAGGIO	*sost*	3	1	2	6	*166*
PASSARE	*v*	79	66	56	201	*30*
PASSATO	*agg*	18	18	17	53	*119*
PASSEGGIARE	*v*	6	3	5	14	*158*
PASSEGGIATA	*sost*	7	10	8	25	*147*
PASSERO	*sost*	0	1	15	16	*156*
PASSIONE	*sost*	4	3	1	8	*164*
PASSO	*sost*	5	6	5	16	*156*
PASTA	*sost*	3	4	2	9	*163*
PASTORE	*sost*	8	7	12	27	*145*
PATATA	*sost*	2	4	3	9	*163*
PATERNO	*agg*	3	1	2	6	*166*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

PATIRE	*v*	6	1	1	8	*164*
PATRIA	*sost*	41	26	2	69	*103*
PATRIOTTICO	*agg*	5	0	1	6	*166*
PAURA	*sost*	7	12	7	26	*146*
PAUSA	*sost*	4	1	3	8	*164*
PAZIENTE	*agg*	4	6	4	14	*158*
PAZIENZA	*sost*	8	7	3	18	*154*
PECCATO	*sost*	4	2	2	8	*164*
PECORA	*sost*	10	19	13	42	*130*
PELLE	*sost*	5	6	4	15	*157*
PELO	*sost*	2	7	10	19	*153*
PENA	*sost*	4	1	1	6	*166*
PENDERE	*v*	3	1	7	11	*161*
PENDIO	*sost*	2	1	3	6	*166*
PENETRARE	*v*	2	3	5	10	*162*
PENISOLA	*sost*	7	4	1	12	*160*
PENITENZA	*sost*	2	1	3	6	*166*
PENNA	*sost*	11	11	10	32	*140*
PENNINO	*sost*	3	8	0	11	*161*
PENSARE	*v*	66	40	44	150	*44*
PENSIERINO	*sost*	0	8	35	43	*129*
PENSIERO	*sost*	13	14	16	43	*129*
PENTIRSI	*v*	17	4	1	22	*150*
PERA	*sost*	2	4	10	16	*156*
PERCORRERE	*v*	2	2	3	7	*165*
PERDERE	*v*	24	13	24	61	*111*
PERDONARE	*v*	15	4	3	22	*150*
PERDONO	*sost*	13	6	1	20	*152*
PERFETTO	*agg*	7	0	1	8	*164*
PERICOLO	*sost*	17	14	5	36	*136*
PERICOLOSO	*agg*	3	3	3	9	*163*
PERIODO	*sost*	8	3	7	18	*154*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

PERMESSO	*sost*	6	1	4	11	*161*
PERMETTERE	*v*	23	5	9	37	*135*
PERO	*sost*	2	1	3	6	*166*
PERSONA	*sost*	27	33	45	105	*72*
PERSONAGGIO	*sost*	2	5	10	17	*155*
PERSONALE	*agg*	0	2	7	9	*163*
PERSUADERE	*v*	8	1	0	9	*163*
PESANTE	*agg*	3	5	5	13	*159*
PESCA	*sost*	5	4	10	19	*153*
PESCARE	*v*	1	1	5	7	*165*
PESCE	*sost*	8	9	24	41	*131*
PESCO	*sost*	1	3	7	11	*161*
PESO	*sost*	0	6	2	8	*164*
PESSIMO	*sost*	2	2	2	6	*166*
PETALO	*sost*	1	2	3	6	*166*
PETTINARE	*v*	2	1	4	7	*165*
PETTO	*sost*	4	1	1	6	*166*
PEZZO	*sost*	4	8	7	19	*153*
PIACERE	*v*	53	41	41	135	*50*
PIACEVOLE	*agg*	2	2	2	6	*166*
PIANETA	*sost*	0	12	3	15	*157*
PIANGERE	*v*	49	35	40	124	*57*
PIANTA	*sost*	26	21	35	82	*91*
PIANTARE	*v*	2	5	6	13	*159*
PIANTO	*sost*	4	2	1	7	*165*
PIANURA	*sost*	6	11	12	29	*143*
PIATTO	*sost*	3	5	7	15	*157*
PIAZZA	*sost*	8	3	8	19	*153*
PICCHIARE	*v*	0	1	8	9	*163*
PICCINO	*agg*	2	6	4	12	*160*
PICCOLO	*agg*	53	54	47	154	*43*
PIEDE	*sost*	14	9	18	41	*131*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

PIENO	*agg*	13	8	19	40	*132*
PIETÀ	*sost*	12	1	2	15	*157*
PIETRA	*sost*	5	18	6	29	*143*
PIGIARE	*v*	0	3	3	6	*166*
PIGLIARE	*v*	5	1	1	8	*164*
PIGRO	*agg*	14	8	2	24	*148*
PINO	*sost*	1	15	5	21	*151*
PIO	*agg*	5	0	1	7	*165*
PIOGGIA	*sost*	12	10	32	54	*118*
PIOPPO	*sost*	1	2	3	6	*166*
PIOVERE	*v*	6	5	20	31	*141*
PITTORE	*sost*	1	4	7	12	*160*
PIUMA	*sost*	0	3	3	6	*166*
PLURALE	*sost*	13	16	20	49	*123*
POESIA	*sost*	6	18	27	51	*121*
POETA	*sost*	4	12	7	23	*149*
POLENTA	*sost*	4	3	2	9	*163*
POLLAIO	*sost*	1	0	7	8	*164*
POLLO	*sost*	0	4	2	6	*166*
POLPA	*sost*	0	2	4	6	*166*
POLVERE	*sost*	3	2	5	10	*162*
POMERIGGIO	*sost*	1	0	9	10	*162*
PONTE	*sost*	1	5	4	10	*162*
POPOLARE	*agg*	4	4	3	11	*161*
POPOLAZIONE	*sost*	3	2	1	6	*166*
POPOLO	*sost*	9	14	1	24	*148*
PORCELLANA	*sost*	2	3	1	6	*166*
PORGERE	*v*	5	1	3	9	*163*
PORRE	*v*	30	27	30	87	*86*
PORTA	*sost*	23	28	43	94	*80*
PORTARE	*v*	24	31	50	105	*72*
PORTO	*sost*	3	3	6	12	*160*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

POSARE	*v*	4	4	11	19	*153*
POSATA	*sost*	2	3	2	7	*165*
POSIZIONE	*sost*	2	1	4	7	*165*
POSSEDERE	*v*	3	5	5	13	*159*
POSSESSIVO	*agg*	1	4	6	11	*161*
POSSIBILE	*agg*	9	7	1	17	*155*
POSTA	*sost*	3	2	4	9	*163*
POSTO	*sost*	10	14	24	48	*124*
POTENZA	*sost*	3	5	2	10	*162*
POTERE	*v*	215	131	139	485	*9*
POVERO	*agg*	70	25	13	108	*69*
POVERO	*sost*	53	10	2	65	*107*
POVERTÀ	*sost*	2	4	1	7	*165*
POZZO	*sost*	6	4	1	11	*161*
PRANZARE	*v*	1	1	4	6	*166*
PRANZO	*sost*	3	10	10	23	*149*
PRATO	*sost*	9	16	42	67	*105*
PRECISO	*agg*	1	4	6	11	*161*
PREDA	*sost*	2	0	5	7	*165*
PREFERIRE	*v*	3	16	13	32	*140*
PREGARE	*v*	60	10	10	80	*92*
PREGHIERA	*sost*	9	2	1	12	*160*
PREMIO	*sost*	3	3	3	9	*163*
PRENDERE	*v*	49	26	44	119	*60*
PREOCCUPAZIONE	*sost*	1	2	3	6	*166*
PREPARARE	*v*	10	13	32	55	*117*
PREPARAZIONE	*sost*	1	3	3	7	*165*
PREPOSIZIONE	*sost*	6	6	21	33	*139*
PRESENTARE	*v*	12	3	11	26	*146*
PRESENTE	*agg*	18	8	11	37	*135*
PRESENZA	*sost*	4	1	1	6	*166*
PRESEPIO	*sost*	0	7	2	9	*163*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

PRESTARE	*v*	7	6	8	21	*151*
PREZIOSO	*agg*	9	7	1	17	*155*
PREZZO	*sost*	5	2	2	9	*163*
PRIGIONE	*sost*	6	5	2	13	*159*
PRIGIONIERO	*sost*	4	2	3	9	*163*
PRIMAVERA	*sost*	11	36	52	99	*76*
PRIMITIVO	*agg*	1	3	9	13	*159*
PRIMO	*agg*	39	43	46	128	*55*
PRINCIPALE	*agg*	12	6	4	31	*141*
PRINCIPE	*sost*	3	4	1	8	*164*
PRINCIPIO	*sost*	5	3	1	9	*163*
PROBLEMA	*sost*	6	8	16	30	*142*
PROCURARE	*v*	7	1	3	11	*161*
PRODOTTO	*sost*	4	7	1	12	*160*
PRODURRE	*v*	11	5	4	20	*152*
PRODUZIONE	*sost*	2	2	2	6	*166*
PROFESSORE	*sost*	6	3	3	12	*160*
PROFONDO	*agg*	17	3	5	25	*147*
PROFUMARE	*v*	3	3	6	12	*160*
PROFUMATO	*agg*	3	3	8	14	*158*
PROFUMO	*sost*	1	5	14	20	*152*
PROGRESSO	*sost*	5	7	1	13	*159*
PROMESSA	*sost*	6	7	1	14	*158*
PROMETTERE	*v*	21	13	1	35	*137*
PROMUOVERE	*v*	15	4	7	26	*146*
PRONOME	*sost*	5	18	23	46	*126*
PRONTO	*agg*	11	11	6	28	*144*
PROPORRE	*v*	3	3	3	9	*163*
PROPOSITO	*sost*	11	6	0	17	*155*
PROPOSIZIONE	*sost*	8	8	4	20	*152*
PROPOSTA	*sost*	6	1	1	8	*164*
PROSA	*sost*	7	3	0	10	*162*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

PROSSIMO	*agg*	7	3	11	21	*151*
PROTEGGERE	*v*	1	5	7	13	*159*
PROVA	*sost*	4	4	4	12	*160*
PROVARE	*v*	27	8	3	38	*134*
PROVENIRE	*v*	1	2	5	8	*164*
PROVERBIO	*sost*	13	4	3	20	*152*
PROVINCIA	*sost*	4	3	2	9	*163*
PROVOCARE	*v*	1	0	5	6	*166*
PROVVEDERE	*v*	5	2	4	11	*161*
PRUDENTE	*agg*	5	0	1	6	*166*
PRUDENZA	*sost*	4	1	1	6	*166*
PUBBLICO	*agg*	4	3	4	6	*166*
PUGNO	*sost*	0	6	3	9	*163*
PULCINO	*sost*	2	3	10	15	*157*
PULIRE	*v*	18	14	11	43	*129*
PULIZIA	*sost*	1	9	2	12	*160*
PUNGERE	*v*	23	1	17	41	*131*
PUNIRE	*v*	15	2	0	17	*155*
PUNTA	*sost*	0	3	4	7	*165*
PUNTEGGIATURA	*sost*	1	0	5	6	*166*
PUNTINO	*sost*	2	9	10	21	*151*
PUNTO	*sost*	24	7	14	45	*127*
PURO	*agg*	9	0	1	10	*162*
QUADERNO	*sost*	17	14	23	54	*118*
QUADRARE	*v*	6	0	1	7	*165*
QUADRATO	*agg*	5	1	2	8	*164*
QUADRO	*sost*	5	6	10	21	*151*
QUADRUPEDE	*sost*	5	8	6	19	*153*
QUALIFICATIVO	*agg*	3	11	8	22	*150*
QUALITÀ	*sost*	16	3	13	32	*140*
QUANTITÀ	*sost*	3	3	4	10	*162*
QUERCIA	*sost*	3	5	3	11	*161*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

QUINTALE	*sost*	7	3	1	11	*161*
RACCOGLIERE	*v*	23	8	20	51	*121*
RACCOLTA	*sost*	2	5	4	11	*161*
RACCOLTO	*sost*	8	4	1	13	*159*
RACCOMANDARE	*v*	5	4	1	10	*162*
RACCONTARE	*v*	30	18	27	75	*97*
RACCONTO	*sost*	16	11	20	47	*125*
RADICE	*sost*	0	4	5	9	*163*
RAGAZZO	*sost*	42	30	44	116	*63*
RAGGIO	*sost*	2	3	6	11	*161*
RAGGIUNGERE	*v*	3	4	10	17	*155*
RAGIONE	*sost*	12	5	0	17	*155*
RAGNO	*sost*	4	3	12	19	*153*
RALLEGRARE	*v*	6	3	2	11	*161*
RAMO	*sost*	7	12	22	41	*131*
RANA	*sost*	0	4	8	12	*160*
RAPIDO	*agg*	3	5	1	9	*163*
RAPPRESENTARE	*v*	3	2	5	10	*162*
RARO	*agg*	5	1	0	6	*166*
RE	*sost*	18	15	7	40	*132*
RECARSI	*v*	25	15	6	46	*126*
RECITARE	*v*	4	4	1	9	*163*
REGALARE	*v*	6	7	14	27	*145*
REGALO	*sost*	8	4	11	23	*149*
REGINA	*sost*	3	9	7	19	*153*
REGIONE	*sost*	4	7	3	14	*158*
REGNO	*sost*	5	4	2	11	*161*
REGOLARE	*agg*	4	3	5	13	*159*
RELATIVO	*agg*	0	4	8	12	*160*
RELIGIONE	*sost*	2	3	2	7	*165*
RELIGIOSO	*agg*	2	0	3	6	*166*
REMOTO	*agg*	7	3	8	18	*154*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

RENDERE	*v*	25	9	9	43	*129*
RESPIRAZIONE	*sost*	6	1	1	8	*164*
RESTARE	*v*	17	6	9	32	*140*
RESTITUIRE	*v*	5	2	2	9	*163*
RESTO	*sost*	3	3	1	7	*165*
RETE	*sost*	0	4	6	10	*162*
RETTA	*sost*	5	3	3	11	*161*
RIALZARE	*v*	4	3	2	9	*163*
RIASSUNTO	*sost*	2	30	47	79	*93*
RICAMATRICE	*sost*	4	2	0	6	*166*
RICAVARE	*v*	8	9	3	20	*152*
RICCHEZZA	*sost*	6	13	4	23	*149*
RICCO	*agg*	23	17	8	48	*124*
RICEVERE	*v*	73	23	14	110	*67*
RICHIAMARE	*v*	2	3	1	6	*166*
RICHIEDERE	*v*	0	5	2	7	*165*
RICONOSCENZA	*sost*	10	2	1	13	*159*
RICONOSCERE	*v*	20	7	5	32	*140*
RICOPIARE	*v*	0	10	12	22	*150*
RICOPRIRE	*v*	3	1	2	6	*166*
RICORDARE	*v*	17	14	25	56	*116*
RICORDO	*sost*	12	9	10	31	*141*
RICORRERE	*v*	10	7	1	18	*154*
RIDERE	*v*	23	6	13	42	*130*
RIDURRE	*v*	7	4	1	12	*160*
RIEMPIRE	*v*	1	14	3	18	*154*
RIENTRARE	*v*	4	3	4	11	*161*
RIFARE	*v*	3	3	4	10	*162*
RIFERIRE	*v*	4	0	2	6	*166*
RIFLESSIONE	*sost*	1	1	4	6	*166*
RIFLETTERE	*v*	4	2	5	11	*161*
RIGA	*sost*	18	11	5	34	*138*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

RIGIDO	*agg*	2	1	6	9	*163*
RIMANDARE	*v*	7	1	0	8	*164*
RIMANERE	*v*	26	14	17	57	*115*
RIMETTERE	*v*	8	3	6	17	*155*
RIMORSO	*sost*	4	3	0	7	*165*
RIMPROVERARE	*v*	5	8	5	18	*154*
RIMPROVERO	*sost*	3	4	0	7	*165*
RINCHIUDERE	*v*	0	4	2	6	*166*
RINCORRERE	*v*	1	1	5	7	*165*
RINCRESCERE	*v*	8	2	1	11	*161*
RINFRESCARE	*v*	3	1	2	6	*166*
RINGRAZIAMENTO	*sost*	5	1	0	6	*166*
RINGRAZIARE	*v*	25	13	2	40	*132*
RIPARARE	*v*	3	4	4	11	*161*
RIPARO	*sost*	1	3	3	7	*165*
RIPASSARE	*v*	0	3	4	7	*165*
RIPETERE	*v*	10	12	4	26	*146*
RIPORTARE	*v*	13	0	1	14	*158*
RIPOSARE	*v*	8	2	3	13	*159*
RIPOSO	*sost*	4	2	4	10	*162*
RIPRENDERE	*v*	5	3	2	10	*162*
RISCALDAMENTO	*sost*	0	1	6	7	*165*
RISCALDARE	*v*	3	3	5	11	*161*
RISO	*sost*	2	11	14	27	*145*
RISOLVERE	*v*	2	4	8	14	*158*
RISORGERE	*v*	0	3	3	6	*166*
RISPARMIARE	*v*	5	1	4	10	*162*
RISPARMIO	*sost*	5	1	0	6	*166*
RISPETTARE	*v*	4	7	5	16	*156*
RISPETTO	*sost*	13	8	2	23	*149*
RISPONDERE	*v*	51	24	44	119	*60*
RISPOSTA	*sost*	20	3	8	31	*141*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

RISVEGLIARE	*v*	1	2	4	7	*165*
RITARDO	*sost*	2	1	7	10	*162*
RITIRARE	*v*	2	1	3	6	*166*
RITORNARE	*v*	27	20	11	58	*114*
RITORNO	*sost*	12	2	5	19	*153*
RITRATTO	*sost*	4	8	2	14	*158*
RITROVARE	*v*	6	3	3	12	*160*
RIUNIRE	*v*	1	3	2	6	*166*
RIUSCIRE	*v*	30	8	15	53	*119*
RIVA	*sost*	3	4	7	14	*158*
RIVEDERE	*v*	15	4	6	25	*147*
RIVOLGERE	*v*	12	7	5	24	*148*
ROBA	*sost*	4	3	1	8	*164*
ROBUSTO	*agg*	8	8	8	24	*148*
ROCCIA	*sost*	2	2	3	7	*165*
ROMPERE	*v*	19	15	21	55	*117*
RONDINE	*sost*	3	13	18	34	*138*
ROSA	*sost*	12	25	17	54	*118*
ROSEO	*agg*	1	2	3	6	*166*
ROSSO	*agg*	11	22	63	96	*78*
ROTONDO	*agg*	4	6	2	12	*160*
ROVESCIARE	*v*	2	2	2	6	*166*
ROVINA	*sost*	4	2	1	6	*166*
ROVINARE	*v*	3	1	2	6	*166*
ROZZO	*agg*	3	2	1	6	*166*
RUBARE	*v*	2	0	6	8	*164*
RUGIADA	*sost*	2	4	2	8	*164*
RUMORE	*sost*	1	5	8	14	*158*
RUOTA	*sost*	1	11	5	17	*155*
RUSCELLO	*sost*	2	2	8	12	*160*
SABBIA	*sost*	1	0	6	7	*165*
SACCO	*sost*	7	6	7	20	*152*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

SACRIFICARE	*v*	4	4	0	8	*164*
SACRIFICIO	*sost*	6	4	0	10	*162*
SACRO	*agg*	3	3	3	9	*163*
SAGGIO	*sost*	16	29	16	61	*111*
SALA	*sost*	1	1	4	6	*166*
SALATO	*agg*	2	3	1	6	*166*
SALE	*sost*	5	4	7	16	*156*
SALIRE	*v*	1	7	17	25	*147*
SALTARE	*v*	8	2	15	25	*147*
SALTO	*sost*	3	2	1	6	*166*
SALUBRE	*agg*	4	2	0	6	*166*
SALUTARE	*v*	17	19	20	56	*116*
SALUTE	*sost*	40	16	2	58	*114*
SALUTO	*sost*	39	26	4	69	*103*
SALVARE	*v*	10	4	5	19	*153*
SANGUE	*sost*	12	5	6	23	*149*
SANO	*agg*	17	4	1	22	*150*
SAPERE	*v*	32	10	6	48	*124*
SAPIENZA	*sost*	8	0	1	9	*163*
SAPORE	*sost*	3	0	4	7	*165*
SAPORITO	*agg*	4	2	3	9	*163*
SARTO	*sost*	6	4	4	14	*158*
SASSO	*sost*	1	1	5	7	*165*
SBAGLIARE	*v*	2	3	6	11	*161*
SBUFFARE	*v*	1	4	1	6	*166*
SCALA	*sost*	0	4	3	7	*165*
SCALDARE	*v*	1	2	6	9	*163*
SCAPPARE	*v*	3	5	6	14	*158*
SCARPA	*sost*	6	8	19	33	*139*
SCATOLA	*sost*	11	3	3	17	*155*
SCEGLIERE	*v*	2	3	14	19	*153*
SCELTA	*sost*	5	1	6	12	*160*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

SCENDERE	*v*	7	10	18	35	*137*
SCHERZO	*sost*	3	1	3	7	*165*
SCHIAVO	*sost*	4	2	0	6	*166*
SCHIERA	*sost*	5	4	1	10	*162*
SCHIUDERE	*v*	2	1	3	6	*166*
SCIENZA	*sost*	4	10	2	16	*156*
SCIMMIA	*sost*	2	2	6	10	*162*
SCINTILLARE	*v*	4	3	2	9	*163*
SCIOCCO	*agg*	1	1	4	6	*166*
SCIOGLIERE	*v*	0	2	8	10	*162*
SCIUPARE	*v*	8	3	1	12	*160*
SCIVOLARE	*v*	2	1	9	12	*160*
SCODELLA	*sost*	0	4	2	6	*166*
SCOGLIO	*sost*	2	3	2	7	*165*
SCOIATTOLO	*sost*	1	0	10	11	*161*
SCOLARO	*sost*	26	26	25	77	*95*
SCOLASTICO	*agg*	8	6	5	19	*153*
SCOMPARIRE	*v*	2	3	2	7	*165*
SCOPERTA	*sost*	2	5	2	9	*163*
SCOPO	*sost*	2	2	2	6	*166*
SCOPPIARE	*v*	5	2	1	8	*164*
SCOPRIRE	*v*	6	4	7	17	*155*
SCORGERE	*v*	4	1	1	6	*166*
SCORRERE	*v*	1	9	9	19	*153*
SCORSO	*agg*	16	9	19	44	*128*
SCRITTORE	*sost*	1	3	10	14	*158*
SCRITTURA	*sost*	6	7	2	15	*157*
SCRIVERE	*v*	126	162	169	457	*11*
SCULTORE	*sost*	3	2	2	7	*165*
SCUOLA	*sost*	155	142	66	363	*18*
SCUOTERE	*v*	0	2	4	6	*166*
SCURO	*agg*	2	1	7	10	*162*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

SCUSA	*sost*	10	2	3	15	*157*
SECCO	*agg*	4	1	3	8	*164*
SECOLO	*sost*	8	7	4	19	*153*
SEDE	*sost*	2	4	0	6	*166*
SEDERE	*v*	12	2	12	26	*146*
SEDIA	*sost*	5	5	11	21	*151*
SEGA	*sost*	2	7	6	15	*157*
SEGNARE	*v*	7	2	1	10	*162*
SEGNO	*sost*	13	5	5	23	*149*
SEGRETO	*sost*	0	7	2	9	*163*
SEGUENTE	*agg*	49	80	114	243	*28*
SEGUIRE	*v*	11	7	8	26	*146*
SELVAGGIO	*agg*	4	5	0	9	*163*
SELVATICO	*agg*	4	3	5	12	*160*
SEMBRARE	*v*	4	10	26	40	*132*
SEME	*sost*	5	4	6	15	*157*
SEMINA	*sost*	0	4	8	12	*160*
SEMINARE	*v*	6	1	6	13	*159*
SEMPLICE	*agg*	18	6	12	36	*136*
SENSIBILE	*agg*	2	2	2	6	*166*
SENSO	*sost*	8	8	7	23	*149*
SENTIERO	*sost*	0	3	4	7	*165*
SENTIMENTO	*sost*	12	0	8	20	*152*
SENTIRE	*v*	47	27	31	105	*72*
SEPARARE	*v*	3	3	5	11	*161*
SEPOLCRO	*sost*	1	3	4	8	*164*
SERA	*sost*	24	16	33	73	*99*
SERATA	*sost*	4	1	1	6	*166*
SERENITÀ	*sost*	3	2	2	7	*165*
SERENO	*agg*	11	7	15	33	*139*
SERVIRE	*v*	22	29	14	65	*107*
SERVIZIO	*sost*	7	2	2	11	*161*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

SETA	*sost*	2	4	10	16	*156*
SETE	*sost*	3	2	3	8	*164*
SETTIMANA	*sost*	17	9	4	30	*142*
SEVERO	*agg*	5	6	5	16	*156*
SFORZO	*sost*	5	1	1	7	*165*
SFUGGIRE	*v*	1	2	3	6	*166*
SGRIDARE	*v*	5	4	4	13	*159*
SGUARDO	*sost*	5	5	4	14	*158*
SICUREZZA	*sost*	5	0	6	11	*161*
SICURO	*agg*	13	7	9	29	*143*
SIEPE	*sost*	2	5	6	13	*159*
SIGNIFICARE	*v*	1	0	5	6	*166*
SIGNIFICATO	*sost*	4	8	10	22	*150*
SIGNORE	*sost*	93	32	8	133	*52*
SILENZIO	*sost*	11	7	12	30	*142*
SILLABA	*sost*	0	1	12	13	*159*
SIMBOLO	*sost*	2	2	2	6	*166*
SINCERO	*agg*	11	2	1	14	*158*
SINDACO	*sost*	5	2	4	11	*161*
SINGOLARE	*agg*	2	25	15	28	*144*
SINISTRA	*agg*	2	1	7	10	*162*
SMARRIRE	*v*	3	1	2	6	*166*
SMETTERE	*v*	2	0	4	6	*166*
SNELLO	*agg*	3	0	4	7	*165*
SOAVE	*agg*	2	6	2	10	*162*
SOCCORRERE	*v*	11	2	1	14	*158*
SOCCORSO	*sost*	4	2	1	7	*165*
SOCIETÀ	*sost*	8	4	0	12	*160*
SODDISFARE	*v*	2	1	5	8	*164*
SODDISFAZIONE	*sost*	4	1	5	10	*162*
SOFFIARE	*v*	1	2	3	6	*166*
SOFFICE	*agg*	1	2	5	8	*164*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

SOFFRIRE	*v*	19	1	7	27	*145*
SOGGETTO	*sost*	10	1	21	32	*140*
SOGNARE	*v*	3	0	4	7	*165*
SOLCO	*sost*	1	2	3	6	*166*
SOLDATO	*sost*	37	30	8	75	*97*
SOLDO	*sost*	23	7	5	35	*137*
SOLE	*sost*	23	49	67	139	*47*
SOLENNITÀ	*sost*	3	3	0	6	*166*
SOLLEVARE	*v*	6	4	8	18	*154*
SOLO	*agg*	15	12	10	37	*135*
SOMA	*sost*	2	4	0	6	*166*
SOMIGLIARE	*v*	4	1	1	6	*166*
SOMMA	*sost*	7	4	0	11	*161*
SONNO	*sost*	5	2	6	13	*159*
SOPPORTARE	*v*	6	2	1	9	*163*
SOPRACCIGLIO	*sost*	4	0	3	7	*165*
SORELLA	*sost*	51	26	17	94	*80*
SORGERE	*v*	7	8	7	22	*150*
SORPRESA	*sost*	3	1	2	6	*166*
SORRIDERE	*v*	5	6	6	17	*155*
SORRISO	*sost*	8	5	1	14	*158*
SORTE	*sost*	2	5	0	7	*165*
SOSTANZA	*sost*	1	2	3	6	*166*
SOSTENERE	*v*	4	1	1	6	*166*
SOSTITUIRE	*v*	3	10	14	27	*145*
SOTTILE	*agg*	0	13	10	23	*149*
SOTTOLINEARE	*v*	1	8	33	42	*130*
SPADA	*sost*	6	2	2	10	*162*
SPALANCARE	*v*	0	2	4	6	*166*
SPALLA	*sost*	5	4	5	14	*158*
SPAVENTARE	*v*	3	2	1	6	*166*
SPAVENTO	*sost*	0	4	6	10	*162*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

SPAZIO	*sost*	3	2	3	8	*164*
SPECCHIO	*sost*	15	10	4	29	*143*
SPECIALE	*agg*	1	3	5	9	*163*
SPECIE	*sost*	14	3	4	21	*151*
SPEDIRE	*v*	5	2	3	10	*162*
SPEGNERE	*v*	1	2	7	10	*162*
SPENDERE	*v*	11	2	2	15	*157*
SPERANZA	*sost*	22	4	1	27	*145*
SPERARE	*v*	47	16	6	69	*103*
SPESA	*sost*	11	5	1	17	*155*
SPETTACOLO	*sost*	6	1	5	12	*160*
SPETTARE	*v*	2	3	1	6	*166*
SPEZZARE	*v*	5	1	4	10	*162*
SPIAGGIA	*sost*	5	0	5	10	*162*
SPICCARE	*v*	1	2	3	6	*166*
SPIEGARE	*v*	10	6	3	19	*153*
SPIEGAZIONE	*sost*	5	4	5	14	*158*
SPIGA	*sost*	1	3	5	9	*163*
SPILLO	*sost*	1	4	1	6	*166*
SPINA	*sost*	1	1	5	7	*165*
SPINGERE	*v*	2	5	7	14	*158*
SPIRITO	*sost*	7	3	3	13	*159*
SPLENDERE	*v*	1	1	5	7	*165*
SPLENDIDO	*agg*	2	2	6	10	*162*
SPONDA	*sost*	2	3	3	8	*164*
SPORGERE	*v*	1	2	3	6	*166*
SPUNTARE	*v*	2	4	8	14	*158*
SQUADRA	*sost*	1	3	10	14	*158*
SQUISITO	*agg*	1	2	3	6	*166*
STACCARE	*v*	5	4	3	12	*160*
STAGIONE	*sost*	6	10	11	27	*145*
STALLA	*sost*	5	3	7	15	*157*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

STANCO	*agg*	2	5	12	19	*153*
STANZA	*sost*	16	5	13	34	*138*
STARE	*v*	89	72	91	252	*26*
STATUA	*sost*	4	2	2	8	*164*
STATURA	*sost*	2	1	4	7	*165*
STAZIONE	*sost*	9	3	4	16	*156*
STELLA	*sost*	9	17	21	47	*125*
STENDERE	*v*	7	3	6	16	*156*
STIMA	*sost*	7	1	1	9	*163*
STIMARE	*v*	7	1	1	9	*163*
STOFFA	*sost*	1	3	2	6	*166*
STOLTO	*agg*	0	3	3	6	*166*
STOMACO	*sost*	6	2	2	10	*162*
STORIA	*sost*	15	21	22	58	*114*
STORICO	*agg*	1	7	3	11	*161*
STRADA	*sost*	23	30	39	92	*82*
STRANIERO	*agg*	2	1	5	9	*163*
STRANO	*agg*	2	7	3	12	*160*
STRAPPARE	*v*	5	1	4	10	*162*
STRETTO	*agg*	10	5	3	18	*154*
STRIDERE	*v*	2	2	3	7	*165*
STRINGERE	*v*	7	3	5	15	*157*
STRUMENTO	*sost*	2	2	2	6	*166*
STUDENTE	*sost*	1	0	6	7	*165*
STUDIARE	*v*	66	48	33	147	*45*
STUDIO	*sost*	38	20	8	66	*106*
STUDIOSO	*agg*	16	8	4	28	*144*
STUFA	*sost*	2	4	4	10	*162*
STUPENDO	*agg*	3	1	3	7	*165*
SUCCEDERE	*v*	8	4	7	19	*153*
SUCCHIARE	*v*	0	2	8	10	*162*
SUCCO	*sost*	3	1	3	7	*165*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

SUGGERIRE	*v*	3	1	3	7	*165*
SUOLO	*sost*	2	1	4	7	*165*
SUONARE	*v*	4	2	14	20	*152*
SUONO	*sost*	4	2	11	17	*155*
SUPERARE	*v*	6	0	1	7	*165*
SUPERBO	*agg*	4	2	0	6	*166*
SUPERFICIE	*sost*	3	3	3	9	*163*
SUPERIORE	*agg*	2	5	1	8	*164*
SUSINA	*sost*	2	1	3	6	*166*
SVEGLIA	*sost*	0	1	6	7	*165*
SVEGLIARE	*v*	1	2	6	9	*163*
SVENTOLARE	*v*	1	3	2	6	*166*
SVENTURA	*sost*	10	2	0	12	*160*
SVOGLIATO	*agg*	3	4	1	8	*164*
SVOLGERE	*v*	2	6	4	12	*160*
SVOLGIMENTO	*sost*	9	50	16	75	*97*
TABACCO	*sost*	3	3	1	7	*165*
TACCHINO	*sost*	3	1	2	6	*166*
TACERE	*v*	7	3	8	18	*154*
TAGLIARE	*v*	6	7	11	24	*148*
TANA	*sost*	1	1	4	6	*166*
TARDARE	*v*	5	0	1	6	*166*
TASCA	*sost*	5	3	3	11	*161*
TAVOLA	*sost*	16	13	4	33	*139*
TAVOLO	*sost*	1	2	11	14	*158*
TAZZA	*sost*	2	2	2	6	*166*
TEATRO	*sost*	1	4	11	16	*156*
TECNICA	*sost*	10	0	2	12	*160*
TELA	*sost*	8	3	1	12	*160*
TEMA	*sost*	264	370	49	683	*5*
TEMERE	*v*	9	4	5	18	*154*
TEMPERATURA	*sost*	2	2	2	6	*166*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

TEMPESTA	*sost*	1	2	3	6	*166*
TEMPIO	*sost*	5	1	1	7	*165*
TEMPO	*sost*	85	54	40	179	*37*
TENERE	*v*	52	17	14	83	*90*
TENEREZZA	*sost*	4	2	1	7	*165*
TENERO	*agg*	7	2	2	11	*161*
TENTARE	*v*	0	2	6	8	*164*
TERMINARE	*v*	13	3	6	22	*150*
TERMINE	*sost*	1	2	4	7	*165*
TERRA	*sost*	35	55	41	131	*53*
TERREMOTO	*sost*	3	2	1	6	*166*
TERRENO	*sost*	1	9	14	24	*148*
TERRIBILE	*agg*	5	1	1	7	*165*
TESORO	*sost*	7	3	2	12	*160*
TESSERE	*v*	4	1	4	9	*163*
TESTA	*sost*	13	13	11	37	*135*
TESTO	*sost*	2	13	79	94	*80*
TETTO	*sost*	7	7	15	29	*143*
TIGRE	*sost*	2	3	2	7	*165*
TIMORE	*sost*	6	2	2	10	*162*
TINO	*sost*	2	4	1	7	*165*
TIRARE	*v*	11	9	8	28	*144*
TOCCARE	*v*	12	6	9	27	*145*
TOGLIERE	*v*	4	5	11	20	*152*
TONO	*sost*	6	1	1	8	*164*
TOPO	*sost*	3	8	8	19	*153*
TORNARE	*v*	21	20	15	56	*116*
TORO	*sost*	1	4	6	11	*161*
TORRENTE	*sost*	5	3	3	11	*161*
TORTA	*sost*	0	3	14	17	*155*
TRACCIA	*sost*	15	0	8	23	*149*
TRADIZIONE	*sost*	2	1	3	6	*166*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

TRADURRE	*v*	6	3	2	11	*161*
TRADUZIONE	*sost*	21	3	0	24	*148*
TRALCIO	*sost*	3	3	2	8	*164*
TRANQUILLO	*agg*	6	5	10	21	*151*
TRARRE	*v*	14	10	13	37	*135*
TRASCINARE	*v*	5	4	1	10	*162*
TRASCORRERE	*v*	12	18	15	45	*127*
TRASCRIVERE	*v*	7	1	12	20	*152*
TRASCURARE	*v*	4	2	0	6	*166*
TRASFORMARE	*v*	1	0	11	12	*160*
TRASMETTERE	*v*	2	2	2	6	*166*
TRASMISSIONE	*sost*	0	8	1	9	*163*
TRASPARENTE	*agg*	0	2	4	6	*166*
TRASPORTARE	*v*	5	5	8	18	*154*
TRATTARE	*v*	1	3	2	6	*166*
TRATTENERE	*v*	8	2	3	13	*159*
TRATTO	*sost*	11	7	10	28	*144*
TREMARE	*v*	9	6	3	18	*154*
TRENO	*sost*	4	19	19	42	*130*
TRISTE	*agg*	15	10	10	35	*137*
TRISTEZZA	*sost*	2	3	4	9	*163*
TROVARE	*v*	87	39	57	183	*36*
TUBO	*sost*	0	3	3	6	*166*
TULIPANO	*sost*	0	1	5	6	*166*
TURBARE	*v*	6	0	1	7	*165*
UBBIDIRE	*v*	12	9	0	21	*151*
UCCELLO	*sost*	25	24	51	100	*75*
UCCIDERE	*v*	9	2	7	18	*154*
UDIRE	*v*	18	9	9	36	*136*
UFFICIO	*sost*	2	1	3	6	*166*
ULTIMO	*agg*	28	14	13	55	*117*
UMANO	*agg*	8	5	3	16	*156*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

UMIDO	*agg*	2	1	4	7	*165*
UMILE	*agg*	10	5	2	17	*155*
UMILTÀ	*sost*	4	1	2	7	*165*
UMORE	*sost*	0	5	1	6	*166*
UNGHIA	*sost*	3	2	4	9	*163*
UNIRE	*v*	5	2	11	18	*154*
UOMO	*sost*	114	68	63	245	*27*
UOVO	*sost*	2	9	24	35	*137*
URLO	*sost*	4	3	3	10	*162*
USANZA	*sost*	1	3	2	6	*166*
USARE	*v*	11	6	47	64	*108*
USCIO	*sost*	7	3	5	15	*157*
USCIRE	*v*	29	26	52	107	*70*
USCITA	*sost*	6	2	3	11	*161*
USIGNOLO	*sost*	3	1	5	9	*163*
USO	*sost*	6	7	11	24	*148*
UTILE	*agg*	24	19	12	55	*117*
UVA	*sost*	10	11	14	35	*137*
VACANZA	*sost*	30	28	10	68	*104*
VACCA	*sost*	15	1	1	17	*155*
VALERE	*v*	8	6	3	17	*155*
VALIGIA	*sost*	1	1	4	6	*166*
VALLATA	*sost*	1	2	3	6	*166*
VALLE	*sost*	3	14	7	24	*148*
VALORE	*sost*	13	3	4	20	*152*
VALOROSO	*agg*	3	5	1	9	*163*
VANGA	*sost*	0	4	4	8	*164*
VAPORE	*sost*	3	3	7	13	*159*
VASO	*sost*	4	4	10	18	*154*
VASTO	*agg*	6	3	4	13	*159*
VECCHIO	*sost*	39	6	4	49	*123*
VECCHIO	*agg*	7	18	23	48	*124*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

VEDERE	*v*	151	353	257	761	*4*
VEGLIARE	*v*	2	4	1	7	*165*
VELENOSO	*agg*	3	1	2	6	*166*
VELOCE	*agg*	4	14	15	33	*139*
VELOCITÀ	*sost*	1	3	3	7	*165*
VENA	*sost*	2	2	2	6	*166*
VENDEMMIA	*sost*	3	5	1	9	*163*
VENDERE	*v*	13	7	5	25	*147*
VENDETTA	*sost*	6	5	0	11	*161*
VENDITA	*sost*	3	1	2	6	*166*
VENIRE	*v*	168	131	105	404	*12*
VENTAGLIO	*sost*	0	5	1	6	*166*
VENTO	*sost*	9	9	52	70	*102*
VENTRE	*sost*	3	1	2	6	*166*
VERBALE	*agg*	1	0	9	10	*162*
VERBO	*sost*	17	22	63	102	*73*
VERDE	*agg*	3	23	36	62	*110*
VERDURA	*sost*	1	3	3	7	*165*
VERGOGNA	*sost*	12	7	1	20	*152*
VERGOGNARE	*v*	2	2	2	6	*166*
VERITÀ	*sost*	12	9	5	26	*146*
VERO	*agg*	35	24	11	70	*102*
VERSARE	*v*	3	2	1	6	*166*
VESTE	*sost*	5	4	3	12	*160*
VESTIRE	*v*	31	12	17	60	*112*
VESTITO	*sost*	15	9	15	39	*133*
VETRO	*sost*	6	10	12	28	*144*
VETTA	*sost*	0	4	2	6	*166*
VEZZO	*sost*	4	2	0	6	*166*
VIA	*sost*	26	24	13	63	*109*
VIAGGIARE	*v*	1	0	7	8	*164*
VIAGGIO	*sost*	7	9	10	26	*146*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

VICINO	*agg*	15	11	15	41	*131*
VIGNA	*sost*	2	7	10	19	*153*
VILLA	*sost*	3	5	2	10	*162*
VILLAGGIO	*sost*	12	6	6	24	*148*
VINCERE	*v*	11	15	15	41	*131*
VINO	*sost*	15	10	11	36	*136*
VIOLA	*sost*	5	7	7	19	*153*
VIRGOLA	*sost*	7	1	24	32	*140*
VIRTÙ	*sost*	17	5	4	26	*146*
VISITA	*sost*	12	6	3	21	*151*
VISITARE	*v*	14	5	6	25	*147*
VISO	*sost*	8	5	7	20	*152*
VISTA	*sost*	13	5	3	21	*151*
VITA	*sost*	51	47	30	128	*55*
VITE	*sost*	7	7	7	21	*151*
VITELLO	*sost*	3	2	1	6	*166*
VITTORIA	*sost*	6	9	2	17	*155*
VIVACE	*agg*	1	6	4	11	*161*
VIVERE	*v*	37	35	38	110	*67*
VIVO	*agg*	9	11	12	32	*140*
VIZIO	*sost*	11	4	0	15	*157*
VOCABOLO	*sost*	1	4	1	6	*166*
VOCE	*sost*	16	14	19	49	*123*
VOGLIA	*sost*	13	5	10	28	*144*
VOLARE	*v*	9	8	22	39	*133*
VOLENTEROSO	*agg*	2	3	3	8	*164*
VOLERE	*v*	180	111	93	384	*16*
VOLGERE	*v*	34	36	36	106	*71*
VOLO	*sost*	0	8	6	14	*158*
VOLONTÀ	*sost*	22	12	2	36	*136*
VOLPE	*sost*	16	7	12	35	*137*
VOLTARE	*v*	2	3	3	8	*164*

Continua nella prossima pagina

Continua dalla pagina precedente

VOLTO	*sost*	3	1	4	8	*164*
VORACE	*agg*	0	2	5	7	*165*
VOTO	*sost*	14	21	6	41	*131*
VUOTO	*agg*	4	8	4	16	*156*
ZAINO	*sost*	0	2	11	13	*159*
ZAMPA	*sost*	1	2	8	11	*161*
ZIO	*sost*	49	39	50	138	*48*
ZITTO	*agg*	2	3	1	6	*166*
ZOCCOLO	*sost*	3	3	6	12	*160*
ZUCCHERO	*sost*	16	7	8	31	*141*

Luisa Revelli

Proposte metodologiche e didattiche di ricerca applicata
ISBN 978-88-548-8995-8
DOI 10.4399/97888548899586
pag. 203–233 (dicembre 2015)

Il CoDiSV e l'educazione linguistica nella scuola secondaria di primo grado

Alcune proposte didattiche

Francesco Galliano

1. Introduzione

L'insegnamento della lingua italiana nella scuola secondaria di primo grado è generalmente suddiviso in tre branche: grammatica, antologia/letteratura e qualche ora finalizzata alla produzione scritta o alla comprensione orale. Ultimamente si dedica anche tanto tempo — soprattutto nelle classi prime e terze di questo ordine di scuola — alla prova nazionale INVALSI, che verte principalmente sulle conoscenze grammaticali e sulla capacità di comprendere e analizzare un testo scritto. Questa può essere definita la suddivisione "canonica" che è adottata, all'interno dell'orario settimanale, dalla maggior parte degli insegnanti di Lettere, i quali danno spesso molta (o forse troppa) importanza alla grammatica, lasciando da parte la produzione scritta, che — almeno osservando lo stile correttivo degli insegnanti — in non pochi casi si allontana dall'italiano dell'uso quotidiano (cfr. Benincà *et al.*1974, Cortelazzo 1995 e Revelli 2013), e da altre abilità linguistiche che potrebbero avere un'utilità maggiore nel contesto di tutti i giorni[1].

Non è ancora così diffusa, dunque, nel contesto scolastico, l'abitudine di dedicare una parte di insegnamento dell'italiano alla riflessione metalinguistica, che abbia come oggetto la lingua nelle sue molteplici forme: la lingua colloquiale, la lingua burocratica, quella tecnico–specialistica, i contesti d'uso. L'italiano e le sue molte sfaccettature non sono così presenti a scuola, sebbene diversi libri di grammatica

1. È il caso, ad esempio, dei registri linguistici e degli scopi d'uso, spesso relegati in volumi a parte e non sempre svolti dai docenti.

presentino qualche accenno, generalmente nella parte sulla comunicazione, che si limita per lo più a spiegare brevemente che cosa sono un registro linguistico, un linguaggio settoriale e gli scopi comunicativi di una lingua. Molto spesso questi argomenti sono inseriti in un volumetto a parte, come in Tiziano — Balestra 2007 o in Testa — Razzini — Zucchi 2011[2]: la scelta di un volumetto separato fa chiaramente pensare al carattere apparentemente superfluo di tale argomento.

In realtà, l'italiano che maneggiano tutti i giorni i nostri studenti, l'italiano che sentono parlare a casa o l'italiano degli opuscoli pubblicitari, sono molto diversi da quello che si usa in ambito scolastico, cristallizzato in una forma astratta di lingua e spesso privo di una reale spendibilità nelle situazioni quotidiane. È dunque giusto, a mio parere, non solo insistere sulla grammatica ma anche affiancare ad essa, in modo sempre maggiore rispetto al passato[3], una parte di corso che sensibilizzi i ragazzi al "loro" italiano, all'italiano che sentono e che leggono ogni giorno nelle occasioni più diverse e che faccia prendere loro coscienza che la lingua italiana è come un dado dalle numerose facce, ognuna delle quali ha una propria caratteristica, delle proprie regole e un determinato contesto d'uso. È bene quindi educarli alla loro lingua con razionalità, senza il timore di portare un argomento come la linguistica repertoriale dentro le aule scolastiche.

1.1. *Il CoDiSV e l'educazione linguistica nella scuola secondaria di primo grado*

Il ricco archivio CoDiSV, grazie al vario materiale digitalizzato, permette di svolgere interessanti e innovativi percorsi di educazione linguistica, offrendo la possibilità di approfondire l'insegnamento — talvolta trascurato — di questo argomento. Il corso canonico di storia della lingua per l'istruzione secondaria di primo e secondo grado prevede — laddove svolto — un percorso di analisi diacronica macroscopico, considerato il fatto che

2. Nel primo, al lessico e alla comunicazione sono dedicati i primi due capitoli del volume C; il secondo presenta, nel volume dedicato alle "attività", due capitoli (per una cinquantina di pagine) dedicati al lessico, ai registri linguistici e alla comunicazione.

3. Ricordiamo che gli studenti di oggi vivono una realtà scolastica ben diversa da quella passata: l'italiano è oggi la lingua materna di molti di loro e non una seconda lingua da imparare oltre al dialetto. È quindi possibile, in questo contesto storico–linguistico, affrontare un percorso di riflessione metalinguistica sull'italiano.

solitamente sono presi in considerazione solo gli estremi di un processo linguistico durato centinaia di anni: il latino (classico e volgare) e l'italiano contemporaneo. L'archivio CoDiSV, grazie al cospicuo materiale che ricopre l'arco temporale tra il 1863 e il 2010, offre la possibilità agli studenti di capire come il processo di mutazione linguistica (che ai loro occhi, nella migliore delle ipotesi, può risultare composto al massimo da tre stadi: latino, varietà volgari letterarie, lingue romanze contemporanee)[4], sia presente anche in un arco di tempo più limitato e più vicino alla contemporaneità. La presenza, all'interno del CoDiSV, di materiale linguistico autentico risalente alle ultime decadi dell'Ottocento e alle prime del Novecento può insomma risultare fondamentale per cogliere l'ultimo *step* evolutivo prima dell'italiano contemporaneo. Esercitarsi per mezzo di questi materiali porterebbe senza dubbio gli studenti a una maggiore sensibilizzazione al riguardo e questo articolo si propone di offrire spunti didattici proprio in questa direzione.

1.2. *Criteri di scelta degli argomenti*

I materiali CoDiSV utilizzabili per un avviamento all'educazione linguistica nella scuola secondaria di primo grado sono stati selezionati seguendo una serie di criteri. In primo luogo, è stato fondamentale consultare Revelli 2013, al fine di focalizzare gli aspetti linguistici che più si addicono a studenti di età compresa tra gli 11 e i 14 anni circa. Sulla base di queste considerazioni, sono stati giudicati inadatti argomenti quali l'accento grafico, le grafie separate o univerbate, il congiuntivo, gran parte dei pronomi, gli avverbi e le locuzioni avverbiali, più adatti a un'utenza di addetti ai lavori o a studenti frequentanti un ciclo di istruzione superiore, e si è deciso di focalizzare l'attenzione essenzialmente sul livello lessicale.

In secondo luogo, è stata fatta una cernita delle parole presenti nei diversi repertori in vista di un percorso di analisi diacronica dei lessemi. Tra i sei repertori che Revelli 2013 ha evidenziato all'interno dell'archivio CoDiSV per il suo lavoro, sono stati presi in particolare considerazione soltanto i primi quattro (A: 1881/1890; B: 1901/1920; C: 1921/1940; D: 1941/1960), contenenti un ampio numero di lessemi arcaici e, dunque, molto interessanti dal punto di vista didattico. Tale scelta è stata suggerita dal fatto che una

4. Queste le tappe di evoluzione linguistica generalmente menzionate nei manuali scolastici delle istituzioni secondarie di primo e secondo grado. In queste ultime, anche per motivi di programmi ministeriali, ci si sofferma maggiormente sulle varietà volgari di epoca medievale grazie alle ricche testimonianze letterarie che si affrontano in corso d'anno.

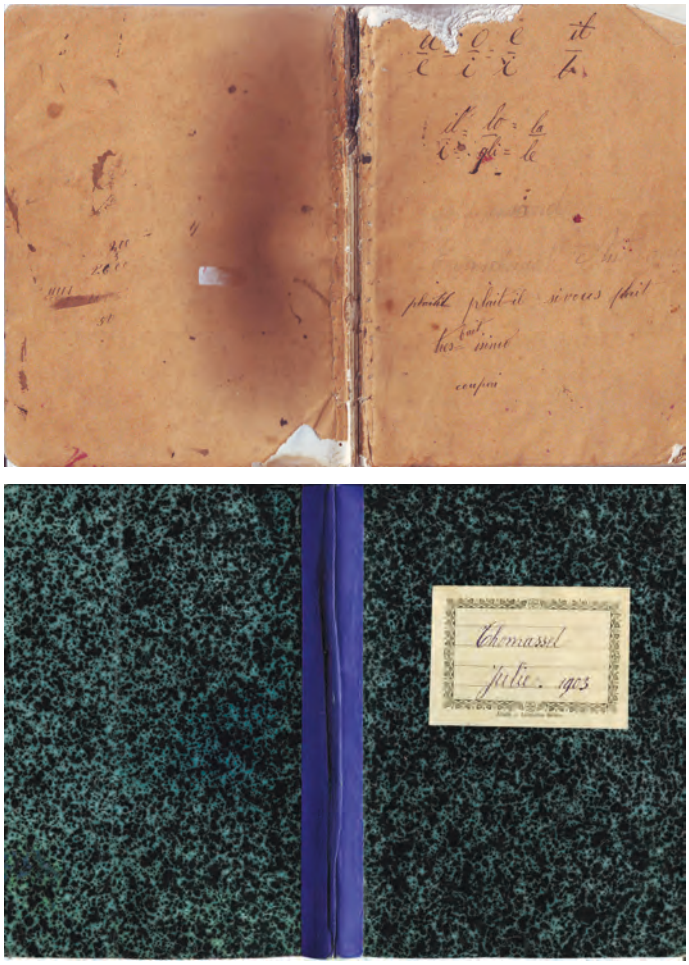


Figura 1a. Aspetti materiali della diacronia: le copertine (dall'alto in basso: 1882 [162], 1903 [1236]).

percentuale altissima di parole degli ultimi due repertori (E 1961/1980; F 1981/2000) fa già parte del bagaglio lessicale degli alunni ai quali è indirizzato il percorso. Per le già evidenziate ragioni di propedeuticità, si è scelto inoltre di prescindere dagli aspetti sintagmatici del lessico, limitandosi all'analisi lessicale dei singoli elementi linguistici soprattutto in chiave di confronto diacronico[5].

5. Si dovrà tener presente che il percorso formativo dell'istruzione secondaria di primo grado prevede lo studio della morfologia, ortografia e qualche cenno di fonologia nella classe

Figura 1b. Aspetti materiali della diacronia: le copertine (dall'alto in basso: 1921 [411], 1953 [373]).

Infine, si precisa che tra gli elementi scelti all'interno dei repertori non sono stati presi in considerazione i vocaboli appartenenti al linguaggio tecnico–specialistico, settore troppo limitato e non così congruente con il fine proposto.

prima, mentre la sintassi semplice e complessa sono affrontate rispettivamente durante il secondo e il terzo anno. Oltre a complicare non poco il percorso di analisi diacronica proposto, il fatto che la sintassi sia affrontata a partire dal secondo anno non la rende quindi un argomento affrontabile fin dall'inizio del percorso.

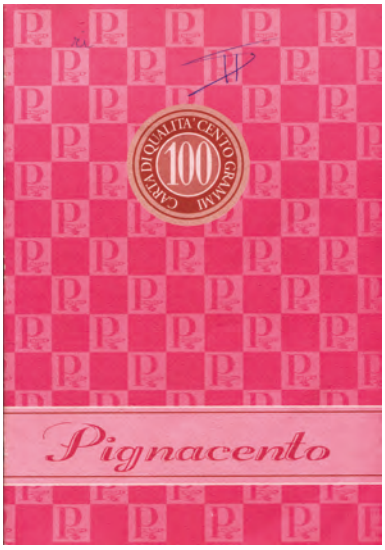


Figura 1c. Aspetti materiali della diacronia: le copertine (dall'alto in basso: 1970 [253], 1998 [1177]).

2. Alcune proposte didattiche con il CoDiSV

2.1. *Scritture e diacronia*

Un interessante, anche se elementarmente propedeutico, esercizio di avviamento all'educazione linguistica (e in particolar modo al concet-

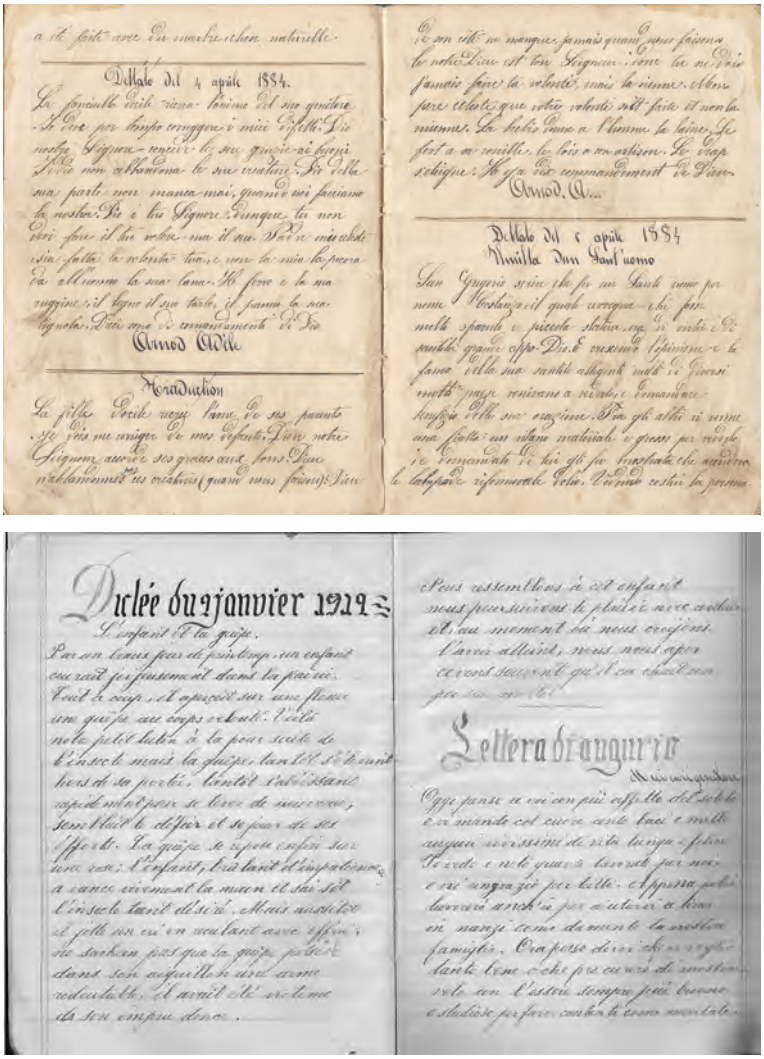


Figura 2a. Aspetti materiali della diacronia: la calligrafia (dall'alto in basso: 1884 [159: 10], 1911–12 [42: 8]).

to di diacronia) riguarda gli aspetti "materiali" della documentazione attingibile attraverso il CoDiSV: quegli aspetti esterni di un documento, intendiamo, che un filologo prenderebbe in considerazione ancor prima di analizzarne la lingua. I contenuti dell'archivio CoDiSV (che comprendono anche le riproduzioni delle copertine dei singoli quaderni censiti) si prestano molto bene a un'analisi di questo tipo.

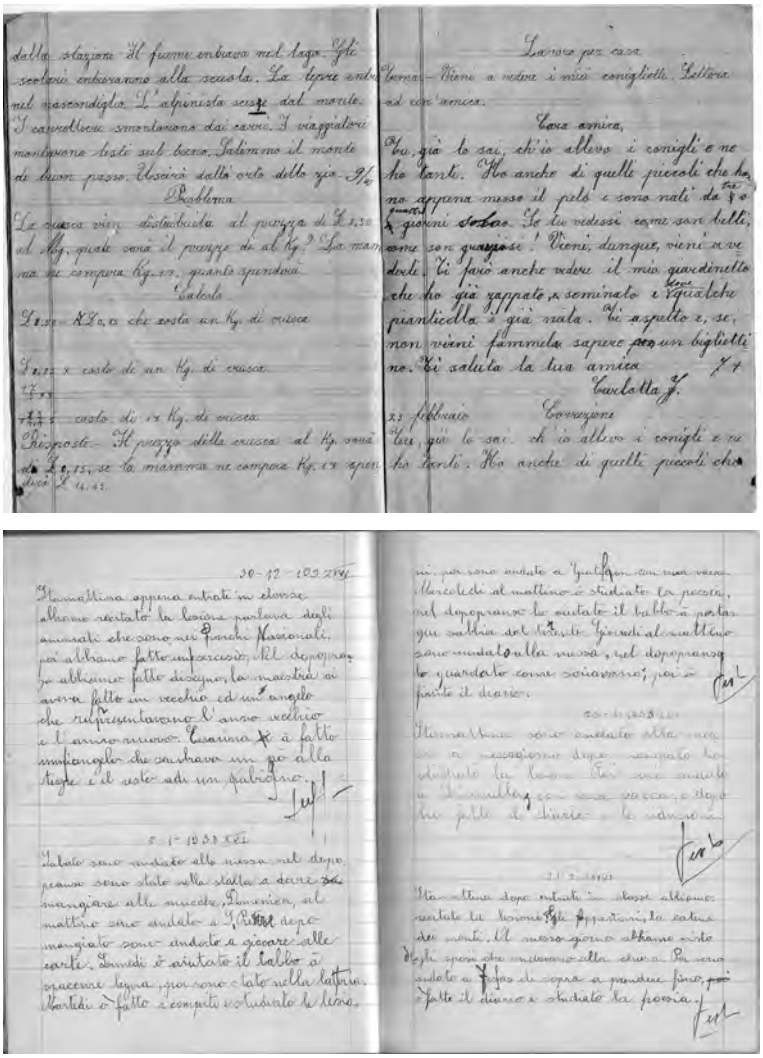
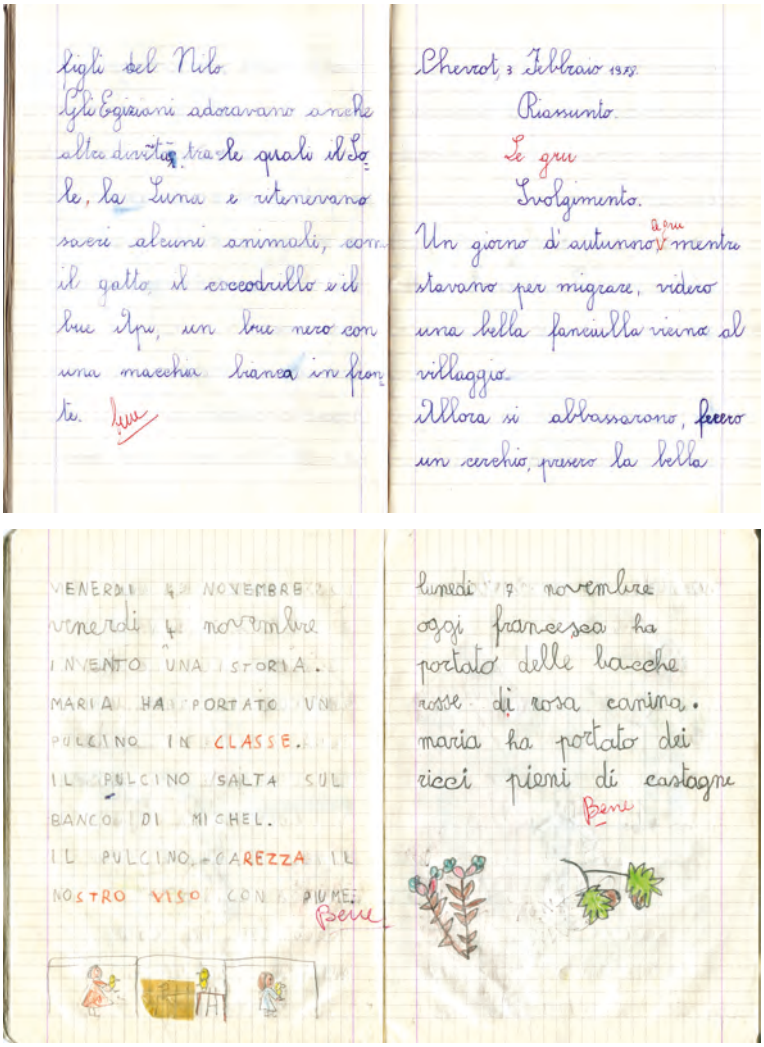


Figura 2b. Aspetti materiali della diacronia: la calligrafia (dall'alto in basso: 1921 [411: 6], 1936 [61: 10]).

Un primo passo per avvicinare gli studenti a questi temi, e per far capire loro in modo induttivo il concetto — apparentemente complesso — di diacronia, potrebbe consistere dunque in un esercizio attraverso il quale, grazie a una prima ed elementare analisi paratestuale, i ragazzi dovranno cercare di osservare e fornire una collocazione temporale a diverse fonti proposte. Al fine di condurli con successo


figli del Nilo.
Gli Egiziani adoravano anche altre divinità tra le quali il Sole, la Luna e venerano sacri alcuni animali, come il gatto, il coccodrillo e il bue Apu, un bue nero con una macchia bianca in fronte.

Cherrot, 3 Febbraio 1979.
Riassunto.
Le gru
Svolgimento.
Un giorno di autunno le gru mentre stavano per migrare, videro una bella fanciulla vicino al villaggio.
Allora si abbassarono, fecero un cerchio, presero la bella

VENERDI 4 NOVEMBRE
venerdì 4 novembre
INVENTO UNA STORIA.
MARIA HA PORTATO UN PULCINO IN CLASSE.
IL PULCINO SALTA SUL BANCO DI MICHEL.
IL PULCINO CAREZZA IL NOSTRO VISO CON PIUME.
Bene

lunedì 7 novembre
oggi francesca ha portato delle bacche rosse di rosa canina.
maria ha portato dei ricci pieni di castagne
Bene

Figura 2c. Aspetti materiali della diacronia: la calligrafia (dall'alto in basso: 1978 [955: 10], 1983 [695: 12]).

lungo il percorso della diacronia, sarà opportuno svolgere le attività in modo graduale: gli elementi paratestuali da analizzare saranno in un primo momento i supporti materiali costituiti dalle copertine dei quaderni, in un secondo il loro contenuto.

Si sceglierà, all'interno del ricco archivio, un quaderno per ogni repertorio. In questo modo si avranno a disposizione sei oggetti ap-

partenenti ad archi temporali differenti. Di questi, si prenderanno in considerazione in un primo momento soltanto le copertine, al fine di osservare come gli studenti riescano a collocarle nel repertorio di riferimento. Gli indizi ai quali dovranno prestare attenzione saranno costituiti innanzitutto dalle condizioni di conservazione del documento, per poi passare alla presenza o meno di illustrazioni in bianco e nero o a colori e stabilire quale, dal punto di vista cronologico, possa essere il quaderno più antico fino ad arrivare al più recente. Questo semplice ed intuitivo esercizio pone le basi di un metodo che permetterà agli studenti di osservare criticamente una fonte, sia essa un quaderno o una parola, e di iniziare a maneggiare gradualmente il concetto di diacronia.

Le copertine scelte per questo esercizio sono quelle raccolte nelle figure 1a, 1b e 1c, appartenenti ognuna a uno dei sei repertori diacronici.

Una seconda fase di questo esercizio propedeutico avrà lo scopo di portare gli studenti a soffermarsi non più sulle copertine ma sull'aspetto grafico delle pagine di quaderno proposte. In questo modo, quali piccoli "paleografi in erba", essi analizzeranno in modo semplice le grafie, osservando come un'evoluzione diacronica non esista solo per l'aspetto esterno dei quaderni ma anche per le modalità grafiche della scrittura (il cosiddetto *ductus* scrittorio).

È probabile che gli studenti osservino una graduale ma chiara tendenza alla semplificazione del segno grafico e una separazione delle parole sempre più marcata. Ovviamente questa esercitazione avrà come punto di riferimento comparativo la loro grafia, quella dei loro compagni e metterà alla prova la rappresentazione che essi hanno delle calligrafie più "antiche".

Nella scelta di quaderni presentati (figg. 2a, 2b, 2c), il documento nella figura 2a in alto, relativo agli ultimi decenni del XIX secolo, ha indubbiamente la particolarità di presentare una grafia "legata" e "inclinata", caratteri tipici della corsiva inglese utilizzata come modello nella calligrafia ottocentesca europea e italiana. La grafia del quaderno 1911–12 [42], pur restando ancora fortemente inclinata, risulta più sobria e meno artificiosa. Gli studenti noteranno sicuramente un divario tra questi due documenti e quello del 1921 [411]. Questo quaderno funge da spartiacque tra le fonti proposte, in quanto presenta una grafia in cui l'inclinazione del tratto diminuisce decisamente; la tendenza a

raddrizzare le lettere appare poi già compiuta nel quaderno del 1936 [61]. Nei documenti più recenti (fig. 2c) la tendenza al raddrizzamento giunge a maturazione e a distinguerli dai precedenti sono inoltre un maggiore spazio tra le parole e una tendenza a creare delle lettere più tondeggianti, in ossequio ai modelli degli abbecedari della seconda metà del XIX secolo. Mano a mano che si procede verso i nostri giorni, è inoltre possibile notare una maggiore irregolarità dei segni grafici e una globale maggiore incertezza della "mano" scrittoria, il che determina un'impaginazione generale meno ordinata.

2.2. *Alla scoperta della diacronia con il* cloze

Un'ulteriore proposta didattica prende spunto dalla tecnica del *cloze*, "una procedura che consiste nel cancellare da un brano una parola [...] e nel chiedere ai lettori di integrarla"[6]. Negli esercizi proposti la tecnica di cancellazione seguita è determinata dal fine didattico, sempre relativo al confronto diacronico fra varietà di lingua. L'attività consiste nel far completare un *cloze* eseguito su un testo tratto dall'archivio e confrontare i vocaboli utilizzati spontaneamente dagli studenti per il riempimento con quelli presenti nel testo originale, che vengono mostrati solo in seguito. Considerata la finalità della proposta didattica, si consiglia ai docenti di attingere principalmente ai documenti meno recenti del CoDiSV, in modo da rendere maggiormente percepibile il divario diacronico delle forme. A tal proposito, si fornisce un esempio adatto ad analizzare alcune particolarità dell'italiano dell'inizio del secolo scorso[7]:

> 1910 [16: 1] *Ero sola, seduta nella mia [stanzetta], di fronte ad un tema, difficile [a] svolgere. Pensa e ripensa e non [riusciva] a metter giù quattro linee in proposito. Uscii di casa dopo [il desinare] per respirare una boccata d'aria buona ma ero [mesta], inquieta, perché il pensiero che avrei dovuto andare a scuola senza il compito eseguito mi tormentava stranamente.*

6. Sulla tecnica del *cloze* si veda MARELLO 1989 (cit. da p. 1) che ha contribuito a porre le basi per questa proposta didattica. Per un inquadramento delle possibili applicazioni della tecnica ai materiali documentari storici cfr. REVELLI, all'interno di questo stesso volume.

7. Le parole che nella trascrizione compaiono entro parentesi quadre sono quelle cancellate nel *cloze*.

Questo passo è adatto allo scopo proposto per le caratteristiche formali dei vocaboli eliminati, sufficientemente lontani dall'italiano degli studenti di oggi, che svolgendo l'esercizio e confrontando la loro versione con quella originale potranno percepire la differenza fra la propria lingua e quella di un loro coetaneo di un secolo prima. Il vezzeggiativo *stanzetta*, molto frequente nei testi di quel periodo, è ad esempio quasi del tutto assente nell'italiano di oggi. A tal proposito, Revelli (2013: 304) nota che "una delle caratteristiche più evidenti delle varietà di italiano utilizzate in ambito scolastico almeno fino agli anni Sessanta consiste nell'uso e nell'abuso di alterati, che creano spesso effetti di stucchevole e sussiegoso appesantimento"; così come l'utilizzo della preposizione *a* nella locuzione *difficile a svolgere* molto probabilmente striderà per chi è abituato alla forma odierna *difficile da svolgere*. L'aspetto più interessante di questo testo è però la forma *riusciva* per l'indicativo imperfetto di I persona singolare, nella quale gli studenti possono osservare lo stadio intermedio di evoluzione linguistica tra l'odierno *riuscivo* e la desinenza di origine latina IBA(M), chiamata appunto "etimologica", che caratterizzava anticamente la forma verbale in questione[8].

> 1911 [52: 7] *Giulio era un [giovanetto] molto pigro. [Egli], per [disgrazia], aveva [perduto] i genitori giovanissimo; allora solo al mondo andò ad abitare con sua zia, che la quale lo educava e lo mandava a scuola, ma Giulio la [marinava] sovente e quando [vi] andava, non studiava, non faceva i compiti e chiacchierava sempre.*

Anche questo passo presenta numerose caratteristiche dell'italiano scolastico postunitario che si discostano sensibilmente da quello utilizzato dagli studenti di oggi. Probabili variazioni si avranno riguardo al vezzeggiativo *giovanetto*; al termine *disgrazia*, condizione e sostantivo non più così presente nella realtà quotidiana dei ragazzi del XXI secolo; al participio passato *perduto* che, a partire dagli anni Sessanta–Settanta inizia a essere insidiato da *perso*, che gli subentrerà poi in modo netto (Revelli 2013, pp. 206–207).

Altri esempi da proporre in classe potrebbero essere i seguenti:

8. Per un approfondimento sulla ricorrenza di tale fenomeno linguistico all'interno del CoDiSV, si veda Revelli 2013, p. 208.

1900 [601: 1] *Eduardo era un ricco signore di [buon] cuore, ma un po' troppo generoso e aveva degli amici che, [perché] egli spendeva per loro, lo [adulavano] e gli dicevano che non desideravano che l'occasione [propizia] per dimostrargli la loro gratitudine.*

1902 [27: 4] *Annibale ha il brutto vizio di deridere i vecchi. Un giorno mentre passeggiava col [babbo] vede un vecchio inciampare e cadere. Il [fanciullo] si mise a ridere [sgangheratamente]. Il babbo corse subito a rialzarlo e disse al fanciullo: Perché deridere i vecchi. Tu deriderai anche io quando non potrò più essere sulle gambe. Caddero due [lagrime] dagli occhi al [fanciullo] e dopo non ha più deriso i vecchi.*

1913 [168: 2] *L'altro giorno uscendo [di] scuola ebbi un [lieto] incontro che non mi aspettavo e [che] fui tanto sorpreso.*

2.3. *Riconoscere sinonimi in diacronia*

Una proposta didattica per molti versi simile al *cloze* consiste nel fornire agli studenti uno o più documenti, tratti nuovamente dalla parte più antica dell'archivio CoDiSV, che saranno letti in classe. Finita la lettura, il docente chiederà agli alunni di cercare le parole, locuzioni o espressioni che percepiscono come distanti o inconsuete e di proporre per ciascuno almeno un sinonimo di uso corrente. A differenza dell'esercizio sul *cloze*, gli studenti sapranno già su quale parola lavorare e dovranno cercare di mantenere invariato il significato di un testo scritto un secolo prima compiendo contemporaneamente lo sforzo di spostarsi diacronicamente verso il "loro" italiano. Il fine di un simile esercizio, come illustra chiaramente Marello (1999, p. 134)

> è consolidare il significato di parole precedentemente introdotte, chiedendo agli studenti di associare una certa parola alla corretta rappresentazione del suo significato o a un certo campo semantico (esercizio di riconoscimento), o di ricordarsi quale parola corrisponde a un certo significato o si può inserire in un certo campo semantico (esercizio di produzione).

A tutto ciò si aggiunge, nel nostro caso, la propensione dell'esercizio alla diacronia, che dovrebbe permettere agli studenti di elaborare metacognitivamente il concetto di "evoluzione linguistica" a partire dalla variazione di elementi singoli (le parole entro parentesi quadre rappresentano quelle che gli studenti, con ogni probabilità, percepiranno come distanti o inconsuete):

1921 [415: 4] *La casa della Nunziata consisteva soltanto in una camera ed un [cucinetta]: ma siccome [ella] si era sempre [dilettata] dell'ordine e della pulizia, la teneva [rassettata] e [netta] come uno specchio. La buona [vecchierella] viveva felice senz'altra compagnia che un gatto. [Ella] si serviva da se; soltanto le vicine, [or] l'una [or] l'altra, vedendo la vecchia [inferma], [attingevano] l'acqua che bisognava rifiutandone i ringraziamenti.*

1921 [415: 3] *[Fanciullo], hai desiderio di [conservarti] sano? [Avvezzati] alla [sobrietà]. Non mangiare se non hai fame; non bere se non hai sete. Sfamati all'ora dei pasti, ma non [rimpinzzarti] lo stomaco. E poi non [sbocconcellar] tutta la giornata. Chi mangia ad ogni momento, come i pulcini, quando va a tavola non ha fame e fa smorfie e boccacce.*

1921 [415: 8] *Che [monello] è Gianni! Svelto [come uno scoiattolo] sale sugli alberi più <alti> facendo [trepidare] la mamma. Ieri con alcuni sui compagni giocava a chi era più [svelto] a salire sugli di un albero che si [ergeva] pas= il cortile. Gianni salì per primo, ma quando mise i piedi a terra s'accorse d'un grande strappo nei [calzoni]. Andò a casa e si [buscò] una bella [ramanzina].*

Il fatto che alcuni dei vocaboli reintegrati si presentino nel testo originale con sviste e errori (negli esempi citati *se* per *sé*, *rimpinzzarti* per *rimpinzarti*) potrà costituire un ulteriore stimolo di riflessione collettiva a proposito di norme e convenzioni ortografiche, processi di revisione e rilettura per l'autocorrezione, ecc.

2.4. *Produzione scritta e analisi lessicografica*

Anche la proposta didattica seguente, che verte sulla produzione scritta e sull'analisi lessicografica, è finalizzata a far riflettere i ragazzi sull'uso del loro italiano e sulla differenza in diacronia tra la loro lingua e quella dei loro coetanei di un secolo prima. Il docente sceglierà, sfogliando preferibilmente i quaderni del CoDiSV più datati, una traccia di tema, avendo cura che essa sia ancora proponibile ai giorni nostri. Al fine di non rivelare immediatamente agli studenti la finalità diacronica, è opportuno dettare la traccia senza mostrare la scansione dell'originale, la quale, con pagine e grafia antiquate, potrebbe portare gli studenti a interrogarsi sul perché si sia scelto proprio un tema tratto da un *corpus* non contemporaneo.

Conclusa la stesura del testo, la correzione e la ricopiatura definitiva del testo, inizia la fase di lavoro mirato, nella quale gli studenti costruiscono una tabella a tre colonne: una per i sostantivi, una per gli aggettivi e un'ultima per i verbi[9]. Si tratta di un'attività di lemmatizzazione: scorrendo il testo da loro stessi prodotto, gli allievi dovranno ricondurre ogni sostantivo, aggettivo e verbo che hanno utilizzato nel tema alla forma del lemma, secondo il canone dei dizionari. I sostantivi saranno dunque volti al singolare (ad eccezione dei *pluralia tantum*), gli aggettivi alla forma maschile singolare e i verbi al modo infinito presente. Sostantivi quali *compiti* e *fratelli* saranno di conseguenza riportati nella tabella sotto i lemmi *compito* e *fratello*; aggettivi quali *mia* e *questi* saranno lemmatizzati in *mio* e *questo*; infine le forme verbali flesse come *ho fatto* e *dormivo* risulteranno nella tabella sotto i lemmi *fare* e *dormire*.

Al fine di preparare gli alunni allo svolgimento di questa attività, è necessario allenarli con esercizi e compiti propedeutici all'uso del dizionario, considerando anche l'eventuale presenza di alunni con certificazione DSA. Per questi, in particolare, si dovrebbe insistere dapprima sulla capacità di ordinare alfabeticamente le parole, attraverso esercizi graduali: in un primo momento gli elementi da ordinare saranno soltanto le singole lettere dell'alfabeto italiano; in seguito parole caratterizzate da un numero limitato di sillabe; infine, anche parole di maggiore lunghezza. Inoltre, sempre per questi studenti, sarebbe opportuno privilegiare l'uso del dizionario elettronico, anche per ragioni di risparmio di tempo. Questo strumento si rivela infatti utilissimo soprattutto grazie alla funzione di ricerca con i caratteri *jolly*, che

> può risultare utile anche quando non si sa con precisione come è scritta una parola, ma si suppone che, oltre alle lettere conosciute, ne abbia un certo numero di altre non note. Ad esempio, non so come si scrive *kitsch*, ma so che inizia per *ki*: imposto una ricerca dei lemmi *ki** e lo troverò, insieme a *kiwi*, *kit*, *kindergarten* (Marello 1996, p.217).

9. Due indicazioni didattiche aggiuntive. Per quanto riguarda i tempi e le modalità di svolgimento del tema, la scelta è lasciata al singolo docente e alle consuetudini didattiche sue e dell'istituzione scolastica nella quale svolge la professione; saranno infatti le fasi successive ad essere più rigide e guidate. Sarebbe inoltre possibile svolgere l'attività di classificazione successiva prendendo in considerazione anche le altre parti del discorso; si è preferito però optare qui per i sostantivi, aggettivi e verbi, in quanto sono le categorie grammaticali di maggior frequenza e nelle quali è maggiormente percepibile una variazione in diacronia.

Una volta appurata la conoscenza dell'ordinamento alfabetico, e passando agli esercizi propedeutici destinati a tutti gli allievi, si proporranno esercizi di lemmatizzazione: data una parola, gli allievi dovranno ricondurla alla forma del lemma così come essa si trova sul dizionario. Altri esercizi sulle abbreviazioni convenzionali dei dizionari, sulle etimologie e sui significati figurati delle parole concluderanno la parte propedeutica per la successiva fase di lavoro.

Una volta compilata individualmente la tabella lemmatizzata prevista, essa verrà trascritta in formato elettronico con un programma di videoscrittura e i differenti lemmi, grazie agli algoritmi del programma di videoscrittura, saranno poi ordinati alfabeticamente e se ne conteranno le occorrenze. Questi dati saranno in seguito trasferiti su tre fogli di calcolo elettronici, uno per i sostantivi, uno per gli aggettivi e uno per i verbi. Sempre con l'ausilio di un algoritmo del programma, a partire dai dati si costruiranno diversi istogrammi a tre colonne: uno — risultante dall'insieme dei dati di tutti gli alunni — che raffigura la quantità di sostantivi, aggettivi e verbi utilizzati dalla classe; altri individuali, che mostrano la quantità di tali parti del discorso presenti nel tema di ogni singolo studente.

Grazie all'ausilio della LIM, le tabelle con le statistiche potranno a questo punto essere proiettate in classe e gli studenti potranno osservare, da un punto di vista macroscopico, le proprie abitudini linguistiche. Questa attività dovrebbe rivelarsi molto interessante in quanto i ragazzi potranno non solo vedere l'insieme dei dati da loro raccolti sotto forma di istogramma, ma anche constatare un fenomeno della lingua italiana in modo scientifico.

La fase successiva, eventualmente condotta dal solo docente,[10] consisterà nel confrontare i lemmi della classe con la marca d'uso degli stessi all'interno del *Grande dizionario italiano dell'uso* (GRADIT). Il GRADIT (p. XX–XXI) comprende la suddivisione dei lemmi in fondamentali (FO), "2049 vocaboli di altissima frequenza, le cui occorrenze costituiscono circa il 90% delle occorrenze lessicali nell'insieme di tutti i testi scritti o discorsi parlati"; di alto uso (AU), "2576 vocaboli di alta frequenza, le cui occorrenze costituiscono un altro 6% circa delle occorrenze lessicali"; di alta disponibilità (AD), 1897

10. Si immagina qui la conduzione del solo docente in quanto più complessa e perché comporta la consultazione di un'opera lessicografica quale il GRADIT che non è generalmente presente nelle scuole secondarie di primo grado.

vocaboli "relativamente rari nel parlare o scrivere, ma tutti ben noti perché legati ad atti e oggetti di grande rilevanza nella vita quotidiana"; comune (CO), 47060 vocaboli "noti a chiunque abbia un livello mediosuperiore di istruzione"; tecnico–specialistico (TS), ovvero riferiti a particolari attività; letterario (LE), 5208 vocaboli derivanti dalla tradizione letteraria; regionale (RE), vocaboli marcati in diatopìa; dialettale, 338; esotismo (ES), vocaboli avvertiti come stranieri; di basso uso (BU), 22550 vocaboli rari, tuttavia ancora circolanti nei discorsi e nei testi; obsoleto (OB), 13554 vocaboli ormai obsoleti ma tuttora presenti in molti dizionari.

La presentazione agli allievi del significato delle marche d'uso sarà un'ottima occasione per avvicinarli al mondo della lessicografia specialistica e scoprire la grande utilità di uno strumento che solitamente appartiene più all'ambito accademico che a quello della formazione scolastica secondaria.

Nella fase successiva, si presenterà agli alunni il *Dizionario di base della lingua italiana* (DIB)[11], che, al contrario del GRADIT, è a disposizione nelle biblioteche di numerose istituzioni scolastiche secondarie di primo grado ed è pensato "proprio partendo da considerazioni sulla frequenza e sulla disponibilità del lessico che si vuol far capire o apprendere ad allievi italiani delle scuole elementari e medie" (Corda — Marello 1999: 31). In questo dizionario si presenta il "vocabolario di base", composto da circa settemila parole, alle quali ne sono state aggiunte "altre ottomila circa che, sulla scorta dell'esperienza didattica e dell'osservazione, risultano indispensabili per la comprensione dell'informazione giornalistica, di costume, sportiva, di testi letterari contemporanei, narrativi e storico, di avvisi al pubblico, moduli, manuali di istruzioni" (DIB, dalla *Prefazione* dell'autore). I lemmi sono contrassegnati con la *luna piena* se sono parole fondamentali dell'italiano, con una *mezza luna* se appaiono con grande frequenza e con un *quarto di luna* tutte quelle parole "spesso di umile riferimento, che diciamo o scriviamo meno di altre, ma che sono ben presenti nella nostra mente perché sono strategiche nella nostra vita di ogni giorno" (*Ibid.*). Grazie a questo strumento, gli alunni avranno la possibilità di effettuare un ricerca lessicale con un'ottica più scientifica e pragmatica, dato che saranno portati a riflettere sulla frequenza d'uso delle

11. Il DIB si rivolge agli alunni della scuola primaria (8–11 anni), mentre il *Dizionario illustrato della lingua italiana "Prime parole"*, ad esso allegato, agli allievi compresi nella fascia 5–8 anni.

parole italiane e non soltanto sul loro significato. Impareranno dunque che esistono diversi tipi di dizionario i quali forniscono molte altre informazioni oltre al mero significato e alle categorie grammaticali.

I ragazzi elaboreranno a questo punto una tabella con la marca d'uso, tratta dal DIB, dei singoli lemmi dei propri lessici individuali, e costruiranno, con un foglio di calcolo elettronico, un istogramma che "fotografi" la percentuale "per categorie d'uso" delle parole da loro usate. Il risultato dovrebbe stimolare in loro una riflessione metalinguistica sulla tipologia di parole che usano e sulla loro frequenza nel vocabolario di base. L'analisi delle marche d'uso GRADIT e il lavoro sul DIB potranno, infine, essere integrati da un lavoro di confronto con i dati del *Vocabolario di Base dell'Italiano Scolastico* (VoBIS, nel presente volume pubblicato in *Appendice* a Revelli), che fornisce la lista dei termini maggiormente utilizzati in 150 quaderni redatti in 120 anni di scuola, con indicazione, per ciascuno, di rango d'uso e numero di occorrenze distribuite per quarantennio (1881/1920 — 1921/1960 — 1961/2000).

Di norma le attività di esercitazione lessicografica vengono svolte a scuola in classe prima e si limitano al dizionario della lingua italiana e a quello dei sinonimi e contrari: la proposta di far cimentare i ragazzi anche con dizionari più specifici e con lessici di frequenza è invece un'attività formativa fondamentale per la riflessione sulla lingua, riflessione che troppo spesso, nell'istruzione secondaria di primo e secondo grado, è messa in secondo piano rispetto all'insegnamento della grammatica. A questo proposito, sarebbe poi opportuno fare delle riflessioni sui lessemi maggiormente impiegati dalla classe e ascoltare i pareri degli alunni "neolinguisti".

Questo percorso porta indubbiamente ad affrontare l'argomento dei registri linguistici, dei linguaggi settoriali e degli scopi comunicativi secondo quella che Maria Lo Duca definisce "metodologia della scoperta" (Lo Duca 1997: 32). I ragazzi, infatti, prenderanno coscienza dei registri, della frequenza e delle marche d'uso delle parole nella lingua non attraverso una lezione frontale, ma grazie a un lavoro di analisi dei propri testi, capendo che essi stessi sono in grado di maneggiare, più o meno correttamente, diversi registri appartenenti a un'unica lingua.

Nella fase di lavoro successiva saranno proiettati alla LIM la traccia e lo svolgimento del tema scelto dal docente tratto dall'archivio CoDiSV. La visione della scansione del quaderno originale potrebbe essere molto apprezzata dalla classe e suscitare insolito interesse: gli studenti potranno non solo osservare concretamente la realizzazione

del loro stesso lavoro, eseguito però quasi un secolo prima, ma anche tutti gli aspetti paratestuali, quali il tipo di quaderno, la grafia, la meticolosa disposizione delle parole sul foglio. Si potrebbe a questo punto proporre una traccia per una lezione partecipata che permetta di far emergere le riflessioni maturate dal confronto del testo proposto con quello prodotto dagli alunni. Un esempio potrebbe essere il seguente:

> Hai appena letto un testo di un/a ragazzino/a scritto nel … Esponi una riflessione nella quale esprimi una tua opinione al riguardo, soffermandoti sia sulle abitudini linguistiche e sociali del/la ragazzino/a, sia sulle parole e sulla grafia da lui/lei utilizzate. Che differenze trovi rispetto ad oggi e cosa ti colpisce?

Un esercizio di questo tipo, svolto successivamente all'analisi degli istogrammi ricavati dal confronto con il GRADIT, il DIB e il VoBIS, ha lo scopo di mettere in pratica le abilità linguistiche[12] acquisite nell'ambito della riflessione sulla lingua.

Si potrebbero proporre — come prosieguo del lavoro — altre attività, quali una riscrittura dello stesso testo con il vincolo di fare ampio uso della categoria grammaticale che è risultata meno usata o un'altra traccia tratta dall'archivio CoDiSV, cercando di far ipotizzare agli studenti la marca d'uso delle parole confrontandole poi con i dati GRADIT, DIB e VoBIS, al fine di osservare un eventuale evolversi della loro riflessione metalinguistica in seguito a un lavoro come quello proposto.

3. Il Ventennio fascista tra educazione linguistica e storica: proposte di impiego didattico dei materiali CoDiSV.

3.1. *Propaganda fascista e paratestualità: qualche proposta didattica sulle copertine dei quaderni di scuola*

L'archivio digitale del CoDiSV, sebbene sia perlopiù sfruttato a fini linguistici, offre anche interessanti spunti pluridisciplinari — come quello storico — che possono essere utilizzati per percorsi o approfondimenti

12. In questo caso ci si riferisce, in particolar modo, al saper confrontare due testi cronologicamente distanti sotto i principali aspetti linguistici presi in esame nella scuola secondaria di primo grado.

Figura 3. 1939 [518].

didattici sia nelle istituzioni secondarie di primo grado, sia in quelle di secondo grado.

Prendendo in considerazione un metodo di insegnamento della storia che faccia riferimento specifico alle "fonti storiografiche" e alla loro analisi, il CoDiSV si rivela un'ottima sorgente dalla quale attingere materiale fondamentale per far capire agli studenti un determinato contesto storico. Attraverso le pagine dei quaderni contenuti nell'archivio emergono infatti non solo aspetti linguistici tipici di un periodo ben definito, ma anche indizi — talvolta più, talvolta meno evidenti — della realtà nella quale l'autore del quaderno ha vissuto. Il fatto di proporre agli studenti una fonte scritta da coetanei che vivevano in un contesto scolastico simile al loro, permette agli alunni di immedesimarsi maggiormente e di raffigurarsi più concretamente la realtà ("la loro aula, piccola o grande che sia [...] con bei quadri alle pareti. Sono [...] i quadri ufficiali del Re e del Duce"; Genovesi 2010, p. 880–881) nella quale gli autori dei testi erano immersi. Mere caratteristiche di un periodo storico genericamente descritte nei paragrafi dei manuali di storia divengono

Figura 4. 1939 [498].

quindi oggetto concreto, tangibile e maggiormente comprensibile dagli studenti.

A questo scopo, il CoDiSV presenta una varia e significativa raccolta di fonti utili per far comprendere come il regime fascista abbia influenzato anche la scuola valdostana. Infatti, "che la scuola del ventennio fascista sia scuola viziata dall'ideologia e dall'aspirazione totalitaria a costruire individui asserviti al pensiero unico del Duce, è fatto noto e assodato" (Bellatalla 2010, p. 929). Grazie ad alcuni documenti dell'archivio, gli studenti saranno in grado di percepire chiaramente il modo in cui il regime totalitario presente in Italia nel XX secolo abbia condizionato non solo gli aspetti politico–economici, ma anche quelli legati alla vita scolastica e quotidiana poiché

> è chiaro che il fascismo ha una sua idea precisa di come l'educazione può essere piegata a scopi politici e ideologici. Educato è colui che ha raggiunto la piena capacità di identificazione con i messaggi dottrinari del regime e che sa adeguarsi con prontezza e lealtà a tali messaggi, riconoscendo in essi il proprio vantaggio e, addirittura, il proprio bene (Bellatalla 2010, p. 930).

Figura 5. 1940 [138].

Le copertine dei quaderni, "inizialmente povere e anonime, nere e grigie o di colori pallidi e sbiaditi, su cui incollare le etichette per scrivere le generalità e la classe di appartenenza dell'alunno, [...] vennero in seguito sostituite da quelle illustrate, con intenti principalmente didattici, dalle quali è facile cogliere i mutamenti della società e l'evoluzione dell'istruzione pubblica" (Alatri – Gagliardo 2010, p. 619), come quelle di chiaro stampo nazionalista, militarista ed autarchico, che stridono con la giovane età degli studenti e rappresentano una fonte utilissima per far comprendere come le ideologie del regime fossero inculcate già in giovane età.

Il primo approccio che è possibile praticare affrontando l'argomento del Fascismo è quello più semplice e comunicativo: prima ancora di sfogliare le pagine è opportuno osservare attentamente le copertine dei quaderni di scuola. Il CoDiSV presenta copertine significative del Ventennio nell'arco temporale compreso tra gli anni 1925 e 1941[13]. Queste

13. A partire dall'anno successivo, il 1942, fino alla fine del regime nel 1945, il materiale dell'archivio scarseggia e non sono presenti ulteriori quaderni ma soltanto pagelle e certificati.

Indipendenza Economica

LA CELLULOSA

Una delle materie prime che maggiormente necessitano all'industria moderna è la cellulosa, indispensabile alla fabbricazione della carta come di certe sostanze esplosive, per non ricordare che due fra le più importanti applicazioni.

I paesi produttori e esportatori di cellulosa sono: gli Stati Uniti, il Canadà, la Svezia, la Finlandia, la Norvegia, la Germania, l'Austria. E sapete perchè? Perchè possiedono foreste immense: il Canadà per 322 milioni di ettari, gli Stati Uniti per 200 milioni di ettari, e via dicendo. L'esportazione della cellulosa o pasta chimica di legno è dunque una notevole risorsa pei Paesi suddetti, che ne ritraggono notevoli vantaggi commerciali e finanziari. L'Italia, invece, doveva ricorrere all'importazione, mandare oro all'estero, e anche questo era un peso non indifferente per la sua bilancia commerciale. Ma se il problema non è stato risolto è però in via di soluzione. Con un nuovo procedimento, già sperimentato su larga scala a Foggia, la cellulosa è stata ottenuta dalla paglia invece che dal legno, e perciò la produzione, che dieci anni fa era di appena 3.000 tonnellate, potrà sempre più adeguarsi alle necessità dell'industria cartaria, necessità, di continuo crescenti, in un Paese collo com'è il nostro.

Quaderno di

Figura 6. 1939 [487].

mettono bene in evidenza la realtà di un regime totalitario e le ideologie nazionaliste emergono insieme al culto per la grandezza romana delle origini. A mano a mano che il Fascismo andava affermandosi, infatti, le copertine dei quaderni di scuola "che avevano servito da vetrina alla storia patria, alla scienza, alla cultura, all'arte, alla fantasia, si misero al servizio della propaganda politica e ideologica" (Alatri – Gagliardo 2010, p. 624).

L'importanza data dal Duce all'attività fisica trova riscontro in immagini di ragazze nell'atto di eseguire esercizi ginnici (fig. 3), giovani balilla in ordinate parate militari (fig. 4), atleti virili nell'atto di saltare gli ostacoli o scendere con gli sci da pendii innevati ad altissime velocità (fig. 5). Come se non bastasse, le immagini sono spesso accompagnate da una quarta di copertina che, più che illustrare lo sport rappresentato, esalta e incoraggia i giovani a mettere da parte la paura del freddo e della neve e a prendere come modello *Leo Gasperl che sul chilometro lanciato ha raggiunto la fantastica media di 137 chilometri orari* (1940 [138: 1], in figura 5).

Significative sono anche le copertine riguardanti la politica economica del regime fascista: l'autarchia, con l'esaltazione dell'indipendenza economica o la celebrazione delle "battaglie del grano", è un tema ben presente

Figura 7. 1940 [264].

nelle copertine dei quaderni, spesso con raffigurazioni di stampo futurista (fig. 6). Iniziata la Seconda guerra mondiale, fanno la comparsa sui banchi di scuola immagini di aerei militari impegnati in funamboliche acrobazie (fig. 7) e soldati italiani nell'atto di compiere eroiche imprese belliche in Abissinia, contribuendo alla realizzazione dell'impero italiano.

3.2. *Alla scoperta della lingua della propaganda*

Le proposte didattiche di educazione linguistica con il CoDiSV nella scuola secondaria di primo grado potrebbero ampliare la loro portata con un connubio tra elementi di educazione linguistica e studio della storia, che verta su un lavoro di analisi lessicale di alcuni passi tratti da testi del Ventennio. Gli studenti, in questo caso, leggeranno i brani e saranno invitati a individuare i lessemi o le espressioni che, a loro giudizio, qualificano il testo analizzato come "fascistizzato", ovvero affetto da quel tipo particolare di purismo linguistico "che ha come oggetto di imitazione la lingua di Mussolini e come fine ultimo la fascistizzazione anche linguistica del paese" (Foresti 2003: 85). In questo modo i ragazzi saranno indotti — filologicamente — a

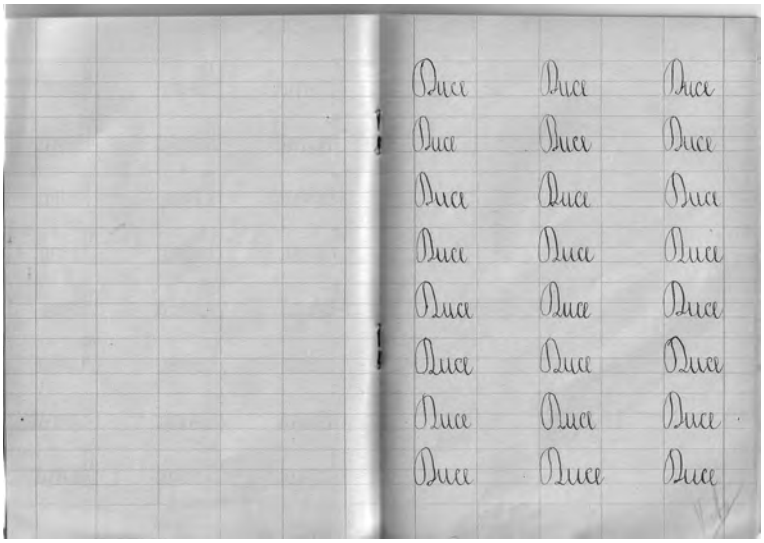


Figura 8. 1934 [54: 18].

scovare gli elementi che giustificheranno la datazione del testo analizzato all'interno dell'arco temporale della dittatura italiana del XX secolo e a coglierne gli elementi caratterizzanti. In seguito potranno essere proposti testi con il *cloze*, al fine di osservare come gli studenti abbiano interiorizzato i tratti principali della lingua della propaganda. Di seguito si riportano alcuni esempi e si invitano i docenti a reperire — perché no, insieme alla classe — ulteriori testimonianze linguistiche all'interno dell'archivio:

1938 [963: 4] *La nuova gioventù organizzata dal nostro bravo Duce si va sempre più espandendo. Prima i bambini non sapevano cosa significasse il nome Balilla, erano senza disciplina, senza educazione, e per questo il nostro bravo Duce pensò a organizzare colonie, campeggi e campi littoriali affinché i banbini si sfoghino e si istruiscono al loro avvenire. Al campeggio il bambino viene ad imparare l'educazione e il dovere militare.*

1938 [963: 8] *L'alloro è simbolo di gloria. Questo fu manifesto fin dai tempi dei Romani dimostrando il loro sentimento di orgoglio e di entusiasmo verso il loro duce che si era dimostrato valoroso in battaglia e uscirne vincitore. Il premio che poteva toccare ad un duce vittorioso era il Trionfo, in testa aveva la corona che lo cingeva ed entrava in Roma acclamato dalla folla e dall'esercito.*

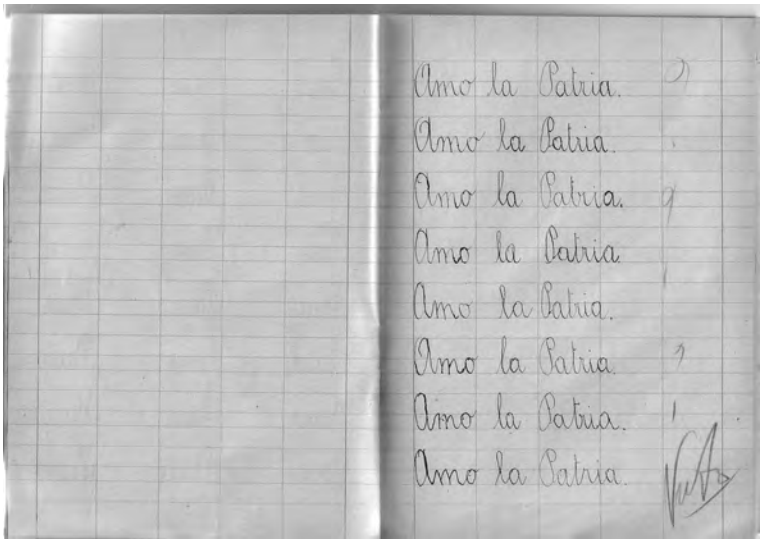


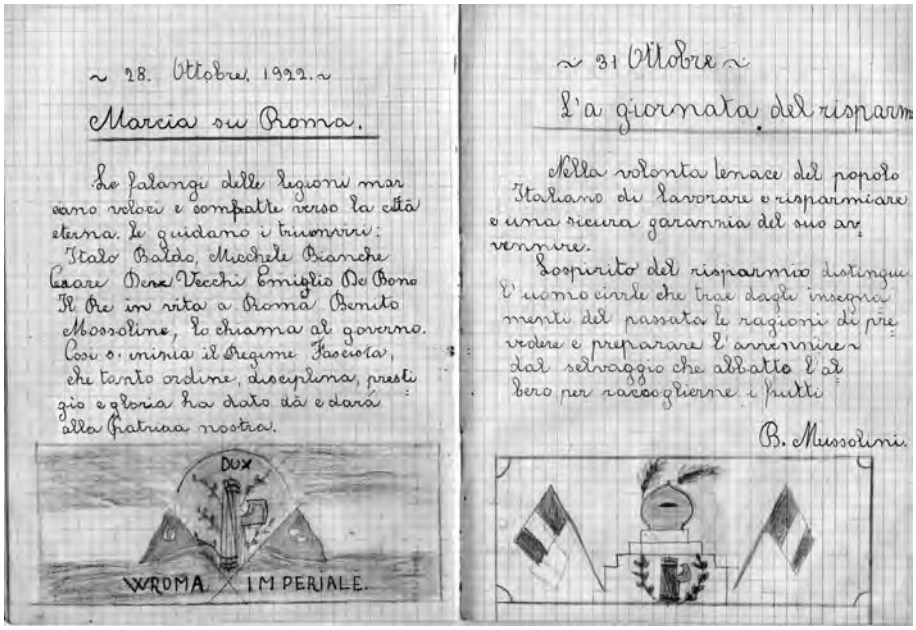
Figura 9. 1934 [57: 19].

Di seguito si riporta qualche esempio di *cloze*:

[1937: 484] *L'undici febbraio 1929 la Patria nostra ha raggiunta nella pienezza la sua unità morale, dopo le [gloriose] conquiste dei suoi diritti territoriala; perché in quel giorno [memorando] furono sodisfatti appieni le giuste [aspirazione] del popolo Italiano, che nel Pontificato [Romano] ha sempre riconosciuto è riconosce il suo vanto e la sua [gloria] più bella.*

[1936: 966] *Oggi è la fondazione dei [fasci] di combattimento. In Piazza San Sepolcro il 12 3 marzo 1919 il [Duce] e i San Sepolcristi fondarono i fasci. [...] Il corteo era molto lungo, due [Balilla] moschettieri hanno portato una corona ai caduti della grande [Guerra].*

[1936: 759] *La disciplina rende il soldato forte e [coraggioso]: Tutti i balilla amano Dio, la [Patria], la famiglia. Qualunque mestiere [nobilita] l'uomo.*
Conclusasi con la più shiacciante [fulminea] delle vittorie una delle più giuste guerre che la storia ricordi, l'Italia à nel cuore dell'Africa gli immensi e ricchi territori dell'Impero, dove per alcuni decenni essa può [dispiegare] le sue virtù di lavoro e le sue capacità creatrici.
Camicie [Nere], gioventù del [Littorio], l'Impero non è nato dai compromessi sui tavoli verdi delle diplomazie, è nato da cinque [gloriose] e


~ 28. Ottobre 1922. ~

Marcia su Roma.

Le falangi delle legioni marciano veloci e compatte verso la città eterna. Le guidano i triumviri: Italo Balbo, Michele Bianchi Cesare Deve Vecchi Emiglio De Bono Il Re in vita a Roma Benito Mussolini, lo chiama al governo. Così o. inizia il Regime Fascista, che tanto ordine, disciplina, prestigio e gloria ha dato dà e darà alla Patria nostra.

DUX

ROMA IMPERIALE.

~ 31 Ottobre ~

L'a giornata del risparm

Nella volontà tenace del popolo Italiano di lavorare e risparmiare è una sicura garannia del suo avvenire.

Lospirito del risparmio distingue l'uomo civile che trae dagli insegnamenti del passato le ragioni di prevedere e preparare l'avvenire ~ dal selvaggio che abbatte l'albero per raccoglierne i frutti

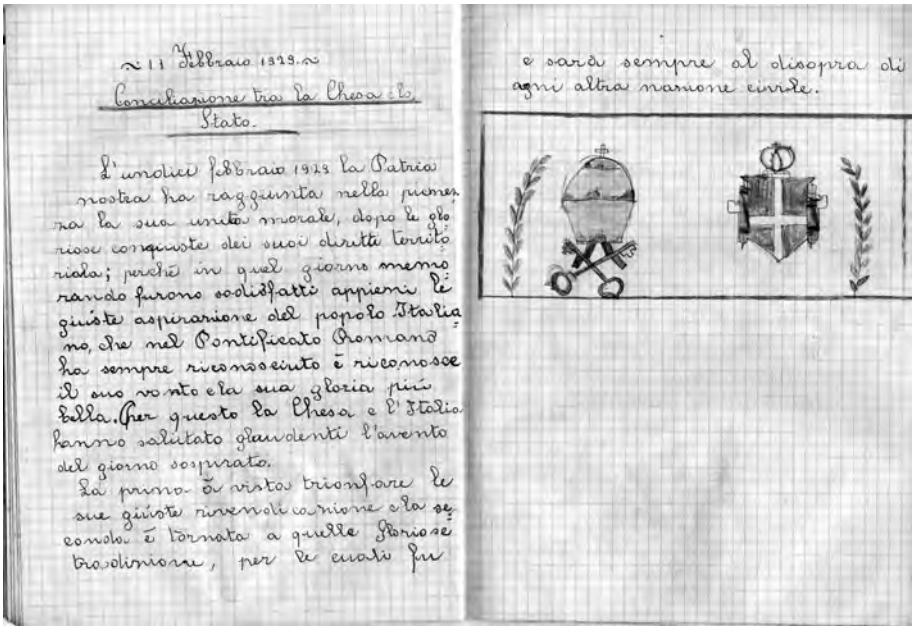
B. Mussolini.

Figura 10. 1937 [484: 4].

vittoriose battaglie, combattute con uno spirito che à piegato le enormi difficoltà della materia e una coalizione di stati quasi universali.

[1936: 58] *Partono sulle grandi navi i nostri [soldati] e vanno nell'Africa lontana per [difendere] la nostra [bandiera] dagli attacchi Abissini. Vanno incontro a molti pericoli, qualcuno forse non tornerà più, eppure partono felici e [fieri], perché sanno sanno che nulla è tanto bello quanto offrire la propria [giovinezza] per la Patria.*

Sfogliando le pagine digitalizzate del CoDiSV e grazie alla visione delle copertine dei quaderni, gli studenti avranno modo di rendersi ulteriormente conto di come il regime totalitario abbia potuto influenzare l'ambito scolastico. Pagina dopo pagina, i dettami fascisti si insinuano sempre più fitti tra i compiti e gli argomenti regolarmente svolti a scuola. Un'analisi dei dettati — l'esercizio scolastico attraverso il quale il regime ha forse potuto esercitare meglio la propria influenza — mette in luce il bombardamento ideologico al quale erano sottoposti i giovani studenti durante il Ventennio. Questa tipologia testuale presenta attestazioni di forte spirito na-


11 Febbraio 1929.
Conciliazione tra la Chiesa e lo Stato.

L'undici Febbraio 1929 la Patria nostra ha raggiunta nella pienezza la sua unità morale, dopo le gloriose conquiste dei suoi diritti territoriali; perchè in quel giorno memorando furono soddisfatte appieno le giuste aspirazione del popolo Italiano, che nel Pontificato Romano ha sempre riconosciuto è riconosce il suo vanto e la sua gloria più bella. Per questo la Chiesa e l'Italia hanno salutato gaudenti l'avvento del giorno sospirato.
La prima ò visto trionfare le sue giuste rivendicazione e la seconda è tornata a quelle gloriose tradizione, per le quali fu
e sarà sempre al disopra di ogni altra nazione civile.

Figura 11. 1937 [484: 13].

zionalista: in un quaderno è possibile addirittura rintracciare un testo tratto dagli scritti di Giovanni Papini, noto interventista ed esponente del futurismo:

> 1940 [264] *Popolo mirabile e adorabile, popolo che sa patire e comandare, che sa obbedire e combattere, ch'è sempre riuscito a dominare i suoi dominatori, ad essere amato dai suoi nemici e dar gioia e luce a tutta (la) terra.*

L'importanza delle origini del Fascismo sono evidenziate anche da dettati sulla fondazione dei Fasci di combattimento (29 marzo 1919), spesso proposti nel giorno dell'anniversario:

> 1940 [264] *Lì vennero gettate le basi per combattere le idee seminatrici di disordine, di odi e di rovine, disgregatrici della Patria e della nostra romana cristiana civiltà.*

Il mondo montano e rurale, tipico della Valle d'Aosta, trova spazio in dettati come quelli sulla battaglia del rimboschimento:

1940 [264: 21] *Noi affidiamo alla terra le tenere piante, pensando al Duce, che vuole veder l'Italia abbellita dalle foreste.*

e in altri sulla politica economica autarchica:

1940 [264: 14] *L'Italia, per mezzo dei suoi rurali, ha ancora una volta dimostrato che vuole fare da sé, giungere fino ad assicurare il pane a (i) suoi 45000000 di figli.*

Un quaderno da proporre alla visione della classe nell'ambito della spiegazione di questo periodo storico è senza dubbio quello mostrato nelle figure successive (1934 [54]). Il reperto più interessante è qui un abbecedario che accompagna la copiatura delle singole lettere dell'alfabeto con parole o frasi di chiaro stampo nazionalista. Dopo gli ordinati elenchi di *a*, *b*, *c*... troviamo quindi *Italia*, *Roma*, *Duce* (fig. 8), *amo la Patria* (fig. 9), *sono Balilla tesserato*, per culminare in motti quali *Chi per la Patria muore vissuto è assai* (1934 [54: 16 e 27]).

Un altro quaderno del CoDiSV molto interessante da proporre come fonte agli studenti è il n. 484 del 1937. Si tratta di uno dei materiali digitalizzati che più permette di osservare come il fanatismo politico si fosse insinuato nell'ambito scolastico, arrivando a costituire l'unico tema attorno al quale gravitava l'insegnamento. Il documento, gradevole alla vista grazie alla bella grafia, all'ordine e alle numerose immagini realizzate a matita dall'autore, è costituito da diversi dettati che propongono agli alunni una visione positiva del sistema politico e di Mussolini, *il Duce, che vuole tanto bene a tutti i bimbi d'Italia* (1937 [484: 9]). Gli scritti contenuti nel documento hanno come soggetto eventi storici di fondamentale importanza per lo studio del Ventennio e rappresentano una *summa* del sapere fascista che doveva essere impartito alla gioventù del Littorio. Le tematiche trattate rappresentano i momenti cardine della storia del periodo quali la già citata istituzione dei Fasci di Combattimento, fondati nel 1919 da Mussolini *per combattere il turbamento e il disordine che regnava nel dopoguerra* (1937 [484: 11]), *La Marcia su Roma* (fig. 10) o i Patti lateranensi, spiegati ai bambini grazie al dettato intitolato *Conciliazione tra la Chiesa e lo Stato* (1937 [484: 13], in figura 11); festività tipiche del Ventennio come *La Befana fascista*, *La giornata del Balilla*, per arrivare a celebrazioni delle origini romane con *Il bimillenario di Augusto* ed esaltazioni di gesta eroiche come *Il prodigioso volo dei "Sorci*

Verdi" dall'Italia al Brasile. Grazie a un documento così curato e ricco di materiale linguistico, è possibile far leggere i singoli testi ai ragazzi e chiedere loro di giudicare quali termini, verbi o espressioni permettono di rilevare la sua "fascistizzazione" linguistica.

Riferimenti bibliografici

Alatri — Gagliardo 2010 = Giovanni Alatri, Francesca Gagliardo, *Le copertine dei quaderni di scuola e l'archivio didattico di Giuseppe Lombardo Radice*. In: Meda — Montino — Sani 2010: 619–625

Balestra — Tiziano 2010 = Gilda Balestra, Tiziana Tiziano, *Grammaticalmente*, voll. A, B, C, Novara, DeAgostini scuola, Petrini.

Bellatalla 2010 = Luciana Bellatalla, *Scolari sotto il regime*. In: Meda — Montino — Sani 2010: 929–945.

Benincà et al. 1974 = Paola Benincà, Giuseppe Ferraboschi, Gianluigi Gaspari, Laura Vanelli, *Italiano standard o italiano scolastico?* In: *Dal dialetto alla lingua*, Atti del IX Convegno per gli Studi Dialettali Italiani, Pisa, Pacini: 19–39.

Corda — Marello 1999 = Alessandra Corda, Carla Marello, *Insegnare e imparare il lessico*, Torino, Paravia, 1999.

De Blasi 1993 = Nicola De Blasi, *L'italiano nella scuola*. In Luca Serianni e Pietro Trifone (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. I "I luoghi della codificazione", Torino, Einaudi: 383–423.

DIB 1996 = Tullio De Mauro, *Dizionario italiano di base*, Torino, Paravia.

Foresti 2003 = Fabio Foresti (a cura di), *Credere, obbedire, combattere. Il regime linguistico nel Ventennio*, Bologna, Pendragon.

Genovesi 2008 = Giovanni Genovesi (a cura di), *Il quaderno umile segno di scuola*, Milano, Franco Angeli.

Genovesi 2010 = Giovanni Genovesi, *Scuola e fascismo nel Pistoiese (1928–1929): immagini e paradossi di allievi e maestre nei diari di classe*. In: Meda — Montino — Sani 2010: 865–886.

GRADIT 1999 = Tullio De Mauro, *Grande dizionario italiano dell'uso*, Torino, UTET.

Leso 2003 = Erasmo Leso, *Osservazioni sulla lingua di Mussolini*. In: Foresti 2003: 83–128.

Lo Duca 1997 = Maria G. Lo Duca, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Firenze, La Nuova Italia.

Marello 1989 = Carla Marello (a cura di), *Alla ricerca della parola nascosta*, Firenze, La Nuova Italia.

Marello 1996 = Carla Marello, *Le parole dell'italiano*, Bologna, Zanichelli.

Meda — Montino — Sani 2010 = Juri Meda, Davide Montino, Roberto Sani (a cura di), *School exercice books. A complex source for a history of the approach to schooling end education in the 19th and 20th centuries*, 2 voll., Firenze, Edizioni Polistampa.

Montino 2005 = Davide Montino, *Le parole educate — libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene edizioni.

Revelli 2013 = Luisa Revelli, *Diacronia dell'italiano scolastico*, Roma, Aracne.

Sega 2002= Maria Teresa Sega (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Venezia, Nuovadimensione.

Testa — Razzini — Zucchi 2011 = Francesco Testa, Elena Razzini, Anna Zucchi, *L'italiano passo passo*, Milano–Torino, Pearson Italia.

Francesco Galliano

CODISV

CORPUS DIGITALE DELLE SCRITTURE SCOLASTICHE D'AMBITO VALDOSTANO

1. Luisa Revelli (a cura di)
   Scritture scolastiche dall'Unità d'Italia ai giorni nostri
   ISBN 978-88-548-4608-1, formato 17 × 24 cm, 232 pagine, 15 euro

2. Luisa Revelli
   Diacronia dell'italiano scolastico
   ISBN 978-88-548-5907-4, formato 17 × 24 cm, 420 pagine, 27 euro

3. Fabrizio Bertolino (a cura di)
   Stili di vita, stili di scuola. Testimonianze dai quaderni valdostani
   ISBN 978-88-548-7287-5, formato 17 × 24 cm, 312 pagine, 20 euro

4. Gianmario Raimondi, Hélène Champvillair (a cura di)
   Il CoDiSV in classe. Proposte metodologiche e didattiche di ricerca applicata
   ISBN 978-88-548-8995-8, formato 17 × 24 cm, 236 pagine, 23 euro

Finito di stampare nel mese di dicembre del 2015
dalla tipografia «System Graphic S.r.l.»
00134 Roma – via di Torre Sant'Anastasia, 61
per conto della «Aracne editrice int.le S.r.l.» di Ariccia (RM)