

L2elle due

Periodico di informazione e formazione per insegnanti di italiano L2 | www.sestanteedizioni.it

N.9 - MARZO 2025

EDITORIALE / Alan Pona

Fare grammatica valenziale a scuola

Questo numero della nostra rivista è interamente dedicato alla Grammatica Valenziale e ospita gli Atti del VII Seminario del CIDI di Prato (Prato, 26 ottobre 2024), dal titolo *La grammatica valenziale: dal modello teorico di descrizione della lingua alla didattica laboratoriale*, e due esperienze didattiche. All'interno del numero è presente, come di consueto, una intervista: questa volta abbiamo intervistato Patrizia Venturi, presidente del CIDI di Prato.

La grammatica valenziale è un modello di descrizione delle lingue rigoroso dal punto di vista scientifico e, al contempo, con una forte vocazione didattica. È altresì un modello democratico e altamente inclusivo perché si armonizza con i meccanismi linguistici della mente delle bambine e dei bambini e impiega, nella formulazione pensata, sperimentata e proposta da Francesco Sabatini, supporti grafici con codice cromatico, i grafici radiali, per la rappresentazione grafica delle frasi. Fare grammatica valenziale in classe ci permette, inoltre, di far uso del corpo in attività di messa in scena delle frasi (piccoli drammi diretti dai verbi) o di rappresentare attraverso i corpi le catene gerarchiche delle relazioni degli elementi all'interno delle frasi.

La grammatica valenziale permette anche di sciogliere nodi critici sia per l'apprendimento dell'italiano come L2 sia per la riflessione metalinguistica nelle classi: la costruzione di frasi SVO (soggetto - verbo - oggetto), la costruzione passiva, i pronomi clitici (mi, ti, la, lo, gli, ci, vi, ne, me lo, gliela etc.), la struttura sintattica di verbi come "piacere", "servire", "manicare" etc.

Questo numero della rivista si apre con l'articolo di Agata Gueli, che fa da cornice introducendo il modello e le sue applicazioni nella scuola primaria ed esplorando il valore della parola "relazione".

La grammatica valenziale è un modello di descrizione delle lingue rigoroso dal punto di vista scientifico e, al contempo, con una forte vocazione didattica. È altresì un modello democratico e altamente inclusivo perché si armonizza con i meccanismi linguistici della mente delle bambine e dei bambini e impiega, supporti grafici con codice cromatico, i grafici radiali, per la rappresentazione grafica delle frasi.

Segue il contributo di Loredana Camizzi, che ci illustra le sperimentazioni promosse da INDIRE e riflette sulle possibili ricadute del fare grammatica valenziale sulle abilità testuali delle alunne e degli alunni.

Valentina Firenzuoli esplora le potenzialità del modello valenziale per la didattica della lingua latina e ci offre materiali didattici per la sperimentazione nelle nostre classi.

Chiude la sezione degli Atti il contributo di Federica Esposito e Claudia Mari, che illustrano una possibile applicazione della grammatica valenziale all'interno dell'unità di lavoro/apprendimento stratificata, presentando i materiali didattici di una sperimentazione condotta con chi scrive in una classe plurale ed eterogenea della scuola primaria.

La sezione "Esperienze" ospita, infine, due articoli: un articolo di Erica Tessaro, facilitatrice linguistica presso il CESTIM di Verona, che ha sperimentato la grammatica valenziale all'interno dei suoi laboratori di italiano L2 per la riflessione metalinguistica sui pronomi clitici; e un articolo, di chi scrive, che propone un possibile percorso di facilitazione dello sviluppo di competenze testuali di produzione orale e scritta tramite la contaminazione della strategia della stratificazione dei materiali e dei compiti con la grammatica valenziale.



Siamo fatti di parole: il modello valenziale per descrivere la lingua come sistema

di Agata Gueli

Le ragioni profonde

Le parole di Daniel Pennac “siete fatti di parole, tutti quanti voi, intessuti di grammatica, tutti, pieni di discorsi”¹ possono risuonare come una provocazione priva di fondamento. Ma non è così; una riflessione un po’ più ampia ci porta, infatti, a considerare il nostro esserci, il nostro stare al mondo come soggetti che non possono non pensare e che lo fanno, quasi universalmente, facendo scorrere parole nella propria testa. Si tratta di un flusso continuo e difficilmente arrestabile, che riusciamo peraltro ad organizzare adeguatamente, efficacemente, cioè grammaticalmente, quando lo trasformiamo in uno o più atti comunicativi intenzionali che ci consentono di vivere nella relazione con gli altri.

Ogni uomo da autentico animale sociale (per ricordare Aristotele), dal momento in cui nasce, immerso com’è dentro una rete di relazioni senza averne inizialmente coscienza e consapevolezza, comincia ad attuare una pratica involontaria ma incredibile nei suoi effetti: l’ascolto; ascoltare chi parla, ascoltare chi gli legge una fiaba. Ed ecco che nella sua mente cominciano a determinarsi connessioni stupefacenti tra le parole ascoltate e le prime suggestioni di significato che ad esse si collegano. Arriva poi il momento in cui le parole cominciano ad essere tradotte

in suoni che giungono agli altri, in una iniziale operazione di relazione comunicativa che dapprima si limita al puro atto della denominazione: vengono espresse le parole che danno un nome alle cose visibili, sensoriali, emozionali.

Poi, lentamente, nella mente avviene un cortocircuito cognitivo rivoluzionario: la scoperta che esistono parole che non denominano cose, ma che raccontano cose che accadono. Il grande salto verso la capacità di comunicare di sé e del mondo è stato fatto. Infatti “ogni pura scena di cose e fatti ci porta (...) a un ‘ragionamento’, che stabilisce RELAZIONI spaziali, temporali, di causa ed effetto, scopo, beneficio, danno ecc.”². Lo strumento cognitivo propulsore di questa rivoluzione è il verbo, la cui scoperta consente, appunto, al bambino di mettere in relazione le cose che ha imparato a denominare e i fatti dei quali esse sono protagoniste. Da questo momento in poi le esperienze con le parole e attraverso le parole si moltiplicheranno a dismisura, immergendolo nella conoscenza del mondo in cui vive e del quale sta imparando in modalità immersiva a comunicare le esperienze vissute. Questo lo porta a costruirsi una sua modalità di grammaticalizzazione della lingua, che, seppure in forme spesso diverse dalla lingua degli adulti, gli consente in ogni caso di costruire l’atto comunicativo per eccellenza,

cioè la frase: è la sua grammatica implicita.

E poi a scuola? Da dove cominciare? La risposta più ovvia deve essere questa: da ciò che sanno! Sanno comunicare? Costruiscono frasi? Allora la frase deve diventare il terreno fertile per ogni riflessione sulle sue unità costituenti, sul loro ordine, sulle loro diverse forme di accordo (morfologico, semantico e sintattico). Si tratterà di fare scoprire quando un gruppo di parole costituisca una frase; a cosa serve, che funzione abbia ogni elemento della frase; chi sia il motore propulsore della sua struttura. Occorre, in altre parole, che giochino con le parole, come fossero i pezzi di un puzzle scelti per costruire ogni volta frasi diverse. O, anche, come fossero tanti attori che in platea attendono di essere chiamati da un regista sul palcoscenico per costruire una frase, prima col minor numero di attori possibile, poi aggiungendone qualche altro: personaggi in cerca d’autore. Ma tutto questo può accadere solo se si fa ricorso ad una modellizzazione del sistema lingua, cioè ad un modello che sia in grado di fare osservare, come in un laboratorio, i diversi pezzi del sistema stesso, cioè le diverse frasi-tipo o “frasi-cervello”, come ama definirle Francesco Sabatini.

Il modello più potente dal punto di vista didattico è il modello valenziale, che Lucien

Tesnière ha illustrato nel suo libro *Éléments de syntaxe structurale* del 1959, dove propose una formalizzazione delle strutture sintattiche della frase dopo averne esaminato il funzionamento in numerose lingue, e che Francesco Sabatini ha applicato alla lingua italiana. Incontriamo adesso le “frasi-cervello” primarie del sistema lingua.

La frase come luogo di relazioni

Se a scuola, già dal primo biennio della scuola primaria, dobbiamo attivare nei bambini un atteggiamento riflessivo nei confronti della lingua che usano, si deve portare a consapevolezza come la frase sia un insieme di parole o di gruppi di parole che in primo luogo rispettano delle regole di accordo, di ordine e di significato. A questo proposito illuminante e sempre attuale è la visione della lezione che su questo obiettivo di apprendimento tenne nella sua classe Anna Sorci nel 2014 e che è reperibile al link di INDIRE <https://biblioteca.indire.it/collection/21/show/369>. Anna Sorci trasforma l’aula in un laboratorio linguistico nel quale inizia a fare sistematizzare la lingua, facendo emergere dall’implicito posseduto concetti come quello di sintagma (gruppo di parole o parola, nel video), di forma e di funzione, a partire, peraltro, da ciò che sponta-

1 Pennac D. (2008), *Diario di scuola*, Feltrinelli.

2 Sabatini F. (2016), *Lezione di Italiano*, Mondadori.

neamente i suoi alunni riconoscono come la parola più potente, cioè il verbo, perché senza di essa nella frase non c'è un *evento*, cioè non c'è una narrazione, non c'è comunicazione, non c'è relazione con l'altro. Facile intuire la portata enorme di questa emersione dall'implicito, perché contemporaneamente da una parte si cominciano a forgiare le basi di una grammatica esplicita, che verrà via via concettualizzata nel prosieguo del processo di ampliamento della riflessione sulla lingua; dall'altra si fanno elaborare concetti di intenso valore formativo, quali quelli di *relazione*, di *forma e funzione*, di *comunicazione*, ponendo le basi altresì di un atteggiamento di forte attenzione alla semantica, proprio perché, ad esempio, sarà intuitivo per i piccoli studenti osservare che la frase "la luna mangia la pizza" non può funzionare proprio a partire dal significato del verbo. Il *significato* diviene così un'importante dimensione di senso da riconoscere alla lingua parlata, a quella scritta, e, via via, a tutti gli oggetti della conoscenza, del sapere.

Tornando al nostro laboratorio di grammatica, così si sono poste le basi per potere lavorare sulla frase semplice nucleare, quella, cioè, che proprio a partire dal significato del verbo può essere costituita o solo dal verbo stesso, come nel caso di verbi che indicano eventi climatici, o da altri elementi, da uno a quattro al massimo:

- a. Grandinava (0 elementi)
- b. Il neonato piange (1 elemento)
- c. Luca guarda il mare (2 elementi)

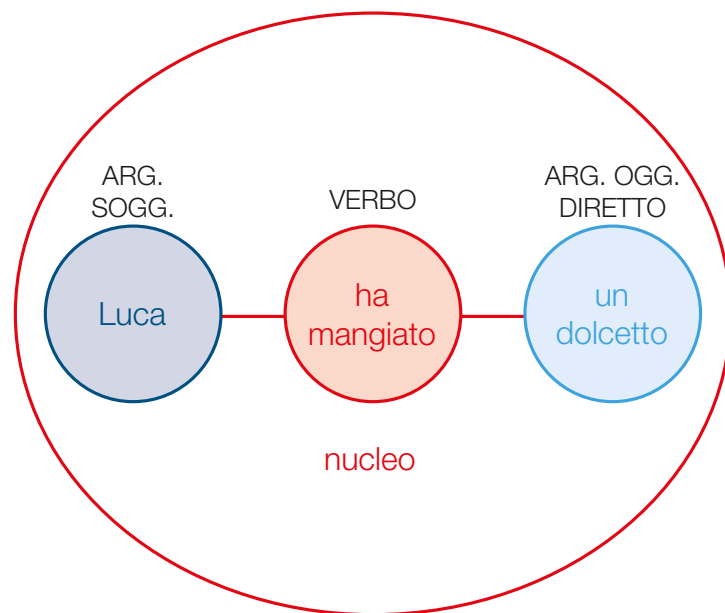
d. Giulia dà una matita a Marco (3 elementi)

e. Lo zio trasporta la poltrona dal soggiorno al salotto (4 elementi)

Siamo dentro il sistema delle valenze: il verbo in base al suo significato ne ha bisogno perché lo argomentano; Lucien Tesnière le ha definite *attanti* o *argomenti*.

I piccoli studenti posseggono già nella loro testa tutto ciò. Come renderlo esplicito? Infatti i verbi che conoscono raccontano loro eventi, sviluppano nelle loro menti scene nelle quali sono presenti tutti gli elementi necessari. Così per il verbo *lavare* ci sarà chi lava e la cosa che viene lavata; per il verbo *andare* sarà chiaro che c'è qualcuno che va da qualche parte; invece per il verbo *grandinare* non ci sarà nessuno a far grandinare! La forte vocazione didattica del modello valenziale rende semplice questo primo passo: la gamma di attività possibili è vasta e va dalla messa in scena della frase (drammatizzazione) a giochi didattici di vario tipo, come quello – tra i tanti che ho visto sperimentare – delle margherite in cui i petali sono gli argomenti e il disco centrale è il verbo.

L'esplorazione del fenomeno linguistico da osservare non deve, però, mai scadere o limitarsi all'aspetto ludico o al puro piacere di un'attività di gruppo; al contrario, deve essere sempre accompagnata dalla verbalizzazione fatta dalla classe di ciò che si è osservato, dalla verifica guidata dal docente dei risultati, per giungere coralmemente ad una esplicitazione di ciò che si è



Luca ha mangiato un dolcetto

tradotto in un apprendimento sicuro, certo. Non dimentichiamo, infatti, che gli studenti della primaria, in particolare, ma direi dell'intero primo ciclo, hanno la necessità di conquistare conoscenze certe, perché ancora non sono pronti per affrontare la linea del dubbio, della possibilità.

Il modello valenziale consente di verificare la certezza della conoscenza acquisita sulla struttura della *frase cervello* base, cioè la frase semplice nucleare attingendo a varie modalità, non ultima, tutt'altro, quella grafica attraverso l'uso dei grafici radiali messi a punto da Francesco Sabatini. In questi l'uso simbolico dei colori ha una forza espressivo-concettuale senza pari: il verbo è dentro un cerchio rosso, perché il rosso richiama concetti quali energia, forza, potenza: il verbo è l'elemento dominante, "è il cuore dell'evento" (Sabatini 2004), e ha "il suo primo riferimento" nel soggetto, argomento così importante da determinare, condizionare la forma che il verbo deve assumere (singolare/plurale; maschile/femminile, in alcuni casi).

Così morfologia e sintassi, forma e funzione si incontrano continuamente nel laboratorio di grammatica valenziale, dimostrando il significato profondo della lingua come un sistema di relazioni che può ampliarsi per rispondere alle esigenze del formulatore dell'atto comunicativo.

Pertanto sarà inevitabile e semplice passare alla seconda e alla terza *frase cervello*, quelle, cioè, che in cui sono aggiunte altre informazioni alla frase nucleare; sarà semplice perché osservare che nel palcoscenico della frase oltre il verbo e i suoi argomenti possono muoversi altri personaggi, possono esserci altri elementi che arricchiscono la scena, renderà possibile tradurre la rappresentazione in frasi sulla cui struttura poi riflettere. Così se nel palcoscenico c'è una mamma che in un giardino legge un libro di favole alla sua bambina e sullo sfondo da una finestra aperta arriva una forte luce, la transcodificazione linguistica che faranno i nostri esploratori della lingua non potrà che essere:

3 Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo*, Loescher Editore.

La mamma in giardino legge di giorno un libro di favole alla sua bambina.

Il passo successivo sarà più squisitamente di riflessione sulla lingua, o, meglio, di riflessione sulle relazioni che si sono istituite tra gli elementi della frase semplice nucleare e le informazioni aggiunte. Ecco allora che in modalità collaborativa in classe si potrà giungere a cogliere la differenza esistente tra i sintagmi aggiunti; giocare a spostarli di posizione nella frase farà emergere come alcuni non si possono spostare, altrimenti il significato della frase si perde:

(a1) La mamma di favole in giardino legge di giorno un libro alla sua bambina

altri invece si possono spostare:
(a2) Di giorno la mamma legge in giardino un libro di favole alla sua bambina.

O ancora:

In questo negozio vendiamo lettini di legno per bambini non può trasformarsi così:

(b1) In questo negozio vendiamo lettini per bambini di legno ma può essere scritta così:

Vendiamo in questo negozio lettini di legno per bambini.

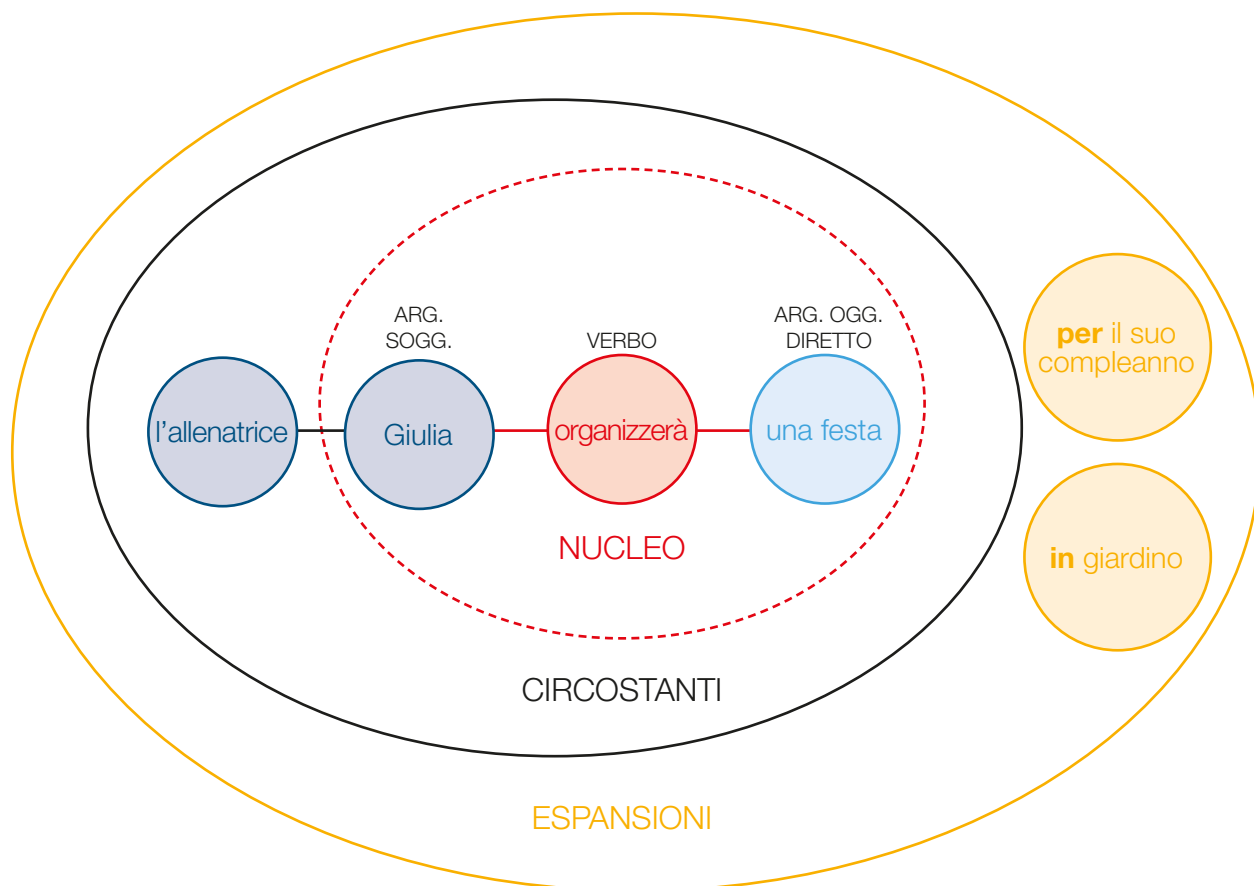
Il criterio dello spostamento possibile o impossibile, pena il significato della frase, viene poi consolidato dalla rappresentazione grafica, allorché insieme alla classe si costruirà il grafico radiale completo della frase semplice e sarà evidente che ciò che non si può spostare sta attorno al nucleo e ad uno dei suoi costituenti è legato semanticamente e sintatticamente: si tratta dei circostanti. L'informazione che invece si può spostare è sita in una terza area del grafico, chiusa in un suo ovale e senza alcuna linea di connessione con nucleo e circostanti: si tratta delle espansioni, che aggiungono informazioni di luogo, tempo, causa, modo, fine (questa analisi dei signifi-

cati aggiunti alla frase nucleare emergerà in modo naturale, in virtù sempre di quell'implicito conoscitivo che il processo esplorativo ha fatto emergere).

Possono sicuramente emergere delle difficoltà nella identificazione della funzione *circostante* o della funzione *espansione*, come nell'analisi funzionale delle frasi seguenti:

- Giulia ha parlato sinceramente (circostante)
- Sinceramente, Giulia ha parlato (espansione).

Di fronte a casi come questi, solo la relazione dialogica, riflessiva, centrata sulla focalizzazione dei diversi punti di vista che gli studenti esprimono, guidata con cura dall'insegnante, può condurre ad un risultato convincente e appassionante nella scuola del primo ciclo, nella quale, dunque, in particolare, la parola didatticamente importante resta *relazione*. La classe come sistema di relazioni cognitive (e non solo) per l'esplorazione della frase che è un luogo di relazioni.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- De Santis C. (2021), *La sintassi della frase semplice*, Bologna, Società editrice il Mulino.
- Lo Duca M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Lo Duca M.G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Roma, Carocci.
- Lovison D. (2015), *Come analizzare la frase con la grammatica valenziale*, Roma, Aracne.
- Prandi M. (2010), *Le regole e le scelte*, Novara, De Agostini Scuola.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Torino, Loescher.
- Sabatini F. (2016), *Lezione di Italiano*, Milano, Mondadori.

SITOGRAFIA

- www.indire.it/progetto/laboratorio-di-grammatica-valenziale/
- Grammatica Valenziale (e dintorni): <https://valenziale.blogspot.com/>

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Agata Gueli è stata docente di Italiano e Storia nei Licei. Laureata in Filosofia, si è avvicinata allo studio della linguistica e del modello valenziale negli anni '80 quando veniva pubblicato il primo manuale di grammatica per le scuole superiori scritto dal Prof. F. Sabatini. Ha scelto altresì il modello valenziale come campo di approfondimento all'interno del Piano Nazionale di formazione dei docenti "Poseidon" di INDIRE (allora ANSAS). Da qui in poi la collaborazione con INDIRE è stata costante, come formatrice, autrice di materiali per la formazione dei docenti, componente del Gruppo di ricerca "Didattica della grammatica valenziale: dal modello teorico al laboratorio in classe" (Palermo, 2016-2018). Collabora dal 2011 con il gruppo Rizzoli (già RCS) alla redazione di testi scolastici per ogni grado di scuola. Autrice con Anna Sorci di testi adozionali di grammatica valenziale per la scuola primaria (Rizzoli Erickson, 2022), come membro del Direttivo del CIDI di Palermo e componente del Giscel Sicilia continua ad occuparsi a livello nazionale di formazione dei docenti sulla didattica laboratoriale della grammatica secondo il modello valenziale.

Grammatica Valenziale

per la formazione del docente e la classe plurale



Quaderno di grammatica valenziale

Percorso di formazione a tappe per docenti

A. PONA

ISBN: 978-88-6642-334-8

Prezzo € 14,00 - p. 116

Formazione docenti

Quaderno di grammatica valenziale

Percorso di formazione a tappe per docenti

Un manuale agile per insegnanti che vogliono conoscere la grammatica valenziale e come portarla nelle classi. Il quaderno segue un approccio induttivo e laboratoriale e permette all'insegnante non solo di cogliere i fondamenti del modello della grammatica valenziale, ma anche di mettersi in gioco con attività motivanti da sperimentare successivamente nelle classi.

Dalla frase semplice alla frase complessa

Percorso di sintassi valenziale

Il libro propone un percorso di educazione linguistica coerente, rigoroso, motivante e attento ai bisogni delle classi plurali ed eterogenee. Attraverso la "lente" del modello di analisi linguistica della grammatica valenziale, viene proposto un percorso di scoperta, che parte da frasi semplici fino ad arrivare alle frasi complesse. Attraverso l'osservazione e la metariflessione si giunge alla scoperta delle regole e, successivamente, agli esercizi per consolidare gli apprendimenti.



Dalla frase semplice alla frase complessa

Percorso di sintassi valenziale

A. CECCONI - S. CENCETTI

ISBN: 978-88-6642-419-2

Prezzo € 18,00 - p. 136

Per la classe plurale ed eterogenea

La ricerca a sostegno della pratica didattica: il Laboratorio di Grammatica Valenziale di Indire di Loredana Camizzi

L'interesse del nostro gruppo di ricerca di Indire per la grammatica valenziale nasce nel 2008 dalla collaborazione con il professor Francesco Sabatini, con cui abbiamo curato per alcuni anni un corso di formazione per insegnanti di italiano.¹ Tra i moduli proposti, che toccavano i diversi nodi dell'educazione linguistica e letteraria, quello sulla grammatica era impostato sul modello valenziale, secondo la proposta da lui formulata per la scuola (Sabatini et al., 2011; 2014): grazie alle conversazioni con il professore e dall'approfondimento dei riferimenti da lui proposti ci è parso evidente come la grammatica valenziale si presentasse come un riferimento teorico affidabile, coerente e unitario per lo studio della struttura della frase, e potesse essere utile ai docenti per risistemare le diverse nozioni di grammatica (in particolare di morfosintassi) apprese sui banchi di scuola e non sempre approfondite all'università. Inoltre, avere a disposizione una grammatica scientifica, che "regga alla verifica degli usi reali della lingua" (Sabatini, 2004, p. 1), come accade con i modelli delle scienze naturali che ci aiutano ad esplorare i fenomeni, mette l'insegnante in condizione di poter osare con gli studenti osservazioni ed esplorazioni dei dati linguistici al fine di trovarne il meccanismo sotteso. In occasione della documentazione delle pratiche didattiche

di alcuni docenti in formazione abbiamo avuto l'occasione di osservare la grammatica valenziale realizzata nelle classi. Ci fu evidente la capacità trasformativa del modello rispetto alla pratica complessiva del docente, con ricadute anche sul versante metodologico e della mediazione didattica, e anche la grande partecipazione e il coinvolgimento degli studenti durante le lezioni di grammatica.

Le prime risposte della ricerca Indire: la trasformazione della didattica e l'aumento della motivazione nella classe valenziale.

Da questa percezione è nata la nostra prima ricerca sulla didattica della grammatica valenziale che si è svolta nel biennio 2016/2017 - 2017/2018 con una rete di 5 scuole di Palermo e con 22 docenti, coinvolgendo tutte le classi dalla prima primaria al biennio della scuola secondaria di II grado (Camizzi, a cura di, 2020). Si è trattato di una ricerca empirica di tipo collaborativo, che ha visto lavorare insieme ricercatori, docenti ed esperti dall'analisi dei contesti alla progettazione, documentazione e riflessione sulle pratiche al fine di descrivere e analizzare cosa accade quando si porta la grammatica valenziale in classe. Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati soprattutto strumenti e tecniche di

tipo qualitativo utili a cogliere in profondità i diversi aspetti della pratica didattica visti da differenti punti di vista, come la documentazione sistematica delle attività da parte dei docenti, l'osservazione in classe anche con l'ausilio del video da parte dei ricercatori, interviste e questionari somministrati ai diversi attori in gioco (docenti, studenti, genitori, dirigenti scolastici).

L'analisi dell'immensa mole di dati ci ha permesso di verificare, con gli strumenti della ricerca, la nostra ipotesi di partenza ossia che la grammatica valenziale sia in grado di trasformare la lezione di grammatica in un laboratorio scientifico e che abbia una ricaduta importante in termini di motivazione e interesse da parte degli alunni. Nello specifico abbiamo osservato ricadute su diversi aspetti della pratica didattica:

- I docenti lavorano facendo morfologia e sintassi insieme, valorizzando la forma delle parti del discorso all'interno della frase e nella relazione sintattica;
- La lezione dialogata e partecipata prende il posto della spiegazione di grammatica: si lavora osservando esempi di frasi e si discute a partire dalle ipotesi degli studenti, dalla loro grammatica "implicita" (Lo Duca, 2018), da quello che fanno in quanto parlanti la lingua. Un aspetto importante dato che studi più ampi sostengono che sia

necessario ancorare l'apprendimento alle conoscenze pregresse.

- Si può fare grammatica valenziale anche con il lavoro di gruppo, in cui confrontandosi gli studenti operano sui dati linguistici attraverso la manipolazione, l'analisi e la rappresentazione della frase con i grafici o in altri modi.
- Si tratta di un modello molto adatto ad essere mediato con diversi tipi di linguaggi (grafico, corporeo, ...), materiali, strumenti, dispositivi (materiali poveri, app digitali) e attraverso strategie didattiche come la manipolazione, la rappresentazione attraverso il disegno, la messa in scena etc.
- Gli alunni trovano più facile e logica la grammatica valenziale soprattutto grazie all'utilizzo dei grafici radiali.
- I grafici radiali e la flessibilità del modello nell'essere impiegato con strumenti, materiali e strategie diverse ha comportato il coinvolgimento nelle attività di tutti gli studenti, anche quelli con difficoltà linguistiche dovute a background migratorio o con difficoltà di tipo cognitivo, mostrando un grande potenziale inclusivo. Per questo i docenti hanno definito quella valenziale una grammatica "democratica".
- I docenti hanno rilevato ricadute sugli studenti anche

¹ *Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea – italiano*, un progetto di formazione finanziato dal PON 2007-2013 e che ha coinvolto circa 1500 docenti di italiano delle 5 regioni obiettivo convergenza (Campania, Calabria, Puglia, Basilicata e Sicilia).

sullo sviluppo di:

- competenze trasversali come il pensiero critico e il problem solving, forse grazie all'abitudine di farsi domande e di formulare ipotesi sulla base dell'osservazione dei dati.
- abilità di scrittura e lettura, grazie alla padronanza della struttura della frase che hanno potuto utilizzare nella produzione o rintracciare nei testi ai fini della comprensione. Su questo elemento in particolare ci sono stati sviluppi interessanti nelle ricerche successive, come vedremo nel prosieguo dell'articolo.
- Infine, questa grammatica ha risvegliato la motivazione e l'interesse in tutti gli studenti, anche in coloro che, nei gradi più alti, si erano ormai rassegnati a non capirla. Questo dato è confermato anche dai genitori che li hanno trovati più motivati e autonomi, capaci di autoregolare il proprio apprendimento.

Le ricadute sulla motivazione, intesa come il valore che si dà a ciò che si studia e alla percezione di essere in grado di svolgere il compito, sono molto importanti perché questa dimensione è predittiva di un impatto positivo sui risultati di apprendimento, come indicano gli studi del settore.

Ed effettivamente gli insegnanti hanno visto un miglioramento negli apprendimenti soprattutto di chi aveva risultati medio bassi, ma per verificare l'impatto in questo senso è stato necessario, come vedremo, avviare una nuova ricerca.

Inoltre, questa nostra prima in-

dagine ha prodotto degli strumenti utili agli insegnanti per portare in classe il modello della grammatica valenziale:

- Un curriculum di morfosintassi valenziale dalla prima primaria al biennio della scuola secondaria di II grado.²
- Una struttura in 7 fasi per la costruzione di una lezione laboratoriale di grammatica valenziale, in cui sono stati portati a sintesi gli elementi osservati nelle classi.
- Un repertorio di unità didattiche di apprendimento, una per classe dalla prima primaria al biennio.

Tutto questo è reperibile nel volume, scaricabile gratuitamente, che racconta la ricerca (Camizzi, a cura di, 2020), ma anche nella sezione dedicata alla grammatica valenziale sul sito di Indire.

Un'indagine sperimentale per verificare le ricadute sugli apprendimenti

Nell'a.s. 2023/24 abbiamo avviato, in collaborazione con il Laboratorio di Neurolinguistica e Pragmatica Sperimentale della Scuola Universitaria Superiore IUSS di Pavia, una ricerca per verificare se effettivamente la grammatica valenziale migliora gli apprendimenti rispetto alla grammatica comunemente insegnata nelle classi. Dopo aver descritto in profondità la pratica didattica con metodi qualitativi nella precedente ricerca, abbiamo sentito la necessità di misurare con strumenti quantitativi l'impatto sui risultati di apprendimento. In campo educativo il metodo riconosciuto come più efficace per questo scopo è quello sperimentale con gruppo di con-

trollo, in cui si confrontano i risultati di gruppi appartenenti a contesti il più possibile simili dopo essere stati sottoposti a interventi didattici diversi. Nel nostro caso la ricerca ha previsto l'individuazione per ogni grado scolastico, dalla primaria alla scuola secondaria di II grado, di 2 classi sperimentali, in cui è stata introdotta la grammatica valenziale, e di 2 classi di controllo, in cui i docenti hanno continuato ad utilizzare le modalità consuete di insegnamento della grammatica.

Si è conclusa nel mese di Giugno 2024 la sperimentazione nella scuola primaria in cui sono state coinvolte quattro classi IV. Le insegnanti delle classi sperimentali sono state formate nell'arco di alcuni mesi dal nostro gruppo sul modello valenziale sia dal punto di vista teorico sia nella sua declinazione didattica, in particolare valorizzando un approccio laboratoriale alla mediazione del modello, secondo quanto emerso dalla prima ricerca. Insieme alle insegnanti abbiamo progettato un'UDA della durata di circa 20 ore sugli argomenti fondamentali del modello (la frase nucleare, il verbo e le valenze, il soggetto e gli argomenti diretti e indiretti). Anche le docenti delle classi di controllo hanno coprogettato con il nostro supporto un percorso con il medesimo numero di ore e sugli stessi argomenti del curriculum sebbene non trattati in ottica valenziale.

Prima dell'inizio e alla fine del percorso tutti gli studenti sono stati sottoposti a batterie di test standardizzate di vario tipo, sulle competenze metalinguistiche specifiche oggetto del percorso, sul lessico, sulla compren-

sione del testo... Inoltre, anche in questo caso oltre al prodotto è stato documentato il processo, attraverso osservazioni in classe e interviste alle docenti e agli studenti.

Lo stesso processo è stato avviato anche nella scuola secondaria di I e II grado.

I risultati della classe IV primaria sono ancora in corso di analisi e saranno oggetto di apposita pubblicazione scientifica, ma da una prima lettura sembra emergere che gli alunni che hanno lavorato con la valenziale abbiano una marcia in più nella comprensione del testo.

Si tratta di un dato molto interessante perché evidenzerebbe per la valenziale esiti generalizzabili che vanno al di là dello specifico dominio della conoscenza della struttura della frase, verso una padronanza di essa che permetta di utilizzarla nella comprensione (e forse anche nella produzione) del testo.

Il rapporto tra studio della grammatica e abilità linguistiche è stato fin dagli anni 70 oggetto di riflessione e posizioni differenti.

Nelle X Tesi per un'educazione linguistica democratica del GISCEL (Giscel, 1975) si legge che "pensare che lo studio riflesso di una regola grammaticale ne agevoli il rispetto effettivo è, più o meno, come pensare che chi meglio conosce l'anatomia delle gambe corre più svelto, chi sa meglio l'ottica vede più lontano, ecc." (VII tesi GISCEL, 1975). Un parere molto netto che però va contestualizzato all'interno di un testo che si opponeva ad una educazione linguistica tradizionale "imitativa, prescrittiva, esclusiva" (Tesi VIII,10) completamente focalizzata sullo studio

² Realizzato dalle docenti esperte Agata Gueli e Anna Sorci, che hanno condotto con noi la ricerca e perfezionato e validato sul campo con gli insegnanti durante la ricerca. Sono anche autrici dei nuovi manuali per la scuola primaria *In viaggio con la grammatica valenziale 4 e 5* pubblicati da Fabbri editore nel 2022 (Gueli, Sorci 2022).

della grammatica, a discapito degli altri aspetti dell'educazione linguistica (abilità scritte e orali).

Molti linguisti sono invece convinti che non sia possibile utilizzare consapevolmente e adeguatamente la lingua se non se ne conosce il meccanismo (Sabatini, 2004) e che la consapevolezza metalinguistica possa servire a sciogliere i nodi della comprensione: "Nella lettura possiamo trovarci in difficoltà di fronte a espressioni sintatticamente complesse: le stesse conoscenze ci aiutano a districarle, a ricostruire quali parole si riferiscono a quali [...]: in quel momento deve affiorare una competenza metalinguistica che può nascere solo da un'abitudine costruita nel tempo a riflettere in termini grammaticali" (Colombo, Graffi, 2017, pp 175-6).

Sabatini (2004) e Lo Duca (2004) attribuiscono questa potenzialità della riflessione grammaticale in particolare alla morfosintassi condotta con il modello della grammatica valenziale e, come abbiamo già detto, anche i docenti che la praticano ci dicono che gli studenti hanno maggiore facilità a districarsi nella comprensione di un testo complesso e nel costruire un testo coeso e corretto sintatticamente.

I dati da noi raccolti potrebbero confermare quanto ci dice parte della riflessione teorica e la percezione degli insegnanti e dare nuove indicazioni ai docenti anche in relazione alle scelte da fare.

C'è un altro elemento interessante che sta emergendo dalla ricerca da correlare probabilmente con l'effetto sulla comprensione. I bambini che hanno lavorato con la valenziale, intervistati alla fine del percorso,

hanno apprezzato in particolare la possibilità che il modello valenziale, mediato attraverso un processo induttivo, ha dato loro di ragionare, di fare ipotesi, "di spiegare secondo noi come funziona la frase". "Ci fa ragionare a noi, non è che dice la maestra tutti i risultati!", ci ha detto un bambino.

Questo aspetto manca totalmente in quello che hanno detto gli alunni delle classi di controllo, che invece sottolineano gli aspetti mnemonici, imitativi dello studio della grammatica anche a scapito della comprensione: "scrivo e basta. Cioè ascolto ma non mi rendo conto".

La valenziale sembrerebbe dunque aiutare il ragionamento, a riflettere sui dati linguistici, a trovare soluzioni e anche a trovare le strategie per orientarsi e comprendere un testo.

Se questi dati fossero confermati per la scuola primaria e verificati negli altri gradi scolastici in cui l'indagine è ancora in corso, potrebbero fornire un'indicazione nell'ottica di una scelta di un approccio più significativo e "intelligente" (Colombo, 1997, p.152) allo studio della grammatica.

Dalla ricerca alla scuola: azioni di formazione e diffusione

L'obiettivo di Indire non è solo conoscitivo, ma di mettere la ricerca a disposizione della scuola e degli insegnanti. Per questo dall'anno scolastico 22/23 sono stati realizzati due ambienti dedicati alla formazione e alla diffusione di quanto realizzato sulla valenziale in più di 10 anni di lavoro di ricerca e documentazione.

Sul sito di Indire è stato pubblicato "Il laboratorio di grammatica valenziale" (<https://www.indire.it/progetto/laborato->

[rio-di-grammatica-valenziale/](https://www.indire.it/progetto/laboratorio-di-grammatica-valenziale/)) una sezione dedicata completamente alla grammatica valenziale in cui sono raccolti materiali per l'approfondimento della teoria, strumenti e percorsi per portarla in classe ed esempi di pratiche didattiche. Inoltre, nell'area *Eventi* è possibile partecipare a webinar online con esperti del mondo della scuola e dell'accademia sui diversi aspetti del modello e sulle sue implicazioni didattiche.

Inoltre, le scuole hanno la possibilità di accedere ad una formazione dedicata condotta da noi e dai nostri esperti e di entrare in una comunità di pratica di scuole e docen-

ti in formazione continua in un ambiente online dedicato (*GVlab-Comunità di pratiche*), in cui essere supportati dal gruppo di ricerca nell'introduzione in classe della grammatica valenziale e confrontare le proprie pratiche con colleghi di altre scuole.

Attraverso la ricerca, la formazione e la condivisione delle esperienze è necessario realizzare una scuola che tenga insieme teoria e pratica, che offra contenuti significativi e rigorosi ai nostri studenti, ma ingaggiandoli nella costruzione della conoscenza a partire da cosa già sanno, da cosa pensano e da quello che hanno da dire.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Camizzi, a cura di, (2020), *Didattica della grammatica valenziale: dal modello teorico al laboratorio in classe*, Roma, Carocci.
- Colombo A. (1997), "Per un'educazione linguistica essenziale: la riflessione sulla lingua", in *La didattica*, III, 3, pp. 51-5
- Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Roma, Carocci.
- Gueli A., Sorci A. (2022), *In viaggio con la grammatica valenziale*, Fabbri Editore.
- Lo Duca M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Lo Duca M. G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini*, Roma, Carocci.
- Sabatini F. (2004), "Lettera sul ritorno alla grammatica. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi", <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/11/Sabatini-Lettera-sulla-grammatica.pdf>
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Torino, Loescher.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis c. (2014), *Conosco la mia lingua*, Torino, Loescher.

SITOGRAFIA

www.indire.it/progetto/laboratorio-di-grammatica-valenziale/

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Loredana Camizzi è prima ricercatrice presso Indire. Dopo gli studi classici nel 2004 è entrata nell'istituto come progettista di percorsi di formazione per i docenti soprattutto di area linguistica, ha coordinato progetti di formazione nazionale, come il Piano nazionale Poseidon e le azioni PON Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue e Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea – area italiano. Nel 2014 ha vinto il concorso come ricercatrice e ha continuato ad occuparsi di didattica dell'italiano e di sviluppo professionale dei docenti, realizzando ricerche nelle scuole e insieme agli insegnanti in particolare sulla didattica della grammatica valenziale, della lettoscrittura, della lettura ad alta voce e interessandosi in generale all'innovazione del curriculum e allo studio e allo sviluppo di una didattica laboratoriale per l'italiano. Ha pubblicato volumi e articoli scientifici e divulgativi su questi temi. Sulla grammatica valenziale è curatrice del volume *Didattica della grammatica valenziale: dal modello teorico al laboratorio di grammatica in classe* edito da Carocci nel 2020.

Studiare Facile

Percorsi di storia, geografia e scienze semplificati e facilitati per la scuola primaria.



Studiare facile

Percorsi di storia, geografia e scienze semplificati e facilitati per la scuola primaria.

Percorsi di scienze, storia e geografia semplificati e facilitati che consentono a tutti gli studenti e a tutte le studentesse di avvicinarsi alle discipline di studio della primaria. I volumi **si rivolgono** a tutti **gli studenti con BES** (Bisogni Educativi Speciali) che hanno bisogno di **strumenti calibrati** che li accompagnino durante il processo di apprendimento dei contenuti disciplinari.



Studiare Facile. Classe Terza
Percorsi di storia, geografia e scienze semplificati e facilitati per la scuola primaria.

S. PISTOLESI
 ISBN: 978-88-6642-371-3
 Prezzo € 19,50 - p. 140

Livello linguistico: A1 guidato / A2



Studiare Facile. Classe Quarta
Percorsi di storia, geografia e scienze semplificati e facilitati per la scuola primaria.

S. PISTOLESI
 ISBN: 978-88-6642-372-0
 Prezzo € 19,50 - p. 224

Livello linguistico: A1 guidato / A2



Studiare Facile. Classe Quinta
Percorsi di storia, geografia e scienze semplificati e facilitati per la scuola primaria.

S. PISTOLESI
 ISBN: 978-88-6642-373-7
 Prezzo € 19,50 - p. 216

Livello linguistico: A1 guidato / A2

Fare latino nella scuola secondaria: applicazioni didattiche del modello valenziale di Valentina Firenzuoli

Ogni parola, nel momento in cui fa parte di una frase, cessa di essere isolata, come avviene nel dizionario. [...] La connessione è indispensabile all'espressione del pensiero. Senza la connessione, non saremmo in grado di esprimere alcun pensiero conseguente e non potremmo che enunciare una successione di immagini e idee isolate le une dalle altre e senza legame tra loro.

Lucien Tesnière

La scelta del modello valenziale risponde a esigenze articolate. In primis la necessità di disporre di un modello scientifico e rigoroso, in linea con quanto già richiesto dalle Indicazioni Nazionali nel 2012. Il documento ministeriale sottolinea alcuni punti che vale qui la pena richiamare:

- la necessità di partire dalla grammatica implicita dei discenti;
- la necessità di giungere alla grammatica esplicita attraverso un approccio induttivo e di ragionamento;
- la necessità di ragionare sulla lingua, evitando i termini troppo specialistici e l'apprendimento meccanico;
- la necessità di concentrare in modo organico l'educazione linguistica anche sull'apprendimento del lessico;
- il ruolo metacognitivo della riflessione sulla lingua, che favorisce di fatto l'apprendimento di un metodo scientifico.

Nella scuola italiana persiste, però, a volte una modalità di fare grammatica di tipo trasmissivo e nomenclatorio. Come afferma Maria Lo Duca¹, “più che orientare all'osservazione e alla riflessione sulla lingua, questa modalità consiste nella presen-

tazione di forme, etichette, liste e definizioni, fatta con tutta probabilità troppo precocemente e per lo più in modo semplificato. [...] Risultando inaccessibili a una vera comprensione, a tutto o a una parte consistente di allievi, le definizioni e le liste vengono (quando va bene) studiate, memorizzate e poi applicate in modo meccanico nella soluzione degli esercizi”.

In secondo luogo, il modello valenziale, per le sue caratteristiche generali e per le applicazioni che di esso si possono condurre a scuola, abbraccia tutti i punti sopra esposti e punta all'esigenza di fare grammatica a scuola in modo “intelligente”. Il modello valenziale è un approccio che investiga la lingua come “sistema”, ma che sa anche ragionare sulle scelte comunicative di chi parla e scrive.

La necessità di un approccio induttivo

Lo studio della grammatica, perché non sia uno studio meccanico e rigido, deve essere uno studio che faccia nascere domande, che susciti curiosità sulla lingua e sulla sua variabilità, ma allo stesso tempo rimanga circondato e racchiuso in un modello scientifico rigoroso.

Riproporre l'approccio valenziale applicando un metodo frontale non può avere un adeguato valore didattico, perché lascerebbe inesplorate le strade della riflessione personale degli studenti, della stimolazione della loro curiosità, della sollecitazione della loro conoscenza implicita.

Tesnière stesso diceva che non si apprende la grammatica se non la si sperimenta. Nelle Indicazioni pedagogiche dice: “La classe deve essere attiva, cioè lo stemma non deve essere imposto ai bambini come una verità dogmatica. Si deve al contrario portare i bambini a trovarlo da soli. Solo a questa condizione lo stemma diventerà una modalità di espressione grammaticale personale e intelligente”².

La grammatica appare, dunque, interpretabile unicamente come risposta intelligente a domande curiose dei bambini: viene ad avere lo scopo di portare i discenti a scoprire le regolarità della lingua e, di concerto, fornire una modellizzazione che possa razionalmente raffigurare tali regolarità per “far vedere” i fenomeni agli studenti.

Per arrivare al concetto di valenza in classe utilizziamo, quindi, il metodo proposto dallo stesso Tesnière e poi

applicato da studiosi italiani, come Maria Lo Duca. E implementato, per la parte che riguarda la visualizzazione dei rapporti di relazione sintattica tra gli elementi della frase, da Francesco Sabatini.

Si tratta di un modello che si basa sull'approccio laboratoriale, il metodo induttivo, che si sviluppi da situazioni di stimolo (porzioni di lingua da interpretare, costruite dal docente, che conserva così il suo ruolo di guida), e che si basi sulle proposte e risposte degli studenti a tali situazioni di stimolo. Tali risposte saranno verbalizzate e ricomposte dagli studenti in una forma primitiva, che sarà poi discussa e mediata nella discussione a classe intera e col docente. Solo così sarà possibile poi affrontare il manuale di studio, che verrà veramente inteso e compreso, e che fornirà la prova della correttezza del percorso seguito.

Lo schema di una lezione-laboratorio può essere il seguente³:

- osservazione del fenomeno lingua: una frase “esemplare”, che appartenga al sistema lingua e non alla testualità
- verbalizzazione sul problema emerso

1 In <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/insegnare-grammatica.html>, Insegnare grammatica, di Maria Pia Lo Duca.

2 Si ringraziano per la traduzione Alan Pona e Raffaella Setti.

3 Cfr. il contributo di Indire su questo tema, in relazione all'esperienza dei Laboratori del Sapere Scientifico. Si legga <https://thesis.unipd.it/handle/20.500.12608/22076>.

- discussione collettiva o di gruppo
- concettualizzazione
- produzione e confronto con l'auctoritas (il libro di grammatica).

Le basi del modello valenziale e la sua applicazione alla didattica del latino

La grammatica valenziale si fonda su due principi:

- considera decisamente come unità di osservazione la frase;
- individua nel verbo l'elemento centrale costitutivo della frase.

I due principi sono strettamente connessi, perché è la presenza del verbo che permette di definire la frase. La compiutezza di significato della frase è legata infatti alla presenza del verbo. Questo, con il suo significato, e in quanto portatore di numerose altre informazioni (persona, numero, tempo, modo, aspetto, diatesi attiva, media, passiva e in alcuni casi anche genere), può esprimere un concetto compiuto da solo o chiamando intorno a sé un numero limitato di elementi nominali (da 1 a 4) con i quali completa il concetto, cioè il suo significato. Il verbo costituisce pertanto il baricentro della frase. Il modello di Tesnière si basa pertanto sulla verbo-dipendenza.

Una frase minima in questo modello viene a consistere nel verbo e negli elementi a lui necessari per realizzare pienamente il suo significato, cioè

la sua funzione logico-sintattica. Il verbo e i suoi argomenti formano la frase minima. Ciò che sta al di fuori di questo insieme non è necessario e può essere omesso senza danneggiare l'interpretabilità della frase.

Naturalmente questa modellizzazione riguarda la frase standard, non l'enunciato, cioè l'unità minima della comunicazione, della scrittura e quindi di tutta intera la testualità.

L'applicazione del modello al latino, suggerita dal concetto di verbo-dipendenza teorizzato da Tesnière, fu messa in opera da Heinz Happ, filologo classico operante a Tubingen, alla metà degli anni '70. In Italia non sono molte le esperienze di applicazione del modello valenziale al latino, anche se è riconosciuto da molti studiosi che esso ben si presterebbe all'insegnamento di una lingua che ha al suo centro proprio il verbo e il suo sistema di attrazione di reggenze.

Pochi sono gli esempi di manuali per la scuola secondaria che hanno applicato in modo organico il modello valenziale al latino⁴. La proposta descritta in questa comunicazione consiste nell'applicazione del modello valenziale alla lingua latina intesa come sistema, unitamente alla visualizzazione delle relazioni sintattiche attraverso i diagrammi valenziali di Francesco Sabatini. Non si applica quindi il modello direttamente ai testi scritti⁵ della classicità, ma alla lingua come sistema, quella descritta dalle grammatiche attraverso *exempla ficta*. Certamente le gram-

matiche considerano anche i fenomeni della testualità, ma descrivono principalmente la lingua come sistema.

Le difficoltà che si riscontrano nell'applicare il modello alla lingua latina sono riconducibili pertanto all'assenza dei libri di testo e, conseguentemente, alla necessità per i docenti di ricostruire un percorso curricolare ad hoc per il latino, diverso da quello tradizionale. Esso, nella grande maggioranza dei casi, parte dalla morfologia del nome, prosegue con la morfologia del verbo e, solo dopo diverse lezioni, propone lo studio della frase. Il percorso che descriviamo ripercorre, invece, quello che propone Sabatini nelle sue grammatiche per l'italiano: si parte dal verbo come centro motore della frase, quindi si parte dalla frase. E si installa lo studio della morfologia su quello della sintassi, in un approccio multicentrico che sia anche, però, concentrico: il verbo come propulsore e attrattore di valenze; i casi latini come indicatori di funzioni logico-sintattiche e non come coincidenti tout court con i complementi tradizionalmente intesi; le complete, già trattate in molte grammatiche come frasi "rette" dalla frase reggente, considerate come argomenti del verbo e quindi ben distinte dalle subordinate-espansioni.

I vantaggi che risultano dall'applicazione del modello emergono facilmente. Se la grammatica italiana è basata sulla verbo-dipendenza, anche quella latina lo è. Lavorare su un modello che obbliga

a svolgere l'analisi partendo dal verbo non può che facilitare lo studio del latino, che su di esso centra il concetto di frase, come l'italiano. Allo stesso modo lavorare sulle valenze del verbo aiuta a vedere il verbo nei suoi cambiamenti semantici, più o meno legati alla sua struttura valenziale, quindi alle sue reggenze.

L'esigenza didattica è quindi quella di costruire fin da subito, nello studio del latino, frasi brevi senza aspettare di aver descritto per intero la morfologia del nome. La conoscenza della morfologia si costruisce quindi accanto e insieme allo studio della sintassi: il verbo al centro attrae anche in latino le sue valenze, che corrispondono a elementi marcati linguisticamente col caso. Se procediamo in modo contrastivo, per gli studenti risulterà evidente che il soggetto, ad esempio, se in italiano è marcato tramite la posizione e l'accordo col verbo, in latino è marcato dal caso e dall'accordo col verbo; per gli altri argomenti, si noterà che in italiano essi sono marcati dalla posizione e dalla preposizione, in latino sono marcati dal caso e dalla preposizione (che, in latino, ha maggiore variabilità che in italiano).

Nell'analisi della frase complessa, ancora più utile sarà la focalizzazione del verbo centrale della frase reggente, intorno a cui si irradiano le altre funzioni: participi congiunti, ablativi assoluti, frasi subordinate e frasi complete, che vanno a saturare anche in latino le valenze del verbo.

4 Oltre al primo e fondamentale *Fare latino* di Felix Seitz, Germano Proverbio, Laura Sciolla ed Eleonora Toledo, citiamo anche il manuale *Ratio. Un metodo per il latino*, di Laura Azzoni, Benedetta Nanni, Lorenzo Montanari e Gabriella Carbone. Il primo è ormai fuori stampa, il secondo ha avuto scarsa diffusione nella scuola e presenta una architettura editoriale piuttosto datata.

5 Interessante esempio di applicazione del modello valenziale al latino è la tesi di laurea della dott.ssa Lara Piva, riportata in bibliografia, che ha applicato i grafici radiali Sabatini a porzioni abbastanza ampie del *De bello gallico* di Cesare. L'operazione è interessante e ricca di stimoli, ma certamente considera il testo di Cesare come lingua-sistema, mentre si tratta di un esempio di testo letterario, che quindi risponde a esigenze ben precise della testualità entro cui si muove (i commentarii come resoconti personali di guerra).

Rappresentare la frase minima latina

Prendiamo un esempio di frase latina, tra quelli più banali, offerti all'inizio del percorso di studio liceale.

Es. 1.
Dux virtuosus militibus signum dat. - Il comandante virtuoso dà il segnale ai soldati.

Se sfruttiamo la competenza passiva e le conoscenze implicite degli studenti, unitamente al fatto che forniremo inizialmente la traduzione della frase, i ragazzi arriveranno a individuare il verbo e l'u-

nico elemento che non è indispensabile alla comprensione della frase, l'aggettivo.

Allora potranno agevolmente arrivare alla frase nucleare:

Es. 1a.
Dux militibus signum dat. - Il comandante dà il segnale ai soldati.

Individuata la frase nucleare, sarà possibile per gli studenti, che abbiano già in loro possesso gli strumenti dell'analisi valenziale e il dispositivo dei grafici radiali, arrivare alla rappresentazione della frase minima latina come in Fig. 1.

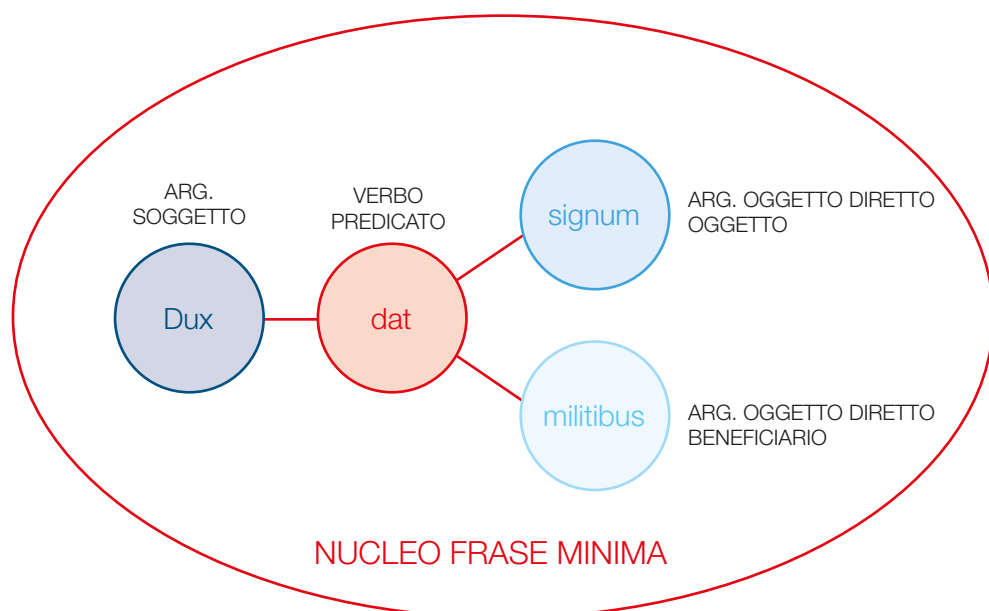


Fig. 1 - Analisi valenziale di una frase minima latina.

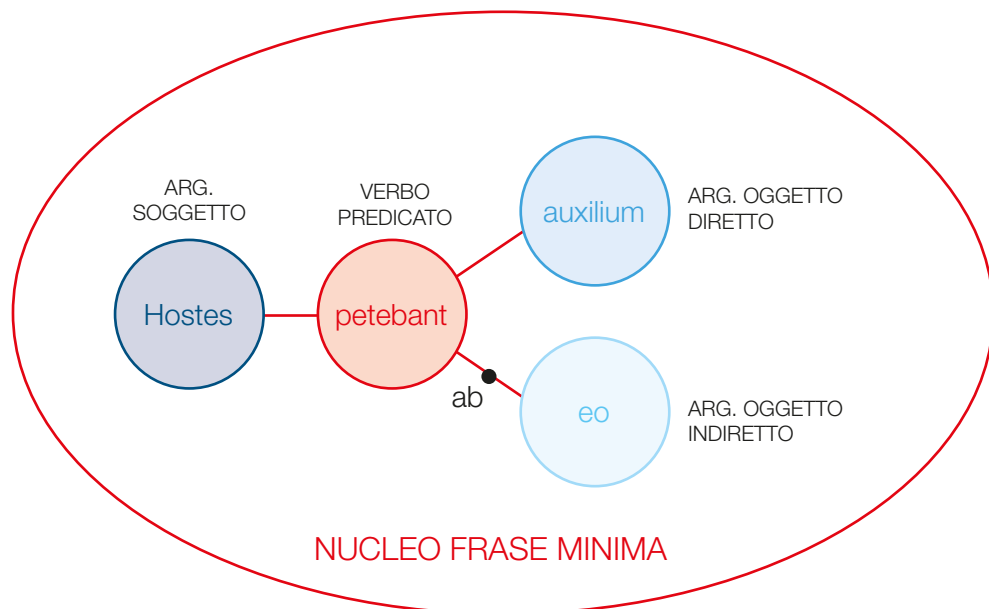


Fig. 2 Analisi valenziale di una frase minima latina con il verbo *peto*.

Crediamo che il valore pedagogico della rappresentazione in diagrammi ovali sia notevole: gli studenti hanno l'opportunità di rappresentare la frase latina con dispositivi coerenti e scientificamente rigorosi che già conoscono per l'italiano e che consentono di "vedere" le relazioni sintattiche nella frase latina. Notiamo qui che il ruolo del beneficiario, attribuito all'oggetto diretto, è in latino privo della preposizione e pertanto svolge il ruolo di un secondo oggetto "diretto". Tale ruolo non è mai presente in italiano, mentre è comune in latino dove il beneficiario (la persona o la cosa che si avvantaggia dell'azione espressa dal verbo) è espresso molto spesso col dativo semplice. Abbiamo scelto di non cambiare la nomenclatura proprio perché il dativo latino incorpora in sé la funzione del ruolo semantico del beneficiario, senza bisogno di preposizione. Questa caratteristica tipologica della lingua latina, che la differenzia dall'italiano, ci appare meglio comprensibile con l'uso dei diagrammi. Il colore celeste chiaro riconduce il dativo latino alla funzione di termine-beneficiario in italiano, ove costituisce un oggetto indiretto perché richiede la presenza della preposizione.

Un altro esempio chiarisce meglio il valore di questa rappresentazione.

Nella frase *hostes ab eo auxilium petebant* (Fig. 2.), possiamo osservare che la costruzione latina ricalca quella italiana, pur presentando una preposizione che non corrisponde direttamente a quella che è richiesta in italiano. Ma la rappresentazione con i diagrammi valenziali aiuta a visualizzare le relazioni sintattiche e la posizione del verbo al centro, che irradia le sue valenze, con o senza preposizione. Il verbo *peto* quindi presenta tre valenze: soggetto (in nominativo), argomento oggetto (in accusativo), argomento oggetto indiretto (in ablativo preceduto dalla preposizione "ab").

A questo punto risulterà più semplice comprendere la traduzione del verbo "peto" in questa costruzione: "chiedere a qualcuno qualcosa", dove la preposizione "a" traduce il latino "ab". Osservare le costruzioni sintattiche in relazione al significato che i verbi assumono al loro variare consente agli studenti di comprendere meglio il rapporto che lega semantica e sintassi, in modo da focalizzarsi su entrambi gli aspetti quando si accingono alla traduzione.

Rappresentare la frase complessa latina

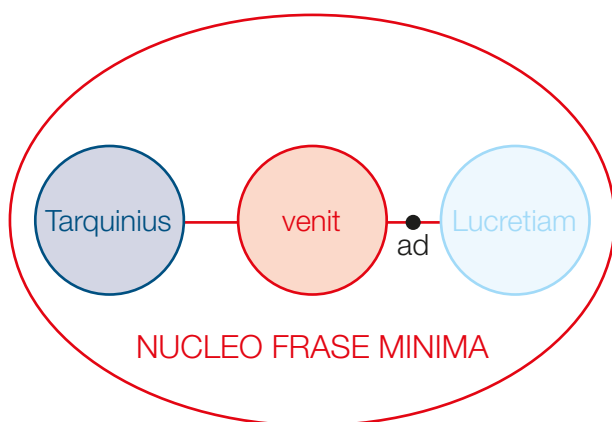


Fig. 3 - Rappresentazione frase complessa: la frase minima

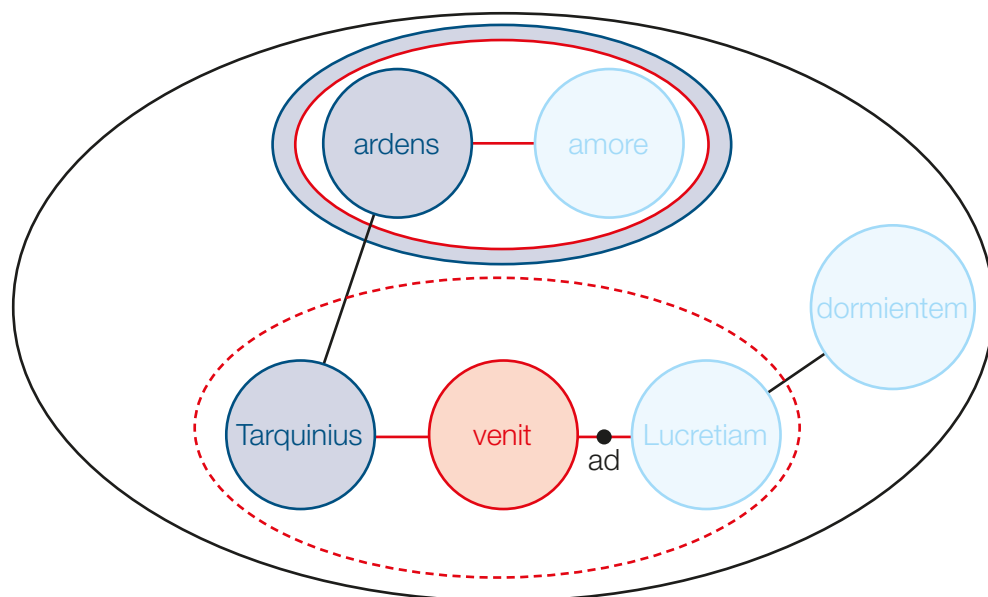


Fig. 4 - Rappresentazione frase complessa: gli elementi circostanti

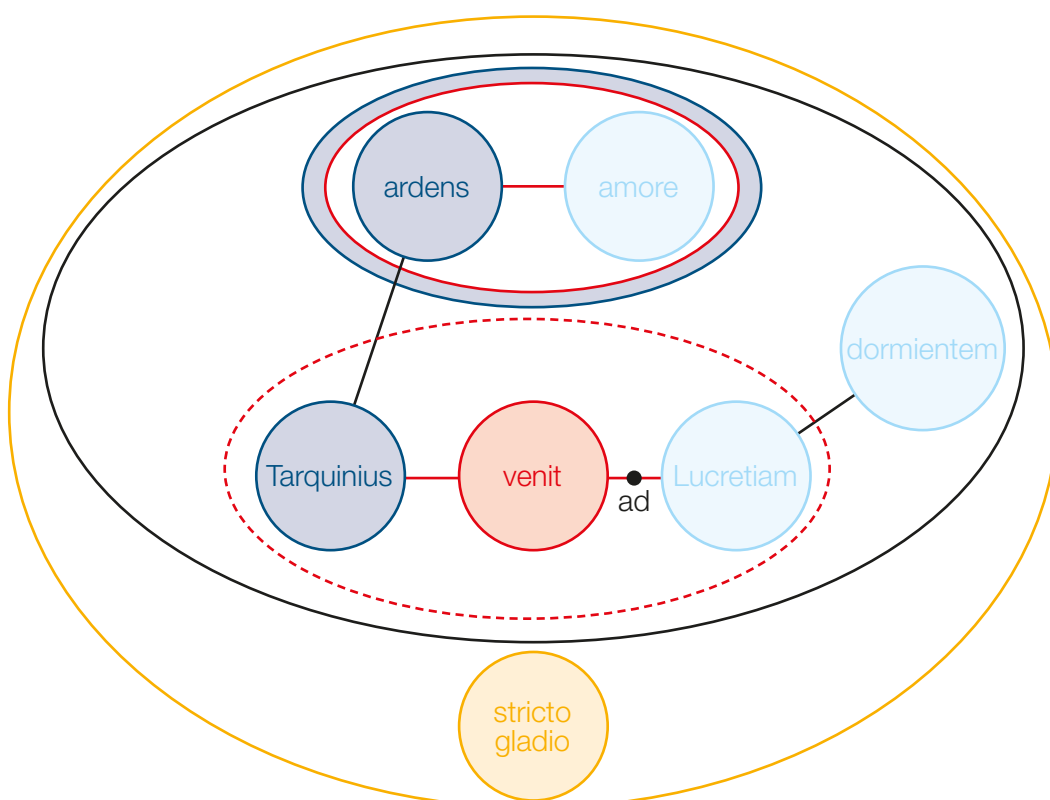


Fig.5 - Rappresentazione frase complessa: le espansioni

Il modello valenziale si applica con uguale efficacia anche alla frase complessa, ove siano presenti strutture sintattiche oltre la frase singola.

Prendiamo una frase tratta da Livio, Ab urbe condita, I, 58: *Tarquinius, amore ardens, [...] stricto gladio ad dormientem Lucretiam venit.*

In questa frase sono presenti strutture come il participio con valore nominale, il participio congiunto, l'ablativo assoluto. Vediamo come si può procedere nella analisi valenziale:

- individuare la frase minima, partendo dal verbo *venio*. Il verbo *venio* ha due valenze, quindi la frase minima è rappresentata in Fig.3.
- individuare gli eventuali circostanti (Fig.4), cioè gli elementi legati sintatticamente a un elemento del nucleo. Essi sono rappresentanti in questa potente frase di Livio dai due participi: *ardens* e *dormientem*. Il primo, utilizzato con valore verbale, regge anche una funzione logica in ablativo che rappresenta la reggenza del verbo “ardeo”. Il secondo è in funzione nominale concordato in accusativo all’oggetto e senza reggenze.

Osserviamo che il primo participio, concordato col soggetto, dà luogo ad un circostante “frasale” che presenta quindi un ovale rosso (il nucleo della frase originata dal verbo *ardeo*), racchiuso da un ovale blu perché mantiene il legame col soggetto, di cui è circostante. Il participio *dormientem* si colloca anch’esso nella posizione di circostante, e come tale viene rappresentato nello schema.

Lo schema illustra perfettamente come il primo participio abbia funzione predicativa (l’ovale rosso) mentre il secondo funzione nominale (ovale celeste). E dunque la traduzione scaturirà in modo consapevole.

Per completare l’analisi (Fig.5.), vediamo come sia possibile posizionare l’ablativo assoluto nel ruolo delle espansioni, che sono frasi sciolte dal nucleo, senza legami sintattici con nessun elemento della frase minima.

Come vediamo, la frase complessa è rappresentabile con i grafici radiali in modo chiaro e rigoroso.

Riflessioni finali

A nostro avviso è possibile applicare con successo allo studio della lingua latina il modello valenziale, per migliorare la capacità degli studenti di comprendere le caratteristiche della lingua latina e per rendere anche lo studio di questa lingua antica più vicino ai nuovi stili di apprendimento degli studenti di oggi.

Certo, gli esempi qui riportati sono solo l'inizio del percorso, che si deve basare su alcuni punti irrinunciabili: il ricorso a un metodo totalmente induttivo che metta gli studenti in condizione di applicare al latino quanto appreso del modello valenziale per l'italiano, direttamente; la concentricità sul verbo e l'abbandono dell'ordine tra-

dizionale di studio dei contenuti, che anticipa totalmente la morfologia alla sintassi. La direzione, però, ci appare l'unica percorribile, anche alla luce della eterogeneità delle classi italiane contemporanee: la visualizzazione con gli schemi a colori permette anche a studenti con caratteristiche cognitive diverse di cogliere a pieno le relazioni sintattiche che tengono in piedi la frase latina e italiana.

Sperimentazioni in queste direzioni potranno condurre finalmente a una raccolta di percorsi induttivi basati sul modello valenziale che potranno, a nostro avviso, accompagnarsi alle grammatiche latine nello studio di questa lingua all'interno dei nostri licei.



**VAI ALLE UNITÀ
DIDATTICHE**
PAGG 24-27

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Valentina Firenzuoli è addottorata in Linguistica Italiana presso l'Università di Firenze. Ha studiato la grammatica del parlato, in particolare l'intonazione e l'espressione dei valori illocutivi in relazione ai profili intonativi su corpora di parlato spontaneo. Argomenti sui quali ha condotto ricerche presso LABLITA, Università di Firenze, sotto la guida di Emanuela Cresti.

Dal 2001 insegna italiano e latino nelle scuole superiori della Toscana. Comandata presso l'Accademia della Crusca per 5 anni, ha iniziato un lavoro di approfondimento dell'applicazione del modello valenziale alla didattica dell'italiano, sotto la guida di Francesco Sabatini. Ha condotto molteplici iniziative di formazione presso l'Accademia, collabora con l'Indire alla realizzazione di percorsi di studio sul modello valenziale, per l'italiano e per il latino. Svolge inoltre la funzione di formatrice per il progetto di Avanguardie Educative, Laboratori del Sapere.

Presso l'IIS Agnoletti, dove insegna, promuove da circa dieci anni il modello valenziale e la sua applicazione al latino; in corso sotto il suo coordinamento la stesura di un fascicolo per i docenti in cui saranno raccolte le buone pratiche di laboratori didattici realizzati per l'italiano e per il latino.

Partecipa a iniziative, seminari e convegni che abbiano come focus l'educazione linguistica, l'innovazione didattica, la grammatica valenziale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andreoni Fontecedro E. (1986), "Il modello Tesnière-Sabatini e la sua applicazione al latino. Proposta per una metodologia di didattica della lingua latina", *Atene e Roma*, XXXI, 1986, 1-2, p. 50.
- Camizzi L. (a cura di) (2020), *Didattica della grammatica valenziale: dal modello teorico al laboratorio in classe. Una ricerca sul campo*, Roma, Carocci editore.
- De Santis C. (2016), "L'analisi logica, la valenziale e la traduzione dal latino", <http://valenziale.blogspot.it/2016/10/lanalisi-logica-la-valenziale-e-la.html>.
- Lo Duca M. P. (2004), *Esperimenti grammaticali*, Roma, Carocci editore.
- Lo Duca M. P. "Insegnare grammatica", <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/insegnare-grammatica.html>
- Piva L. (2019), *Applicazione del modello valenziale al sistema delle completeive latine. Quadro teorico e prospettive didattiche*, Tesi di laurea triennale, Università di Padova, <https://thesis.unipd.it/handle/20.500.12608/22076>.
- Pona A., Cencetti S., Troiano G. (a cura di) (2018), *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Napoli, Tecnodid Editrice.
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, Torino, UTET.
- Prandi M., De Santis C. (2019), *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Torino, UTET.
- Sabatini F. (2004), "Lettera sul ritorno della grammatica. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi", <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/11/Sabatini-Lettera-sulla-grammatica.pdf>
- Sabatini F. (2005), "Trattazione delle valenze in grammatiche e dizionari dell'italiano", *La Crusca per voi*, 31 (ripubblicato in M. Biffi, R. Setti (a cura di) 2013, *La Crusca risponde. Dalla carta al web* (1995-2005), Vol. 2, Firenze, Le Lettere: 178-179).
- Sabatini F. (2016), *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Milano, Mondadori.
- Sabatini F., Camodeca C. (2022), *Grammatica valenziale e tipi di testo*, Roma, Carocci editore.
- Sabatini F., De Santis C., Camodeca C. (2011), *Sistema e Testo*, Torino, Loescher.
- Zenoni M., "Il modello valenziale nella didattica del latino", <https://laricerca.loescher.it/il-modello-valenziale-nella-didattica-del-latino/>

SITOGRAFIA

Laboratorio di Grammatica Valenziale – Indire: www.indire.it/progetto/laboratorio-di-grammatica-valenziale/

Un passo alla volta (nella storia)

Unità didattiche stratificate per supportare l'apprendimento dell'italiano L2 nella scuola primaria

Pensato per le classi plurali ed eterogenee della primaria, il libro propone 5 differenti livelli linguistici per ogni argomento trattato, in modo che ogni studente possa avvicinarsi alla disciplina della storia in modo graduale e calibrato sulle sue competenze. Il volume è composto da unità didattiche che partono da un livello iniziale di competenza linguistico-comunicativa nella lingua italiana fino al livello B1.



Un passo alla volta (nella storia) CLASSE TERZA

Unità didattiche stratificate per supportare l'apprendimento dell'italiano L2 nella scuola primaria

G. TROIANO, G. ALFANI

ISBN: 978-88-6642-414-7

Prezzo € 18,00 - p. 152

Livello linguistico: PreA1-B1



Un passo alla volta (nella storia) CLASSE QUARTA

Unità didattiche stratificate per supportare l'apprendimento dell'italiano L2 nella scuola primaria

G. TROIANO, G. ALFANI - F. MANCINI - S. VAIANI

ISBN: 978-88-6642-418-5

Prezzo € 23,00 - p. 238

Livello linguistico: PreA1-B1



Un passo alla volta (nella storia) CLASSE QUINTA

Unità didattiche stratificate per supportare l'apprendimento dell'italiano L2 nella scuola primaria

PROSSIMA PUBBLICAZIONE

Livello linguistico: PreA1-B1

Dalle parole al testo attraverso la Grammatica Valenziale di Federica Esposito e Claudia Mari

Presentiamo in questo breve articolo un progetto sviluppato nell'ambito di una sperimentazione in una classe terza della scuola primaria per una tesi di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Il laboratorio si è basato sulla contaminazione della **strategia della stratificazione dei materiali e dei compiti** con la **grammatica valenziale** per la facilitazione della comprensione dei testi per bambini con retroterra migratorio (Pona, 2025a). Le unità di lavoro/apprendimento (UdLA) che abbiamo progettato procedono tutte dal semplice al complesso secondo un criterio linguistico, dalle parole, unità linguistiche più semplici da processare, alle frasi e, infine, al testo (Pona, 2023; Martini, Pona 2024; Pona 2025b). Per fare questo abbiamo proposto un percorso didattico con UdLA stratificate a tre tappe (**parole – frasi – testo**) per la scuola primaria centrato sulla genere testuale della favola: in ciascun incontro si è lavorato su una diversa favola di Esopo.

Tappa 1: lo “strato” della parola

La prima tappa introduttiva di ogni UdLA, grazie all'impiego di immagini, parole ed espressioni semplici, ci ha permesso di recuperare le preconoscenze dei bambini e delle bambine e di condividerle all'interno del gruppo-classe con attività ludiche e piacevoli, creando un clima inclusivo e rilassato. Le attività iniziali incentrate sull'immagine, sulla parola e su semplici espressioni hanno reso questa tappa particolarmente in-

clusiva per i bambini e le bambine con bisogni linguistici specifici e bisogni educativi speciali, ma sono state anche un ottimo punto di partenza e di contestualizzazione per l'intero gruppo-classe. Ciascuna UdLA si apre con una prima tappa caratterizzata da materiali didattici digitali accattivanti, da svolgere anche grazie all'utilizzo della LIM, per introdurre le parole-chiave dei testi affrontati di volta in volta con i bambini e le bambine.

Di seguito riportiamo il link di due attività create per la parte introduttiva dell'una unità di lavoro/apprendimento sulla favola *La volpe e l'uva*: si tratta di un crucipuzzle interattivo online da svolgere alla LIM con le parole-chiave della favola di cui esplorare il significato in classe (<https://thewordsearch.com/puzzle/7111527/la-volpe-e-luva/>) e di un'attività di ricostruzione delle parole a partire da immagini.

La volpe e l'uva Come si chiama?

Tappa 2: lo “strato” della frase

La tappa successiva è centrata sulla frase, “mattoncino” fondamentale per avvicinarsi al testo. Inizialmente, in questa tappa abbiamo proposto ai bambini e alle bambine delle attività di scrittura di frasi (liberamente estrapolate dal testo ancora non presentato alla classe) dentro a grafici radiali valenziali. In un primo momento abbiamo consegnato agli alunni e alle alunne dei grafici già preparati da noi, successivamente però abbiamo chiesto loro di disegnare autonomamente i grafici e di

completarli con le frasi, aumentando gradualmente la difficoltà del compito assegnato.

Ecco un esempio delle frasi proposte ai bambini e alle bambine per l'UdLA sulla favola *La volpe e l'uva*:

La volpe e l'uva nei grafici

Tappa 3: lo “strato” del testo

A questo punto del percorso siamo passati al lavoro sui testi. Nei primi due incontri sono stati presentati due testi di favole semplificati e facilitati con immagini, a cui è seguita una comprensione del testo attraverso delle immagini. A queste immagini gli alunni e le alunne hanno collegato le frasi che descrivevano correttamente le immagini.

In seguito, ai bambini e alle bambine è stato chiesto di ricostruire la storia, attraverso un lavoro dell'intero gruppo classe, partendo dall'osservazione di immagini

rappresentanti le sequenze della favola presa in considerazione di volta in volta, incrementando progressivamente la difficoltà delle attività proposte.

La volpe e l'uva Testo con immagini



A conclusione di ogni incontro sono state proposte altre attività ludiche interattive per concludere in maniera più rilassata e leggera il lavoro svolto: <https://wordwall.net/it/resource/73256570/la-volpe-e-luva>

Verifica finale

A conclusione del laboratorio, abbiamo somministrato ai bambini una prova di comprensione di una nuova favola di Esopo per vedere a quali frutti aveva portato il lavoro svolto in classe. Il lavoro di verifica finale ha mostrato una maggiore familiarità delle alunne e degli alunni con il genere testuale e una maggiore comprensione in autonomia rispetto alla situazione iniziale. Inoltre, a completamento dell'intero percorso, abbiamo consegnato ai bambini e alle bambine una scheda (il BLOB TREE), per avere da loro un feedback sull'intero percorso fatto insieme.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Martini S., Pona A. (2024), “Dalle parole al testo”, *La Vita Scolastica*, Anno 79, numero 37, marzo 2024: 8-9. <https://www.giuntiscuola.it/articoli/dalle-parole-al-testo-1>
- Pona A. (2023), “Dalle parole al testo”, *Sesamo*, 18 dicembre 2023. <https://www.giuntiscuola.it/articoli/dalle-parole-al-testo>
- Pona A. (2025a), “La grammatica per tutte e tutti”, *La Vita Scolastica*, Anno 80, numero 46, febbraio 2025: 6-7. <https://www.giuntiscuola.it/articoli/la-grammatica-tutte-e-tutti>
- Pona A. (2025b), “Dalle parole al testo”, *La Vita Scolastica*, Anno 80, numero 46, febbraio 2025: 36-37.

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Federica Esposito è laureanda in Scienze della formazione primaria dell'Università di Firenze e docente di sostegno in una scuola primaria di Prato. Il suo progetto di tesi è centrato sulla contaminazione della strategia della stratificazione dei compiti e dei materiali con la grammatica valenziale.

Claudia Mari è docente nella scuola primaria Don Milani di Prato e membro del direttivo del CIDI di Prato.

Intervista a Patrizia Venturi • Presidente del CIDI di Prato

Come è nato il CIDI NAZIONALE?

Il CIDI è nato Roma nel 1972, su iniziativa di un gruppo di maestri e di professori che sentirono l'esigenza di costruire insieme un'associazione libera, non legata a partiti o sindacati, nella quale confrontarsi e promuovere azioni volte a migliorare la qualità dell'insegnamento e a rinnovare la scuola. Erano gli anni successivi all'introduzione della scuola media unica obbligatoria: nel Paese, quindi, stava aumentando la domanda di istruzione. Infatti uno degli obiettivi principali, fin dall'inizio, fu volto a «garantire una scuola di massa e di qualità, accogliente e non selettiva».

L'acronimo CIDI significa *Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti* e può essere ben compreso anche attraverso le seguenti parole, che suonano come un "Manifesto" dell'associazione: «Consideriamo la cultura come punto di dibattito pluralistico e conquista continua. Definiamo la nostra iniziativa "democratica" perché siamo convinti che considerare la cultura strumento di emancipazione e libertà sia un fatto democratico, in accordo con l'articolo 33 della Costituzione».

Dopo la fondazione di questo primo CIDI a Roma, in breve tempo se ne formarono altri, e Luciana Pecchioli divenne la prima presidente, quando, nel 1979, si costituì il Cidi Nazionale, con l'intento di coordinare quelli territoriali. Dentro a tale cornice le azioni del Cidi hanno portato, negli anni, alla costruzione di vari gruppi di ricerca e sperimentazione, per elaborare proposte curriculari, conducendo attività di aggiornamento e formazione in servizio. «La forza del CIDI è anche dovuta a questo contatto continuo tra formatori e insegnanti, quindi nell'avere reali radici nella scuola». Inoltre vengono organizzati regolarmente seminari, convegni, dibattiti, che abbracciano temi didattici, culturali e di politica scolastica. Molto importante è la collaborazione con esperti esterni e professori universitari, che il CIDI ha portato avanti da sempre, nell'ottica del miglioramento dell'azione didattica. Attualmente si contano oltre 130 CIDI territoriali, ognuno dei quali ha uno Statuto e un/una Presidente: questa organizzazione

sottolinea un'altra importante caratteristica dell'associazione: «Sentirsi autonomi facendo parte di un progetto comune».

Ci parli del CIDI di Prato

Il CIDI a Prato è nato molto tempo fa, esattamente nel 1990, e, anche in questo caso, da un gruppo di insegnanti che, in quegli anni di fervore pedagogico, vollero portare in città un presidio di democrazia scolastica e di qualità didattica. Una volta trovata una piccola sede e regolarizzata la posizione con la registrazione dello Statuto presso un notaio, i docenti iniziarono la loro attività, facendosi conoscere sul territorio e mantenendo stretti rapporti di collaborazione con il CIDI di Firenze. Intorno agli anni 2000, però, per varie motivazioni, l'Associazione iniziò a essere meno presente, fino ad arrivare alla completa inattività. In quello stesso periodo, alla scuola primaria Don Milani, dove ho insegnato per tutta la mia carriera, un nutrito gruppo di docenti, tra i quali la sottoscritta, attratto dal tipo di didattica proposta, aveva preso contatti con il CIDI di Firenze, soprattutto per formazioni in servizio legate alla sperimentazione in classe di percorsi, in particolare di scienze. Nell'anno scolastico 2010/2011, Carlo Fiorentini, presidente del CIDI di Firenze, dimostrando di credere fortemente in questo movimento didattico, ci ha spinto a rifondare il CIDI di Prato, immettendo nuove energie e proposte operative. Così, a novembre 2010, data dell'atto ufficiale di rifondazione, che celebriamo con il nostro primo Convegno, affollatissimo, il nuovo CIDI di Prato ha iniziato il suo percorso. La sede è proprio là dove quel gruppo di docenti iniziò a prendere contatti con il CIDI: la scuola primaria Don Milani. In questi anni abbiamo lavorato in vari gruppi di ricerca-azione: partendo dall'area scientifica ne sono stati costituiti altri, riguardanti italiano e storia. In particolare, data la realtà pratese, caratterizzata da una forte immigrazione da molti Paesi del mondo, abbiamo dato ampio spazio all'area che si occupa dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano come lingua seconda e alla didattica dell'inclusione.

Annualmente il CIDI di Prato organizza

Seminari dove vengono condivisi e discussi percorsi di didattica laboratoriale. Il nostro è un "piccolo CIDI", ma non privo di energie, idee e passione per l'insegnamento.

Il CIDI nel dibattito pedagogico e politico

Il CIDI da sempre si è distinto nel dibattito pedagogico per il suo alto profilo, che trae ispirazione dai grandi pensatori del Novecento, in particolare Dewey e Bruner. La didattica promossa scardina completamente la concezione del sapere nozionistico e trasmissivo, mettendo invece al centro il curriculum e gli studenti, i quali vengono messi in condizione di costruire il loro apprendimento. Per realizzare ciò il CIDI mette al centro una riflessione epistemologica profonda sulle discipline, una rigorosa scelta di contenuti, selezionandone alcuni significativi, ma adeguati all'età degli studenti, e promuove una metodologia di tipo laboratoriale, induttiva. L'obiettivo è quello di raggiungere conoscenze profonde, che poi si svilupperanno in abilità e competenze culturali durature. Si persegue quindi il carattere democratico dell'istruzione: una scuola di qualità per tutti. Tale scelta ha reso il CIDI attivo anche nel dibattito politico, promuovendo incontri, dibattiti, seminari o convegni nei quali si analizzano vari aspetti di politica scolastica. Negli anni in cui sono stati attuati tagli disastrosi alla scuola, dalle Ministre Moratti e Gelmini, il CIDI è stato un importante punto di riferimento per osteggiare tale disegno. Anche questo aspetto di tipo civico, viene affrontato con rigore, attraverso preziose collaborazioni, studi, ricerche e documentazioni. Grandi contributi provengono dalla presidenza nazionale, che negli anni si è avvalsa, e si avvale attualmente, di persone di alto livello: insegnanti che, allo spessore educativo-pedagogico uniscono un ampio respiro culturale ed etico.

Il CIDI, inoltre, ha la sua rappresentanza nel Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, in Parlamento: esso, pur avendo poteri solo consultivi, è un importante organo di democrazia scolastica e una "finestra" su ciò che accade nel mondo della scuola.

Raffaella, Pedro e i pronomi indiretti: un'attività per l'italiano L2 con la Grammatica valenziale di Erica Tessaro

Il contesto

L'attività intitolata *Pedro*, che nasce dalla celebre canzone cantata da Raffaella Carrà (F. Migliacci, B. Canfora, 1967), è stata proposta all'interno di uno dei percorsi di insegnamento della lingua italiana come lingua non materna che svolgo nell'IC di San Martino Buon Albergo di Verona come tutor linguistica Cestim.

Il Cestim, acronimo di Centro Studi Immigrazione, è un ente del terzo settore che opera a Verona e provincia e, tra i vari progetti che promuove, si occupa di inclusione scolastica, organizzando in partenariato con scuole di ogni ordine e grado corsi, laboratori e doposcuola per l'apprendimento dell'italiano L2 come lingua della comunicazione e dello studio.

Tra le azioni progettuali del Cestim nelle scuole, quella più significativa prevede in sette istituti comprensivi veronesi tra i più frequentati da studenti con background migratorio, la presenza di sette tutor linguistici che svolgono percorsi di insegnamento dell'italiano L2 a studenti e studentesse NAI o di seconda generazione, con un intervento scolastico continuativo e strutturato che, da settembre a giugno, li vede a scuola per circa 20 ore a settimana. L'attività che viene presentata in questo articolo è stata elaborata per un gruppo di 6 tra ragazzi e ragazze di livello A2 del QCER, arrivati in Italia a settembre 2023 e frequentanti la scuola secondaria di primo grado. Il gruppo risulta eterogeneo per età (dagli 11 ai 14 anni) e

provenienza (Sri Lanka, Brasile, Moldavia, India, Senegal) e partecipa al laboratorio di italiano per 3 ore a settimana. Al suo interno vi sono due alunni a cui sono state certificate difficoltà di apprendimento. La pluralità ed eterogeneità del gruppo ha determinato la necessità di modulare obiettivi, attività e materiali secondo criteri didattici il più possibile inclusivi.

Obiettivi e modalità

Dopo aver lavorato sui pronomi diretti e indiretti di terza persona in modo tradizionale in un'UdLA con fasi di motivazione-globalità-analisi-sintesi a partire da input autentici e utilizzo di tecniche glottodidattiche per comprensione, fissazione e produzione orale e scritta, il gruppo ha manifestato l'esigenza di un ulteriore momento di riflessione sull'argomento.

La Grammatica Valenziale è stata scelta per permettere un nuovo approccio a quanto già appreso, un approccio visivo, intuitivo e stimolante, in grado di facilitare la consapevolezza dell'esistenza nella frase di informazioni espresse direttamente o indirettamente da argomenti del verbo. Solo il riconoscimento della differenza tra oggetto diretto e indiretto infatti permette la riflessione linguistica necessaria per un utilizzo corretto delle due diverse tipologie di pronomi e proprio su questo era fondamentale soffermarsi. L'attività è stata svolta in tre incontri di 50 minuti ciascuno e si è avvalsa sia di proiezioni

sulla LIM sia di supporti didattici in versione cartacea per ogni singolo alunno.

La scelta dell'input, ovvero la canzone di Raffaella Carrà, che è stata didattizzata per le differenti fasi dell'attività, è nata dalla richiesta di uno studente di ascoltare la canzone e conoscerne il testo, perché "Prof... spopola su Tik Tok!". Anche grazie a questo la motivazione dei ragazzi e delle ragazze all'attività si è mantenuta alta e la loro partecipazione è stata attiva durante tutti e tre gli incontri.

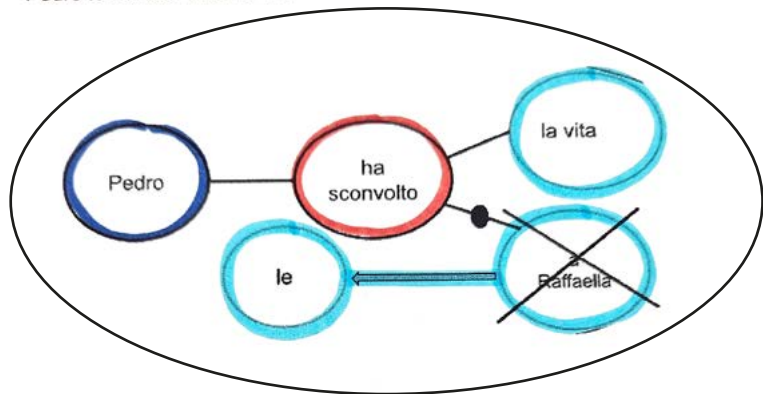
Le fasi dell'attività

L'attività è stata strutturata in diverse fasi. La prima fase, la più divertente, ha previsto l'ascolto collettivo della canzone, la lettura del testo e un breve ma necessario focus lessicale sui termini e le espressioni sconosciute ai ragazzi e alle ragazze. La canzone è stata poi cantata e ballata. Il testo, inoltre, ha fornito l'occasione per un ripasso dei verbi al tempo passato prossimo. La seconda fase ha aperto l'attività vera e propria in un passaggio dal lessico alla gramma-

Esempio:

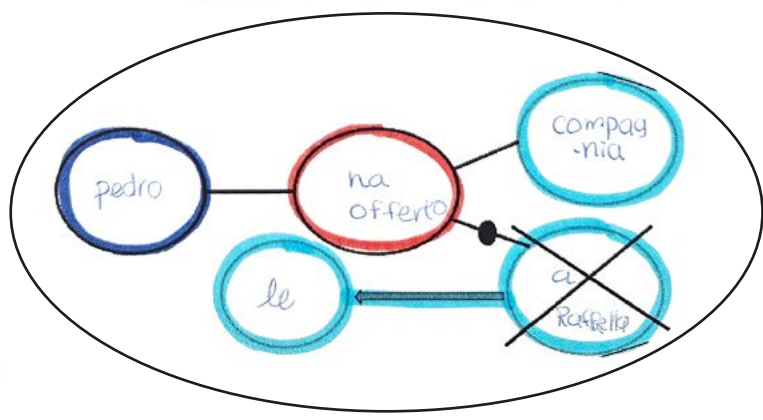
Pedro ha sconvolto la vita a Raffaella.

Pedro **le** ha sconvolto la vita



Ora prova con la: Pedro ha offerto compagnia a Raffaella

pedro **le** ha offerto compagnia





Le reazioni delle ragazze e dei ragazzi all'attività e al modello valenziale

Ogni fase ha visto gli alunni e le alunne lavorare collettivamente come agenti protagonisti del

loro apprendimento, guidati dall'attività stessa e dalla tutor, in un contesto metodologico attivo, motivante e divertente, caratterizzato dal dialogo e dalla libera condivisione delle riflessioni linguistiche svolte dalle singole e dai singoli partecipanti.

La scelta del modello della Grammatica Valenziale ha stimolato le loro capacità riflessive e metacognitive, rendendoli consapevoli e soddisfatti non solo di ciò che hanno acquisito ma anche dell'efficacia della metodologia utilizzata. Nonostante fosse il primo approccio a questo modello, i feedback esplicitati dagli studenti e dalle studentesse sono stati positivi.

tica e ha spostato l'attenzione sui pronomi personali presenti nella canzone chiedendo alle e agli apprendenti un lavoro di riconoscimento e categorizzazione dei pronomi trovati. La richiesta, essendo complessa, ha posto gli studenti e le studentesse nelle condizioni di dover riflettere e trovare una strategia per eseguire il compito.

Nella terza fase ho proposto quindi di usare come strategia efficace per il nostro scopo il modello della Grammatica Valenziale.

Come primo step è stato chiesto agli alunni e alle alunne di completare 4 schemi radiali utilizzando 4 frasi estrapolate dal testo della canzone. Una volta completati gli schemi è stata posta l'attenzione sulla differenza tra gli schemi radiali utilizzati: schemi radiali per verbi bivalenti con oggetto diretto per 2 frasi, schemi radiali per verbi trivalenti con oggetto diretto e oggetto indiretto per le altre 2 frasi. In questo modo, è stato possibile vedere immediatamente e quindi comprendere intuitivamente la differenza tra le informazioni fornite dal verbo attraverso oggetti diretti o indiretti.

La quarta fase, riprendendo le due frasi con verbo trivalente con oggetto diretto e indiretto e aggiungendone di nuove, si è focalizzata sulla sostituzione dell'oggetto indiretto con il pronome corrispondente. Anche per questo passaggio è stato proposto l'utilizzo degli schemi radiali per i pronomi clitici, che

hanno reso visibile l'esercizio di destrutturazione e ricostruzione della frase che ogni utilizzo dei pronomi comporta.

L'ultima fase ha previsto un ulteriore compito: sulla base di quanto appreso, rispondere a domande aperte sul testo della canzone utilizzando i pronomi indiretti di terza persona.

VAI ALL'UNITÀ
DIDATTICA
PAG 32



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balò R., Pona A. (2024), "I nodi critici nell'apprendimento dell'italiano come lingua non materna", adgblog.it, 7 febbraio 2024. www.adgblog.it/2024/02/07/i-nodi-critici-nellapprendimento-dellitaliano-come-lingua-non-materna/
- Gelati E. (a cura di) (2021), *DIRE, FARE... IMPARARE - Percorsi di italiano L2 per bambini e ragazzi*, Quaderni Cestim 1 https://www.cestim.it/scuola/Dire_fare_imparare_Quaderni_Cestim_1.pdf
- Pirola C. "La grammatica valenziale. Insegnare italiano L2". <https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-otpl-Dott.ssa%20Chiara%20Pirola.pdf> per CIPA 5 Milano.
- Pona A. (2019), "Fare grammatica valenziale nelle classi plurali", *elledue*, V. 2, N.1 (2019): 2-5. www.sestanteedizioni.com/pdf/ElleDue_n2-2019_link.pdf
- Pona A., Cencetti S., Troiano G. (a cura di) (2018), *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Napoli, Tecnodid Editrice.
- Pona A. (2019), *Quaderno di grammatica valenziale. Percorso di formazione a tappe per docenti*, Bergamo, Sestante.
- Pona A. (2022), "I pronomi clitici in italiano come lingua non materna: acquisizione e didattica", *Quaderni di Linguistica e Studi Orientali. Working Papers in Linguistics and Oriental Studies* 2022 (8): 57-68. <https://oaj.fupress.net/index.php/bsfm-qulso/article/view/13601/11123>

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Erica Tessaro è tutor linguistica Cestim e lavora come facilitatrice e docente di italiano L2 nell'IC di San Martino Buon Albergo di Verona. Avendo lavorato come docente di lettere e storia in istituti superiori privati e docente di italiano L2 e LS in scuole di lingua, ha fatto esperienza di didattica nelle diverse fasce di età, dalla scuola primaria all'università e alla formazione per adulti.

Per il Cestim ha lavorato come operatrice nei laboratori e nei doposcuola ed educatrice in un centro educativo per minori con background migratorio.

Crede nell'importanza del lavoro dei facilitatori e delle facilitatrici e nel positivo impatto sociale che la loro presenza a scuola ha sulla scuola stessa e sulla comunità.

La grammatica valenziale per lo sviluppo di competenze testuali in italiano L2

di Alan Pona

In questo articolo si propone un esempio di unità di lavoro/apprendimento (UdLA) che, all'interno della cornice metodologica della Glottodidattica Digitale Integrata (Balò, Pona 2023; Balò 2024), contamina la **strategia della stratificazione dei compiti e dei materiali didattici** e la **grammatica valenziale** per la facilitazione di competenze testuali (Pona, 2025), in questo caso specifico la produzione di un testo scritto descrittivo.

Per *stratificazione dei compiti e dei materiali* intendiamo la strategia glottodidattica che prevede una progressione dal semplice al complesso nella strutturazione del percorso didattico e, più specificatamente, una progettazione dei materiali didattici dalle parole alle frasi ai testi, secondo una linea di progressione di semplicità nell'elaborazione degli elementi linguistici da parte dei parlanti L2 (Troiano, 2019): i percorsi progettati secondo questa strategia prevedono tappe didattiche e di apprendimento centrate su strutture linguistiche progressivamente più complesse (lessico - frasi - testo) con compiti gradualmente più sfidanti, ciascuna delle quali facilita il passaggio alla tappa successiva più complessa (Pona, 2023; Martini, Pona 2024).

Lapo e Marcello: UdLA stratificata

L'UdLA che si presenta ha come obiettivo la facilitazione di competenze di produzione di un testo scritto descrittivo. Il percorso, della durata di circa 3 ore, è stato sperimentato con un gruppo classe sinofono con livelli di competenza linguistico-comunicativa non omogenei (dal livello Pre-A1 al livello A2) della scuola secondaria di primo grado. Il materiale didattico può essere utilizzato in formato digitale (formato Documenti Google caricato su Google Classroom) oppure fornito come materiale cartaceo alla classe, ma possiamo anche alternare attività digitali con attività sul quaderno, come previsto dalla Glottodidattica Digitale Integrata (Balò, Pona 2023; Balò 2024).

La prima attività dell'UdLA prevede un lavoro di recupero delle preconcoscenze e condivisione del lessico di base relativo al gatto. Proiettiamo alla LIM l'attività interattiva online di etichettamento delle parti del corpo del gatto e chiamiamo le e gli studenti alla lavagna.

I gatti Date: _____ Name: _____

ZAMPA


BAFFI

ORECCHIO

CODA

MUSO

PELO



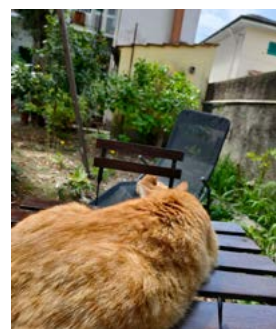
Wordwall | wordwall.net/h/8521897

Segue una attività di lettura e comprensione di un testo semplificato e facilitato con immagini, composto da brevi frasi semplici giustapposte e di risposta a semplici domande aperte.

In inverno Lapo e Marcello **amano stare in casa e dormire sulle poltrone.**



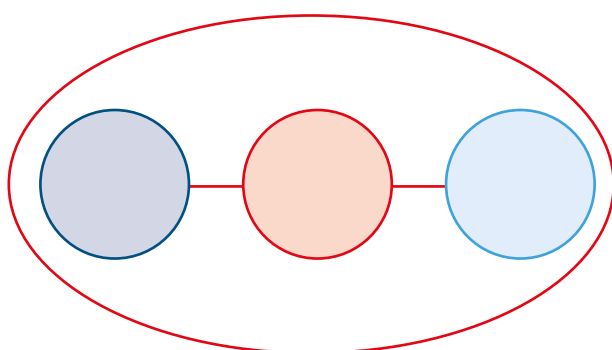
In estate **loro stanno in giardino.**



Adesso le e gli studenti sono pronti per una breve produzione di frasi a partire da stimoli iconici. In una tabella troviamo immagini di gatti che fanno delle azioni: chiediamo al gruppo classe di scrivere una frase per ciascuna delle immagini che descriva che cosa fa il gatto.

	IL GATTO...
-----------------------------------------------------------------------------------	-------------

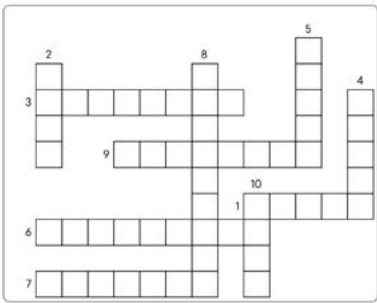
A questo punto possiamo fare un'attività di riflessione metalinguistica sulla frase attraverso la grammatica valenziale: forniamo alle e agli studenti delle frasi centrate sui gatti e i grafici radiali preimpostati e chiediamo di scrivere le frasi all'interno dei grafici.













I gatti mangiano i croccantini

Prima di passare alla tappa testuale, prevediamo un'attività interattiva online sul lessico che abbiamo incontrato all'interno del percorso. L'attività può essere svolta alla LIM come attività di classe, oppure su PC personali oppure possiamo stampare il cruciverba e consegnarlo alle e agli studenti.

Cruciverba dei gatti Date: _____ Name: _____



<p>Across</p> <p>1.  (5)</p> <p>3.  (8)</p> <p>6.  (9)</p> <p>7.  (7)</p> <p>9.  (8)</p>	<p>Down</p> <p>2.  (4)</p> <p>4.  (5)</p> <p>5.  (5)</p> <p>8.  (9)</p> <p>10.  (4)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Wordwall wordwall.net/19522108

Adesso le e gli studenti sono pronti per una attività di descrizione, prima orale poi scritta, di una immagine.



Riflessioni finali

L'unità di lavoro/apprendimento stratificata presentata in questo breve contributo si è dimostrata altamente motivante grazie al riferimento alla vita del docente (Lapo e Marcello sono i gatti dell'insegnante/facilitatore linguistico e le e gli studenti hanno fatto tante domande, con i mezzi linguistici a loro disposizione); tutta la classe, anche le e gli apprendenti con competenze linguistico-comunicative più basse, è riuscita a sostenere le attività e a seguire la progressione dal semplice al complesso prevista dal percorso.

La grammatica valenziale e il lavoro linguistico e metalinguistico sulla frase rappresenta, a nostro avviso, un ponte efficace per il supporto al passaggio alla testualità e ad attività più complesse di tessitura di testi, consolidando il lessico e le relazioni tra i sintagmi nelle frasi, potenziando lo sviluppo della struttura frasale SVO e la capacità di riflettere sulla L2.

**VAI ALL'UNITÀ
DIDATTICA**
PAG 38



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balò R. (2024), *Glottodidattica digitale integrata. Guida teorico-pratica all'integrazione delle glottotecnologie nella didattica dell'italiano L2/LS*, Atene, Ornimi Editions.
- Balò R., Pona A. (2023), "Glottodidattica Digitale Integrata: una possibile definizione e due esempi operativi", *adgblog.it*, 20 novembre 2023. <https://www.adgblog.it/2023/03/01/glottodidattica-digitale-integrata-una-possibile-definizione-e-due-esempi-operativi/>
- Martini S., Pona A. (2024), "Dalle parole al testo", *La Vita Scolastica*, Anno 79, numero 37, marzo 2024: 8-9. <https://www.giuntiscuola.it/articoli/dalle-parole-al-testo-1>
- Pona A. (2023), "Dalle parole al testo", *Sesamo*, 18 dicembre 2023. <https://www.giuntiscuola.it/articoli/dalle-parole-al-testo>
- Pona A. (2025), "La grammatica per tutte e tutti", *La Vita Scolastica*, Anno 80, numero 46, febbraio 2025: 6-7. <https://www.giuntiscuola.it/articoli/la-grammatica-tutte-e-tutti>
- Troiano G. (2019), "L'Unità Didattica Stratificata (UDS) in ALC: un modello operativo per la didattica curricolare a classe intera", *Italiano LinguaDue*, 11(1), 319-374. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11857/11108>

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Alan Pona è insegnante nella scuola secondaria di primo grado e formatore di docenti. Per Sestante Edizioni è direttore della collana "Scuola plurale ed eterogenea" e della rivista *elledue*.

Fare grammatica

Quaderno di italiano L2 dal livello A1 al C1



Fare grammatica: Quaderno di italiano L2 dal livello A1 al C1

È la grammatica pedagogica rivolta ad apprendenti di italiano L2 che per prima ha riportato al suo interno esercizi di grammatica valenziale. La sua struttura, semplice e lineare, si rivolge agli studenti apprendenti della lingua italiana che popolano le nostre scuole. Questa grammatica pedagogica si rivolge ad apprendenti di italiano come lingua non materna che desiderino approfondire e fissare gli usi della lingua a partire dal livello A1 fino al livello C1 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. È presente nella versione completa o in due volumi separati.



Il nuovo Fare Grammatica

Quaderno di italiano L2
dal livello A1 al C1

A. PONA, F. QUESTA

ISBN: 978-88-6642-355-3

Prezzo € 18,00 - p. 368

Livello linguistico: dall'A1 al C1



Fare Grammatica 1

Quaderno di italiano L2
dal livello A1 all'A2

A. PONA, F. QUESTA

ISBN: 978-88-6642-359-1

Prezzo € 9,50 - p. 160

Livello linguistico: dall'A1 all'A2



Fare Grammatica 2

Quaderno di italiano L2
dal livello B1 al C1

A. PONA, F. QUESTA

ISBN: 978-88-6642-361-4

Prezzo € 9,50 - p. 200

Livello linguistico: dal B1 al C1

Attività didattiche e approfondimenti

ATTIVITÀ 1

LA FRASE MINIMA LATINA

Leggete in gruppi queste tre frasi e rispondete alle domande.

MARCUS SUBITO ROMAM VENIT
PUELLA MULTUM FLET
NAUTA VIRTUOSUS MILITIBUS SIGNUM DAT

Sono frasi minime?

.....
.....
.....

Ci sono elementi che possono essere eliminati senza che venga meno la loro interpretabilità?

.....
.....
.....

Quante valenze ha ciascun verbo?

.....
.....
.....

MARCUS SUBITO ROMAM VENIT

Verbo:.....Valenze:.....

PUELLA MULTUM FLET

Verbo:.....Valenze:.....

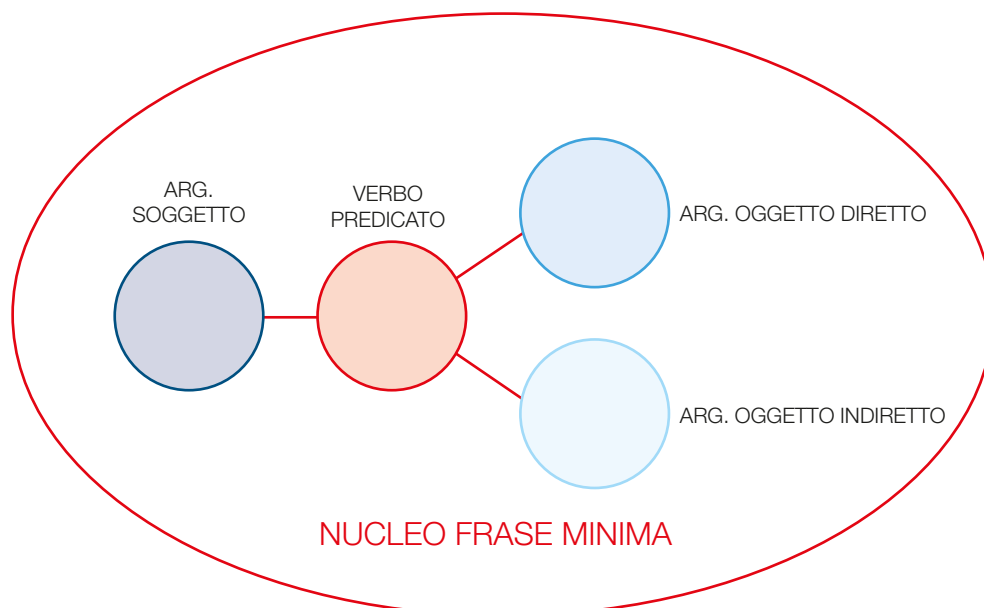
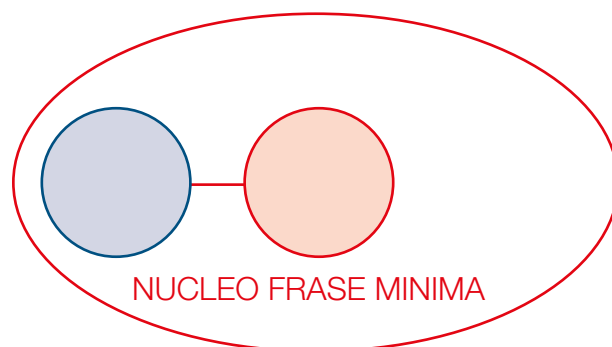
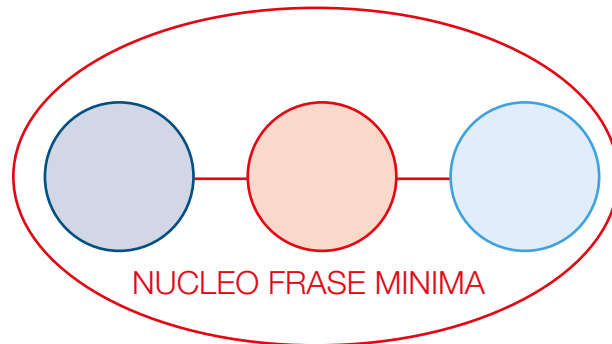
NAUTA VIRTUOSUS MILITIBUS SIGNUM DAT

Verbo:.....Valenze:.....

Adesso riporta di seguito le tre frasi minime.

1.....
2.....
3.....

Adesso analizza le 3 frasi minime costruendo il grafico radiale.



ATTIVITÀ 2

SCOPRIAMO LE NUOVE STRUTTURE: L'ABLATIVO ASSOLUTO

Osserva bene le frasi:

1. Dumnorix cum equitibus, **vespero adveniente**, ad castra descendit.
Dumnorige, **mentre arriva la sera**, torna con i cavalieri nell'accampamento.
2. **Multis vulneribus acceptis**, tribunus militum tamen acriter pugnat.
Anche se molte ferite erano state inferte, il tribuno dei soldati tuttavia combatté accanitamente.
3. **Hostibus supervenientibus**, cives intra moenia urbis profugerunt.
Poiché sopraggiungevano i nemici, i cittadini si rifugiarono dentro le mura della città.
4. **Signo dato**, hostes ex omnibus partibus decurrere inceperunt.
Essendo stato dato il segnale, i nemici cominciarono ad accorrere da tutte le direzioni.

Discutete in gruppi e provate a formulare una regolarità.

Le porzioni in neretto corrispondono a costrutti di ablativo assoluto. Rispondete a queste 5 domande e avrete descritto il costrutto dell'ablativo assoluto in latino. Che non ha corrispondenti in italiano.

- Osservate il nome. Cosa può significare?

.....

- Come sono costruite morfologicamente? Da cosa sono formate e come sono declinate?

.....

- Che relazione hanno con la frase reggente in latino?

.....

- Come possono essere tradotte in italiano?

.....

- Seguono la consecutio del participio congiunto che abbiamo studiato?

.....

ABLATIVO ASSOLUTO NOMINALE

Cicerone console

Hannibale duce

Sono due costrutti di ablativo assoluto nominale: cosa osservate?

.....

Cosa manca?

.....

Ipotizzate una traduzione, affidandovi alla vostra competenza in latino...

.....

ATTIVITÀ 3

VERBI CHE REGGONO IL DATIVO

REGGENZA VERBALE; TRANSITIVI/INTRANSITIVI; PASSIVO IMPERSONALE

PRIMA FASE LAVORO DI GRUPPO: 20 minuti.

1. Rappresentare con il diagramma valenziale le seguenti frasi italiane:
 - MATTEO OSSERVA IL SUO INTERLOCUTORE CON PAZIENZA
 - MATTEO CONTRIBUI' AL SUCCESSO DELL'INIZIATIVA
2. Trasformare dall'attivo al passivo ove possibile
3. Fornire una definizione di verbo transitivo e intransitivo IN ITALIANO
4. Chiedersi se la definizione può essere applicata anche in latino

CONFRONTO IN PLENARIA: 10 minuti.

- I portavoce discutono la definizione e scelgono la migliore
- Se vogliono, possono avvalersi della consultazione del gruppo

SECONDA FASE LAVORO DI GRUPPO: 20 minuti.

1. Rappresentare valenzialmente le frasi seguenti:
 - Sapiens aliorum hominum fortunae non invidet.
 - Caesar populi partibus favebat.
2. TRADURLE IN ITALIANO
3. Cercare i verbi sul vocabolario e evidenziare in che modo è descritta la reggenza verbale.
4. Scrivere un prontuario per il bravo traduttore: cosa deve ricordarsi uno studente quando deve tradurre un verbo latino? come deve tenere conto della reggenza?

CONFRONTO IN PLENARIA: 10 minuti.

- I portavoce discutono il prontuario e scelgono il migliore.
- Se vogliono, possono avvalersi della consultazione del gruppo

TERZA FASE LAVORO DI GRUPPO: 20 minuti.

Tradurre le frasi seguenti in cui i verbi con reggenza in dativo sono nella forma PASSIVA IMPERSONALE. Come è meglio tradurre?

A pauperibus divitibus invidetur

A multis propter divitias Croeso invidebatur

A consuli Romanibus persuadebatur

CONFRONTO IN PLENARIA: 10 minuti.

- I portavoce discutono le traduzioni e scelgono la migliore
- Se vogliono, possono avvalersi della consultazione del gruppo

ATTIVITÀ 1

COME SI CHIAMA?



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--

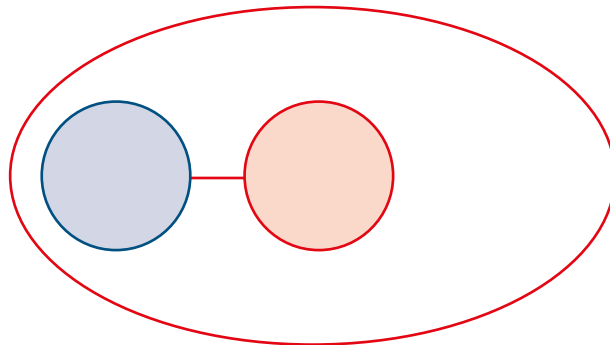


--	--	--	--	--	--	--	--

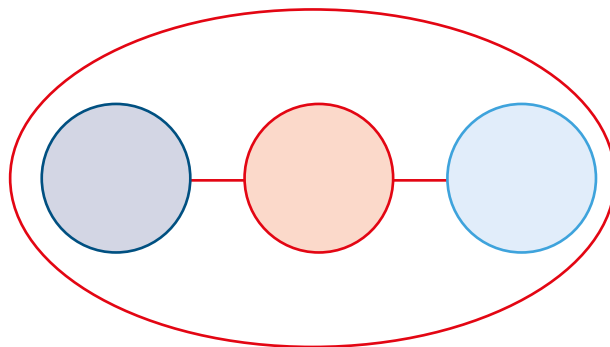
ATTIVITÀ 2

LA VOLPE E L'UVA NEI GRAFICI

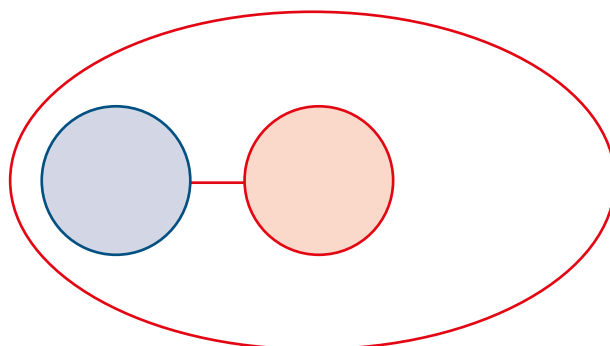
La volpe passeggia



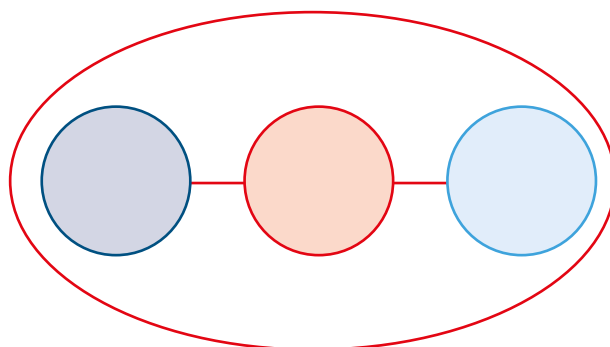
La volpe vuole l'uva



La volpe salta



La volpe non raggiunge l'uva



ATTIVITÀ 3

TESTO CON IMMAGINI

C'era una volta una volpe che camminava tranquilla per il bosco.



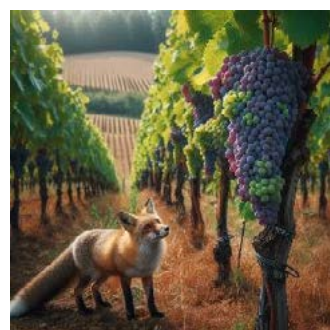
Aveva bevuto ad un ruscello e si stava avventurando in cerca di cibo verso i campi coltivati.



Dopo aver camminato un po', vide una vigna con dei bellissimi grappoli d'uva.



Così si avvicinò furtiva ad uno dei grappoli, quello che le sembrava più vicino.



La volpe quindi prese la rincorsa e... fece un balzo cercando di afferrare coi denti il grappolo. Ma niente: non ci arrivò.



La volpe provò e riprovò più e più volte, ma invano. Le mancava sempre un soffio per prendere il grappolo d'uva, ma non c'era verso: non riusciva ad arrivarci.



Stremata dalla fatica e dalla fame, la povera volpe provò a prendere altri grappoli, ma erano tutti troppo in alto.



La volpe diede un ultimo lungo sguardo al bel grappolo d'uva che tanto aveva sognato di mangiare e, per non ammettere di non essere riuscita nella sua impresa, si disse: «Meglio così, tanto di sicuro quel grappolo era ancora acerbo e mangiarlo mi avrebbe solo fatto venire mal di pancia!».

Ma sapeva benissimo che non era vero.

Così, sconsolata e ancora più affamata, ritornò nel suo boschetto.



ATTIVITÀ 1

PEDRO

(F. Migliacci, B. Canfora, 1967;
cantata da Raffaella Carrà)

Passeggio tutta sola per le strade
Guardando attentamente i monumenti
La classica straniera con un'aria strana
Che gira stanca tutta la città
A un certo punto della passeggiata
Mi chiama da una parte un ragazzino
Sembrava a prima vista tanto perbenino
Si offre a far da guida per la città

**RITORNELLO Pedro, Pedro, Pedro, Pedro, Pè
Praticamente il meglio di Santa Fè
Pedro, Pedro, Pedro, Pedro, Pè
Fidati di me**

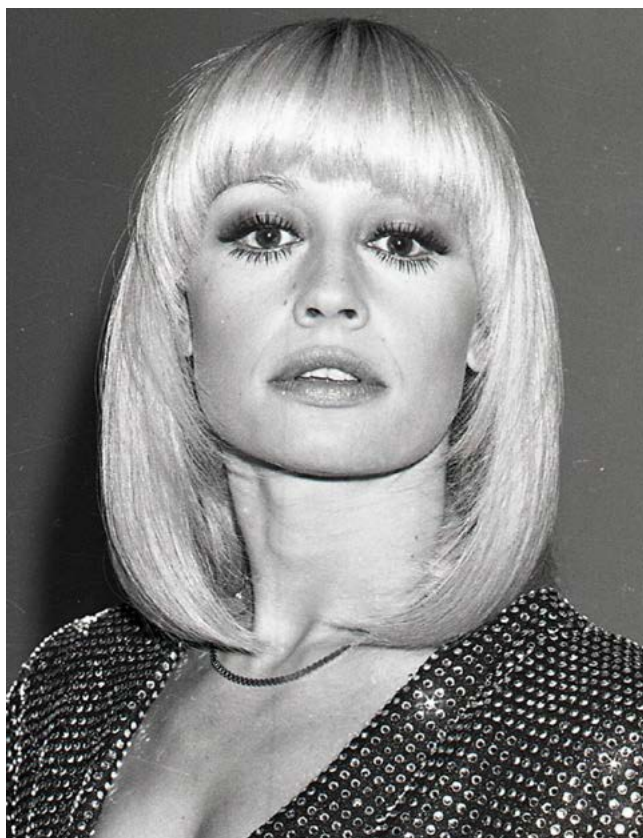
Altro che ragazzino, che perbenino
Sapeva molte cose più di me
Mi ha portato tante volte a veder le stelle
Ma non ho visto niente di Santa Fè

Pedro, Pedro, Pedro, Pedro, Pè...

Mi sono innamorata seduta stante
Di Pedro, Pedro, Pedro di Santa Fè
Mi ha sconvolto le vacanze, mi ha stregata
Non faccio che pensare a Pedro Pè

**Pedro, Pedro, Pedro, Pedro, Pedro, Pè
Travolta di passione a Santa Fe
Pedro Pedro Pedro Pedro Pè
Tornerò da te**

Come ballava bene sotto le stelle
Praticamente il meglio di Santa Fè
Le ragazze lo mangiavano con lo sguardo
Ma lui si concentrava solo con me



**Pedro, Pedro, Pedro, Pedro, Pedro, Pè
Bellissima avventura a Santa Fe
Pedro, pedro, pedro, Pedro, Pedro, Pè
Soli io e te**

Mi sono innamorata seduta stante
Di Pedro, Pedro, Pedro di Santa Fè
Mi ha sconvolto le vacanze, mi ha stregata
Non faccio che pensare a Pedro Pè

Pedro, Pedro, Pedro, Pedro, Pedro, Pè...

E ORA...

1. Ti è piaciuta la canzone? Ora leggi il testo. Ci sono parole o espressioni che non conosci? Sottolineale e poi cerchiamo insieme il significato.

2. La canzone parla di un momento passato, riesci a trovare i verbi al PASSATO PROSSIMO che vengono utilizzati? Qual è la loro forma base?

es: mi ha portato	portare

3. Nel testo ci sono diversi PRONOMI. Riesci a trovarne qualcuno?

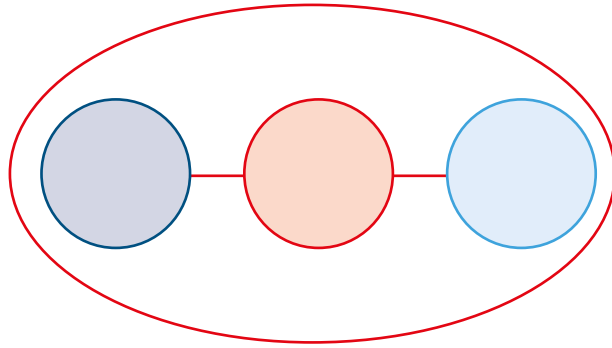
4. Conosci la differenza tra pronome diretto e indiretto? Proviamo a fare un'attività insieme per scoprirlo!

Leggi le frasi:

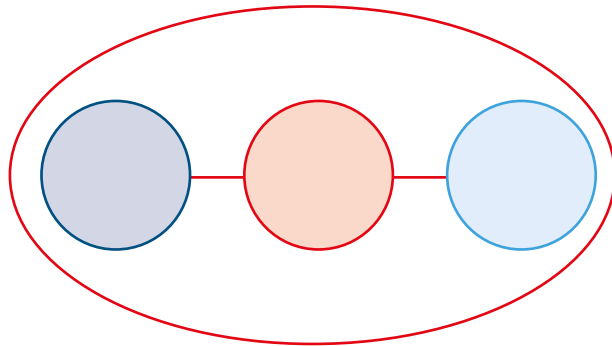
- A.** Pedro ha stregato Raffaella
- B.** Raffaella ama Pedro
- C.** Pedro ha sconvolto la vita a Raffaella
- D.** Pedro ha offerto compagnia a Raffaella.

Ora prova a completare gli schemi inserendo le parole delle frasi corrispondenti.

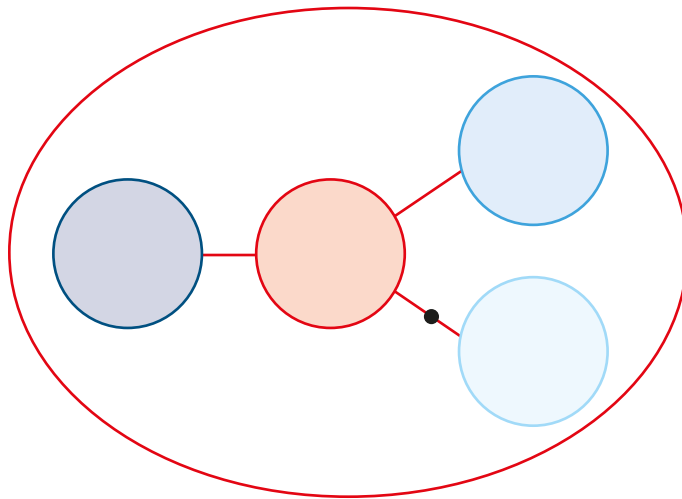
FRASE A: Pedro ha stregato Raffaella



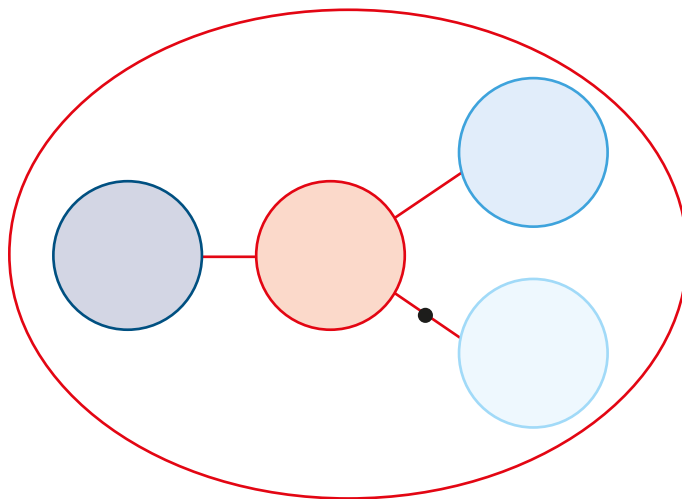
FRASE B: Raffaella ama Pedro



FRASE C: Pedro ha sconvolto la vita a Raffaella



FRASE D: Pedro ha offerto compagnia a Raffaella



- Le strutture delle frasi sono uguali?
- Cosa cambia tra la struttura delle frasi A/B e C/D?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Quali informazioni sono date in modo diretto (senza preposizioni) e quali in modo indiretto (cioè con preposizioni)?

FRASE A:

.....

FRASE B:

.....

FRASE C:

.....

FRASE D:

.....

Quando devo sostituire informazioni date in modo diretto (senza preposizione)

uso i pronomi diretti.

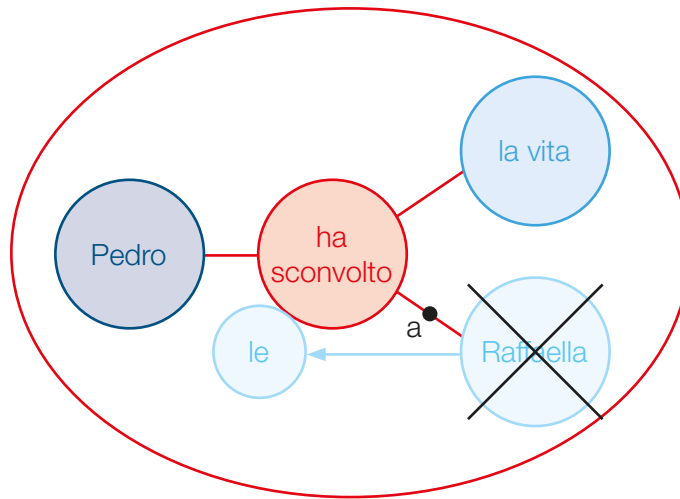
Quando devo sostituire informazioni date in modo indiretto (con preposizioni)

uso i pronomi indiretti.

Esempio:

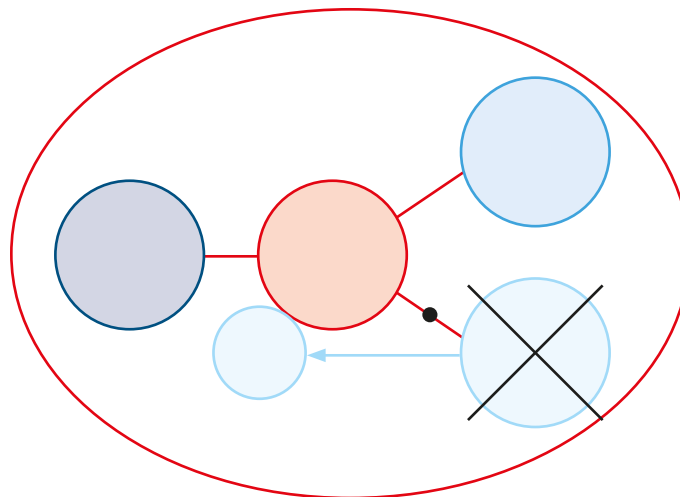
Pedro ha sconvolto la vita **a Raffaella**.

Pedro **le** ha sconvolto la vita.

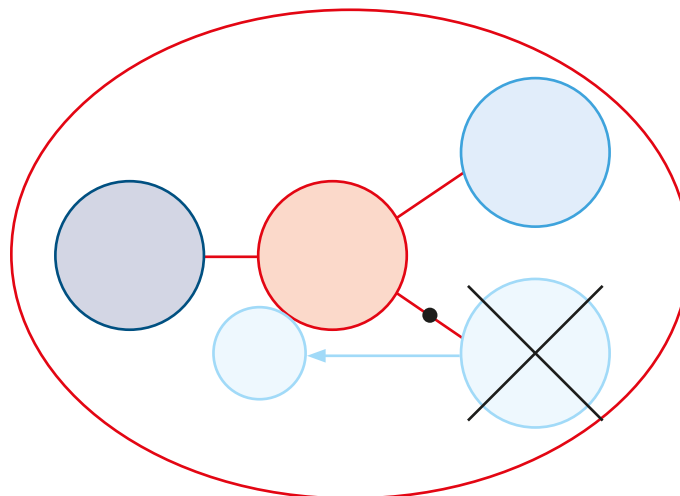


Ora prova con le seguenti frasi.

Pedro ha offerto compagnia **a Raffaella**



Raffaella ha scritto una lettera **a Pedro**



5. Prova a rispondere alle domande utilizzando i pronomi indiretti e la struttura appena imparata.

ESEMPIO: **A Pedro** piace Raffaella?

Sì, **gli** piace.

- A Raffaella è piaciuta la vacanza?

Sì, _____ è piaciuta.

- Secondo te, finita la vacanza, Pedro ha telefonato a Raffaella?

Sì, _____ ha telefonato.

- Se si sposano, cosa regaliamo a Pedro?

_____ regaliamo una cornice e una foto della vacanza a Santa Fè.

LAPO E MARCELLO

1. Come si chiamano le parti del corpo del gatto?

<https://wordwall.net/resource/85218957>

2. Leggi il testo e rispondi alle domande.

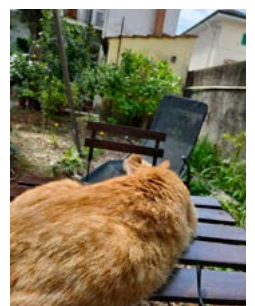
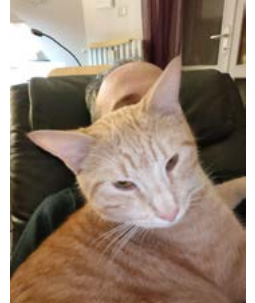
Io ho due gatti: si chiamano Lapo e Marcello e sono fratelli. Sono due gatti rossi. Hanno 3 anni.

Lapo è molto dolce e ama fare le coccole con me: quando io sono in bagno, lui è sempre con me e fa le fusa. Lapo ama i croccantini.

Marcello è più magro di Lapo. A Marcello non piace essere toccato, ma mi guarda sempre quando io sono in casa. Marcello ama il cibo umido.

In inverno Lapo e Marcello amano stare in casa e dormire sulle poltrone.

In estate loro stanno in giardino.



1. Chi sono Lapo e Marcello?.....
2. Di che colore sono Lapo e Marcello?.....
3. Chi è il gatto più grasso?.....
4. Chi ama mangiare i croccantini?
5. Che cosa fanno Lapo e Marcello in inverno?
6. Che cosa fanno Lapo e Marcello in estate?.....

3. Scrivi che cosa fanno questi gatti.



IL GATTO



.....



.....



.....



.....



.....



.....



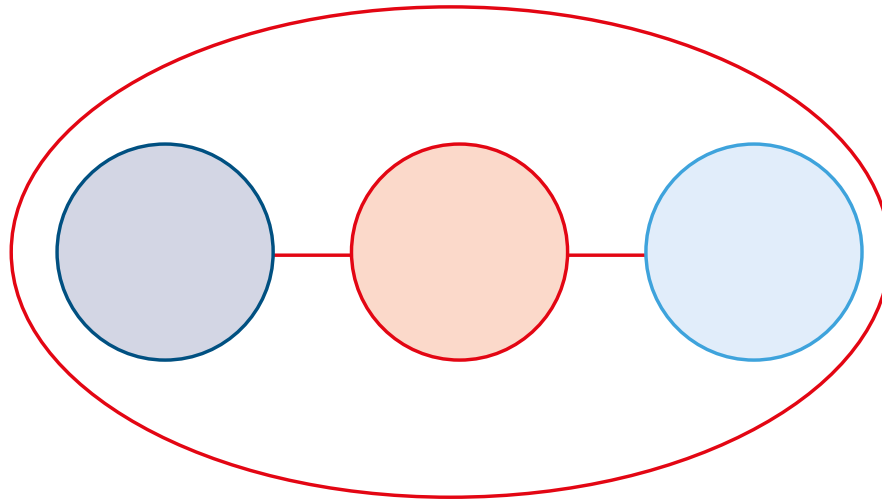
.....



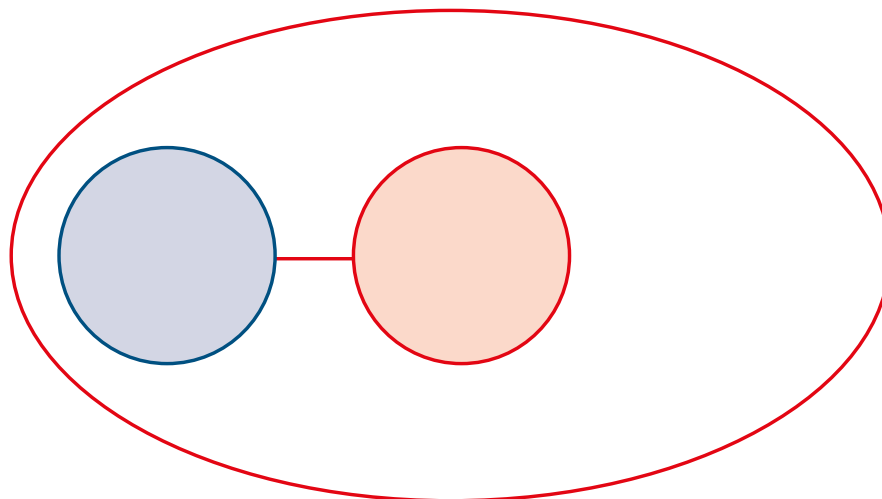
I GATTI

4. Scrivi le frasi dentro ai grafici.

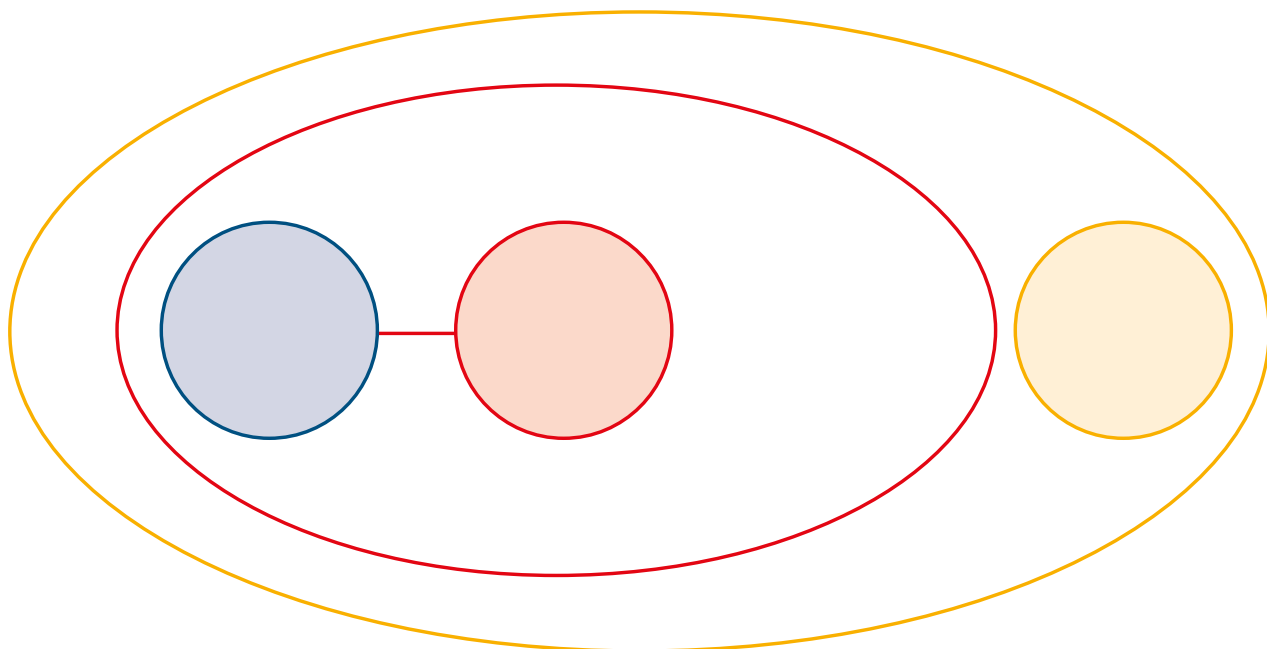
I gatti mangiano i croccantini



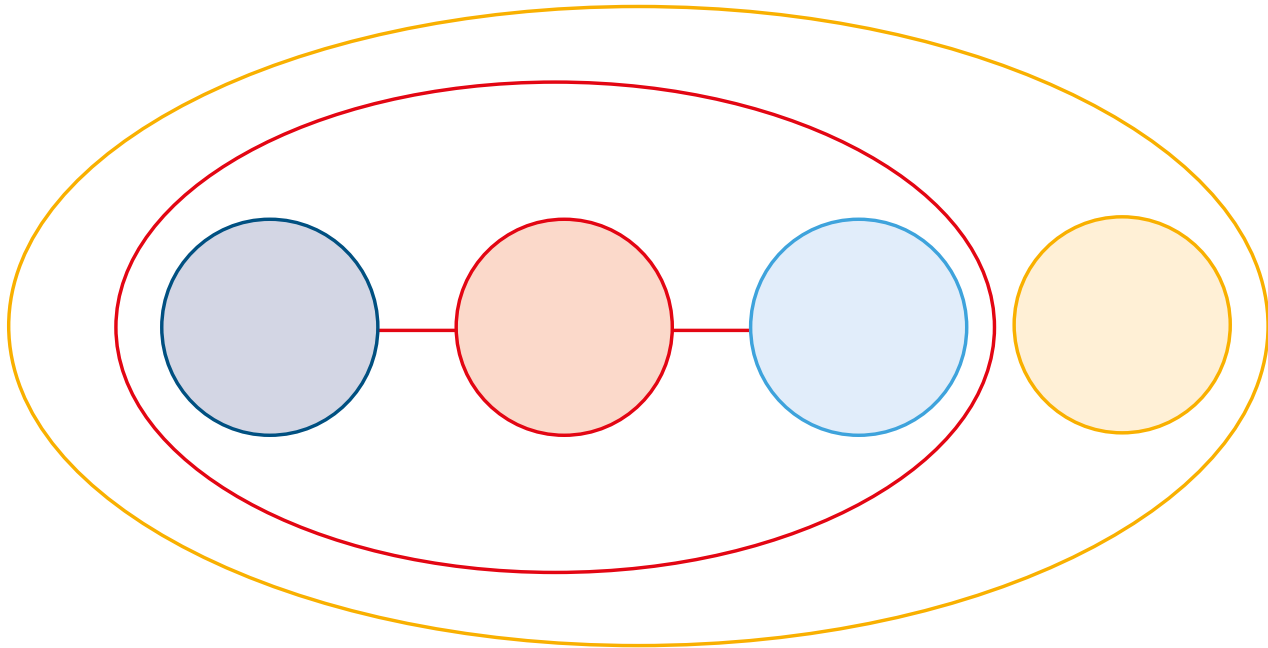
Marcello gioca



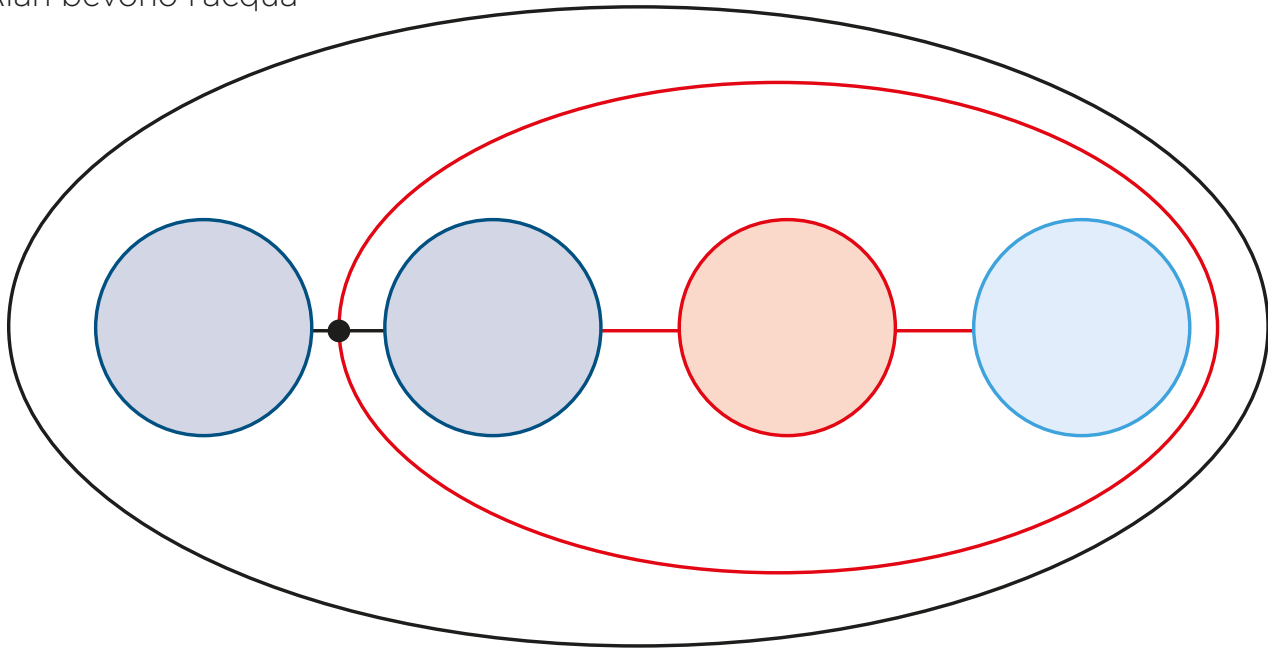
Lapo dorme sulla poltrona



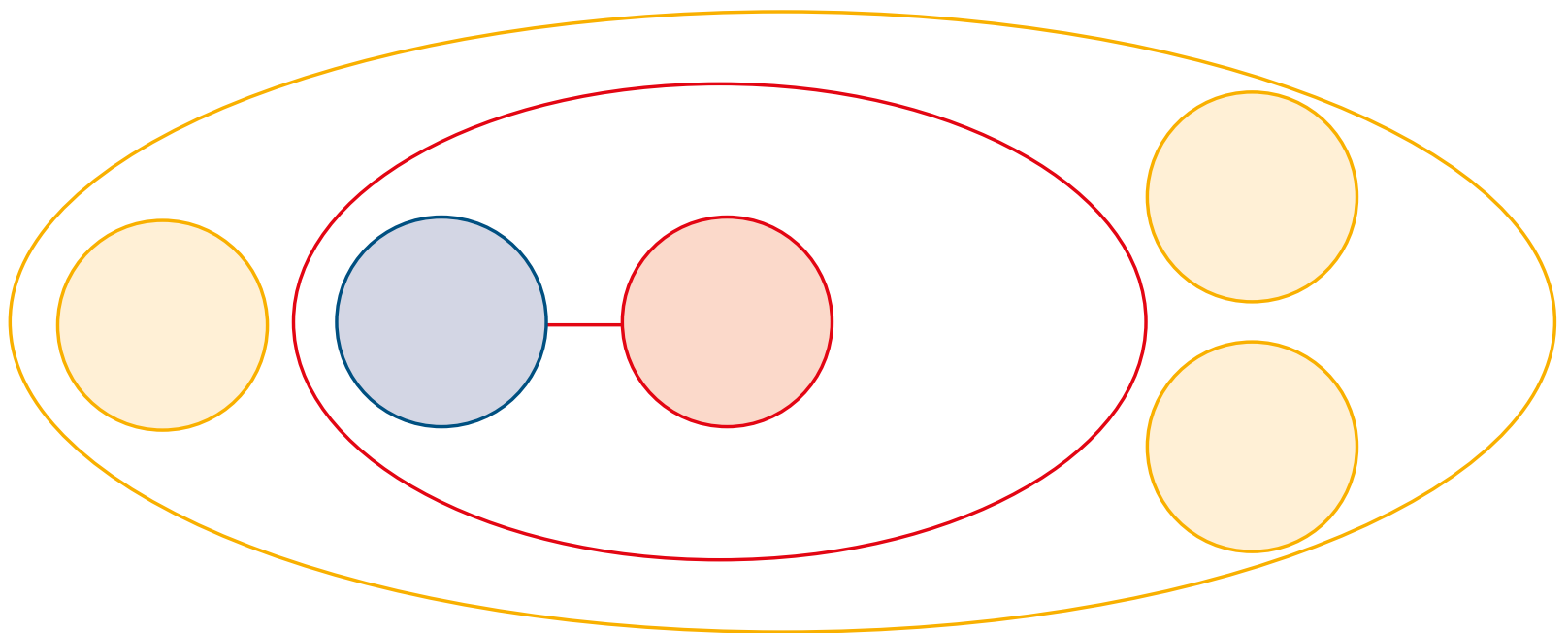
Marcello caccia il topo in giardino



I gatti di Alan bevono l'acqua



Ieri Marcello ha dormito sul letto con Alan



5. Giochiamo col cruciverba.

<https://wordwall.net/resource/85221108>

6. Scrivi un testo: descrivi i due gatti e quello che fanno.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

