

DALLE LAVAGNE MAGNETICHE A BUNPO. NUOVE TECNOLOGIE PER LA GRAMMATICA VALENZIALE

*Federica Di Maria*¹

1. LA GRAMMATICA VALENZIALE NEL MIO PERCORSO PROFESSIONALE

Ho affrontato per la prima volta la grammatica valenziale ai tempi della mia formazione universitaria, in un corso di Glottologia e Linguistica tenuto da Laura Vanelli². Ho trovato molto interessante questo modello di grammatica. Ho avuto l'opportunità di riprenderlo e di conoscere il metodo degli *Esperimenti Grammaticali* di Maria G. Lo Duca (2004) durante il percorso SSIS, la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario.

Nei primi anni di insegnamento alla secondaria di I grado ho utilizzato pochissimo queste conoscenze, perché né nei manuali in adozione né nel dipartimento di lettere vi si faceva menzione.

Via via che aumentava la mia esperienza didattica, e con essa la mia sicurezza professionale, mi sono accorta che erano più ricorrenti gli errori su alcuni specifici contenuti piuttosto che su altri, ad esempio la distinzione tra articolo e pronomi, quella tra preposizione e avverbio e quella tra complemento oggetto, nome del predicato e i predicativi del soggetto e dell'oggetto; inoltre, nella produzione dei testi scritti, gli allievi, nonostante le correzioni, non miglioravano in modo significativo nella sintassi delle frasi e nell'uso della punteggiatura. Eppure, al richiamo della regola, alla spiegazione dell'errore, tutto appariva semplice e chiaro.

Evidentemente contenuti e competenze proposti nelle lezioni di grammatica venivano appresi in modo superficiale da alcuni allievi e non venivano interiorizzati. Perciò da una parte ho deciso di introdurre la valenza del verbo, dall'altra ho introdotto la rappresentazione grafica della frase³; quando è stato possibile, ho anticipato la rappresentazione grafica della frase all'inizio del triennio, prima quindi della morfologia e della sintassi. In questo modo potevo ricondurre molte spiegazioni ad un unico modello grafico piuttosto che a elenchi di regole slegate fra loro.

Paradossalmente, proprio per insegnare i contenuti di grammatica più tradizionali ho fatto ricorso al modello valenziale; ho cominciato a riguardare le grammatiche di riferimento già affrontate in precedenza e ho studiato nuovi testi (Prandi, De Santis 2011; Prandi, 2013 e De Santis, 2016)

Dopo alcuni anni di piccole e continue sperimentazioni didattiche, ho accolto due laureandi⁴ che si stavano specializzando sulla grammatica valenziale; ho avuto così

¹ Gisel Veneto.

² Vanelli, 2004.

³ Cfr par. 2.1 Modelli usati.

⁴ Daniele Parise ha fatto per la sua laurea magistrale una tesi sulla rappresentazione della frase: *Ragazzi, partiamo dal verbo. Applicazioni didattiche del modello valenziale nella scuola secondaria*, a.a. 2016/17; Chiara Giannone

l'occasione di lavorare con loro e stabilire dei rapporti con le docenti Vanelli e Duso del DISLL, il Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari. Attraverso la collaborazione con i laureandi, mi sono accostata al modello di rappresentazione di Sabatini, trovandolo didatticamente più efficace⁵.

Desiderando ulteriormente rafforzare le mie basi, riordinare e sistematizzare le mie conoscenze e confrontarmi con docenti esperti ed altri colleghi, ho deciso di iscrivermi al corso *C'è grammatica e grammatica*, organizzato dal Giscel Veneto in collaborazione con il DISLL dell'Università di Padova. Ho avuto così l'occasione di approfondire e problematizzare quanto via via stavo imparando e sperimentando. È stata questa ricchezza di stimoli e riflessioni, nonché la discussione con le classi, che mi ha spinto a modificare il modello di rappresentazione di Sabatini per arrivare a crearne uno mio (par. 2.1).

Nell'anno scolastico 2018/2019, presso la mia scuola, la secondaria di I grado dell'IC don Lorenzo Milani di Vigonza, grazie ai fondi PON/FSE, sono stati attivati due laboratori pomeridiani di grammatica, nei quali ho potuto insegnare grammatica valenziale e mettere a sistema ciò che avevo sperimentato in precedenza: penne colorate, lavagne magnetiche, piattaforma didattica digitale Bunpo. I due laboratori sono stati frequentati da allievi provenienti non solo da sezioni diverse ma anche da classi diverse; ciò ha reso molto eterogenei i gruppi classe. Gli allievi hanno frequentato assiduamente e con entusiasmo: la grammatica valenziale è stata l'occasione per la riflessione sulla lingua, per una forte rimotivazione al percorso curricolare di grammatica e per la socializzazione, tutti risultati molto significativi se si pensa che molti allievi dimostravano una certa disaffezione per la grammatica.

2. CARTA E PENNE

Come molti apprendimenti, anche la grammatica valenziale necessita di esercizio per interiorizzarne i meccanismi. Lavorare sul quaderno e correggere gli esercizi alla lavagna è la modalità più indicata per cominciare, per l'immediata disponibilità dei supporti.

Alla Secondaria di I grado vale la pena di attrezzarsi con penne colorate. Io utilizzo una doppia codifica, sia la posizione che il colore, per rappresentare lo stesso concetto, ad esempio il verbo viene rappresentato in rosso al centro, il soggetto in blu a sinistra. Questa doppia codifica è sicuramente ridondante ma è molto utile dal punto di vista didattico per sostenere l'apprendimento anche degli allievi disordinati; bisogna infatti tener presente che il modello valenziale presuppone un grado di astrazione iniziale decisamente maggiore rispetto all'approccio della grammatica tradizionale: ragionare in termini di funzione sintattica anziché partire dalla forma dà all'allievo importanti chiavi di distinzione, quindi di ragionamento, ma lo pone di fronte a una difficoltà iniziale maggiore.

Per comprendere questa considerazione, ripensiamo alla tradizionale successione didattica che ritroviamo in molti manuali in adozione nelle scuole: si comincia dalla fonetica, si passa alla morfologia per poi arrivare alla sintassi della frase e del periodo. Volendo analizzare la dimensione degli oggetti linguistici presi in analisi, possiamo vedere

invece, per la sua laurea triennale, ha dedicato una tesi alle polirematiche: *L'attrazione magnetica delle polirematiche. Le parole polirematiche e la grammatica valenziale*, a.a. 2017/18.

⁵ Cfr par. 2.1. Modelli usati.

come si parta dagli elementi più piccoli per arrivare a quelli più grandi. Questa sequenza didattica non trova alcuna conferma nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*⁶, che nominano prima le strutture sintattiche delle frasi semplici e complesse e poi le parti del discorso, ma ha dalla sua parte il peso della tradizione. Si tratta di una sequenza didattica che viene alimentata dalle scelte editoriali dei più diffusi manuali scolastici in adozione. Persino le parti del discorso hanno un loro ordine di presentazione consolidatosi nei decenni: articolo, nome, aggettivo, pronomi, verbo, avverbio, preposizione, congiunzione, interiezione. I pochi manuali che si discostano da questa successione didattica compiono delle modifiche all'interno delle parti del discorso, anticipando il verbo, ma confermano la successione *morfologia-sintassi della frase-sintassi del periodo*⁷.

Questa successione implica che le parti del discorso vengano presentate sulla base della forma e non della funzione sintattica. Ad esempio, *lo* viene presentato – accanto a *il, la, i, gli, le* – come articolo. Dopo alcuni mesi, *lo* si incontra come pronomi e a quel punto gli allievi dovrebbero individuare di quale parte del discorso si tratti, ma per i ragazzi in difficoltà *lo* resterà sempre e solo un articolo, e loro resteranno certi di avere incontrato con quell'etichetta quella forma. Lo stesso tipo di difficoltà la incontreranno nella distinzione tra preposizioni (improprie) e avverbi, difficoltà più diffuse poiché si tratta di argomenti affrontati in modo sommario alla fine del I anno.

Sulla base di difficoltà didattiche di questo tipo e accogliendo i suggerimenti del *Sillabo di riflessione sulla lingua* di Lo Duca, Provenzano (2012: 48) ho deciso di capovolgere la tradizionale sequenza didattica e di partire dalla frase. Nella mia esperienza, dedicando un tempo adeguato ad insegnare agli allievi a rappresentare la frase, si ottengono molteplici vantaggi: in primo luogo ogni successivo apprendimento potrà basarsi sulla sintassi, quindi la distinzione tra articolo e pronomi o tra preposizione e avverbio sarà molto più semplice; in secondo luogo si comincia un ciclo con un'analisi più veloce e più sfidante per gli allievi e ciò crea in loro una maggiore motivazione.

Non bisogna dimenticare però che seguire questa sequenza didattica implica affrontare da subito delle difficoltà, per poi ricavarne i vantaggi in un secondo momento. Con questa consapevolezza, nella rappresentazione della frase vale la pena di usare sia i colori che la posizione: sostenere gli allievi con un metodo grafico forte, ridondante, permette di non perdere nessuno.

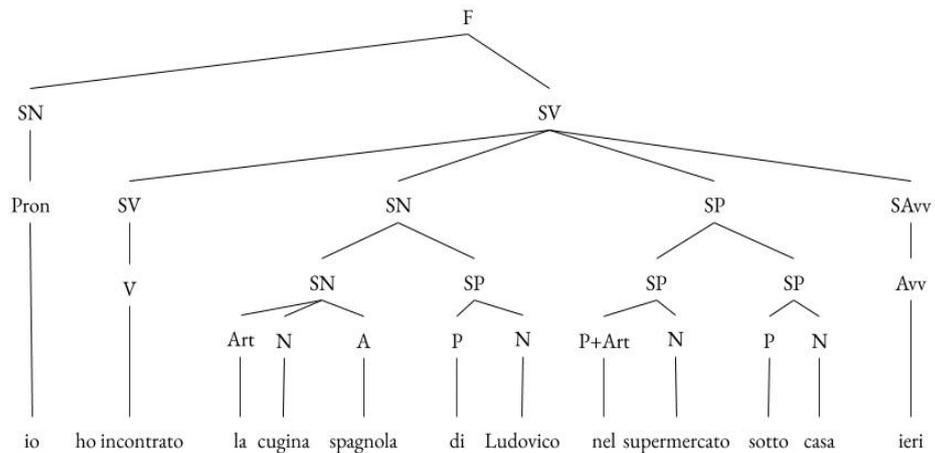
2.1. Rappresentazioni grafiche

Negli studi universitari, con la prof.ssa Vanelli, avevo imparato a usare lo schema ad albero con struttura predicativa (Figura 1):

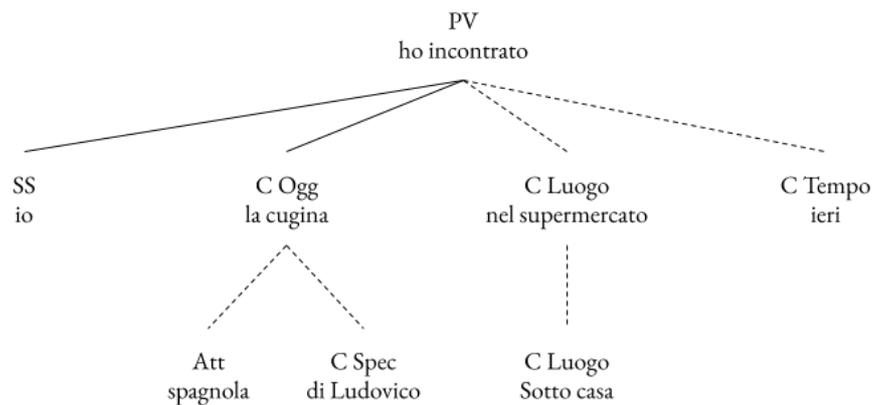
⁶ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012: 30.

⁷ Non si fa qui riferimento ai manuali scolastici basati sul modello valenziale. Ad esempio, per la secondaria di I grado Serafini Fornili (2017), per la secondaria di II grado Daina, Properzi, Silvestrin (2004) e Pisoni, Reggiani, Bertoni (2017).

Figura 1. *Schema ad albero con struttura predicativa*



Da insegnante, una volta toccati i limiti didattici della grammatica tradizionale, quando ho cominciato a recuperare la grammatica valenziale nelle spiegazioni, ho adottato lo schema valenziale ad albero e l'ho coniugato con l'analisi logica tradizionale.

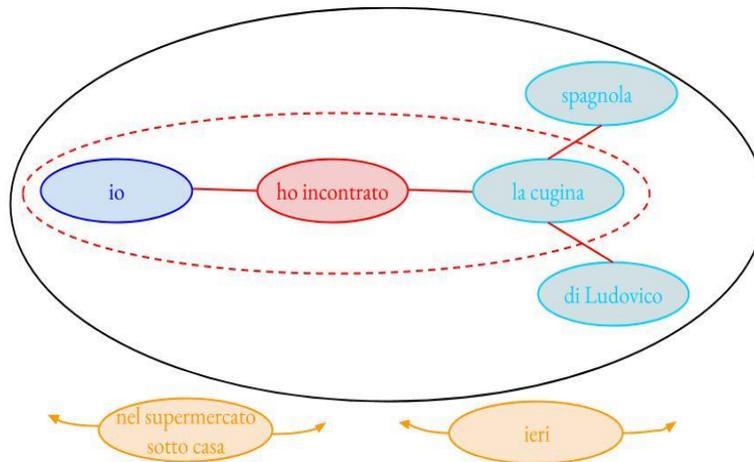


Il modello funzionava dal punto di vista didattico, ma poneva dei problemi con gli allievi disordinati: il soggetto finiva indifferentemente a sinistra o a destra degli altri argomenti, i livelli si confondevano nel disordine delle righe.

Così sono passata agli schemi radiali di Sabatini (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011 e 2014), che sostenevano gli allievi più disordinati e permettevano di evidenziare, rispetto alla struttura predicativa della frase, il ruolo speciale del soggetto (Vanelli)⁸.

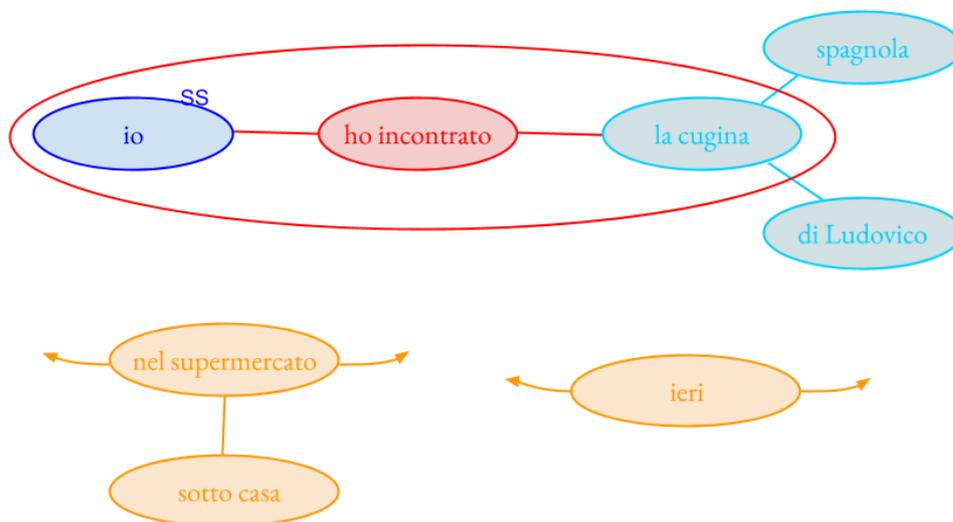
⁸ Vanelli, *Modelli di frase a confronto*, in questa stessa raccolta, p. 373.

Figura 2. *Schema valenziale di Sabatini*



Nelle discussioni con la classe, destava problemi però il fatto che i *modificatori* si legassero esclusivamente ai *sintagmi nucleari*, criticità rilevata anche da Laura Vanelli⁹. Ho dunque modificato il modello, proponendo ai ragazzi di eliminare l'*area dei modificatori* (Sabatini li chiama *circostanti*) e di colorare con lo stesso colore il sintagma costituito dal sintagma di testa e da tutti i sintagmi ad esso legati. In questo modo si lavora anche sulla gerarchia sintattica della frase¹⁰.

Figura 3. *Mio modello di schema valenziale, con i "sintagmi"*



⁹ Queste criticità sono state argomentate da Laura Vanelli nelle sue relazioni durante il corso *C'è grammatica e grammatica*.

¹⁰ Sull'importanza di educare gli allievi a cogliere la gerarchia della frase si confronti Prandi, *Valenza e grammatica: l'espressione degli argomenti e la stratificazione dei margini*, in questa stessa raccolta, pp. 379-394.

Con gli allievi, per un sintagma del tipo *La cugina spagnola di Ludovico* parlo di *sintagmone*, etichetta tutt'altro che accademica ma molto intuitiva.

2.2. *Correzione alla lavagna*

Lo svolgimento degli esercizi sul quaderno e la correzione comune alla lavagna permettono il confronto e la discussione con l'intero gruppo classe: nella rappresentazione delle frasi alcune scelte saranno accettabili, altre invece non lo saranno affatto ma si potrà cercare di capire quale ragionamento vi sia sotteso. Il grado di accettabilità dipende naturalmente dalle preconcoscenze degli allievi e dal focus della lezione.

Tra gli argomenti di discussione con gli allievi alcuni erano ricorrenti: se l'avverbio di negazione *non* si potesse rappresentare come *espansione* anziché dentro al sintagma del *verbo*; se un sintagma tipo *molto gentile* si potesse rappresentare con due sintagmi dello stesso colore ovvero con un unico sintagma; quando l'aggettivo possessivo svolgesse la funzione di determinante e quando la funzione di attributo; se verbi quali *tradurre* e *trasportare* potessero essere considerati *bivalenti* anziché *tetravalenti*.

Il limite riscontrato di questa modalità didattica è stato il fatto che, nel confronto con l'intero gruppo classe durante la correzione alla lavagna, tendevano a partecipare gli allievi più sicuri delle proprie competenze linguistiche. Gli altri intervenivano decisamente meno, se non nel momento di uscire alla lavagna, attività sempre molto richiesta da tutti.

3. LAVAGNE MAGNETICHE

Per stimolare l'interazione e l'interdipendenza positiva fra gli allievi, ho deciso di proporre un laboratorio linguistico basato sul *Cooperative Learning*¹¹:

- l'interazione era *faccia a faccia*, in gruppi di 3 o 4, con i banchi disposti a isole;
- l'interdipendenza nei gruppi era basata sia sullo *scopo*, perché in gruppo dovevano negoziare la rappresentazione delle frasi assegnate, che sulle *risorse*, perché ogni gruppo condivideva i materiali.

A ogni gruppo venivano consegnati:

- una lavagna magnetica, che costituiva il vero e proprio tavolo di discussione;
- le barrette magnetiche rosse e gialle¹² (si trovano nei giochi di costruzioni magnetiche); le barrette rosse servivano per rappresentare i legami indispensabili, quindi le valenze dei verbi e dei nomi, mentre le barrette gialle venivano usate per i legami non indispensabili, ossia quelli che legano i *modificatori* al proprio *sintagma di testa* o le *espansioni al verbo*¹³;

¹¹ Ho applicato per la prima volta questa modalità didattica in una classe prima, quando ho collaborato con Chiara Giannone, in occasione del suo lavoro di tesi, a.s. 2017/18. Ho ripreso questa modalità laboratoriale l'anno successivo, a.s. 2018/19, sia con lo stesso gruppo classe che nei laboratori pomeridiani di grammatica attivati grazie ai fondi PON/FSE.

¹² L'idea di usare le barrette magnetiche per spiegare la valenza del verbo è stata suggerita da Cristiana De Santis durante il corso *C'è grammatica e grammatica*.

¹³ Nel mio modello esistono delle differenze di colore a seconda del supporto con cui si lavora, quaderni o lavagne magnetiche, per mere esigenze pratiche: per i legami che rappresentano le valenze viene usato sempre il rosso; per i legami non indispensabili sul quaderno si usano i colori dei sintagmi di testa mentre

- le carte di due diversi tipi, entrambi rettangolari:
- il primo tipo di carte era un po' più grande e aveva il solo bordo colorato, con i colori che rappresentavano le funzioni della valenziale (rosso per il verbo; blu con la S per il soggetto, blu per i modificatori del soggetto; azzurro per gli argomenti e i loro modificatori; giallo per i modificatori del verbo)¹⁴;
- il secondo tipo di carte era leggermente più piccolo, in modo da poter essere posizionato all'interno delle carte dal bordo colorato, e costituiva un'ulteriore etichetta del sintagma: *sintagma verbale*, *sintagma nominale*, *sintagma preposizionale*, *sintagma aggettivale*, *sintagma avverbiale* e *frase*¹⁵;
- piccoli magneti per fissare le carte alla lavagna magnetica;
- un elenco di frasi da rappresentare graficamente, che vertevano su un nucleo di apprendimento diverso ogni lezione.

Figura 4. *Materiale consegnato per il laboratorio con le lavagne magnetiche*



Ricevuto il materiale, ogni gruppo, utilizzando la lavagna magnetica, cominciava a discutere su ogni frase fino a concordare sulla rappresentazione grafica. Poi ogni alunno ricopiava la struttura sul proprio quaderno, aggiungendo le parole della frase stessa. In caso di dubbio chiedevano all'insegnante. Spesso i dubbi toccavano gli aspetti significativi

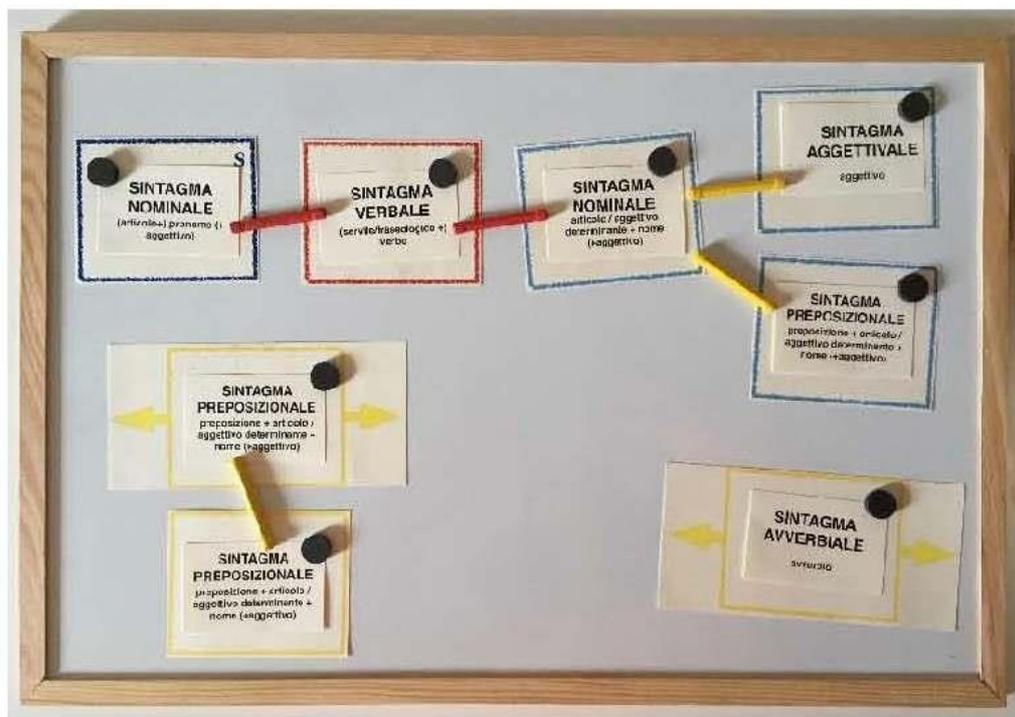
sulle lavagne si usa solo il giallo. La differenza è dettata dalla difficoltà di procurarsi le barrette magnetiche della stessa varietà di colori delle penne.

¹⁴ Ho scelto i colori proposti da Sabatini, avendo ormai abituato i ragazzi a quei colori.

¹⁵ Quando ho riproposto il laboratorio ad allievi che non fossero di prima, ho sostituito le carte del secondo tipo con le etichette dei principali complementi.

o problematici dell'argomento su cui vertevano le frasi; allora, lavagna magnetica alla mano, si coinvolgeva nella discussione l'intero gruppo classe.

Figura 5. Esempio di schema con le lavagne magnetiche e con le carte con i sintagmi



Durante il laboratorio ho deciso di isolare in un unico gruppo gli studenti più sicuri in grammatica, per evitare che venissero utilizzati dagli altri come esperti a cui delegare le decisioni. Negli altri gruppi vi erano quindi ragazzi di fascia media e bassa, che senza alcun timore partecipavano attivamente alla discussione. In questo modo i più bravi facevano ricorso alle proprie capacità argomentative e dialettiche e i più timidi e fragili venivano pienamente coinvolti nel lavoro di gruppo.

Ai gruppi veniva consegnato abbondante materiale linguistico su cui lavorare, graduato secondo la difficoltà, in ordine crescente. Tenendo conto che i ragazzi procedevano con velocità diverse, non era necessario che i ragazzi completassero l'analisi di tutte le frasi assegnate, ma solo che tutti avessero sufficiente materiale per continuare a discutere nel tempo concesso. Le frasi, che riguardavano un argomento diverso ogni lezione o ogni due lezioni, non dovevano essere troppo semplici, altrimenti avrebbero portato ad osservazioni prive di perspicacia.

I punti di forza di questa modalità didattica sono stati molteplici: in tutti gli allievi sono aumentati la capacità di riflessione sulla lingua in termini di acutezza e di problematizzazione, il grado di coinvolgimento e con esso la motivazione verso l'ora di grammatica, la responsabilità individuale e di gruppo, le competenze sociali.

Una volta che gli allievi avevano lavorato in autonomia in gruppo, senza la mediazione da parte dell'insegnante, era opportuno confrontare le osservazioni linguistiche emerse con l'intero gruppo classe.

3.1. *Presentazione multimediale*

Nella parte finale dell'ora ci si riservava un tempo per condividere e verificare quanto osservato nel laboratorio: chiedevo loro, partendo da domande stimolo, di formalizzare le regole dell'argomento su cui vertevano le frasi del giorno.

Dato che la mia scuola si era dotata degli strumenti di G Suite for Education¹⁶, le osservazioni venivano trascritte su un file di Presentazione¹⁷ multimediale della suddetta piattaforma. Il vantaggio, rispetto ad altre presentazioni multimediali, è che si può lavorare simultaneamente tutti su un unico file, che è quindi condiviso. Un allievo, a turno e su base volontaria, veniva incaricato della revisione formale di quanto scritto e della cura grafica. Poi il file veniva pubblicato sulla piattaforma Classroom, diventando così materiale utile per lo studio e il ripasso a disposizione di tutti.

Senza quest'attività sarebbe mancato al laboratorio con le lavagne magnetiche un momento di sintesi con l'intero gruppo classe. L'utilizzo delle nuove tecnologie, suggerito anche dalle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*¹⁸, ha permesso non solo di far esercitare gli allievi nelle loro competenze digitali ma anche di esporli alla difficoltà del pensiero formale astratto tipico della grammatica.

In questa fase quasi tutti gli allievi tendevano a proporre le proprie osservazioni, quindi era effettivamente aumentato il loro grado di coinvolgimento rispetto alla correzione degli esercizi alla lavagna, ma alcuni allievi, rispetto ad altri, erano più efficaci nel formulare le osservazioni con linguaggio adeguato.

4. BUNPÒ

L'attività con le lavagne magnetiche era inclusiva e sosteneva l'apprendimento di tutti, perché ragionare nel piccolo gruppo favorisce i continui feedback reciproci, ma forse era fin troppo rassicurante. Gli allievi stavano maturando un grado di autonomia pari a quello di collaborazione e responsabilità? Gli esercizi sul quaderno, con carta e penne colorate, restituivano la difficoltà degli allievi più fragili: tornati al lavoro individuale, seppure con maggior motivazione, mostravano di aver ancora bisogno di dire a qualcuno ciò che facevano e perché lo facevano, ossia necessitavano di feedback in itinere durante lo svolgimento dell'esercizio.

Tenuto conto che le nuove tecnologie sono gradite agli allievi e se ne incoraggia l'uso nelle *Indicazioni nazionali*¹⁹, ho cominciato a cercare in internet delle risorse didattiche digitali: sulla grammatica valenziale non c'erano però né software né siti web.

Essendo stata coinvolta nella progettazione per il bando PON/FSE sulle Competenze di Base²⁰ che stimolava la collaborazione con altri istituti scolastici ed enti del territorio, mi è venuta l'idea di rivolgermi all'ITI Severi di Padova, indirizzo informatico, per commissionare una piattaforma didattica digitale di grammatica valenziale. I contatti con l'Istituto Superiore furono favoriti da Nadia Vidale, Dirigente Scolastica dell'ITI e all'epoca Dirigente in reggenza dell'IC "Don Milani" di Vigonza. Ho preso contatto con

¹⁶ Si tratta di strumenti digitali della piattaforma Google dedicati al mondo della scuola.

¹⁷ Il software si chiama *Presentazioni* o *Slides*.

¹⁸ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012: 10.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Bando 1953 del 21/02/2017. Il bando fu vinto e realizzato nel biennio 2017/2019.

Giampaolo Chiarello, docente dell'ITI, che ha proposto il lavoro a un gruppo di studenti di classe Terza, a fine anno scolastico; questi in Quarta hanno studiato diversi linguaggi di programmazione e hanno cominciato a prendere dimestichezza con la grammatica valenziale che non conoscevano affatto. In Quinta il progetto è diventato per loro Compito Autentico all'interno dell'Alternanza Scuola-Lavoro.

Per me e per i docenti coinvolti, è stata un'interessante esperienza didattica, caratterizzata da una sinergia di intenti e dall'incrocio di diverse competenze. I giovani programmatori²¹, dopo un biennio di lavoro sia sul piano informatico che sul piano della grammatica valenziale, hanno presentato con estrema competenza il loro lavoro a Elena Duso e a Laura Vanelli nell'aula delle Lauree in Linguistica dell'Università di Padova.

Gli studenti hanno scelto come nome per la loro piattaforma didattica digitale Bunpo, che significa *grammatica* in giapponese. L'URL della piattaforma è <https://www.bunpo.it/>

Seppur lo sviluppo sia già a buon punto e permetta di utilizzarla con i propri allievi²², bisogna tener presente che è ancora in fase di sviluppo²³.

4.1. Come funziona Bunpo

Innanzitutto bisogna registrarsi tramite mail, o come alunno o come insegnante.

Figura 6. Schermata di Bunpo alla registrazione



²¹ Il gruppo di studenti era costituito da Davide Chiereghin, il coordinatore del gruppo nonché colui che ha programmato più parti, Emanuele Sanco, Marco Bustaffa, Giacomo Galiazzo, Federico Rampazzo, Livia Rosa e Kevin Vettorello.

²² Io l'ho sperimentata durante i laboratori pomeridiani di grammatica valenziale del PON/FSE a.s. 2018/19.

²³ Vedi par. 4.2. Sviluppi futuri.

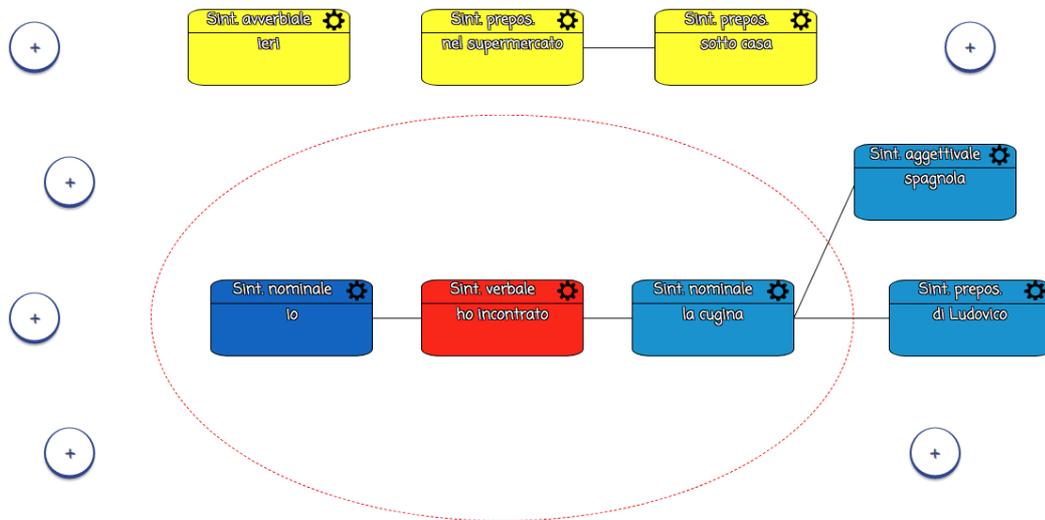
Con il profilo di insegnante si possono creare degli esercizi – ossia delle frasi da rappresentare – da inserire in percorsi didattici più o meno lunghi.

L'insegnante scrive il testo dell'esercizio, stabilisce le caratteristiche della rappresentazione, ossia posizione, colore e legami dei sintagmi; decide se vuole dare o meno aiuti agli studenti in fase di svolgimento, ad esempio potrebbe decidere di fornire all'inizio dell'esercizio i legami della frase o i colori dei sintagmi già visibili.

Figura 7. *Impostazione delle caratteristiche del sintagma da parte dell'insegnante*



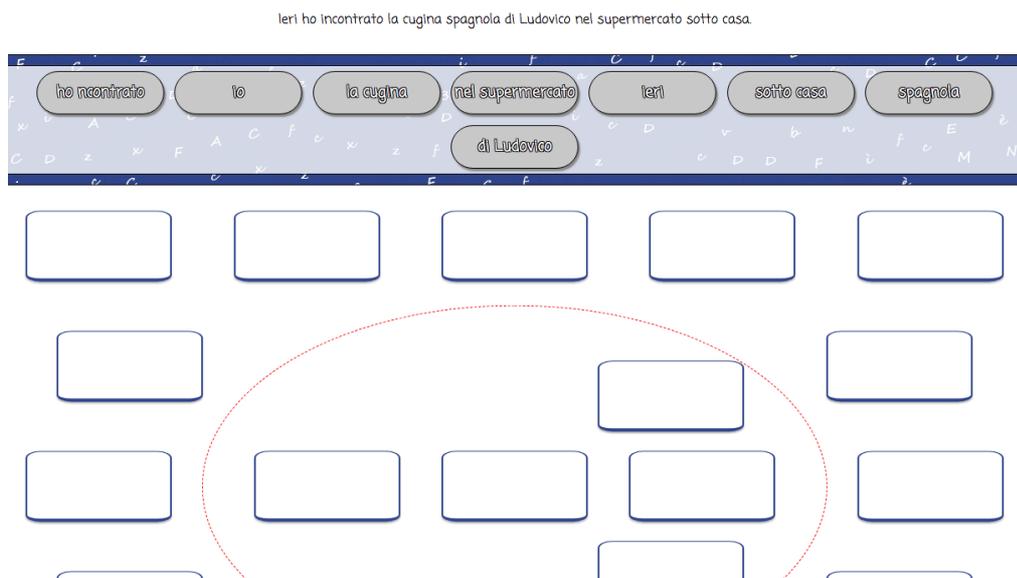
Figura 8. *Creazione dello schema della frase da parte dell'insegnante*



Gli studenti che svolgono gli esercizi, trascinando i blocchi, ragionano sulla rappresentazione della frase senza dover digitare il testo. La scelta di trascinare i blocchi è stata voluta per sostenere i ragazzi poco precisi o veloci nella battitura o con Disturbo Specifico dell'Apprendimento, in modo che non impieghino la loro Memoria di Lavoro su più compiti; questo inoltre permette di avere delle correzioni certe a fine esercizio: tenendo conto della rappresentazione data dall'insegnante, viene dato un feedback all'allievo se l'esercizio è stato svolto correttamente o, se ci sono errori, dove e di che tipo sono.

I colori predefiniti nella piattaforma sono quelli del modello di Sabatini ma si possono cambiare tutti completamente, per rispondere all'esigenza che un insegnante si sia nel tempo creato una sua personale codifica.

Figura 9. *Svolgimento di un esercizio da parte dello studente: trascinamento blocchi e creazione dello schema*



Ieri ho incontrato la cugina spagnola di Ludovico nel supermercato sotto casa.

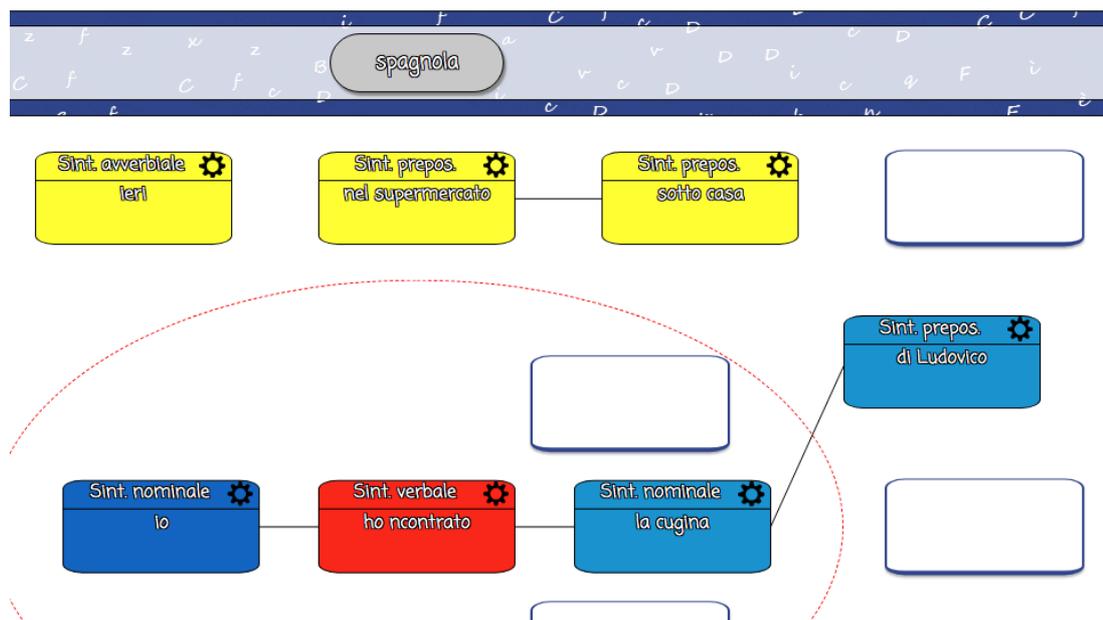
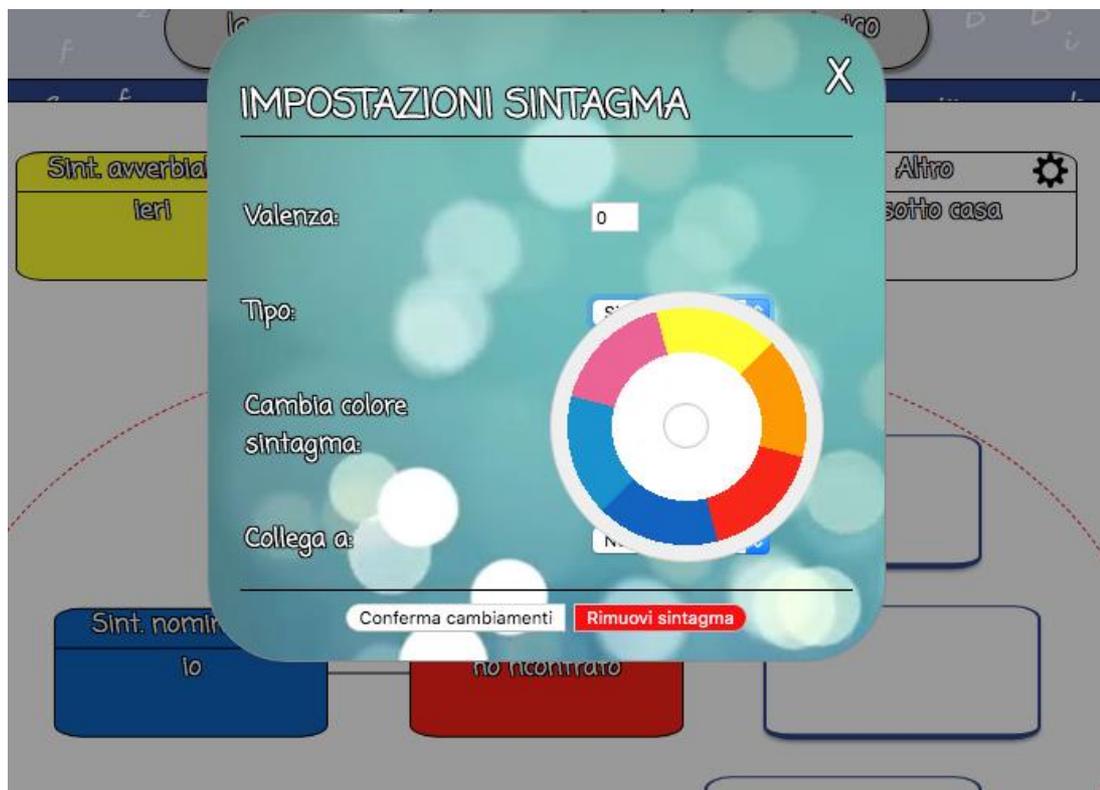


Figura 10. *Impostazione del colore di un sintagma da parte dello studente*



Bunpò permette agli allievi di esercitarsi individualmente sulla rappresentazione grafica della frase, ricevendone un immediato feedback. L'ambiente digitale è stimolante e accattivante, l'esecuzione dell'esercizio è sufficientemente veloce e l'immediato feedback stimola l'allievo più fragile a rifare l'esercizio fino al raggiungimento della risoluzione corretta.

Il neo principale, al momento, è rappresentato dal tempo piuttosto lungo richiesto al docente per creare gli esercizi.

4.2. *Sviluppi futuri*

Durante l'iniziale sperimentazione della piattaforma ci si è accorti di alcuni *bug* di inizio sviluppo, che sono stati già risolti. Nel prossimo periodo sarebbe utile continuarne lo sviluppo, con delle modifiche:

- una modalità di iscrizione che non necessiti della mail per gli allievi minorenni; forse sarebbe utile che l'insegnante, nel momento della sua iscrizione, potesse ottenere le credenziali per i suoi allievi;
- la possibilità per l'insegnante di modificare gli esercizi già creati;
- la possibilità per gli studenti di dividere la frase in sintagmi e non trovarli già divisi, in modo da poter creare un ulteriore tipo di esercizi;
- la possibilità per l'insegnante, in fase di creazione degli schemi, di scegliere a monte tra gli schemi ad albero e quelli radiali;
- una modalità diversa di archiviazione degli esercizi;
- la possibilità di condividere con altri insegnanti gli esercizi creati;
- la possibilità di creare percorsi strutturati con livelli di gioco da superare;
- la possibilità che l'insegnante riceva il feedback sugli esercizi svolti dagli allievi.

Si tratta dunque di modifiche importanti dal punto di vista informatico, già previste in fase di progettazione iniziale. Inoltre, ci si è accorti che servirebbe un consistente database di esercizi creati da un gruppo di insegnanti per rendere davvero appetibile Bunpo. Per entrambi i fronti di sviluppo, informatico e linguistico, servono occasioni strutturate, in modo tale che sia possibile mettere in sinergia tempo, competenze e collaborazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Daina E., Properzi T., Silvestrin P. (2004), *Le parole in primo piano*, Garzanti scuola, Torino.
- De Santis C. (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.
- Giannone C. (2017/18), *L'attrazione magnetica delle polirematiche. Le parole polirematiche e la grammatica valenziale*, tesi triennale in Lettere moderne, Università di Padova, relatrice E. M. Duso.
- Lo Duca M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G., Provenzano C. (2012) (a cura di), *Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola primaria e secondaria di I grado. A partire dalla frase*, Provincia autonoma di Bolzano - Alto Adige.

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Parise D. (2016/17), *Ragazzi, partiamo dal verbo. Applicazioni didattiche del modello valenziale nella scuola secondaria* tesi magistrale in Linguistica, Università di Padova, relatrice E. M. Duso.
- Pisoni C., Reggiani L., Bertoni S. (2017), *Nel vivo della lingua*, Zanichelli, Bologna.
- Prandi M., De Santis C. (2011), *Le regole e le scelte*, UTET Università, Novara.
- Prandi M. (2013), *L'analisi del periodo*, Carrocci, Roma.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica alla pratica dei testi*, Loescher, Torino.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Serafini T., Fornili F. (2017), *Parole e testi in gioco*, Zanichelli, Bologna.