

«HO CAPITO! LA FRASE È COME UN'ORCHESTRA E IL VERBO È IL DIRETTORE D'ORCHESTRA!»

GRAMMATICA VALENZIALE ALLA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO

Miriam Flora Gnech¹

1. L'IMPORTANZA DI CAMBIARE MODELLO: PARTIRE DALLA FRASE

Nonostante l'acceso dibattito che da decenni anima linguisti e studiosi riguardo alla necessità di cambiare approccio didattico nell'insegnamento della grammatica, nei fatti rimane ancora piuttosto diffuso l'utilizzo di un modello tradizionale e i docenti, spesso, ripropongono quanto hanno appreso come discenti. Tuttavia è stato sottolineato più volte come l'opera di catalogazione prevista dall'analisi grammaticale tradizionale non porti davvero a ragionare sulla lingua e ad attivare le competenze di parlante, ma consista piuttosto in un esercizio puramente meccanico e mnemonico, che spesso demotiva gli studenti (De Santis, 2018: 114-15; De Santis, Prandi, 2020: 3-4; Duso, 2019: 223-26; Lo Duca, 2004: 15, 23, 33-35 e 2018: 56-58; Rosi, 2018: 110). Tale approccio manca anche di una riflessione sul senso della frase e sugli elementi necessari, che non vengono distinti da quelli facoltativi, per cui spesso risulta difficile cogliere la struttura dell'intera frase. Inoltre uno degli aspetti che deve maggiormente preoccupare è che l'insegnamento tassonomico e nozionale sembra non avere rispondenza nel miglioramento delle capacità produttive e delle competenze d'uso degli studenti (cfr. De Santis, 2016: 107; Di Maria, 2019: 421): la memorizzazione di termini tecnici e l'assegnazione di etichette sono spesso finalizzate alla pura esercitazione didattica e non trovano una concreta applicazione nella realtà quotidiana degli studenti (cfr. Lo Duca, 2018: 57), provocando quindi disaffezione e scarsa motivazione verso la riflessione grammaticale.

È dunque necessario cambiare prospettiva e rinnovare l'insegnamento della grammatica, basandosi su un modello scientifico di riferimento. Tra le diverse possibili ricostruzioni della lingua che ci permettono di capire com'è fatta, il modello valenziale sembra essere il miglior candidato, poiché fornisce una spiegazione al modo in cui si forma la frase nel cervello e risulta essere il più adatto a essere utilizzato con bambini e ragazzi (cfr. Lo Duca, 2003: 160; De Santis, 2016: 11, 2018: 112-13; Sabatini, Presentazione, in De Santis, 2016: 9; Vedovato, Zanette, 2021: 11).

Il modello valenziale capovolge innanzitutto la tradizionale sequenza didattica: non si parte più dall'analisi degli elementi più piccoli della lingua, le parole, per arrivare alle frasi semplici e poi complesse, ma si parte dalla frase, poiché solo in questo modo si possono veramente cogliere la funzione e la posizione che gli elementi occupano all'interno di essa (cfr. Lo Duca, 2018: 53; De Santis, 2018: 117; De Santis, Prandi, 2020: 7). Indagando le regole di combinazione delle parole e il cambiamento di forma e significato che esse assumono in seguito a degli spostamenti, gli studenti osservano, sperimentano e manipolano dati linguistici reali: in questo modo vengono coinvolti attivamente nel

¹ Università degli Studi di Padova.

processo di apprendimento e di scoperta della lingua. Il modello delle valenze indaga quindi le parole in relazione tra loro, i legami sintattici e semantici che si instaurano, la funzione che un termine assume rispetto agli altri.

Un altro grande vantaggio del modello valenziale consiste nell'essere intuitivo, poiché permette agli alunni di recuperare e mettere in azione la loro naturale competenza linguistica: il docente deve soltanto stimolare i discenti con domande ben pensate e guidarli nel processo di ri-scoperta delle conoscenze grammaticali «arriflesse» (Lo Duca, 2018: 25; cfr. anche Lo Duca, 2004; Vedovato, Zanette, 2021).

Imprescindibile è l'utilizzo di un metodo induttivo, sull'esempio di Lo Duca (2004), che ponga agli allievi un quesito sfidante, li spinga all'osservazione e all'analisi dei dati linguistici, su cui formulare delle ipotesi, per giungere infine alla scoperta di regole e definizioni che vengono co-costruite. L'apprendimento risulta quindi più efficace, dato che gli studenti vengono coinvolti in misura maggiore e partecipano in modo attivo alla riflessione metalinguistica; inoltre essi sviluppano uno spirito di osservazione e di curiosità verso il reale, si abituano a usare un approccio scientifico per risolvere anche problemi linguistici e acquisiscono una maggiore padronanza della lingua. Il ragionamento che la grammatica valenziale induce a fare sugli elementi obbligatori con un dato verbo, distinguendoli da quelli facoltativi, permette di comprendere la corretta struttura delle frasi e, di conseguenza, di incrementare la capacità di autoproduzione e l'uso corretto della punteggiatura (cfr. De Santis, 2018: 119).

Di grande aiuto agli studenti è anche la rappresentazione grafica della frase perché permette loro di visualizzarne la struttura e comprendere ancor meglio i legami tra i vari elementi; inoltre l'immagine visiva è di supporto alla memorizzazione: questo è particolarmente utile con alunni con difficoltà di apprendimento, ma va dosata con attenzione la quantità di immagini, in quanto un uso eccessivo potrebbe disincentivare bambini che dominano a fatica l'ambito spaziale (cfr. Vedovato, Zanette, 2021: 19).

Per sfruttare appieno le potenzialità di tale modello, esso va proposto in un'ottica di curricolo verticale, al fine di affrontare i contenuti in modo progressivo e adeguato alle reali capacità degli allievi: con il procedere dell'età dei discenti, si approfondisce e si riprende quanto appreso precedentemente, ma soprattutto si evitano ripetizioni nel corso dei cicli scolastici (cfr. Lo Duca, Provenzano, 2012: 14; De Santis, 2018: 112; Vedovato, Zanette, 2021: 13-14). In questo modo i contenuti del percorso di riflessione grammaticale non vengono presentati in una rigida successione bensì si intrecciano l'un l'altro grazie a riprese e graduali sistemazioni, che permettono alla conoscenza di trasformarsi in competenza (cfr. De Santis, 2018: 113). Il modello valenziale si presta bene a tale scopo poiché utilizza una terminologia chiara, essenziale e unitaria, che è in grado di descrivere sia la struttura delle frasi semplici sia quella delle frasi complesse (per una selezione e sistematizzazione dei contenuti nella scuola primaria e secondaria di primo grado si veda il sillabo Lo Duca, Provenzano, 2012).

2. MODELLO DI RIFERIMENTO

Il presente contributo intende presentare un progetto di applicazione didattica del modello valenziale, elaborato in occasione della stesura della tesi di laurea magistrale dal titolo *Obbligatorio o facoltativo? Chiediamolo al verbo. Sperimentazione del modello valenziale alla secondaria di primo grado*, proposta che è stata messa in atto tra febbraio e marzo 2023 presso l'Istituto Comprensivo di Agordo. Per la realizzazione di tale lavoro si è seguito il modello elaborato dal gruppo di studio padovano, che parte da quello di Sabatini e apporta qualche adattamento sulla base delle proposte di Lo Duca, Vanelli, Prandi e De Santis; pertanto per la descrizione del modello si rimanda a Duso e Paschetto (2019) e al manuale

Grammatica dei bambini: la frase di Vedovato e Zanette (2021). Riassumendo brevemente, i nuovi interventi apportati dal gruppo di studio padovano consistono principalmente in una maggiore attenzione rivolta ai sintagmi, per insegnare da subito agli alunni a dividere la frase in blocchi e a indagare le relazioni di dipendenza tra i vari elementi (cfr. Lo Duca, Provenzano, 2012; Lo Duca, 2018; Vanelli, 2019), e nel considerare *modificatori* quelli che Sabatini definisce *circostanti*, dato che non solo gli elementi del nucleo ma tutti i sintagmi, anche le espansioni, possono avere delle aggiunte che forniscono ulteriori precisazioni: da qui il nome di *modificatori*, poiché possono espandere qualsiasi sintagma (Vanelli, 2019: 375-76). Inoltre Vedovato e Zanette (2021) introducono una variante nella rappresentazione grafica, eliminando l'ovale che in Sabatini separa la frase nucleare dai modificatori: la struttura non è più organizzata in tre fasce ma su due livelli (frase nucleare, o frase nucleare arricchita, ed espansioni).

Grazie al contributo di Prandi 2006 (poi Prandi, De Santis, 2011, 2019; De Santis, Prandi, 2020; Prandi, 2020) viene introdotta una gerarchizzazione dei margini, distinguendo tra margini interni ed esterni, che aiuta a comprendere con maggiore chiarezza quali elementi siano completamente indipendenti dal nucleo e quali invece siano più legati ad esso.

Per quanto riguarda lo schema della struttura della frase, si è seguita in particolare la rappresentazione proposta da Vedovato, Zanette (2021) poiché è risultata da subito chiara ed efficace: sono stati riproposti gli stessi colori usati dalle studiose per verbo e argomenti (rispetto al modello di Sabatini, viene introdotto l'utilizzo del verde per l'oggetto diretto e del giallo per l'argomento indiretto, mentre le espansioni non vengono colorate), la messa in evidenza delle preposizioni nello schema radiale, la posizione dei modificatori (posti sotto l'elemento che vanno ad espandere) e la diversa realizzazione grafica dei legami di valenza rispetto a quelli tra modificatori e sintagma espanso.

In questa sede verrà quindi illustrata brevemente la sperimentazione didattica che è stata realizzata, soffermandosi in particolare sui riscontri ottenuti da parte degli studenti, e verranno messi in luce esiti positivi e criticità incontrate lungo il percorso.

3. SPERIMENTAZIONE DIDATTICA

3.1. *Obiettivi e contesto*

La realizzazione concreta del percorso ideato e la sperimentazione nelle classi sono state le fasi più interessanti e stimolanti di questo lavoro. Gli obiettivi prefissati consistevano nel vedere come gli alunni si approcciassero a questo modello, capire se esso potesse essere effettivamente più semplice e motivante, ma soprattutto rendersi conto di quali fossero le reali difficoltà incontrate nel lavoro in classe.

Il progetto è stato attuato in due classi di inizio ciclo, presso la Scuola secondaria di primo grado A. Pertile di Agordo, che non avevano mai fatto riflessione linguistica in ottica valenziale prima di allora. La totalità degli alunni di entrambe le classi era di madrelingua italiana, ad eccezione di due alunni bilingui, che però avevano compiuto tutti i cicli di istruzione in Italia; erano inoltre presenti due studenti con sostegno, uno per classe, e uno studente con ADHD.

La sperimentazione si è articolata in dieci incontri per ogni classe, svoltisi nell'arco di cinque settimane scolastiche tra febbraio e marzo 2023. A fine percorso sono stati somministrati una breve prova individuale e una scheda di riflessione per indagare il livello di gradimento e le reazioni emotive degli studenti. Naturalmente un itinerario di una decina di lezioni può offrire soltanto un primo approccio al modello valenziale ed è solo

il punto di partenza per successivi approfondimenti e riflessioni metalinguistiche. Si è scelto di proporre il progetto a classi prime per evitare il più possibile confusioni e sovrapposizioni con la terminologia e i concetti dell'analisi tradizionale, in modo da partire dalle basi e richiamare le conoscenze implicite degli studenti, come viene evidenziato in Lo Duca, Provenzano (2012).

L'utilizzo di un metodo induttivo è stato dettato dall'esempio di *Esperimenti grammaticali* di Lo Duca (2004) che sottolinea l'importanza di porre agli allievi domande ben pensate per guidarli nel processo di riflessione: in questo modo sono giunti autonomamente a fare delle "scoperte" (cfr. 3.2.2 e 3.2.4) e a partecipare in modo attivo alla costruzione di regole e definizioni.

3.2. *Contenuti delle lezioni*

Il progetto di applicazione didattica si è concentrato principalmente sulla frase nucleare ed è arrivato a toccare la frase nucleare arricchita da modificatori; gli unici prerequisiti richiesti sono stati la capacità di individuare il verbo nella frase (su cui è stato fatto ulteriore esercizio lungo il percorso) e di riconoscere le preposizioni, per distinguere l'argomento indiretto dall'oggetto diretto.

Si è scelto di utilizzare varie strategie e metodologie didattiche diverse per garantire a tutti un apprendimento significativo: lavoro individuale, a coppie, a piccoli gruppi di 3 - 4 alunni; da subito è parso evidente che i ragazzi fossero poco abituati a lavorare in modo collaborativo, ma si sono dimostrati curiosi e coinvolti nella maggior parte dei casi.

3.2.1. *Frase, non frase ed enunciato*

Come attività introduttiva è stata proposta una riflessione sull'utilità della grammatica, a cui è seguita una condivisione in plenaria, con lo scopo di indagare le idee iniziali degli studenti e metterle poi a confronto con quelle al termine della sperimentazione. È emerso che per la maggior parte degli alunni la grammatica serve a comunicare meglio e aiuta ad ampliare la sfera lessicale, grazie all'apporto di nuovi termini: ne deriva un uso del linguaggio più preciso e consapevole.

La prima fase del percorso ha previsto un lavoro sulla differenza tra frase, non frase ed enunciato, partendo dall'analisi dei seguenti esempi (1):

- 1) a. *Fabbrica mio lavora in fratello.*
- b. *Mio fratello lavora in fabbrica.*
- c. *In fabbrica.*

L'inaccettabilità della prima espressione è stata riconosciuta da tutti e si è ragionato sull'importanza dell'ordine delle parole; il terzo esempio invece ha destato qualche perplessità: una parte di allievi sosteneva che non avesse senso, data l'assenza del verbo, mentre un'altra parte riteneva l'informazione in sé comprensibile. Dopo qualche scambio di opinioni, si è giunti alla conclusione condivisa che l'espressione *c* avesse bisogno di qualche elemento in più per essere veramente capita e gli studenti hanno inventato autonomamente un contesto in cui essa potesse funzionare.

Quindi è stato proposto un esercizio a coppie che invitava a distinguere quali espressioni avessero un senso compiuto, quali fossero complete e quali invece necessitassero di ulteriori informazioni, motivando le scelte indicate.

Figura 1. Scheda utilizzata durante il lavoro in classe su frase, non frase ed enunciato

<u>Esercizio 1</u> : Osserva le seguenti sequenze di parole: quali hanno un senso compiuto e mi “fanno vedere” una scena? Quali stanno in piedi da sole? Quali invece hanno bisogno di altre informazioni? Metti una crocetta sulla colonna giusta e prova a spiegare il perché.					
	Ha senso	Non ha senso	Sta in piedi da sola	Servono altre informazioni	Motivazione
Il lupo mangiano la foglie.					
Mi presti la tua penna?					
Per me un caffè, grazie.					
I bambini nevicano in casa.					
Due litri.					
Andremo al mare ad agosto.					
La zia dà a Marco.					
Postino il portato una multa ha.					

Le *non frasi* sono state riconosciute come tali dalla totalità dei ragazzi, per cui durante la discussione in plenaria si sono analizzati con maggiore attenzione gli enunciati, affinché tutti avessero chiara la differenza rispetto alle frasi propriamente dette.

Infine gli alunni hanno cercato di elaborare una definizione di frase: inizialmente sono riemersi alcuni concetti dell'analisi tradizionale, assimilati durante gli anni di primaria, come «la frase è formata da soggetto e verbo», ma in seguito a una riflessione condivisa e grazie ad alcune domande mirate gli studenti sono giunti a delle definizioni accettabili di frase. Va sottolineato che è stata lasciata agli studenti massima libertà nell'esprimersi, senza avere la pretesa di raggiungere una forma perfetta o di dare una definizione precisa ed esaustiva (cfr. Lo Duca 2004; 2018; Vedovato, Zanette, 2021).

3.2.2. Il verbo è il centro della frase

La sezione successiva ha riguardo la centralità del verbo, dato che la presenza della forma verbale era stata individuata come una delle caratteristiche necessarie per poter definire tale una frase: gli alunni hanno analizzato espressioni senza verbo (2), giungendo alla conclusione che in questo caso si perde l'informazione più importante e la frase non sta in piedi.

- 2) a. *Noi sul divano.*
 b. *Martina a Sara.*
 c. *La macchina nel garage.*

È stato quindi chiesto agli studenti di manipolare le espressioni prese in considerazione e di provare a trasformarle in frasi: questo esercizio è stato particolarmente proficuo perché i discenti hanno iniziato a ragionare su quali elementi siano davvero necessari in una frase e quali invece facoltativi. Uno studente ad esempio ha trasformato l'espressione b (*Martina a Sara*) in *Martina chiede a Sara*, aggiungendo in un primo momento soltanto il verbo; poco dopo però si è reso conto da solo che la frase non era completa e che il verbo

chiedere necessitava di un altro argomento. Questi ragionamenti, sviluppati dai ragazzi in modo del tutto autonomo e con grande entusiasmo, testimoniano la loro implicita competenza grammaticale, che li porta a fare acute considerazioni e scoperte sulla lingua in modo del tutto naturale.

Una volta compresa la centralità dell'elemento verbale nella frase, gli studenti sono stati invitati a cerchiare il verbo con il rosso, seguendo la rappresentazione di Sabatini, Camodeca, De Santis (2011) che viene mantenuta da molti studiosi, tra cui Martinelli, (2019 e Vedovato, Zanette (2021). Per le forme composte e interrotte da elementi non verbali, si è scelto di seguire la tecnica di Martinelli (2019) definita “dei barbabapà”: si disegna un tratto rosso che avvolge tutte le parole di cui il verbo si compone, negazione compresa, modellando il cerchio intorno ad esse e lasciando fuori gli avverbi. Si sottolinea che lungo l'intero percorso, su consiglio delle insegnanti curricolari, sono stati presi in considerazione soltanto verbi predicativi, anche non agentivi e di diatesi passiva, ma non verbi copulativi: si è preferito adeguare il percorso alle specifiche competenze degli alunni, in modo da permettere a tutti un apprendimento efficace e significativo, e non alzare troppo il grado di difficoltà, dal momento che l'utilizzo di un modello completamente nuovo ha costituito di per sé una bella sfida per gli studenti.

Figura 2. Martinelli (2019: 310)

Il gatto nero della zia ha sempre mangiato di tutto.

3.2.3. Il sintagma

In accordo con i contributi del gruppo di studio padovano che evidenziano quanto una riflessione sui sintagmi possa apportare al modello valenziale (Lo Duca, 2018; Vanelli, 2019; Vedovato, Zanette, 2021), si è dedicato molto spazio alla segmentazione della frase: le proposte hanno seguito da vicino quelle descritte da Lo Duca (2018: 95-102), che però si rivolgevano alla scuola primaria.

Durante un lavoro a piccoli gruppi, è stato chiesto agli studenti di provare a dividere in sintagmi alcune frasi e cercare di individuare i criteri usati per creare i gruppi di parole.

Figura 3. Scheda utilizzata in classe per lavorare sui sintagmi

Esercizio 1: Leggi le frasi e prova a segmentarle, cioè a dividerle in pezzi. Usa le parentesi quadre per separare i gruppi di parole che stanno insieme.

1. Ieri pomeriggio sono andata in soffitta con mia sorella.
2. Il quaderno rosso è rimasto a casa mia sul tavolo della cucina.
3. Ogni mattina la zia di Marta si pettina i capelli con la spazzola di legno.
4. Siamo stati rimproverati dalla nonna per il disordine in camera.

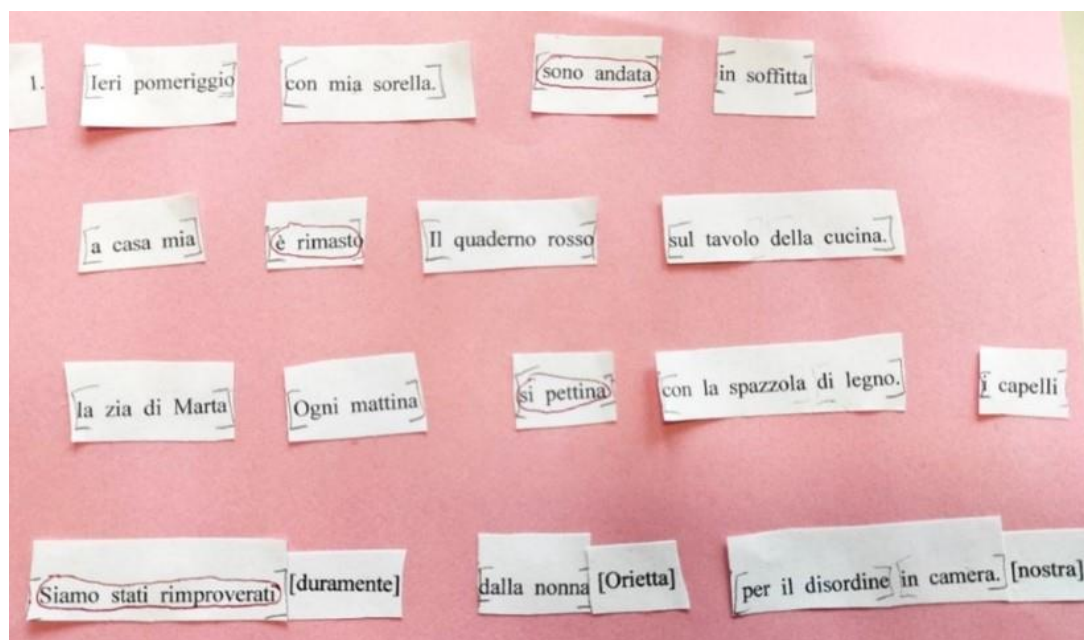
Dal momento che i ragazzi faticavano a motivare le loro scelte, si è cercato di indirizzarli con domande più mirate: ad esempio, per farli ragionare sull'accordo nominale, si è chiesto agli alunni se il gruppo *con mia sorella* presente nella prima frase funzionasse e cosa sarebbe cambiato se invece ci fosse stato scritto *con mia sorelle*. Gli alunni hanno dunque scoperto che le parole che formano un sintagma sono legate da delle regole di

concordanza (cfr. Moretti, Selvitella, Cannavò, 2022: 9; Vedovato, Zanette, 2021: 41) e hanno iniziato a utilizzare questo criterio per le successive segmentazioni.

Sull'esempio di Lo Duca (2018), sono state realizzate alcune attività con carta e forbici, in modo da coinvolgere anche gli studenti più fragili grazie alla concretezza dell'operazione, e sono state utilizzate le parentesi quadre per dividere le frasi in sintagmi.

Questo esercizio ha permesso di comprendere meglio il concetto di sintagma come "blocco di parole" e gli alunni, per verificare di aver segmentato la frase in modo corretto, hanno provato a spostare i costituenti creati e a riformare le frasi con gli stessi sintagmi disposti però in ordine diverso. In tal modo si è lavorato anche su quello che Graffi (1994; citato in Lo Duca, 2018: 96; cfr. anche Moretti, Selvitella, Cannavò, 2022: 36) definisce «criterio del movimento», dal momento che è risultato subito evidente come un sintagma, contenendo un'informazione che deve essere completa, possa essere spostato all'interno della frase ma debba muoversi tutto insieme.

Figura 4. Riordino autonomo di uno studente²



Proseguendo con la manipolazione delle frasi, si è cercato di far ragionare gli studenti sul criterio dell'ininseribilità (Graffi, 1994: 78; Lo Duca, 2018: 96) proponendo la ricostruzione *Ieri in soffitta pomeriggio sono andata con mia sorella*: non ci sono state esitazioni nel definire questo riordino inaccettabile, dal momento che il sintagma funziona «come un gruppo unico che deve stare tutto insieme» e che quindi non può essere interrotto dall'interpolazione di altri sintagmi.

In una fase successiva sono state analizzate frasi con modificatori e si è ragionato sulla possibilità di espandere i sintagmi all'infinito, facendo esperienza del fenomeno della ricorsività (cfr. Moretti, Selvitella, Cannavò, 2022). Si anticipa già che tali attività sui sintagmi sono risultate in un primo momento poco coinvolgenti da parte degli studenti, probabilmente perché non potevano ancora apprezzare la preziosità ai fini dell'analisi della frase. In particolare la proposta di ritagliare la frase in piccoli pezzi è stata ritenuta poco sfidante dagli alunni più competenti, mentre gli studenti più fragili hanno considerato l'esercizio utile alla comprensione ma hanno vissuto la frustrazione di non

² Si veda la figura 2 per le frasi di partenza.

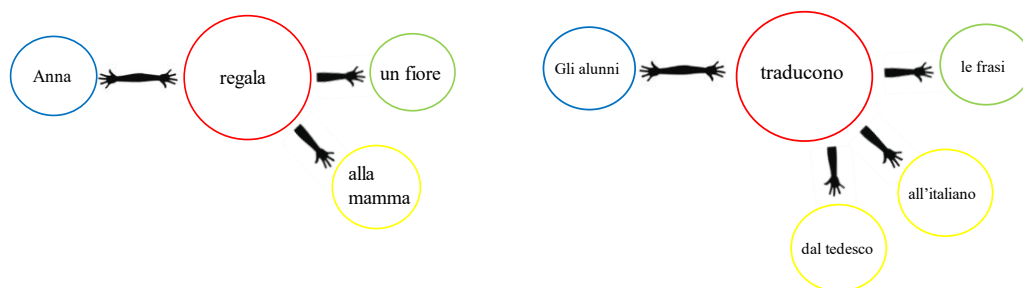
riuscire a segmentare in modo corretto da soli (qualche alunno ha ritagliato ogni singola parola, ritrovandosi così con un numero eccessivo di piccoli pezzettini difficili da gestire). Va detto però che al termine dell'intera sperimentazione la maggior parte degli studenti ha rivalutato l'attività svolta sui sintagmi, qualificandola come fondamentale per una corretta analisi della frase. Tuttavia ci si è chiesti quali migliorie introdurre, in una futura esperienza scolastica, affinché la segmentazione possa essere apprezzata dagli alunni sin dalle prime fasi: innanzitutto è necessario proporre un consistente numero di esercizi e dedicare maggiore tempo al processo di divisione in sintagmi, in modo da permettere a tutti di interiorizzarne i meccanismi e costruire un solido livello di competenze condivise (utili saranno le attività di gruppo e di *peer tutoring*). Da questa base sarà poi possibile partire per alzare gradualmente il livello di difficoltà e proporre attività più stimolanti per studenti più esperti, come quella sui sintagmi a grappolo (cfr. Vedovato, Zanette, 2021). Si sottolinea che non viene mai messa in discussione la liceità di una riflessione sui sintagmi, dati i numerosi studi a favore e dal momento che essa risulta utile anche per le Prove INVALSI, come si evidenzia nel *Quadro di riferimento della prova di italiano* (2018: 12): il sintagma compare nella tabella che riporta gli ambiti su cui vertono i quesiti di riflessione sulla lingua.

3.2.4. *Il verbo e le sue valenze*

Entrando nel vivo del percorso di riflessione in ottica valenziale, si sono dedicate alcune lezioni all'approfondimento del verbo, analizzandone le valenze, e all'introduzione del concetto di frase nucleare. Gli alunni si sono cimentati in un esercizio di drammatizzazione di alcune frasi sulla base della metafora della frase come rappresentazione teatrale e hanno iniziato a riflettere sul numero di attori necessari a seconda del verbo preso in considerazione, come insegna Sabatini (cfr. Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 129-130). Grazie alla messa in scena del contenuto delle frasi (esercizio proposto da Lo Duca, 2018 e da Vedovato, Zanette, 2021), gli studenti sono giunti alla scoperta che il verbo ha bisogno di altri elementi, definiti in un secondo momento *argomenti*, per formare una frase di senso compiuto; come consigliato da Vedovato, Zanette, 2021: 81, i verbi zerovalenti sono stati presentati in un momento successivo. Per approfondire quali siano gli elementi necessariamente richiesti dal verbo, gli studenti sono stati coinvolti in una sorta di "intervista" al verbo, riproponendo un'attività di Martinelli (2019: 311-12): le classi hanno mostrato grande partecipazione ed entusiasmo e sono state in grado di individuare gli argomenti. Dato che però gli studenti non erano abituati a ragionare sull'obbligatorietà di un elemento e non tutti riuscivano a porre le domande corrette al verbo, si è proposto di immaginare i legami di valenza come una serie di "mani" che il verbo offre agli elementi necessari e si è iniziato a introdurre le rappresentazioni grafiche, affinché gli alunni potessero visualizzare la struttura della frase nucleare.

Figura 5. *Slide utilizzate per la spiegazione delle valenze del verbo, rappresentate con delle mani che il verbo mette a disposizione per gli argomenti. Si noti la "doppia" mano tra soggetto e verbo che segnala l'accordo*

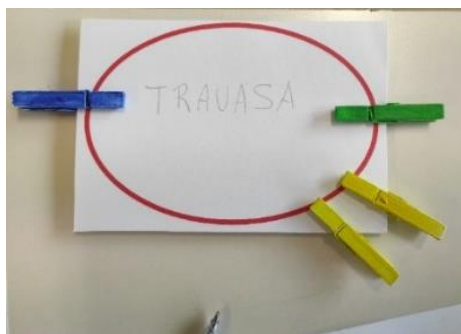




Nel corso delle lezioni sono state prese in considerazione tutte le categorie dei verbi in base alla valenza (zerovalente, monovalente, bivalente, trivalente, tetravalente), introducendo a questo punto anche i verbi zerovalenti, e ci si è soffermati soprattutto sul cogliere le differenze delle diverse strutture argomentali.

Una volta approfondito il concetto di frase nucleare, sottolineando quanto esso si discosti dal quello di frase minima della grammatica tradizionale, è stata introdotta un'attività molto concreta utilizzata da Vedovato e Zanette (2021: 81 e ss.) che prevede l'uso di mollette colorate e cartoncini, in modo da comprendere ancora meglio i "posti" attivati dal verbo: in particolare si è cercato di porre l'attenzione sui colori usati per il verbo e per i diversi argomenti e sulla posizione occupata dagli argomenti rispetto al verbo.

Figura 6. Attività di visualizzazione della struttura della frase con cartoncini e mollette



Gli studenti hanno apprezzato molto questo esercizio per la concretezza e la possibilità di manipolare i materiali nel momento in cui si va a visualizzare la struttura delle frasi; è inoltre risultato di supporto al ragionamento sulla frase nucleare soprattutto per gli alunni più fragili.

Infine si sono presi in considerazione verbi con diverse strutture argomentali e si è cercato di portare gli alunni a ragionare sulle sfumature di significato che il verbo assumeva a seconda del contesto. Partendo da una riflessione sui diversi significati del verbo *andare* nelle frasi *I bambini vanno a scuola*, *La macchina va* e *Il treno va da Venezia a Firenze*, si è proposto un esercizio a gruppi che prevedeva un confronto tra frasi in cui lo stesso verbo aveva sfumature di significato diverse: gli alunni dovevano ragionare sullo

specifico significato assunto dal verbo, trovare un sinonimo e identificare il numero di argomenti.

Figura 7. Parte iniziale della scheda usata in classe per riflettere su verbi con diverse strutture argomentali

<p><u>Esercizio 5:</u> Leggi questi gruppi di frasi, cerchia di rosso il verbo e dividi le frasi in sintagmi. Per ogni frase scrivi il numero di argomenti del verbo e il significato che il verbo ha in quella frase.</p>		
Esempio:		
PASSARE	Numero argomenti	Significato verbo
[Elia] <u>[passa]</u> [la matita] [a Giacomo].	3	Dare qualcosa a qualcuno
[Il temporale] <u>[è passato]</u>	1	Finire
[Luca] <u>[passerà]</u> [dalla zia].	2	Fare tappa / andare da qualcuno
METTERE	Numero argomenti	Significato verbo
Io ho messo i guanti.		
Il faggio ha messo le gemme.		
Il cameriere mette il piatto sul tavolo.		

Quest'ultima proposta è risultata particolarmente impegnativa per buona parte degli studenti e si sono riscontrate diffuse lacune lessicali. Si considerino ad esempio le frasi con il verbo *mettere*: per quanto riguarda la prima (*Io ho messo i guanti*), la maggior parte dei discenti non è riuscita a trovare un sinonimo adatto per il verbo né a spiegare che esso aveva il significato di *indossare*; il significato di *mettere* nella terza frase è stato invece individuato da tutti correttamente come *appoggiare* (*Il cameriere mette il piatto sul tavolo*); mentre quello della seconda frase (*Il faggio mette le gemme*) è stato compreso soltanto da qualche studente, che ha ipotizzato significasse *far nascere qualcosa* e *uscire*.

Essendo emerse varie difficoltà nel comprendere appieno il significato di alcuni verbi, si è deciso di utilizzare il DISC Sabatini Coletti (nella sua versione online presente sul sito del Corriere della Sera) e di cogliere l'occasione per ragionare sul lessico: si è controllato ad esempio il significato del verbo *mettere* che non era stato individuato dalla maggior parte degli studenti (quello presente nella seconda frase). Tale attività è stata particolarmente apprezzata dalle insegnanti curricolari, poiché utile ad ampliare lo scarno bagaglio lessicale degli alunni.

Figura 8. Voce nel DISC online

mettere**[mét-te-re] v. (irr.: ind.pres. métto ecc., pass.rem. misi, mettésti ecc.)**• **v.tr. [sogg-v-arg-prep.arg]**

1 Collocare qlco. in un posto; disporlo in un certo modo, secondo un certo ordine, o per una determinata funzione: *m. la mano alla bocca, le coperte al sole, m. in ordine la stanza*; sistemare uno strumento in una certa posizione: *m. la marcia in folle*; attaccare, applicare qlco. in un certo luogo: *m. le tende alle finestre*; in contesto noto anche con il secondo arg. sottinteso: *m. il telefono*

2 Far indossare qlco. a qlcu.: *m. i guanti al bimbo*

• **[sogg-v-arg]**

1 Indossare un capo di vestiario: *m. il cappotto*

2 Emettere, mandar fuori qlco.: *la macchina mette molto fumo; la pianta ha messo i germogli*

3 Supporre, fare l'ipotesi (l'argomento è espresso da frase): *mettiamo, metti che lui arrivi* || *mettiamo*, con arg. sottinteso, segnale discorsivo che introduce un'esemplificazione di quanto detto per chiarirlo

• **v.intr. (aus. avere) [sogg-v-prep.arg]** Sboccare, sfociare in un luogo: *il corridoio mette nella sala*

Per quanto concerne gli schemi radiali, si è cercato di presentarli attraverso attività diverse e graduali, in modo che tutti potessero acquisire il corretto ragionamento da fare: infatti le difficoltà maggiori sono derivate da una base di partenza poco solida, ovvero una scorretta divisione in sintagmi, a cui si è sommata l'incapacità di porre le giuste domande al verbo e una conseguente mancata identificazione degli argomenti.

Con una delle classi è stato necessario dedicare molto tempo allo svolgimento di un elevato numero di esercizi, prima che la maggior parte degli alunni avesse chiaro come individuare la frase nucleare. L'altra classe invece è porsa da subito più partecipe e predisposta alla riflessione metalinguistica e gli studenti sono giunti da soli a delle scoperte importanti, anticipando anche il percorso ideato: in particolare, gli alunni hanno avuto delle intuizioni corrette riguardo alla differenza tra oggetto diretto e argomento indiretto e, grazie alla collaborazione di varie voci e proposte, sono giunti alla conclusione che la differenza riguarda la presenza della preposizione. Questo dimostra quanto lontano possano condurre la curiosità, la voglia di fare tentativi e scoperte, la naturale inclinazione dei ragazzi nel proporre delle ipotesi, se lasciati liberi di sperimentare e non occupati in esercizi puramente meccanici.

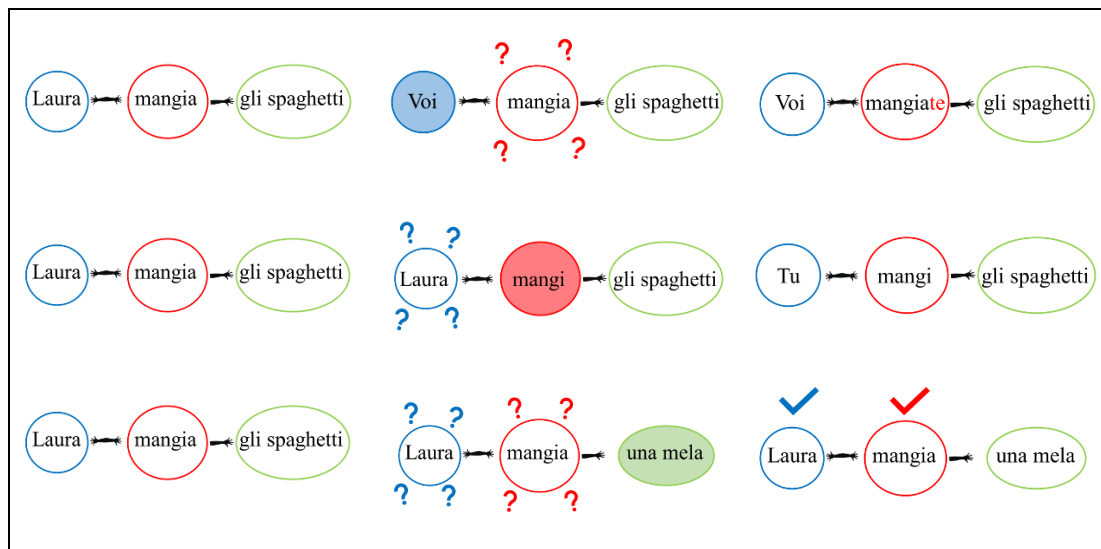
In linea generale sono stati raccolti riscontri molto positivi da parte di tutti gli studenti per quanto riguarda le attività concrete (come quella con mollette e cartoncini) e partecipative (tra cui le scenette e l'intervista al verbo), che dimostrano quanto sia necessario coinvolgerli nel processo di apprendimento e stimolarli con proposte diversificate e collaborative.

3.2.5. Gli argomenti del verbo

Successivamente si sono analizzati nel dettaglio gli argomenti, partendo dal soggetto: grazie alla manipolazione di alcune frasi, si è scoperto l'accordo con il verbo e si è ragionato sulle diverse posizioni in cui può trovarsi il soggetto all'interno della frase. Si è analizzata ad esempio la frase *Laura mangia gli spaghetti*, ponendo agli studenti le seguenti domande: se provo a sostituire il verbo con *mangiate*, la frase è ugualmente corretta? Come devo trasformarla? Che cosa cambia se al posto del sintagma *Laura* metto *Tu*? Il verbo rimane uguale? Se sostituisco il sintagma *gli spaghetti* con *la mela*, che cos'altro devo cambiare? La frase *Laura mangia la mela* è accettabile? Prontamente gli alunni hanno

risposto in modo corretto, precisando che il verbo deve concordare soltanto con il soggetto; quindi si è fatta notare la particolarità con cui viene rappresentato l'accordo negli schemi radiali (doppia mano nelle rappresentazioni proposte durante la sperimentazione; freccia a doppia punta in Vedovato, Zanette, 2021).

Figura 9. Slide presentate in classe per indurre gli studenti alla scoperta dell'accordo tra verbo e soggetto



Per evitare che i ragazzi identificassero in modo meccanico il sintagma iniziale di frase come soggetto, si sono analizzati esempi in cui esso ricopriva varie posizioni, come *Stamattina non è suonata la sveglia* e *Sono stati premiati Sara e Simone con una bella medaglia*.

In seguito si è lavorato anche sul soggetto non agente, ragionando su frasi come *Mi è piaciuta la zuppa del nonno* e *Ai nonni mancano i loro nipotini* (esempio in Vedovato, Zanette, 2021: 12), e sul soggetto espresso da pronomi o da un verbo nominalizzato: le frasi *Chi ha spostato i miei libri?* e *Il tuo brontolare ha stancato tutti* hanno destato grosse difficoltà nella maggior parte degli alunni, per cui la riflessione su di esse è stata condotta in maniera guidata e con domande puntuali. È risultata problematica anche l'individuazione dei soggetti non agenti, poiché gli studenti sono abituati a prestare attenzione al contenuto semantico e non alla forma. Qualche incertezza è stata avvertita anche con le forme passive.

Si è deciso di alzare il grado di difficoltà e far sì che gli alunni si cimentassero anche con frasi più complesse affinché anche i ragazzi più intuitivi fossero stimolati da esercizi sfidanti; probabilmente però, dati i risultati ottenuti, non era ancora il momento adatto: serviva acquisire maggiore confidenza e sicurezza con ulteriore esercizio.

Parallelamente a queste proposte, è stato portato avanti l'esercizio sulla rappresentazione della frase nucleare e gli alunni hanno iniziato a produrre autonomamente gli schemi radiali: le classi si sono divise tra chi era pienamente in grado di farlo e chi ha mostrato grosse difficoltà, dovute soprattutto a una mancata interiorizzazione delle fasi precedenti e del processo da compiere per una corretta analisi; pertanto si sono visti schemi eseguiti su linea retta, uso scorretto dei colori, posizione arbitraria dei diversi argomenti.

In una fase successiva si è chiesto ai discenti di osservare la forma degli argomenti ancora non analizzati e di riflettere sulle domande a cui essi rispondevano: la classe in cui era già stata affrontata la differenza tra oggetto diretto e argomento indiretto ha svolto

con facilità l'attività proposta, mentre l'altra classe ha avuto bisogno di un maggiore intervento da parte dell'insegnante e di domande che stimolassero il ragionamento; in entrambi i casi si sono poi svolti degli esercizi per mettere in evidenza la preposizione all'interno degli schemi radiali, come suggerito da Vedovato, Zanette (2021).

Dal momento che gli errori maggiori degli alunni derivavano dal mancato rispetto della sequenza di passaggi necessari per analizzare le frasi in modo corretto, si è deciso di ripercorrere tutte le fasi del processo di analisi, soffermandosi in particolare sulla necessità di individuare con sicurezza gli argomenti, prima di passare all'analisi dei sintagmi, e di identificare il soggetto, prima degli altri argomenti; per aiutare gli studenti a fare chiarezza e visualizzare l'ordine corretto di esecuzione dei vari passaggi, è stato realizzato uno schema da appendere in classe (cfr. Vedovato, Zanette, 2021).

Analizzando le rappresentazioni grafiche realizzate dagli alunni si è potuto osservare che tutti hanno interiorizzato la centralità del verbo, posto al centro della schema radiale in un ovale rosso, e che la maggior parte di loro ha assimilato sia la posizione del soggetto a sinistra del verbo sia la doppia freccia che segnala l'accordo; maggiori incertezze si sono riscontrate invece nel posizionare oggetto diretto e argomento indiretto. Tuttavia gli errori più consistenti hanno riguardato l'inclusione nello schema di elementi extra-nucleari, determinata ancora una volta da una scorretta individuazione degli argomenti (va ricordato che in questa fase era richiesta la rappresentazione soltanto della frase nucleare).

3.2.6. *I modificatori*

Il progetto iniziale prevedeva che, come ultimo passaggio, venisse affrontata la frase nucleare arricchita da modificatori: ciò è stato realizzato soltanto con la classe che si è dimostrata più ricettiva e partecipativa (la stessa che aveva intuito la differenza tra oggetto diretto e argomento indiretto). È stata mostrata la posizione dei modificatori nello schema radiale ed è stato fatto notare che la linea di congiunzione con l'elemento che espandono viene disegnata con un semplice tratto, e non con una freccia (come proposto da Vedovato, Zanette, 2021): gli alunni ancora una volta hanno capito da soli che la motivazione rispondeva al fatto che questo non è un legame di valenza; infine si è ragionato sulla possibilità di espandere la frase all'infinito.

Date alcune domande interessate poste dagli alunni, si è fatto breve accenno alle espansioni e alla loro posizione nella schema radiale, sottolineandone il libero movimento poiché non vi sono legami con gli elementi nucleari. Tutti gli studenti di questa classe hanno raggiunto buone competenze anche nella realizzazione delle rappresentazioni grafiche e in alcuni casi sono riusciti a riprodurre in modo preciso e chiaro anche la posizione dei modificatori. Come già anticipato, con l'altra classe non si è affrontata la parte relativa alla frase nucleare arricchita, date alcune difficoltà nella gestione degli alunni e le grosse lacune riscontrate nell'individuazione dei verbi: si è deciso di omettere una parte di percorso per dedicare maggiore tempo al consolidamento degli argomenti precedenti.

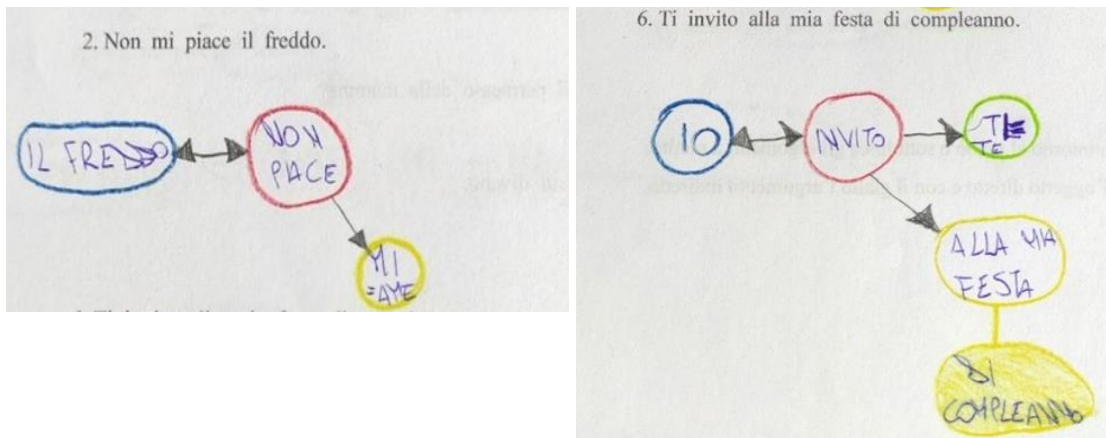
3.3. *Valutazione e riscontri degli studenti*

La breve prova finale che è stata somministrata a fine sperimentazione aveva lo scopo di constatare quanto effettivamente fosse stato assimilato dagli alunni e capire quali nodi fossero ancora poco chiari, in modo da rimodulare il percorso didattico e sviluppare in maniera più articolata i punti critici in una futura esperienza di insegnamento.

Gli studenti sono stati invitati a svolgere tre brevi esercizi, più un quarto facoltativo, che presentavano alcune leggere variazioni da una classe all'altra, dato che il percorso era stato adattato alle esigenze delle singole classi; per gli alunni con sostegno è stata prevista una scheda personalizzata. Gli esercizi sono stati ordinati secondo un grado di difficoltà crescente e richiedevano di dividere alcune frasi in sintagmi, identificare la frase nucleare, individuare verbo e argomenti, analizzare quest'ultimi, distinguendo tra soggetto, oggetto diretto e argomento diretto, infine disegnare gli schemi radiali di alcune semplici frasi; va specificato che per la classe che aveva dimostrato maggiori difficoltà l'attività di rappresentazione grafica è stata inclusa soltanto come esercizio facoltativo.

Entrambe le classi, nonostante qualche caso isolato, sono riuscite a segmentare le frasi in modo corretto e a individuare la frase nucleare, perciò si può concludere che gli studenti abbiano generalmente interiorizzato i procedimenti necessari per svolgere tali attività. La parte della classe più reattiva ha realizzato degli schemi radiali perfetti, o comunque molto buoni, e alcuni ragazzi hanno persino incluso i modificatori nella rappresentazione.

Figura 10. Esempio di schemi radiali eccellenti, nei quali viene incluso anche il modificatore e vengono sciolti i pronomi

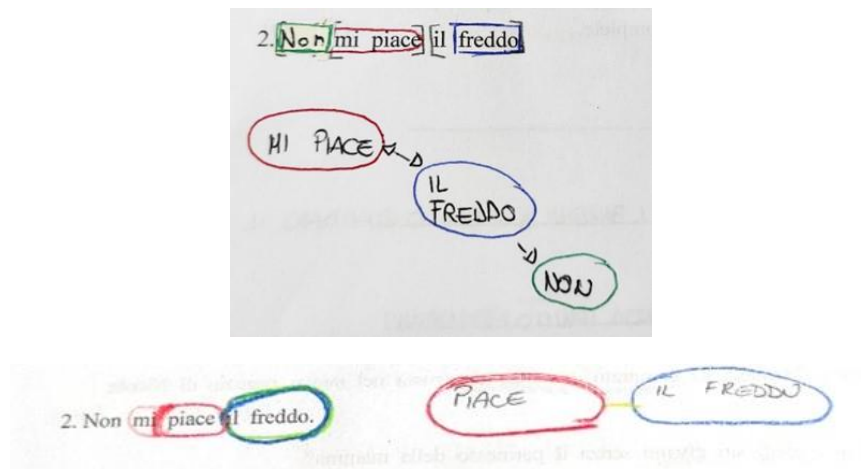


Gli studenti dell'altra classe hanno mostrato grosse difficoltà nella realizzazione degli schemi radiali (soltanto 2 alunni su 18 li hanno disegnati in modo corretto), ma va notato che tutti hanno cercato di portare a termine l'esercizio, nonostante fosse facoltativo, e si sono messi alla prova: questo testimonia come la rappresentazione grafica venga accolta con interesse dagli alunni e che, con la giusta dose di esercizio, sia perfettamente alla loro portata.

Dai dati raccolti è inoltre emerso che il ragionamento coinvolto nella realizzazione degli schemi permette di fare chiarezza ed è di supporto alla comprensione: infatti alcuni studenti, in particolare i due alunni bilingui, nel momento in cui sono andati a disegnare la struttura della frase, hanno sciolto alcuni loro dubbi e hanno corretto degli errori precedentemente compiuti. Nessuno dei due aveva identificato il soggetto della frase *Non mi piace il freddo* ma entrambi, in un esercizio successivo che richiedeva di rappresentare lo schema radiale di frasi già analizzate, lo hanno disegnato correttamente con il blu.

Nonostante la posizione del soggetto sia scorretta, si notino l'uso del colore corretto per il soggetto e, nel primo caso, anche la freccia a doppia punta a indicare l'accordo con il verbo.

Figura 11. Rappresentazioni eseguite dagli studenti bilingui



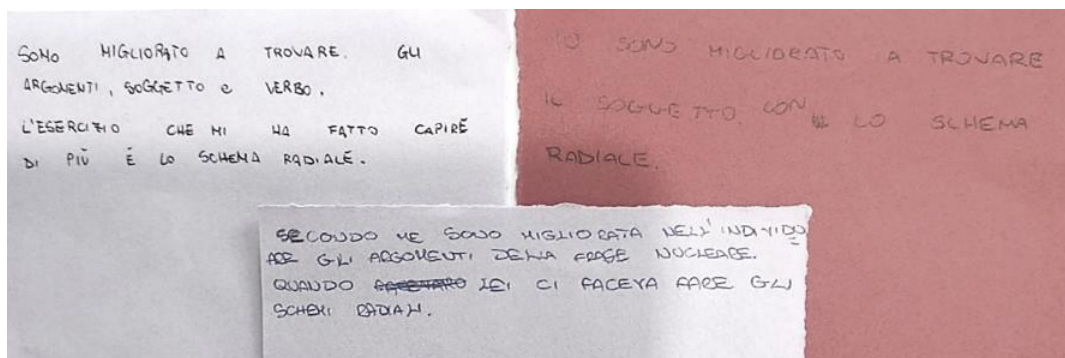
L'alunno italo-cinese ha mostrato grosse difficoltà nella rappresentazione grafica e, in alcuni casi, anche nell'individuare gli argomenti; tuttavia dal suo accenno di schema (Fig. 12) si può osservare che il pronome è stato identificato come oggetto diretto e rappresentato nella corretta posizione, a destra del verbo. Grazie al disegno si può concludere che lo studente ha compreso realmente la funzione del pronome e che la sua identificazione tramite il colore verde, presente in un esercizio precedente, è frutto di una scelta ben ragionata.

Figura 12. Accenno di schema radiale di uno studente sinofono



Tali esempi sono dunque da tenere in considerazione e dimostrano che fare la rappresentazione porta a ragionare in modo diverso e permette di comprendere meglio le relazioni tra gli elementi della frase, fornendo una visualizzazione concreta della sua struttura. Sono gli alunni stessi a confermare il supporto alla comprensione fornito dalle rappresentazioni grafiche poiché, nel momento in cui è stato chiesto loro, a fine percorso, quale fosse stata l'attività più utile, alcuni hanno indicato proprio il lavoro con gli schemi radiali; un ragazzo ha precisato che questo è l'esercizio «che mi ha fatto capire di più».

Figura 13. Esempi di alcune risposte degli studenti alla richiesta di quale fosse stata l'attività avvertita come più utile ed efficace

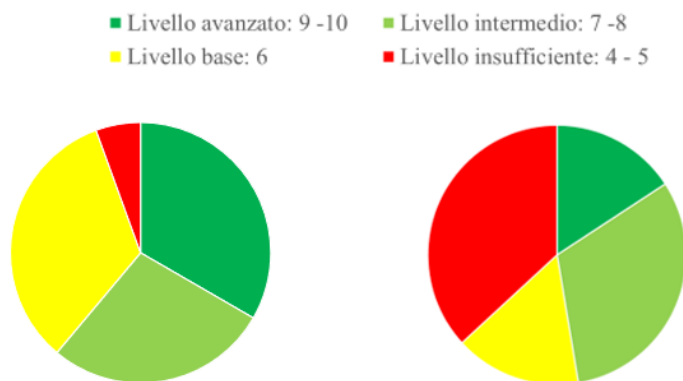


La maggior parte degli errori compiuti nella prova finale è derivata dal non aver seguito con ordine i passaggi da compiere per analizzare le frasi: come era già stato riscontrato durante le esercitazioni in classe, alcuni alunni non avevano ancora chiaro che l'identificazione di soggetto, oggetto diretto e argomento indiretto va fatta tra quegli elementi che sono già stati riconosciuti come argomenti, dunque, non essendosi soffermati sul riconoscimento di tutti gli argomenti, hanno individuato come oggetto diretto e argomento indiretto elementi non nucleari.

In vista di una possibile riproposizione di tale percorso, articolato in tempi più dilatati e quantità di esercizi maggiore, ci si è chiesti quale attività proporre per evitare di incorrere in errori di questo tipo, dal momento che l'insistenza sui passaggi da compiere e la produzione dello schema da appendere in classe non sono stati sufficienti. La proposta consiste in un esercizio che preveda di cancellare, momentaneamente, tutti i sintagmi che non sono argomento, in modo da procedere all'individuazione di soggetto, oggetto diretto e argomento indiretto soltanto tra i sintagmi rimasti, ossia tra quelli già identificati come argomenti. Tale attività potrebbe essere realizzata inizialmente alla lavagna, affinché i passaggi da compiere siano ben chiari, e in un secondo momento con carta e forbici, riprendendo il lavoro fatto con i sintagmi. Nonostante alcuni studenti non abbiano manifestato grande entusiasmo per tale esercizio manuale, si ritiene che esso sia utile per due aspetti: innanzitutto consente a tutti i ragazzi di essere impegnati nel processo di riflessione, e non soltanto l'alunno alla lavagna; secondariamente in questo modo sono più facilmente recuperabili gli elementi extranucleari che erano stati accantonati, in vista di una successiva analisi completa della frase che includa anche le espansioni.

Nel complesso i risultati della prova di valutazione sono stati positivi per entrambe le classi: in una c'è stato un solo esito negativo e più del 60% degli alunni ha dimostrato competenze medie o avanzate; nell'altra classe il numero di insufficienze è stato maggiore (7 su 19) e quasi metà classe ha raggiunto un livello medio o avanzato, ma ci sono state anche in questo caso delle eccellenze. Uno dei due alunni con sostegno è riuscito a portare a termine la prova senza difficoltà, raggiungendo risultati molto positivi. I dati dell'alunno con sostegno presente nell'altra classe invece non sono valutabili, poiché ha svolto la valutazione finale con forte appoggio da parte dell'insegnante di sostegno. Considerando anche il numero di lezioni svolte, l'arco di tempo ridotto, la novità dei contenuti proposti si può affermare che il percorso ha dato buoni frutti.

Figura 14. Grafici che riportano i risultati della valutazione finale, divisi per classe.



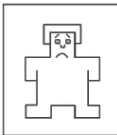
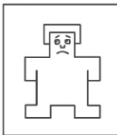
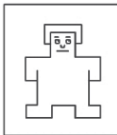
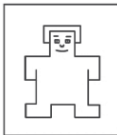
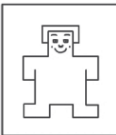
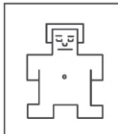
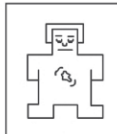
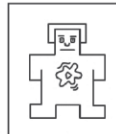
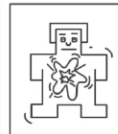
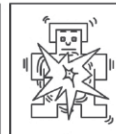

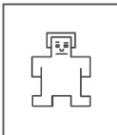
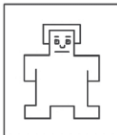
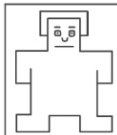
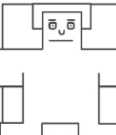
Allo scopo di indagare le emozioni provate dagli alunni durante l'intera fase di sperimentazione e capire se le attività fossero state ritenute interessanti e stimolanti, è

stato proposto un questionario, articolato in due parti. Per la prima è stata utilizzata la scala di autovalutazione SAM (*Self-Assessment Manikin*) ideata da Bradley e Lang (1994) che si serve di una serie di immagini per esprimere la scala di valori: essa misura piacevolezza, stato di coinvolgimento e dimensione del controllo (sentirsi capaci). Per ogni scala i ragazzi devono indicare quale immagine rappresenta con più precisione l'emozione da loro provata. Si è deciso di aggiungere qualche parola sotto i disegni per semplificare la lettura delle espressioni facciali del manichino e chiarire l'ambito che si voleva indagare. Comprovata l'efficacia e l'inclusività di tale strumento di misurazione, è stato proposto nella stessa forma anche agli studenti con sostegno.

Figura 15. Scala di misurazione SAM, utilizzata per indagare le emozioni provate dagli alunni

RIFLESSIONE SUL PERCORSO di grammatica valenziale

Come mi sono sentito?

				
Triste			Felice	
				
Indifferente			Eccitato, Coinvolto	
				
Debole, Insicuro			Autonomo, Capace	

La seconda parte misurava le reazioni emotive degli studenti attraverso la scala PANAS (*Positive And Negative Affect Scales*, Watson *et al.*, 1998): si sono scelti soltanto 8 *item*, rispetto ai 20 di cui si compone originariamente il questionario, per non sovraccaricare gli studenti, e sono state apportate alcune modifiche nel lessico, in modo che fosse più vicino e comprensibile per gli alunni. Per ogni *item* gli alunni dovevano considerare quanto si erano sentiti nel modo descritto dall'aggettivo, scegliendo un valore da 1 a 5 (1 = per niente; 2 = poco; 3 = mediamente; 4 = abbastanza; 5 = molto).

Figura 16. Questionario somministrato agli alunni attraverso l'utilizzo della scala PANAS

Quali emozioni hai provato durante questo percorso?					
Indica come ti sei sentito su una scala che va da 1 a 5.					
	1 = per niente	2 = poco	3 = mediamente	4 = abbastanza	5 = molto
1. Interessato	1	2	3	4	5
2. In difficoltà	1	2	3	4	5
3. Entusiasta	1	2	3	4	5
4. Annoiato	1	2	3	4	5
5. Sicuro di te	1	2	3	4	5
6. Preoccupato	1	2	3	4	5
7. Orgoglioso	1	2	3	4	5
8. Disattento	1	2	3	4	5

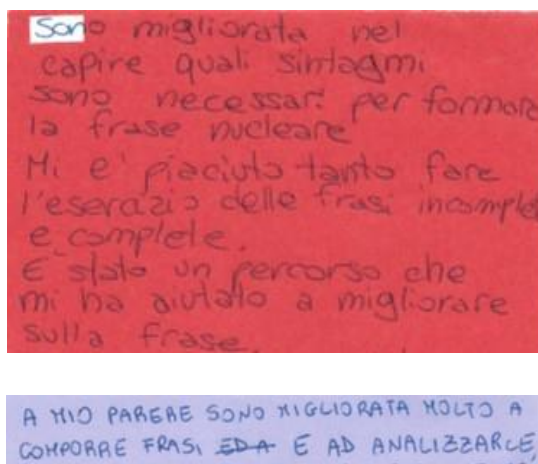
Considerando i dati raccolti da entrambi gli strumenti di misurazione, sono emersi valori molto alti per quanto riguarda la piacevolezza e gli studenti hanno sperimentato emozioni generalmente positive; soltanto 6 alunni su 38 si sono sentiti annoiati o poco coinvolti. Si sottolinea la preziosità di questi riscontri negativi, del tutto naturali, che rivelano che le risposte date sono state, almeno apparentemente, sincere. Sono stati registrati punteggi alti anche nella sfera dell'interesse e della partecipazione, ad eccezione di qualche punta in negativo in una delle due classi, in cui all'incirca la metà degli studenti ha riferito di essersi sentita poco coinvolta: questi dati si allineano perfettamente con le difficoltà incontrate in aula nel motivare gli studenti e si accordano con i risultati generalmente inferiori ottenuti sia nel lavoro in classe sia nella prova finale. La maggior parte degli alunni ha rivelato di essere orgogliosa del proprio lavoro e del percorso svolto, ma un esiguo numero si è sentito altrettanto sicuro di sé ed autonomo: quest'ultimo aspetto può dipendere in parte da una diffusa insicurezza tipica del periodo adolescenziale, poiché molti studenti non hanno raggiunto ancora una piena maturazione; in parte certamente questi dati sono dovuti all'aver sperimentato un percorso e un modo di ragionare del tutto nuovi, proposti con una metodologia altrettanto fuori dall'abituale (quella induttiva).

Va detto che una parte di alunni, 12 su 38, ha rivelato di aver incontrato un livello di difficoltà medio, 3 di essi un livello elevato, ma se si combinando questi dati con quelli relativi al grado di attenzione si nota che, nella maggior parte dei casi, a valori alti nell'ambito delle difficoltà corrispondono indicatori altrettanto elevati in disattenzione. In particolare in una delle classi il numero di ragazzi che si è definito «disattento» è stato maggiore: ancora una volta questo dato rispecchia la realtà, poiché la classe era facilmente incline alla distrazione, ma dimostra anche l'onestà degli studenti e la capacità di rendersi conto di essere stati responsabili, in parte, delle loro difficoltà. Questa classe si è dimostrata molto variegata al suo interno nei vari ambiti di indagine, con picchi sia in

positivo che in negativo, mentre l'altra classe è parsa più omogenea nel livello di competenze raggiunto ma anche nei risvolti emotivi.

A conclusione del percorso è stato ripreso quanto avevano affermato gli studenti circa l'utilità della grammatica durante la lezione iniziale e si è chiesto se l'itinerario di riflessione valenziale svolto avesse permesso loro di sviluppare qualche abilità o competenza che ritenevano particolarmente significativa. Buona parte degli alunni ha riferito di aver particolarmente apprezzato la riflessione sugli argomenti necessari con un determinato verbo, distinguendo i sintagmi obbligatori dai facoltativi, che ha permesso loro di «capire meglio com'è fatta la nostra lingua e come bisogna costruire una frase fatta bene», cioè di senso compiuto e ben formata: infatti molti ragazzi hanno riportato di sentirsi più competenti nella «composizione» e nell'«analisi della frase». Alcuni studenti hanno avvertito dei miglioramenti anche per quanto riguarda il lessico poiché hanno ragionato sul verbo, cercando di comprenderne bene il significato e di cogliere le diverse sfumature di senso a seconda del contesto.

Figura 17. Testimonianze di alcuni studenti relative agli ambiti di miglioramento



4. ESITI POSITIVI

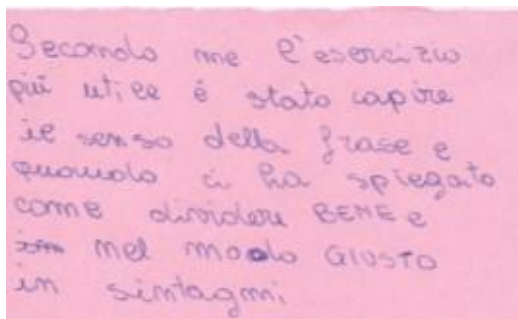
Durante il percorso e al termine delle lezioni sono stati raccolti più volte, sia in forma orale che scritta, commenti e riflessioni degli studenti, allo scopo di comprendere quali attività fossero state maggiormente apprezzate, quali risultate più stimolanti e quali invece non avessero suscitato l'interesse degli alunni. Come già anticipato, i riscontri sono stati generalmente favorevoli e gli alunni si sono dimostrati coinvolti e interessati, salvo rare e naturali eccezioni. In particolare sono risultate efficaci le attività più partecipative e attoriali, come l'intervista al verbo (per comprendere quali fossero gli argomenti) e la messa in scena del contenuto di alcune frasi, valutate positivamente anche dai ragazzi maggiormente inclini alla distrazione e ritenute utili dagli studenti più fragili. Inoltre tali esercizi, poiché prevedevano il coinvolgimento dell'intera classe e un'interazione diretta tra gli alunni, sono state di supporto alla socializzazione, alla cooperazione e alla creazione di un buon clima classe.

Ottime conferme hanno dato anche le attività concrete e manipolative, prima fra tutte quella con cartoncini e mollette colorate, che ha aiutato a capire meglio il significato di valenza e ad anticipare la posizione degli argomenti nello schema radiale.

Un altro punto a favore del modello valenziale è stato l'uso dei colori e delle rappresentazioni grafiche, che hanno messo chiarezza, aiutato la comprensione e reso più stimolanti questi concetti nuovi, e a volte non semplici.

Il lavoro sui sintagmi è risultato di cruciale importanza, poiché alla base di una corretta analisi della frase: come già anticipato, esso è stato accolto con poco calore in una fase iniziale ma, non appena gli studenti si sono resi conto dell'importanza di segmentare correttamente, hanno rivalutato l'attività e hanno concluso che è stato uno degli esercizi più utili. Significativa è stata la testimonianza di un alunno che ha colto l'importanza di fare una divisione in sintagmi ragionata e che prenda in considerazione tutti i criteri su cui si era ragionato, sottolineando la necessità di «dividere BENE e nel modo GIUSTO in sintagmi» (la messa in evidenza dei termini con lo stampato maiuscolo è stata fatta dallo studente).

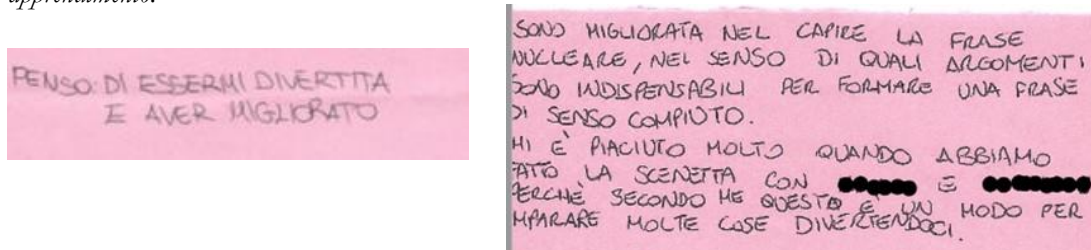
Figura 18. Uno studente sottolinea l'importanza di fare una segmentazione ben pensata



Uno degli elementi fondamentali che ha garantito il buon esito della sperimentazione è stata certamente la scelta di un metodo induttivo, con il costante coinvolgimento degli alunni nel processo di riflessione metalinguistica: si è notato un significativo incremento nella partecipazione al dibattito durante il corso delle lezioni e in più occasioni gli studenti sono stati in grado di collaborare, ascoltare le opinioni altrui e mettere insieme idee diverse per giungere infine a delle scoperte significative.

Interesse e coinvolgimento sono emersi dalle testimonianze di gran parte degli studenti ma alcuni hanno sottolineato anche l'aspetto ludico delle attività, riportando che «questo è un modo per imparare molte cose divertendosi». Affinché l'apprendimento sia significativo è necessario che i ragazzi si sentano partecipi e stimolati, che sperimentino emozioni positive: in questo modo si riesce veramente ad apprezzare la preziosità del ragionare insieme, del confronto, della collaborazione.

Figura 19. Testimonianze di studenti che hanno colto l'importanza dell'aspetto ludico nel processo di apprendimento.



Il modello valenziale si è dunque dimostrato maggiormente stimolante e motivante, dati i numerosi momenti di partecipazione attiva dei discenti; la tipologia di ragionamento

che prevede non è risultata immediata per alcuni alunni e vi sono state delle difficoltà, ma è parsa da subito coinvolgente e ha portato gli alunni a sentirsi più competenti nell'uso della lingua, nonostante si sia svolta in un arco di tempo molto ridotto.

5. CRITICITÀ

5.1. *Difficoltà interne al modello*

Data la mancanza, allo stato attuale, di grammatiche italiane per la scuola secondaria di primo grado interamente basate sul modello valenziale, si è fatto riferimento a delle esemplificazioni di percorsi ideati per la scuola primaria, in modo particolare Lo Duca, (2018) e Vedovato, Zanette (2021), e ad una grammatica svizzera del Canton Ticino per la secondaria di primo grado (Moretti, Selvitella, Cannavò, 2022). Pertanto le difficoltà maggiori nell'ideare il percorso sono state capire come renderlo adeguato alla secondaria e bilanciare i contenuti delle lezioni: un valido aiuto in tale senso è stato fornito dalla scansione degli argomenti presente nel sillabo Lo Duca, Provenzano (2012). Inoltre il fatto di non conoscere il livello generale delle classi e le effettive competenze degli alunni ha comportato una ricalibrazione del percorso in itinere, poiché era stato programmato un numero di attività maggiore rispetto a quanto si è riusciti concretamente a realizzare.

Le classi in cui è stata proposta tale sperimentazione non erano mai entrate in contatto con il modello valenziale fino a quel momento, quindi all'inizio alcuni alunni sono parsi piuttosto disorientati e hanno faticato ad abituarsi alla nuova metodologia di riflessione metalinguistica; tuttavia, dopo una breve fase di assestamento, tutti gli studenti hanno dimostrato di riuscire a seguire l'itinerario proposto. Lo scoglio maggiore per i ragazzi è stato cambiare modo di ragionare e dover riflettere sull'obbligatorietà di un elemento, porre le giuste domande al verbo, comprenderne a fondo il significato e le sfumature nei diversi contesti. L'abitudine indotta dalla grammatica tradizionale a classificare ogni singolo pezzo, assegnandogli un'etichetta, produceva perplessità negli alunni nel momento in cui alcuni elementi rimanevano fuori dallo schema e non veniva assegnato loro un "nome". In tal senso sarebbe stato utile trattare anche le espansioni, in modo da dare una sistemazione ad ogni sintagma e capire ancor meglio la differenza tra argomenti ed elementi extranucleari, ma non è stato possibile spingersi così oltre in un percorso di sole dieci lezioni. Si è notato però come la sola introduzione dei modificatori, nella classe in cui sono stati trattati, abbia permesso di dare una sistemazione ad alcuni sintagmi che per i ragazzi erano dubbi e abbia consentito di acquisire maggiore sicurezza nell'individuare gli argomenti. In una fase successiva si potrebbe inoltre introdurre la differenza tra margini interni ed esterni, secondo la suddivisione proposta da De Santis, Prandi (2020), poiché spesso gli elementi che vengono erroneamente identificati come argomenti sono margini interni.

È evidente che per una completa ed omogenea comprensione dei contenuti proposti sarebbe stato necessario un numero di lezioni maggiore, poiché non tutti gli studenti hanno raggiunto piena padronanza dei ragionamenti da mettere in atto; tuttavia, date le tempistiche ristrette e la novità del modello, nel complesso i risultati ottenuti sono più che soddisfacenti. Va considerato anche che gli alunni sono stati sottoposti a un ritmo sostenuto, dal momento che ogni lezione prevedeva una ripresa dei concetti acquisiti la volta precedente ma anche una costante aggiunta di nuovi elementi: alcuni studenti più fragili hanno avuto difficoltà a seguire questa rapida successione di contenuti e avrebbero necessitato di tempi più distesi e di un numero maggiore di esercizi di potenziamento. Chiaramente tempistiche e densità dei contenuti sono state del tutto eccezionali e dettate

dal fatto che si trattasse di una sperimentazione: la riflessione in ottica valenziale va distribuita nell'arco dei tre anni di secondaria di primo grado, affinché si possa concedere il giusto spazio e il corretto grado di approfondimento a ogni tematica. Inoltre tale modello andrebbe inserito in un'esperienza di curricolo verticale, che inizi già alla scuola primaria, per abituare gli alunni a ragionare da subito secondo una determinata modalità. Infatti in alcune occasioni, durante tale percorso sperimentale, si è avvertito il riemergere di acquisizioni e definizioni immagazzinate dagli alunni alla primaria, che sono entrate in contraddizione con gli argomenti presentati, come ad esempio il concetto di frase minima composta da soggetto e verbo.

Emerge inoltre che alla base di una buona riflessione secondo il modello valenziale ci debbano essere delle solide competenze linguistiche, in particolar modo lessicali, dato che viene richiesto di interrogarsi in profondità sul significato del verbo per comprendere di quali argomenti abbia bisogno. Nel corso della sperimentazione si sono riscontrate alcune fragilità in questo ambito e il bagaglio lessicale degli studenti è apparso abbastanza scarno, nonostante fossero quasi tutti madrelingua; è quindi evidente che tale ragionamento potrebbe risultare ancora più complicato per studenti non italo-foni o bilingui. Ciò potrebbe essere dunque un incentivo a ragionare sul lessico in più occasioni e per proporre adeguati esercizi di potenziamento, parallelamente alla riflessione metalinguistica, in modo che i diversi ambiti si compenetrino.

Per gli studenti con sostegno sono state apportate semplificazioni e riduzioni consistenti, ma si sono incontrate comunque grosse difficoltà, in particolare nel distinguere gli argomenti. La personalizzazione del percorso per un alunno ha previsto che venissero trattati soltanto verbo e soggetto, per cui si è ragionato poco in ottica valenziale. L'altro studente con sostegno ha invece seguito un itinerario più ampio ma ha lavorato in stretta collaborazione con l'insegnante di sostegno, che è intervenuto in maniera preponderante in alcune occasioni, per cui i dati raccolti sono purtroppo inutilizzabili. La sperimentazione non ha potuto perciò apportare elementi significativi circa l'efficacia del modello valenziale nei confronti di studenti con sostegno; tuttavia le riflessioni condivise, i lavori di gruppo, le attività manipolative proposte hanno garantito la partecipazione di tutti e, analizzando le testimonianze finali e i questionari di gradimento, si può concludere che l'esperienza è stata vissuta con coinvolgimento anche da parte degli alunni con sostegno (cfr. Pona, 2016: 16, sostiene che il modello valenziale sia «motivante ed “accessibile” per tutti»; «inclusivo per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali, perché permette di “vedere” ed “agire” la grammatica, attraverso schemi chiari sulle dipendenze gerarchiche e la rappresentazione della frase come attore» e «cognitivamente stimolante per tutti gli alunni, perché basato su rigorose ricerche scientifiche, a sostegno dell'efficacia teorica», Pona, 2016b: 161).

5.2. *Difficoltà legate alla specificità delle classi*

Fin dalle prime fasi del lavoro è parso evidente come le classi fossero poco, o per nulla, abituate a condurre una riflessione grammaticale con un approccio induttivo: in particolare in una delle due gli studenti erano poco reattivi, non intervenivano nei ragionamenti condivisi in modo spontaneo e mostravano scarsa dimestichezza nell'interrogarsi sui dati linguistici. Inoltre i lavori collaborativi venivano praticati con scarsa frequenza, e nella maggior parte dei casi a coppie, perciò è trascorso del tempo prima che si instaurassero dinamiche di gruppo efficaci e che permettessero a tutti di prendervi parte in modo attivo.

L'aver sperimentato uno stesso percorso didattico in due classi diverse è stato prezioso e ha permesso di cogliere più sfaccettature di un'esperienza di insegnamento, osservare modalità diverse di reazione negli studenti, dover affrontare criticità distinte.

Una delle classi ha manifestato grande partecipazione e coinvolgimento, con frequenti interventi nei momenti condivisi da parte della maggioranza degli studenti: l'interesse e la curiosità di alcuni alunni in particolare hanno portato l'intera classe ad andare oltre le riflessioni proposte e a raggiungere in totale autonomia scoperte significative, che hanno anticipato la presentazione di alcuni contenuti. Dopo le prime settimane di assestamento, gli studenti si sono dimostrati collaborativi anche durante i lavori di gruppo e sono riusciti a creare un buon clima di supporto anche per chi era più in difficoltà. Il livello di competenza raggiunto è stato generalmente medio-alto, con alcune eccellenze.

Invece gli alunni dell'altra classe sono parsi meno motivati all'apprendimento e la partecipazione durante le attività in plenarie è stata per lo più limitata ad alcuni singoli: in qualche momento la difficoltà nel risvegliare l'interesse degli studenti e nel motivarli è stata elevata. Sono invece risultate efficaci le attività manipolative e in particolare le attività attoriali, che hanno riscosso un appassionato coinvolgimento anche tra i più apatici.

Si è notata scarsa collaborazione anche tra compagni e, in alcuni casi, durante i lavori di gruppo si sono instaurati degli automatismi per cui un solo alunno svolgeva l'esercizio mentre gli altri copiavano, oppure l'attività veniva eseguita dai singoli individualmente. Per questi motivi è stato fondamentale lavorare sulla creazione di un clima di classe disteso e collaborativo, che vedesse i ragazzi coinvolti nella riflessione metalinguistica e partecipi nella costruzione condivisa di regole e definizioni.

Il livello generale della classe è parso da subito più basso e molti studenti hanno avuto difficoltà nel comprendere il concetto di valenza e nel distinguere gli argomenti: alla fatica nel seguire il percorso proposto si è sommata una diffusa tendenza alla distrazione, per cui si è deciso di procedere con maggiore lentezza, ridimensionare i contenuti e dedicare più tempo al consolidamento dei concetti attraverso esercizi mirati. Gli esiti di questa serie di difficoltà si sono visti anche nei risultati della prova finale, che sono stati meno omogenei rispetto all'altra classe: ottimi soltanto in qualche caso, mentre la maggior parte degli studenti ha raggiunto un livello medio; ci sono stati però anche picchi molto bassi che rivelano una non completa comprensione del procedimento di analisi della frase e della rappresentazione grafica della sua struttura. Si deduce che in questa classe sarebbe stato necessario ridurre ulteriormente i contenuti proposti e insistere di più sul consolidamento di una buona e solida base; inoltre probabilmente non si è riusciti a trovare una strategia efficace con questi alunni e a far leva sui loro interessi.

6. CONCLUSIONE

Appare evidente che un metodo che funziona per una classe può rivelarsi non efficace allo stesso modo in un'altra: le lezioni vanno sempre adattate al contesto e progettate pensando agli studenti a cui sono rivolte. Non basta un nuovo modello: le difficoltà rimangono e, in particolare nelle classi più vivaci e complesse, bisogna lavorare sulla creazione di un clima che stimoli la partecipazione, il confronto e la collaborazione.

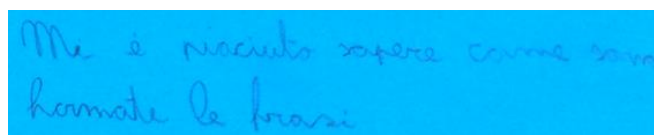
Il modello valenziale non è quindi risultato immediatamente più semplice rispetto a quello tradizionale ed è evidente come richieda competenze linguistiche salde; inoltre necessita di tempi lunghi perché i concetti siano completamente assimilati.

Esso però è sicuramente apparso più coinvolgente, motivante e sfidante, grazie anche all'uso di colori e rappresentazioni grafiche. I lavori di gruppo, le attività attoriali e manipolative, la possibilità di ragionare insieme e fare delle scoperte hanno permesso

anche agli studenti più fragili di partecipare in modo attivo e hanno agevolato l'interiorizzazione dei contenuti.

Si è vista una crescita progressiva nel livello di partecipazione degli alunni e di pari passo anche nel livello di competenze e nella qualità dei ragionamenti che hanno attuato: a fine percorso loro stessi hanno testimoniato di essersi sentiti più competenti nella loro lingua e nel conoscere i meccanismi che la regolano.

Figura 19. Un alunno evidenzia un'importante acquisizione avvenuta grazie al percorso di riflessione valenziale.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- De Santis C. (2018), “Il modello valenziale come buona prassi in ottica verticale”, in Dallabrida S., Cordin P. (a cura di), *La grammatica delle valenze. Spunti teorici, strumenti e applicazioni*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 111-124.
- De Santis C., Prandi M. (2020), *Grammatica italiana essenziale e ragionata. Per insegnare, per imparare*, UTET, Torino.
- Di Maria F. (2019), “Dalle lavagne magnetiche a Bumpo. Nuove tecnologie per la grammatica valenziale”, in Duso, Paschetto (2019), pp. 421-435.
- Duso E. M., Paschetto W. (a cura di) (2019), *Riflessione sulla lingua e modello valenziale. Atti dei corsi di formazione per insegnanti sulla grammatica valenziale: “C’è grammatica e grammatica...”*. Università degli Studi di Padova ottobre/febbraio 2017/2018 - ottobre/giugno 2018-2019, in *Italiano LinguaDue*, 11, 2, pp. 222-483: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12770>.
- Duso E. M. (2019), “C’è grammatica e grammatica...”. Perché un corso sul modello valenziale?”, in Duso E., Paschetto W. (2019), pp. 222-248.
- Graffi G. (1994), *Sintassi*, il Mulino, Bologna.
- INVALSI (2018), *Quadro di riferimento della prova di italiano*: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.
- Lo Duca M. G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G., Provenzano C. (a cura di) (2012), *A partire dalla frase... Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola Primaria e Secondaria di I grado*, Provincia autonoma di Bolzano: <http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/implementazione-del-sillabo.asp>.
- Martinelli E. (2019), “La grammatica valenziale in classe: proposte, difficoltà e prospettive”, in Duso E., Paschetto W. (2019), pp. 301-332.
- Moretti A., Selvitella N., Cannavò N. (2022), *Per fare il punto. Un manuale di riflessione sulla lingua in prospettiva valenziale*, Repubblica e Cantone del Ticino, Dipartimento dell’educazione, della cultura e dello sport, Divisione della Scuola – Sezione insegnamento medio, Centro di Risorse Didattiche e Digitali (CERDD), Bellinzona.

- Pona A. (2016), “Verso un ‘fare grammatica’ inclusivo. Il modello valenziale nella scuola plurilingue”, in *Italiano a stranieri*, 20, pp. 15-19.
- Pona A. (2016b), “La grammatica valenziale nella Scuola Primaria”, in Gentile M., Chiappelli T. (a cura di), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, FrancoAngeli, Milano, pp. 160-168.
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione allo studio della grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Prandi M. (2020²), *Le regole e le scelte. Grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Prandi M., De Santis C. (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Prandi M., De Santis C. (2019), *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Rosi F. (2018), “L’atteggiamento degli studenti verso la grammatica e le loro effettive competenze grammaticali”, in Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di), *Attorno al soggetto: percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, AItLA, Officinaventuno, Milano: <http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAItLA6/rosi.pdf>.
- Sabatini F., Coletti V. (2007-2008), *Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiana*, RCS Libri S.p.A., Milano (prima edizione: DISC. Dizionario dell'italiano, Giunti, Firenze, 1997): https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/.
- Vanelli L. (2019), *Modelli di frase a confronto: punti di forza e nodi critici della grammatica valenziale*, in Duso E., Paschetto W. (2019), pp. 364-378.
- Vedovato D., Zanette V. (2021), *Grammatica dei bambini: la frase*, Carocci, Roma.

