

I quaderni di Sgrammit: scoprire la grammatica dell'italiano nella scuola elementare

Simone Fornara

Riassunto

L'articolo descrive il progetto *Sgrammit. Scoprire la grammatica dell'italiano*, finalizzato alla pubblicazione di una serie di quaderni didattici destinati alle allieve e agli allievi di scuola elementare della Svizzera italiana, per guidarli alla scoperta della grammatica e della riflessione sulla lingua. Dopo una premessa che chiarisce il contesto e gli attori coinvolti (par. 1), il contributo si divide in cinque parti: il par. 2 descrive la natura del progetto, tra ricerca, formazione continua ed editoria; il par. 3 illustra i legami con il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (2015/2022)* e la struttura dei quaderni; il par. 4 spiega l'impostazione didattica generale e i presupposti teorici alla base dell'approccio metodologico seguito; il par. 5 propone alcuni esempi concreti dei diversi tipi di attività, al fine di mostrarne la componente innovativa; infine, il par. 6 propone alcune conclusioni generali sul senso della riflessione sulla lingua a scuola.

Parole chiave

didattica dell'italiano; riflessione sulla lingua; grammatica dell'italiano; approccio induttivo; educazione linguistica

⇒ Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

⇒ Title, abstract and keywords in English at the end of the article

Autore

Simone Fornara, Centro Didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione, Dipartimento formazione e apprendimento, SUPSI-DFA/ASP, Stabile B, Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno, simone.fornara@supsi.ch

Copyright Questo articolo è pubblicato sotto la licenza Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

I quaderni di Sgrammit: scoprire la grammatica dell'italiano nella scuola elementare

Simone Fornara

1. Premessa

Questo contributo intende descrivere il progetto Sgrammit. *Scoprire la grammatica dell'italiano* (www.sgrammit.ch)¹, rivolto alle scuole elementari della Svizzera italiana e finalizzato alla pubblicazione di innovativi quaderni a uso dei/delle docenti, delle allieve e degli allievi per l'insegnamento e l'apprendimento della grammatica dell'italiano come lingua prima (per una definizione di che cosa si intende con "didattica dell'italiano come lingua prima" cfr. Cignetti et al., 2022, e Balboni, 2018). Il progetto, avviato nel 2017 presso il Centro competenze Didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione (DILS) del Dipartimento formazione e apprendimento/Alta Scuola Pedagogica (DFA/ASP) della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), e in fase di conclusione nel 2024, ha visto impegnata un'equipe composta da due responsabili scientifici (Silvia Demartini e Simone Fornara), un gruppo di docenti di scuola elementare attivi nel Canton Ticino² e un'illustratrice professionista (Simona Meisser), in stretta collaborazione con una casa editrice (le Edizioni Salvioni di Bellinzona), anch'essa attiva da tempo nel Canton Ticino. Dopo aver descritto la natura del progetto (par. 2), illustreremo i suoi legami con il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015/2022) e la struttura dei quaderni (par. 3), vedremo l'impostazione didattica generale e i presupposti teorici alla base dell'approccio metodologico seguito per realizzare i percorsi didattici (par. 4), ci soffermeremo poi su alcuni esempi concreti dei diversi tipi di attività, al fine di mostrarne la componente innovativa (par. 5), per infine trarre alcune conclusioni generali (par. 6).

2. Un progetto all'incrocio di ricerca, formazione continua ed editoria

Il progetto parte dalla constatazione, condivisa da numerosi studi e confermata dall'osservazione empirica delle pratiche didattiche odierne, che l'insegnamento della grammatica nella scuola elementare e la conoscenza stessa della grammatica dell'italiano da parte dei docenti che devono insegnarla sono due nodi di criticità non ancora risolti, che si traducono in pratiche didattiche spesso poco efficaci perché fondate su presupposti incerti o non aggiornati allo stato dell'arte della teoria didattica e linguistica di riferimento³. Questo scollamento tra pratica d'aula e teoria è senza dubbio uno dei fattori che spiega il disorientamento cui vanno spesso incontro gli insegnanti quando devono proporre contenuti grammaticali alle loro allieve e ai loro allievi, anche perché gli strumenti didattici di cui dispongono sono essi stessi lontani dai suggerimenti che gli studiosi esperti di educazione linguistica ormai da tempo propongono (su questo tema si vedano Lo Duca, 2004, 2013 e 2018).

Se la teoria linguistica di riferimento ha fatto notevoli passi in avanti negli ultimi decenni, infatti, non si può di certo dire altrettanto degli strumenti didattici attualmente sul mercato editoriale scolastico, che restano, nella maggior parte dei casi, ancorati a un modello tradizionale fondato sulla successione regola-esercizio che stride con l'approccio induttivo previsto dai programmi e dai piani di studio (si vedano, per il Canton Ticino, il Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese, 2015/2022, e, per l'Italia, le Indicazioni nazionali per il curricolo, 2012) e sostenuto da ormai moltissime ricerche e sperimentazioni sul campo. Questa separazione genera spesso conseguenze dannose anche negli strumenti apparentemente più propensi all'innovazione, perché sovente, come ha scritto Cella (2018: 117), «la ricerca di nuovi metodi didattici sembra risolta nel non scegliere, nell'offrire per "accumulo" brandelli di sapere eterogenei». In maniera analoga non è

¹ Sul progetto cfr. anche Demartini e Fornara, 2024, 2022 e 2021.

² Nel corso degli anni, hanno collaborato alla realizzazione dei quaderni di Sgrammit le/i docenti Ariano Belli, Nicola Bernasconi, Stefania Bianchi, Maurizia Corsi, Silvia Fumagalli, Claudia Galli, Sofia Leoni, Sara Matti, Ferhat Özden, Claudia Petrini Kleiner, Denise Piricò, Antonio Quadri, Francesca Rosini, Carlotta Viotto, Lara Zehnder.

³ Gli studi di Lo Duca (2004, 2013 e 2018), ad esempio, partono proprio dall'esigenza di rinnovare le pratiche didattiche di insegnamento della grammatica nella scuola, tema assai dibattuto dagli studiosi negli ultimi decenni e al centro di convegni e altre iniziative; si vedano, a mero titolo esemplificativo, il volume *La grammatica a scuola: come? Quanto? Perché?* (Corrà e Paschetto, 2011), che raccoglie gli atti di un importante convegno GISCEL (svoltosi a Padova, nel 2010) dedicato proprio a questo tema, e, tra i contributi più recenti, Cella (2018). Per il contesto ticinese, cfr. Fornara, 2009b, 2010b e 2012c.

raro che un docente, magari non troppo convinto delle proprie conoscenze teoriche grammaticali, tenda ad andare sul sicuro, affidandosi in definitiva proprio agli strumenti più classici, senza osare vie nuove, più sfidanti ma anche più rischiose.

Il contesto in cui il progetto si è sviluppato presenta un terreno assai adatto ad accoglierlo: nella scuola elementare del Canton Ticino, infatti, non è prevista l'adozione di testi scolastici; in conseguenza di ciò, non esiste un mercato editoriale specifico, e normalmente gli insegnanti raccolgono spunti didattici da più fonti, come schedari, classificatori disponibili nelle sedi scolastiche e nelle biblioteche didattiche, passaparola, senza trascurare i libri pubblicati per il mercato scolastico italiano. Questa situazione presenta sia vantaggi, sia svantaggi: tra i primi, senz'altro la libertà nella scelta delle strategie didattiche; tra i secondi, la mancanza di punti di riferimento di sicura qualità e affidabilità, accompagnata da una certa obsolescenza delle fonti didattiche reperibili. Da qui l'idea di pensare uno strumento didattico che non si limiti al piano dell'allievo, ma che contempli anche quello del docente, fornendogli le indicazioni di base sui contenuti teorici da padroneggiare e da recuperare prima di attuare qualsiasi proposta didattica di riflessione sulla lingua in aula.

Sgrammit è dunque un progetto finalizzato alla realizzazione di uno strumento nuovo e innovativo che porti gli allievi e le allieve a scoprire la grammatica dell'italiano in maniera induttiva e divertente, senza però trascurare il rigore della sistemazione teorica, anche attraverso il recupero delle conoscenze necessarie per l'insegnante. Si tratta di un progetto di ricerca e di formazione continua, in quanto i docenti coinvolti, oltre che nella realizzazione editoriale, sono stati inseriti in un dispositivo di aggiornamento costruito su corsi biennali (CAS, cioè Certificates of Advanced Studies, corrispondenti a 15 ECTS) in didattica della grammatica che, se seguiti con successo per quattro anni consecutivi, portano all'ottenimento di un DAS (Diploma of Advanced Studies, corrispondente a 30 ECTS) in didattica della grammatica, cosa che li qualifica come formatori in questo specifico ambito dell'insegnamento dell'italiano.

3. La sintonia con il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (2015/2022)* e la struttura dei quaderni

Il piano dell'opera ricalca la struttura del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (2015/2022)*, <https://pianodistudio.edu.ti.ch/>), che prevede la suddivisione delle risorse legate agli ambiti di competenza dell'italiano (ricettivi – ascoltare e leggere – e produttivi – parlare e scrivere – più l'ambito trasversale della riflessione sulla lingua) in *risorse linguistiche* (ortografia e acquisizione del codice, punteggiatura, grammatica e metalinguaggio, lessico e semantica) e *tipi testuali* (testo narrativo, testo descrittivo, testo espositivo-informativo, testo regolativo, testo argomentativo, testo espressivo/poetico, testo funzionale/formale). Per questo motivo si è pensato a una serie di sei uscite dedicate a sviluppare ciascuna uno o più di questi temi, alternando quelli più strettamente grammaticali a quelli più incentrati sul testo, con la precisazione che anche nel secondo caso, cioè quando al centro dell'interesse vi è un tipo testuale, l'attenzione dei quaderni è rivolta ai tratti linguistico-grammaticali peculiari del tipo testuale stesso⁴.

Sul ruolo di primo piano dei tipi testuali in *Sgrammit*, così come all'interno del *Piano di studio (2015/2022)* e di tutti i programmi della scuola dell'obbligo di area italoфона (come le *Indicazioni italiane*, 2012), va chiarito che si tratta ormai di un punto fisso imprescindibile nella didattica dell'italiano, in maniera decisamente più rilevante rispetto ad altre lingue, come il francese o il tedesco. Il quadro teorico di riferimento è riassunto in modo molto chiaro da Lala (2011), che presenta le quattro tipologie più note in letteratura: quella funzionale (elaborata da Werlich, 1982), che classifica i testi in base alla funzione per la quale sono stati scritti (narrativa, descrittiva, espositiva, argomentativa, prescrittiva) e ai processi cognitivi che attivano per essere prodotti e compresi; quella interpretativa (proposta da Sabatini, 1990 e 1999), che classifica i testi in base alla libertà di interpretazione che lasciano al lettore (si distinguono perciò testi con discorso molto vincolante, come quelli scientifici, normativi e tecnici; testi con discorso mediamente vincolante, come quelli espositivi, divulgativi e informativi; e testi con discorso poco vincolante, come testi letterari in prosa e poesia); quella, di pertinenza didattica, elaborata da Manzotti (1990), che classifica i testi in base al livello di elaborazione che richiedono per essere scritti e a quello di autonomia rispetto ad altri testi (si distinguono in

⁴ Nel piano dell'opera l'unico tipo testuale non affrontato in un quaderno specifico è, al momento, il testo poetico; mentre le risorse linguistiche sono rappresentate tutte: il lessico, infatti, pur non essendo al centro di un quaderno dedicato, è affrontato trasversalmente in tutti i quaderni.

primo luogo testi autonomi, che comprendono ad es. testi di libera elaborazione intellettuale, senza schemi fissi rigidi, e testi che elaborano altri testi, come riassunti, parafrasi o commenti); e quella diamesica (sulla quale cfr. Lavinio, 2004), legata al canale di trasmissione (che porta a distinguere testi scritti da testi orali e da testi legati alla comunicazione mediata dal computer).

Nella tabella 1 è illustrato il piano dell'opera, dal quale si ricava facilmente la conferma che la tipologia seguita per elaborare i quaderni incentrati sui tipi testuali è quella funzionale (sulla quale, oltre a Werlich, 1982, cfr. ad es. Mortara Garavelli, 1988, e Lavinio, 2000)⁵.

Tema	Colore	Uscita
La punteggiatura	Rosso	2019
Il testo narrativo e il testo descrittivo	Verde	2020
L'ortografia	Blu	2021
Il testo espositivo e il testo argomentativo	Arancione	2022
La grammatica e il metalinguaggio	Viola	2024
Il testo regolativo e il testo funzionale	Giallo	2025

Tabella 1: piano dell'opera.

Ogni tema grammaticale è affrontato in tre fascicoli: un quaderno per il primo ciclo e un quaderno per il secondo ciclo (anche se i confini tra i cicli non sono da intendersi in modo rigido), accompagnati da una guida per l'insegnante. I quaderni contengono le proposte didattiche in ordine di complessità crescente sui temi grammaticali e linguistici di volta in volta affrontati, e sono completati da una serie di allegati collegati alle attività e caratterizzati da un aspetto accattivante e dal coinvolgimento di diverse abilità, non solo linguistiche: chiedono infatti di esplorare, confrontare, ritagliare, costruire, incollare, grattare (sul modello dei gratta-e-vinci, per scoprire ad esempio la collocazione dei segni di punteggiatura in un testo), oltre che leggere e scrivere, e risultano per questo interattivi e coinvolgenti. La figura 1 riproduce, a titolo esemplificativo, alcuni allegati dei quaderni rossi, dedicati alla punteggiatura.

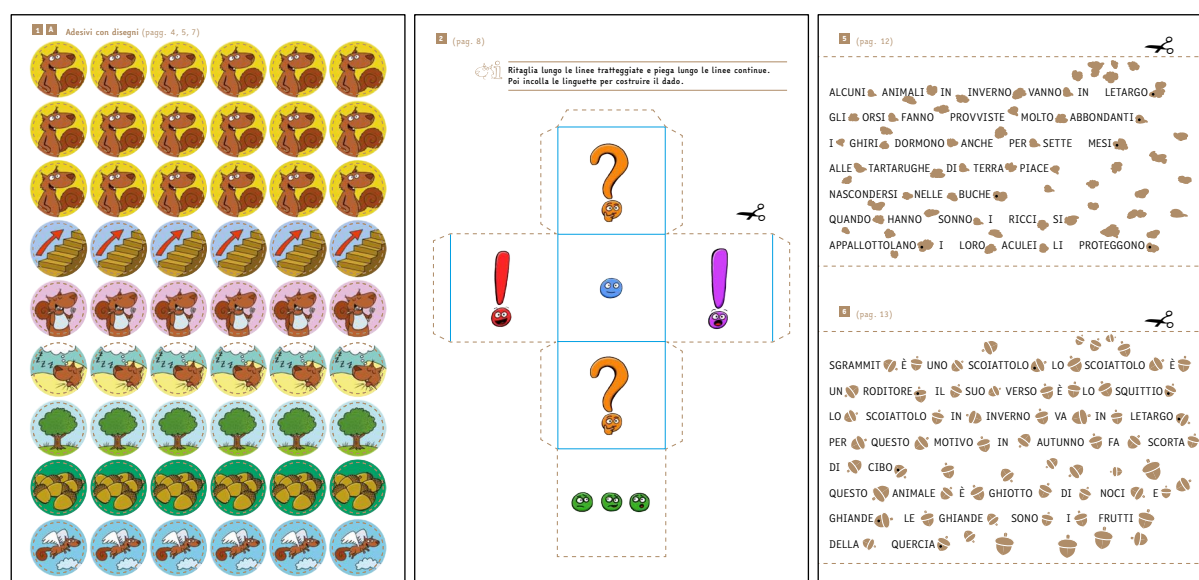


Figura 1: allegati dei quaderni rossi (adesivi, il dado della punteggiatura e il gratta-e-scopri).

⁵ Va inoltre chiarito che, adottando la prospettiva funzionale e l'approccio teorico prevalente nella didattica dell'italiano di oggi, i testi vengono appunto classificati in tipi (che corrispondono a famiglie generali di testi che condividono le stesse caratteristiche funzionali macro), all'interno di ciascuno dei quali si possono a loro volta individuare dei generi. Ad esempio, alla famiglia dei testi prescrittivi appartengono generi come le istruzioni, le ricette, le leggi e i regolamenti.

I quaderni prestano inoltre attenzione alle eventuali difficoltà di lettura, essendo stampati con il font Easy-Reading (uno dei font ad alta leggibilità riconosciuti a livello internazionale come adatti a chi ha problemi di dislessia) e con allineamento a bandiera, e al genere delle allieve e degli allievi: ogni consegna è formulata con il riferimento esplicito al maschile e al femminile (ad es. “Confronta la tua scelta con quelle dei tuoi compagni e delle tue compagne”), come si vede nella figura 2.



Con gli aggettivi e i nomi si possono fare tantissimi giochi!
Eccone uno molto divertente...
A partire da tre aggettivi, indovina a che nome si riferiscono.
Prova a giocare con le tue compagne e con i tuoi compagni.
I primi nomi da indovinare (a sinistra) sono relativi al disegno del bosco;
gli altri (a destra) puoi inventarli liberamente tu. Buon divertimento!

Figura 2: un esempio di consegna con formulazione attenta al femminile e al maschile.

Sempre in sintonia con il *Piano di studio* (2015/2022), i quaderni assumono come uno dei principi di riferimento la centralità del testo, e in particolare del testo di qualità, d'autore, per avviare una riflessione sulla grammatica che sia più sensata e motivante⁶. Per questo, alcune attività prendono spunto da brani tratti da libri o da albi illustrati; in questi casi, è sempre presente un riquadro che contiene il riferimento bibliografico preciso e qualche rapida indicazione sulla trama o sulle particolarità che rendono interessante la lettura integrale della fonte, come si può vedere nella figura 3. In questo modo si persegue anche l'intento di avvicinare le bambine e i bambini al piacere della lettura, incentivandola.



L'attività è ispirata all'albo illustrato *Questo libro fa di tutto* di Silvia Borando (Reggio Emilia, Minibombo, 2017), che racconta in maniera semplice e divertente tutte le cose che può fare un libro. Potete procurarvelo e prendere spunto per creare nuovi albi illustrati tutti vostri, a partire dai titoli e dalle frasi che avete inventato qui.

Figura 3: un esempio di rinvio bibliografico a un albo illustrato utilizzato per avviare un percorso didattico.

La guida per l'insegnante, uno degli aspetti più nuovi per un'opera con destinazione marcatamente didattica, è pensata per rispondere a due esigenze: dare le istruzioni precise per usare al meglio i materiali didattici (dal momento che non si tratta di schede che possono essere consegnate alla classe e svolte in totale autonomia, ma di percorsi complessi che richiedono un accorto e meticoloso lavoro preparatorio, nonché il costante impegno di guida e di monitoraggio da parte dell'insegnante) e fornire un essenziale inquadramento teorico, preciso e aggiornato, sui contenuti grammaticali dei quaderni, rimandando a ulteriori fonti aggiornate per ogni eventuale approfondimento. A titolo esemplificativo, in figura 4 si può vedere la pagina con i riferimenti bibliografici dei quaderni viola, incentrati sulla grammatica e sul metalinguaggio.

⁶ La centralità del testo d'autore è, d'altro canto, un elemento connaturato con la storia letteraria e linguistica dell'italiano, sin dai tempi dei primi lessici e delle prime grammatiche (cfr. Fornara, 2019a). Questa caratteristica, di una lingua fortemente letteraria e canonizzata in una serie di autori di riferimento, è stata all'origine dell'impostazione didattica tradizionale, incentrata per secoli sui principi dell'autorità e dell'imitazione, cosa che ne ha favorito una cristallizzazione difficile da essere scalfità. Il riferimento al testo d'autore, nei programmi e nei piani di studio odierni, e in particolare (come nel nostro caso) in riferimento a strumenti didattici per la riflessione sulla lingua, risponde però oggi a uno scopo diverso: l'idea, infatti, è di poter agganciare la riflessione di tipo grammaticale alla dimensione più ampia del testo, rispetto a quella – spesso fittizia – della sola frase, perché nella realtà quotidiana comunichiamo prevalentemente attraverso testi.

Per approfondire

- Bachis, D. (2019). *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1919 al 2018*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Cella, R. (2018). Grammatica per la scuola. In Antonelli, G., Motolese, M., & Tomasin, L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. IV Grammatiche* (pp. 97-140). Roma: Carocci.
- Cignetti, L., Demartini, S., Fornara, S., & Viale, M. (2022). *Didattica dell'italiano come lingua prima*. Bologna: il Mulino.
- Coletti, V., & Sabatini, F. (2007-2008). *Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiana*. Milano: RCS Libri (prima ed. DISC. Dizionario dell'italiano. Firenze) (https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/).
- Colombo, A. (2012). Per un curricolo verticale di riflessione sulla lingua (parte I). *Grammatica e didattica*, 4, 10-24. (<http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/4-2012/02Colombo-4.pdf>)
- Colombo, A. (2021). *Lingua, letteratura e scuola*. A cura di G. Armellini e G. Graffi. Firenze: Cesati.
- Colombo, A., & Graffi, G. (2017). *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*. Roma: Carocci.
- Dallabrida, S., & Cordin, P. (2018) (a cura di). *La grammatica delle valenze. Spunti teorici, strumenti e applicazioni*. Firenze: Cesati.
- De Mauro, T. (2011). Due grammatiche per la scuola (e non solo). In Corrà, L., & Paschetto, W. (2011) (a cura di). *Grammatica a scuola* (pp. 17-22). Milano: FrancoAngeli.
- Demartini, S. (2022a). La didattica dell'italiano ieri e oggi. In Cignetti et al. (2022), pp. 26-38.
- Demartini, S. (2022b). Da grammatica a riflessione sulla lingua: sono solo parole?. In Cignetti et al. (2022), pp. 194-198.
- Demartini, S. (2022c). Un sillabo di riflessione sulla lingua. In Cignetti et al. (2022), pp. 213-222.
- Demartini, S., & Fornara, S. (in press). La grammatica valenziale in prospettiva didattica: potenzialità e limiti di una teoria nel percorso di acquisizione del verbo. In *Il verbo in italiano. Morfologia, sintassi, testualità*. Atti del convegno di Losanna, 13-14 novembre 2023.
- De Santis, C. (2016). *Che cos'è la grammatica valenziale*. Roma: Carocci.
- De Santis, C. (2018). Il modello valenziale come buona prassi in ottica verticale. In Dallabrida & Cordin (2018), pp. 111-124.
- De Santis, C. (2021). *La sintassi della frase semplice*. Bologna: il Mulino.
- De Santis, C. (2022). Qu'est-ce la grammaire valencielle? A propos de la traduction et réception de Lucien Tesnière en Italie. In Neveu & Roig (2022), pp. 467-480.
- De Santis, C., & Prandi, M. (2020). *Grammatica italiana essenziale e ragionata. Per imparare, per insegnare*. Torino: UTET.
- Duso, E. M. (2019). Bibliografia di riferimento sulla grammatica valenziale a scuola. *Italiano LinguaDue*, 2, 477-483.
- Ferrari, A., & Zampese, L. (2000). *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano*. Bologna: Zanichelli.
- Fornara, S. (2022a). La ridescrizione rappresentazionale (RR). In Cignetti et al. (2022), pp. 199-203.
- Fornara, S. (2022b). La riflessione su frase e periodo e l'approccio valenziale. In Cignetti et al. (2022), pp. 240-244.
- Graffi, G. (1991). *La sintassi tra Ottocento e Novecento*. Bologna: il Mulino.
- Graffi, G. (2021). *Introduzione alla sintassi*. Roma: Carocci.
- Ježek, E. (2005). *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: il Mulino.
- Karmiloff Smith, A. (1997). *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*. Bologna: il Mulino (ed. orig. *Beyond Modularity*, MIT Press, Cambridge, 1992).
- Lo Duca, M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M. G. (2018a). *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Roma: Carocci (prima ed. 2004).
- Lo Duca, M. G. (2018b). *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M. G. (2021). Nodi problematici nella grammatica valenziale: la sicurezza del metodo. *Italiano LinguaDue*, 2, 349-363.
- Lo Duca, M. G., & Provenzano, C. (2012) (a cura di). *A partire dalla frase... Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola Primaria e Secondaria di I° grado*. Dipartimento Istruzione e Formazione italiana – Area Pedagogica. Bolzano (https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/downloads/SILLABO_per_stampa.pdf).
- Meirieu, P. (1987). *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*. Firenze: La Nuova Italia.
- Neveu, F., & Roig, A. (2022) (a cura di). *L'œuvre de Lucien Tesnière. Lectures contemporaines*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Notarbartolo, D., & Branciforti, G. (2017). Criteri sintattici nella classificazione delle parti del discorso. alcuni quesiti Invalsi su parole non prototipiche o polifunzionali. *Italiano LinguaDue*, 1, 223-243.
- Olson, D. R., & Torrance, N. (1995) (a cura di). *Alfabetizzazione e oralità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Prandi, M. (2006). *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*. Novara: De Agostini Scuola.
- Prandi, M. (2013). *L'analisi del periodo*. Roma: Carocci.
- Prandi, M. (2019). Valenza e grammatica: l'espressione degli argomenti e la stratificazione dei margini. In *Italiano LinguaDue*, 2, 379-394.
- Proverbio, G. (2002). *Oltre Tesnière: funzioni sintattiche e funzioni semantiche*. In *La teoria della valenza in linguistica. Tesnière e oltre* (pp. 1-4). Torino: Università di Torino (<http://www.bmanuel.org/dottorato/linguistica/materiali/Proverbio.pdf>).
- Renzi, L. (1977). Una grammatica ragionevole per l'insegnamento. In Berruto, G. (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica* (pp. 14-56). Torino: Stampatori.
- Coletti, V., & Sabatini, F. (2007-2008). *Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiana*. Milano: RCS Libri S.p.A. (prima ediz. DISC. Dizionario dell'italiano, Firenze: Giunti (https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/)).
- Sabatini, F., & Camodeca, C. (2016). Modelli grammaticali, superficie del testo e tipi di testo. In P. D'Achille (a cura di). *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*. Atti del I Convegno-Seminario dell'ASLI Scuola (Roma, Università Roma Tre, 25-26 febbraio 2015) (pp. 55-69). Firenze: Cesati.
- Sabatini, F., & Camodeca, C. (2022). *Grammatica valenziale e tipi di testo*. Roma: Carocci.
- Sabatini, F., Camodeca, C., & De Santis, C. (2011). *Sistema e Testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*. Torino: Loescher.
- Sabatini, F. (2024). *Un italiano accogliente. Dialogo con Cristiana De Santis*. Bologna: il Mulino.
- Salvi, G. (2001). La frase semplice. In Renzi, L., Salvi, G., & Cardinaletti, A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I (pp. 37-127). Bologna: il Mulino.
- Salvi, G., & Vanelli, L. (2004). *Nuova grammatica italiana*. Bologna: il Mulino.
- Scarampi, D. (2016). *In principio era il verbo: la grammatica valenziale*. Treccani online. Sezione lingua italiana (https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/valenziale.html).
- Simone, R. (2020). *Il software del linguaggio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Simone, R. (2022). *La grammatica presa sul serio. Come è nata, come funziona e come cambia*. Roma-Bari: Laterza.
- Squartini, M. (2015). *Il verbo*. Roma: Carocci.
- Tesnière, L. (1959). *Éléments de Syntaxe Structurale*. Paris: Klincksieck.
- Tesnière, L. (2001). *Elementi di sintassi strutturale*, traduzione a cura di G. Proverbio G. e A. Trocini Cerrina. Torino: Rosenberg & Sellier (ed. originale Tesnière 1959).
- Vedovato, D., & Zanette, D. (2021). *Grammatica dei bambini: la frase*. Roma: Carocci.

Figura 4: la pagina con i riferimenti bibliografici della guida per l'insegnante dei quaderni viola.

La guida contiene inoltre i riferimenti puntuali alle competenze attivate così come sono formulate nel *Piano di studio* (2015/2022); in questo modo il docente ha immediata visione dello scopo e dei traguardi verso i quali ogni proposta intende portare l'apprendimento delle allieve e degli allievi.

Riferimenti al Piano di studio	Finalità
	▪ Scoprire come funziona la lingua, attraverso attività manipolatorie e stimolanti. ▪ Familiarizzare con la riflessione sulla frase, in particolare attraverso un approccio valenziale, allo scopo di scoprire la centralità del verbo nella costruzione della frase semplice.
	Risorse
	▪ Prime riflessioni guidate sulla struttura della frase semplice.
	Traguardi di competenza
	▪ ITA.II.16 Aggiorna le proprie rappresentazioni mentali sulla base delle nuove scoperte... ITA.II.16C per riflettere sulle principali parti del discorso e sulle loro caratteristiche, iniziando a utilizzare i termini propri della grammatica. ▪ ITA.II.02 Comprende il significato e la funzione comunicativa di testi orali e scritti complessi di diverso tipo, adatti alle proprie conoscenze pregresse, individuandone le principali informazioni e mettendole in relazione tra loro.
	Traguardi specifici di apprendimento
	▪ ITA.II.02b Selezionare in un testo scritto informazioni puntuali.

Figura 5: un esempio di individuazione dei traguardi di competenza con i rinvii al *Piano di studio* (2022) tratto dalla guida per l'insegnante dei quaderni viola.

4. L'impostazione didattica generale

Ovviamente, il vero nucleo di innovazione sta proprio nelle proposte didattiche, sulle quali ci soffermeremo in questo paragrafo e nel successivo. Le proposte didattiche sono di diverso tipo: di *scoperta*, di *consolidamento*, di *allenamento*, di *approfondimento*. Le attività di scoperta hanno un'impostazione induttiva, sono incentrate prevalentemente su situazioni-problema e prevedono diverse modalità di lavoro, con una preferenza per l'impostazione a gruppi teorizzata e descritta da Philippe Meirieu (1987), al fine di guidare la classe, attraverso un lavoro di riflessione e confronto, verso la costruzione di nuove conoscenze linguistico-grammaticali; le attività di consolidamento sono finalizzate a rafforzare le scoperte induttive e a riepilogare gli apprendimenti raggiunti, per facilitarne la fissazione, e prevedono anch'esse diverse modalità di lavoro (a gruppi, collettiva, a coppie, individuale); le attività di allenamento sono invece più tradizionali e guidate, di tipo prevalentemente individuale, ma con un'attenzione specifica ai nodi realmente delicati dell'italiano di oggi, cosa che i supporti didattici generalmente in commercio tendono a trascurare; le attività di approfondimento, infine, vertono su usi avanzati, che necessitano per poter essere affrontati di una guida maggiore da parte dell'insegnante, che deve spiegare di più anche a livello preliminare, per facilitare poi la riflessione consapevole da parte della classe. Nella guida per l'insegnante, per ogni percorso didattico sono indicati i tipi di attività presenti al suo interno e le modalità di lavoro suggerite, come si può vedere nella figura 6.

Tipo di attività	SCOPERTA	CONSOLIDAMENTO	ALLENAMENTO	APPROFONDIMENTO
Modalità	CLASSE	GRUPPI	COPPIE	INDIVIDUALE

Figura 6: i tipi di attività e le modalità di lavoro come indicati nella guida per l'insegnante.

Questa distinzione delle proposte didattiche in quattro tipi è pensata per essere in sintonia con la teoria di riferimento alla base dei quaderni *Sgrammit* per ciò che riguarda l'apprendimento della riflessione metalinguistica, cioè il modello della *ridescrizione rappresentazionale* (RR) elaborato da Annette Karmiloff-Smith (1997). In estrema sintesi, il modello si basa sulla distinzione *esplicito* vs *implicito*, che corrisponde a un graduale passaggio dall'uso spontaneo del linguaggio a un uso via via più consapevole e anche verbalizzabile, secondo quattro diversi livelli di complessità crescente ai quali si manifestano le nostre rappresentazioni

interne (nel nostro caso del linguaggio, ma non solo: il modello si applica a tutti i domini mentali). Questi quattro livelli sono denominati *Implicito*, *Esplicito 1*, *Esplicito 2*, *Esplicito 3* (cfr. Karmiloff-Smith 1997, pp. 45-49): al livello Implicito, le procedure attivate dall'individuo sono finalizzate ad analizzare dati e a rispondere a stimoli esterni; al livello Esplicito 1, le descrizioni sono ancora ridotte, non necessariamente accessibili alla coscienza e alla verbalizzazione; al livello Esplicito 2, esse diventano accessibili alla coscienza ma non ancora al resoconto verbale; al livello Esplicito 3, infine, sono accessibili alla coscienza e anche al resoconto verbale. Il processo della ridescrizione rappresentazionale, possibile grazie al fatto che le nostre rappresentazioni interne del linguaggio sono *flessibili* e *manipolabili*, suggerisce una precisa strategia didattica, che porti il bambino, confrontato con fenomeni linguistici che usa spontaneamente, a riflettere su di essi e a scoprirne di nuovi e più complessi, arrivando così ad aggiornare (a ridescrivere) ciò che sa della grammatica, fino a diventarne consapevole ed, eventualmente, a verbalizzare questa consapevolezza.

Per esemplificare in concreto la progressione delle attività secondo i principi-guida della gradualità (dal semplice al complesso, dallo standard all'avanzato) e della ridescrizione rappresentazionale, la tabella 2 illustra in che modo vengono trattati, nei quaderni rossi (dedicati interamente alla punteggiatura), i due punti, dapprima scoperti negli usi più semplici e standard e poi indagati anche negli usi più avanzati.

Quad.	Percorso	Tema	Tipo di attività	Livello
Q1	Chi parla?	Discorso diretto	Scoperta/consolidamento	Impl.
Q1	Che disordine nel bosco!	Elenchi	Scoperta/consolidamento	Impl./Espl.
Q2	Quattro chiacchiere nel bosco	Discorso diretto	Scoperta/allenamento	Impl./Espl.
Q2	Facciamo ordine!	Elenchi	Scoperta/consolidamento	Impl./Espl.
Q2	Quante funzioni?	Tutti gli usi	Scoperta/approfondimento	Impl./Espl.
Q2	Trappole	Elenchi	Allenamento	Espl.
Q2	Il punto della situazione	Tutte le funzioni	Consolidamento	Espl.

Tabella 2: un esempio di gradualità e ridescrizione: i due punti nei quaderni rossi.

Come si vede (ultima colonna), il percorso prevede il graduale passaggio dal livello implicito al livello esplicito, che coincide anche con quello da un uso spontaneo a un uso più consapevole. Dapprima si scoprono le funzioni standard dei due punti (introduzione di elenchi e discorso diretto), consolidando questo tipo di apprendimento, poi si incontrano gli usi più avanzati (ad esempio, funzione esplicativa a livello testuale), aggiornando così le proprie rappresentazioni interne di questo segno di punteggiatura e dei suoi usi. Perché questo passaggio sia possibile, è di fondamentale importanza il momento della fissazione degli apprendimenti, noto punto delicato e spesso debole della trasposizione didattica, soprattutto se di impostazione fortemente induttiva; per questo motivo i quaderni di *Sgrammit* prevedono sempre, al termine di ogni attività, o anche di singole fasi delle attività, momenti specifici dedicati a esplicitare e a fissare quanto appreso. Allo stesso scopo serve poi il percorso conclusivo di ogni quaderno 2, che propone una sintesi di tutti gli apprendimenti raggiunti in entrambi i quaderni, ovviamente da formulare con le parole degli allievi. Nella figura 7 si può vedere un esempio di riquadro dedicato alla fissazione degli apprendimenti tratto dai quaderni rossi.

Riassumi che cosa hai scoperto svolgendo queste attività sui due punti.



Figura 7: un esempio di riquadro per la fissazione degli apprendimenti.

5. Le attività didattiche

Vedremo ora un esempio per ciascun tipo di attività didattica, in modo che si possa avere un'idea precisa dell'impostazione concreta e del contenuto innovativo dei quaderni di *Sgrammit*, che, come detto, propongono strategie didattiche decisamente diverse rispetto agli strumenti tradizionali, soprattutto per quanto riguarda la scoperta e il consolidamento delle scoperte.

5.1. Le attività di scoperta

Le attività di scoperta, pur mantenendo costante l'approccio induttivo (e lo scopo di fondo: scoprire con gradualità e progressione le categorie grammaticali e tutti i fenomeni oggetto di attenzione), si concretizzano a diversi livelli di complessità: ci sono scoperte più intuitive, adatte a bambine e bambini più piccole e piccoli, e scoperte che richiedono una componente riflessiva più profonda, adatte dunque ad apprendenti più grandi.

Tra le prime, prendiamo come esempio uno dei primi percorsi dei quaderni verdi, *Etichette nel bosco*, dedicati al testo narrativo e al testo descrittivo, che porta a una prima scoperta intuitiva della distinzione tra nomi e aggettivi, attraverso la richiesta di etichettare un bosco e svariati elementi che lo popolano riprodotti sulle pagine del quaderno (apponendo apposite etichette su cui è possibile scrivere i sostantivi corrispondenti). Nella figura 8 si può vedere l'intera doppia pagina, sulla quale le allieve e gli allievi devono incollare le etichette presenti nell'allegato, scrivendo su quelle vuote il nome di ciò che vogliono etichettare (solo su alcune etichette sono già prestampati alcuni nomi, in modo che sia più agevole iniziare l'attività: *riccio, albero, foglie, fungo, corteccia*).

Con queste due prime attività, le bambine e bambini hanno usato intuitivamente nomi e aggettivi, senza averne ancora una consapevolezza esplicita. A questo punto la scoperta intuitiva viene fatta oggetto di riflessione, ponendo così le basi per l'avvio del cammino che porta verso la consapevolezza e, di conseguenza, verso l'acquisizione del metalinguaggio, cioè delle parole specifiche della grammatica che sono un supporto indispensabile per esprimere (esplicitare e verbalizzare) la consapevolezza stessa. Questo passaggio avviene mediante la fase successiva, rappresentata nella figura 10, durante la quale si chiede dapprima di confrontare il lavoro svolto e poi di provare a suddividere le parole utilizzate in gruppi (p. 12). Come si può vedere, le richieste di questo tipo vengono sempre seguite/accompagnate da domande finalizzate a stimolare la riflessione, proprio per agevolare la presa di consapevolezza ("Quanti gruppi avete formato? Perché avete scelto di raggrupparle proprio così?"). In seguito (p. 13) si propone un confronto con una possibile soluzione (che è quella "ideale" o attesa), incollando negli spazi appositi due riquadri ritagliati nell'allegato corrispondente, in cui le parole sono suddivise in due gruppi (*corna, zampa, coda* e *grande, alato, rosa*). Gli spazi entro i quali vanno incollati i riquadri sono più grandi dei riquadri stessi, in modo che bambine e bambini possano completarli aggiungendo le parole trovate da loro, facendo ovviamente attenzione a distinguere quelle che indicano il *che cosa* è da quelle che indicano il *come* è. Si chiede poi di etichettare i due gruppi, attraverso una parola o espressione scelta dalla classe. Infine, a fondo pagina, si mostra una prima definizione basilare delle due categorie secondo la grammatica, con la possibilità di aggiungere le "etichette" proprie del metalinguaggio, cioè *nomi* e *aggettivi*.

QUANTE PAROLE!

 Confrontate con attenzione il lavoro che avete svolto insieme nelle due pagine precedenti, concentrandovi sulle parole che avete scritto sulle etichette. Discutendo tra di voi, provate a dividerle in gruppi, spostando le etichette o riscrivendo le parole qui sotto.

Quanti gruppi di parole avete formato?

Perché avete scelto di raggrupparle proprio così?

 Sgrammit e i suoi amici hanno fatto la stessa attività che avete fatto voi e hanno suddiviso le parole in due gruppi. Per scoprire il criterio che hanno seguito per suddividerle, prendi l'allegato 3C e incolla i due gruppi di parole negli spazi qui sotto. Poi completa il loro lavoro, aggiungendo le parole dell'attività precedente o trovandone di nuove.

Provate ora a dare un'etichetta a questo gruppo di parole...

Provate ora a dare un'etichetta a questo gruppo di parole...

Anche i grammatici hanno fatto questo gioco e hanno deciso di chiamarle così (completa con le parole che ti dirà l'insegnante):

- le parole che indicano una persona, un animale, un oggetto si chiamano _____ ;
- le parole che indicano le qualità di una persona, di un animale, di un oggetto si chiamano _____ .

Figura 10: le pagine 12-13 del quaderno verde 1 (dalla scoperta intuitiva alla riflessione consapevole e al metalinguaggio).

Tra le scoperte più complesse, prendiamo invece come esempio uno dei percorsi più noti e sperimentati di tutti i quaderni, esito delle ricerche sulla punteggiatura da noi condotte nel corso di un decennio (sulle quali, cfr. Fornara, 2010a, 2011, 2012a, 2012b, e Demartini e Fornara, 2013), cioè *Nel bosco con Sgrammit*, una serie di tre attività tratte dal quaderno rosso 2 che porta alla scoperta del ruolo della punteggiatura nella costruzione del testo e del suo significato. Tutte e tre le attività seguono la strategia di lavoro a gruppi ideata da Philippe Meirieu (1987): nel nostro caso, la classe viene divisa in quattro gruppi (due rossi e due

blu), che ricevono i materiali didattici identificati con il colore del proprio gruppo. La prima attività chiede di disegnare su un foglio (preso tra gli allegati) seguendo le indicazioni fornite dal proprio testo. Nella figura 11 si possono vedere i testi ricevuti dai gruppi rossi e dai gruppi blu.

6

A La casa di Sgrammit

Sgrammit rientra ogni sera sul suo albero preferito. Lassù ha costruito la sua tana e prima di addormentarsi dà un'ultima occhiata alla foresta. Prendi il foglio bianco (allegato 6A) e disegna il panorama che Sgrammit vede, seguendo le indicazioni del testo. Poi incolla il tuo disegno nella pagina di destra.

Gira il foglio con il lato lungo in basso, il lato corto a sinistra. Il sole della sera tramonta con lunghi raggi in alto al centro. C'è un abete più grande degli altri e con la punta innevata, sventa un larice dorato a destra. C'è una capanna per gli escursionisti in basso a sinistra. C'è un fungo rosso con i puntini bianchi accanto a un piccolo cespuglio, a metà strada tra la capanna e l'abete. Una volpe corre, appena fuori dalla porta della capanna. Lì vicino c'è anche un vecchio formicaio. Sopra il tetto della capanna c'è un uccellino che cinguetta. Da una nuvola, a destra del sole, sbucca un arcobaleno che va a finire dietro la capanna.

Confronta il tuo disegno con quello degli altri e delle altre e trova le somiglianze e le differenze. Se ci sono delle differenze, come possono essere spiegate?

Dopo aver osservato i disegni, prova a confrontare i testi. Che cosa si può notare? La spiegazione riguardo alle differenze cambia osservando anche i testi?

Che cosa hai scoperto svolgendo questa attività?

6

B La casa di Sgrammit

Sgrammit rientra ogni sera sul suo albero preferito. Lassù ha costruito la sua tana e prima di addormentarsi dà un'ultima occhiata alla foresta. Prendi il foglio bianco (allegato 6B) e disegna il panorama che Sgrammit vede, seguendo le indicazioni del testo. Poi incolla il tuo disegno nella pagina di destra.

Gira il foglio con il lato lungo. In basso il lato corto. A sinistra il sole della sera tramonta con lunghi raggi. In alto al centro c'è un abete; più grande degli altri e con la punta innevata, sventa un larice dorato. A destra c'è una capanna per gli escursionisti. In basso a sinistra c'è un fungo rosso con i puntini bianchi. Accanto a un piccolo cespuglio, a metà strada tra la capanna e l'abete, una volpe corre. Appena fuori dalla porta della capanna, lì vicino, c'è anche un vecchio formicaio. Sopra il tetto della capanna c'è un uccellino che cinguetta da una nuvola. A destra del sole sbucca un arcobaleno che va a finire dietro la capanna.

Confronta il tuo disegno con quello degli altri e delle altre e trova le somiglianze e le differenze. Se ci sono delle differenze, come possono essere spiegate?

Dopo aver osservato i disegni, prova a confrontare i testi. Che cosa si può notare? La spiegazione riguardo alle differenze cambia osservando anche i testi?

Che cosa hai scoperto svolgendo questa attività?

Figura 11: i testi ricevuti dai gruppi rossi e dei gruppi blu per la prima attività del percorso *Nel bosco con Sgrammit* (quaderno rosso 2).

Una volta realizzati i disegni, si uniscono un gruppo rosso con un gruppo blu, allo scopo di confrontare dapprima solo i disegni prodotti (per individuarne le differenze), e in un secondo momento anche i testi, per verificare se le ipotesi fatte trovano un riscontro anche nei testi stessi. I disegni prodotti hanno la caratteristica di presentare gli stessi elementi, ma posizionati in maniera diversa sul foglio. Attraverso il primo confronto (soli disegni) bambine e bambini di solito ipotizzano che le differenze siano dovute o a testi diversi, oppure a errate interpretazioni di uno dei due gruppi; attraverso il secondo confronto, decisivo, capiscono invece che i testi sono uguali quanto a parole, ma differiscono solo per la posizione dei segni di punteggiatura. Si arriva, così, al cuore dell'attività, cioè alla scoperta che la posizione dei segni di punteggiatura può modificare il significato stesso di un testo. Questa "scoperta" viene poi rafforzata dall'attività successiva, che chiede di tracciare su una mappa un percorso seguendo sempre le indicazioni offerte dal testo ricevuto (figura 12).

A Le scorte per l'inverno

Sgrammit, come ogni scoiattolo che si rispetti, ha preparato le sue scorte per l'inverno: nocciole e semi che potrà gustare in tutta tranquillità quando si sveglierà affamato e sotto la neve non troverà più cibo! Vuoi aiutarlo a trovare il suo tesoro? Leggi le indicazioni del messaggio e traccia sulla mappa il percorso che deve seguire.

Prendi il primo sentiero. Sulla destra devi aggirare il pupazzo di neve. Sulla sinistra, devi oltrepassare le tracce della lepre. Accanto a un laghetto ghiacciato, più avanti, troverai una pigna morsicchiata. Attraversa il ponte lungo. Il fiume brilla. Una trota guizzante, che cattura la tua attenzione, si trova davanti a te. Procedi fino all'abete. Grande! Sei arrivato! Ora scava nella neve e troverai le mie nocciole!

B Le scorte per l'inverno

Sgrammit, come ogni scoiattolo che si rispetti, ha preparato le sue scorte per l'inverno: nocciole e semi che potrà gustare in tutta tranquillità quando si sveglierà affamato e sotto la neve non troverà più cibo! Vuoi aiutarlo a trovare il suo tesoro? Leggi le indicazioni del messaggio e traccia sulla mappa il percorso che deve seguire.

Prendi il primo sentiero sulla destra. Devi aggirare il pupazzo di neve sulla sinistra. Devi oltrepassare le tracce della lepre accanto a un laghetto ghiacciato. Più avanti troverai una pigna morsicchiata. Attraversa il ponte. Lungo il fiume brilla una trota guizzante che cattura la tua attenzione: si trova davanti a te. Procedi fino all'abete grande. Sei arrivato! Ora scava nella neve e troverai le mie nocciole!

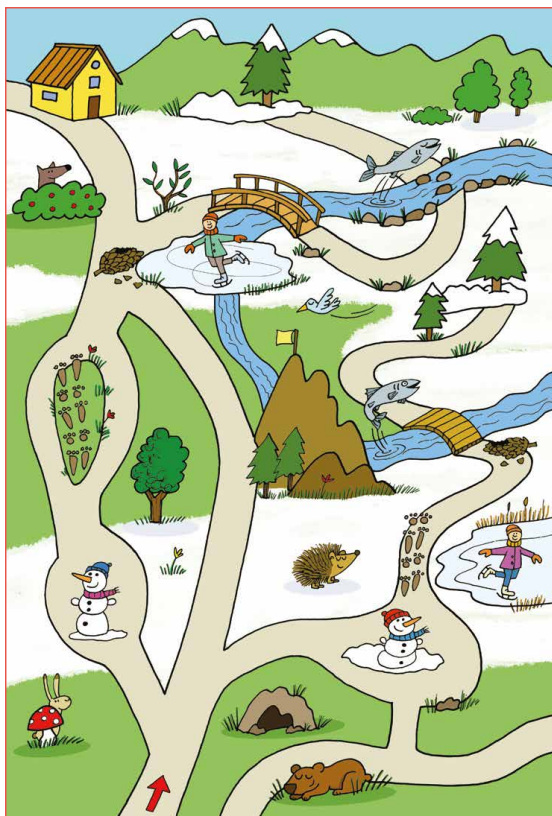


Figura 12: i testi della seconda attività e la mappa su cui tracciare il percorso (quaderno rosso 2).

Il principio è esattamente lo stesso della prima attività: i percorsi tracciati dai gruppi rossi sono diversi da quelli tracciati dai gruppi blu, perché seguono testi uguali per parole, ma diversi per la posizione dei segni di punteggiatura. Infine, la terza attività chiede di inserire la punteggiatura in un testo che ne è stato privato, in maniera che il testo finale sia fedele all'immagine ricevuta. Si propone cioè un processo inverso rispetto alle attività precedenti: si parte dall'immagine per operare sul testo. Come si vede nella figura 13, l'immagine ricevuta dai gruppi rossi è diversa da quella ricevuta dai gruppi blu, anche se entrambe rappresentano gli stessi elementi: se il compito viene portato a termine bene, si otterranno due testi con punteggiatura differente.

Variante 1 Tornato nella mia tana chiusi gli occhi e mi addormentai nel sogno mi ritrovai in una radura c'erano degli abeti sulla destra di un grosso masso vidi la mia amica lepre intenta a mangiare un po' d'erba vicino a un ramo secco saltellava una volpe dal pelo rossiccio un raggio di sole illuminava il ruscello sulla sinistra del laghetto una coppia di anatre sguazzava una bellissima scoiattolina stava guardando proprio nella mia direzione al mio risveglio andrò sicuramente a cercarla

Variante 2 Dopo aver riempito il mio stomaco con le nocciole raccolte in autunno tornai nella mia tana chiusi gli occhi serenamente e come per magia mi ritrovai in una radura c'erano degli abeti sulla destra di un grosso masso vidi la mia amica lepre intenta a mangiare un po' d'erba vicino a un ramo secco saltellava una volpe dal pelo rossiccio teneva teneramente il suo cucciolo in bocca su un tronco secco picchiava un picchio rosso verde e bianco un pino silvestre si intravedeva dietro gli abeti un raggio di sole illuminava il ruscello lucente sulla sinistra del laghetto una coppia di anatre sguazzava tranquillamente una bellissima scoiattolina stava guardando proprio nella mia direzione al mio risveglio andrò sicuramente a cercarla

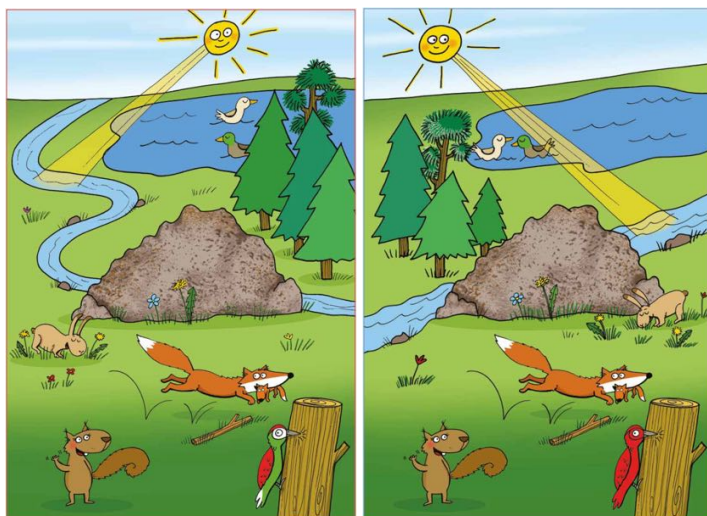


Figura 13: il testo senza punteggiatura e le immagini ricevute dai gruppi rossi e dai gruppi blu nella terza attività (quaderno rosso 2).

Abbiamo dunque visto due esempi di percorsi di scoperta di diverso grado di complessità e difficoltà: il primo più semplice, incentrato su parole, adatto anche ai primissimi anni di scolarità; il secondo più difficile, con una richiesta cognitiva alla portata di bambine e bambini che siano già in grado di leggere un testo e di riflettere su di esso con attenzione agli intrecci tra forma e significato. I quaderni di *Sgrammit* incentivano questo tipo di lavoro, mobilitando le risorse delle allieve e degli allievi in maniera graduale e progressiva, senza mai ridurre i compiti a procedure meccaniche: in questo senso, la riflessione è il cuore dell'apprendimento.

5.2. Le attività di consolidamento

Le attività di consolidamento sono quelle che si collocano cronologicamente dopo le attività di scoperta e che servono a rafforzare il senso delle scoperte appena fatte. Nei quaderni, si possono trovare come attività a sé stanti, oppure come momenti all'interno di altre attività più complesse. Hanno sempre un'impostazione induttiva, ma il loro valore di scoperta è ovviamente minore, proprio perché giungono una volta che il fenomeno grammaticale in questione è stato portato all'attenzione delle allieve e degli allievi (in altre parole, non si tratta più di una "sorpresa" per chi apprende). Si tratta di attività necessarie, perché è di fondamentale importanza ritornare subito sui contenuti dell'apprendimento per riattivarli e per precisarli meglio. Un esempio di attività di consolidamento si trova all'interno del percorso *Non esageriamo!* del quaderno arancione 2, dedicato al testo argomentativo. Il percorso è costituito da tre attività collegate tra loro, finalizzate alla scoperta della struttura di base del testo argomentativo e alle sue caratteristiche (26-28). La prima (26) propone di giocare liberamente con delle carte (presenti negli allegati) per scoprire come sono fatte. Si tratta di carte che riproducono cinque sequenze di brevi testi argomentativi e che possono essere combinate tra loro, perché sono costruite in modo da creare testi sempre coesi e coerenti. L'allegato, riprodotto nella figura 14, presenta le carte mescolate tra loro, in modo che le bambine e i bambini, manipolandole, possano capire che, messe nell'ordine giusto (cioè secondo la sequenza 1-2-3-4-5), formano un testo completo.

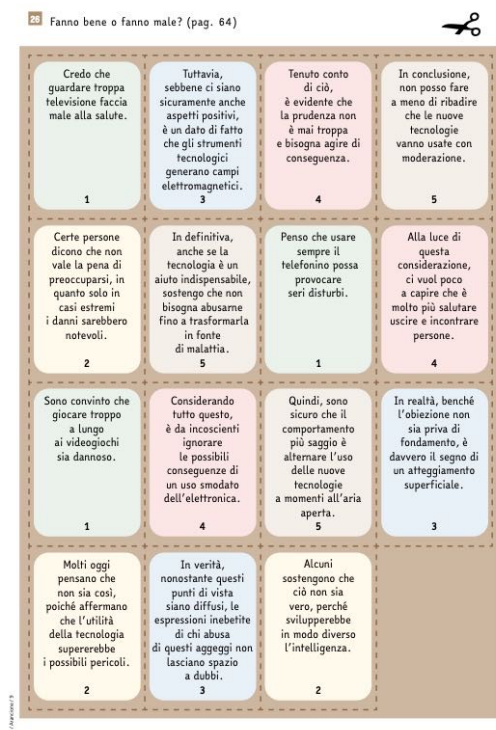


Figura 14: l'allegato del percorso *Non esageriamo!* (quaderno arancione 2) con le carte per scoprire la struttura e le caratteristiche del testo argomentativo.

La seconda attività (27) guida l'analisi delle carte che appartengono alla stessa sequenza (cioè tutte le carte contrassegnate con il numero 1, tutte le carte contrassegnate con numero 2 ecc.) per individuarne con precisione i tratti linguistico-grammaticali, come i tempi e i modi verbali, i connettivi e le formule di espressione

della propria opinione. La terza (28) si sposta sul piano produttivo, proponendo di scrivere un breve testo seguendo la struttura scoperta e fissata attraverso le due attività precedenti. Di queste tre, l'attività che contiene un importante momento di consolidamento è la seconda. Dopo aver analizzato una per una le sequenze di carte presenti nell'allegato (e riprodotte, per comodità, anche sul quaderno), si chiede alle allieve e agli allievi di riepilogarne le caratteristiche in una tabella di sintesi. La doppia pagina che si vede nella figura 15 contiene, a sinistra, l'ultima fase di analisi, e, a destra, la tabella riepilogativa da completare.

 Ora concentratevi sulle carte n. 5, e in particolare sulle parole cerchiare di rosso e su quelle evidenziate per annotarne le caratteristiche.

In definitiva,
anche se la tecnologia è un aiuto indispensabile, **sostengo che** non bisogna abusarne fino a trasformarla in fonte di malattia.

5

Quindi, sono sicuro che il comportamento più saggio è alternare l'uso delle nuove tecnologie a momenti all'aria aperta.

5

In conclusione, non posso fare a meno di ribadire che le nuove tecnologie vanno usate con moderazione.

5

A che cosa servono le parole cerchiare in rosso?

Che cosa puoi dire invece delle parole evidenziate in giallo?

Dopo aver riflettuto sulle caratteristiche di queste parole, sai ipotizzare a che cosa servono le sequenze riportate sulle carte n. 5?

 Ora è venuto il momento di riepilogare quanto avete scoperto lavorando nei vostri gruppi. Mettete in comune il risultato del vostro lavoro, dapprima presentando oralmente che cosa avete fatto, poi completando la tabella.

Sequenza	A che cosa serve	Parole importanti
1		
2		
3		
4		
5		

Che cosa avete capito svolgendo questo percorso?

Figura 15: la doppia pagina del percorso *Non esageriamo!* (quaderno arancione 2) con, a destra, la fase di consolidamento.

Come si vede, ogni riga (con lo sfondo dello stesso colore delle carte corrispondenti) riprende quanto scoperto in precedenza, per consolidarlo (a che cosa servono le carte e quali parole importanti contengono). La tabella compilata con quanto scoperto in precedenza consente dunque il ritorno sui contenuti dell'apprendimento e il loro consolidamento: si tratta, in definitiva, di un processo di indispensabile ridondanza pedagogica.

5.3. Le attività di allenamento

Il percorso appena descritto offre anche un esempio di attività di allenamento, che permette di mettere in gioco gli apprendimenti scoperti e consolidati. Si tratta dell'attività 28 (figura 16), che, come già anticipato, invita le allieve e gli allievi a produrre un breve testo argomentativo seguendo tutti i passaggi affrontati nelle due articolate attività precedenti: in altre parole, è un'attività che dà la possibilità di allenarsi sui contenuti dell'apprendimento appena messi in campo e sollecitati.

28



Argomentiamo!

È venuto il momento di mettere alla prova tutto quello che hai imparato svolgendo questo percorso. Per farlo, Wikivolpe ti propone di scegliere un tema su cui discutere (potete deciderlo tutti insieme) e poi di scrivere un breve testo seguendo la struttura suddivisa in cinque sequenze sulla quale avete lavorato fino a qui. Ricordati di utilizzare le parole importanti sulle quali avete riflettuto o altre simili, che hanno la stessa funzione.

Tema scelto:

Testo:

1	
2	
3	
4	
5	

72

Figura 16: l'attività di allenamento posta alla fine del percorso *Non esageriamo!* (quaderno arancione 2).

Esempi di attività di allenamento a sé stanti, dunque non collocate all'interno di percorsi più ampi, si possono trovare nelle sezioni delle *Trappole*, presenti verso la fine di ogni quaderno 2. È il caso del quaderno blu 2, sull'ortografia, che, proprio alla fine di un cammino di apprendimento dell'ortografia della lunghezza di due interi quaderni, propone alle allieve e agli allievi, con l'attività 56, di mettersi nei panni dell'insegnante, per provare a correggere un testo infarcito di errori relativi alle categorie ortografiche scoperte in entrambi i quaderni e ricalcati sulle difficoltà più ricorrenti degli apprendenti di oggi. Anche in questo caso ci troviamo di fronte a un allenamento, che, per essere affrontato con successo, necessita della mobilitazione di una serie cospicua di apprendimenti e conoscenze.

Nei panni dell'insegnante



Tutti i percorsi dei Quaderni blu di *Sgrammit* ci hanno insegnato una cosa: imparare l'ortografia è una cosa molto difficile! Lo sanno bene tutti gli insegnanti, che spesso devono correggere gli errori delle loro allieve e dei loro allievi di ogni età.

Proprio per questo, Ortopicchio ti ha preparato un'attività per metterti nei panni dell'insegnante: il testo che trovi qui sotto contiene alcuni errori di ortografia, su parole che abbiamo incontrato nei vari percorsi. Leggilo con attenzione, sottolinea gli errori e poi riscrivilo sotto corretto.

Emergenza nel bosco

La tranquilla vita del bosco è stata sconvolta da un'evento eccezionale che ha provocato non pochi problemi a tutti i suoi abitanti: un violento acquazzone si è abbattuto all'improvviso su alberi e tane. La quantità d'acqua scesa dal cielo è stata così abbondante che il rusciello è stato sul punto di straripare e inondare il sottobosco, perché il terreno non riusciva a drenare a sufficienza le scroianti piogge. Decisivo è stato il pronto intervento di Ceck il Castoro, che ha smantelato una delle sue dighe e a così permesso all'acqua di defluire rapidamente. Gli animali del bosco li sono grati, anche se il suo impegno non ha impedito che la vera e propria bonba d'acqua mettesse a soccuadro tutto l'ambiente. Ora tutti gli animali sono all'opera per far tornare il bosco come era prima: un'altra volta il loro spirito di collaborazione avrà la meglio sulle avversità!

Figura 17: un esempio di attività di allenamento tratta dal quaderno blu 2.

5.4. Le attività di approfondimento

La panoramica sui tipi di attività dei quaderni di *Sgrammit* si completa con le attività di approfondimento, che sono pensate con due scopi parzialmente distinti: affrontare temi più complessi, che richiedono una guida maggiore da parte dell'insegnante, e che dunque integrano l'approccio induttivo di fondo con attività maggiormente guidate; proporre momenti aggiuntivi, che sviluppino un tema andando oltre ciò che viene presentato nei quaderni cartacei, e in questo secondo caso sono collocate online (direttamente scaricabili dal sito www.sgrammit.ch).

Tra i temi più complessi, si può citare l'esempio delle attività 18A e 18B del quaderno viola 2, inserite in un lungo percorso che porta a indagare la morfologia verbale dell'italiano e le sue principali caratteristiche (numero di coniugazioni, tempi dell'indicativo, radici e desinenze, ausiliari e tempi composti, diatesi passiva). Dopo un'attività sulla diatesi (17E), si propone un approfondimento sui verbi servili o modali, dapprima per scoprirne l'esistenza (18A), attraverso un'attività ludica, e poi per definirne con precisione le caratteristiche (18B), dopo aver utilizzato i verbi servili scoperti per completare delle frasi. Nella figura 18 si vedono entrambe le attività; in particolare, si può vedere il riquadro di riflessione finale, in cui la sintesi viene guidata in maniera piuttosto decisa, proprio per controbilanciare la difficoltà cognitiva insita nel tema.

18 A A scuola da Meteora

Sgrammit e Va-lentina sono quasi al termine della loro visita nelle aree di assemblaggio dei verbi. Nell'ultimo reparto incontrano Meteora, un'ingegnera spaziale che si occupa di insegnare a un gruppo di giovani alieni le funzioni più avanzate per la costruzione di forme verbali. Li ha divisi in tre gruppi, distribuendo a ciascun gruppo una lista di verbi e chiedendo di mimarli; solo un gruppo ci riesce senza incertezze. Provate anche voi a svolgere l'esercizio e a scoprire qual è il gruppo; poi, potete scrivere nella tabella una o più parole che descrivono le caratteristiche dei vari gruppi di verbi.



GRUPPO 1	GRUPPO 2	GRUPPO 3
cammino volo canto salto dipingo nuoto	posso camminare voglio volare devo cantare devo saltare posso dipingere voglio nuotare	posso voglio devo devo posso voglio

Quale gruppo è riuscito a mimare i verbi facilmente?

Cercate di spiegare il motivo e soprattutto di spiegare perché, secondo voi, i verbi delle altre due liste presentano alcune difficoltà.

18 B Come funzionano?

Meteora si concentra ora sulla lista del gruppo 2: vorrebbe scrivere nel suo manuale (che contiene le istruzioni per fare funzionare le parole) un promemoria per costruire questi verbi. Prova ad aiutarla: per prima cosa, completa le seguenti frasi.

Non _____ scoraggiarvi alle prime difficoltà.

Noi oggi _____ andare a vedere la partita.

Ho mangiato tre ore fa: _____ fare il bagno?

Possiamo _____ da scuola?

Tu non devi _____ paura.

Vorrei _____ un gelato.

Ora sottolinea le forme verbali che hai inserito e osservalo con attenzione: c'è differenza, a livello di forma, tra quelle che hai scritto nelle prime tre frasi e quelle che hai scritto nelle frasi successive?

Puoi ricavare un'indicazione su come si usano i verbi *dovere*, *volere*, *potere* quando hanno questa funzione particolare? Scrivila qui sotto.

Questi verbi si chiamano _____ o _____, proprio perché "servono" a un altro verbo per completarne il significato.

Figura 18: un esempio di attività di approfondimento su un tema complesso (i verbi servili o modali) tratta dal quaderno viola 2.

Tra gli sviluppi aggiuntivi online, si può infine citare l'esempio dell'attività 8 del quaderno viola 2, inserita in un importante percorso che porta alla scoperta della rappresentazione grafica della frase secondo l'approccio della grammatica valenziale (sulla quale si vedano, almeno, De Santis, 2016 e 2021; Dallabrida e Cordin, 2018; Sabatini, Camodeca e De Santis, 2011; Tesnière, 1959 e 2001). L'attività approfondisce un aspetto specifico correlato agli argomenti della frase nucleare, cioè come questi si legano al verbo, se senza nulla o attraverso gli articoli, o se attraverso le preposizioni; porta, cioè, a scoprire la differenza tra l'*argomento oggetto diretto* e l'*argomento preposizionale*. Si è deciso di collocare questa attività online proprio per sottolineare il suo carattere di approfondimento per così dire "facoltativo", da proporre ad allieve e allievi solo nel caso in cui i concetti di frase nucleare e di valenza verbale siano stati scoperti e capiti con sufficiente chiarezza. Nella figura 19 si possono vedere due pagine esemplificative del percorso: a sinistra una pagina del gruppo rosso, in cui l'argomento oggetto si collega al verbo in modo diretto, tramite un articolo; a destra una pagina del gruppo blu, in cui l'argomento oggetto si collega al verbo tramite una preposizione.

8 **A** Questioni di... legami

It-alieno vuole farti scoprire come si legano i verbi ai loro argomenti. Insieme alle tue compagne e ai tuoi compagni, osserva con attenzione queste frasi ed evidenzia in ciascuna di esse la parola che serve per collegare il verbo all'argomento.

Sgrammit — mangia — le ghiande.

It-alieno — pilota — la navicella.

Va-lentina — osserva — lo spazio.

Lucia — mangia — una caramella.

Gli alieni — aggiustano — i computer.

1

8 **B** Questioni di... legami

It-alieno vuole farti scoprire come si legano i verbi ai loro argomenti. Insieme alle tue compagne e ai tuoi compagni, osserva con attenzione queste frasi ed evidenzia in ciascuna di esse la parola che serve per collegare il verbo all'argomento.

Le aquile — vivono — in montagna.

Antonella — abita — a Lugano.

Lucia — litiga — con Marco.

Io — mi ricordo — di te.

Noi — siamo andati — da Stefania.

3

Figura 19: due pagine esemplificative dell'attività 8 online del quaderno viola 2 (a sinistra frasi nucleari con argomento oggetto diretto, a destra frasi nucleari con argomento preposizionale).

L'attenzione delle bambine e dei bambini viene guidata verso il sintagma che costituisce l'argomento oggetto e in particolare sulla parola che permette appunto di collegare il nome al verbo (articolo oppure preposizione); infine, come ultimo approfondimento (figura 20), dopo aver guidato la fissazione degli apprendimenti in modo più vincolante rispetto alle attività più facilmente gestibili da apprendenti di scuola elementare, si propone la distinzione tra *argomento preposizionale* e *argomento oggetto indiretto* (con la frase *Ho regalato un libro a Bianca*). Si tratta di una distinzione sottile, ma che è comunque giusto poter offrire a bambine e bambini nel caso in cui dovesse emergere la necessità di affrontarla.

Che cosa potete notare? Quali sono le differenze tra le parole individuate dal gruppo rosso e quelle individuate dal gruppo blu?

Nel gruppo rosso, le parole che collegano il verbo al suo argomento appartengono alla categoria degli _____; nel gruppo blu, le parole che collegano il verbo al suo argomento appartengono alla categoria delle _____.

In grammatica, l'argomento che si collega al verbo come quelli del gruppo rosso è chiamato _____.

L'argomento che si collega al verbo come quelli del gruppo blu è chiamato _____.

Ora completa la frase seguente:

Ho regalato un libro _____ Bianca.

In casi come questo, l'argomento introdotto dalla parola che hai inserito si chiama _____.

Figura 20: la conclusione dell'attività 8 online del quaderno viola 2, con la fissazione guidata degli apprendimenti e la definizione di *argomento oggetto indiretto*.

6. Conclusioni

Crediamo di aver dimostrato, descrivendo l'approccio alla base dei quaderni di *Sgrammit* attraverso una serie di esempi concreti, tratti dai diversi tipi di attività, che è oggi possibile “fare grammatica” con bambini e bambine in maniera diversa da quella tradizionale. L'approccio tradizionale, infatti, assegnava un ruolo centrale alla spiegazione dell'insegnante e alla lezione frontale, a discesa deduttiva (costruita cioè sulla sequenza tipica spiegazione del fenomeno grammaticale-descrizione della regola-verifica dell'apprendimento attraverso esercizi), senza curarsi dalla reale attivazione della riflessione metalinguistica dell'apprendente. Oggi, invece, come i più recenti studi hanno ormai ampiamente dimostrato (per l'italiano, in particolare, Lo Duca, 2004, 2013, 2018), è più proficuo porre al centro del processo di insegnamento – anche quando si parla di questioni linguistico-grammaticali – il soggetto che apprende, rendendolo attivo costruttore dei contenuti dell'apprendimento stesso. I quaderni di *Sgrammit* si pongono in sintonia con il naturale processo di apprendimento dell'individuo, cioè assecondano il modello della ridecrizione rappresentazionale così ben teorizzato da Annette Karmiloff-Smith (1997). In questo senso, sfruttano la predisposizione della bambina e del bambino alla ricerca, all'indagine, alla curiosità di capire come funzionano le cose, in questo caso le “cose” della lingua, per agganciare a quest'attitudine i percorsi didattici, fondandoli su situazioni-problema insolite e stimolanti. Queste situazioni, come ha ampiamente dimostrato Jerome Bruner (1992), offrono il contesto ideale per attivare la capacità di riflessione (non solo) metalinguistica. I materiali didattici, così intesi, dal punto di vista dell'insegnante non si configurano più come “manuali”, ma come spunti ed esempi dai quali trarre materia e ispirazione per personalizzare e adattare le attività al proprio contesto classe. In questo modo si trovano vie nuove, non ancora tracciate (ma comunque conseguenti a sperimentazioni di comprovata efficacia), nel tentativo non di esaurire tutti i contenuti grammaticali possibili, ma di indagare in profondità quel “poco, ma sodo” più volte indicato da Adriano Colombo (2021) come la via più promettente per fare riflessione sulla lingua a scuola. Per concretizzare, in altre parole, quello che Lo Duca (2018: 26) definisce come «il nostro obiettivo di docenti di lingua, anzi di grammatica italiana [...]: aiutare i bambini, e poi più tardi gli adolescenti e i giovani, a ritrovare questa “conoscenza grammaticale” per sollevarla a livello di consapevolezza, sollecitando con opportune domande e proposte di ricerca e sistematizzazione quest'opera di scavo».

Bibliografia

- Balboni, P. (2018). Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche. UTET.
- Bruner, J. (1992). La ricerca del significato. Per una psicologia culturale. Bollati Boringhieri.
- Cella, R. (2018). Grammatica per la scuola. In G. Antonelli, M. Motolese, & L. Tomasin (A cura di), *Storia dell'italiano scritto*. Vol. IV: Grammatiche (pp. 97-140). Carocci.
- Cignetti, L., Demartini, S., Fornara, S., & Viale, M. (2022). *Didattica dell'italiano come lingua prima*. il Mulino.
- Colombo, A. (2021). *Lingua, letteratura e scuola*. A cura di G. Armellini e G. Graffi. Cesati.
- Corrà, L., & Paschetto, W. (2021) (a cura di). *La grammatica a scuola: come? Quando? Quale? Perché?*, Atti del XVI Convegno nazionale del GISCEL, Padova, 4-6 marzo 2010. FrancoAngeli.
- Dallabrida, S., & Cordin, P. (2018) (a cura di). *La grammatica delle valenze*. Spunti teorici, strumenti e applicazioni. Cesati.
- Demartini, S., & Fornara, S. (2013) (a cura di). *La punteggiatura dei bambini*. Uso, apprendimento e didattica. Carocci.
- Demartini, S., & Fornara, S. (2021). Parole per legare: per una didattica dei connettivi dall'uso alla consapevolezza metalinguistica. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, L, 2021/1, 214-228.
- Demartini, S., & Fornara, S. (2022). Il progetto editoriale Sgrammit per insegnare a riflettere sulla lingua nella scuola primaria: dall'oblio della grammatica alla trasposizione didattica. In C. Giovanardi, E. De Roberto, & A. Testa (A cura di), *Dal testo al testo*. Lettura, comprensione e produzione (pp. 81-90). Franco Cesati Editore.
- Demartini, S., & Fornara, S. (2024). L'insegnamento dell'ortografia nei testi per la scuola primaria, tra conservazione e innovazione. In L. Amenta, & S. Loiero (A cura di), *Fare scuola con i libri di testo*. Libri di testo, linguaggi, educazione linguistica (pp. 79-94). Cesati.
- De Santis, C. (2016). *Che cos'è la grammatica valenziale*. Carocci.
- De Santis, C. (2021). *La sintassi della frase semplice*. il Mulino.
- Fornara, S. (2010a). *La punteggiatura*. Carocci.
- Fornara, S. (2010b). Lascero il segno. Punteggiatura e costruzione del testo nella scrittura di docenti in formazione. In D. Corno, *La tastiera e il calamaio*. Come si scrive all'Università, studi e ricerche (pp. 231-249). Edizioni Mercurio.
- Fornara, S. (2011). Non solo per respirare. Esperimenti didattici per insegnare la punteggiatura a partire dalla riflessione sul senso. In L. Corrà, & W. Paschetto (A cura di), *Grammatica a scuola* (pp. 377-390). FrancoAngeli.
- Fornara, S. (2012a). La punteggiatura e le tipologie testuali. Verso un curriculum dell'interpunzione. In S. Ferreri (A cura di), *Linguistica educativa* (pp. 385-395). Bulzoni.
- Fornara, S. (2012b). Alla scoperta della punteggiatura. Proposte didattiche per riflettere sul testo. Carocci.
- Fornara, S. (2012c). L'italiano sotto assedio? Il quadro linguistico attuale del Canton Ticino tra esigenze di comunicazione, appartenenze culturali e implicazioni didattiche. In T. Telmon, G. Raimondi, & L. Revelli (A cura di), *Coesistenze linguistiche nell'Italia pre- e postunitaria* (pp. 507-520). Bulzoni.
- Fornara, S. (2019a). *Breve storia della grammatica italiana*. Nuova edizione. Carocci.
- Fornara, S. (2009b). Conoscere la grammatica per insegnare la grammatica. In B. Moretti, E.M. Pandolfi, & M. Casoni (A cura di), *Linguisti in contatto*. Ricerche di linguistica italiana in Svizzera (pp. 423-437). Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana.
- Indicazioni (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, LXXXVIII, numero speciale 2012 (www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Anali_Definitivo.pdf).
- Karmiloff-Smith, A. (1997). Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva. il Mulino (ed. orig. Id., *Beyond Modularity*. A Development Perspective on Cognitive Science, Cambridge, MIT Press, 1992).
- Lala, L. (2011). "testo, tipi di". In Simone, R. (a cura di). *Enciclopedia dell'italiano*. Vol. 2. Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani (pp. 1488-1494) [[http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)].
- Lavinio, C. (2000). Tipi testuali e processi cognitivi. In F. Camponovo & A. Moretti (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica* (pp. 125-144). La Nuova Italia.
- Lavinio, C. (2004). *Comunicazione e linguaggi disciplinari*. Per un'educazione linguistica trasversale. Carocci.
- Lo Duca, M.G. (2004). *Esperimenti grammaticali: riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Carocci.
- Lo Duca, M.G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Tra storia, ricerca e didattica. Carocci.
- Lo Duca, M.G. (2018). *Viaggio nella grammatica*. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria. Carocci.
- Manzotti, E. (1990). *Forme della scrittura nella scuola: una tipologia ragionata*. Nuova secondaria, 7: 25-42.
- Meirieu, P. (1987). *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*. La Nuova Italia.
- Mortara Garavelli, B. (1988). *Textsorten/Tipologia di testi*. In Von G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (Eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, 8 voll. (vol. 4°, pp. 157-168). Niemeyer.

- Piano di studio (2015/2022). Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese. Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport.
- Sabatini, F. (1990²). La comunicazione e gli usi della lingua. Pratica dei testi, analisi logica, storia della lingua. Scuole secondarie superiori. Loescher.
- Sabatini, F. (1999). "Rigidità-esplicitezza" vs "elasticità-implicita": possibili parametri massimi per una tipologia dei testi. In G. Skytte & F. Sabatini (a cura di), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte. Atti del Congresso interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenhagen, 5-7 febbraio 1998)*, (pp. 141-172). Museum Tusculanum Press.
- Sabatini, F., Camodeca, C., & De Santis, C. (2011). *Sistema e Testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*. Loescher.
- Tesnière, L. (1959). *Éléments de Syntaxe Structurale*. Klincksieck.
- Tesnière, L. (2001). *Elementi di sintassi strutturale*, traduzione a cura di G. Proverbio G. e A. Trocini Cerrina. Rosenberg & Sellier.
- Werlich, E. (1982²). *A text grammar of English*. Quelle & Meyer (1a ed. 1976).

Autore

Simone Fornara è Professore di Didattica dell'italiano presso il DFA/ASP della SUPSI, dove è responsabile del Centro competenze Didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione. È redattore della parte di italiano del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015 e 2022). Ha all'attivo numerose pubblicazioni di linguistica, di grammatica e di didattica dell'italiano. Tra i suoi libri più recenti, il saggio *Lettere a una maestra. Sull'insegnamento (non solo) dell'italiano* (Einaudi Ragazzi, 2021) e *Didattica dell'italiano come lingua prima* (con L. Cignetti, S. Demartini e M. Viale, il Mulino, 2022).

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2024 di forumlettura.ch

Les cahiers Sgrammit : Découvrir la grammaire de l'italien à l'école primaire

Simone Fornara

Résumé

L'article décrit le projet Sgrammit. Découvrir la grammaire de l'italien. Cette initiative vise à publier une série de cahiers didactiques destinés aux élèves de l'école primaire en Suisse italienne, afin de les guider dans la découverte de la grammaire et la réflexion sur la langue. Après une introduction qui précise le contexte et les acteurs et actrices impliqués (section 1), la contribution est divisée en cinq parties. La section 2 décrit la nature du projet, entre recherche, formation continue et édition. La section 3 illustre les liens avec le plan d'études de l'école obligatoire tessinoise (2015/2022) et la structure des cahiers. La section 4 explique l'approche didactique générale du projet et les hypothèses théoriques qui sous-tendent l'approche méthodologique suivie. La section 5 propose quelques exemples concrets des différents types d'activités, afin de montrer leur composante innovante. Enfin, la section 6 propose quelques conclusions générales sur le sens de la réflexion sur les langues à l'école.

Mots-clés

didactique de l'italien ; réflexion sur la langue ; grammaire de l'italien ; approche inductive ; enseignement des langues

Cet article a été publié dans le numéro 3/2024 de forumlecture.ch

Die Sgrammit-Hefte: Die Entdeckung der italienischen Grammatik in der Primarschule

Simone Fornara

Abstract

Der Artikel beschreibt das Projekt «Sgrammit. Die Entdeckung der italienischen Grammatik», das mit einer Reihe von didaktischen Heften Primarschüler:innen in der italienischsprachigen Schweiz bei der Entdeckung der Grammatik und der Sprachreflexion zu unterstützt. Nach der Einleitung, die den Kontext erläutert und die beteiligten Akteur:innen vorstellt (Abschnitt 1), gliedert sich der Beitrag in fünf Teile: Abschnitt 2 beschreibt die Charakteristik des Projekts, das sich in Forschung, Weiterbildung und Publikation bewegt; Abschnitt 3 erläutert die Bezüge zum piano di studio, dem Tessiner Lehrplan (2015/2022), sowie den Aufbau der Hefte; Abschnitt 4 beschreibt den allgemeinen didaktischen Ansatz und die theoretischen Annahmen, die dem verfolgten methodischen Vorgehen zugrunde liegen; Abschnitt 5 zeigt anhand konkreter Beispiele die Art und das innovative Moment der vorgeschlagenen Aktivitäten, Abschnitt 6 schliesslich zieht allgemeine Schlussfolgerungen über den Sinn von Sprachreflexion in der Schule.

Schlüsselwörter

Italienischdidaktik; Sprachreflexion; italienische Grammatik; induktiver Ansatz; Sprachunterricht

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2024 von leseforum.ch veröffentlicht.

‘Sgrammit’ workbooks: Discovering Italian grammar at primary school

Simone Fornara

Abstract

This paper offers an outline of ‘Sgrammit: Discovering Italian grammar at primary school’. This project sought to publish a series of educational workbooks for primary school children in Italian-speaking Switzerland (Tessin) to support them as they discover grammar and reflect on language. The paper is comprised of six sections. Part 1 establishes context and key players introduced while part 2 situates the project at the intersection of research, further education and publishing. Part 3 explores connections with the 2015/2022 curriculum of the Tessin region and the structure of the workbooks. Part 4 discusses the general pedagogical approach taken and the theoretical assumptions underpinning the methodology employed. Part 5 proposes concrete examples of the different types of activity, highlighting innovative aspects. The final section of the paper, part 6, offers general conclusions concerning the importance of reflecting on language in school.

Keywords

Italian methodology; reflection on language; Italian grammar; inductive approach; language teaching

This article was published in the 3/2024 issue of *leseforum.ch*