



LA GRAMMATICA A SCUOLA

VERSO IL XVI CONVEGNO GISCEL...

a cura di Donatella Lovison e Vittoria Sofia

Laboratorio *Grammatica-Grammatiche*

Comprensione dei testi e riflessione sulla lingua in un'ottica trasversale

Premessa

Corso di Formazione per docenti di:

- ✘ scuola primaria
- ✘ scuola secondaria di primo grado
- ✘ scuola secondaria di secondo grado



Il Laboratorio è stato parte integrante di un percorso di formazione per insegnanti realizzato dal Giscel Sardegna nell'ambito di iniziative dell'Assessorato Pubblica Istruzione della Regione Sarda. L'intero percorso è stato ideato con l'intento di fornire elementi per il confronto, l'elaborazione di esperienze e percorsi didattici mirati alla comprensione. Inserito in una proposta formativa composta da un incontro introduttivo, uno finale e quattro incontri intermedi, è stato realizzato tra il mese di Novembre 2008 e il Gennaio 2009¹.

Quadro di riferimento

Regione Sardegna Delibera del 22 novembre 2007, n. 47/29

Interventi a sostegno dell'Autonomia organizzativa e didattica ed interventi contro la dispersione scolastica a favore di tutte le scuole di ogni ordine e grado della Sardegna. Programmazione anno scolastico 2007-2008

I laboratori del Giscel Sardegna

Tematica generale "la comprensione del testo"

Tematiche specifiche degli incontri:

- ✘ *Testualità e processi di comprensione*
- ✘ *Processi di comprensione e strategie didattiche. Qualche esempio a partire da testi dell'indagine OCSE PISA*
- ✘ *Lettura, comprensione e riscrittura: strategie di Mediazione linguistica*
- ✘ *Grammatica-Grammatiche. Comprensione dei testi e riflessione sulla lingua in un'ottica trasversale*
- ✘ *Comprensione. Testi e linguaggi fra capire e far capire.*

Introduzione

L'ipotesi del presente lavoro è stata quella di fare della riflessione sulla lingua una leva potente per la comprensione di testi diversi. Riflettere sulla lingua comporta infatti l'idea di grammatiche, al plurale, di varietà della lingua, di varietà del repertorio degli alunni in termini di adeguatezza pragmatica ed efficacia linguistica.

Il laboratorio è stato condotto con metodo interattivo e con la necessaria attenzione al plurilinguismo e ai linguaggi non verbali. Il confronto di esperienze e di approcci, l'elaborazione comune di proposte, materiali e/o itinerari hanno avuto lo scopo di stimolare la realizzazione di piccoli percorsi da realizzare in classe.

¹ Il lavoro – che si è svolto in quattro province: Cagliari, Iglesias, Medio Campidano, Olbia – è stato elaborato e realizzato da Carla Atzeni, Pinella Depau, M. Antonietta Marongiu, che hanno anche redatto il presente resoconto. Più in particolare, Pinella Depau ha curato l'attività 1, *Riflettere sulla lingua*, pagg.2-5; Carla Atzeni l'attività 2, *Le competenze linguistiche sono trasversali?* pagg.5-8; M. Antonietta Marongiu la parte relativa alla lingua inglese e a Italiano L2. Introduzione, attività 3 e conclusioni sono state curate collettivamente.

Materiali

- ✘ *Testi in lingua italiana, francese, inglese e portoghese*
- ✘ *Note di accompagnamento e "istruzioni per l'uso."*

Tempi

Quattro ore (tre e mezzo effettive).

Attività e proposte

- ✘ Brainstorming. Quali aspettative sul laboratorio? (10 min)
- ✘ Attività 1. Riflettere sulla lingua (60 min)
 - Testo:
Raffaele La Capria, *La Volpe e il Riccio*
 - Lavori di gruppo. Raccolta ipotesi, mappatura e rilancio
 - Facciamo il punto. Quale riflessione linguistica?
- ✘ Attività 2. Le competenze linguistiche sono trasversali? (30 min)
 - Testi in lingua straniera
 - Attraversare testi diversi in una prospettiva di educazione linguistica integrata
 - Facciamo il punto.
- ✘ Pausa (15 min)
- ✘ Attività 3. Costruiamo un'ipotesi di lavoro didattico (60 min)
 - Lavori di gruppo
 - Feedback collettivo.
- ✘ Conclusioni provvisorie (30 min)

Il laboratorio

Brainstorming. Quali aspettative sul laboratorio? (10 min)

Si tratta di un'attività di ricognizione e stimolo a partire dal titolo del laboratorio.

Domanda rivolta ai corsisti:

*Cosa ti viene in mente leggendo il titolo
"Grammatica-Grammatiche"?*

Le risposte sono raccolte su una lavagna, un cartellone o altro supporto e vengono utilizzate per animare una prima breve discussione iniziale.

Attività 1. Riflettere sulla lingua (60 min)

Lavori di gruppo

Considerato che i corsisti appartengono a ordini di scuola diversi, si suggerisce di formare gruppi misti.

testo:

La Volpe e il Riccio (tratto da: Raffaele La Capria, *Fiori giapponesi*, Milano, Mondadori, 1989, pp. 91-92)²

Non è casuale la scelta di un brano fornito recentemente come oggetto di prova Invalsi: nella consegna Invalsi il testo viene "vivisezionato" attraverso una serie di domande che (mentre

² Testo disponibile nella sezione "Allegati" (Allegato n°1)

mirano a verificare la competenza di lettura degli alunni) prescindono completamente e senza alcuna "avvertenza" dalla testualità e dalla specificità del linguaggio letterario.³ Tanto meno in tale prova viene proposta una reale connessione fra la comprensione del testo e la riflessione linguistica, mentre la riflessione grammaticale viene richiesta su una serie eterogenea di frasi de-contestualizzate.

Letture del testo e domanda stimolo

Quale percorso didattico per guidare gli allievi
In una riflessione sulla lingua a partire dal testo
proposto?

Nel corso del laboratorio si orienta la lettura proponendo inizialmente come focus la comprensione e l'interpretazione del testo nella sua specificità di narrazione letteraria (approccio laboratoriale, partecipazione diretta e attiva, esplicitazione del processo di lettura e delle sue fasi, eventuali collegamenti intertestuali, ipotesi interpretative da verificare). Quindi si interroga coralmmente il testo con un approccio che vuole sempre tenere presente l'interazione e l'intersezione fra esiti letterari e scelte linguistiche. Di qui la riflessione grammaticale, che viene esplicitamente assunta come leva e strumento per una piena comprensione del testo.

Raccolta ipotesi, mappatura e rilancio.

Ipotesi di lavoro

Quale riflessione linguistica?

Fra i filoni di riflessione proposti solo alcuni – per motivi di tempo - vengono sviluppati nella riflessione comune. Di tale lavoro qui si propone solo un frammento, attraverso una scheda sintetica leggibile visivamente; in essa appare evidente, in sezione, l'interazione fra il livello narratologico e il livello testuale e morfosintattico, con una specifica attenzione al tempo dei verbi, come illustrato con i colori nella tabella che segue.

Emerge anche l'apertura a una comparazione intertestuale: nella conclusione del racconto di La Capria, "Dopotutto un riccio non vale tanto spreco di trovate e neppure tanta ostinazione", appare evidente un preciso collegamento intertestuale con il "nondum matura est" di Fedro e con "Ils sont trop verts, dit-il, et bons pour des goujats" di La Fontaine. I testi parlano fra loro, anche a distanza di spazio e di tempo.⁴

Fedro	La Fontaine	La Capria
Fame coacta vulpes alta in vinea uvam adpetebat , summis saliens viribus. Quam tangere ut non potuit , discedens ait : "Nondum matura es; holo acerbam sumere." Qui, facere quae non	Certain renard gascon, d'autres disent normand,/ Mourant presque de faim, vit au haut d'une treille / Des raisins mûrs apparement,/ Et couverts d'une peau vermeille./ Le galand (4) en eut fait volontiers un repas;/ Mais comme il n'y pouvait	Mimi la volpe dal pelo rosso si è appostata dietro un cespuglio di more. Ha sentito un lieve tramestio sottoterra, poi anche quel rumore è cessato. La sua preda deve avere intuito il pericolo, qualcosa deve averla insospettita . Mimi la volpe si mimetizza , si finge morta e aspetta . Nemmeno respira . Sa che la sua preda appena si sentirà sicura verrà fuori dal nascondiglio e bisogna lasciarle tutto il tempo che le occorre per muoversi . Il tempo passa. Dopo una lunga

³ Sull'approccio ai testi letterari come oggetto di riflessione linguistica cfr. Lavinio C., 1990, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze, in particolare i paragrafi *educazione linguistica e testo letterario*, pagg. 39-55 e *tipologie testuali e testi letterari* pagg. 67-95.

⁴ Di seguito riportiamo la tabella per la lettura contrastiva sia dei tempi dei verbi all'interno dello stesso testo sia a confronto con i testi di Fedro e La Fontaine. In Allegato l'analisi del testo di La Capria per una lettura più agevole (Allegato n°2).

<p>possunt, verbis elevant, adscribere hoc debebunt exemplum sibi.</p>	<p>point atteindre:/ «Ils sont trop verts, dit-il, et bons pour des goujats.»/ <u>Fit-il pas mieux que de se plaire?</u></p>	<p>paziente attesa appare all'imboccatura della tana un riccio. Deve attraversare uno spazio brevissimo per infilarsi in un altro cunicolo buio più avanti ma si guarda intorno circospetto, esamina il terreno, si ritrae di nuovo nella tana, riemerge esitando. Che animale prudente, che animale compunto, pensa la volpe. Razza nostrana di roditori da sottobosco che non amano camminare allo scoperto. Preferisce i suoi tortuosi labirinti sotterranei, anche a costo di scavarseli con le unghie e coi denti. Avrà le sue buone ragioni per evitare di mostrarsi alla luce del sole, comunque non lo invidia. Intanto il riccio si è deciso, eccolo finalmente all'aperto. Sembra appena uscito dal letargo, è goffo, lento, impacciato.</p> <p>Mimì la volpe fa un bel balzo e zac! Ma il riccio in un attimo si è trasformato in una palla spinosa. La volpe lancia un urlo di sorpresa e di dolore e con la bocca sanguinante si allontana.</p> <p>Che strano animale! - pensa la volpe senza darsi per vinta. Deve avere una carne prelibata se la natura gliela protegge così bene. Sarà molto meglio della carne di una talpa o di quella di un uccello. Come mi piacerebbe assaggiarla per sapere che sapore ha!</p> <p>E fiduciosa delle proprie risorse Mimì la volpe dal pelo rosso escogita e mette in atto mille artifici, trucchi, espedienti, uno più ingegnoso e sottile dell'altro, per catturare il riccio e divorarlo.</p> <p>Eppure ogni volta il riccio si appallottola e così appallottolato risulta impredicabile.</p> <p>Dopotutto un riccio non vale tanto spreco di trovate e neppure tanta ostinazione, dice a se stessa la volpe per consolarsi. E stanca degli innumerevoli, inutili stratagemmi che si concludono sempre allo stesso modo, decide di lasciarlo perdere, quell'ottuso animale. (tratto da: Raffaele La Capria, <i>Fiori giapponesi</i>, Milano, Mondadori, 1989, p91- 92)</p>
--	--	---

Giallo: verbi riferiti al riccio

Lilla: verbi riferiti alla volpe, sottolineati quando siano tempi storici

Verde: connettivi e marche temporali

Grigio: verbi riferiti al riccio nella rappresentazione che ne fa la volpe

L'individuazione dei connettivi testuali ha l'intento didattico di facilitare l'osservazione della struttura del testo narrativo nelle sue sequenze, mentre si intrecciano insieme la riflessione sul livello testuale, in particolare su coerenza e coesione, con la riflessione sul livello morfosintattico e semantico.

Le osservazioni sull'uso dei **tempi verbali** è occasione per una distinzione fra **tempo fisico** e **tempo linguistico**; per esplorare concretamente il valore che l'uso dei tempi verbali può assumere di volta in volta in un testo specifico (in riferimento a situazioni pragmatiche diverse)

e assume di fatto in questo testo (es. il **presente acronico** nella morale di Fedro; il **presente storico** e la sua funzione di drammatizzazione del narrato nel testo di La Capria ecc.). Senza trascurare la rilevanza dell'**aspetto** del verbo: ad es. l'azione conclusa di **potuit**, di **ait**, di **vit** e di **dit-il** in opposizione al valore durativo di **adpetebat** e di **il n'y pouvait** rispettivamente in F. e L.F.; ma anche, a livello semantico, l'azione conclusa di **lancia** [un urlo] rispetto al valore durativo di **si allontana** o (ingressivo?) di **si appallottola** in La Capria.

Così, nei tre testi messi a confronto, l'osservazione del tempo dei verbi come della diversa presenza (in quantità e qualità) di **connettivi e/o marche temporali** offrono precisi spunti di riflessione per verificare le proprie ipotesi interpretative sia a livello strettamente linguistico sia a livello letterario e di stile (quanta parte ha in ciascun testo la narrazione, quanto dei messaggi è lasciato all'agire attivo dei personaggi, quanto alla voce narrante ed eventualmente a una morale finale, sono interrogativi che trovano risposta nel tessuto linguistico dei singoli testi e attraverso un'adeguata riflessione sulla lingua).

Sul piano sintattico, si evidenzia in Fedro la concisione, con il **prevalere dell'ipotassi**, che si esprime ad es. **nell'uso verbale del participio presente** e nel **participio assoluto**, per cui una frase di 11 parole è costituita da ben tre proposizioni, di cui due subordinate; idem per il periodo che contiene la morale (12 parole, 3 proposizioni, di cui due subordinate, una di primo una di secondo grado). Di contro, una **sintassi parattatica** e un ritmo serrato in la Capria, in cui la drammatizzazione del narrato è accentuata talvolta dal procedere per **asindeto**. Sintassi prevalentemente parattatica anche nella favola in versi di La Fontaine, con un andamento discorsivo, come a riprodurre l'oralità.

Come si vede elementi di riflessione - validi per il latino come per il francese e l'italiano - che da una parte sono di supporto alla piena comprensione del testo (con implicazioni allo stesso tempo stilistiche e strettamente grammaticali) e dall'altra attivano e potenziano competenze e conoscenze linguistiche da spendere anche in altri contesti e per altri testi.

Il laboratorio - con i corsisti distribuiti in piccoli gruppi - produce anche alcune proposte di esperimenti didattici che vogliono rispondere a precisi interrogativi: quale uso didattico del testo in esame? quali le strategie e le fasi temporali previste? è possibile (e come) realizzare un lavoro comune fra insegnanti di ordini di scuole diversi, in modo da prevedere un percorso verticale e far emergere nodi problematici e strategie di soluzione?⁵

Socializzazione dei lavori di gruppo e discussione.

Nel corso di uno dei laboratori è stata presentata l'ipotesi dell'utilizzo di questo stesso testo ad apprendenti di italiano L2 o per classi con alunni di LM diversa dall'italiano. Il lavoro è scaricabile da questo link [Italiano L2]

Attività 2. Le competenze linguistiche sono trasversali? (30 min)

Vengono proposte alcune domande stimolo, che hanno lo scopo di far riflettere i corsisti sulla tesi che vogliamo sostenere: le competenze linguistiche non sono divise per compartimenti stagni (LM, L1, L2....LC...) e le conoscenze linguistiche acquisite nella LS o LC non solo fortificano le competenze nelle singole lingue oggetto di studio, ma arricchiscono anche conoscenze e competenze nella LM, veicolo indispensabile per l'apprendimento linguistico.

Spunti per una riflessione collettiva

Le competenze linguistico-grammaticali sono trasversali ?

⁵ A titolo di esempio l'allegato n°3 riporta le proposte dei corsisti del laboratorio tenuto a Cagliari.

- Ne siamo convinte/i? e soprattutto: lo sono anche le pratiche didattiche diffuse?
- Le competenze linguistiche acquisite nella LM, LC, LS1; LS2...contribuiscono alla formazione di saperi unitari o sono utili solo per i saperi settoriali?
- Le conoscenze competenze acquisite nella LM sono riutilizzabili e come nelle LC e nelle LS?
- Ancora, conoscenze acquisite nelle LC e LS che ruolo possono avere nella comprensione dei testi e nella riflessione linguistica sulla LM?

Condivisione e discussione sulle risposte.

Rapida presentazione di due documenti:

Le "Indicazioni per il curricolo", che evidenziano quanto sia importante attivare sin dalla scuola dell'infanzia una buona riflessione linguistica che parta da tutto il vissuto linguistico che circonda l'alunno e ne rispetti le tappe evolutive.

Il Quadro Comune Europeo di riferimento per l'insegnamento apprendimento delle lingue straniere: apprendere, valutare, insegnare.

Se da una parte è vero che il QCER non offre indicazioni chiare a proposito delle competenze grammaticali, è anche vero che apre la pista per una riflessione sulla lingua prioritariamente attenta al metodo, che deve mirare a far emergere i meccanismi di funzionamento linguistico e condurre l'apprendente verso un uso consapevole non di una ma di più lingue.

1. Indicazioni per il curricolo

[il bambino] Riflette sulla lingua, confronta lingue diverse, riconosce, apprezza e sperimenta la pluralità linguistica⁶.

È compito ineluttabile del primo ciclo garantire un adeguato livello di uso e di controllo nella lingua italiana, in rapporto di complementarietà con gli idiomi nativi e le lingue comunitarie.⁷

2. Il QCER, cap 5.2.1.2 competenza grammaticale

La conoscenza delle risorse grammaticali di una lingua è la capacità di utilizzarle. Formalmente, la grammatica della lingua può essere considerata come l'insieme dei principi che reggono un sistema di elementi in successioni significative (le frasi). La competenza grammaticale è la capacità di esprimere produzioni sensate e riconoscere frasi ben formate secondo questi principi e non di memorizzarle e riprodurle come formule fisse. In questo senso ogni lingua ha una grammatica estremamente complessa che non è possibile, allo stato attuale, ridurre e fare oggetto di un trattamento esaustivo e definitivo.

Breve presentazione del progetto "EuRom4" per illustrare l'intercomprensione e la trasferibilità delle competenze.

Un esperimento: Progetto pilota «EuRom4»

insegnamento simultaneo di tre lingue romanze: italiano, francese, spagnolo, portoghese.

Destinatari: studenti universitari con lingua madre romanza desiderosi di apprendere altre tre.

Presupposti metodologici: partendo da elementi comuni all'italiano, allo spagnolo, al francese e al portoghese, farne cogliere altri meno evidenti per attivare meccanismi di riconoscimento tali da mettere in luce corrispondenze e arrivare alla comprensione. L'apprendente adulto, facendo perno sulla conoscenza condivisa e su informazioni lessicali conosciute, riesce a realizzare una comprensione generale delle frasi.

Tempi: 25 sedute da 90 minuti.

Prerequisiti: nessuno.

Metodologia: identificazione del senso globale delle frasi espresse in tre delle lingue romanze oggetto della sperimentazione (utilizzo di articoli di giornale).

⁶ MIUR, Indicazioni per il curricolo, Settembre 2007, Roma p.37

⁷ Ibidem p.45

Obiettivo: comprensione di testi in altre tre lingue romanze oltre quella nativa.

Prima proposta di lavoro:

I partecipanti sono invitati a leggere due brevissimi testi tratti dai lavori di Claire Blanche Benveniste⁸

Spagnolo⁹

Trabajos nucleares no controlados durante décadas en la antigua Unión Soviética hacen sospechar graves riesgos de contaminación en los mares del Artico por los desechos radiactivos, según informa Efe.

Portoghese¹⁰

Albert Einstein nasceu em Ulm, no Sud de Alemanha, em 14 de Março de 1879, e fez os estudos secundários num liceu di Munique.

I corsisti sono invitati a esplicitare i meccanismi messi in atto per giungere alla comprensione (globale o parziale) del testo.

Affermazioni più ricorrenti:

Somiglianze lessicali
Conoscenze pregresse
Analogie strutturali (punteggiatura, impaginazione, struttura della frase SVO).

Seconda proposta di lavoro:

I partecipanti sono invitati a leggere un testo complesso in una lingua straniera¹¹

Spunti per una riflessione collettiva [testo1] [testo2]

Proviamo con qualcosa di più complesso.
Quali operazioni, strategie metto in atto?
A quali conoscenze/competenze attingo?

Qui di seguito le considerazioni più ricorrenti:

associazioni lessicali (sinonimi, calchi, falsi amici, etimologia conosciuta, lessico scientifico...)
riferimenti cronologici (date, numeri evocativi)
stringhe familiari (pubblicità, canzoni...)
associazioni referenziali con aiuti visivi (foto filmati diapositive...)
traduzione letterale
analisi strutturale (aspetti morfo-sintattici)

Attraversare testi diversi in una prospettiva di educazione linguistica integrata

Rilancio della discussione attraverso una nuova domanda:

Perché posso capire una lingua straniera?
In che modo le lingue si integrano e arricchiscono?

8 Claire Blanche Benveniste, *Un enseignement simultané des langues romanes*, in Paola Desideri (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1995

9 Ibidem p.80

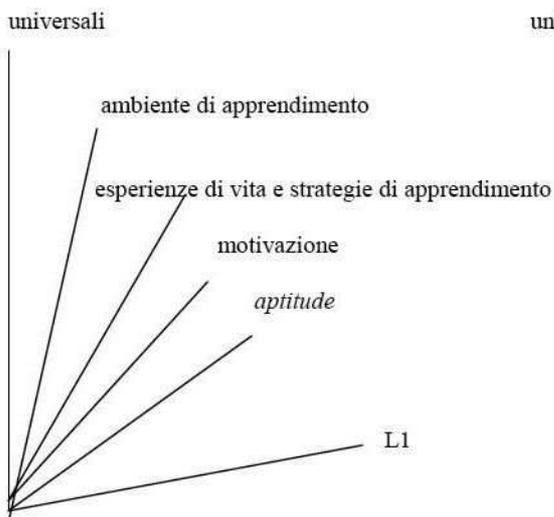
10 Ibidem. p.80

11 Nel corso della presentazione del laboratorio nelle quattro città si è fatto ricorso a volte al testo in inglese a volte a quello in portoghese. La finalità del lavoro non implica la comprensione dettagliata del testo ma una riflessione consapevole sui meccanismi che conducono a una comprensione globale (Allegati 4 e 4 bis).

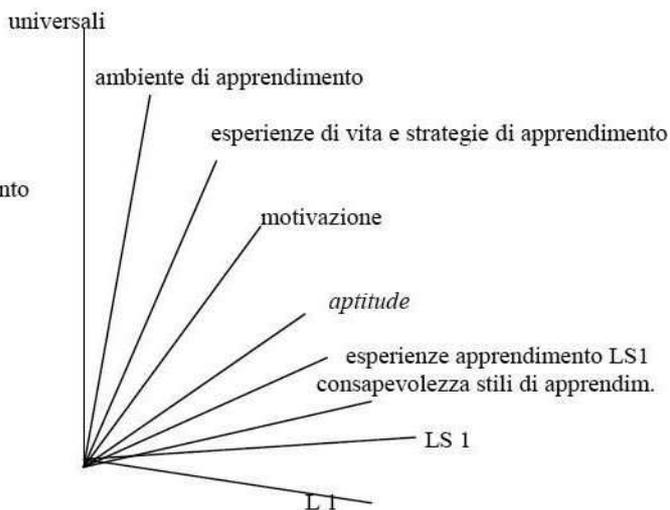
Sperimentare la comprensione di un testo in una lingua straniera (ma vale anche per le lingue classiche) aiuta a riflettere sui meccanismi di apprendimento e sul modo in cui le lingue interagiscono tra loro alimentandosi a vicenda.

Si osserva che nel processo di apprendimento di una lingua straniera non si inizia mai da un livello di tabula rasa, ma la nuova esperienza linguistica va a integrarsi con le esperienze pregresse.

Fattori apprendimento LS1



Fattori apprendimento LS2



nota¹²

Facciamo il punto

Trasferibilità delle competenze: appunti per l'elaborazione di un curriculum plurilingue Spunti per una riflessione collettiva

I corsisti sono invitati a riflettere sulla necessità di una visione integrata dell'insegnamento/apprendimento delle lingue. Parlando di lingue non si può evitare di parlare di modelli di descrizione della lingua stessa.

- Chiarire su quale teoria/teorie grammaticali si basa il lavoro dei singoli insegnanti (grammatica condivisa)
- Specificare gli elementi grammaticali, le categorie, le classi, le strutture, i processi e le reciproche relazioni che gli apprendenti avranno bisogno di o saranno invitati a prendere in esame
- Sottolineare l'importanza di spunti comparativi.

Attività 3. Costruiamo un'ipotesi di lavoro didattico

Proposta di costruzione di un'attività didattica:

Costruire un'ipotesi di lavoro didattico tra comprensione del testo e riflessione sulla lingua.

12 NEUNER/HUFEISEN 2000, citato in Anna Maria Curci, Educazione plurilingue: percorsi, <http://win.liceoamaldi.it/formazione/AT7%20Lingua%20straniera/La%20competenza%20plurilingue.pdf>

Le proposte di attività didattica elaborate dai singoli gruppi vogliono offrire l'occasione per una riflessione sulla lingua, le cui modalità vengono esplicitate per iscritto e/o oralmente (in alcuni casi però le forme di riflessione adottate rimangono nell'implicito, a dimostrazione della necessità di una maggior consapevolezza, anche tra gli insegnanti, della stretta connessione tra pratiche didattiche e teorie linguistiche).¹³

Alcune proposte sono state sperimentate dai corsisti nelle classi, in una di queste ha dato luogo a un'attività didattica e ad una rivisitazione del racconto proposto. Il lavoro, pubblicato sul sito della scuola, è visionabile da questo link:

<http://www.comprendivodonmilani.it/donmilani/pagina1.html>

Conclusioni provvisorie

In chiusura si propone una riflessione finale. Viene nuovamente presentato il titolo del laboratorio e la domanda che lo accompagna:

Grammatica-grammatiche: una sola definizione?

Su questa base si sviluppa un dibattito che chiama in causa diverse teorie e diversi approcci nell'osservare e catalogare gli usi linguistici; nel capire i meccanismi con cui la lingua si struttura in sistema organico e insieme aperto e flessibile; nello stabilire una relazione fra il livello normativo e la pragmatica.

Infine, si evidenzia che, per capire i meccanismi della lingua, è necessario considerare lo stretto rapporto fra grammatica formale, significati, usi linguistici.

In sintesi si riportano i punti più significativi del dibattito.

- ✘ Quale grammatica: Approccio normativo? Approccio descrittivo? Approccio comunicativo? Altro?
- ✘ Quale grammatica: Tante teorie, tante grammatiche
- ✘ Testi e linguaggi: poiché significati e intenzioni si realizzano in testi, si sottolinea la centralità dei testi nella conoscenza della lingua e l'importanza di saperli leggere e capire siano essi espressi in linguaggio verbale o in linguaggi non verbali e misti
- ✘ Una grammatica più ampia: si osserva che conoscere le forme linguistiche corrette sul piano formale (fonologico, ortografico, morfosintattico) non è sufficiente per spiegare i meccanismi della lingua
- ✘ La grammatica dai testi¹⁴: "Le dimensioni formale, semantica e pragmatica dovrebbero essere tenute sempre presenti, ma ciò è possibile solo se le osservazioni terranno conto del contesto, il che significa, nella maggior parte dei casi, avere a che fare con testi"¹⁵
- ✘ Una grammatica aperta, capace di potenziare, con la riflessione sulla lingua, conoscenze e competenze da spendere in altri testi e altri contesti; capace di trasferire competenze e conoscenze acquisite nella lingua madre anche nella comprensione di altre lingue
- ✘ Quale riflessione linguistica nelle lingue straniere: "necessità di eclettismo in un campo in cui la complessità dell'argomento richiede scelte ad hoc a seconda del livello linguistico che si vuole privilegiare"¹⁶

¹³ A titolo di esempio l'allegato n°5 riporta alcune proposte dei corsisti del laboratorio tenuto a Iglesias.

¹⁴ "La grammatica dal testo" è il titolo di un'ottima grammatica di M. Luisa Altieri Biagi, Mursia, Milano, 1994, di cui sarebbe auspicabile una ristampa.

¹⁵ Graziella Pozzo, *Un percorso possibile per la riflessione linguistica*, in Marengo C., Mondelli Giacomo, *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, FI, 1991

¹⁶ G. Pozzo, *ibidem*

Riferimenti bibliografici

Altieri Biagi, M. Luisa, 1994, *La grammatica dal testo*, Mursia, Milano

Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. La Nuova Italia – Oxford, Firenze

Desideri, P. (a cura di), 1995, *L'Universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).

Lavinio, C., 1990, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze

Lo Duca, M.Pia , 2004, *Esperimenti grammaticali*, Carocci, Roma

Marello, C., e Mondelli, G., (a cura di), 1991, *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze)

Giscel Sardegna, 1997, *Manuali di lingue diverse a confronto* in Calò, R., e Ferreri, S., (a cura di), *Il testo fa scuola*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze)

Sobrero, A., 1993, *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Editori Laterza, Bari

Serianni, L., 1989, *Grammatica italiana, Italiano comune e lingua letteraria*, Utet, Torino

Allegato N° 1

LA VOLPE E IL RICCIO

Mimì la volpe dal pelo rosso si è appostata dietro un cespuglio di more. Ha sentito un lieve tramestio sottoterra, poi anche quel rumore è cessato. La sua preda deve avere intuito il pericolo, qualcosa deve averla insospettita. Mimì la volpe si mimetizza, si finge morta e aspetta. Nemmeno respira. Sa che la sua preda appena si sentirà sicura verrà fuori dal nascondiglio e bisogna lasciarle tutto il tempo che le occorre per muoversi. Il tempo passa.

Dopo una lunga paziente attesa appare all'imboccatura della tana un riccio. Deve attraversare uno spazio brevissimo per infilarsi in un altro cunicolo buio più avanti ma si guarda intorno circospetto, esamina il terreno, si ritrae di nuovo nella tana, riemerge esitando.

Che animale prudente, che animale compunto, pensa la volpe. Razza nostrana di roditori da sottobosco che non amano camminare allo scoperto. Preferisce i suoi tortuosi labirinti sotterranei, anche a costo di scavarsi con le unghie e coi denti. Avrà le sue buone ragioni per evitare di mostrarsi alla luce del sole, comunque non lo invidia. Intanto il riccio si è deciso, eccolo finalmente all'aperto. Sembra appena uscito dal letargo, è goffo, lento, impacciato.

Mimì la volpe fa un bel balzo e zac! Ma il riccio in un attimo si è trasformato in una palla spinosa. La volpe lancia un urlo di sorpresa e di dolore e con la bocca sanguinante si allontana. Che strano animale! - pensa la volpe senza darsi per vinta. Deve avere una carne prelibata se la natura gliela protegge così bene. Sarà molto meglio della carne di una talpa o di quella di un uccello. Come mi piacerebbe assaggiarla per sapere che sapore ha!

E fiduciosa delle proprie risorse Mimì la volpe dal pelo rosso escogita e mette in atto mille artifici, trucchi, espedienti, uno più ingegnoso e sottile dell'altro, per catturare il riccio e divorarlo.

Eppure ogni volta il riccio si appallottola e così appallottolato risulta imprendibile.

Dopotutto un riccio non vale tanto spreco di trovate e neppure tanta ostinazione, dice a se stessa la volpe per consolarsi. E stanca degli innumerevoli, inutili stratagemmi che si concludono sempre allo stesso modo, decide di lasciarlo perdere, quell'ottuso animale.

(tratto da: Raffaele La Capria, *Fiori giapponesi*, Milano, Mondadori, 1989, pp. 91-92)

[\[indietro\]](#)

Allegato N°2

Mimì la volpe dal pelo rosso **si è appostata** dietro un cespuglio di more. **Ha sentito** un lieve tramestio sottoterra, **poi** anche quel rumore è cessato. La sua preda **deve avere intuito** il pericolo, qualcosa **deve averla insospettita**. Mimì la volpe **si mimetizza**, **si finge** morta e **aspetta**. Nemmeno **respira**. **Sa** che la sua preda **appena** **si sentirà** sicura **verrà** fuori dal nascondiglio e bisogna lasciarle tutto **il tempo** che le occorre per muoversi. Il **tempo** passa. **Dopo** una lunga paziente attesa appare all'imboccatura della tana un riccio. Deve attraversare uno spazio brevissimo per infilarsi in un altro cunicolo buio più avanti ma si guarda intorno circospetto, esamina il terreno, si ritrae di nuovo nella tana, riemerge esitando. Che animale prudente, che animale compunto, **pensa** la volpe. Razza nostrana di roditori da sottobosco che non **amano** camminare allo scoperto. **Preferisce** i suoi tortuosi labirinti sotterranei, anche a costo di **scavarsi** con le unghie e coi denti. **Avrà** le sue buone ragioni per **evitare** di **mostrarsi** alla luce del sole, comunque non lo **invidio**. **Intanto** il riccio si è deciso, eccolo **finalmente** all'aperto. Sembra **appena** uscito dal letargo, è goffo, lento, impacciato.

Mimì la volpe **fa** un bel balzo e zac! Ma il riccio **in un attimo** si è trasformato in una palla spinosa. La volpe **lancia** un urlo di sorpresa e di dolore e con la bocca sanguinante **si allontana**.

Che strano animale! - **pensa** la volpe senza **darsi** per vinta. **Deve avere** una carne prelibata se la natura gliela protegge così bene. **Sarà** molto meglio della carne di una talpa o di quella di un uccello. Come **mi piacerebbe assaggiarla** per **sapere** che sapore ha!

E fiduciosa delle proprie risorse Mimì la volpe dal pelo rosso **escogita** e **mette in atto** mille artifici, trucchi, espedienti, uno più ingegnoso e sottile dell'altro, per **catturare** il riccio e divorarlo.

Eppure **ogni volta** il riccio si appallottola e così appallottolato risulta imprevedibile.

Dopotutto un riccio **non vale** tanto spreco di trovate e neppure tanta ostinazione, **dice** a se stessa la volpe per **consolarsi**. E stanca degli innumerevoli, inutili stratagemmi che si concludono **sempre** allo stesso modo, **decide** di **lasciarlo perdere**, quell'ottuso animale

Giallo: verbi riferiti al riccio

Lilla: verbi riferiti alla volpe

Verde: connettivi e marche temporali

Grigio: verbi riferiti al riccio nella rappresentazione che ne fa la volpe

Mimì la volpe dal pelo rosso si è appostata dietro un cespuglio di more. Ha sentito un lieve tramestio sottoterra, **poi** anche quel rumore è cessato. La sua preda **deve avere intuito** il pericolo, qualcosa **deve averla insospettita**. Mimì la volpe **si mimetizza**, **si finge** morta e **aspetta**. Nemmeno **respira**. **Sa** che la sua preda **appena** **si sentirà** sicura **verrà** fuori dal nascondiglio e bisogna lasciarle tutto **il tempo** che le occorre per **muoversi**. Il tempo passa. **Dopo** una lunga paziente attesa **appare** all'imboccatura della tana un riccio. **Deve attraversare** uno spazio brevissimo per **infilarsi** in un altro cunicolo buio più avanti ma **si guarda** intorno circospetto, **esamina** il terreno, **si ritrae** di nuovo nella tana, **riemerge esitando**. Che animale prudente, che animale compunto, **pensa** la volpe. Razza nostrana di roditori da sottobosco che non **amano** camminare allo scoperto. **Preferisce** i suoi tortuosi labirinti sotterranei, anche a costo di **scavarsi** con le unghie e coi denti. **Avrà** le sue buone ragioni per **evitare** di **mostrarsi** alla luce del sole, comunque non lo **invidio**. **Intanto** il riccio **si è deciso**, eccolo **finalmente** all'aperto. **Sembra appena** uscito dal letargo, **è goffo, lento, impacciato**.

Mimì la volpe fa un bel balzo e zac! Ma il riccio **in un attimo** **si è trasformato** in una palla spinosa. La volpe **lancia** un urlo di sorpresa e di dolore e con la bocca sanguinante **si allontana**.

Che strano animale! - **pensa** la volpe senza **darsi** per vinta. **Deve avere** una carne prelibata se la natura gliela protegge così bene. **Sarà** molto meglio della carne di una talpa o di quella di un uccello. Come **mi piacerebbe assaggiarla** per **sapere** che sapore ha!

E fiduciosa delle proprie risorse Mimì la volpe dal pelo rosso **escogita** e **mette in atto** mille artifici, trucchi, espedienti, uno più ingegnoso e sottile dell'altro, per **catturare** il riccio e divorarlo.

Eppure **ogni volta** il riccio **si appallottola** e così appallottolato **risulta** imprevedibile.

Dopotutto un riccio **non vale** tanto spreco di trovate e neppure tanta ostinazione, **dice** a se stessa la volpe per **consolarsi**. E stanca degli innumerevoli, inutili stratagemmi che si concludono **sempre** allo stesso modo, **decide** di **lasciarlo perdere**, quell'ottuso animale

[\[indietro\]](#)



Henna em pó

Henna é famoso desde a antiguidade, para as suas virtudes cosméticas e dermatológicas. Protege o cabelo das agressões externas, fortifica-o, dá-lhe flexibilidade, fenda e volume.

HENNÉ COLOR é uma coloração natural que torna os cabelos mais fortes, mais vigorosos, mais sãos. Não faz intervir nenhuma descoloração. Personaliza vossa cabeleira enriquecendo-a de reflexos mais ou menos intensos.

SEM OXIDANTE, SEM AMONÍACO, NÃO ESCLARECENDO

MODO DE UTILIZAÇÃO

Material necessário: **HENNÉ COLOR em pó** na cor da sua escolha, um recipiente, uma colher, um pente e uma toalha grossa.

- Virem o saquinho de pó no vosso recipiente. Acrescentam a água muito quente até à obtenção de uma massa lisa. Deixe esfriar.
- Lavam e secam os vossos cabelos. Ponham as luvas e colocam a toalha sobre os vossos ombros. Apliquem a massa mecha por mecha e reúnem o couro cabeludo. Uma vez as raízes abrangidas uniformemente, trabalham os cabelos até às pontas. Envolvam a vossa cabeça com o boné.
- Deixa pôr de 1 hora à 1 hora e meia, em função da intensidade de coloração que deseja. Para beneficiar de reflexos mais marcados, secam os vossos cabelos à secadora ou deixam agir mais muito tempo.
- Enxágua abundantemente para eliminar qualquer vestígio de massa. Procedam seguidamente ao vosso shampoo.
- **HENNÉ COLOR em pó** é uma coloração duradoura tom sobre tom. Os shampoo terminam por esbater regularmente a cor. Utilizando **HENNÉ COLOR em pó** de maneira regular, a vossa cor será cada vez mais intensa e tenaz.

PRECAUÇÕES

É preferível fazer um ensaio de cor sobre uma mecha antes de proceder à aplicação completa, porque reage diferentemente de acordo com a vossa tonalidade inicial, a textura do vosso cabelo e os tratamentos químicos que sofreu. É possível aplicar **HENNÉ COLOR em pó** após uma descoloração, um permanente ou uma desfrizagem. Neste caso, esperar 4 a 6 semanas mínimas antes de utilizar **HENNÉ COLOR em pó** e reduzir o tempo de aplicação.

A coloração toma mais rapidamente sobre um cabelo claro. Após ter avaliado o resultado sobre a vossa mecha teste, reduzem o tempo de aplicação. Pode limpar os vestígios deixados pela coloração sobre a vossa pele com sabão.

Nunca tingir as vossas pestanas e as vossas sobrancelhas. Evitar o contacto com os olhos, neste caso lavar à água tépida abundantemente. Utilizar sobre um couro cabeludo são (não irritado). Não deixar ao alcance crianças. **Uso externo.**

HENNÉ COLOR em pó é uma mistura de plantas, a cor do pó não é significativa do resultado.

A utilização de **HENNÉ COLOR em pó** sobre uma cabeleira composta mais de 30-40% de cabelos brancos é desaconselhada. As descolorações após **HENNÉ COLOR em pó** devem evitar-se.

Escolha de cor: →	LOURO DOURADO	CASTANHO DOURADO	COBRE	ACAJÚ	CASTANHO AVERMELHADO	CASTANHO ESCURO	PRETO
Cor dos cabelos: ↓							
LOURO CLARO	<input checked="" type="checkbox"/>						
LOURO ESCURO	<input checked="" type="checkbox"/>						
CASTANHO CLARO		<input checked="" type="checkbox"/>					
CASTANHO ESCURO			<input checked="" type="checkbox"/>				
CASTANHO			<input checked="" type="checkbox"/>				
PRETO			<input checked="" type="checkbox"/>				

Allegato 4 bis



Ellis Island was the port of Entry for most Italian Immigrants.

In Search of a Better Life

The first Italian immigrants to arrive in America came from northern Italy. A few had settled in America during the colonial period, but increasing numbers of northern Italian immigrants arrived after 1820. The discovery of gold in 1848 made life in America even more attractive, as did Italy's fight for independence in the 1870.

Many Italian immigrants went first to several countries in South America, particularly Brazil and Argentina. However, a series of events turned the Italians toward North America. When a yellow fever epidemic in the late 1800s killed 9,000 Italian immigrants in Brazil, the Italian government temporarily banned immigration to that country. At the same time, a political crisis engulfed Argentina and Paraguay, dissuading immigrants from entering those countries.

Allegato 5

Qui di seguito alcune proposte raccolte nel corso del laboratorio tenuto a Iglesias

N. B. Le trascrizioni sono fedeli a quanto elaborato in sede di gruppo di lavoro, pertanto hanno l'andamento di appunti provvisori.

I. Gruppo

Docenti: 2 sc.secondaria 1° g.; 2 sc. Primaria;

Classe di riferimento: prima media

- Divisione in sequenze
- Ogni sequenza analizzata secondo categorie quali aggettivi, nomi, verbi.
- Raccolta degli stessi in riferimento ai due personaggi
- Ristrutturazione del racconto. Rielaborare il profilo della volpe e del riccio, con gli stessi aggettivi o sinonimi, o altri costruendo due personaggi legati alla realtà

II. Gruppo

Docenti: 2 sc. Sec. 1° gr. 2 docenti sc. Primaria

- Realizzazione CD con power point,
- sequenze,
- inserimento colonna sonora,
- didascalie,
- 5 slides con immagini ed effetti speciali,
- trasversalità: informatica, arte e immagine, scienze, musica, lingua italiana

III. Gruppo

Docenti : 2 sc.sec.2°gr ITC Beccaria Ferraris

- Lettura globale e individuale
- Individuazione sequenze (individuare protagonisti e sottolineare verbi)
- Fabula e intreccio
- Dividere i verbi nel tempo e nei modi sottolineando la frequenza e dividendoli per tipologia semantica (attesa – movimento/azione – spiegazione/riflessione)
- Individuare parole con la stessa radice e campo semantico
- Soffermarsi punteggiatura
- Procedere per coordinate (+ asindeto) e subordinate
- Scoprire come il linguaggio si arricchisce per analogia, contrasto, sinonimi/ aggettivi o per somma di aggettivi
- L'accumulo di azioni e omissione [?] delle stesse mediante l'uso dei nomi [nominalizzazione?]

Una proposta per le classi di Italiano L2

**"La Volpe e il Riccio"
di Raffaele La Capria**



L'attività che segue è rivolta a studenti di italiano LS¹⁷ con competenze linguistiche corrispondenti al livello A2/B1 del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per l'insegnamento delle lingue straniere).

- **Materiali:**
 - ✗ Testo: Raffaele La Capria, *La Volpe e il Riccio*
 - ✗ Immagini:
 - la volpe
 - il riccio
 - ✗ Griglie di rilevazione predisposte dall'insegnante
- **Fasi del lavoro**
 - ✗ 1 Fase: anticipazione
 - osservazione immagini
 - ✗ 2 Fase: comprensione
 - lettura del testo
 - ✗ 3 Fase: approfondimento
 - analisi delle strutture

✗ **1 Fase: anticipazione**

Gli apprendenti sono invitati a rispondere a due semplici domande:

-com'è la volpe?

-com'è il riccio?

Finalità: richiamare le conoscenze pregresse per favorirne il riutilizzo



✗ **2 Fase: comprensione**

-Prima lettura del testo

-Seconda lettura: in questa fase viene consegnata agli alunni una griglia da completare con elementi facilmente reperibili nel testo.

¹⁷ L'attività può essere proposta sia in classi composte da soli alunni stranieri che in classi con alunni di LM italiana e italiano LS.

Griglia (una copia per ogni alunno)¹⁸

La volpe		Il riccio	
Nomi	Aggettivi	Nomi	Aggettivi
Mini (4)		La preda	
La volpe (8)	dal pelo rosso	Un riccio (7)	Prudente
	stanca	Animale (4)	Computo
		Razza	Nostrana
		Roditore	Da sottobosco
			Appena uscito dal letargo
			Goffo
			Lento
			impacciato
		Una palla	Spinosa
			Strano
			Imprendibile
			ottuso

✘ 3 Fase: approfondimento: lettura e analisi delle strutture (la seconda griglia permette di focalizzare l'attenzione sulle azioni e sequenze temporali).

Domanda di accompagnamento: Cosa fanno?

Sequenza delle azioni					
Prima		Adesso		Dopo	
Chi agisce	Azione	Chi agisce	Azione	Chi agisce	Azione
Mimi	Si è appostata Ha sentito	Mimi	Si mimetizza Si finge morta Aspetta Sa	La sua preda	Verrà fuori
Il rumore	Cessato	Nessuno	Respira	Il riccio	Deve attraversare
La preda	Deve aver intuito	Il tempo	Passa	Il riccio	avrà le sue buone ragioni
Il riccio	Si è deciso		Appare Si guarda intorno Esamina il terreno Si ritrae riemerge	La carne (del riccio)	Sarà molto meglio
Il riccio	Si è trasformato	La volpe	Pensa	A me	Piacerebbe
		Il riccio	Preferisce i labirinti		
		Io	Non lo invidio		
		Il riccio	Sembra è		

¹⁸ Per chiarezza del lavoro la griglia è stata inserita compilata.

			È		
		Mimì	Fa un balzo		
		La volpe	Lancia un urlo Si allontana pensa		
		Il riccio	Deve avere		
		La natura	Gliela protegge		
		Mimì	Escogita Mette in atto		
		Il riccio	Si appallottola Risulta imprevedibile		
		Un riccio	Non vale tanto		
		La volpe	Dice		
		Gli stratagemmi	Si concludono		
		(la volpe)	decide		

Potete intervenire nel nostro blog