

# L2elle due

Periodico di informazione e formazione per insegnanti di italiano L2 | [www.sestanteedizioni.it](http://www.sestanteedizioni.it)

N.2 - FEBBRAIO 2019

## EDITORIALE

## Il secondo numero, uno sguardo alle classi eterogenee

In continuità con il primo numero di *Elledue*, abbiamo deciso di dedicare questo secondo numero alla classe eterogenea, una realtà che accomuna ormai da tempo la maggior parte dei contesti scolastici italiani. Alla pari di molti gruppi sociali, ogni classe è caratterizzata da un'estrema eterogeneità di stili cognitivi, tipi di intelligenza, inclinazioni personali e background culturali. Dal punto di vista didattico, l'aspetto più rilevante della classe plurilingue riguarda naturalmente la compresenza di profili linguistico-comunicativi anche molto diversi, che possono oscillare dal livello iniziale a quello elementare e intermedio. A prescindere dallo status - L1 o L2 - che la lingua italiana riveste nel repertorio linguistico individuale, essa ha inoltre, e per tutti gli alunni, italiani e stranieri, il duplice ruolo di lingua della comunicazione interpersonale e di lingua veicolare, attraverso la quale cioè si veicolano e si apprendono non solo i contenuti disciplinari ma anche i linguaggi delle varie materie scolastiche. A ciò si aggiunge il fatto che l'apprendimento spontaneo o formale dell'italiano «avviene oggi in uno spazio antropologico caratte-

rizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo; la presenza infine dell'italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali. Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti bambini e ragazzi l'italiano rappresenti una seconda lingua» (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* 2012).

Valorizzare le tante diversità della classe eterogenea, personalizzando l'intervento didattico in base ai bisogni e alle potenzialità di tutti e di ciascuno, rappresenta quindi un'esigenza sempre più urgente e condivisa. Purtroppo, però, nei contesti educativi in cui prevale la didattica tradizionale «a mediazione insegnante» (frontale, trasmissiva, monodirezionale e prevalentemente verbale), ci sono due categorie di studenti a rischio di esclusione: gli alunni *in difficoltà* e gli alunni *eccellenti*. I primi sono coloro che per varie ragioni - scarsa autostima, bassa motivazione, disinteresse nei confronti della materia, DSA, paura di fallire - faticano a svolgere il lavoro proposto, gli eccellenti sono invece coloro che svolgono il compito in tempi più rapidi rispetto alla maggior parte dei compagni e che, non avendo ulteriori attività da fare, finiscono per annoiarsi o distrarsi (Caon 2008).

Come gestire, quindi, la complessità della classe 'eterogenea'?

Sicuramente attraverso metodologie «a mediazione sociale», basate sulla risorsa-compagni (es. il *Cooperative Learning*),

ma anche grazie ad adeguati strumenti operativi (test per la rilevazione delle competenze linguistiche, sillabi di riferimento, schede di progettazione, materiali didattici etc.), che aiutino i docenti a supportare, osservare e valutare i progressi linguistici degli studenti in ogni fase del loro lavoro, dall'accoglienza degli alunni neo-arrivati alla didattica curricolare a classe intera.

Anche in questo secondo numero, i nostri lettori troveranno pertanto due articoli di carattere prevalentemente teorico, per chi volesse approfondire alcuni temi caldi relativi all'educazione linguistica (il ruolo della riflessione metalinguistica nell'apprendimento di una lingua seconda e la manipolazione didattica dell'input) e due attività didattiche *ready to use* (a cura di Giulia Alfani e Silvia Vaiani), pronte per essere sperimentate, con opportune modifiche, nelle proprie classi.

Nel primo contributo, Alan Pona riflette sulla *Grammatica valenziale* e i numerosi vantaggi offerti da questo modello, sia nella didattica dell'italiano come lingua materna che nell'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2. Il secondo articolo, di Giulia Troiano, è invece dedicato alla *stratificazione* del materiale didattico, di cui vengono forniti alcuni esempi operativi.

Il numero si conclude con un'intervista a Roberta Grassi, Coordinatrice del Centro di Italiano per Stranieri dell'Università degli Studi di Bergamo, da molto tempo sede di un importante convegno annuale di glottodidattica.

Giulia Troiano

Redazione rivista *Elledue*  
[info@sestanteedizioni.it](mailto:info@sestanteedizioni.it)



# Fare grammatica valenziale nelle classi plurali

## Introduzione

La ricerca scientifica sottolinea da anni come il concetto di *sapere* una L2 sia complesso e frastagliato al suo interno. Diversi sono i domini che caratterizzano nella mente/cervello dei parlanti quello che comunemente chiamiamo “sapere” o “conoscere” una seconda lingua. Se gli esiti di questi processi sono ascrivibili a tre domini diversi, il “sapere” (competenza), il “saper fare” (capacità) e il “conoscere” (conoscenza metalinguistica) una seconda lingua (Nuzzo, Rastelli 2011), è necessario interrogarsi sul ruolo della riflessione metalinguistica nell’apprendimento e nell’acquisizione delle lingue non materne.

Fare grammatica è «essenziale», «fondamentale», «irrinunciabile» nell’educazione linguistica in L1 (Balboni 2018); lo è anche nella classe di L2/LS perché permette all’apprendente di monitorare la propria produzione e di correggerla consapevolmente (Dulay, Burt, Krashen 1982), potenzia il *noticing*, la registrazione consapevole di specifici segmenti di lingua (Schmidt 2010) e aumenta la produzione di forme corrette la cui frequenza può portare all’automatizzazione delle medesime (Paradis 2009).

La Grammatica valenziale può rivelarsi utile per questi scopi in glottodidattica. Il modello è rigoroso dal punto di vista scientifico; è ampiamente sfruttabile a livello pedagogico perché alla portata degli apprendenti ed efficace nella classe di lingua (Camodeca

2011; Pona 2016); è motivante e permette un approccio induttivo e multimodale all’insegnamento/apprendimento dell’italiano L2.

## Perché fare grammatica a scuola?

La riflessione metalinguistica a scuola contribuisce allo sviluppo cognitivo dei bambini e dei ragazzi e concorre allo sviluppo di un metodo scientifico di osservazione dei fatti (linguistici, ma non solo). Spesso le/i docenti credono che la grammatica esplicita, frequentemente rappresentata a scuola dal «carnevale dei complementi» (Prandi 2006), porti gli allievi a “parlare meglio”, dimenticando che «il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare la capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico» (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* 2012).

## Quale modello di riferimento per l’educazione linguistica nella classe plurale?

La Grammatica valenziale è un modello di descrizione della lingua, nato ufficialmente con una pubblicazione postuma del linguista francese Lucien Tesnière del 1959, centrato sul verbo e sulla sua

proprietà di attrarre elementi agganciandoli intorno a sé per formare frasi. Questo modello semantico-sintattico dà rilievo al significato dei verbi come punto di partenza per la costruzione sintattica della frase. I verbi hanno una valenza, cioè una capacità attrattiva di elementi, detti argomenti, necessariamente agganciati al verbo-predicatore per la formazione di frasi nucleari, cioè costituite «dal verbo e da tutti i suoi “argomenti”, cioè elementi necessariamente richiesti dal suo significato, ad esempio: “Piove”; “Il gatto dorme”; “Il papà compra il giornale”; “Mia cugina abita a Cagliari”; “La zia ha regalato la bicicletta al nipote”» (*Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano* 2018).

La frase nucleare si arricchisce, poi, di elementi extra-nucleari legati morfologicamente o sintatticamente agli elementi del nucleo, detti *circostanti*, e di elementi extra-nucleari che portano informazioni di sfondo (tempo, luogo, causa etc.), detti *espansioni* (vd. De Santis 2016).

Se Tesnière ha fatto ampio uso di metafore, paragonando la frase ad un «dramma in miniatura» e ricorrendo all’immagine gravitazionale, si deve a Francesco Sabatini la proposta di schemi radiali con codificazione cromatica (vd. Sabatini, Camodeca, De Santis 2011; 2014).

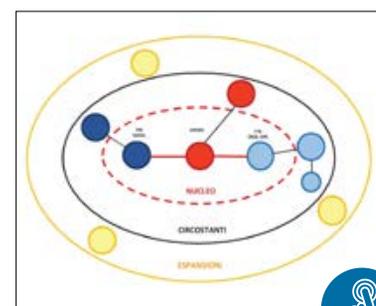


Fig. 1 Schemi radiali vuoti con codificazione cromatica

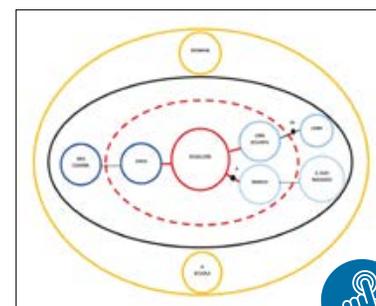


Fig. 2 Frase singola rappresentata con schemi radiali

Molti sono i vantaggi dell’impiego a scuola della Grammatica valenziale. Tentiamo, qui di seguito, una seppur parziale elencazione.

### BOX1 • APPROFONDIMENTO

#### RIFLESSIONE METALINGUISTICA E METACOGNIZIONE

«L’educazione linguistica deve concorrere allo sviluppo delle capacità logiche del ragazzo, finalizzando le sue strategie a questo sviluppo, oltre che all’apprendimento di fenomeni linguistici. Solo così, rimanendo “disciplina”, può diventare dimensione di un insegnamento-apprendimento interdisciplinare» (Altieri Biagi 1974: 129).

«L’addestramento dei meccanismi cognitivi di base [...] basterebbe da solo a ‘giustificare’ la riflessione grammaticale sull’oggetto lingua: tale riflessione infatti aiuta ad esercitare la mente, perché questa possa essere messa in grado di sfruttare al meglio le sue straordinarie potenzialità» (Lo Duca 2012 [2003]: 182).

«[L]o scopo delle attività di analisi e riflessione sulla lingua non è, o almeno non lo è primariamente, il miglioramento qualitativo della competenza in italiano, ma fa parte – essenziale, fondamentale e irrinunciabile – dell’educazione cognitiva dei preadolescenti [...]» (Balboni 2018: 126).

La Grammatica valenziale:

- è un modello rigoroso di descrizione della lingua: alcune sue categorie e principi descrittivi sono ampiamente condivisi da tutta la linguistica contemporanea (Andreose 2017)
- è un modello semplice ed economico: «con poche regole e pochi termini si riesce a descrivere la struttura di frasi semplici e complesse e si ha subito una visione “architettonica” della frase» (De Santis 2018)
- addestra i meccanismi cognitivi di base ed esercita la mente (Lo Duca 2018; Pona, Cencetti, Troiano 2018)
- favorisce un approccio induttivo, che prevede riflessione metalinguistica e scoperta della regola(rità) attraverso l'esperienza (Lo Duca 2018; Pona, Cencetti, Troiano 2018)
- impiega in maniera privilegiata il canale visuo-percettivo (attraverso l'uso di schemi radiali e codificazione cromatica), facilitando la riflessione metalinguistica, tradizionalmente astratta (Pona, Cencetti, Troiano 2018)
- permette nella prassi didattica di coinvolgere gli apprendenti a livello cinestetico attraverso la metafora del dramma e la messa in scena della frase (Lo Duca 2018)
- assicura un punto di partenza prestabilito, il verbo, ancora sicura per l'implementazione del lessico, la costruzione della frase e la pianificazione della riflessione metalinguistica (Pona, Cencetti, Troiano 2018)

- dà rilievo al sintagma, costituente di base della sintassi, parte della competenza linguistica mentale dei parlanti, ma trascurato dalla grammatica tradizionale (Vanelli 2010)
- è centrata sulla “frase”, unità ponte tra le categorie lessicali, gli aspetti morfosintattici e il testo, unità della comunicazione e centrale nella didattica delle lingue (Camodeca 2011; Pona 2016).

### La Grammatica valenziale nell'insegnamento dell'italiano come lingua non materna

La Grammatica valenziale può essere un utile strumento per gli insegnanti e i facilitatori linguistici per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano come lingua non materna. Attraverso il suo impiego in classe il docente/facilitatore può contribuire:

- allo sviluppo e al consolidamento delle capacità di *noticing* tramite segmentazione della frase attraverso gli schemi radiali e i colori
- allo sviluppo e alla completezza della frase, strutturata a partire dal verbo e dalla sua “forza” semantico-sintattica (De Santis 2018)

- allo sviluppo e consolidamento dell'ordine non marcato della frase italiana SVO (e successiva “scoperta” degli ordini marcati: dislocazioni, frasi scisse, frasi a tema sospeso etc.)
- allo sviluppo e al consolidamento di quadri argomentali target e superamento delle ellissi di argomenti, tipiche delle interlingue degli apprendenti (Cordin 2003)
- alla codifica target degli elementi del significato nel lessico e nella sintassi (Jezek 2005)
- all'acquisizione dei pronomi clitici, nodo critico nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 (vd. *I pronomi clitici in italiano L2: proposte didattiche a confronto*)
- allo sviluppo delle reggenze dei verbi e all'uso target delle preposizioni (Camodeca 2011; 2015)
- all'ampliamento lessicale e all'arricchimento del vocabolario (es. espansioni sintagmatiche e frasali)
- allo sviluppo e al consolidamento dell'uso degli avverbi (espansioni, circostanti, argomenti)
- al consolidamento dell'accordo tra soggetto e verbo
- alla riflessione sul parametro del *pro-drop* (soggetto nullo) e sviluppo e con-

solidamento di usi target di soggetti espressi o non espressi foneticamente

- allo sviluppo graduale di testi scritti, a partire da frasi nucleari giustapposte gradualmente “cucite” insieme
- alla valorizzazione della tendenza dei bambini bilingui e plurilingui a fare confronti tra le lingue (De Santis 2018) e alla creazione di un ambiente di apprendimento plurale e ricco di lingue e scritture.

La riflessione sul concetto di “frase nucleare” e la successiva dimestichezza da parte dei docenti e dei facilitatori con la nozione di “nucleo” delle frasi può, inoltre, contribuire allo sviluppo di competenze professionali di selezione, adattamento o creazione di testi adeguati ai livelli linguistico-comunicativi degli apprendenti (Camodeca 2015) e accessibili per apprendenti con bisogni linguistici specifici.

### Fare grammatica... valenziale nell'insegnamento di italiano come lingua non materna

All'interno della grammatica pedagogica *Fare grammatica. Quaderno di italiano L2 dal li-*

#### BOX<sub>2</sub> • APPROFONDIMENTO

#### NODI CRITICI NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L<sub>2</sub> E GRAMMATICA VALENZIALE

- Costruzione della frase attraverso saturazione della valenza del verbo per mezzo di argomenti
- Accordo soggetto-verbo
- Alternanze argomentali
- Preposizioni e reggenza dei verbi
- Quadri argomentali e struttura sintattica di “piacere”, “mancare”, “bastare”, “servire”
- Pronomi clitici: differenza tra pronomi diretto e indiretto; obbligatorietà del pronome argomento; accordo col participio passato; “ne”, “ci”
- Costruzione di frasi complesse e di testi

vello A1 al C1 (Pona, Questa 2016) si è tentata una prima applicazione della Grammatica valenziale per affrontare in classe o in auto-apprendimento alcuni nodi critici dell'acquisizione dell'italiano L2 (Box 2):

- Strutturazione della frase attraverso saturazione della valenza del verbo per mezzo di argomenti; segmentazione delle frasi in "pezzi" (sintagmi)
- pronomi clitici di terza persona: obbligatorietà del pronome argomento e corrispondenza con argomento sintagmatico

Per quanto riguarda il primo nodo critico, il quaderno propone una prima presentazione degli schemi radiali e di frasi nucleari modello (Fig. 3).

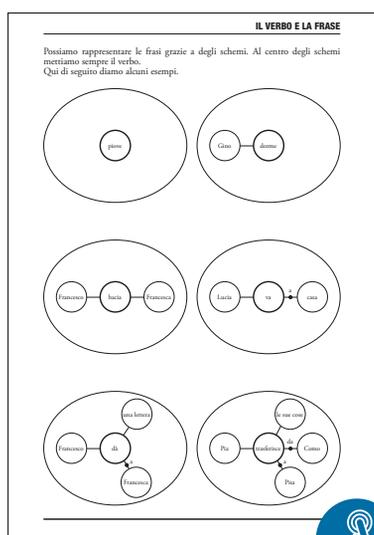


Fig. 3 Esempi di frasi nucleari rappresentate con schemi radiali (Fare grammatica, pag. 65)

Alla presentazione seguono attività di lavoro sugli schemi radiali: si richiede agli apprendenti di rappresentare, attraverso schemi radiali, immagini-minime e frasi nucleari (Fig. 4) o frasi nucleari che esprimono routine quotidiane (Fig. 5).

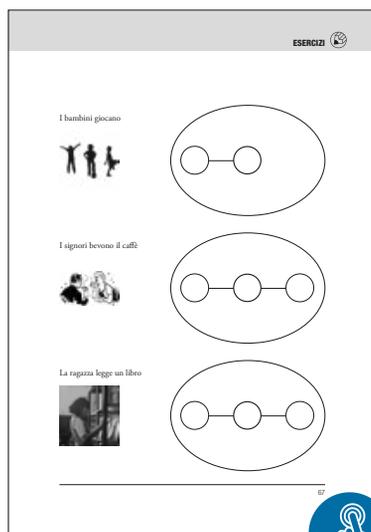


Fig. 4 Attività con frasi nucleari e immagini da rappresentare con schemi radiali (Fare grammatica, pag. 67)

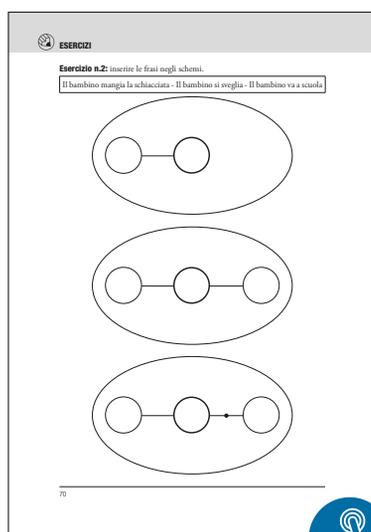


Fig. 5 Attività con frasi nucleari da rappresentare con schemi radiali (Fare grammatica, pag. 70)

Per quanto riguarda i pronomi clitici, vero nodo critico nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 per le loro caratteristiche formali e funzionali (i pronomi clitici non portano accento e hanno poca rilevanza nell'enunciato poiché l'informazione è recuperabile o dal contesto o dal materiale linguistico intorno ad essi), in più occasioni abbiamo riflettuto su possibili interventi didattici efficaci (vd. Gabbanini *et al.* 2013: 414-416 per una possibile UdLA di "scoperta" dei pro-

nomi clitici indiretti e *I pronomi clitici in italiano L2: proposte didattiche a confronto* per una riflessione critica sul trattamento didattico dei pronomi clitici nei manuali di italiano come LS).

In *Fare grammatica* si fa uso della Grammatica valenziale per presentare, anche visualmente, il funzionamento dei pronomi clitici diretti (Fig. 6) e indiretti (Fig. 7) nella frase. Gli schemi radiali permettono, infatti, di "vedere" meglio la collocazione preverbiale dei pronomi clitici con i verbi di modo finito e la loro "corrispondenza" con sintagmi nominali (Fig. 6) o preposizionali (Fig. 7).

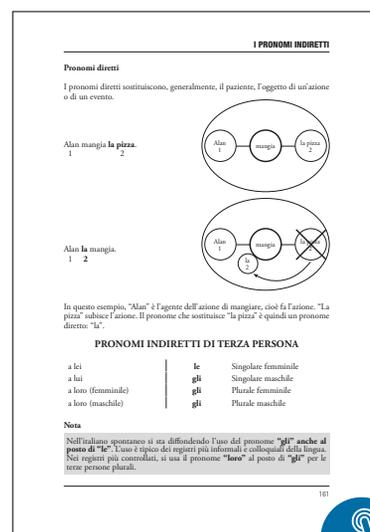


Fig. 6 Impiego di schemi radiali per la rappresentazione dei pronomi diretti (Fare grammatica, pag. 161)

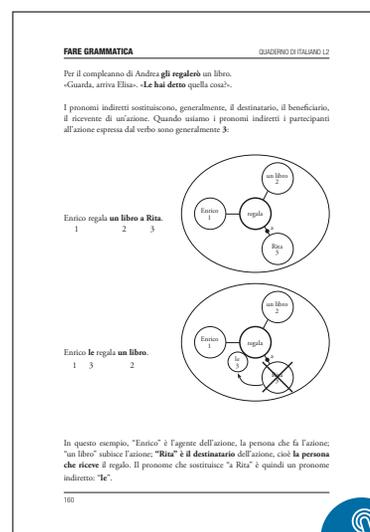


Fig. 7 Impiego di schemi radiali per la presentazione dei pronomi indiretti (Fare grammatica, pag. 160)

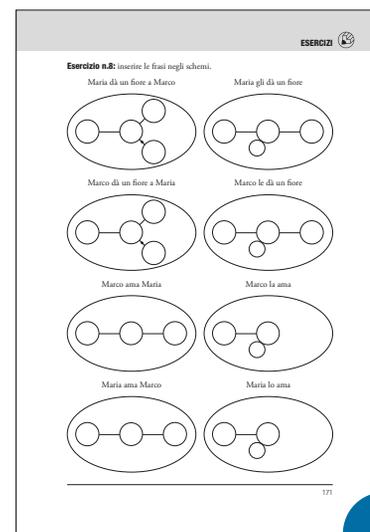


Fig. 8 Attività di rappresentazione di frasi nucleari con pronomi diretti e indiretti (Fare grammatica, pag. 171)

Tra le varie attività di consolidamento e di rinforzo abbiamo inserito una attività con schemi radiali (Fig. 8) per consolidare, attraverso il canale visivo, la posizione proclitica nelle frasi con verbi di modo finito e la corrispondenza dei clitici diretti e indiretti con sintagmi rispettivamente nominali e preposizionali.

Come suggerito nell'*Introduzione* del quaderno, si consiglia «l'uso di questa batteria di attività come rinforzo, per fissare e automatizzare le forme e i rapporti tra forme e funzioni, dopo che la fruizione e la frequentazione di testi scritti, orali, audio-video etc. abbiano permesso e facilitato scoperte personali» (Pona, Questa 2016: 10).

## Conclusioni

Vogliamo lasciare la conclusione di questo breve intervento alle parole autorevoli di Francesco Sabatini, Carmela Camodeca e Cristiana De Santis, in omaggio a chi ha introdotto in Italia il modello della Grammatica valenziale individuandone la bontà

dell'impianto e l'efficacia didattica e al gruppo di lavoro che da anni si impegna in una importante opera di formazione linguistica di studenti universitari, docenti della scuola e operatori: «Elementi che rendono il modello valenziale una risorsa glottodidattica sono la correlazione tra frase e

testo (quest'ultimo l'elemento dal quale prende l'avvio l'Unità Didattica), il legame sintassi e semantica e la rappresentazione della frase per mezzo di grafici radiali animati. Ma la spendibilità del modello valenziale nella glottodidattica è data in primo luogo dalla sua flessibilità, che lo rende adat-

tabile a pubblici diversificati per età, motivazione, grado di scolarità, livello di competenza linguistico-comunicativa [...]. Con l'adozione della grammatica valenziale, il docente che opera in una classe plurilingue [...] potrà sperimentare i vantaggi di un modello unificante, dotato di economicità

e forza esplicativa, capace di rendere esplicito il legame tra strutture e significato, a forte impatto visivo e che si avvale di una ristretta terminologia metalinguistica. Terreni fertili di impiego saranno la didattica della scrittura e l'analisi dell'errore» (Sabatini, Camodeca, De Santis 2015).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altieri Biagi M.L. (1974), *Didattica dell'italiano*, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori.
- Andreose A. (2017), *Nuove grammatiche dell'italiano. Le prospettive della linguistica contemporanea*, Roma, Carocci.
- Balboni E. P. (2018), *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*, Venezia, Marsilio.
- Camodeca C. (2011), "La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli: 273-283.
- Cordin P. (2003), "Argomenti del verbo: confronti tra italiano di bambini e italiano L2", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci: 236-244.
- De Santis C. (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Roma, Carocci.
- Dulay H., Burt M., Krashen S. (1982), *Language Two*, Oxford, Oxford University Press (trad. it. Dulay H., Burt M., Krashen S. (1985), *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino).
- Gabbanini P., Goudarzi M., Masciello E., Pona A. (2013), *Ci siamo! Comunicare, interagire, contaminarsi con l'italiano*, Firenze, Centro Internazionale Studenti "G. La Pira".
- INVALSI (2018), *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano*.
- Jezeq E. (2005), "Verbi, eventi e quadri argomentali in italiano L2", in N. Grandi (a cura di), *Morfologia e dintorni. Studi di linguistica tipologica ed acquisizionale*, Milano, FrancoAngeli: 179-196.
- Lo Duca M. G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- Lo Duca M. G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Roma, Carocci.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Nuzzo E., Rastelli S. (2011), *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*, Roma, Carocci.
- Paradis M. (2009), *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Pona A. (2016), "Verso un 'fare grammatica' inclusivo. Il modello valenziale nella scuola plurilingue", *Italiano a stranieri*, 20: 15-19.
- Pona A., Cencetti S., Troiano G. (a cura di) (2018), *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Napoli, Tecnodid Editrice.
- Pona A., Questa F. (2016), *Fare grammatica. Quaderno di italiano L2 dal livello A1 al C1*, Bergamo, Sestante edizioni.
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte*, Novara, UTET.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Torino, Loescher.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Torino, Loescher.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2015), "Il modello valenziale, e un modello testuale correlato, nella didattica dell'italiano L1 e L2", in M.T. Bianco, M. Brambilla, F. Mollica (a cura di) (2015), *Il ruolo della Grammatica Valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, Roma, Aracne: 33-58.
- Schmidt R. (2010), "Attention, awareness, and individual differences in language learning", in W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4, Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies: 721-737.
- Tesnière L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Parigi, Klincksieck (trad. it. *Elementi di sintassi strutturale*, Torino, Rosenberg&Sellier 2001).
- Vanelli L. (2010), *Grammatiche dell'italiano e linguistica moderna*, Padova, Unipress.

## SITOGRAFIA

- De Santis C. (2018), "La grammatica valenziale nella classe eterogenea: mettere il verbo al centro", *SesamOnline didattica interculturale* (27 novembre 2018).  
<https://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/la-grammatica-valenziale-nella-classe-eterogenea-mettere-il-verbo-al-centro/>
- Pona A., *I pronomi clittici in italiano L2: proposte didattiche a confronto*,  
[https://www.academia.edu/14860877/I\\_pronomi\\_clittici\\_in\\_italiano\\_L2\\_proposte didattiche\\_a\\_confronto](https://www.academia.edu/14860877/I_pronomi_clittici_in_italiano_L2_proposte didattiche_a_confronto)

# Stratificare il materiale didattico per la classe plurilingue

## Introduzione

L'acquisizione di una seconda lingua è un processo dinamico e soggettivo che, per quanto prevedibile, non evolve in modo lineare e omogeneo in tutte le abilità (comprensione, produzione, interazione). Lo sviluppo della competenza linguistica varia infatti sensibilmente in relazione a fattori sociali (Schumann 1978), individuali (*età, motivazione, stili cognitivi, personalità, livello di scolarizzazione*) e ambientali, come *l'esposizione all'input, il contesto di apprendimento e la distanza tipologica tra L1 e L2*. Al di là del peso specifico con il quale ciascuno dei suddetti aspetti influisce sull'evoluzione dell'interlingua (Selinker 1972), numerosi studi concordano sul fatto che l'acquisizione di una L2 ha luogo su stimolo della pressione comunicativa, grazie all'*interazione* con parlanti nativi (Pica 1991; Ellis, Tanaka e Yamazaki 1994; Gass e Varonis 1994; Long 1996), ai tentativi di produzione dell'apprendente (*output*) e al *feedback* dell'interlocutore su tali produzioni (Norris, Ortega 2000). Mentre infatti *l'input comprensibile* (Krashen 1981) costituisce una condizione necessaria ma non sufficiente per acquisire una L2 (**Box 1**), *l'output* non è un mero prodotto dell'acquisizione ma, al contrario, una delle sue cause scatenanti (Swain 1995), poiché incrementa le opportunità di *noticing* (Schmidt 2001) e il cosiddetto *focus on form*, spingendo l'apprendente a formulare versioni

più corrette e articolate dei propri enunciati.

Qualsiasi alunno/a, quindi, in assenza di patologie specifiche e all'interno di un contesto relazionale ricco di scambi comunicativi, acquisisce, sebbene con esiti diversi, la lingua della socializzazione. L'italiano dei linguaggi disciplinari, al contrario, non emerge in modo altrettanto spontaneo, ma richiede tempi più lunghi e interventi didattici mirati. Com'è noto, una delle risorse per supportare gli alunni parlanti italiano L2 nel delicato passaggio dalla "fase ponte" alla "fase degli apprendimenti comuni" (*Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Febbraio 2014) consiste nell'utilizzo di manuali facilitati e semplificati. Nel seguente contributo illustreremo i vantaggi di un'altra strategia in grado di favorire l'accesso ai contenuti curriculari: *la stratificazione del materiale didattico* (Caon 2006; 2008; 2016).

## Stratificare: che cosa significa?

Alla pari della facilitazione linguistica e della semplificazione testuale, la stratificazione rientra, sotto alcuni aspetti, tra le cosiddette "riscritture a difficoltà controllata" (vd. Grassi 2016: 60-66), ma si distingue dalle medesime per il fatto di rivolgersi, almeno idealmente, sia agli studenti parlanti italiano L2 che a quelli italiani. Di solito, nel corso di una lezione di storia, geografia, scienze etc., gli alunni stranieri con competenze linguistiche iniziali o elementari lavorano su materiali didattici semplificati, mentre tutti gli altri studiano sui manuali scolastici adottati dall'insegnante. Spesso, però, i testi disciplinari sono particolarmente complessi, con il risultato che il linguaggio delle discipline e i compiti che si richiedono - *esporre, riassumere, analizzare, confrontare, interpretare* etc. - risultano difficili anche per gli alunni di madrelingua ita-

liana. Purtroppo, differenziare la didattica in relazione ai vari profili linguistico-comunicativi è tutt'altro che semplice ed economico, soprattutto perché non è scontato che il docente riesca a reperire o auto-produrre, per ogni argomento del curriculum, adeguati materiali di lavoro. La stratificazione consente, tuttavia, di lavorare sullo stesso contenuto disciplinare (es. la civiltà fenicia) e di personalizzare le attività didattiche a seconda delle abilità linguistiche presenti all'interno della classe. Stratificare significa proporre delle «schede di lavoro organizzate a strati secondo un ordine di difficoltà crescente, che va dal più semplice al più complesso» (Caon 2008): sono gli studenti a gestire il materiale e a decidere quali esercizi fare e a che punto fermarsi (non l'insegnante che, talvolta, tende a sottostimare o a sopravvalutare le reali competenze dei propri alunni). Stratificare non significa però individualizzare, ovvero costruire tanti strati quanti sono gli alunni in difficoltà, ma predisporre un unico percorso didattico

### BOX1 • APPROFONDIMENTO

#### INPUT COMPRENSIBILE, OUTPUT COMPRENSIBILE E INPUT INCOMPRENSIBILE

«Diversi ricercatori hanno avanzato forti obiezioni rispetto all'idea che, per acquisire una seconda lingua, non occorra altro che *input comprensibile*. Swain (1985), ad esempio, parte dall'osservazione dei programmi di educazione bilingue in Canada. Tali programmi consistono nell'insegnare tutte o quasi le materie curriculari nella L2 degli allievi [...]. Dopo diversi anni di questa immersione [...] i progressi dei bambini nelle materie curriculari insegnate nella L2 sono identici a quelli dei bambini che hanno ricevuto le stesse lezioni in L1; nei test che misurano le abilità di comprensione, inoltre, essi ottengono nella seconda lingua gli stessi risultati dei nativi. Tuttavia le loro abilità di produzione rimangono molto limitate, specialmente per quanto riguarda l'accuratezza grammaticale. Ciò porta Swain a ipotizzare che ai bambini non manchi tanto l'input comprensibile, quanto la possibilità di produrre dell'*output comprensibile*. [...] Contraddicendo Krashen, Swain (1985: 248) afferma che "si impara a parlare parlando" e non solo essendo esposti a dell'input comprensibile». White (1987) sostiene invece che «talvolta sia la stessa comprensibilità dell'input a ostacolare la ristrutturazione dell'interlingua: grazie a una buona conoscenza lessicale e alle informazioni contestuali, è possibile comprendere la maggior parte dei messaggi nella L2, anche trascurando aspetti come la morfologia o la sintassi, che finiscono così per non essere acquisite, o esserlo solo in parte. In questi casi, sarebbe invece l'*input incomprensibile* a essere necessario a sbloccare l'apprendente e fargli prendere in considerazione aspetti della seconda lingua che fino ad allora non aveva avuto bisogno di analizzare» (Pallotti 1998: 165-166).

in grado di accompagnare l'intero gruppo-classe verso la graduale scoperta dei contenuti curricolari. Partendo dalla premessa che l'argomento curricolare dovrebbe costituire l'elemento unificante a cui tutti gli alunni, compatibilmente con le proprie competenze e conoscenze, devono poter accedere, il materiale stratificato rappresenta, infatti, una sorta di scala che, gradino dopo gradino, permette di raggiungere vari obiettivi di apprendimento: dalla comprensione del lessico disciplinare alla produzione di una mappa concettuale.

La stratificazione è, quindi, assimilabile ad una sofisticata attività di *seriazione*, poiché consiste nella progressiva complessificazione dei compiti, dei contenuti e della lingua che li veicola (*familiare/concreta/contextualizzata* → *distante/astratta/decontextualizzata*).

A livello teorico, stratificare equivale infatti a modulare il peso cognitivo, linguistico e contenutistico dell'argomento disciplinare secondo la matrice di Cummins (Box 2): l'integrazione delle varia-

bili alla base della differenza tra BICS e CALP (Cummins 1979), ossia tra la 'lingua per comunicare' (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e la 'lingua per studiare' (*Cognitive Academic Language Proficiency*) crea, infatti, all'interno dei quattro quadranti, altrettanti spazi di manovra per graduare la complessità del materiale didattico secondo la sequenza "BICS (+) → BICS (-) → CALP (-) → CALP (+)".

Sul piano procedurale, stratificare significa invece:

- individuare gli obiettivi di apprendimento in base ai nuclei fondanti della disciplina e ai traguardi indicati nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012)
- declinare gli obiettivi in termini di *conoscenze* (disciplinari e linguistiche) e *abilità* (matematiche e comunicative)
- ideare un set di attività didattiche, accessibili ma sfidanti, per ogni livello linguistico (*Pre-A1, A1, A2, B1*)

- calibrare le tecniche glottodidattiche (*matching, inclusione, seriazione, completamento, transcodificazione, cloze, domande V/F, a scelta multipla, aperte* etc.) in relazione agli obiettivi di apprendimento (es. ampliamento del vocabolario di base; comprensione di un testo scritto di tipo espositivo; uso dell'imperfetto etc.) e ai diversi profili linguistico-comunicativi presenti in classe.

### Stratificare: perché?

La Didattica Acquisizionale (DA, Rastelli 2009) sostiene che affinché gli apprendenti possano elaborare e interiorizzare le strutture linguistiche è necessario esporli a un input non solo comprensibile ma anche *processabile*. Prima di approfondire tale concetto, è forse opportuno ricordare che la DA differisce sia dalla Glottodidattica che dalla Linguistica Acquisizionale (LA). Mentre la prima è una disciplina teorico-pratica interessata a ottimizzare l'apprendimento guidato di una LS o di una L2

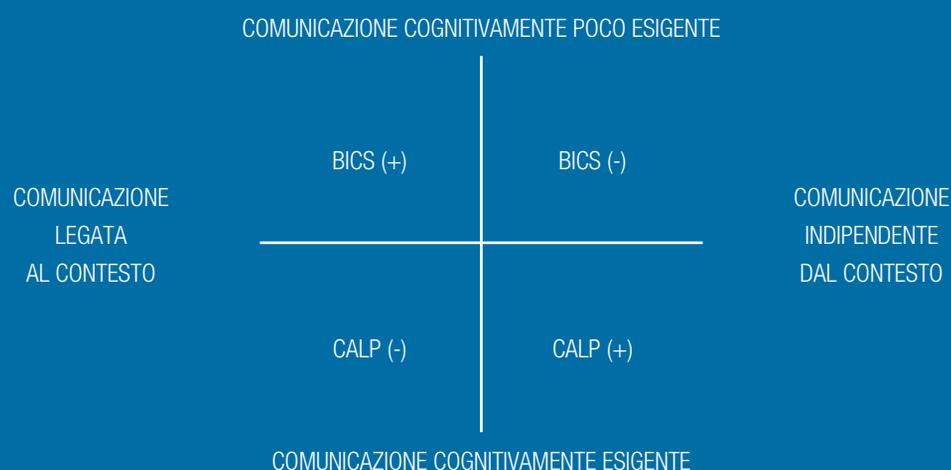
tramite tecniche (es. *role play, cloze, matching* etc.) efficaci e coerenti con l'approccio di riferimento (es. formalistico, comunicativo, umanistico-affettivo, integrato etc.), la LA è una scienza teorico-descrittiva specializzata nell'analisi dell'interlingua. La DA, al contrario, è un'area della linguistica applicata che indaga il rapporto tra la lingua insegnata e quella effettivamente appresa. In quanto tale, essa non si occupa di mettere a punto nuove metodologie o di studiare l'acquisizione di una L2, bensì di verificare sperimentalmente se, insegnando in un determinato modo, si apprende o meno qualcosa.

Una delle indicazioni più importanti che la DA offre ai docenti di italiano L2 è che «gli insuccessi didattici possono essere evitati se i programmi di insegnamento rispettano le sequenze universali di acquisizione e se il rinforzo interazionale e correttivo si concentra solo sugli aspetti che possono essere imparati» (Rastelli 2009: 70-71). Tale suggerimento si basa sul fatto che l'interlingua «non è un'accozzaglia di frasi più o meno devianti, costellate di errori, ma un sistema instabile e dinamico, governato da regole» (Pallotti 1998) e che la sua evoluzione procede secondo tappe regolari e prevedibili. Ogni apprendente, infatti, a prescindere dalla propria L1, percorre le seguenti macro-fasi (cfr. Nuzzo 2017: 16-17):

1. *Fase del silenzio* → il cervello inizia a segmentare la catena fonica (individuando, ad esempio, i confini delle parole nel flusso continuo del parlato) e a raccogliere informazioni sui

#### BOX2 • APPROFONDIMENTO

### LA MATRICE DI CUMMINGS (1986)



meccanismi che regolano la lingua target, servendosi di tutti i campioni di L2 a disposizione (conversazioni, messaggi orali, annunci scritti etc.)

2. *Primi tentativi di produzione* → l'apprendente comincia a formulare e a verificare le proprie ipotesi e a produrre lessemi (elementi privi di flessione), singole parole giustapposte [no lavoro] e formule fisse non analizzate, come \*noloso [non lo so]. Successivamente, compaiono brevi enunciati formati da poche parole e caratterizzati da semplificazioni strutturali e semantiche, come l'omissione delle marche morfologiche e dei funtori grammaticali (articoli, preposizioni, pronomi)
3. *Grammaticalizzazione* → la grammatica inizia progressivamente ad emergere.

La terza fase è quella più lunga e complessa in quanto anche fenomeni apparentemente semplici, come l'uso degli articoli, implicano in realtà una serie di operazioni cognitive, note come "procedure", che coinvolgono almeno due aspetti: lo *scambio di informazioni grammaticali* tra i vari elementi della frase e il *livello* di tale scambio (Bettoni 2001: 208-209). Mentre la produzione di singoli lemmi [es. *disegni*] non prevede alcuno scambio, l'accordo all'interno di un sintagma verbale o nominale richiede che l'aggettivo dimostrativo, ad esempio, venga selezionato rispetto alle informazioni grammaticali del nome che funge da testa del sintagma [es. *questi disegni*] (livello intra-sintagmatico). Quando lo scambio di informazioni avviene all'interno di

una frase [es. *questi disegni li ha fatti Anna*], si parla invece di scambio inter-sintagmatico, perché l'unificazione dei tratti coinvolge il sintagma dislocato [*questi disegni*], il pronome clitico di ripresa [*li*], l'ausiliare del passato prossimo [*ha*], che dipende dal soggetto di III persona singolare [*Anna*], e il participio passato [*fatti*] del sintagma verbale (vd. Valentini 2017). La complessità delle procedure aumenta quindi in relazione alla *distanza sintattica* tra gli elementi della frase che vanno accordati: tanto maggiore è tale distanza quanto più alto è il costo cognitivo da pagare.

Secondo la DA, uno dei modi per velocizzare didatticamente l'acquisizione della morfologia e della morfosintassi è quello di orientare l'attenzione degli alunni sul rapporto forma/funzione e sulle strutture linguistiche problematiche. Tuttavia, affinché il feedback dell'insegnante - correzioni esplicite, riformulazioni (*recast*) e stimoli (*prompt*) - risulti efficace (Rastelli 2009: 54-56), occorre che l'apprendente sia in grado, dal punto di vista acquisizionale, di notare e

elaborare determinate caratteristiche dell'input. A questo proposito, la LA ha da tempo dimostrato che la ragione per cui il cervello non riesce a trasformare in *intake* l'input elaborato (**Box 3**), non deriva (solo) da variabili individuali (es. motivazione, impegno, stili cognitivi etc.), ma dalla cosiddetta *developmental readiness* dell'apprendente.

Secondo l'Ipotesi dell'insegnabilità (*teachability*), infatti, teorizzata nel 1998 da Manfred Pienemann nel quadro della Teoria della Processabilità (1984; 1986), l'insegnamento è efficace solo se interessa forme linguistiche per le quali gli apprendenti sono "pronti", che non richiedono cioè procedure più complesse di quelle già acquisite. La Teoria della Processabilità (TP) afferma che lo sviluppo grammaticale dell'interlingua emerge gradualmente attraverso 5 tipi di procedure - *lessicale, categoriale, sintagmatica, frasale* e *interfrasale* - tra le quali sussiste una gerarchia di ordine implicazionale (vd. Bettoni, Di Biase 2015), nel senso che l'apprendimento delle strutture di ogni stadio implica che siano già emerse

quelle dello stadio precedente (**Box 4**).

Così come è assurdo forzare uno studente a parlare durante la fase del silenzio, o correggere tutti i suoi errori quando finalmente inizia a farlo, è altrettanto inopportuno insistere affinché accordi sempre il soggetto al verbo o gli aggettivi ai sostantivi, se non padroneggia ancora la procedura sintagmatica. La TP spiega quindi perché, anche dopo ore di esercizi e spiegazioni, certi apprendenti non riescano ad assimilare determinate strutture e perché l'addestramento esplicito e le correzioni non diano spesso i risultati auspicati.

Stratificare i materiali didattici in base ai vincoli naturali di processabilità permette invece di:

- rispettare le sequenze di apprendimento senza alterare l'ordine implicazionale di acquisizione
- manipolare l'input linguistico a livello quantitativo (*parola* → *sintagma* → *frase* → *testo* → *testualità*) e qualitativo (lessico di base *versus* lessico disciplinare)
- rendere più salienti, e di conseguenza processabili, determinati aspetti dell'input

### BOX3 • APPROFONDIMENTO

#### INTAKE

«Se tutto l'input venisse percepito e elaborato sino ad assumere la forma astratta di regole grammaticali [...] allora basterebbe aumentare la quantità e varietà di lingua *target* a cui un soggetto è esposto e il livello di competenza dell'apprendente migliorerebbe in misura direttamente proporzionale; purtroppo però questo rapporto di causalità deterministica tra *input* e sua elaborazione non si ha (o meglio, non si ha sempre). Dei dati linguistici ricevuti, alcuni non saranno compresi, taluni saranno sì percepiti, ma solo al di sotto della soglia di consapevolezza, altri non saranno nemmeno percepiti e altri ancora, invece, saranno, oltre che compresi, in qualche modo "elaborati" nella mente del parlante e qui mantenuti per poter essere successivamente integrati nelle conoscenze linguistiche dell'apprendente, per diventare cioè parte della sua "grammatica". A tale sottoinsieme dei dati dell'*input* in qualche modo elaborato, "preso in carico", viene dato appunto il nome di *intake*. Pit Corder (1967), al quale dobbiamo l'introduzione - circa quarant'anni fa - della nozione, ne parla a proposito del contesto di apprendimento guidato [...]». Ricordiamo però che «l'*intake* non va confuso con ciò che è appreso o interiorizzato, con ciò che fa già parte delle competenze acquisite [...], così come possono affiorare dall'output prodotto dal parlante; l'*intake* al contrario si situa tra input e "grammatica" della varietà di apprendimento, è un prodotto intermedio tra i dati in entrata e le "regole" che saranno acquisite, verso le quali tende; è grazie all'*intake* e a partire dall'*intake* che si acquisiscono nuove conoscenze delle proprietà della lingua *target*» (Valentini 2017: 90-91) in Andorno, Valentini, Grassi (a cura di) (2017).

- incrementare le opportunità di *intake*
- personalizzare la didattica in base alle reali abilità linguistiche degli apprendenti
- lavorare a classe intera sullo stesso argomento disciplinare.

## Stratificare: come?

Qui di seguito presentiamo alcuni materiali stratificati sul-

la civiltà fenicia, suddivisi in 5 strati, corrispondenti ad altrettanti livelli linguistici (*Pre-A1, A1, A2, B1 e B1+*), ricalibrati a partire dal QCER. Ciascuno strato contiene un pacchetto di attività finalizzate all'acquisizione di singoli *lemmi* nel I strato (*babilonesi, egizi, sumeri* etc.), di *sintagmi* nel II (*in Fenicia, dal 1200 al 701 a.C., la navigazione* etc.) e di *frasi* nel III (*i Fenici vivevano in Fenicia, i Fenici erano bravi navigatori* etc.). È in questo strato (livello A2) che l'apprendente viene esposto a brevi testi semplificati intesi come "frasi giustapposte" corredate da immagini, glossari o note esplicative. Il *testo* autentico, nella sua versione originale (quella del manuale scolastico), viene introdotto solo nel IV strato, perché è a partire dal livello B1 che è consigliabile affrontare in modo più mirato la lingua e le abilità per lo studio, lavorando dapprima sulla comprensione del testo e successivamente sulla *testualità* (V strato), ovvero sui meccanismi di coesione e coerenza testuale (connettivi, strategie morfosintattiche, rimandi anaforici e cataforici etc.). Per motivi di spazio, si riporta un'unica attività per ogni strato.

Il Coordinamento Scientifico di *Elledue*, di cui fa parte chi scrive, sta elaborando per Sestante Edizioni un curriculum stratificato di storia per la scuola primaria, appositamente pensato per la classe plurilingue ad abilità differenziate.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Valentini A., Grassi R. (a cura di) (2017), *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, Torino, UTET.
- Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza.
- Bettoni C., Di Biase B. (2015) (a cura di), *Grammatical development in second languages: Exploring the boundaries of Processability Theory*, Amsterdam, European Second Language Association, <http://www.eurosla.org/eurosla-monograph-series-2/eurosla-monographs-03/>.
- Caon F. (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- Caon F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, Torino, UTET.
- Caon F. (a cura di) (2016), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, UTET.
- Cummins J. (1979), "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", in *Working Papers on Bilingualism* 19, pp. 121-129.
- Cummins J., Swain M. (1986), *Bilingualism in Education*, New York, Addison Wesley Longman.
- Ellis R., Tanaka Y., Yamazaki A. (1994), "Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 words meaning", in *Language Learning*, 44, 449-91.
- Gass S., Varonis E. (1994), "Input, interaction, and second language production", in *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Grassi R. (2016), "L'intervento sull'input", in Nuzzo E. e Grassi R. (a cura di), 43-92.
- Krashen S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon.
- Long M. (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in Ritchie W. E Bathia T. (a cura di), *Handbook of second language acquisition*, New York, New York Academic Press, 4413-468.
- Norris J.M., Ortega L. (2000), "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis", in *Language Learning*, 50, 417-528.
- Nuzzo E., Grassi R. (2016), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Roma, Bonacci editore.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Pica T. (1991), "Classroom interaction, negotiation, and comprehension: Redefining relationships", in *System*, 19, 437-52.
- Pienemann M. (1984), *Psychological Constraints on the Teachability of Languages*, «SSLA», 6: 186-214.
- Pienemann M. (1986), *L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2*, in Giacalone Ramat (a cura di) (1986): 307-326.
- Pienemann M. (1998), *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins.
- Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- Schmidt R. (2001), "Attention", in P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 3-32.
- Schumann J. (1978), "The acculturation model for second language acquisition", in R. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching*, Arlington, Center for Applied Linguistics.
- Schwain M. (1995), "Three functions of output in second language learning", in Cook G., Seidhofer B. (a cura di), *For H.G. Widdowson: Principles and practice in the study of language*, Oxford, Oxford University Press.
- Selinker L. (1972), "Interlanguage", in *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-31.

## BOX4 • APPROFONDIMENTO

### SEQUENZA UNIVERSALE DELLO SVILUPPO MORFOLOGICO

PROCEDURA		Esempi
LESSICALE	accesso al lemma / nessun elemento di grammatica	grazie/come stai?
CATEGORIALE	categoria + affisso / nessuno scambio di informazioni tra le parole	libro
SINTAGMATICA	scambio di informazioni dentro il sintagma	i libri
FRASALE	scambio di informazioni tra sintagmi	i libri sono interessanti
INTERFRASALE	scambio di informazioni tra frasi (es. principale e subordinata)	prima di consigliarli, leggili



vai all'attività e agli approfondimenti!

# Incontrare il testo stratificato nella classe eterogenea per... fare grammatica valenziale a partire da un racconto di Italo Calvino

## Introduzione

Con questo intervento desidero illustrare una attività didattica nata dalla progettazione condivisa con Alan Pona sulla grammatica valenziale nella classe eterogenea all'interno di un modulo ALC. Il nostro obiettivo ci è parso in un primo momento unico: creare le condizioni affinché tutti gli studenti potessero rappresentare, visualizzare e comprendere la frase (anzi, le frasi) all'interno degli schemi radiali proposti da Francesco Sabatini per "fare" grammatica valenziale. In fase di progettazione, poi, ci siamo accorti di quanto dovessimo incidere su diversi aspetti che qui tocchiamo, seppur rapidamente, per contestualizzare la nostra proposta e condividere una prassi operativa.

Prima di tutto, la CAD, cioè la classe ad abilità differenziate, richiede che la didattica sia varia per contenuti, metodi e materiali. Non solo, è necessario che il gruppo classe sia riorganizzato in sottogruppi cooperativi, tra loro eterogenei ma omogenei al loro interno per livello linguistico. Infine, l'input, vale a dire il testo, deve essere diversificato in base alle esigenze anche linguistiche degli apprendenti.

Con questa premessa, e con riferimento alle *Indicazioni nazionali per il curricolo* che ci dicono a quali traguardi puntare per lo sviluppo delle competenze e quali obiettivi di apprendimento perseguire entro la conclusione del primo ciclo, ci siamo chiesti come sfruttare la comprensione di un testo letterario, in questo caso *Funghi in città* di Italo Calvino, per arrivare in modo motivante a una riflessione sugli elementi della frase.

Da anni, sul nostro territorio (l'area metropolitana allargata di Firenze, Prato e Pistoia), applichiamo il metodo ALC che salda i principi dell'Apprendimento Cooperativo alle tecniche di facilitazione linguistica con lo scopo di migliorare il

clima di classe e l'interdipendenza positiva tra bambini e ragazzi in una ottica di inclusione e intercultura.

Nell'intervento che qui presento abbiamo mantenuto inalterato l'impianto del metodo ALC con un arricchimento: la stratificazione del testo secondo le necessità linguistiche degli studenti coinvolti. Abbiamo progettato, in collaborazione con le professoressa Elena Mazzarella e

**Da anni, sul nostro territorio, applichiamo il metodo ALC che salda i principi dell'Apprendimento Cooperativo alle tecniche di facilitazione linguistica con lo scopo di migliorare il clima di classe e l'interdipendenza positiva tra bambini e ragazzi in una ottica di inclusione e intercultura.**

Celeste Romagnuolo, una Unità Didattica (8 ore) suddivisa in 4 Unità di Lavoro/Apprendimento (di 2 ore ciascuna) per due diverse classi della scuola secondaria di primo grado "G.B. Mazzoni" di Prato. In entrambe le classi ci sono sei studenti e studentesse di recente arrivo in Italia, il

cui livello di competenza linguistico-comunicativa si attesta tra l'iniziale e l'A1.

La prima attività (*Riscaldiamoci!*) ha coinvolto tutti i ragazzi nello stesso momento ed è servita, da un lato, a creare un ambiente disteso e giocoso, dall'altro, a formare gruppi omogenei: ogni studente riceve un segmento di immagine, ovvero la tessera di tanti puzzle quanti saranno i gruppi che si trovano e si formano, apparentemente in modo casuale. Gli apprendenti di livello iniziale/A1 fanno parte dello stesso gruppo. Ogni gruppo si attribuisce un nome, organizza la sua postazione all'interno della classe e si prepara all'attività successiva: l'incontro col testo. Per una prima comprensione globale, il testo viene letto dall'insegnante. Al termine della lettura, l'insegnante pone alcune domande utili a un primo orientamento nel testo. Dopodiché ogni gruppo può lavorare su una scheda di comprensione più analitica sul modello delle prove INVALSI, munito di una copia del testo originale per rileggerlo. I ruoli cooperativi che suggeriamo per questa attività sono i seguenti: lettrice/lettore delle domande del questionario; lettrice/lettore del testo; detective, che ferma la lettrice/il lettore quando ritrova informazioni per la compilazione della "Scheda di comprensione"; scrivana/scrivano, che compila la "Scheda di comprensione".

Al gruppo di studenti di livello Pre-A1/A1 consegniamo il materiale stratificato: il testo di Calvino nella sua veste origi-

## Silvia Vaiani

Da alcuni anni lavoro nell'Area Didattica e Formazione della Cooperativa Sociale "Pane e Rose" di Prato. Questo mi porta a dedicarmi come facilitatrice linguistica a laboratori per l'apprendimento dell'italiano L2 in alcune scuole primarie, secondarie di primo e di secondo grado del territorio. Nelle classi eterogenee (plurilingui e ad abilità differenziate), invece, intervengo con laboratori di didattica inclusiva secondo il metodo ALC (Apprendimento Linguistico Cooperativo), che ha per cardine i principi dell'Apprendimento Cooperativo che incontrano quelli della Facilitazione Linguistica.

## Scheda di progettazione del primo incontro

<b>Ordine di scuola:</b> Scuola Secondaria di Primo grado, classe I			
<b>Disciplina:</b> italiano			
<b>Materiali:</b> copie cartacee del materiale di lavoro allegato, forbici e colla			
<b>Durata:</b> 2 ore			
<b>Principali obiettivi di apprendimento per la classe:</b>		<b>Principali obiettivi di apprendimento per studenti con Bisogni Linguistici Specifici (Livello Pre-A1/A1):</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ascoltare e leggere un testo letterario (il racconto <i>Funghi in città</i> di Italo Calvino), riconoscendone il tema, le informazioni principali e specifiche</li> <li>Intervenire in una conversazione/discussione con pertinenza e coerenza, nel rispetto di tempi e turni di parola</li> <li>Rispondere a domande aperte di comprensione del testo.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendere un testo semplificato e facilitato con immagini (dal racconto <i>Funghi in città</i> di Italo Calvino)</li> <li>Ampliare il proprio patrimonio lessicale, sulla base di un lavoro su parole-sintagmi-frasi</li> <li>Utilizzare la propria conoscenza delle relazioni di significato fra le parole per comprendere parole non note all'interno di un testo</li> <li>Comunicare nella madrelingua.</li> </ul>	
<b>DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ</b>		<b>DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ</b>	
<b>Introduzione: Riscaldiamoci!</b>	Formazione dei gruppi cooperativi mediante immagini tagliate da ricostruire ed elicitazione delle parole-chiave.	<b>Introduzione: Riscaldiamoci!</b>	Formazione di un gruppo e, al suo interno, di coppie cooperative attraverso un'immagine tagliata da ricostruire.
<b>Lavoro sull'input: Incontriamo il testo!</b>	Ascolto del testo letto dall'insegnante e prima attività di comprensione. In gruppi cooperativi, lettura del testo e verifica della comprensione sul modello INVALSI.	<b>Lavoro sull'input: Incontriamo il testo!</b>	Lavoro in coppie cooperative su schede con materiale stratificato: abbinamento parole-sintagmi/immagini e poi frasi/immagini per la costruzione del testo.
<b>Conclusione: Sappiamo fare!</b>	Verifica in plenum della comprensione e proclamazione del gruppo/dei gruppi vincitori. Compilazione della scheda di feedback.	<b>Conclusione: Sappiamo fare!</b>	Verifica tra le coppie cooperative, realizzazione di un cartellone-glossario per la classe e feedback con le emoticon.

nale, infatti, presenta lessico e strutture che non sono accessibili a tutti. Nel caso delle nostre classi, però, anche facilitare e semplificare il testo, fino a riscriverlo in una sua versione più comprensibile, con le parole e la lingua di tutti i giorni, sarebbe risultato inefficace dato il livello linguistico degli studenti.

Si è lavorato allora sull'abbinamento di poche parole chiave estratte dal testo e le immagini che le rappresentano. Questo gruppo, suddiviso in coppie cooperative, ha tagliato le immagini e le ha incollate accanto alle parole, in un matching stimolante e divertente. Fatto questo, ogni coppia si è trovata dotata degli strumenti

per passare all'attività successiva: un secondo matching, sempre da costruire con forbici e colla, per abbinare a delle semplici frasi le vignette rappresentative della vicenda di Marcovaldo e dei funghi scoperti per caso alla fermata dell'autobus.

I fogli su cui lavorano le coppie di ragazzi parlanti italiano L2 sono di grande formato: possono diventare dei cartelloni riassuntivi del racconto da appendere alle pareti della classe a beneficio di tutte e tutti.

Nell'ultima attività proposta, le richieste restano parallele per i gruppi di italofoni e le coppie di ragazzi di livello Pre-A1/A1: una verifica in plenum, divertente e

con punteggi, della comprensione del testo per i primi, una verifica del risultato dei matching per le seconde.

I ragazzi vengono poi chiamati ad esprimere un feedback sull'incontro, importante perché ognuno rifletta sulle relazioni che ha costituito all'interno del gruppo e della classe, e sul proprio modo di imparare.

Innestare a questo punto del percorso, in un secondo incontro, il lavoro più specifico sulla grammatica valenziale è immediato. Tutti i gruppi cooperativi, riescono a transcodificare le frasi chiave del racconto *Funghi in città* negli schemi radiali dati. Senza difficoltà, i gruppi individuano il verbo e lo pongono al centro dello schema per poi arricchirlo, via via che la frase si amplia, dei suoi argomenti a formare la frase nucleare.

Dopo questo procedimento graduale e naturale per collocare gli elementi negli schemi radiali, non è difficile riflettere insieme e scoprire la regola(rità) che è sottesa alla formazione della frase. Abbiamo messo alla prova degli schemi radiali proposti da Francesco Sabatini anche altre lingue conosciute e parlate nelle classi: il cinese e l'inglese. In entrambi i casi è stato utile per osservare punti di contatto e divergenze con l'italiano. La riflessione che ne scaturisce ha come vantaggio la possibilità di fare confronti tra le lingue e stimolare così la capacità dei ragazzi di ragionare sull'uso della lingua, ma anche di valorizzare la lingua madre e il suo uso per apportare ricchezza alla classe.

## Scheda di progettazione dell'UdLA

Riportiamo qui, per ragioni di spazio, soltanto la scheda di progettazione del primo incontro (è possibile, tuttavia, scaricare tutto il materiale didattico progettato per l'intera UD), che ci permette di osservare come il laboratorio si svolga all'interno della classe curricolare senza trascurare i bisogni di tutti e di ciascuno, con particolare attenzione agli studenti con Bisogni Linguistici Specifici.



**vai all'attività e agli approfondimenti!**

# La didattica stratificata è... epica!

## L'Iliade e L'Eneide nelle classi multilingui

### Introduzione

**P**roponiamo di seguito un lavoro di attività didattica stratificata, pensata per adeguarsi alle necessità di classi eterogenee per livello linguistico.

Spesso, infatti, il libro di testo, che può essere usato come materiale di studio dagli studenti italofoeni e dagli studenti parlanti italiano L2 con livelli più alti, risulta poco accessibile per i livelli linguistico-comunicativi più bassi (livelli iniziale, A1 e A2). Qui entra in gioco la stratificazione: il materiale didattico in uso nella classe (il libro di testo, nella maggior parte dei casi) viene "stratificato", ovvero semplificato a più gradi, per renderlo comprensibile anche ai livelli linguistico-comunicativi più bassi: gli A2 lavoreranno su un testo semplificato corredato di immagini e sulla comprensione dello stesso; gli studenti di livello A1 lavoreranno su matching lessico-immagine, frase semplice-immagine e testi di frasi semplici giustapposte; gli studenti italofoeni o con livelli linguistico-comunicativi più alti, infine, lavoreranno sul testo originale.

La stratificazione, infatti, permette a tutti gli studenti di poter accedere ai contenuti disciplinari della lezione, indipendentemente dal loro livello linguistico. Perfino un argomento come quello dell'Iliade o dell'Eneide può essere proposto a studenti di livello A1 e A2 purché il testo originale venga prima stratificato, cioè semplificato progressivamente, per adattarlo ai bisogni linguistici dei singoli studenti.

A livello operativo, il lavoro viene svolto dividendo la classe in gruppi omogenei per livello linguistico (a coppie, gruppi di tre o gruppi di quattro). Anche la classe viene, quindi, stratificata in gruppi di Livello Iniziale/A1, gruppi A2, gruppi italofoeni.

Nel nostro caso specifico, gli italofoeni hanno lavorato su attività di gruppo proposte dall'insegnante (ricerca nel testo, riscrittura, riordino, divisione in paragrafi etc.). I gruppi di livello A2 e A1 hanno ricevuto, invece, il materiale stratificato per il loro livello. Il materiale di lavoro è uguale per tutti i membri del gruppo. Il

lavoro di gruppo, in questo caso, si svilupperà nell'attività di cooperazione e aiuto reciproco per risolvere il compito assegnato: data la loro omogeneità linguistica, i membri del gruppo chiamati a risolvere il compito si trovano "sulla stessa barca", e possono confrontarsi anche nella loro L1 per svolgere il compito in italiano.

Il materiale stratificato per A1 e A2 presenta al proprio interno attività ordinate per difficoltà crescente, con l'obiettivo di spronare gli studenti in prima battuta con attività semplici e alla loro portata, passando in seguito a sfide più stimolanti. Operativamente è possibile distribuire il materiale secondo due diverse modalità:

nel primo caso, ogni studente riceverà solo e soltanto il materiale adatto al proprio livello linguistico; nel secondo caso, l'intera classe (anche gli studenti italofoeni) riceverà tutti gli "strati" dell'argomento, dall'A1 al testo originale, passando allo strato successivo ogni volta che quello precedente è stato completato con successo.

In quest'ultimo approccio, i livelli più alti riceveranno una "introduzione" di lessico e contenuto prima di confrontarsi con il testo originale, mentre i livelli più bassi arriveranno naturalmente a lavorare sul proprio strato, a volte rivelando slanci linguistici verso livelli più alti (è successo che alcuni studenti A1, terminato il loro

### Scheda di progettazione dell'UdLA

**TITOLO DELL'UdLA:** La didattica stratificata è... epica! L'Iliade e L'Eneide nelle classi multilingui

**ORDINE DI SCUOLA:** scuola secondaria di primo grado

**CLASSE:** I

**DISCIPLINA:** italiano - Epica

**OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO:**

- conoscenze: contenuti e lessico del poema (oggetti, verbi, emozioni, valori)
- abilità: comprendere il testo; elaborare risposte scritte a domande aperte; riordinare e confrontare i contenuti di due o più testi (per gli A2). Conoscere e riconoscere il lessico; formare brevi frasi semplici; comprendere testi brevi di frasi semplici giustapposte (per gli A1).
- imparare a imparare: sviluppare pratiche di studio nella e attraverso la lingua materna nei gruppi di studenti parlanti italiano L2; auto-correggersi e confrontarsi per la risoluzione dei compiti

**STRUMENTI E MATERIALI:** copie cartacee (vd. allegato).

**DURATA:** 4 incontri da 2 ore ciascuno.

**DESCRIZIONE DELLE FASI DI LAVORO**

**1° incontro**

**FASE RELAZIONALE** (gruppi eterogenei per livello linguistico-comunicativo)

- Formazione di gruppi eterogenei per livello attraverso puzzle di immagini da ricostruire e a cui dare un titolo.
- Attività di creazione di clima e di contestualizzazione lessicale dell'UdLA: "Una gita domenicale" (personaggi: ULISSE, PATROCLO, ELENA, ETTORE).

**2° e 3° incontro**

**FASE DIDATTICA** (gruppi omogenei per livello linguistico-comunicativo)

- Lavoro su materiale stratificato (l'Iliade nel 2° incontro, l'Eneide nel 3° incontro) e correzione all'interno del gruppo.
- Confronto tra Iliade e Eneide (al termine del 3° incontro).

**4° incontro**

**FASE DI RESTITUZIONE** (gruppi eterogenei per livello linguistico-comunicativo)

- Attività di verifica in Apprendimento Linguistico Cooperativo (ALC): "Se noi la sappiamo io la so".

materiale, si siano confrontati con il testo semplificato per lo strato A2, non senza difficoltà ma spinti e motivati dai progressi che riconoscevano in sé stessi).

L'attività didattica stratificata, quindi, non solo permette a tutti gli studenti di avere accesso a tutti i contenuti disciplinari, al di là delle difficoltà linguistiche, ma permette anche un ampliamento progressivo del vocabolario specialistico (la "microlingua") della materia in questione, anche e soprattutto per gli studenti con i livelli linguistici più bassi.



vai all'attività e agli approfondimenti!

## Giulia Alfani

Sono facilitatrice linguistica e degli apprendimenti presso la Cooperativa sociale "Pane e Rose" di Prato. Mi occupo in particolare di progettare e portare in classe il metodo ALC (Apprendimento Linguistico Cooperativo), dove didattica e attività relazionale si incontrano e si rafforzano l'un l'altra all'interno di gruppi di lavoro cooperativi.

L'approccio "stratificato" è nato da un'esigenza reale: il metodo ALC è difficilmente applicabile in classi a maggioranza non italofona, con livelli linguistici molto bassi. ALC è stato "trasformato" e si è "evoluto" in ALC-S (Apprendimento Linguistico Cooperativo Stratificato) per far fronte ai bisogni linguistici di classi multilingui e multilivello.

Personalmente mi ritengo entusiasta dei risultati osservati negli ALC-S svolti finora, e non solo in termini di didattica: l'aspetto più sorprendente ed emozionante come facilitatrice è stato vedere alcuni studenti di livelli linguistico-comunicativi iniziali interessarsi e appassionarsi all'argomento di studio. Una volta messi davanti a materiale per loro accessibile questi studenti si sono "risvegliati", dimostrandosi non solo motivati a svolgere i compiti assegnati, ma anche preparati nell'attività di verifica finale. Desiderosi di dimostrare che si anche loro avevano capito l'argomento, appreso cose nuove e acquisito competenze, anche loro sapevano rispondere alle domande di verifica!

## Roberta Grassi

# L'offerta formativa del Centro di Italiano per Stranieri dell'Università degli Studi di Bergamo

#INTERVISTE



**Parliamo con la Prof.ssa Roberta Grassi, coordinatrice del CIS, Centro di Italiano per Stranieri dell'Università degli Studi di Bergamo, docente di Didattica delle lingue moderne**

### A che punto è la Glottodidattica italiana?

Ci sono luci ed ombre, direi. Dal punto di vista editoriale, è innegabile la vivacità del settore, che si è continuamente arricchito sia sul versante della manualistica che della saggistica, con proposte differenziate e di livello. Questo è anche un riflesso dell'incrementata offerta di formazione e specializzazione universitaria sull'insegnamento dell'italiano a stranieri: ci sono ormai molte proposte, di breve come pure di ampio respiro, sul territorio nazionale. La ricerca italiana in glottodidattica si è pure vivacizzata. Il punto debole principale è identificabile con il ruolo ancillare tuttora riservato al settore scientifico della Glottodidattica, che per questo fati-

ca ad affermare l'importanza del proprio specifico apporto anche nelle classi di laurea più immediatamente pertinenti.

### Su che cosa si concentra la Sua attività di ricerca?

Mi sono sempre occupata di Italiano L2 e a lungo di classi plurilingui, ovvero dei contesti di apprendimento disciplinare nei quali la lingua usata per l'insegnamento è per alcuni quella materna, per altri no. In quest'ambito, mi sono interessata della comprensibilità dell'input scritto, indagando semplificazione e facilitazione dei testi di studio, e poi di oralità, interessandomi ai tratti del parlato dell'insegnante e, più di recente, alle sfaccettature dell'intervento correttivo.

### Può raccontarci quali percorsi formativi offre la sua Università per gli insegnanti e i facilitatori linguistici? A chi sono rivolti?

Tramite il CIS – Italiano per Stranieri, che coordino, l'Università di Bergamo offre percorsi di formazione introduttivi e avanzati, in modalità laboratoriali di piccolo gruppo e con un'impronta originale che coniuga dettami comunicativi, acquisizionali ed umanistico-affettivi. Il percorso introduttivo è dedicato a chi desidera una prima, ma solida, sistematizzazione metodologica, mentre quello avanzato prepara, in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena, a superare il DITALS di I e II livello.

Accanto a queste iniziative ve ne sono altre che si aggiornano

nano e rinnovano nel tempo. Le nostre “Giornate Tematiche” approfondiscono temi sempre diversi (questa primavera il percorso è dedicato ad aggiornare didatticamente il costruito dell’Interlingua). Ogni due anni organizziamo un seguito Convegno-Seminario che, con una formula originale, mette in comunicazione diretta - e reciproca - la ricerca con l’insegnamento, ospitando esperti di chiara fama, ricerche scientifiche empiriche e relazioni di esperienza dal mondo dell’insegnamento, nonché *workshop* per tutti i partecipanti.

**Ci può parlare del convegno che organizzate? Come ci si iscrive come partecipanti?**

Si tratta di un Convegno-Seminario, che, come dicevo, offre ai partecipanti innanzitutto una rassegna dello stato dell’arte dalla voce degli esperti del settore sul tema. Accanto a ciò, relatori selezionati presentano i risultati delle loro ricerche scientifiche, e operatori sul campo relazionano delle loro esperienze didattiche. Lo staff docente del CIS prepara invece

dei workshop che permettono riflessioni condivise su aspetti didattici concreti del tema prescelto. I volumi che scaturiscono dal Convegno (Cesati, Collana CIS – Nuova Serie) sono scaricabili gratuitamente dal nostro sito dopo sei mesi dalla pubblicazione. La prossima edizione del Convegno-Seminario sarà nel 2020 e le iscrizioni si effettuano, come per tutte le nostre iniziative, on line dal sito [www.unibg.it/cis](http://www.unibg.it/cis).

**Secondo Lei, quali possibilità professionali si aprono per coloro che hanno portato avanti percorsi formativi specifici sull’insegnamento/apprendimento dell’italiano lingua non materna?**

La classe di concorso A-23, e più in generale l’investimento della scuola nella qualificazione professionale dei docenti che si interfacciano con classi plurilingui – ormai realtà corrente dalla scuola dell’infanzia all’università – sono deludenti. Continua a sfuggire ai più la necessità di curare l’apprendimento della lingua per lo studio, non limitandosi a micro-inter-

venti di “prima alfabetizzazione”. Le richieste di formazione delle scuole hanno spesso un respiro troppo corto per permettere di incidere davvero sulle pratiche didattiche correnti: sarebbe davvero auspicabile una mobilitazione maggiore in questo ambito. Sembra attualmente più vitale l’inserimento nel Terzo settore, con ricadute positive sull’inclusione sociale. Servono però, anche per questo profilo di docenza, delle competenze interculturali non improvvisate né sostenute dai pur sempre imprescindibili buon senso e buona fede.

**Può lasciarci qualche riferimento per chi volesse informarsi meglio sui percorsi formativi della Sua Università?**

Certamente! Ogni novità è segnalata sul nostro sito: [www.unibg.it/cis](http://www.unibg.it/cis); molto comoda è l’iscrizione alla nostra newsletter, che può essere richiesta scrivendo a [cis.formazione@unibg.it](mailto:cis.formazione@unibg.it); per ogni informazione ulteriore la nostra Segreteria è contattabile allo 035.2052407, e-mail: [infocis@unibg.it](mailto:infocis@unibg.it).



# **Attività didattiche** e approfondimenti

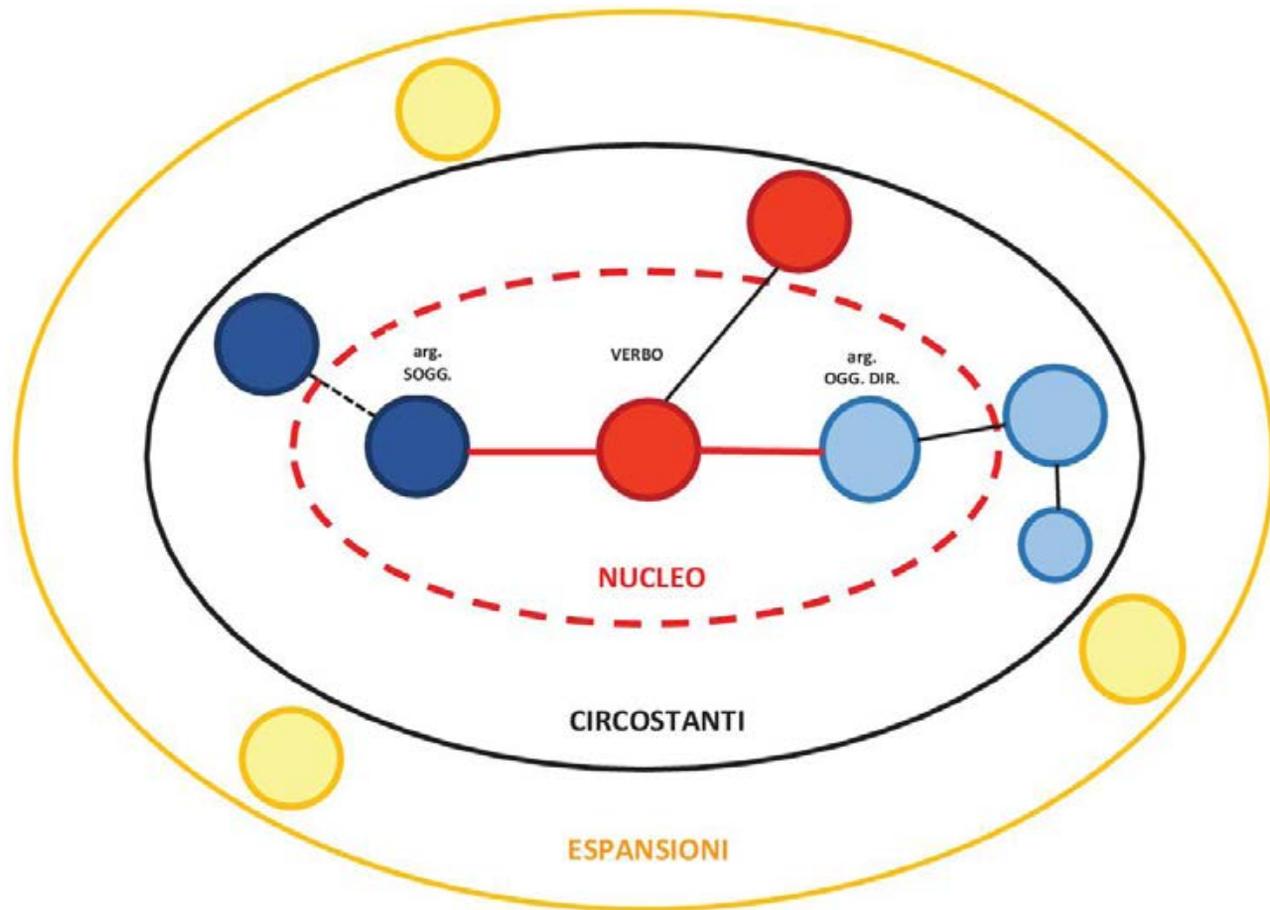


Fig. 1 Schemi radiali vuoti con codificazione cromatica

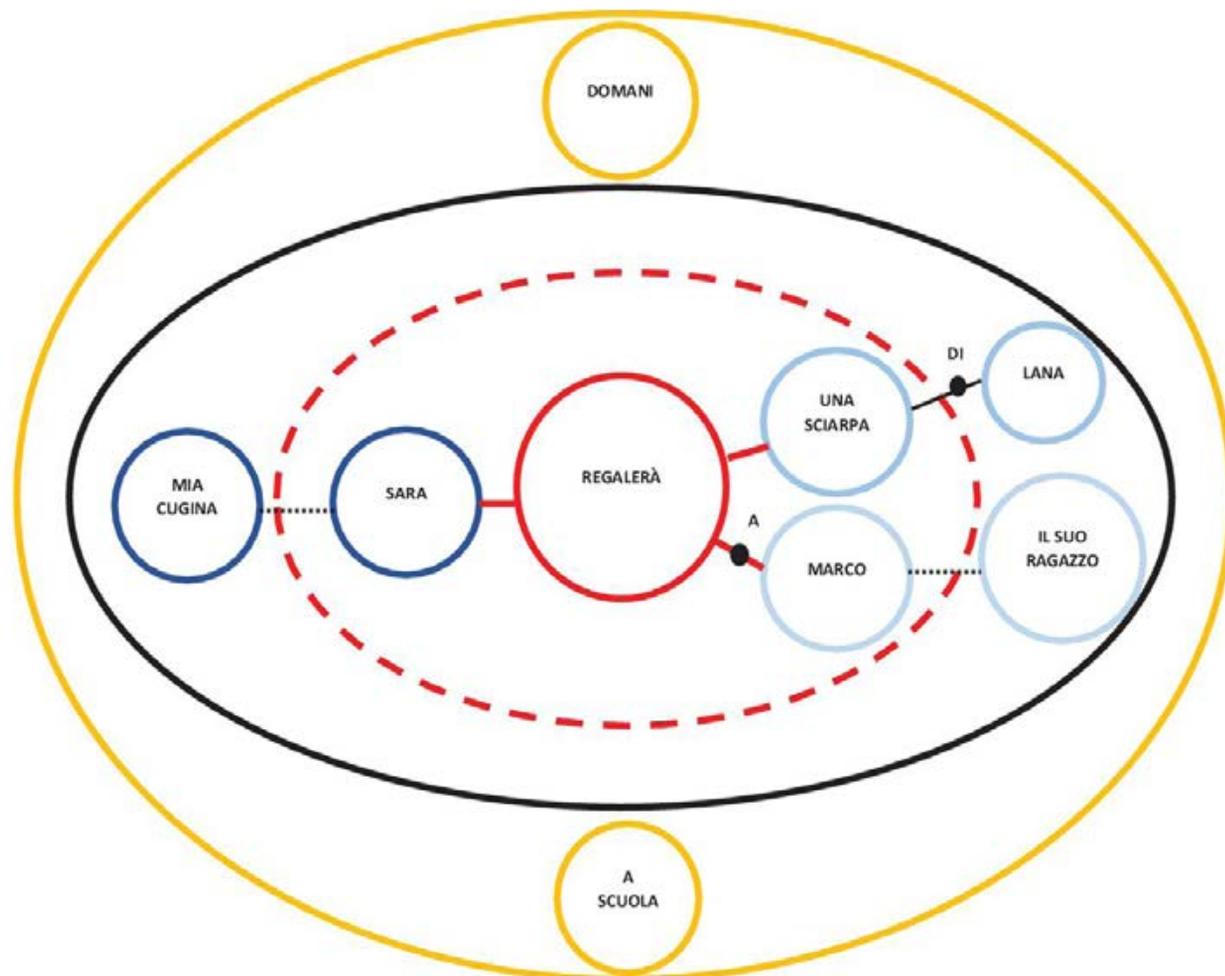


Fig. 2 Frase singola rappresentata con schemi radiali

## IL VERBO E LA FRASE

Possiamo rappresentare le frasi grazie a degli schemi. Al centro degli schemi mettiamo sempre il verbo.  
Qui di seguito diamo alcuni esempi.

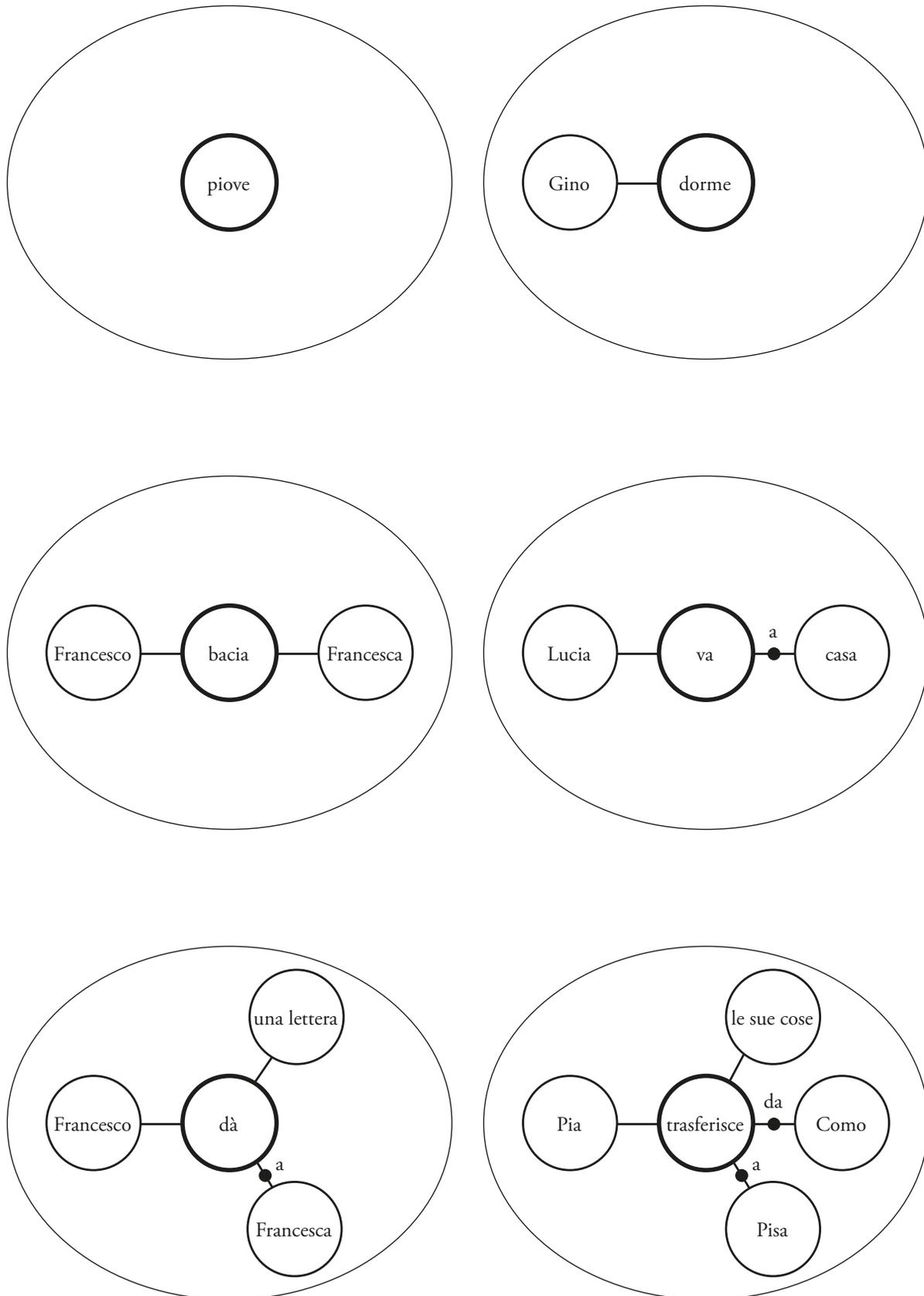
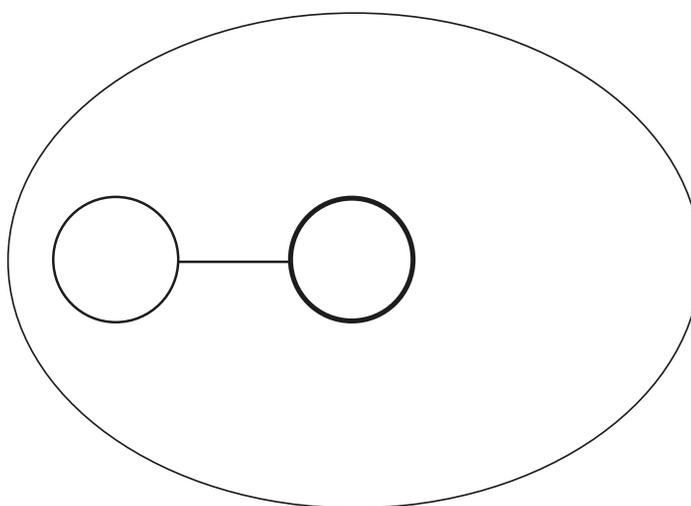
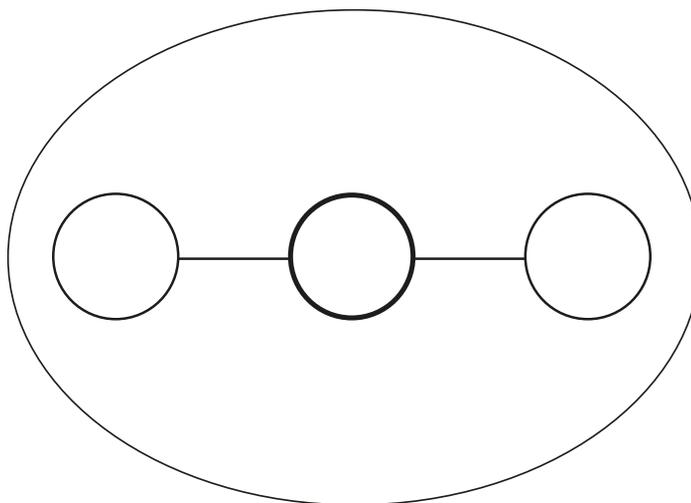


Fig. 3 Esempi di frasi nucleari rappresentate con schemi radiali (*Fare grammatica*, pag. 65)

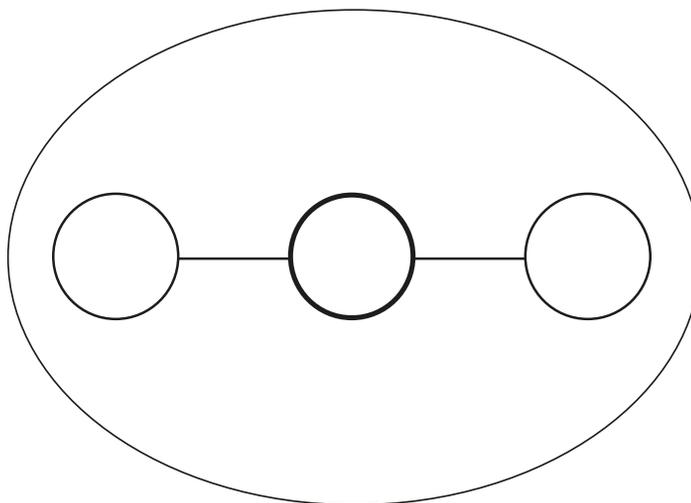
I bambini giocano



I signori bevono il caffè

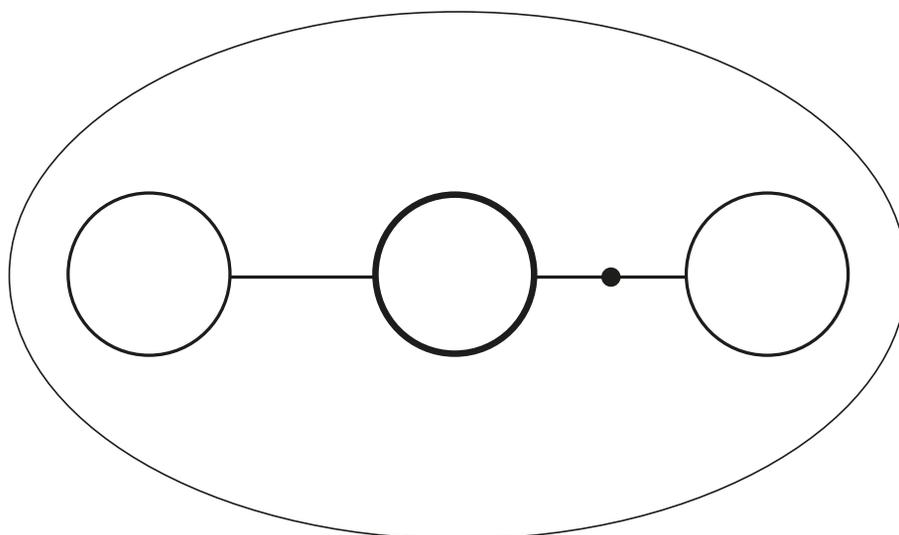
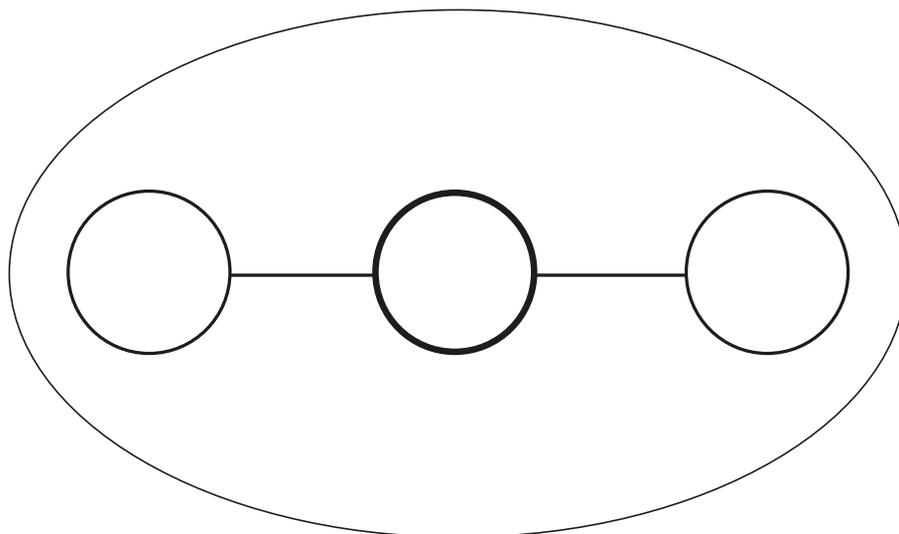
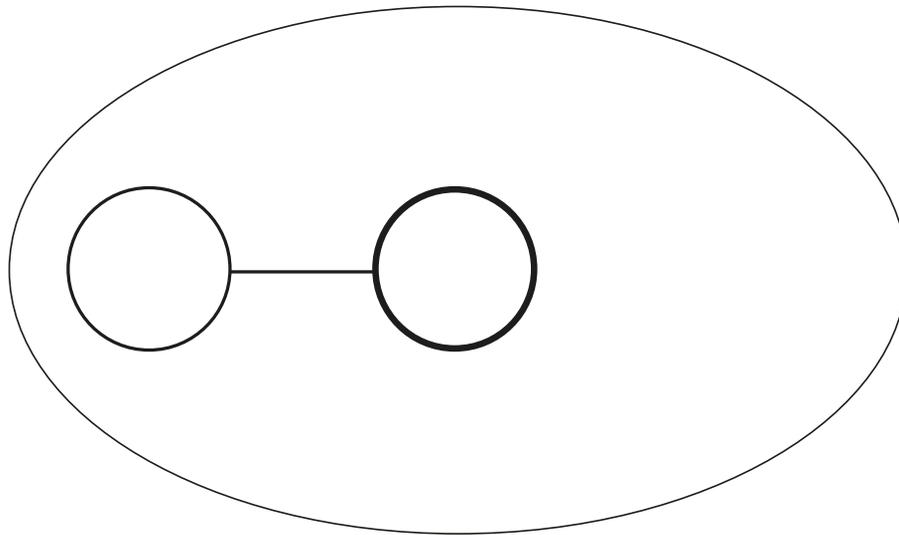


La ragazza legge un libro



**Esercizio n.2:** inserire le frasi negli schemi.

Il bambino mangia la schiacciata - Il bambino si sveglia - Il bambino va a scuola

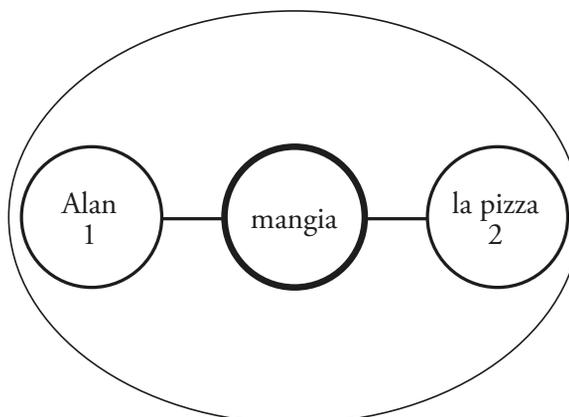


## I PRONOMI INDIRETTI

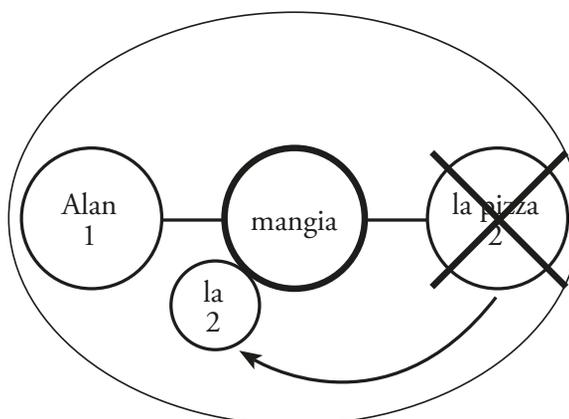
### Pronomi diretti

I pronomi diretti sostituiscono, generalmente, il paziente, l'oggetto di un'azione o di un evento.

Alan mangia **la pizza**.  
1                    2



Alan **la** mangia.  
1    2



In questo esempio, “Alan” è l'agente dell'azione di mangiare, cioè fa l'azione. “La pizza” subisce l'azione. Il pronome che sostituisce “la pizza” è quindi un pronome diretto: “la”.

### PRONOMI INDIRETTI DI TERZA PERSONA

a lei	<b>le</b>	Singolare femminile
a lui	<b>gli</b>	Singolare maschile
a loro (femminile)	<b>gli</b>	Plurale femminile
a loro (maschile)	<b>gli</b>	Plurale maschile

#### Nota

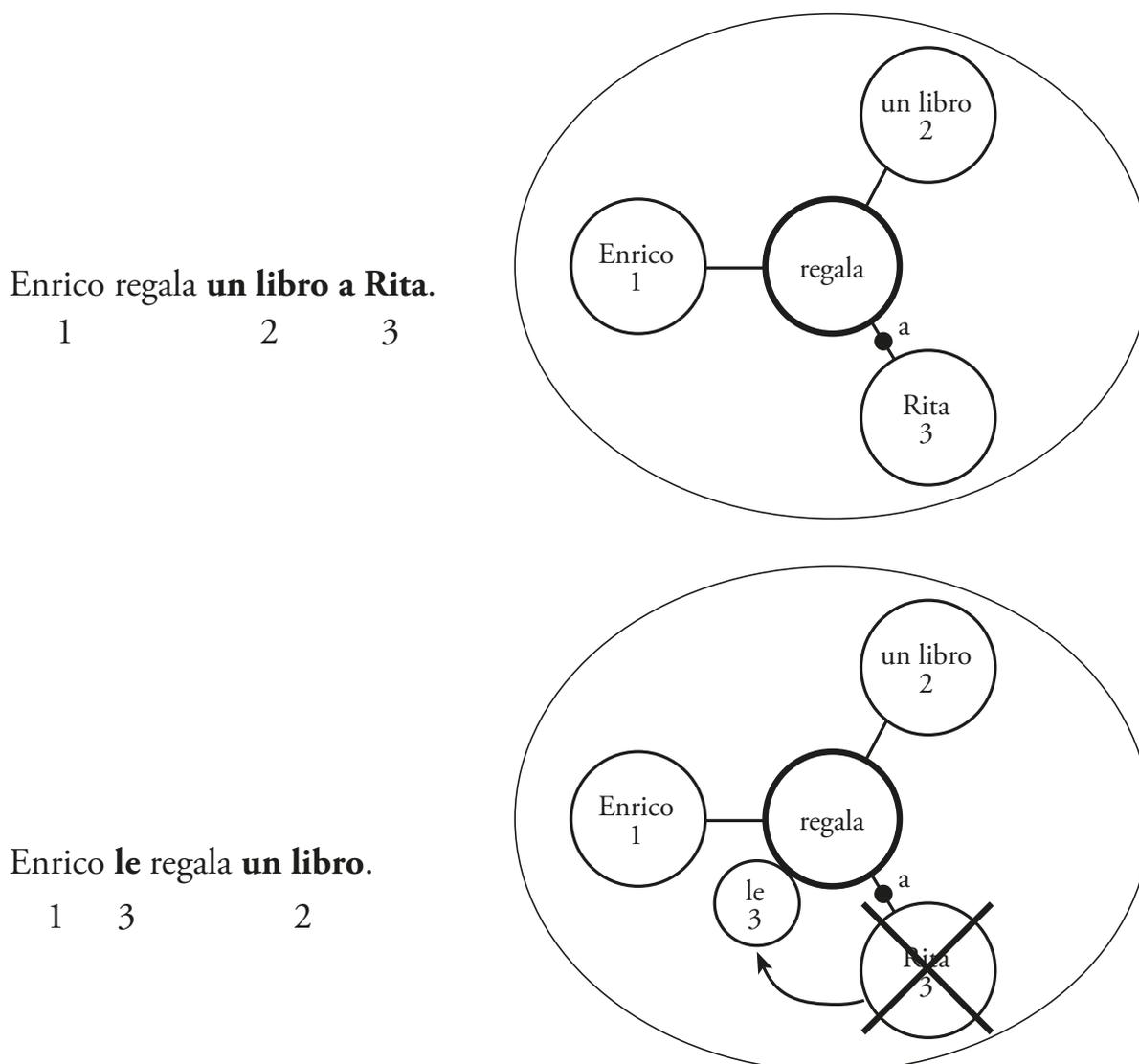
Nell'italiano spontaneo si sta diffondendo l'uso del pronome “**gli**” anche al posto di “**le**”. L'uso è tipico dei registri più informali e colloquiali della lingua. Nei registri più controllati, si usa il pronome “**loro**” al posto di “**gli**” per le terze persone plurali.

## FARE GRAMMATICA

QUADERNO DI ITALIANO L2

Per il compleanno di Andrea **gli regalerò** un libro.  
 «Guarda, arriva Elisa». «**Le hai detto** quella cosa?».

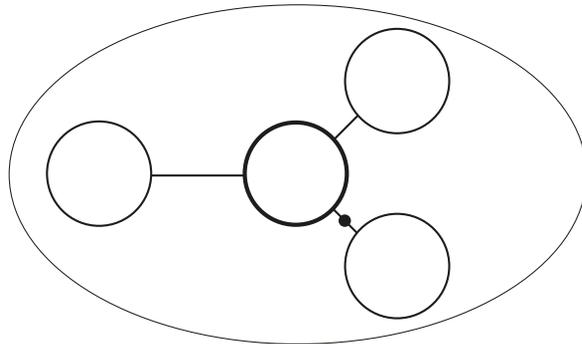
I pronomi indiretti sostituiscono, generalmente, il destinatario, il beneficiario, il ricevente di un'azione. Quando usiamo i pronomi indiretti i partecipanti all'azione espressa dal verbo sono generalmente **3**:



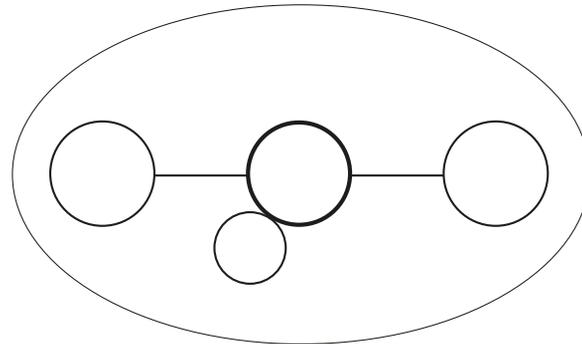
In questo esempio, “Enrico” è l’agente dell’azione, la persona che fa l’azione; “un libro” subisce l’azione; “Rita” è il **destinatario** dell’azione, cioè **la persona che riceve** il regalo. Il pronome che sostituisce “a Rita” è quindi un pronome indiretto: “**le**”.

**Esercizio n.8:** inserire le frasi negli schemi.

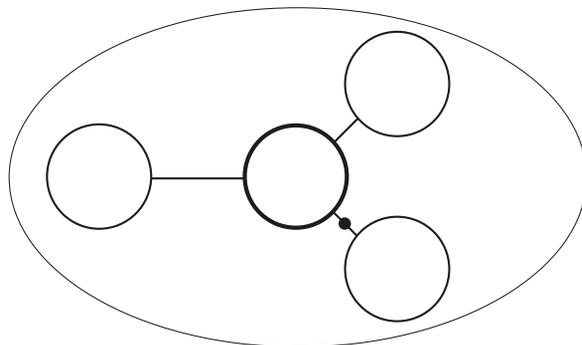
Maria dà un fiore a Marco



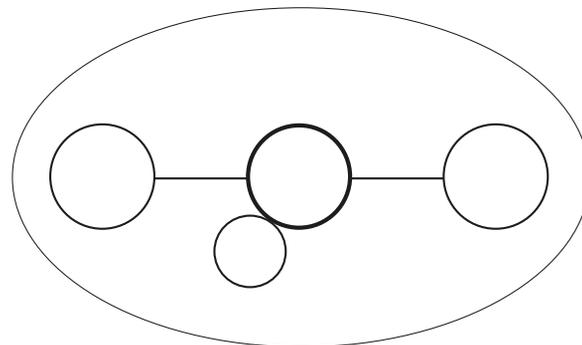
Maria gli dà un fiore



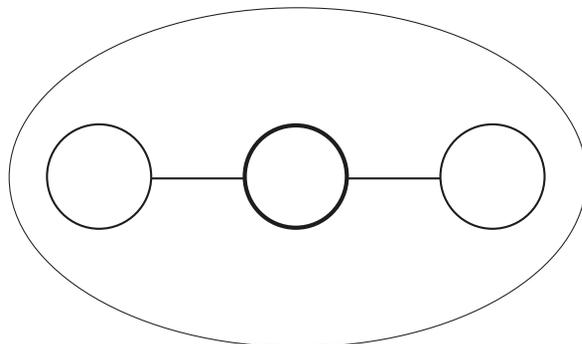
Marco dà un fiore a Maria



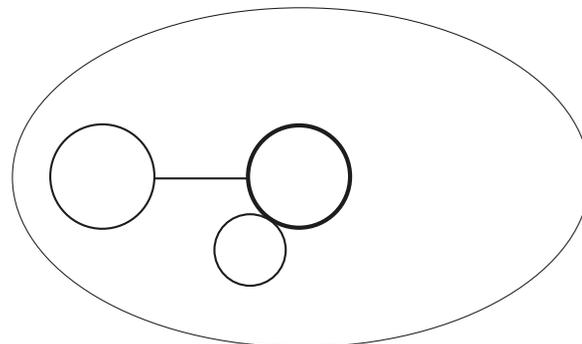
Marco le dà un fiore



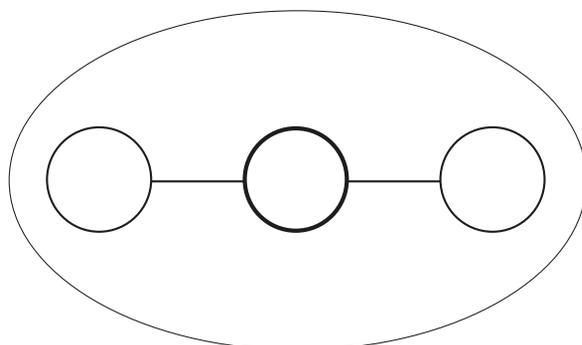
Marco ama Maria



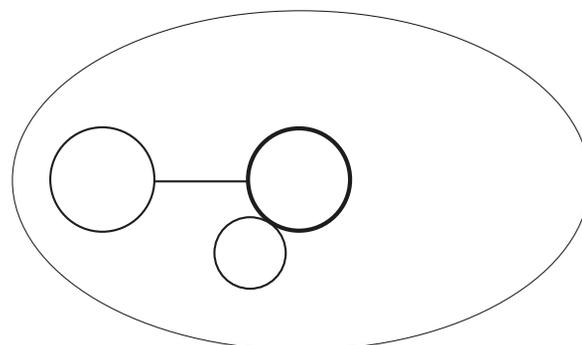
Marco la ama



Maria ama Marco



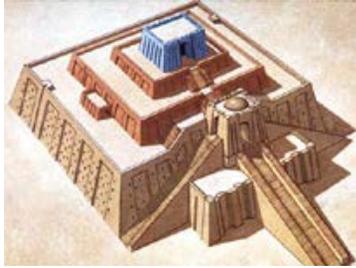
Maria lo ama



I STRATO

PRE-A1

1. COLLEGATE LE IMMAGINI ALLE PAROLE



BABILONESI



EGIZI



SUMERI



CINESI

II STRATO

A1

2. COLLEGATE LE DOMANDE ALLE IMMAGINI E ALLE PAROLE

CHI?



DALMILLEDUECENTO AL  
SETTECENTOUNO AVANTI  
CRISTO

DOVE?



LA NAVIGAZIONE  
IL COMMERCIO  
L'ARTIGIANATO  
LA SCRITTURA



QUANDO?



IN FENICIA

COSA?



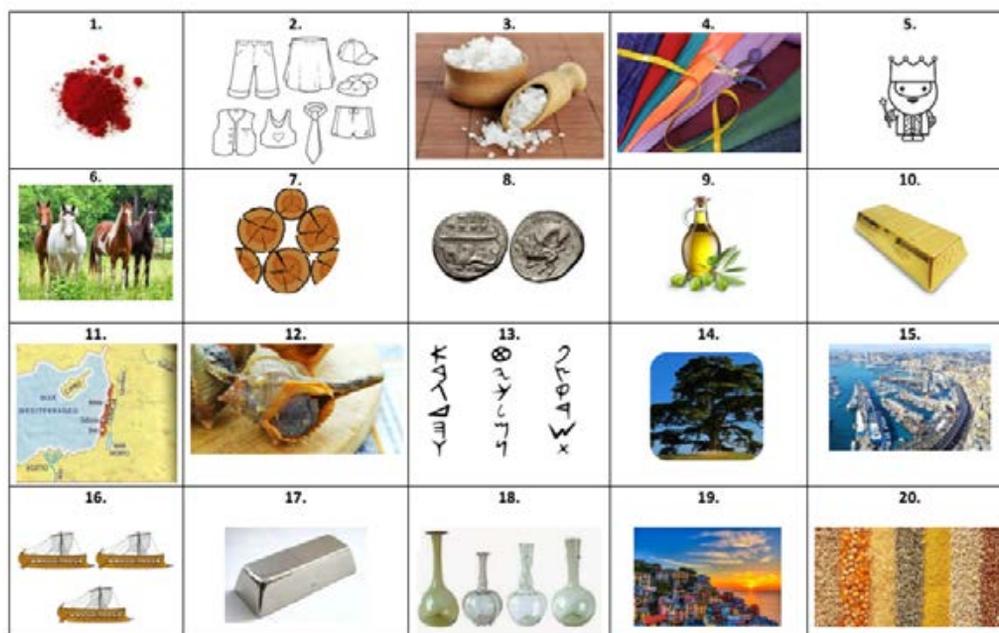
I FENICI

III STRATO

A2

3. LEGGETE IL TESTO E SCRIVETE IL NUMERO GIUSTO ACCANTO ALLE PAROLE

I FENICI VIVEVANO IN **FENICIA** [...]. LA FENICIA ERA UNA STRISCIA DI TERRA SUL MAR MEDITERRANEO.  
IN FENICIA C'ERANO TANTE FORESTE DI **ALBERI DI CEDRO** [...]E TANTE **CITTÀ** [...].  
OGNI CITTÀ AVEVA UN **RE** [...] E UN **PORTO** [...]. LE CITTÀ PIÙ IMPORTANTI DELLA FENICIA ERANO BIBLO, SIDONE E TIRO.  
I FENICI ERANO BRAVINAVIGATORI. CON IL LEGNO DEI CEDRI, I FENICI COSTRUIVANO **NAVI** [...] DA GUERRA (PER COMBATTERE I NEMICI) E NAVI COMMERCIALI (PER TRASPORTARE PRODOTTI).  
I FENICI ERANO ANCHE BRAVI ARTIGIANI. CON IL VETRO, I FENICI FACEVANO **VASI** [...] E GIOIELLI. CON I GUSCI DEI **MURICI** [...] I FENICI FACEVANO IL ROSSO **PORPORA** [...]. CON LA PORPORA, I FENICI COLORAVANO LE **STOFFE** [...].  
I FENICI ERANO ANCHECOMMERCianti. I FENICI VENDEVANO VASI, GIOIELLI, STOFFE, **VESTITI** [...]E **LEGNO** [...].I FENICI USAVANO LE MONETE (= SOLDI). CON LE **MONETE** [...], I FENICI COMPRAVANO **SALE** [...], **OLIO** [...], **CEREALI** [...], **ORO** [...], **ARGENTO** [...]E **CAVALLI** [...].  
I FENICI SCRIVEVAVNO. I FENICI USAVANO UN **ALFABETO** [...] DI 22 SEGNI. NELL'ALFABETO FENICIO, OGNI SEGNO ERA UNA CONSONANTE. NELL'ALFABETO FENICIO NON C'ERANO LE VOCALI.



## IV STRATO

B1

## 4. LEGGETE IL TESTO E INSERITENEGLI SPAZI LE PAROLE CHE MANCANO

Come quasi tutti i popoli dell'antichità, i Fenici erano \_\_\_\_\_.

Ogni città adorava divinità diverse e aveva il suo dio protettore.

Le divinità principali, adorate in tutta la \_\_\_\_\_, erano tre: **Baal**, il più importante, signore dell'\_\_\_\_\_, dio della pioggia e della vegetazione, che veniva rappresentato nell'atto di \_\_\_\_\_ un fulmine; **Baalat**, chiamata anche Astarte, era la dea protettrice della maternità e della \_\_\_\_\_; **Adonis**, giovane figlio di Baalat, era il dio delle quattro stagioni.

Gli dei venivano adorati in luoghi sacri, che si trovavano fuori dalle città, spesso in montagna, all'aperto. Questi \_\_\_\_\_ erano dei terreni recintati al centro dei quali sorgeva un semplice altare. Qui il sacerdote offriva cibo e bevande agli dei e compiva \_\_\_\_\_ di animali e talvolta anche di esseri umani. Secondo i Fenici in questi luoghi era presente il dio stesso. I Fenici credevano nell'\_\_\_\_\_ e pensavano che la morte fosse l'inizio di una nuova vita. Per questa ragione \_\_\_\_\_ i morti con cura.

ALDILÀ

SACRIFICI

POLITEISTI

UNIVERSO

AGRICOLTORI

SEPPELLIVANO

FENICIA

SCAGLIARE

SANTUARI

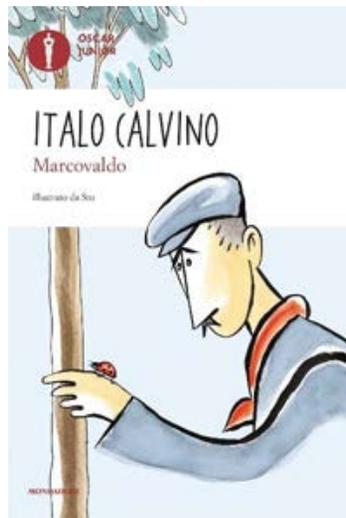
PORTARE

FERTILITÀ

V STRATO		B1+
<b>L'invenzione della scrittura</b>		
1	I tipi di scrittura più conosciuti nell'antichità erano quello cuneiforme e quello geroglifico.	
	L'alfabeto fenicio aveva 22 segni, o lettere. Combinando queste 22 lettere si potevano scrivere tutte le parole. Le lettere si scrivevano da sinistra a destra ed erano solo consonanti.	
	<b>Per questa ragione</b> , verso il 1000 a.C., i Fenici inventarono l'alfabeto.	
	I Greci, ad esempio, lo impararono commerciando con i Fenici e si trovarono così bene che decisero di adattarlo alla propria lingua introducendovi le vocali.	
	Questi tipi di scrittura <b>però</b> erano molto complicati e avevano tantissimi segni.	
5	L'alfabeto permette di scrivere in un modo molto semplice, <b>in quanto</b> ogni segno corrisponde a un suono della voce. Ecco perché l'alfabeto fenicio è detto "fonetico", dal greco <i>phonè</i> che significa "voce".	
	<b>Poiché</b> , grazie all'alfabeto, scrivere era diventato più facile, tutti potevano scrivere: non solo gli scribi, ma anche gli artigiani e i mercanti.	
	I mercanti fenici <b>invece</b> avevano bisogno di un metodo pratico e veloce per annotare le merci che caricavano e che scaricavano dalle navi.	
	<b>Pertanto</b> , l'alfabeto fenicio si diffuse velocemente anche presso altri popoli.	
10	Il nostro alfabeto fu creato invece dagli antichi Romani modificando l'alfabeto greco. Nacque così l'alfabeto latino, in cui si scrivono moltissime lingue, tra cui la lingua italiana.	

## ALLEGATO A

### *Immagini-puzzle per formazione gruppi*



## ALLEGATO B

### *Scheda di verifica della comprensione*

## Attività di comprensione del testo

1. «Manovale» significa:

- A  operaio non specializzato addetto a lavori manuali
  - B  persona che ci sa fare con le attività manuali
  - C  operario che aggiusta le manovelle
- 

2. Nel contesto in cui viene usato alla riga 12, il termine «studiati» significa:

- A  oggetto di lettura
  - B  progettati
  - C  molto ricercati
- 

3. Marcovaldo va al lavoro:

- A  in autobus
  - B  in auto
  - C  in tram
- 

4. L'espressione «mettere qualcuno a parte di qualcosa», usata alle righe 43-44, significa:

- A  nascondere qualcosa a qualcuno
  - B  informare qualcuno di qualcosa
  - C  allontanare qualcuno per impedirgli di prendere qualcosa
- 

5. L'aggettivo «incredula», usata alla riga 53, significa:

- A  che crede a tutto
  - B  che esita o si rifiuta di credere
  - C  che è rincretinita
-

6. Le «casseroles» (riga 60) sono:

- A  sacchetti robusti
  - B  casse di legno
  - C  utensili da cucina simili a dei tegami
- 

7. Un possibile sinonimo della parola «diffidente», usata alla riga 63, potrebbe essere:

- A  sospettoso
  - B  fiducioso
  - C  differente
- 

8. L'espressione «era pieno di apprensione», alla riga 67, significa:

- A  era fiducioso di apprendere
  - B  era rappreso, aveva il raffreddore
  - C  era in uno stato di ansia
- 

9. Lo «spazzino» (righe 75-80) nelle nostre città prende il nome di:

- A  operatore ecologico
  - B  spazzacamino
  - C  immondizia
- 

10. Come Marcovaldo, anche Amadigi scruta l'asfalto, ma lo fa per ragioni diverse. Quali sono?

---

---

---

11. «La notte piovve» (riga 86). Di quale notte si parla?

- A  La notte tra venerdì e sabato
  - B  La notte tra sabato e domenica
  - C  Una notte imprecisata
-

12. L'espressione «gente assiepata alla fermata», usata alla riga 117, significa:

- A  persone, una accanto all'altra, che affollano la fermata
  - B  persone dietro la siepe vicino alla fermata
  - C  persone immobili alla fermata come una siepe
- 

13. I funghi raccolti sono:

- A  buoni
  - B  velenosi
  - C  pochi
- 

14. Perché Marcovaldo e Amadigi sono insieme alla fine del racconto?

---

---

---

15. Come vi sembra questo racconto? Scegliete fra le voci proposte qui sotto e motivate la vostra scelta. Eventualmente, aggiungete altre considerazioni che vi sembrano più vicine alla vostra percezione.

- A  Uморistico, perché...
- B  Triste, perché...
- C  Malinconico, perché...
- D  Fantastico, perché...
- E  Altro, perché...

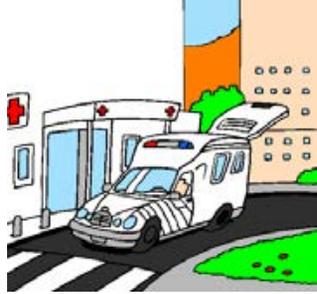
ALLEGATO C

*Materiale stratificato*

LIVELLO INIZIALE/A1

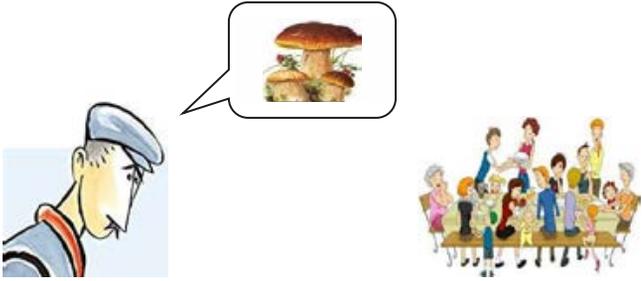
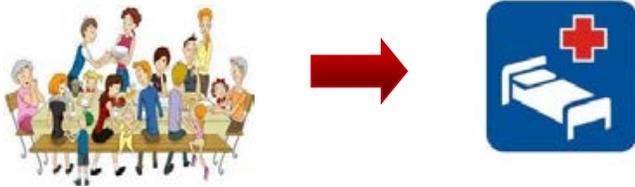
ATTIVITÀ - TAGLIARE LE IMMAGINI E INCOLLARE INSIEME LE IMMAGINI E LE PAROLE.

<b>MARCOVALDO</b>	
<b>I FUNGHI</b>	
<b>LA FAMIGLIA</b>	
<b>PIOVE</b>	
<b>LA FERMATA DELL'AUTOBUS</b>	
<b>LA CASA</b>	
<b>L'OSPEDALE</b>	



**ATTIVITÀ - TAGLIARE LE IMMAGINI E INCOLLARE INSIEME LE IMMAGINI E LE FRASI.**

<b>MARCOVALDO È ALLA FERMATA DELL'AUTOBUS. MARCOVALDO VEDE I FUNGHI.</b>	
<b>MARCOVALDO PARLA DEI FUNGHI ALLA FAMIGLIA.</b>	
<b>LA NOTTE PIOVE.</b>	
<b>I FUNGHI CRESCONO.</b>	
<b>MARCOVALDO PORTA I FUNGHI DALLA FERMATA A CASA.</b>	
<b>MARCOVALDO FA VEDERE I FUNGHI ALLA FAMIGLIA.</b>	
<b>TUTTI MANGIANO I FUNGHI E VANNO ALL'OSPEDALE.</b>	

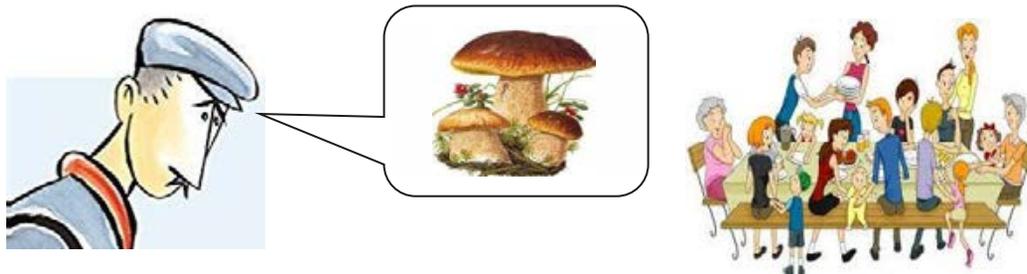
LIVELLO A2

Testo semplificato e facilitato

**MARCOVALDO È ALLA FERMATA DELL'AUTOBUS.  
MARCOVALDO VEDE I FUNGHI.**



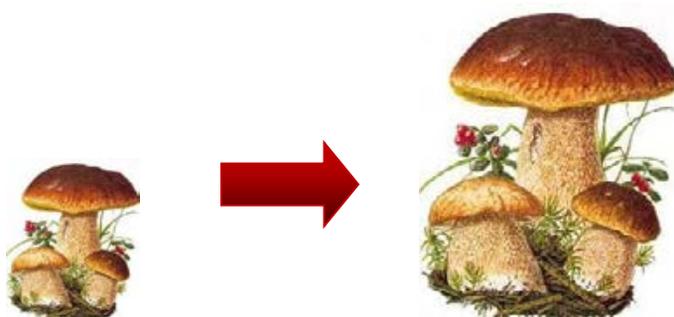
**MARCOVALDO PARLA DEI FUNGHI ALLA FAMIGLIA.**



**LA NOTTE PIOVE.**



**I FUNGHI CRESCONO.**



**MARCOVALDO PORTA I FUNGHI DALLA FERMATA A CASA.**



**MARCOVALDO FA VEDERE I FUNGHI ALLA FAMIGLIA.**



**TUTTI MANGIANO I FUNGHI E VANNO ALL'OSPEDALE.**



**ALLEGATO D****Tessere con ruoli cooperativi**

<b>LETTORE DELLE DOMANDE</b>	<b>LETTORE DEL TESTO</b>	<b>DETECTIVE/CERCATORE</b>	<b>SCRITTORE</b>
<b>LETTORE DELLE DOMANDE</b>	<b>LETTORE DEL TESTO</b>	<b>DETECTIVE/CERCATORE</b>	<b>SCRITTORE</b>
<b>LETTORE DELLE DOMANDE</b>	<b>LETTORE DEL TESTO</b>	<b>DETECTIVE/CERCATORE</b>	<b>SCRITTORE</b>
<b>LETTORE DELLE DOMANDE</b>	<b>LETTORE DEL TESTO</b>	<b>DETECTIVE/CERCATORE</b>	<b>SCRITTORE</b>
<b>LETTORE DELLE DOMANDE</b>	<b>LETTORE DEL TESTO</b>	<b>DETECTIVE/CERCATORE</b>	<b>SCRITTORE</b>
<b>FORBICI</b>	<b>COLLA</b>	<b>FORBICI</b>	<b>COLLA</b>
<b>FORBICI</b>	<b>COLLA</b>	<b>FORBICI</b>	<b>COLLA</b>

**ALLEGATO E**  
*Frase e schemi*

**INSERITE LE SEGUENTI 7 FRASI ALL'INTERNO DEI 7 SCHEMI. POI  
COLORATE GLI SCHEMI: ROSSO IL VERBO, BLU IL SOGGETTO,  
CELESTE GLI ARGOMENTI ALLA DESTRA DEL VERBO.**

**OCCORRE INGEGNO: TROVATE VOI IL MODO GIUSTO!!!**

**MARCOVALDO VEDE I FUNGHI**

**MARCOVALDO PARLA DEI FUNGHI ALLA FAMIGLIA**

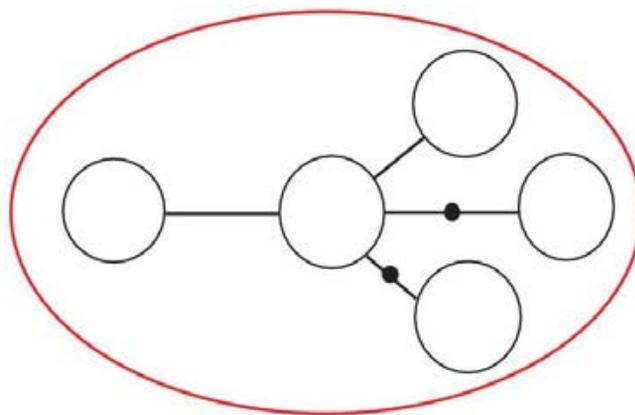
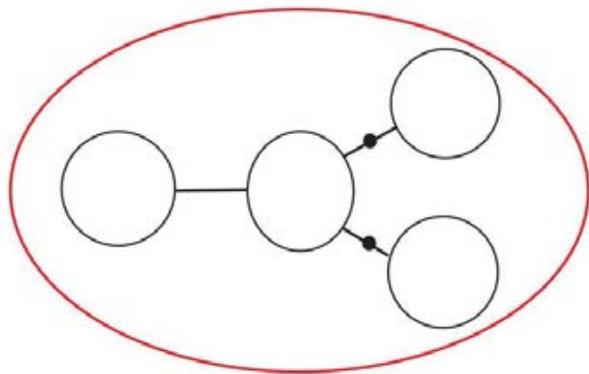
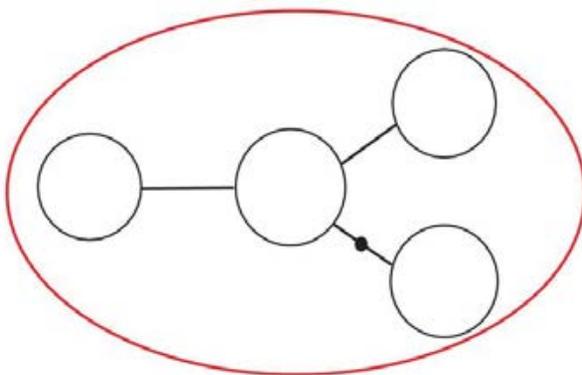
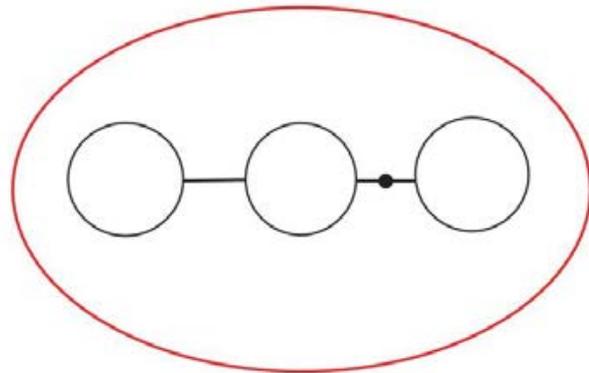
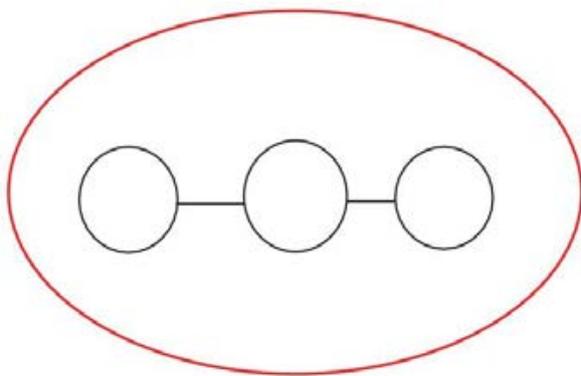
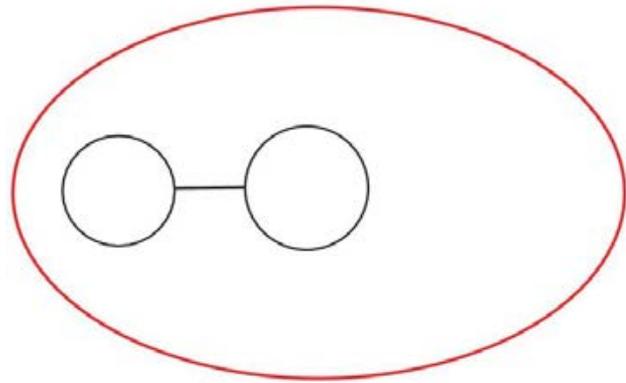
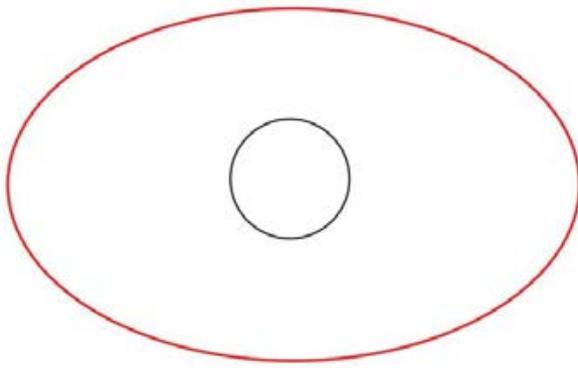
**PIOVE**

**I FUNGHI CRESCONO**

**MARCOVALDO PORTA I FUNGHI DALLA FERMATA A CASA**

**MARCOVALDO MOSTRA I FUNGHI ALLA MOGLIE**

**TUTTI VANNO ALL'OSPEDALE**



ALLEGATO F

*Immagini... nucleari*

**CHE COSA SUCCEDA?**

**COSTRUIRE UNA FRASE NUCLEARE PER OGNI IMMAGINE E**

**RAPPRESENTARLA IN SCHEMI RADIALI SULLA DESTRA.**

**DOPO, COLORARE DI ROSSO IL CERCHIO DEL VERBO, DI BLU IL**

**CERCHIO ALLA SINISTRA DEL VERBO, DI CELESTE IL CERCHIO ALLA**

**DESTRA DEL VERBO.**

IMMAGINI	FRASI NUCLEARI
	
	
	
	
	

ALLEGATO G

*Immagini... nucleari*

**CHE COSA SUCCEDA?**

**COSTRUIRE UNA FRASE NUCLEARE PER OGNI IMMAGINE E  
RAPPRESENTARLA ATTRAVERSO SCHEMI RADIALI.**

IMMAGINI	FRASI NUCLEARI
	
	
	
	
	

## ALLEGATO H

*Se noi la sappiamo, io la so!*

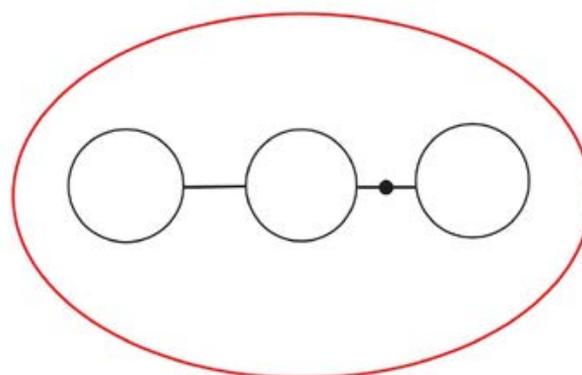
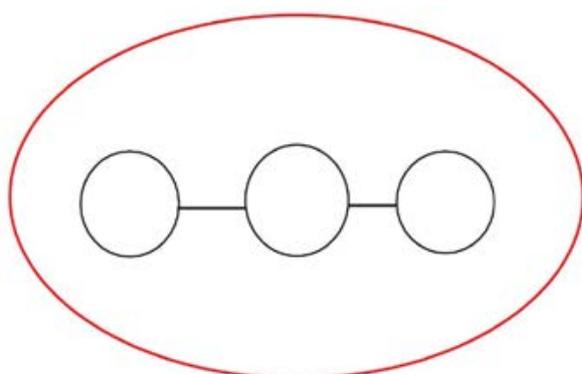
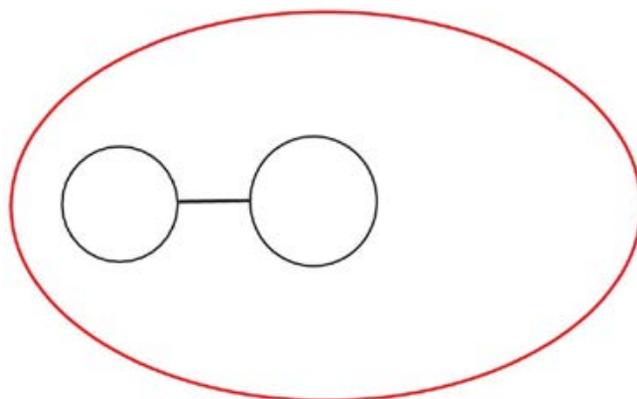
1. Che ruolo ha il verbo all'interno della frase?
2. "Marcovaldo e la sua famiglia mangia": che cosa non funziona in questa frase? Perché?
3. Quali sono le caratteristiche del verbo?
4. Quali di queste espressioni sono complete e quali non lo sono? Completate le espressioni incomplete.

	Completa o incompleta	Se incompleta, perché? Che cosa manca?
Marco dice.	INCOMPLETA	Marco dice una bugia alla mamma
Il gattino bello.		
Alan abbraccia.		
Silvana va a scuola.		
La maestra dà ai ragazzi.		
Io sono.		
Tuona.		
Giulia mangia la pasta.		

5. Nella frase "Marcovaldo porta i funghi casa", che cosa c'è che non va e perché?

6. Fare i tagli opportuni e incollare le seguenti frasi negli schemi radiali.

FRASI	TAGLI dentro la frase
LA RAGAZZA SI SVEGLIA	1
LA RAGAZZA VA A SCUOLA	2
LA RAGAZZA MANGIA LA SCHIACCIATA	2



ALLEGATO I  
Scheda feedback

SCHEDA FEEDBACK

ADESSO VI CHIEDIAMO DI RISPONDERE AD ALCUNE DOMANDE

1. DA UNO A DIECI, QUANTO TI È PIACIUTO IL LAVORO SVOLTO? METTI UNA X SUL NUMERO CHE HAI SCELTO.

									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. DA UNO A DIECI, QUANTO È STATO FACILE IL LAVORO SVOLTO?  
METTI UNA X SUL NUMERO CHE HAI SCELTO.

									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. È STATO PIÙ DIFFICILE RISOLVERE LE PROVE O LAVORARE INSIEME?

---

---

---

4. QUAL È LA DIFFICOLTÀ PIÙ GROSSA CHE AVETE DOVUTO SUPERARE?

---

---

---

5. PREFERISCI LAVORARE IN GRUPPO O DA SOLO? SPIEGA PERCHÉ

---

---

---

6. SECONDO TE IL GRUPPO È RIUSCITO A COLLABORARE? PERCHÉ?

---

---

---

7. DI CIÒ CHE HAI IMPARATO FINORA CHE COSA HAI UTILIZZATO PER  
RISPONDERE ALLE DOMANDE?

---

---

---

8. HAI SUGGERIMENTI DA DARCI?

---

---

---

**2° incontro**

***ILIADE***

**Materiale per livello A2**

**Leggi il testo dall'inizio alla fine.**

**Dopo, sottolinea le parole che non conosci e parla con il tuo gruppo per cercare il significato.**

## ILIADE

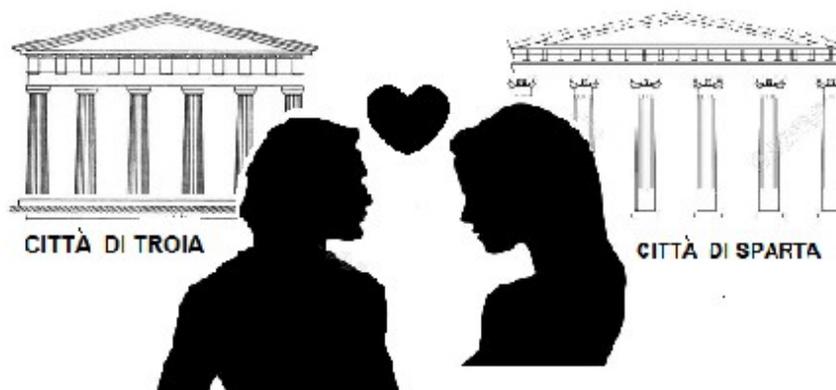
Troia e Sparta sono due città molto ricche e forti.

**Paride** è il figlio del re di Troia.

**Elena** è la moglie del re di Sparta.

Il re di Sparta si chiama **Menelao**.

Paride ed Elena si innamorano, e decidono di scappare insieme.



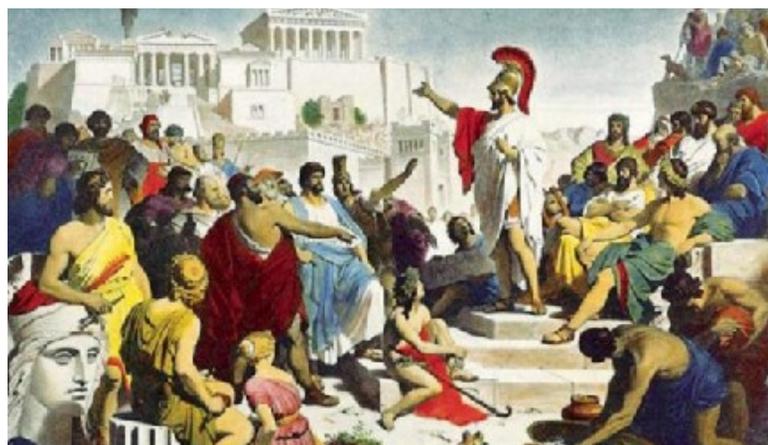
Paride e Elena si innamorano

Menelao è arrabbiato e dice: «I Troiani hanno rubato mia moglie Elena! È un'offesa molto grande! Dobbiamo fare la guerra a Troia!».

Tutti i re amici di Menelao vogliono aiutare Menelao.

**Odisseo** è il re di Itaca. **Achille** è un guerriero molto forte.

Anche Odisseo e Achille decidono di aiutare Menelao. La guerra inizia!



Menelao chiama i re perché vuole aiuto

Il tempo passa. Achei e Troiani fanno la guerra da dieci anni! Nessuno vince.

**Patroclo** è il cugino di Achille. Patroclo dice a Achille «Tu sei un guerriero molto forte e tutti hanno paura di te. Dammi i tuoi vestiti! Farò finta di essere te per far paura ai Troiani!».

Achille dice «Ok! Va bene!» e dà i suoi vestiti (elmo e scudo) a Patroclo.

I Troiani vedono Patroclo con l'elmo e lo scudo di Achille e scappano perché hanno paura! Ma Ettore, un guerriero di Troia, riconosce Patroclo e lo uccide!



Ettore uccide Patroclo

Achille scopre che Patroclo è morto. Achille è molto arrabbiato!

Achille sa che Ettore ha ucciso Patroclo. Achille decide di combattere contro Ettore.

Un troiano va da Ettore e dice «Achille vuole combattere contro di te!».

Andromaca, la moglie di Ettore, dice «No! Non farlo!».

Ettore dice «Devo farlo!».

Ettore combatte contro Achille. Achille è molto forte e uccide Ettore.

Achille decide di legare Ettore al suo carro e trascinarlo intorno alla città di Troia.



**CHI SONO? RILEGGI IL TESTO E COLLEGA IL NOME ALLA DESCRIZIONE.  
DOPO, RICOPIA IL NOME E LA DESCRIZIONE SUL QUADERNO.**



ACHILLE È ....

... IL RE DI SPARTA.



PATROCLO È ....

... UN GUERRIERO TROIANO MOLTO FORTE.



ETTORE È....

... IL CUGINO DI ACHILLE.



MENELAO È...

... UN GUERRIERO ACHEO MOLTO FORTE.

CHE COSA SUCCEDDE? COMPLETA LE FRASI.

PARIDE È IL PRINCIPE DI TROIA. ELENA È LA REGINA DI SPARTA...

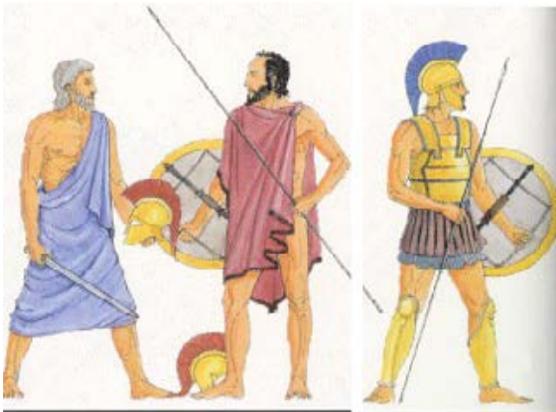


... PARIDE E ELENA SI INNAMORANO E SCAPPANO INSIEME.

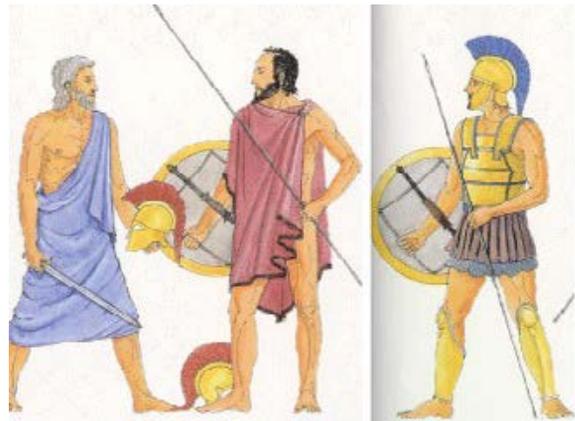


... PARIDE E ELENA SI INNAMORANO E VIVONO A TROIA.

MENELAO È IL RE DI SPARTA. MENELAO VUOLE FARE LA GUERRA A TROIA...



... ULISSE AIUTA MENELAO, MA ACHILLE DECIDE DI SCAPPARE.



... ULISSE E ACHILLE AIUTANO MENELAO NELLA GUERRA.

PATROCLO INDOSSA I VESTITI DI ACHILLE, POI...



... ETTORE SCOPRE PATROCLO E LO UCCIDE.



... ETTORE SCOPRE PATROCLO E SCAPPA.

SEGNA LA RISPOSTA CORRETTA CON UNA X.

1. PARIDE È...  ■ UN ACHEO ■ UN TROIANO ■ UN RE
2. ELENA È...  ■ LA MOGLIE DEL RE DI SPARTA ■ LA MOGLIE DI ETTORE ■ LA MOGLIE DEL RE DI ITACA
3. IL RE DI SPARTA SI CHIAMA...  ■ PARIDE ■ ETTORE ■ MENELAO
4. MELEAO VUOLE DISTRUGGERE TROIA PERCHÉ...  ■ PARIDE HA UCCISO IL SUO CAVALLO ■ PARIDE HA RUBATO I SUOI SOLDI ■ PARIDE È SCAPPATO CON ELENA
5. LA GUERRA DI TROIA CONTINUA PER...  ■ DIECI ANNI ■ DUE ANNI ■ UN ANNO
6. PATROCLO DECIDE DI...  ■ INDOSSARE I VESTITI DI ACHILLE ■ UCCIDERE ETTORE ■ SCAPPARE A TROIA
7. ACHILLE UCCIDE ETTORE PERCHÉ...  ■ ETTORE HA UCCISO PATROCLO ■ ETTORE HA RAPITO ELENA ■ ETTORE HA RAPITO PATROCLO

8. ACHILLE UCCIDE ETTORE. CHE COSA FA DOPO CON IL CORPO DI ETTORE?

.....  
.....

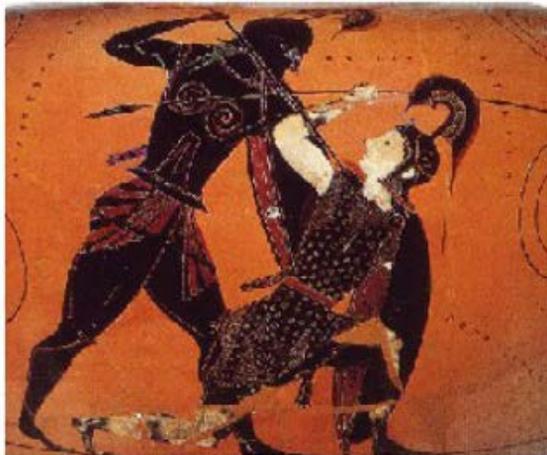
COMMENTA QUESTE PAROLE CON I TUOI COMPAGNI.  
DOPO, SCRIVI LA PAROLA GIUSTA ACCANTO A OGNI EVENTO.



**ONORE**



**DISONORE / UMILIAZIONE**



**VENDETTA**



**GLORIA**

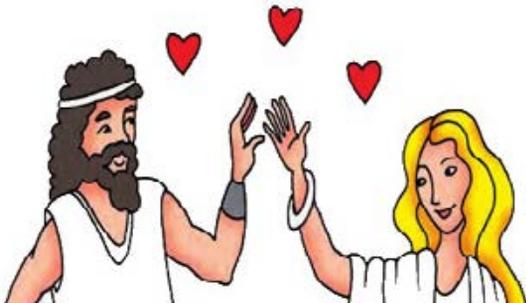
EVENTO	PAROLA
ACHILLE VUOLE COMBATTERE CONTRO ETTORE.	
ACHILLE SCONFIGGE ETTORE.	
ACHILLE TRASCINA ETTORE CON IL CARRO.	
ETTORE DEVE COMBATTERE CONTRO ACHILLE.	

**2° incontro**

***ILIADE***

**Materiale per livello A1**

CHE COS'È? SCEGLI LA PAROLA GIUSTA PER L'IMMAGINE.

	
<ul style="list-style-type: none"><li>• GUERRIERO</li><li>• RE</li><li>• MERCANTE</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• SCAPPARE</li><li>• GUERRA</li><li>• GIOCO</li></ul>
	
<ul style="list-style-type: none"><li>• SCAPPARE</li><li>• PARLARE</li><li>• UCCIDERE</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• SCAPPARE</li><li>• UCCIDERE</li><li>• COMBATTERE</li></ul>
	
<ul style="list-style-type: none"><li>• UCCIDERE</li><li>• AMARE</li><li>• PARLARE</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ELMO</li><li>• GIUBBOTTO</li><li>• GUERRIERO</li></ul>

**SCRIVI LA PAROLA GIUSTA SOTTO OGNI IMMAGINE.**



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

INDOSSARE

AMARE

UCCIDERE

SCAPPARE

**INSERISCI LA PAROLA GIUSTA NELLE FRASI.**

1. LA DONNA \_\_\_\_\_ I VESTITI.
2. IL RE \_\_\_\_\_ LA REGINA.
3. IL GUERRIERO \_\_\_\_\_ IL NEMICO.
4. I TOPI VEDONO IL GATTO E \_\_\_\_\_ .
5. I SOLDATI FANNO LA \_\_\_\_\_ .

AMA

GUERRA

SCAPPANO

INDOSSA

UCCIDE

**QUESTA STORIA SI CHIAMA:**  
**ILIADE**

**DOVE SIAMO?** SIAMO IN GRECIA.

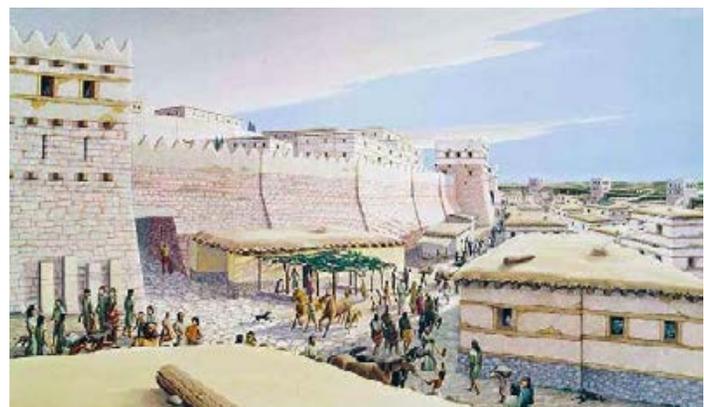
**QUANDO?** TANTO TEMPO FA (1200 avanti Cristo).



**IN QUESTA STORIA CI SONO DUE CITTÀ MOLTO FORTI: TROIA E SPARTA.**

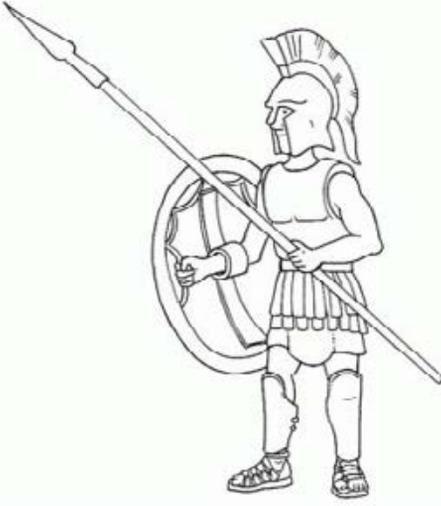


**SPARTA**

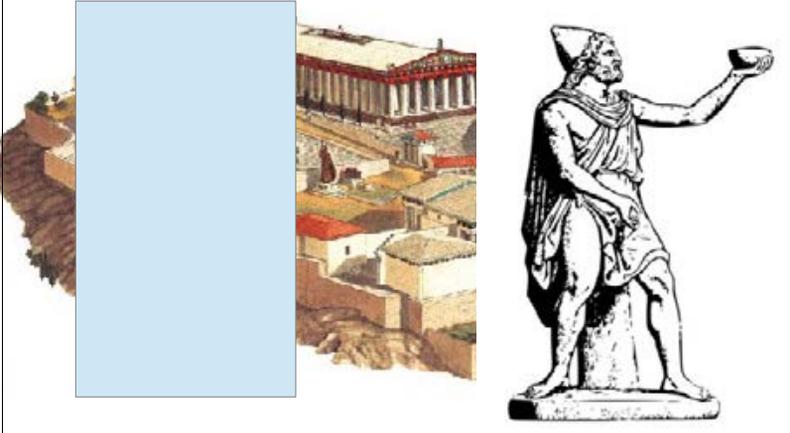
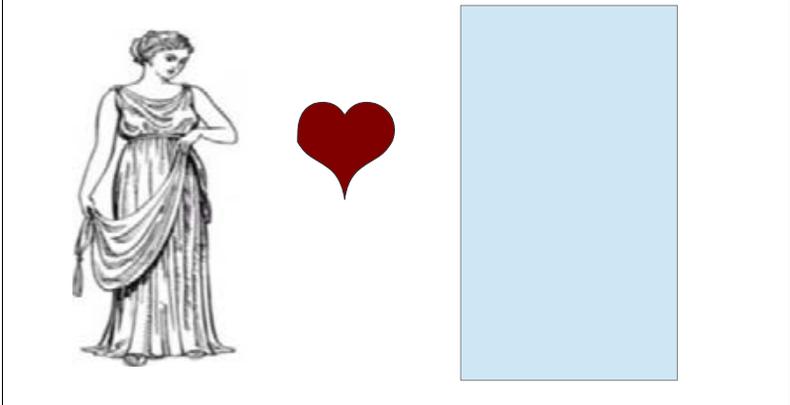
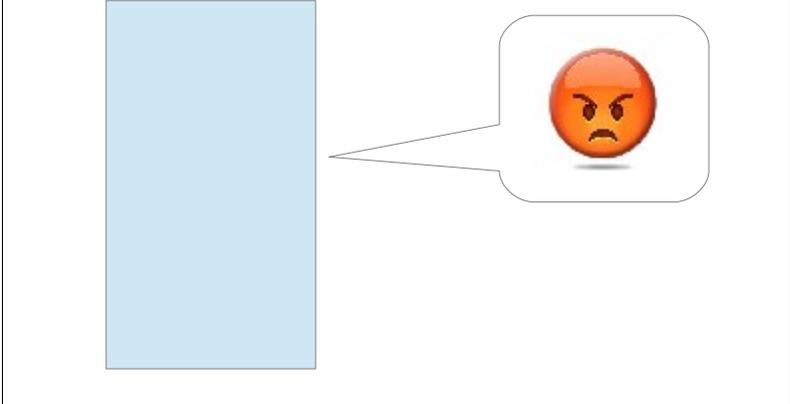


**TROIA**

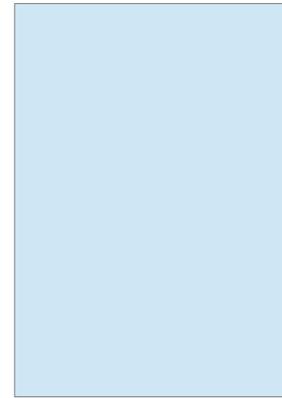
**NELLA STORIA CI SONO QUESTI PERSONAGGI:**

		
<p><b>PARIDE</b> PRINCIPE DI TROIA</p>	<p><b>ELENA</b> REGINA DI SPARTA</p>	<p><b>MENELAO</b> RE DI SPARTA</p>
		
<p><b>ACHILLE</b> UN GUERRIERO ACHEO</p>	<p><b>ETTORE</b> UN GUERRIERO DI TROIA</p>	<p><b>PATROCLO</b> CUGINO DI ACHILLE</p>

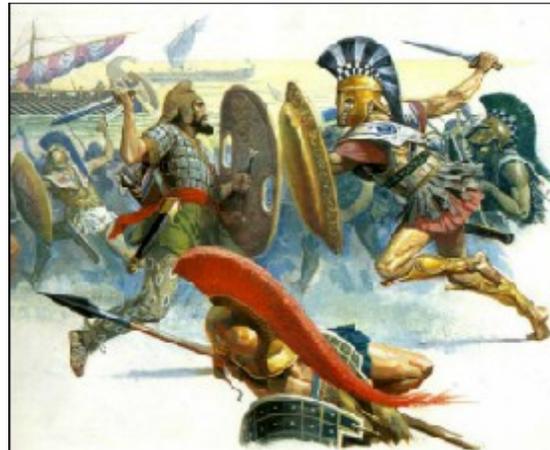
**CHE COSA SUCCEDDE? LEGGI LE FRASI E INCOLLA IL PERSONAGGIO MANCANTE.  
DOPO, RISCRIVI LA STORIA SUL QUADERNO.**

<p>ELENA È LA MOGLIE DI MENELAO. ELENA E MENELAO VIVONO A SPARTA.</p>	
<p>ELENA E PARIDE SI AMANO.</p>	
<p>ELENA E PARIDE SCAPPANO INSIEME.</p>	
<p>MENELAO È MOLTO ARRABBIATO! MENELAO VUOLE FARE LA GUERRA: VUOLE UCCIDERE TUTTI GLI ABITANTI DI TROIA!</p>	

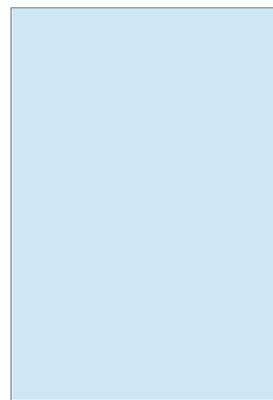
ACHILLE AIUTA MENELAO  
A FARE LA GUERRA.



LA GUERRA TRA SPARTA E TROIA  
DURA PIÙ DI DIECI ANNI!

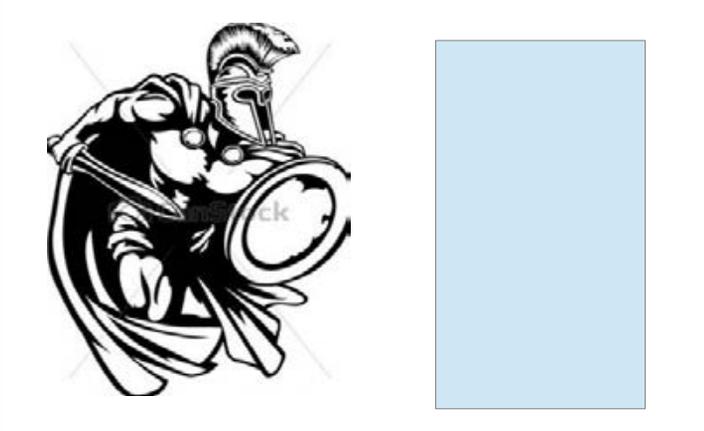


PATROCLO INDOSSA  
L'ELMO DI ACHILLE  
PER VINCERE LA GUERRA.

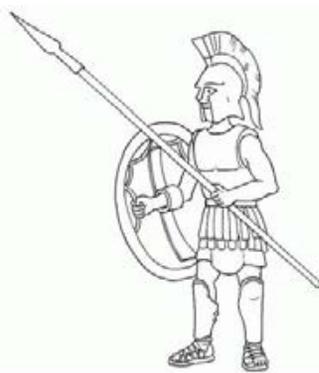


ETTORE UCCIDE PATROCLO.



<p>ACHILLE È MOLTO ARRABBIATO!</p> <p>ACHILLE COMBATTE CONTRO ETTORE.</p>	
<p>ACHILLE UCCIDE ETTORE.</p> <p>ACHILLE TRASCINA IL CORPO DI ETTORE INTORNO ALLA CITTÀ DI TROIA.</p>	

PERSONAGGI DA RITAGLIARE:



**3° incontro**

***ENEIDE***

**Materiale per livello A2**

Leggi il testo dall'inizio alla fine. Dopo, sottolinea le parole che non conosci.

## ENEIDE

Nell'Eneide continua la storia della guerra di Troia.

Achille uccide Ettore e lo trascina intorno alle mura di Troia.

**Enea è il cugino di Ettore.** Enea e Paride sono sulle mura di Troia e vedono tutto. Paride è molto arrabbiato perché Ettore è morto. **Paride vuole uccidere Achille!**



Achille trascina Ettore

Tutto il corpo di Achille è **invincibile** (invincibile = che non si può uccidere). Il punto debole di Achille è il tallone.

Paride prende il suo arco e tira una freccia a Achille dalle mura di Troia. La freccia colpisce il **tallone di Achille!** Achille muore!



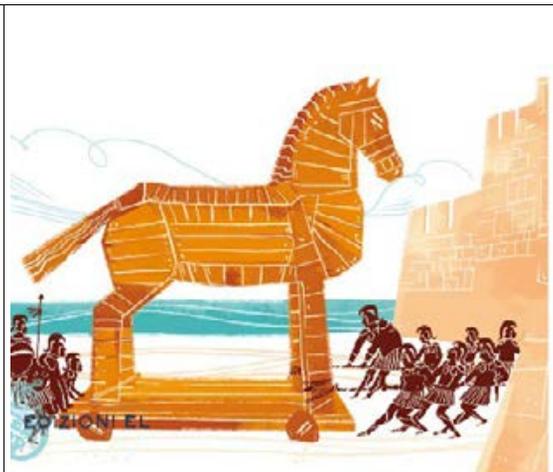
La guerra continua. Troia ha delle mura molto forti. Entrare è difficile! **Ulisse** è un uomo molto astuto (astuto = furbo, intelligente). Ulisse pensa e dice: «Ho un'idea! Costruiamo **un cavallo di legno**. Alcuni soldati si nascondono dentro il cavallo.» Tutti i soldati costruiscono il cavallo di nascosto.

Il cavallo è finito. I soldati greci fanno finta di andare via ma si nascondono dietro un'isola. Il cavallo rimane da solo davanti alla città di Troia. Dentro il cavallo ci sono dieci soldati greci!



I soldati greci lasciano il cavallo davanti a Troia

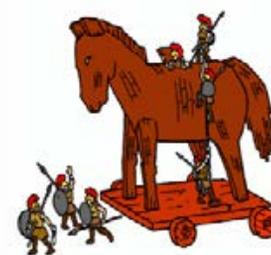
Il giorno dopo, gli abitanti di Troia aprono la porta e guardano fuori. Non c'è più nessuno!  
Tutti i soldati greci sono andati via.  
C'è solo un **cavallo di legno**.



Gli abitanti di Troia dicono: «I greci sono andati via e hanno lasciato un cavallo di legno! Portiamolo dentro la città!»  
Gli abitanti di Troia portano **il cavallo dentro la città**.

Di notte, i soldati greci escono dal cavallo.

I soldati greci aprono le porte della città e gli altri soldati greci entrano a Troia.  
**I soldati greci distruggono Troia!**



**Enea** scappa da Troia con suo padre e suo figlio.  
Il padre di Enea si chiama **Anchise**.



Enea e Anchise salgono su una nave e scappano.  
Enea e Anchise viaggiano per tanti, tanti anni.  
Durante il viaggio **Anchise muore** perché è molto vecchio.

Enea, suo figlio Ascanio e suo padre Anchise scappano.

Dopo tanti anni, Enea arriva in una grande città che si chiama **Cartagine**.

**Didone** è la regina di Cartagine.

Enea racconta a Didone tutta la storia del cavallo di legno.

**Didone si innamora di Enea.**



Didone si innamora di Enea

Ma Enea non vuole restare a Cartagine.

**Enea parte con la nave.**

Didone è molto triste e si uccide!



Enea arriva con la nave in Italia, nella regione

**Lazio.**

Il re del Lazio si chiama **Latino.**

Latino ha una figlia, che si chiama **Lavinia.**

Enea e Lavinia si innamorano e vogliono sposarsi.



**Turno** è il re dei Rutuli.

Anche Turno ama Lavinia. Turno è **geloso** e vuole uccidere Enea.

Turno chiama i suoi amici per fare la guerra contro Enea.

I soldati del re Latino difendono Enea.



Turno è geloso

La guerra dura molto tempo e nessuno vince.

Alla fine, **Enea e Turno si sfidano a duello.**

Enea uccide Turno e vince.



**CHE COSA FANNO QUESTI PERSONAGGI? COLLEGA IL NOME CON L'AZIONE.  
DOPO, RICOPIA LA FRASE INTERA SUL QUADERNO.**



... SI UCCIDE.

I SOLDATI GRECI...



... SCAPPANO DA TROIA.

ENEAS, SUO FIGLIO E ANCHISE...



... COMBATTE CONTRO ENEA.

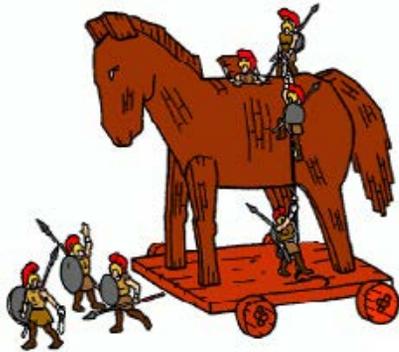
LA REGINA DIDONE...



... SI NASCONDONO NEL CAVALLO DI LEGNO.

IL RE TURNO..

FAI UNA X SULLA FRASE VERA E RICOPIALA SUL QUADERNO.



I SOLDATI GRECI ESCONO DAL CAVALLO  
E UCCIDONO ACHILLE.



I SOLDATI GRECI ESCONO DAL CAVALLO  
E DISTRUGGONO TROIA.



LA REGINA DIDONE E ENEA SI SPOSANO.



DIDONE SI INNAMORA DI ENEA,  
MA ENEA VUOLE PARTIRE CON LA NAVE.



ENE A E LA REGINA LAVINIA SI INNAMORANO.  
IL RE LATINO È MOLTO GELOSO.



ENE A E LA REGINA LAVINIA SI INNAMORANO.  
IL RE TURNO È MOLTO GELOSO.

**TAGLIA I PEZZI DELLA STORIA E RIMETTILI IN ORDINE SUL QUADERNO.**

I SOLDATI GRECI ESCONO DAL CAVALLO DI LEGNO E DISTRUGGONO TROIA.

ULISSE PENSA E DICE «COSTRUIAMO UN CAVALLO DI LEGNO!».

ENEAS ARRIVA A CARTAGINE.  
LA REGINA DIDONE SI INNAMORA DI ENEA.

I TROIANI PORTANO IL CAVALLO DI LEGNO DENTRO TROIA.

**5** ENEA SCAPPA DA TROIA.

**1** PARIDE TIRA UNA FRECCIA E COLPISCE IL TALLONE DI ACHILLE.  
ACHILLE MUORE.

ENEAS ARRIVA NEL LAZIO. ENEA CONOSCE LA PRINCIPESSA LAVINIA E SI INNAMORA.

**10** ENEA COMBATTE CONTRO TURNO. ENEA UCCIDE TURNO E VINCE.

IL RE TURNO È MOLTO GELOSO!  
IL RE TURNO VUOLE UCCIDERE ENEA.

ENEAS PARTE DA CARTAGINE CON LA NAVE.  
DIDONE È TRISTE E SI UCCIDE

GRUPPO FORMATO DA: \_\_\_\_\_

Parla con i tuoi compagni e trova le differenze (rosso) e le uguaglianze (blu/nero) nelle due storie. Guarda l'esempio.

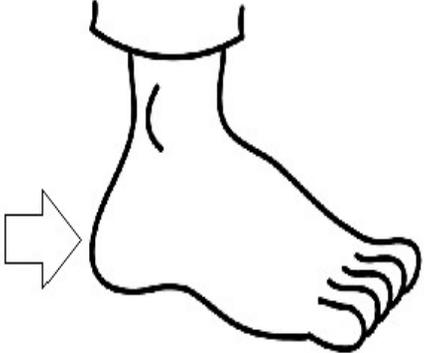
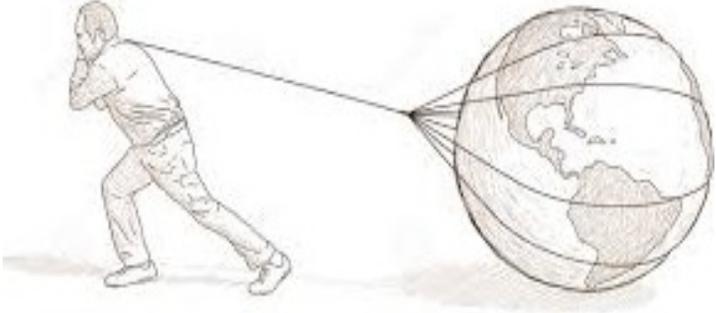
ILIADE	ENEIDE
<ul style="list-style-type: none"><li>■ <b>NESSUNO VIAGGIA</b></li><li>■ <b>CI SONO TANTI COMBATTIMENTI</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ <b>ENEA VIAGGIA</b></li><li>■ <b>CI SONO TANTI COMBATTIMENTI</b></li></ul>

**3° incontro**

***ENEIDE***

**Materiale per livello A1**

CHE COS'È? SCEGLI LA PAROLA GIUSTA PER L'IMMAGINE.

	
<ul style="list-style-type: none"><li>• TRASCINARE</li><li>• FRECCIA</li><li>• TALLONE</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• TRASCINARE</li><li>• COMBATTERE</li><li>• UCCIDERE</li></ul>
	
<ul style="list-style-type: none"><li>• SCONFIGGERE</li><li>• AMARE</li><li>• SCAPPARE</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• SCAPPARE</li><li>• SCONFIGGERE</li><li>• GELOSIA</li></ul>
	
<ul style="list-style-type: none"><li>• NAVE</li><li>• DUELLO</li><li>• TALLONE</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• TIRARE UNA FRECCIA</li><li>• FARE UN DUELLO</li><li>• TRASCINARE UNA FRECCIA</li></ul>

**SCRIVI LA PAROLA GIUSTA SOTTO OGNI IMMAGINE.**

DISTRUGGERE	COSTRUIRE	GELOSIA	IDEA
-------------	-----------	---------	------



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

**QUESTA STORIA SI CHIAMA:  
ENEIDE**

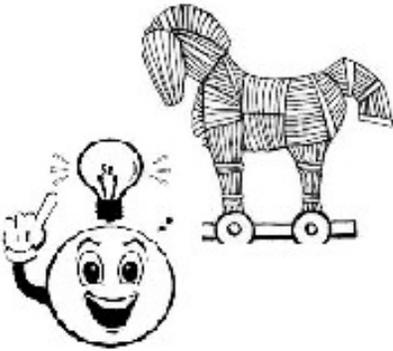
**L'ENEIDE RACCONTA CHE COSA È SUCCESSO DOPO L'ILIADE.**



**NELLA STORIA CI SONO QUESTI PERSONAGGI:**

		
<b>ENEAS</b> CUGINO DI ETTORE	<b>ANCHISE</b> PADRE DI ENEAS	<b>DIDONE</b> REGINA DI CARTAGINE
		
<b>LATINO</b> RE DEL LAZIO	<b>LAVINIA</b> PRINCIPESSA DEL LAZIO	<b>TURNO</b> RE DEI RUTULI

**COSA SUCCEDA? LEGGI LA STORIA E SCEGLI L'IMMAGINE GIUSTA.  
DOPO, RICOPIA LA STORIA SUL QUADERNO.**

<p>ACHILLE LEGA ETTORE AL CARRO.</p> <p><b>ACHILLE TRASCINA ETTORE INTORNO ALLE MURA DI TROIA.</b></p>		
<p>PARIDE E ENEA SONO SULLE MURA.</p> <p>PARIDE E ENEA SONO MOLTO TRISTI E ARRABBIATI.</p> <p><b>PARIDE TIRA UNA FRECCIA A ACHILLE.</b></p>		
<p>LA FRECCIA COLPISCE ACHILLE NEL <b>TALLONE.</b></p> <p><b>ACHILLE MUORE!</b></p>		
<p>LA GUERRA CONTINUA.</p> <p>ULISSE HA UN'IDEA!</p> <p>ULISSE DICE: «COSTRUIAMO UN <b>CAVALLO DI LEGNO!»</b></p>		

I SOLDATI GRECI COSTRUISCONO IL CAVALLO DI LEGNO.

I SOLDATI GRECI **ENTRANO NEL CAVALLO.**



I TROIANI PENSANO: «I GRECI SONO ANDATI VIA!»

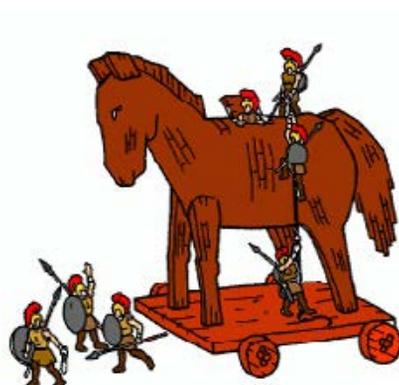
I TROIANI PORTANO IL CAVALLO DENTRO TROIA.



È NOTTE.

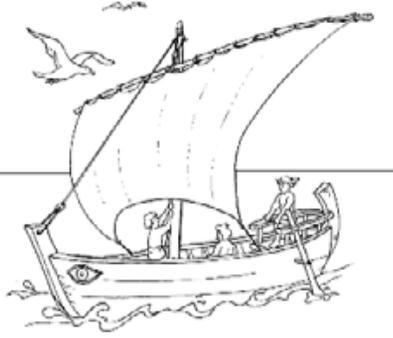
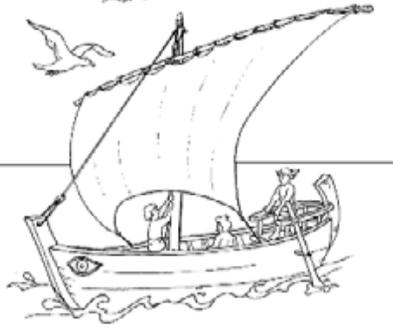
I SOLDATI GRECI ESCONO DAL CAVALLO.

I SOLDATI GRECI DISTRUGGONO TROIA!

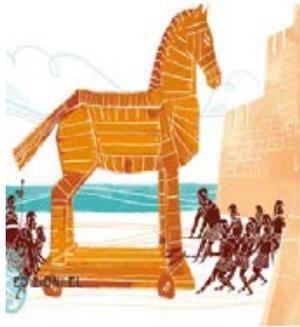
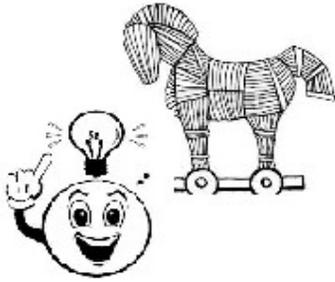
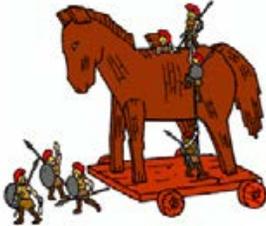
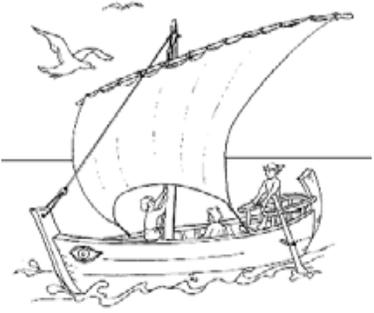


**ENEAS**, SUO PADRE E SUO FIGLIO SCAPPANO DA TROIA.



<p>ENEAS VIAGGIA PER TANTO TEMPO.</p> <p>ENEAS ARRIVA A <b>CARTAGINE</b>.</p>		
<p><b>DIDONE</b> È LA REGINA DI CARTAGINE.</p> <p><b>DIDONE SI INNAMORA</b> DI ENEAS.</p> <p>MA ENEAS PARTE E VA VIA.</p> <p>DIDONE È MOLTO TRISTE E SI UCCIDE.</p>		
<p>ENEAS ARRIVA NEL <b>LAZIO</b>.</p> <p>ENEAS INCONTRA LA PRINCIPESSA <b>LAVINIA</b>.</p> <p>ENEAS E LAVINIA SI INNAMORANO.</p>		
<p>ANCHE <b>TURNUS</b> AMA LAVINIA.</p> <p>TURNUS È GELOSO!</p> <p>TURNUS E ENEAS FANNO UN DUELLO.</p> <p><b>ENEAS UCCIDE TURNUS</b> E VINCE.</p>		

CHE COSA SUCCEDA? RIMETTI IN ORDINE LE IMMAGINI E INCOLLALE SUL QUADERNO.

		
— LAVINIA E ENEA SI INNAMORANO	— I TROIANI PORTANO IL CAVALLO DENTRO TROIA	— DIDONE AMA ENEA, MA ENEA PARTE E VA VIA
		
<b>1</b> ULISSE PENSA DI COSTRUIRE UN CAVALLO DI LEGNO	<b>9</b> ENEA UCCIDE TURLO	— LA FRECCIA COLPISCE IL TALLONE DI ACHILLE
		
— ENEA, SUO FIGLIO E SUO PADRE SCAPPANO DA TROIA	— I SOLDATI GRECI ESCONO DAL CAVALLO E DISTRUGGONO TROIA.	<b>5</b> ENEA VIAGGIA PER TANTO TEMPO.

GRUPPO FORMATO DA: .....

Parla con i tuoi compagni e scrivi che cosa c'è e che cosa non c'è nelle due storie.

Guarda l'esempio.

<b>ILIADDE</b>	<b>ENEIDE</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>■ NON C'È UN CAVALLO DI LEGNO</li><li>■ C'È LA GUERRA</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ C'È UN CAVALLO DI LEGNO</li><li>■ C'È LA GUERRA</li></ul>