

# L'esperienza della grammatica valenziale nella prospettiva del gioco

*Federica Festa*

## ABSTRACT

This paper presents a training to improve language skills, based on the dependency grammar model theorised by Tesnière in *Elements of Structural Syntax*, translated into Italian by Proverbio and Cerrina and disseminated in the Italian academic environment by Proverbio and Sabatini. The training, tested in primary and secondary schools with 167 participants, trains students' syntactic and metalinguistic skills through a series of sentence generation and reformulation games. In the light of the experimental results, the model of dependency grammar applied in this way has demonstrated significant effectiveness in pursuing the goal of improving text writing in an academic environment.

## 1. INTRODUZIONE

L'utilizzo della grammatica valenziale nella pratica didattica è un argomento di crescente interesse negli ultimi anni. Due grammatiche scolastiche sono disponibili per la scuola secondaria di primo (Sabatini – Camodeca – De Santis 2014) e di secondo grado (Sabatini – Camodeca – De Santis 2011) sul modello valenziale e a questo fanno riferimento, seppur con qualche confusione, le *Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione* del 2012. L'Indire, che sul tema mette a disposizione materiali e pubblicazioni da diversi anni, ha attivato nel biennio 2016-18 una ricerca-formazione sulle ricadute che esso può avere sul processo di insegnamento-apprendimento e le sue interazioni con lo sviluppo delle abilità linguistiche<sup>1</sup>; dai risultati è emerso che, per le sue

---

<sup>1</sup> <https://www.indire.it/progetto/laboratorio-di-grammatica-valenziale/>.

caratteristiche di coerenza, verificabilità negli usi della lingua, economicità e traducibilità in rappresentazioni grafiche, la grammatica valenziale favorisce il ragionamento e la riflessione sulla lingua a partire dalle conoscenze linguistiche implicite degli alunni, coerentemente con quanto affermato da Sabatini (2022), De Santis (2016) e Lo Duca (2004). Lo studio Indire evidenzia inoltre in modo più generale l'esigenza di condurre una ricerca sulla didattica della lingua con metodologie più attive e laboratoriali, mancando in questo campo una proposta sistematica per gli insegnanti (Camizzi 2021).

Già nel 1975 Germano Proverbio, che diffonde nell'ambiente accademico italiano il modello teorizzato da Tesnière e traduce gli *Elementi di Sintassi strutturale*, ravvisava nell'insegnamento linguistico gravi insufficienze, da un lato «per la conoscenza scarsamente diffusa delle teorie linguistiche elaborate in sede scientifica [...], dall'altro per le difficoltà inerenti alle stesse teorie quando si voglia tradurle in termini didattici» (1975: 70).

Questo contributo presenta un training di potenziamento delle abilità linguistiche fondato sul modello valenziale, e mette in luce nello specifico come la scelta di questo modello grammaticale abbia determinato la struttura del progetto e quella dei singoli giochi di cui si compone. Il training allena infatti le abilità sintattiche e metalinguistiche degli studenti attraverso una sequenza di giochi di generazione e riformulazione orale di frasi, ed è stato sperimentato dall'autrice e dalla professoressa Barbara Arfé (Università degli Studi di Padova) nel biennio 2015-16 e 2016-2017 nella scuola primaria (classi quinte) e secondaria di secondo grado (classi seconde). Alla luce dei risultati emersi (Arfé – Festa *et al.*, 2021), il modello valenziale così applicato ha dimostrato significativa efficacia nel perseguire l'obiettivo di migliorare la scrittura di testi in ambiente accademico.

La scelta della prospettiva valenziale come modello per la costruzione del training è strettamente legata alle finalità del progetto, ossia promuovere la riflessione metacognitiva sulla sintassi tenendo esplicitamente sempre in considerazione il rapporto che questa ha con la semantica: attraverso i giochi, si invitano gli studenti a riflettere sul peso

che ogni parola ha nella comunicazione per le connessioni che essa instaura con le altre parole della frase. Come spiega Tesnière, ogni frase è composta non solo da parole ma anche dalla *connessione* che le unisce, perché nel momento in cui le parole sono combinate in frasi cessano di avere esclusivamente un significato isolato e acquisiscono un ulteriore significato dato dalla connessione con tutti gli altri elementi (1959; trad. it. 2001). Alla base della sintassi strutturale vi è dunque proprio il concetto di connessione: nessuna parola è irrilevante nell'immagine mentale che una frase dipinge nella mente di chi la recepisce, ed eliminare o aggiungere una parola non significa solo eliminare un elemento isolato ma ristrutturare l'intera espressione di pensiero.

In linea con le *Indicazioni nazionali per il curricolo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* del 2012, che sottolineano che «la riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni», si è scelto di non insegnare ai partecipanti una nuova terminologia, peculiare di questo modello grammaticale; si è ritenuto infatti che ciò non avrebbe apportato un contributo significativo al raggiungimento degli obiettivi. Il modello valenziale è dunque lo strumento di riflessione linguistica che sta alla base della costruzione dei materiali, della struttura dei giochi e dei criteri di assegnazione dei punteggi, e non obiettivo target di apprendimento formale.

## 2. OBIETTIVI LINGUISTICI

Il training nasce con lo scopo di aumentare la consapevolezza degli studenti delle regole di costruzione delle frasi e migliorare le abilità linguistiche nell'espressione scritta in ambiente accademico attraverso l'allenamento esclusivo dell'espressione orale per mezzo del gioco.

Il modello valenziale presenta il formarsi di una frase come un'azione teatrale, nella quale il 'regista' o nodo centrale è solitamente il verbo, e la scena è l'azione che rappresenta. I verbi sono in questa

prospettiva riclassificati in base al numero di *valenze* in cinque differenti categorie: zerovalenti, monovalenti, bivalenti, trivalenti, quadriivalenti, «dove per *valenza* (termine mutuato dalla chimica) si intende la proprietà di un elemento della frase di legare a sé un certo numero di altri elementi, così da costituire una sorta di nucleo» (Tesnière 1959; trad. it. 2001: 17). I sintagmi che si legano al verbo con la funzione di completarne il significato vengono denominati *attanti* o *argomenti*. Gli altri sintagmi della frase si classificano in *circostanti* ed *espansioni*: i *circostanti* sono gli elementi che direttamente si collegano a uno degli argomenti del verbo, le *espansioni* gli elementi che nella frase si affiancano al nucleo e ai suoi *circostanti* senza collegarsi direttamente ad alcuno di essi.

Tale approccio si presta alla riflessione sulla lingua più di altre modellizzazioni, proponendo una categorizzazione meno astratta e più legata al significato, anche contestuale, degli elementi sintattici. Ad esempio, notando come lo stesso verbo può avere un diverso numero di valenze, ne scopriamo più chiaramente i diversi significati, metaforici e non: ‘questi autobus vanno’ (con *andare* monovalente) significa ‘sono in servizio’ o anche ‘funzionano bene’; ‘questi autobus vanno in centro’ (con *andare* bivalente) significa ‘sono diretti verso il centro’; il verbo *tuonare*, riferito al fenomeno atmosferico è zerovalente, mentre in ‘tuonano i cannoni’ è monovalente e in ‘il direttore tuona i suoi ordini ai dipendenti’ è addirittura trivalente (esempi tratti da Sabatini – Camodeca – De Santis 2011).

Nel modello di Tesnière «niente impedisce che una frase abbia per nodo centrale un nodo sostantivale, aggettivale o avverbiale» (1959; trad. it. 2001: 32). In questa sperimentazione si è però scelto di proporre sempre come nodo centrale il verbo, poiché si è ritenuto da una parte che fosse più funzionale ad allenare una scrittura formale di tipo accademico e dall’altra che con questo tipo di struttura il modello delle dipendenze esprimesse al meglio le sue potenzialità. Per gli stessi motivi si è inoltre scelto come obiettivo l’acquisizione della sintassi della frase

complessa, con l'idea di avvicinare la varietà linguistica parlata, maggiormente caratterizzata dalla giustapposizione, a quella formale colta tipica della scrittura in ambiente accademico.

Gli obiettivi linguistici specifici di ciascuno dei giochi del laboratorio sono stati strutturati in un percorso di crescente complessità, calibrandoli sulla base dell'osservazione delle strutture utilizzate e degli errori commessi dagli studenti nei pre-test. I primi giochi avevano come obiettivo la costruzione di frasi nucleari complete, corrette e varie, sempre intese in ottica valenziale; sono stati poi proposti giochi finalizzati all'espansione della frase semplice, per ottenere strutture via via più articolate, cui sono seguiti giochi ideati per lavorare sull'espansione della frase complessa. Nel passaggio dalle frasi semplici a quelle complesse è stato introdotto, sempre attraverso il gioco ed evitando l'uso di terminologia specifica, il concetto di *traslazione*, come si vedrà più approfonditamente nella descrizione del 'Gioco dell'oca sintattico'.

Il tempo dedicato alle diverse strutture sintattiche differiva in base all'età e all'osservazione delle risposte dei partecipanti: con i più piccoli si è dedicato più tempo al lavoro sul nucleo della frase e sull'espansione della frase semplice, mentre nella secondaria si è dedicato più tempo alla sintassi della frase complessa, in particolare all'interno di strutture testuali argomentative, e alle traslazioni, dal momento che «anche da un punto di vista acquisizionale, la subordinazione costituisce un tratto che compare nelle fasi più avanzate» (De Santis 2019). Per questo motivo alcuni giochi sono stati proposti solo nella scuola secondaria e altri solo nella scuola primaria.

### 3. STRUTTURA DEL LABORATORIO E DESTINATARI

Il training si rivolge a un ampio target di studenti che va dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado. I risultati pubblicati riguardano un campione di classi quinte di scuola primaria e seconde di scuola secondaria di secondo grado, e si ipotizza che il materiale possa risultare adeguato dalla terza classe di primaria alla quarta di secondaria di secondo grado. In base all'età dei partecipanti sono previsti differenti

livelli di riflessione metalinguistica e variazioni nelle attività e nei micro-obiettivi linguistici. I giochi di avvio hanno un approccio più attivo, che vede i partecipanti coinvolti in azioni fisiche di rappresentazione e costruzione delle strutture frasali mediante movimenti del corpo; seguono giochi di rappresentazione iconica (tramite la mediazione delle immagini) e poi attività cognitivamente più complesse, vincolate da mediatori simbolici/linguistici senza il supporto di immagini (Bruner 1966; trad. it. 1982), in un percorso di progressiva diminuzione dei facilitatori e ampliamento degli elementi sintattici proposti. Tutto il percorso è accompagnato da momenti di riflessione condivisa sul linguaggio come mezzo di comunicazione.

Quasi tutti i giochi proposti sono giochi di squadra. Facendo riferimento alle teorie sul Cooperative Learning (Cardoso – Comoglio 2003), le formazioni sono state predisposte secondo le abilità emerse dai pre-test e sulla base delle osservazioni degli insegnanti, con lo scopo di rispettare il criterio dell'eterogeneità delle abilità e delle caratteristiche personali dei membri di ogni gruppo al fine di favorire lo sviluppo di un'interdipendenza positiva grazie a cui ognuno si sentisse responsabile non solo del proprio lavoro ma anche di quello di tutti gli altri. Sono stati inoltre inseriti nel laboratorio alcuni giochi cooperativi, per promuovere lo sviluppo di competenze relazionali e ribadire l'intento di lavorare verso una crescita collettiva. Le attività ludiche e di lavoro di gruppo (in gruppi di 4-5 membri ciascuno) sono state progettate per incoraggiare l'interazione, l'impegno e la risoluzione dei problemi degli studenti (Boscolo – Gelati – Galvan 2012).

Ogni incontro di laboratorio è stato strutturato in modo da prevedere momenti di riflessione metacognitiva sull'utilità di una comunicazione efficace e sui fraintendimenti connessi invece a una mancata efficacia comunicativa. Coerentemente con gli obiettivi linguistici sopra illustrati, i verbi utilizzati nei giochi sono stati suddivisi e classificati in base alla loro valenza.

#### 4. I GIOCHI

L'intero training consiste di 15 giochi, articolati in nove sessioni di laboratorio della durata di 90 minuti ciascuna. Alcuni giochi vengono usati più volte in differenti varianti, con l'introduzione successiva di vincoli ed elementi aggiuntivi, per cui mantengono lo stesso nome con l'aggiunta della dicitura 'base' o 'avanzato'. Di seguito per ogni gioco, in ordine cronologico e suddivisi per sessioni, si presentano gli obiettivi e la struttura.

Nella sessione 1 si parte con un gioco introduttivo, *Pensiamo la lingua*, il cui obiettivo è di inquadrare l'intervento e coinvolgere gli studenti nelle attività del training: si inizia con una lettura condivisa di una storia sul tema del linguaggio, a partire dalla quale gli studenti discutono. Si prosegue con il gioco *Frasi spezzate/base*, il cui obiettivo è promuovere la riflessione sul peso che ogni parola ha nella comunicazione e sulle connessioni che essa instaura con le altre parole della frase, nonché sul numero minimo di elementi necessario per trasmettere il significato di una frase completa (nucleare). Gli studenti ricevono una serie di carte contenenti i sintagmi necessari a formare due frasi: il primo compito è ricostruire le frasi, ricombinando gli elementi; successivamente, agli altri studenti viene chiesto di ridurre il più possibile la lunghezza, fino al nocciolo, eliminando uno per uno tutti gli elementi della frase non necessari. Le regole prevedono che gli elementi possano essere eliminati solo se la loro cancellazione non influisce sulla grammaticalità o sulla completezza semantica della frase, e che ad ogni eliminazione bisogna esplicitare in cosa cambia il significato della frase, ossia come cambia la rappresentazione mentale del suo significato secondo i presenti.

La sessione 2 mira a consolidare il concetto di nucleo della frase e ad allenare gradualmente la sua espansione. Nelle *Scenette – base* tutte le squadre ricevono una scatola contenente diversi verbi. Il compito consiste nel prendere a caso un verbo e rappresentarne il significato in una 'scenetta'. La scena deve essere 'interpretata' dagli attori (membri della squadra) incarnando tutti gli elementi della frase necessari a rappresentare il significato del verbo, come suggerito dallo stesso Tesnière (1959;

trad. it. 2001: 73). Ogni squadra seleziona il numero di attori minimo necessario a trasmettere il significato del verbo in questione. Si prosegue con *Scenette – avanzato*, in cui analogamente al gioco precedente le squadre partono da un verbo e lo completano con elementi sintattici a scelta in modo da colmarne le valenze (es. andò → Marco andò al parco). Il verbo e i suoi attanti, impersonati ciascuno da uno studente, si posizionano al centro dell'aula. Il gioco si sviluppa poi espandendo la frase attraverso l'uso di domande: i componenti delle altre squadre pongono alla squadra in gioco quesiti relativi all'azione rappresentata (es. Con chi? Perché è andato lì? Come ci è arrivato?) e la squadra in gioco espande la frase rispondendo finché riesce, nel tempo che ha a disposizione. In questa variante del gioco i partecipanti non mettono in scena l'azione ma rappresentano le connessioni logiche che interconnettono tra i sintagmi della frase attraverso l'uso del corpo nello spazio: ogni sintagma è rappresentato da uno studente (preso anche dalle altre squadre) che viene posizionato vicino al sintagma a cui si collega, se è un circostante, o che si muove liberamente attorno alla frase se è un'espansione. I termini *attanti*, *nucleo*, *circostanti* ed *espansioni* non vengono insegnati: la riflessione verte esclusivamente sulle relazioni di significato presenti tra gli elementi. Le frasi composte da ogni gruppo vengono simultaneamente rappresentate su un cartellone con schemi radiali (sul modello di Sabatini) e alla fine di ogni turno la squadra in gioco formula oralmente la frase; si assegna un punto al gruppo per ogni elemento aggiunto correttamente.

Nella sessione 3 gli studenti continuano a esercitarsi nella costruzione delle frasi, ma con vincoli grammaticali e di contenuto crescenti. Il primo gioco è uno dei giochi cardine del laboratorio, il *Puzzle di frasi* in versione base. Ogni squadra riceve 15 pezzi di puzzle corrispondenti a elementi della frase; ogni elemento ha un colore specifico a seconda della sua categoria grammaticale di appartenenza (ad es. azzurro per gli articoli, rosa per i verbi, ecc.) Il compito consiste nell'utilizzare il maggior numero possibile di pezzi del puzzle per generare frasi. Ogni pezzo utilizzato nelle frasi assegna un punto alla squadra. L'accettabilità delle frasi formulate viene discussa dal gruppo e le frasi grammaticalmente

scorrette non danno punti. Il secondo gioco, *Frase matte – base*, prevede come mediatori l'uso di immagini: le squadre ricevono due carte illustrate raffiguranti ciascuna due elementi di contenuto (ad esempio, un uomo e un pinguino su una carta e un re e un regalo sulla seconda) e hanno 20 secondi di tempo per formulare una frase che metta in relazione i quattro elementi. Qualsiasi formulazione linguistica dà punti se il gruppo la ritiene linguisticamente corretta e semanticamente accettabile (è possibile immaginare la scena del mondo che descrive). L'unico vincolo sintattico previsto è il divieto di utilizzare la congiunzione 'e' per evitare che gli elementi vengano giustapposti in forma di elenco.

La sessione 4 consiste nella versione avanzata del gioco *Puzzle di frasi*. Tutte le squadre ricevono un pezzo di puzzle che rappresenta il verbo target, più altri 15 pezzi di puzzle corrispondenti a diversi elementi della frase (nomi, articoli, aggettivi, ecc.). Il compito è costruire la frase più lunga possibile, partendo dagli elementi a disposizione. Come nella sessione 2, sono stati utilizzati verbi di diversa valenza. Una volta generata la frase, la squadra può svilupparla ulteriormente lanciando due dadi per ogni turno: uno numerico e uno con i colori corrispondenti alle categorie grammaticali presenti nel gioco. In base al lancio dei dadi, ogni squadra pesca un dato numero di elementi dalla categoria grammaticale corrispondente al colore uscito sulla faccia del dado (ad es. 4 nomi). Anche in questo gioco, i nomi delle categorie grammaticali non vengono esplicitati ma i partecipanti sono spontaneamente spinti a riflettere su quale 'colore' vorrebbero per poter connettere tra loro i pezzi che hanno a disposizione. La squadra riceve tanti punti quanti sono gli elementi della frase utilizzati correttamente.

Nella sessione 5 inizia l'altro gioco cardine del training, il *Gioco dell'oca sintattico – base*: in questo gioco le squadre si sfidano a coppie. Il primo giocatore di ogni coppia di squadre formula una frase basata su una carta verbo presa da un mazzo, poi i compagni di squadra prendono a turno una carta ciascuno da un altro mazzo di carte-espansione contenenti domande e preposizioni. Il compito consiste nello sviluppare il più possibile la frase rispondendo alle domande (ad es. con chi?) o utilizzando le preposizioni (ad es. di), nel tempo dato di 2 minuti. Gli

elementi possono essere aggiunti in qualunque punto della frase, e ad ogni aggiunta la frase va riformulata per intero oralmente. Il vincolo in questa fase del gioco è non aggiungere altri verbi alla frase. A fine turno, ogni squadra avanza sul tabellone del *Gioco dell'oca* di un numero di caselle corrispondente al numero di carte-espansione correttamente utilizzate.

Nella sessione 6, i bambini della primaria usano una versione avanzata del gioco *Frase spezzate*, che allena la riformulazione di frasi, mentre quelli della secondaria usano una versione avanzata del gioco *Frase matte* che aggiunge come vincolo rispetto alla versione base l'uso di specifici connettivi.

Con la sessione 7 prosegue il *Gioco dell'oca sintattico*, in versione avanzata con l'aggiunta di carte-espansione con connettivi e domande per l'espansione della frase complessa, contraddistinte da un colore differente. Quando un componente estrae una carta che prevede l'espansione della frase complessa, deve aggiungere un nuovo verbo alla frase. In questo modo, si allena la capacità di giocare con una caratteristica della lingua che Tesnière definisce *traslazione*, ossia il passaggio di un elemento da una categoria sintattica a un'altra: se nella frase fino a quel punto composta c'è una 'casa', alla domanda 'di chi?' si può specificare che si tratta della casa 'paterna' laddove la carta espansione sia del mazzo base, oppure si può dire che è la casa 'che apparteneva al padre' se si tratta di una carta-espansione avanzata. Per spiegare questo concetto, a inizio gioco si riprendono i cartelloni con gli schemi radiali del gioco *Scenette avanzato* e si guidano i partecipanti alla riformulazione delle espansioni da espansioni della frase semplice (senza verbi) a espansioni della frase complessa (con verbi) e viceversa. Uno dei contributi che la grammatica valenziale ha dato all'analisi sintattica è infatti «la possibilità di guardare alla frase complessa come proiezione e sviluppo della struttura di una frase semplice» (De Santis 2019).

Nelle sessioni 8 e 9 l'obiettivo è stimolare il trasferimento delle abilità di combinazione di frasi nel contesto della produzione di un discorso. L'attenzione è sulla capacità di usare i connettivi per esprimere relazioni logiche tra le frasi e combinare le frasi nel discorso. Nella 8,

gli studenti della primaria giocano alle *Lacune della storia*, mentre quelli della secondaria alle *Sfide argomentative*. Alle squadre della primaria viene fornita una sequenza di immagini rappresentanti storie illustrate e una scatola di pezzi di puzzle contenente diversi connettivi; il compito è raccontare la storia usando i connettivi logici appropriati (ad es. allora, così, ma). I partecipanti della secondaria ricevono esclusivamente una scatola di connettivi e la tabella usata nel gioco avanzato delle *Frase matte*; a turno, un membro di ogni squadra affronta un membro di un'altra squadra nel dibattito su un argomento a scelta. Nella sessione 9 si costruisce un *Testo collettivo*. Mentre il gruppo della primaria lavora su un testo narrativo, il gruppo della secondaria produce un testo argomentativo. All'inizio dell'attività, ogni gruppo riceve una serie di connettivi, che deve utilizzare per aggiungere una nuova idea al testo. Il training si conclude con *Inventa una sfida*, in cui i gruppi si cimentano nell'inventare un nuovo gioco di potenziamento linguistico in modo totalmente libero. L'attività permette al conduttore del training di osservare il livello di consapevolezza metalinguistica raggiunto dai partecipanti attraverso l'idea che questi si sono fatti di cosa sia importante allenare per migliorare le proprie abilità linguistiche.

## 5. RISULTATI

Il training è stato sperimentato in due tornate, a un anno di distanza l'una dall'altra; in entrambe le sperimentazioni erano coinvolte due classi della primaria e due classi della secondaria. Dopo il primo pre-test in tutte le classi, il laboratorio veniva sperimentato in una quinta di scuola primaria e in una seconda di scuola secondaria (*training group*). Al termine, veniva svolto un secondo test in tutte le classi, che per le due classi del *training group* costituiva il primo post-test e per le altre due classi il secondo pre-test. Il training veniva poi sperimentato nelle restanti due classi (*waiting group*), seguito da un ulteriore post-test, rappresentante per queste ultime due classi il primo post-test e per le altre il secondo post-test, a distanza di tempo. Al *waiting group* veniva infine somministrato un secondo post-test di follow-up a distanza di tempo. Il

campione reclutato contava 167 partecipanti (81 studenti della primaria e 86 della secondaria).

Nell'elaborazione dei dati raccolti sono state valutate le abilità di scrittura a livello di frase e di testo degli studenti al pre-test, al post-test e al follow-up con compiti di generazione e riformulazione di frasi scritte (Arfé *et al.* 2016) e compiti di composizione scritta. I risultati hanno rivelato un'efficacia generale del training linguistico orale per la scrittura degli studenti, soprattutto per i partecipanti più giovani (alunni di scuola primaria), con miglioramenti significativi sia nel *training group* sia nel *waiting group* dopo l'intervento in tutte le misure valutate a livello di frase (tranne che per la fluenza) e nella composizione di testi, portando a miglioramenti nella qualità macrostrutturale dei testi dopo l'intervento. Si può dire quindi che gli scrittori più giovani hanno trasferito le abilità di generazione di frasi orali acquisite durante il training alla scrittura. Gli scrittori più grandi (scuola secondaria) hanno tratto maggiori benefici dall'intervento a livello di testo, con miglioramenti significativi nella qualità macrostrutturale dei loro testi; in alcuni casi è migliorata anche la lingua dei testi.

Studi sullo sviluppo dell'apprendimento linguistico (Berninger *et al.* 2011; Saddler – Graham, 2005) ci dicono che le frasi rappresentano le unità di elaborazione naturale della generazione del testo, poiché sono la forma in cui vengono tradotte le idee quando si costruisce un testo. Sviluppare la capacità di tradurre le idee in frasi rappresenta quindi un'abilità di scrittura fondamentale e un prerequisito per i processi di scrittura coerenti di livello superiore. Questo contribuisce a spiegare il successo dell'intervento, che pur essendo incentrato sulla costruzione e riformulazione di frasi ha portato a significativi miglioramenti nella qualità macrostrutturale dei testi prodotti. Risultati simili sono stati ottenuti in altri studi (Limpo – Alves 2013; Saddler – Graham 2005), che tuttavia non hanno verificato il trasferimento delle abilità di generazione orale alla scrittura. Il training qui presentato è invece caratterizzato dall'aver proposto attività esclusivamente orali, tutte in forma di gioco.

L'ipotesi che gli interventi sul linguaggio orale possano portare a miglioramenti nella scrittura ha implicazioni pratiche importanti per l'insegnamento della scrittura. Sono molti gli studi che indagano la correlazione tra scrittura e oralità<sup>2</sup>, mentre la possibilità di allenare le abilità di scrittura lavorando un modo attivo sulle abilità orali è ancora poco esplorata. In questo studio si sostiene invece che l'acquisizione di una varietà linguistica colta tipica della scrittura in ambiente accademico possa essere mediata dall'oralità e favorita dalla riflessione grammaticale, se proposta con i giusti strumenti e modelli.

*Università degli Studi di Torino – IIS C.I. Giulio  
f.festa@unito.it  
federicafesta@hotmail.it*

#### BIBLIOGRAFIA

- Arfé, B. – Festa, F. – Ronconi, L. – Spicciarelli, G.  
2021 *Oral sentence generation training to improve fifth and 10th graders' writing*, in «Reading and Writing», 34, pp. 1851-1883.
- Arfé, B. – Dockrell, J.E. – De Bernardi, B.  
2016 *The effect of language specific factors on early written composition. The role of spelling, oral language and text generation skills in a shallow orthography*, in «Reading and Writing», 29/3, pp. 501-527.

---

<sup>2</sup> Il gruppo MT coordinato dal professor Cornoldi dell'Università di Padova ne ha tratto un test e training di allenamento alla comprensione in ascolto, funzionale al miglioramento della comprensione in lettura (Carretti *et al.* 2013). Sullo sviluppo delle abilità linguistiche orali e scritte e la loro relazione cfr. Pinto (1993).

- Berninger, V.W. – Nagy, W. – Beers, S.  
2011 *Child writers' construction and reconstruction of single sentences and construction of multi-sentence texts. Contributions of syntax and transcription to translation*, in «Reading and Writing», 24/2, pp. 99-112.
- Boscolo, P. – Gelati, C. – Galvan, N.  
2012 *Teaching elementary school students to play with meanings and genre*, in «Reading and Writing Quarterly», 28/1, pp. 29-50.
- Bruner, J.S.  
1966 *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press, Cambridge (MA); trad. it. *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando Editore, Roma, 1982.
- Camizzi, L. (a cura di)  
2021 *Didattica della grammatica valenziale: dal modello teorico al laboratorio in classe. Una ricerca sul campo*, Carocci, Roma.
- Cardoso, M.A. – Comoglio, M.  
2003 *Insegnare e apprendere in gruppo, il cooperative learning. Teoria, applicazione, ricerche, pratica*, Istituto di didattica UPS, Roma.
- Carretti, B. – Cornoldi, C. – Calderola, N. – Tencati, C.  
2013 *CO-TT. Comprensione Orale Test e Trattamento*, Erickson, Trento.
- De Santis, C.  
2016 *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.

2019 *La Frase complessa in una prospettiva valenziale*, in «Italiano LinguaDue», 11/2, pp. 285-300.

Limpo, T. – Alves, R.A.

2013 *Teaching planning or sentence-combining strategies. Effective SRSD interventions at different levels of written composition*, in «Contemporary Educational Psychology», 38/4, pp. 328-341.

Lo Duca, M.G.

2004 *Esperimenti grammaticali: riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.

Pinto, G.

1993 *Dal linguaggio orale alla lingua scritta. Continuità e cambiamento*, La Nuova Italia, Scandicci.

Proverbio, G.

1975 *La scuola come proposta di umanizzazione*, in «Ricerche didattiche», 3, pp. 61-81.

Tesnière, L.

1959 *Elements of structural syntax*, Klincksieck, Paris; trad. it. *Elementi di sintassi strutturale*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2001.

Sabatini, F. – Camodeca, C.

2022 *Grammatica valenziale e tipi di testo*, Carocci, Roma.

Sabatini, F. – Camodeca, C. – De Santis, C.

2011 *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.

2014 *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino.

Saddler, B. – Graham, S.

2005 *The effects of peer-assisted sentence-combining instruction on the writing performance of more and less skilled young writers*, in «Journal of Educational Psychology», 97/1, pp. 43-54.

#### SITOGRAFIA

<https://www.indire.it/progetto/laboratorio-di-grammatica-valenziale/>.

<https://valenziale.blogspot.com/>, blog a cura di C. De Santis, UniBo.