

La grammatica valenziale per la didattica dell'italiano L2. Un'indagine sperimentale

Silvia Gilardoni
Università Cattolica del Sacro Cuore
silvia.gilardoni@unicatt.it

Abstract

This paper aims at analysing the use of valency grammar for the teaching of Italian as a second language. After considering the pedagogical implications of Tesnière's theory of valency grammar and its relevance in the history of language teaching, we illustrate the valency model proposed by Sabatini for the Italian language. The focus then turns to the advantages and applications of this model for the teaching of Italian as a second language, with examples of teaching activities which can be adapted to different types of learners. The paper thus presents the results of an empirical research conducted in the context of the Italian L2 teaching to university students, carried out with the aim of analysing the learning and teaching effectiveness of valency grammar.

Keywords

Valency grammar - Italian as a second language teaching - Italian L2 grammar teaching and learning

1. Introduzione

In questo lavoro prendiamo in esame il modello della grammatica valenziale con attenzione alla sua applicazione nella didattica dell'italiano L2.

A partire dalle ricadute glottodidattiche della teoria valenziale elaborata da Lucien Tesnière, si evidenzia il contributo dello studioso alla storia della glottodidattica. Si considera poi il modello della grammatica valenziale proposto da Francesco Sabatini per la lingua italiana e ne vengono illustrate le possibili applicazioni didattiche per la riflessione metalinguistica e lo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative in italiano L2. Si presentano infine i risultati di un'indagine sperimentale condotta con apprendenti universitari di italiano L2, finalizzata alla raccolta di dati per avviare una riflessione sull'efficacia glottodidattica del modello valenziale e per valutare la percezione degli studenti in merito al suo uso didattico.

2. La grammatica valenziale nella storia della glottodidattica

La teoria della grammatica valenziale, che risale, come è noto, al pensiero di Lucien Tesnière, mostra un'ampia potenzialità applicativa nel campo della didattica delle lingue, come emerge

chiaramente nell'opera stessa dello studioso, *Éléments de syntaxe structurale*, pubblicata postuma nel 1959.

Come ricorda De Santis (2016: 25), “l'impianto pedagogico dell'opera” di Tesnière, in parte responsabile della sua fortuna tardiva in campo linguistico, “ne farà uno strumento applicabile con successo nella didattica delle lingue classiche e moderne”; il contributo dell'autore può essere collocato, pertanto, a pieno titolo nella storia della glottodidattica.

L'attenzione glottodidattica di Tesnière emerge, infatti, sin dalle prime pagine del suo lavoro, quando espone la sua nozione di frase come una gerarchia di connessioni, evidenziando il ruolo attivo del parlante che deve stabilire connessioni, se vuole costruire frasi e comunicare, oppure deve riconoscere tali connessioni per poter comprendere la lingua:

Costruire una frase significa immettere la vita in una massa amorfa di parole, stabilendo un insieme di connessioni fra loro. Al contrario, capire una frase è cogliere l'insieme di connessioni che uniscono le varie parole (Tesnière 2001 [1959], cap. 1, §§ 9-10).¹

La riflessione si focalizza, dunque, sul processo di produzione e comprensione linguistica, che fonda la competenza comunicativa in un data lingua.

Tesnière propone poi una rappresentazione grafica delle connessioni, utilizzando il famoso “stemma”, un grafo ad albero rovesciato, per rendere in modo visivo i rapporti gerarchici che determinano il significato delle frasi. Il verbo è l'elemento che sta in alto, perché è considerato il nodo centrale della frase, cui si legano gli altri elementi, i cosiddetti attanti, richiesti dal verbo, ed eventuali circostanti. Il concetto di valenza, secondo la famosa metafora della chimica, viene utilizzato per indicare il numero di attanti cui un verbo si lega e consente di individuare le relazioni di dipendenza che il verbo richiede.

Lo stemma offre “una rappresentazione visiva di un concetto astratto”, ossia “lo schema strutturale della frase” (Tesnière 2001 [1959], cap. 3, § 10) ed è funzionale a visualizzare il processo di produzione e comprensione, mostrando il passaggio dall'ordine gerarchico e strutturale della frase all'ordine lineare e viceversa:

Costruire, o fissare lo stemma di una frase, significa trasformarne l'ordine lineare in ordine strutturale. [...]. Viceversa, costruire una frase significa trasformare l'ordine strutturale in ordine lineare, disponendo sulla catena parlata le parole che costituiscono lo stemma. [...]

Da questo punto di vista possiamo dire [...] che **parlare** una lingua significa trasformarne l'ordine strutturale in ordine lineare, e viceversa **capire** una lingua significa trasformare l'ordine lineare in ordine strutturale (Tesnière 2001 [1959], cap. 6, §§ 2-4).²

Si rende evidente l'intento pedagogico di Tesnière, che sottolinea “il favore che tali rappresentazioni concrete di concetti astratti incontrano in generale nell'insegnamento” (Tesnière 2001 [1959], cap. 3, §13). Il metodo della rappresentazione grafica attraverso gli stemmi, infatti, è parte integrante della proposta teorica della sintassi valenziale, come viene ricordato dallo stesso Tesnière nella sezione finale della sua opera, in cui offre una serie di indicazioni di carattere pedagogico (*Indications pédagogiques*):³ si tratta di un metodo che consente di cogliere le frasi nella loro complessità vivente (“complexité vivante”), secondo

¹ Riportiamo il testo dalla traduzione italiana dell'opera (Tesnière 2001 [1959]), indicando i riferimenti a capitoli e paragrafi, così da poter ritrovare le citazioni anche nell'edizione originale.

² Il grassetto è nel testo.

³ Le *Indications pédagogiques* non sono presenti nella traduzione italiana dell'opera.

l'immagine di una rappresentazione scenica che prende vita, e richiede una classe altrettanto viva e attiva, con studenti che sappiano riconoscere e costruire la struttura viva delle frasi attraverso gli stemmi (Tesnière 1959, cap. 276, §§ 13-16). Nell'azione didattica, inoltre, occorrerà rispettare il principio della complessità crescente (“complexité croissante”), cominciando in modo graduale da frasi e stemmi più semplici fino a strutture più complesse e nello stesso tempo seguendo l'interesse mostrato dagli studenti e i problemi sollevati dagli stessi nel lavoro in classe (Tesnière 1959, cap. 276, §§ 27-33). Le considerazioni proposte risultano di estrema attualità nel quadro delle recenti tendenze della didattica delle lingue, in cui si riconosce la rilevanza della grammatica nell'apprendimento e nell'insegnamento linguistico, quale elemento centrale della competenza comunicativa (Council of Europe 2001, 2020), da sviluppare attraverso la riflessione sulla lingua, svolta dall'apprendente sotto la guida del docente in un percorso di scoperta delle regole e delle strutture (Balboni 2015).

La ricezione della grammatica valenziale in prospettiva glottodidattica si afferma a partire dagli anni Sessanta nell'ambito della germanistica (Helbig 1965, Helbig, Buscha 1970; Welke 2011).⁴ In ragione della sua semplicità e del suo potenziale uso didattico, come ricordano Bianco et al. (2015: 9), il modello si è diffuso quindi “a livello internazionale, prima nell'insegnamento del tedesco come L2, successivamente nella didattica delle altre lingue”. Negli anni Settanta la grammatica valenziale viene utilizzata anche nella didattica del latino ed è attraverso il latinista Germano Proverbio che viene recepita in ambito italiano (De Santis 2016: 26).⁵ Proverbio, che ha anche pubblicato la traduzione italiana dell'opera di Tesnière, insieme ad Anna Trocini Cerrina, nelle sue *Lezioni di glottodidattica* (1984: 68) propone il modello valenziale come modello grammaticale di riferimento in ambito glottodidattico per i vantaggi che lo rendono “applicabile sia nell'insegnamento della lingua materna che nell'insegnamento delle lingue straniere ed anche nelle lingue classiche”.

Lo studioso osserva come la “grammatica della dipendenza”, così come viene chiamata la teoria valenziale seguendo gli studi sulla lingua tedesca (*Dependenzgrammatik*), risponde a un “criterio formale o sintattico” e si apre, allo stesso tempo, ai “problemi del significato, o della semantica”, due requisiti essenziali per un modello grammaticale a fini glottodidattici (Proverbio 1984: 68). Dal punto di vista della sua applicazione didattica il modello di Tesnière mostra alcuni vantaggi immediati secondo Proverbio (1984: 71-77): consente di distinguere chiaramente tra “complementi sintattici” che sono “vincolati al verbo” (soggetto, oggetto diretto e indiretto) e “complementi semantici”, cioè i circostanziali “non vincolati al verbo”; permette, inoltre, “la formulazione di definizioni formali, o sintattiche, delle categorie grammaticali”, come per esempio il verbo come nucleo della frase, il soggetto come complemento 1 del verbo ecc., e consente di “spiegare, in termini sintattico formali, numerosi complementi del verbo”, quali oggetti indiretti di tipo preposizionale (come ad esempio “credere agli amici”, “assistere a uno spettacolo”); infine, considerando i “complementi” come “posti, o come posizioni, da riempire o saturare”, favorisce “il naturale passaggio dalla sintassi semplice alla sintassi complessa”, quando tali complementi sono rappresentati da elementi linguistici come intere frasi.

In campo glottodidattico si può dunque prevedere, come afferma lo studioso, un uso del modello di tipo “massimale”, che “consiste nella costruzione di un manuale tutto impostato sul

⁴ Tralasciamo in questa sede la ricezione e gli sviluppi della teoria in ambito linguistico. Per un approfondimento sul contributo di Tesnière agli studi linguistici si veda, tra gli altri, a Kahane, Osborne (2015).

⁵ Nel suo studio dedicato alla didattica delle lingue classiche, Proverbio (1981) rimanda al lavoro di Happ (1976) per la didattica del latino con la grammatica valenziale.

modello”, oppure di tipo “minimale”, che “rinvia al modello per sintetizzare, con schemi, nozioni di sintassi apprese anche nei modi tradizionali” (Proverbio 1984: 80).

L’applicazione del modello della grammatica valenziale alla lingua italiana si deve poi a Francesco Sabatini, che ha proposto una rivisitazione teorica del modello e la relativa elaborazione didattica nella sua prima grammatica *La comunicazione e gli usi della lingua* del 1984, offrendo così un intero manuale per l’educazione linguistica basato sulla teoria valenziale. Sabatini (2004) riconosce, infatti, i vantaggi didattici e cognitivi della grammatica valenziale ai fini dell’educazione linguistica, poiché consente di rendere “più semplici i percorsi didattici nei meandri della lingua”, rispondendo all’esigenza metodologica di osservare la sintassi della frase in frasi-tipo, attraverso “un modello esplicativo che unifichi tutti i tipi possibili di frasi e rappresenti tutte le relazioni interne che in esse si possono cogliere”.

Nel rielaborare il modello valenziale per l’italiano, Sabatini rivede, in primo luogo, la terminologia e la classificazione dei componenti frasali: al verbo si legano gli “argomenti”, termine assunto dalla logica e utilizzato anche in linguistica, che corrisponde agli elementi chiamati attanti da Tesnière; si aggiungono poi i “circostanti” del nucleo (come aggettivi, sintagmi preposizionali, avverbi, frasi relative), legati morfosintatticamente ai costituenti del nucleo, e le “espansioni” (come espressioni preposizionali o avverbiali o le frasi dipendenti), che possono affiancarsi al nucleo in modo libero. Con il concetto di “trasformazione”, che rimanda alla traslazione di Tesnière, trova spiegazione il passaggio dalla struttura della frase alla struttura del periodo.⁶

Lo studioso propone poi una nuova modalità di visualizzazione grafica della frase, ritenendo più efficace dal punto di vista didattico, rispetto allo stemma di Tesnière, la rappresentazione delle connessioni sintattico-semantiche della frase attraverso un’“immagine resa da schemi concentrici di tipo insiemistico” (Sabatini et al. 2015: 36); tale raffigurazione presenta il vantaggio “di trasporre la forma ‘lineare’ della struttura della frase (come la realizziamo in sequenza fonica o scritta ‘sul rigo’) in una costellazione da osservare sinotticamente, nella quale gli elementi che hanno una funzione diversa nella struttura della frase sono collocati in posizioni diverse (tre aree concentriche) dello schema” (Sabatini 2004). Con la nuova edizione della grammatica (Sabatini et al. 2011) gli schemi proposti sono stati resi a colori, per distinguere i diversi elementi della frase, con anche la possibilità di animazione tramite Power Point, e sono diventati noti come Grafici Radiali Sabatini (d’ora in poi GRS).

2. La grammatica valenziale nella didattica dell’italiano L2

Il modello della grammatica valenziale dell’italiano ha trovato applicazione anche nel contesto dell’insegnamento/apprendimento dell’italiano L2: viene proposto in sillabi per l’italiano L2 (Lo Duca 2006; Benucci 2007); in diversi studi sono illustrate esemplificazioni di attività didattiche per l’italiano L2 basate sulla grammatica valenziale (Camodeca 2011, 2013; Sabatini et al 2015; Gilardoni, Corzuol 2016; De Santis 2018; Pinello 2018; Pona et al. 2018; Pona 2019); sono state pubblicate grammatiche e materiali che si riferiscono al modello valenziale (Duso 2019; Debetto 2018; Pona, Questa 2016).

⁶ Ricordiamo che il modello della grammatica valenziale proposto da Sabatini viene correlato anche all’analisi testuale, nella prospettiva della classificazione tipologica avanzata dallo studioso, basata sul grado di rigidità/elasticità del vincolo interpretativo dei testi. Per approfondimenti rimandiamo a Sabatini et al. 2015.

La diffusione del modello nel campo della didattica dell'italiano L2 ha permesso di evidenziarne i vantaggi glottodidattici (Camodeca 2011; Sabatini et al. 2015). Tra questi occorre ricordare, in primo luogo, la rilevanza data al riconoscimento del nesso tra sintassi e semantica e alla correlazione tra frase e testo: il modello consente di guidare l'apprendente a riflettere sugli elementi necessari e accessori della frase, dal punto di vista sintattico e semantico, facilitando l'attività di comprensione e produzione testuale. Un altro aspetto riguarda il ricorso limitato alla terminologia metalinguistica, cui si unisce la possibilità di utilizzare metafore esplicative, con una evidente ricaduta positiva in particolare con apprendenti con basso livello di competenza linguistica o scarsa scolarizzazione. La rappresentazione grafica attraverso i GRS, con colori e animazioni, conferisce, infine, una dimensione ludica e motivante al processo di apprendimento.

Nella sua applicazione alla didattica dell'italiano L2 la grammatica valenziale prevede in particolare l'uso di GRS vuoti, che rappresentano la struttura valenziale dei vari tipi di verbi, con l'aggiunta delle fasce dei circostanti e delle espansioni (Camodeca 2011; Sabatini et al. 2015). Un riferimento essenziale per lavorare sugli schemi valenziali dei verbi è poi il noto DISC, il dizionario valenziale dell'italiano Sabatini Coletti (2008), che diventa così una risorsa per l'insegnamento della grammatica (Sabatini et al. 2015; Andorno et al. 2003).

A partire dal modello della grammatica valenziale si possono prevedere, dunque, diversi tipi di attività didattiche per la riflessione linguistica e per lo sviluppo delle abilità di comprensione e produzione orale e scritta, da collocare nella fase centrale e/o finale di una unità di lavoro:⁷

- attività di analisi e di scoperta delle regole, attraverso un approccio induttivo, per guidare l'apprendente nel riconoscimento delle valenze del verbo, del diverso significato dei verbi ad alternanza argomentale, della struttura della frase, delle reggenze (con l'uso delle preposizioni) o dell'uso dei pronomi, ricorrendo a tecniche didattiche come l'abbinamento tra frasi e GRS vuoti, il completamento di GRS vuoti o parzialmente vuoti, la transcodificazione con l'uso di immagini, l'esplicitazione dei rapporti tra gli elementi della frase con l'uso dei GRS;
- attività di fissazione delle strutture e delle regolarità scoperte, con tecniche come l'individuazione di errori o la manipolazione di frasi utilizzando i GRS;
- attività di guida alla comprensione del testo a partire dalla centralità del verbo, attraverso il riconoscimento di frasi nucleo, di circostanti ed espansioni, per esempio attraverso la tecnica della domanda/elicitazione;
- attività di riflessione sugli errori a partire da produzioni scritte di apprendenti, ricorrendo ai GRS per la riflessione metalinguistica;
- attività di riutilizzo guidato (scritto o orale) e attività di produzione più libera, condotte attraverso varie modalità: completamento di frasi costituite solo da verbo; completamento/ampliamento di frasi nucleo con circostanti ed espansioni; riordino di elementi delle frasi rappresentati come parti di GRS con successiva linearizzazione; stesura di testi a partire da verbi o da solo alcuni elementi della frase (anche inseriti in GRS); transcodificazione (dall'immagine all'individuazione del verbo e alla costruzione della frase); stesura di testi a partire da GRS vuoti.

Si tratta di attività che possono essere adattate a vari contesti di apprendimento e alle diverse tipologie di apprendenti dell'italiano L2, caratterizzati da motivazioni e bisogni linguistico-comunicativi specifici: migranti adulti in Italia e bambini o adolescenti di famiglie

⁷ Si fa riferimento, dal punto di vista terminologico, al concetto di unità di lavoro proposto da Diadori (2009).

immigrate in Italia, studenti internazionali nelle università italiane, apprendenti all'estero stranieri o di origine italiana. Come ricordano Sabatini et al. (2015: 46), infatti, “la spendibilità del modello valenziale nella glottodidattica” risiede principalmente nella sua “flessibilità, che lo rende adattabile a pubblici diversificati per età, motivazione, grado di scolarità, livello di competenza linguistico-comunicativa e per gli altri elementi che concorrono a delineare vari profili di apprendenti”.

3. La grammatica valenziale per gli studenti universitari di italiano L2: un'indagine sperimentale

Al fine di verificare l'efficacia glottodidattica dell'applicazione del modello valenziale nell'insegnamento dell'italiano L2, nell'ambito del Progetto VAL-ITAL2 “Grammatica VALenziale per l'ITALiano L2” dell'Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, è stata condotta un'indagine sperimentale in corsi di italiano L2 per studenti universitari.⁸

Per la raccolta dei dati sono stati individuati due gruppi di apprendenti di pari livello di competenza linguistica, frequentanti due corsi di lingua e cultura italiana per stranieri durante l'anno accademico 2021/2022.

Gli studenti sono stati coinvolti in attività di riflessione metalinguistica secondo due differenti metodologie, così da definire un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo per la ricerca: nel gruppo sperimentale è stato svolto un percorso sulla base del modello valenziale ricorrendo ai GRS; nel gruppo di controllo è stato utilizzato un approccio comunicativo attraverso attività di induzione alla regola. A conclusione dei due percorsi didattici si è svolta un'attività di verifica, che ha permesso di confrontare i risultati di apprendimento dei due gruppi di apprendenti. Dopo aver presentato il contesto di apprendimento, le caratteristiche dei due gruppi e le attività didattiche svolte, si illustrano i risultati dell'indagine.

2.1 Contesto di apprendimento e gruppi di apprendenti

Il gruppo sperimentale, cui sono state proposte le attività basate sulla grammatica valenziale, è costituito da una classe di studenti universitari del corso curricolare di “Italiano per la comunicazione” nell'ambito del corso di laurea triennale *Communication Management* della Facoltà di Scienze politiche e sociali dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Le attività didattiche sperimentali hanno coinvolto 20 studenti, di cui 17 hanno svolto la verifica finale.

Il gruppo di controllo è formato da studenti di un corso extracurricolare di lingua e cultura italiana proposto nell'ambito del Master di primo livello in *Luxury Goods Management* dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Alla sperimentazione hanno partecipato 7 studenti.

Si tratta di corsi di 40 ore attivati dal Servizio Linguistico di Ateneo (SeLd'A) dell'Università Cattolica, che hanno come obiettivo lo sviluppo di abilità e competenze previste dal livello B1 del Quadro Comune Europeo, con attenzione all'acquisizione delle principali strutture morfosintattiche dell'italiano e alla capacità di comprensione e interazione su argomenti familiari inerenti allo studio, al mondo del lavoro e al tempo libero. L'istituzione di tali corsi si annovera tra le azioni di politica linguistico-educativa dell'Ateneo finalizzate a

⁸ Per approfondimenti si veda il sito del progetto all'indirizzo <https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-2018-progetto-val-ital2-grammatica-valenziale-per-l-italiano-l2> (ultima consultazione: 30 giugno 2022).

promuovere un'educazione plurilingue e interculturale nell'ambito dei cosiddetti *English taught programs* proposti ai vari livelli della formazione universitaria (Gilardoni *et al.*, in stampa).

I corsi sono tenuti da una docente e formatrice esperta di italiano L2, Alessandra Cerizza, che ha dato la disponibilità a collaborare al progetto di ricerca e alla raccolta dei dati e ha realizzato le attività didattiche per l'indagine sperimentale.

I due gruppi di studenti, eterogenei per provenienze e repertori linguistici, presentano un medesimo livello di competenza linguistico-comunicativa, assimilabile al livello A2 del Quadro Comune Europeo.

Per la progettazione dell'attività di riflessione metalinguistica si è deciso di selezionare come tema di lavoro l'uso della struttura morfosintattica del verbo *piacere*. Per entrambi i gruppi di studenti, infatti, si è riscontrato come il verbo *piacere* fosse conosciuto dagli apprendenti, ma venisse utilizzato in modo scorretto per la maggior parte degli scambi comunicativi, come si è potuto osservare dalla presenza di errori fossilizzati in diversi studenti durante attività di produzione orale o di interazione in classe.

Il verbo *piacere*, in quanto forma espressiva che permette all'apprendente di comunicare gusti personali e semplici opinioni sin dal livello elementare, è parte dei sillabi di livello iniziale: a livello A1 come unità minima nell'espressione "mi piace ..." e a livello A2 come struttura completa con i diversi pronomi indiretti tonici e atoni nel suo uso impersonale.

La difficoltà dell'uso della struttura risiede in particolare nella presenza di un ordine della frase diverso da quello basilico SVO, con la collocazione prima del verbo dell'oggetto indiretto e la posposizione del soggetto al verbo, nonché nella gestione dell'uso dei pronomi personali come oggetto indiretto nelle due varianti, tonica, preceduta dalla preposizione *a*, e atona, con funzioni comunicative differenti.

2.2 Il gruppo sperimentale

Con il gruppo sperimentale è stata progettato un percorso di riflessione grammaticale sulla struttura frasale con il verbo *piacere* attraverso il modello della grammatica valenziale, con la relativa rappresentazione grafica, nell'ambito di una unità di lavoro della durata prevista di quattro ore, con una introduzione di un'ora. Prima di avviare la riflessione, infatti, è stato necessario presentare agli apprendenti la modalità di analisi della grammatica valenziale.

Si è pensato di introdurre il modello valenziale in modo graduale, partendo da un'attività di brainstorming sul significato dei colori usati nei GRS, con l'intenzione di motivare gli apprendenti ad affrontare un laboratorio di grammatica abbassando il filtro affettivo e chiedendo una partecipazione attiva incentrata sull'osservazione e non tanto sull'uso corretto della forma in oggetto.

Agli studenti è stato chiesto di individuare per associazione una o più parole connesse ai colori rosso, blu e nero, i colori utilizzati nei GRS. Dal sondaggio realizzato sono emersi i seguenti concetti: il colore rosso rappresenta "l'amore", "la passione", "il Natale", "un pericolo", "la rabbia", "il sangue come vita", "il fuoco"; il blu rimanda a parole come "il mare" (inteso come "l'infinito"), "il cielo", "la democrazia", "la lealtà" e "la fedeltà", "l'ottimismo"; il nero rappresenta per la maggior parte degli studenti qualcosa di "negativo", come "la notte", "l'oscurità", "la morte", per altri è emblema di "nobiltà" ed "eleganza" ed al contempo rappresenta un "segreto", un "mistero", entrambi intesi nella duplice accezione positiva e negativa. Dal confronto in plenaria si è giunti ad alcune considerazioni condivise relative alle associazioni semantiche dei diversi colori: il rosso è ritenuto un colore forte, ambivalente, che

comunica qualcosa di importante, a volte anche pericoloso, e che può essere definito come essenziale; il blu è visto come un colore conciliante, come un elemento che permette la connessione; il nero può esser concepito, infine, come simbolo di ciò che è oscuro.

A seguire l'insegnante ha presentato una legenda, in cui i colori menzionati sono associati agli elementi del nucleo della frase, riutilizzando le parole chiave del sondaggio svolto, come nel seguente schema (Fig. 1):

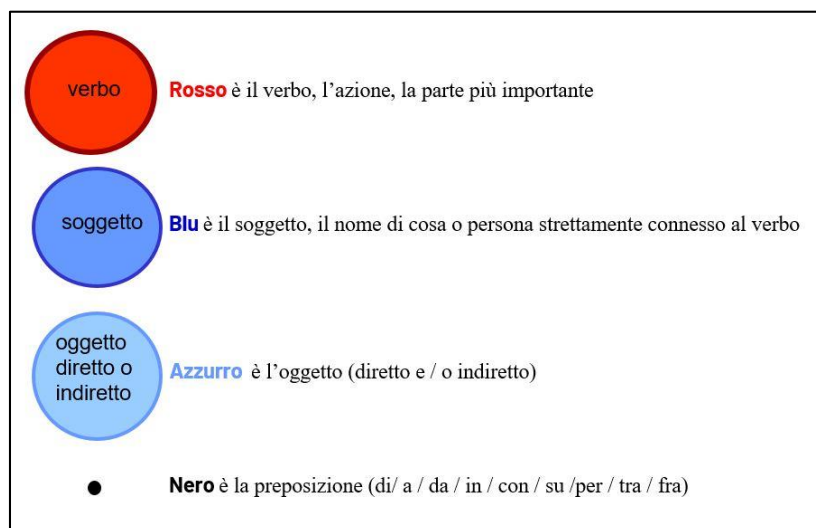


Fig. 1. I colori dei GRS nella rappresentazione della frase nucleo.

L'insegnante ha poi spiegato che questi elementi, così rappresentati, costituiscono le "cellule" di una frase semplice e che ad essi si aggiungono le linee, che uniscono le parti della frase, e un cerchio, il "contenitore" della frase.

Attraverso una presentazione in Power Point con animazioni, si è riflettuto, poi, sulla struttura della frase nucleo. A partire da un esempio con una forma del verbo *regalare*, ossia "regala", ricorrendo allo schema radiale e alla tecnica della domanda per osservarne la forma (tempo, persona) e il significato ed elicitarne gli elementi necessari per saturarne le valenze ("Quale può essere il soggetto?", "È possibile aggiungere altro a questa azione?"), l'insegnante ha guidato gli studenti nella creazione di ipotesi per produrre una frase semplice, secondo l'ordine basilico SVO; è stato mostrato così l'uso di un verbo con un oggetto diretto e un indiretto introdotto dalla preposizione *a*, su cui si focalizzerà poi l'attenzione con il verbo *piacere*.

Dal punto di vista operativo, possiamo segnalare che nella presentazione delle slides animate viene fatto comparire sempre prima il verbo, quale punto di partenza della riflessione metalinguistica; gli elementi si muovono lentamente dal basso al centro della pagina, per invitare gli studenti a osservare l'elemento e a dare delle risposte a tempo, ma senza demotivarli. La rappresentazione in movimento dei singoli elementi di una frase permette di trasmettere visivamente il concetto di valenza, invitando lo studente a ragionare sulle possibili diverse combinazioni, come in un'osservazione al microscopio.

Riportiamo di seguito i grafici utilizzati per le fasi di riflessione guidata sull'esempio di una frase nucleo con il verbo *regalare* (Fig. 2):

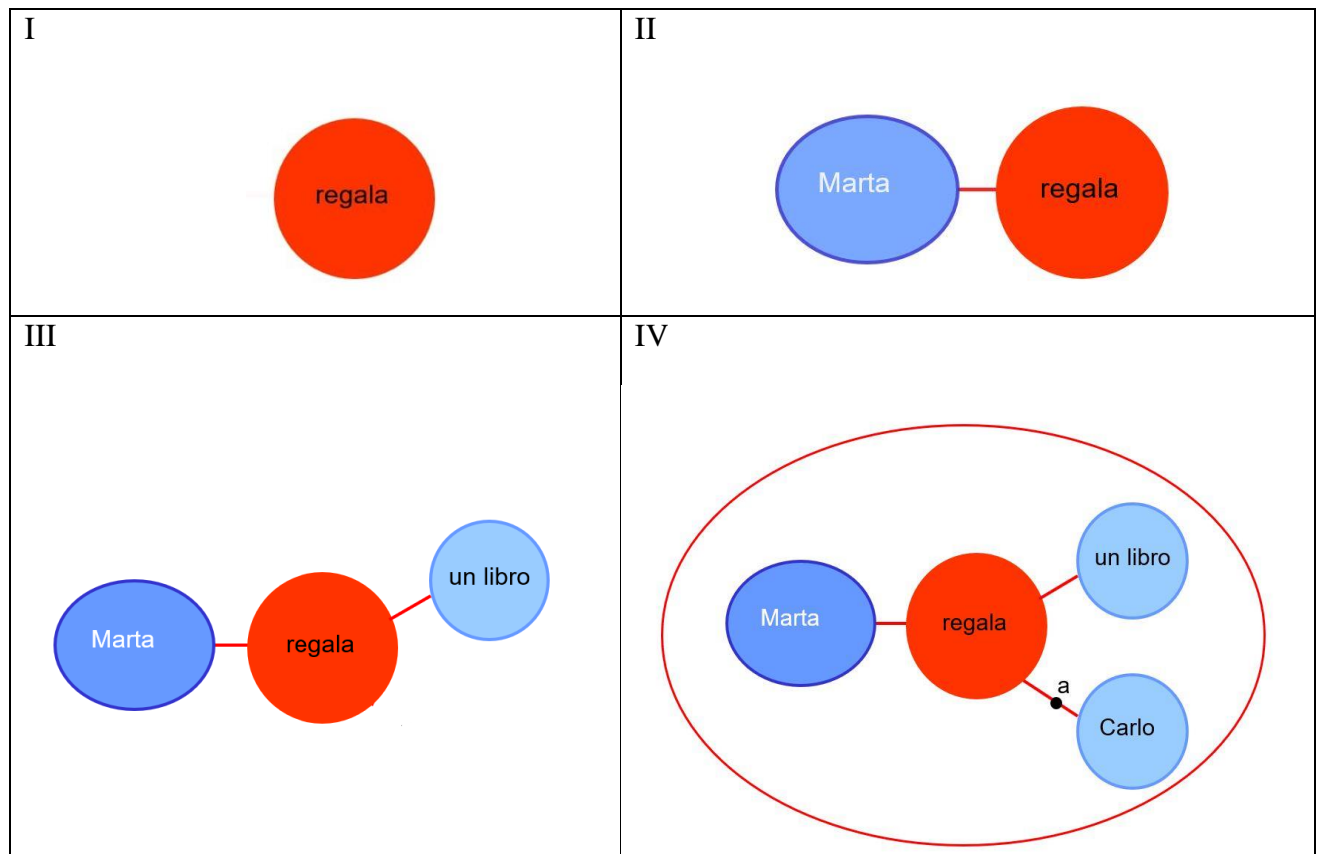


Fig. 2. La riflessione guidata sulla struttura di una frase nucleo

L'attività è proseguita con la presentazione del verbo *piacere*, che è stato confrontato con il verbo *amare*, in contesti d'uso equivalenti per significato. Sono state proposte presentazioni animate di frasi con i GRS, secondo la modalità precedentemente utilizzata, prima con il verbo *amare* e poi con il verbo *piacere*, guidando gli apprendenti, attraverso domande sui diversi elementi della frase, nell'individuazione delle peculiarità dell'uso del verbo *piacere*. Le seguenti immagini mostrano esempi di frasi prodotte dagli studenti durante l'attività, visualizzate attraverso i GRS e poi linearizzate (Fig. 3):

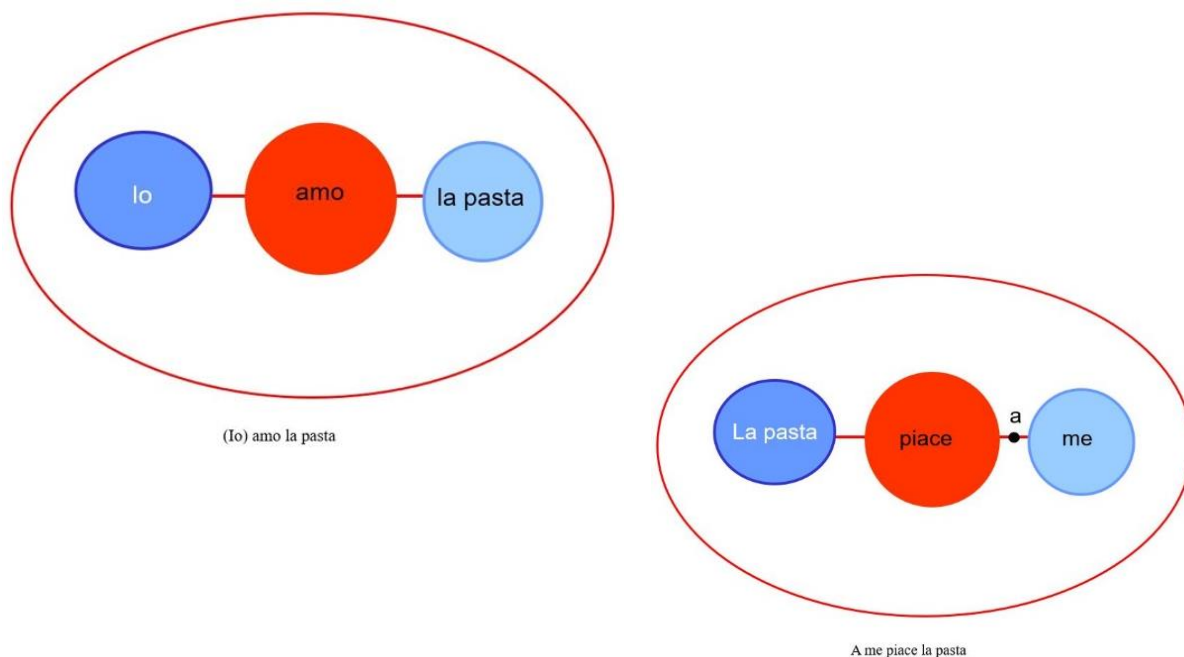


Fig. 3. Esempi di frasi prodotte dagli studenti con i GRS.

Dopo l’osservazione di vari esempi è stata somministrata la seguente attività di vero/falso (Fig. 4), per indurre gli apprendenti alla scoperta autonoma dei meccanismi della struttura oggetto di analisi.

VERO O FALSO?

	VERO	FALSO
Il verbo <i>piacere</i> si usa alla terza persona singolare (<i>piace</i>) o terza persona plurale (<i>piacciono</i>).		
Il verbo <i>piacere</i> concorda con la cosa gradita (es. la pizza, la pasta, lo sport ecc.) e non con la persona che esprime il piacere (es. Marta, io ecc).		
Usiamo <i>piace</i> quando la cosa gradita è un nome plurale.		
Usiamo <i>piace</i> quando la cosa gradita è un nome singolare.		
Usiamo <i>piacciono</i> quando la cosa gradita è un nome plurale.		
Usiamo <i>piacciono</i> quando la cosa gradita è un nome singolare		
Quando parliamo e usiamo il verbo <i>piacere</i> l’ordine della frase cambia da «il gelato piace a noi» a «a noi piace il gelato»		

Fig. 4. Attività di vero/falso per la riflessione grammaticale sull’uso del verbo piacere.

L'attività ha dato anche l'occasione per una riflessione contrastiva tra la costruzione della frase con il verbo *piacere* in italiano e l'uso dello stesso verbo nella L1 degli apprendenti, su richiesta degli studenti stessi; in particolare, apprendenti ispanofoni e russofoni hanno potuto cogliere l'analogia della struttura della frase nelle rispettive L1, mentre sono emerse le differenze con la lingua inglese.

Successivamente è stata presentata una tabella con i pronomi tonici e atoni, ripresi in alcuni esempi di frasi affermative e negative con il verbo *piacere*; gli studenti sono stati stimolati alla riflessione tramite domande, convalidate o rettifiche in plenaria, sulla posizione dei pronomi atoni nella frase, sulla posizione della negazione e sulla funzione comunicativa dell'uso del pronome tonico. Si è riflettuto anche su esempi in cui compare il verbo seguito da frase soggettiva con il verbo all'infinito.

Terminata la presentazione della struttura sono state proposte attività di reimpiego e rinforzo da svolgere in plenaria attraverso l'uso di GRS.

Una prima attività è consistita nell'osservazione e completamento facilitato di GRS parzialmente vuoti, in cui il verbo è stato già inserito e le parole indicate devono essere collocate nell'ordine corretto, oppure in cui sono già stati inseriti gli argomenti e deve essere selezionata la forma verbale corretta, come negli esempi seguenti (Fig. 5):

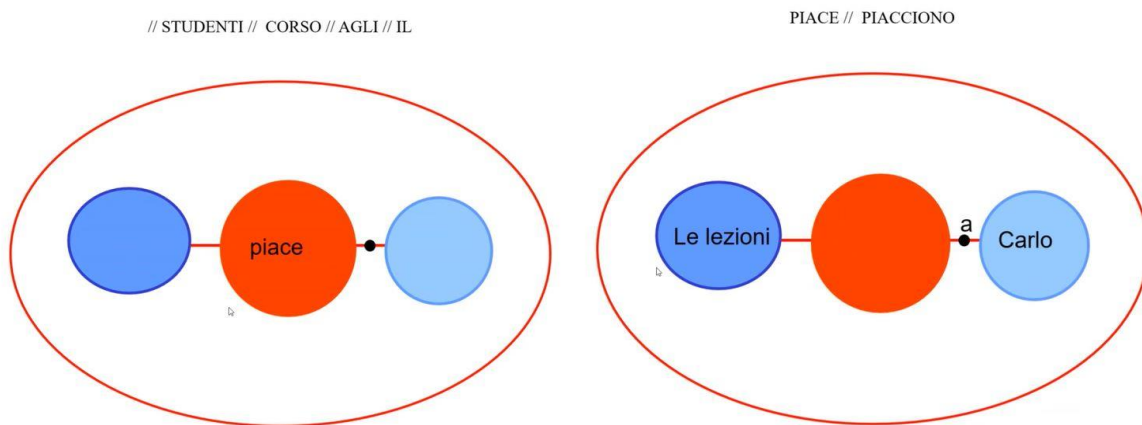


Fig. 5. Attività di osservazione e completamento facilitato di GRS.

Una volta completato il grafico l'insegnante poneva agli studenti domande per elicitarne la riflessione sull'ordine delle parole nella comunicazione e sulla possibilità di sostituzione dell'oggetto indiretto con un pronome.

In un'altra attività è stata usata la tecnica dell'abbinamento, chiedendo agli studenti di selezionare tra due frasi date quella corrispondente al grafico rappresentato, come nel seguente esempio (Fig. 6):

Frase 1: A Carlo piacciono i libri

Frase 2: Carlo ama i libri

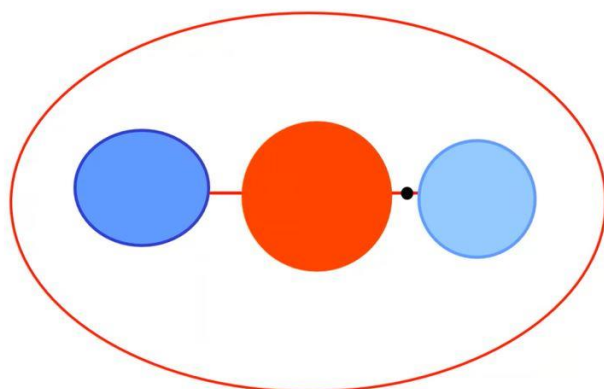


Fig. 6. Attività di abbinamento tra frasi e GRS corrispondente.

In una terza attività è stato chiesto agli apprendenti di completare in modo libero una serie di GRS con inseriti solo i verbi *piacere* o *amare*. L'attività è stata svolta in piccoli gruppi, con un successivo controllo in plenaria delle differenti proposte di frasi.

A conclusione del percorso gli studenti hanno svolto un gioco per riprendere in una modalità ludica la struttura su cui si è lavorato: uno studente alla volta, a turno, disegna un'attività che ama svolgere nel tempo libero; gli altri studenti devono non solo indovinare l'attività, ma anche pronunciare la frase con il nome dello studente e poi sostituirla con il pronome indiretto atono pertinente.

2.3 Il gruppo di controllo

Nel gruppo di controllo l'uso del verbo *piacere* è stato presentato attraverso un metodo induttivo basato su un approccio di tipo comunicativo, nel contesto di una unità di lavoro dedicata alla riflessione grammaticale della durata di quattro ore.

La struttura con il verbo *piacere* è stata oggetto di riflessione linguistica a partire da un'attività di comprensione scritta di testi input sul tema del tempo libero, tratti da un manuale di un corso di italiano, che hanno fornito l'occasione per guidare gli studenti a riconoscere il significato e la funzione linguistico-comunicativa della struttura in oggetto.⁹

Sono state proposte poi altre attività seguendo le tecniche didattiche presentate nel manuale, con l'obiettivo di analizzare la struttura in una modalità induttiva: ricezione orale seguita da un esercizio di abbinamento tra parti di frasi finalizzato al riconoscimento della struttura dal punto di vista morfosintattico (uso del verbo alla III persona singolare/plurale, selezione di soggetto e complemento indiretto); domande aperte per suscitare l'osservazione e la riflessione metalinguistica a partire dalla lettura di frasi incontrate nei testi o di nuove frasi ("In quali persone si usa il verbo *piacere*?", "Il verbo *piacere* è alla III persona singolare/plurale quando...", "Il nome della persona è sempre accompagnato da una preposizione: quale?", "Quando non c'è una persona ma un pronome la preposizione "a" è sempre presente?"); attività di completamento, selezione tra la forma singolare e plurale del verbo *piacere*, sostituzione con pronomi, composizione di frasi con parole assegnate.

⁹ I testi sono stati tratti dal manuale *Nuovo Espresso 1* prodotto da Alma Edizioni.

Dato il permanere di alcuni dubbi tra gli studenti durante l'esecuzione degli esercizi, in particolare nell'individuazione del soggetto in base alla forma verbale data e viceversa, sono state svolte due attività ludiche, realizzate con la piattaforma Wordwall, mirate a velocizzare la creazione di frasi con la corretta concordanza della forma *mi piace/mi piacciono* da abbinare a soggetti presentati attraverso immagini e carte con immagine, in un tempo dato.¹⁰

Nella fase di reimpiego è stata assegnata un'attività proposta dal manuale, basata sull'interazione orale a coppie per esprimere preferenze e gusti (*cosa ti piace/cosa non ti piace*) da riportare per iscritto su una tabella. L'insegnante ha poi ripreso le caratteristiche della struttura attraverso una breve presentazione in Power Point.

3. Analisi dei dati e risultati dell'indagine

A conclusione del lavoro di analisi e riflessione linguistica è stata progettata un'attività di controllo e verifica in relazione all'obiettivo glottodidattico previsto, ossia l'apprendimento dell'uso del verbo *piacere*. La verifica è stata strutturata in modo analogo nei due gruppi, così da poter confrontare i risultati ottenuti.

In una prima parte sono state utilizzate tecniche di completamento e manipolazione di frasi. Al gruppo sperimentale sono state proposte tre attività con i GRS: due esercizi di completamento di grafici radiali, con la scelta delle forme *piace/piacciono* (Attività 1, Fig. 7) e dei verbi *amare/piacere* (Attività 2, Fig. 8), e un esercizio di scrittura di frasi a partire da GRS con successiva sostituzione del sintagma nominale con il pronome indiretto adeguato (Attività 3, Fig. 9), per un totale di 10 frasi. Riportiamo gli esempi delle attività realizzate:

Scegliere il verbo corretto per ciascuno schema

Piace o piacciono? _____

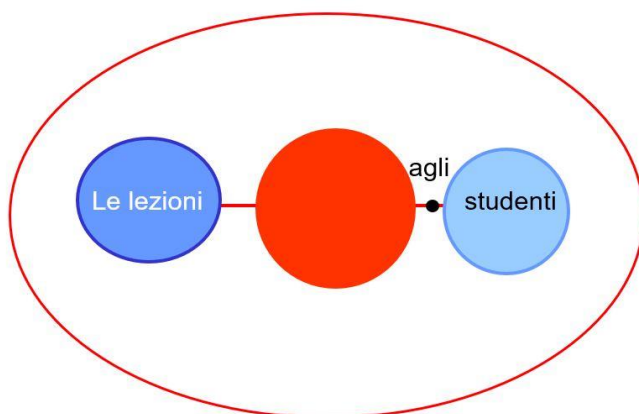


Fig. 7. Attività di verifica con i GRS. Attività 1

¹⁰ Le attività sono disponibili sulla piattaforma Wordwall, ai seguenti link: <https://wordwall.net/it/resource/1510344/grammatica/mi-piace-o-mi-piacciono>; <https://wordwall.net/it/resource/7589811/italiano-per-stranieri/mi-piace-piacciono-con> (ultima consultazione: 30 giugno 2022).

Amare o piacere?

Osservare gli schemi e inserire il verbo corretto alla forma appropriata

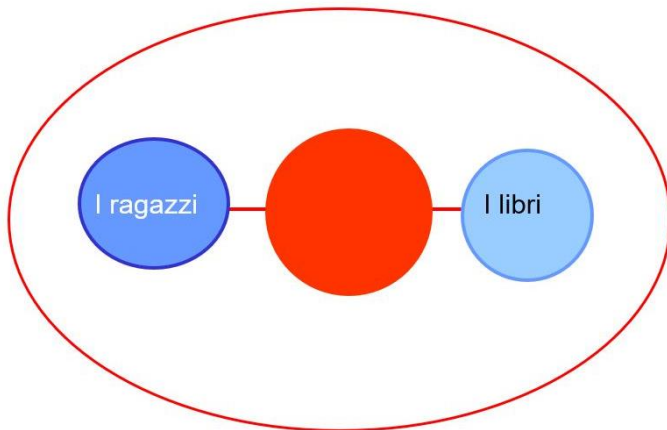
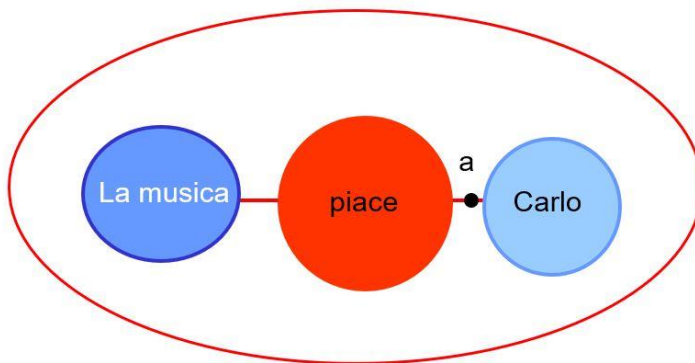
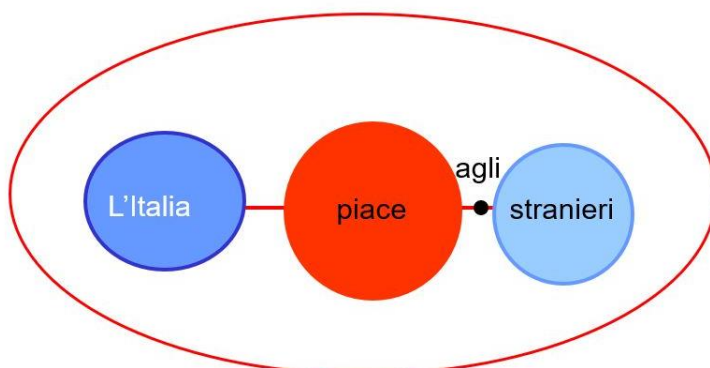


Fig. 8. Attività di verifica con i GRS. Attività 2

Riscrivere le frasi nell'ordine corretto e sostituire con il pronome indiretto adeguato come nell'esempio



1. A Carlo piace la musica
2. Gli piace la musica



1. _____
2. _____

Fig. 9. Attività di verifica con i GRS. Attività 3

Nel gruppo di controllo sono state presentate le stesse frasi con la medesima richiesta di completamento e sostituzione attraverso domande nel contesto di un quiz prodotto con Kahoot.

In entrambi i gruppi è stata somministrata poi la seguente attività di produzione scritta guidata (Fig. 10), con la richiesta di formulare 6 frasi usando il verbo *piacere*:

Scrivi 3 cose che ti piacciono dell'Italia e 3 che non ti piacciono.

MI PIACE/ MI PIACCIONO..... perché...	NON MI PIACE / NON MI PIACCIONO... perché...
-	-
-	-
-	-

Fig. 10. Attività di verifica della produzione scritta.

A seguito dell'attività di verifica sono stati analizzati i risultati dei due gruppi di apprendenti sulla base della quantità di svolgimenti corretti rispetto al totale degli item proposti (16), secondo una suddivisione in fasce di valutazione, da un massimo di 90%-100% di item corretti al minimo di 0-10%.

Per la raccolta dei dati e il confronto dei risultati le condizioni ideali sarebbero legate alla presenza di classi di tipologia analoga per quantità di studenti e tipo di corso; dobbiamo però riconoscere che non è stato possibile avere tale situazione e sono state utilizzate le classi a disposizione al momento della sperimentazione.

Trattandosi di due corsi di tipologia differente, uno curricolare e uno extracurricolare, nel caso degli apprendenti del gruppo sperimentale sarà da ipotizzare una maggiore motivazione allo studio legata all'inserimento del corso nel curriculum di studio.

Data la diversità di composizione numerica dei due gruppi, nell'analisi dei dati si è fatto riferimento alla percentuale di studenti rispetto al totale del gruppo. Il seguente grafico (Fig. 11) mostra la percentuale di studenti di ciascun gruppo per le diverse fasce di valutazione:

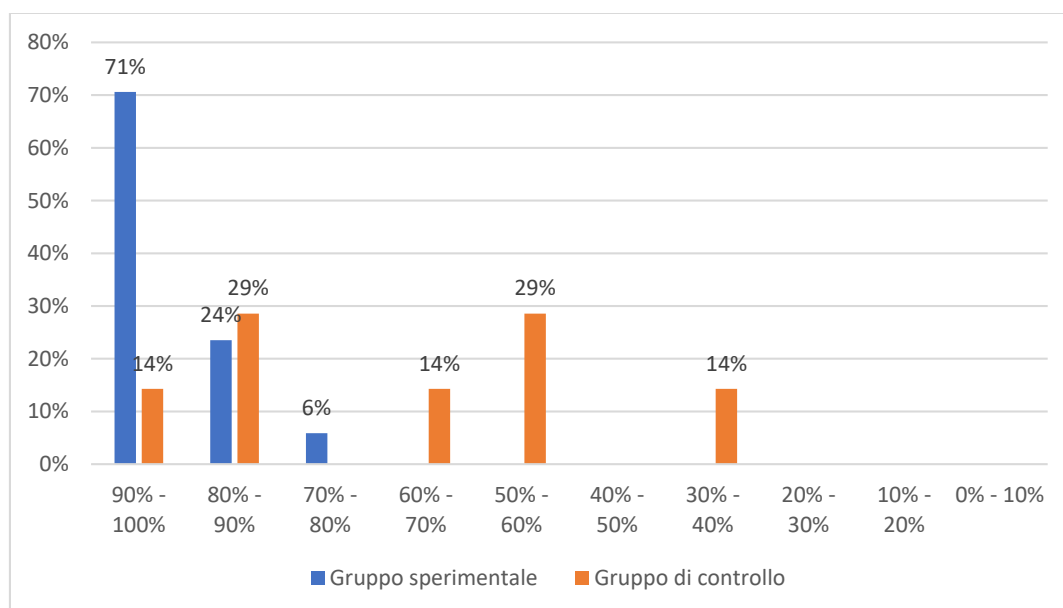


Fig. 11. Risultati ottenuti dai due gruppi di apprendenti nell'attività di verifica.

Come emerge da grafico, nel gruppo sperimentale si rileva nella fascia più alta di valutazione (90-100% di risposte corrette) una percentuale di studenti (71%) che risulta decisamente maggiore rispetto alla percentuale del gruppo di controllo (14%). Nella fascia di valutazione più bassa (80-90%) i risultati sono simili, con una presenza un po' più alta di studenti del gruppo di controllo (29% rispetto al 24% del gruppo sperimentale). Nel gruppo di controllo si registrano poi dei risultati nelle fasce più basse (60-70%, 50-60% e 30-40% di risposte corrette); nel gruppo sperimentale, invece, i risultati si fermano al valore 70-80% di risposte corrette.

Pur considerando le possibili diverse motivazioni tra gli studenti dei due gruppi, resta tuttavia evidente la differenza negli esiti ottenuti.

All'analisi dei dati si aggiungono le osservazioni condotte dall'insegnante, che ha riscontrato nel gruppo sperimentale un incremento nella capacità di riflessione e comprensione metalinguistica e soprattutto un miglioramento nell'uso della struttura durante le attività, sia nella produzione orale sia nella produzione scritta, che non sono emersi con la stessa evidenza nel gruppo di controllo. Tale risultato sembra anche più rilevante in considerazione della limitata quantità di tempo dedicata alla riflessione grammaticale nell'ambito di un corso focalizzato principalmente su attività comunicative e interazionali.

4. Il punto di vista degli studenti

Per valutare la potenzialità dell'applicazione glottodidattica della grammatica valenziale con studenti universitari di italiano L2, abbiamo voluto rilevare anche le percezioni degli apprendenti in merito all'uso didattico di questo modello.

Abbiamo quindi realizzato un questionario, costituito da domande aperte, per raccogliere le opinioni degli studenti sulle attività svolte, in relazione ai seguenti aspetti:

gradimento e utilità o meno per l'apprendimento dell'italiano e presenza o meno di elementi positivi e/o criticità.

Il questionario è stato somministrato nel mese di dicembre 2021 agli apprendenti del gruppo sperimentale, nel contesto dell'indagine esposta in questa sede, e ha visto la partecipazione di 10 studenti. La ricerca ha coinvolto anche altri studenti universitari in periodi precedenti e in differenti contesti di apprendimento, in cui sono state realizzate attività didattiche di riflessione linguistica in italiano L2 ricorrendo alla grammatica valenziale e ai GRS. Nel luglio del 2019 il questionario è stato somministrato a 13 studenti frequentanti un corso di Lingua italiana per stranieri di livello B1-B2 presso l'Università Cattolica Nostra Signora del Buon Consiglio di Tirana; a novembre 2019 è stato proposto in un corso di Esercitazioni di Lingua e cultura italiana di livello B1-B2 per studenti sinofoni, istituite nell'ambito di un corso di Linguistica generale della Laurea triennale in Scienze linguistiche dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, ed è stato compilato da 12 studenti.

In tal modo è stato possibile raccogliere 35 questionari, tutti redatti in modalità anonima, in lingua italiana o inglese, a seconda della preferenza degli studenti.

Dalla maggior parte degli studenti (89%) viene espressa una valutazione positiva dell'esperienza svolta durante le attività didattiche, che sono considerate utili per l'apprendimento dell'italiano.

Nelle motivazioni fornite dagli apprendenti l'aspetto che risulta principalmente menzionato (87%) riguarda l'aiuto che il metodo offre nel facilitare la comprensione e lo studio del sistema linguistico, in ragione della semplicità e chiarezza del modello valenziale, come risulta da alcune risposte:¹¹

“Questo metodo era facile, chiaro”

“La grammatica valenziale mi aiuta a chiarire la struttura della frase”

“Mi piace perché è semplice, facile e veloce da capire. “... mi ha aiutato nello studio dell'italiano. Questo studio fammi capire di più sulla struttura delle frasi d'italiano”

“Prima non vedevo niente, solo la frase. Adesso ho un nuovo punto di vista, penso alle valenze”

La facilitazione della comprensione viene anche correlata in modo esplicito all'utilizzo dei GRS con colori e animazioni, come risulta nel 42% delle risposte fornite, di cui riportiamo alcune osservazioni esemplificative:

“è più chiaro ... marca gli argomenti importanti con i colori diversi e aiutami a memorizzarli”

“Il visualizzazione del gramatica mi ha aiutata a comprendere meglio”

“it was easier to understand, because it is way easier to remember something visually rather than by heart, so we associated grammar rules with colours in order to understand better”

Alcuni apprendenti (19%) hanno anche sottolineato la dimensione interattiva e ludica delle attività:

¹¹ Le citazioni delle risposte fornite dagli studenti sono trascritte così come sono espresse dagli studenti stessi.

“me ha aiutato, perche è molto interattivo e più facile da ricordare”

“Secondo me questo metodo fa la gramatica più facile per capire e più divertente per imparare”

“it helped because it was more engaging and interesting, it was not the common way of just filling in the missing words”

Tra gli studenti che giudicano positivamente il metodo, una minima parte riferisce elementi di criticità nell'esperienza di apprendimento (16%). Le percezioni rilevate riguardano la difficoltà vissuta e l'aspetto del tempo richiesto per le attività, come esemplificato dalle seguenti risposte:

“Un pò difficile, ma interessante”

“I think at first it took a bit of time to get used to the color and shapes associations but now i find it quite helpful”

Solo in un numero minimo di studenti (8%) non si rileva una percezione positiva in relazione alle attività svolte. Si tratta di apprendenti che non riconoscono l'utilità del metodo proposto per il miglioramento delle proprie competenze linguistiche, considerandolo fonte di confusione o di noia:

“I have learned Italian, but this method made me a little bit confused to say the truth.”

“[è] noioso. Se studiamo più veloce e più approfondito sarà meglio.”

In un caso un apprendente mostra incertezza nel dare una valutazione positiva della propria esperienza di apprendimento, in considerazione della lentezza richiesta dalle attività ritenute più utili per apprendenti principianti:

“I would say that this method is good for the beginners and someone that has no knowledge of Italian, it is very useful as it explains well but it is a bit slow”.

Tali osservazioni possono essere comprese se si considera l'eterogeneità dei livelli di competenza degli apprendenti, che possono percepire negativamente la lentezza o la difficoltà del metodo in relazione alla maggiore o minore competenza linguistica.

5. Riflessioni conclusive

In questo studio abbiamo voluto evidenziare il ruolo della grammatica valenziale nella storia della glottodidattica e nella didattica dell'italiano L2 in particolare.

L'indagine empirica condotta, pur nei limiti del contesto considerato, ha permesso di rilevare l'efficacia glottodidattica del modello valenziale nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2. L'applicazione didattica del modello per l'italiano, attraverso l'uso dei GRS, consente di accompagnare gli apprendenti nella riflessione metalinguistica, facilitando la comprensione dei meccanismi delle strutture linguistiche e aumentando la motivazione e l'interesse nell'apprendimento, grazie alla dimensione ludica e interattiva del metodo.

Lavorando con i GRS può essere stimolata anche l'analisi comparativa con la L1 o un'altra lingua nota (nel nostro caso l'inglese); la grammatica valenziale, del resto, si caratterizza per una potenziale capacità descrittiva del funzionamento dei diversi sistemi linguistici e apre alla possibilità della comparazione interlinguistica, che contribuisce alla riflessione sulla lingua e su possibili errori interlinguistici, grazie alla valorizzazione di proprietà comuni o alla messa a fuoco di differenze tra L1 e L2.

La riflessione sulla lingua, condotta attraverso l'osservazione e la manipolazione della frase a partire dai GRS, favorisce quindi la formazione della competenza linguistico-comunicativa, funzionale allo sviluppo della comprensione e produzione testuale.

Le attività didattiche e la modalità di lavoro esemplificate in riferimento al profilo dello studente universitario di italiano L2 possono essere proposte in differenti contesti di apprendimento, adattando le attività alle caratteristiche dei diversi tipi di apprendenti, con riferimento alle diverse variabili coinvolte, quali età, motivazioni, bisogni linguistico-comunicativi, livello di competenza.

Bibliografia

Andorno C., Bosc F., Ribotta P., 2003, *Grammatica. Insegnarla e impararla*, Perugia, Guerra.

Balboni P.E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. Quarta edizione*, Torino, Utet Università.

Benucci A. (a cura di), 2007, *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Perugia, Guerra.

Bianco M.T., Brambilla M.M., Mollica F., 2015, *Il ruolo della grammatica valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, Roma, Aracne.

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, pp. 273-283.

Camodeca C., 2013, "La grammatica valenziale. Descrizione e proposte di sperimentazione nella didattica dell'italiano L2", in *Aggiornamenti*, 3, pp. 24-36.

Council of Europe 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.

De Santis C., 2016, *Che cos'è la grammatica valenziale*, Roma, Carocci.

De Santis C., 2018, *La grammatica valenziale nella classe eterogenea: mettere il verbo al centro*, “Sesamo. Didattica interculturale”, <https://www.giuntiscuola.it/articoli/la-grammatica-valenziale-nella-classe-et> (ultima consultazione: 30 giugno 2022).

Debetto G., 2018, *La lingua italiana e le sue regole. Grammatica della lingua italiana con esercizi*, Livello A1-B2, Torino, Loescher.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.

Duso E.M., 2019, *Grammatica dell'italiano L2. Percorsi ragionati ed esercizi per studenti in scambio*, Roma, Carocci.

Heibig G., Buscha J., 1970, *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Leipzig, Verlag Enzyklopädie.

Gilardoni S., Corzuol D., 2016, “Il modello della grammatica valenziale per l'italiano L2. Una sperimentazione in atto in contesto scolastico”, in *Nuova secondaria*, XXXIV, 2, pp. 81-89.

Gilardoni S., Cerizza A., Sartirana L., c.d.s., *Valorizzare forme di didattica plurilingue in università: l'esperienza del Servizio Linguistico di Ateneo dell'Università Cattolica*, in “Approcci integrati plurilingui all'università. Metodi, formazione, esperienze”, XII Convegno internazionale AICLU 2022.

Happ H., 1976, *Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

Helbig G., 1965, “Der Begriff der Valenz als Mittel der strukturellen Sprachbeschreibung und des Fremdsprachenunterrichts”, in *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, pp. 10-23.

Kahane S., Osborne T., 2015, “Translators' Introduction”, in L. Tesnière, *Elements of structural syntax*, translated by T. Osborne and S. Kahane, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. XXIX-XXXIII.

Lo Duca M.G., 2006, *Sillabo di italiano L2*, Roma, Carocci.

Pinello V., 2018, “Tra sistema e testo. Percorsi di grammatica valenziale con apprendenti sinofoni di italiano in contesto LS”, in Ying C., D'Agostino M., Pinello V., Ling Y. (a cura di), *Fra cinese e italiano. Esperienze didattiche*, Palermo, University Press, pp. 69-116.

Pona A. 2019, *Quaderno di grammatica valenziale. Percorso di formazione a tappe per docenti*, Bergamo, Sestante.

Pona A., Cencetti S., Troiano G. (a cura di), 2018, *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Napoli, Tecnodid.

Pona A., Questa F., 2016, *Fare grammatica. Quaderno di italiano L2. dal livello A1 al C1*, Bergamo, Sestante.

Proverbio G., 1981, *Lingue classiche alla prova: note storiche e teoriche per una didattica*, Bologna, Pitagora.

Proverbio G., 1984, *Lezioni di glottodidattica*, Torino, Giappichelli.

Sabatini F. 1984, *La comunicazione e gli usi della lingua*, Torino, Loescher.

Sabatini F., 2004, *Lettera sul “ritorno alla grammatica”*. *Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi*, settembre, <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/11/Sabatini-Lettera-sulla-grammatica.pdf> (ultima consultazione: 30 giugno 2022).

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., 2015, “Il modello valenziale, e un modello testuale correlato, nella didattica dell’italiano L1 e L2”, in Bianco M.T., Brambilla M.M., Mollica F. (a cura di), *Il ruolo della grammatica valenziale nell’insegnamento delle lingue straniere*, Roma, Aracne, pp. 33-58.

Sabatini F., Coletti V., 2008, *DISC: Dizionario italiano Sabatini Coletti*, Milano, Rizzoli Larousse.

Tesnière L., 2001 [1959], *Elementi di sintassi strutturale*, tr. it. a cura di G. Proverbio e A. Trocini Cerrina, Torino, Rosenberg & Sellier (*Éléments de syntaxe structural*, Paris, éditions Klincksieck).

Welke K., 2011, *Valenzgrammatik des Deutschen. Eine Einführung*, Berlin, de Gruyter.