



Grammatica viva

Insegnare l'italiano
con la grammatica cognitiva

Scuola secondaria
di secondo grado

Giulia Costa, Michele Daloiso
e Andrea Ghirarduzzi

MATERIALI
DIDATTICA



Erickson

GRAMMATICA VIVA

Questo volume, pensato per il biennio della scuola secondaria di secondo grado, propone un approccio innovativo all'insegnamento della grammatica in prospettiva cognitiva.

La grammatica non è qui presentata come insieme di regole astratte, ma come qualcosa di radicato nell'esperienza. Una grammatica da vivere.

Il volume si articola in 9 percorsi, suddivisi in tappe a difficoltà crescente, in cui si confrontano almeno due strutture grammaticali per favorire la riflessione e l'interiorizzazione consapevole delle regolarità e delle eccezioni linguistiche. I percorsi di questo volume si concentrano sulle unità concettuali di base della lingua («entità»), cioè i nomi e i sintagmi nominali, e sul loro rapporto con i principali elementi di riferimento (articoli e dimostrativi), di quantificazione (aggettivi e pronomi indefiniti) e di modificazione (aggettivi qualificativi). Ogni percorso è strutturato in schede che si aprono con un'attività di tipo percettivo e con una di confronto tra input visivi, e prosegue con attività di riflessione guidata e di riuso produttivo sul significato delle strutture grammaticali. L'uso sistematico di immagini-gancio aiuta a creare connessioni stabili tra forma, significato e uso. Una narrazione con personaggi ricorrenti accompagna gli studenti e le studentesse lungo tutto il volume, contribuendo a dare continuità e coerenza al percorso didattico. Le attività invitano a misurarsi con l'uso autentico della lingua da parte dei parlanti, inclusi i loro «errori», per stimolare consapevolezza e correzione autonoma. Inoltre, è incoraggiata la comparazione tra lingue, per considerare variazioni e similitudini tra idiomi anche lontani.

GLI AUTORI

GIULIA COSTA

Collaboratore ed esperto linguistico all'Università di Parma, coordina la didattica dei corsi di italiano L2 nel programma *Foundation Year*. Fa parte del gruppo di ricerca ELICom e fa ricerca in ambito glottodidattico.

MICHELE DALOISO

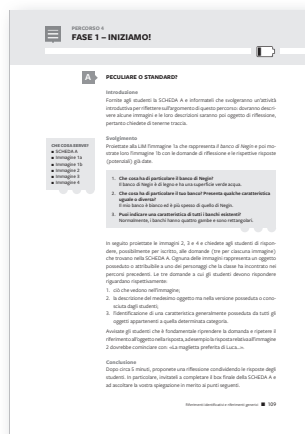
Professore associato di Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università di Parma, dirige il gruppo di ricerca ELICom (Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione). Al suo attivo ha numerose pubblicazioni sull'educazione linguistica inclusiva.

ANDREA GHIRARDUZZI

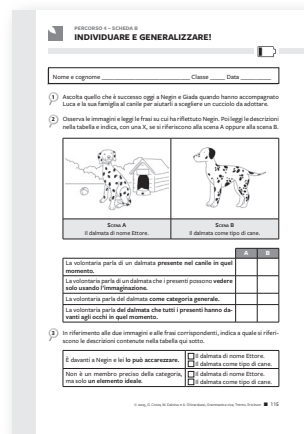
Collaboratore ed esperto linguistico presso l'Università di Parma, insegna italiano a stranieri e inglese a studenti con DSA. Dal 2022 al 2025 è stato docente di *Cognitive Linguistics* nello stesso Ateneo.

SPERIMENTARE CON LE LINGUE
DIREZIONE MICHELE DALOISO

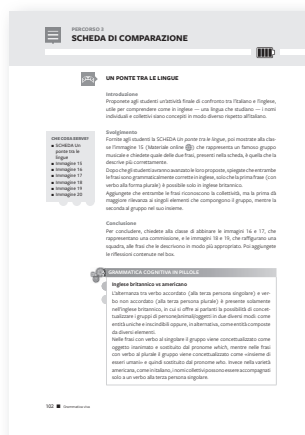
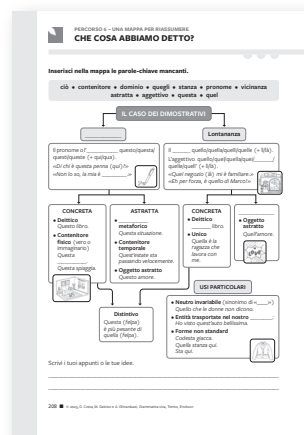
Risorse per un'educazione linguistica innovativa e inclusiva



Scheda per l'insegnante.



Scheda per lo studente.

Scheda di comparazione
«Un ponte tra le lingue».Schema dei contenuti da
completare.

€ 23,50



www.erickson.it

MATERIALE ONLINE vai su:
<https://risorseonline.erickson.it>

INDICE

7	Introduzione. Grammatica in pratica: domande e risposte
15	Percorso 1 Nomi numerabili e nomi non numerabili (oggetti vs sostanze)
43	Percorso 2 Nomi concreti e nomi astratti
75	Percorso 3 Nomi individuali e nomi collettivi
107	Percorso 4 Riferimenti identificativi e riferimenti generici
141	Percorso 5 Gli usi identificativi degli articoli determinativi e degli articoli indeterminativi
177	Percorso 6 I riferimenti identificativi per esprimere la vicinanza e la lontananza: il caso dei dimostrativi
209	Percorso 7 Quantità assolute (scalari) e quantità relative (di insieme)
235	Percorso 8 Articoli indeterminativi e articoli partitivi
251	Percorso 9 Qualificazione non restrittiva e qualificazione restrittiva

Introduzione

Grammatica in pratica: domande e risposte

Che cosa intendiamo per «grammatica»?

- Negin: «Penso di aver fatto un errore di grammatica!».
- Luca: «Perché non controlli la regola nella tua grammatica?».

È sufficiente questo breve scambio di battute per cogliere che possiamo usare la parola *grammatica* in due modi. Negin usa il termine per riferirsi al «complesso delle norme che costituiscono il particolare modo di essere di una lingua (o di un dialetto), cioè il suo sistema fonemico, morfologico, sintattico, considerato nella sua totalità» come ci suggerisce il vocabolario Treccani.¹ È interessante notare che, mentre di solito il termine «grammatica» richiama alla nostra mente aspetti relativi alla morfologia e alla sintassi (le coniugazioni, le concordanze, i suffissi, ecc.), la definizione del vocabolario include anche altre dimensioni, come ad esempio i suoni. Altri studiosi hanno evidenziato che anche le parole hanno una loro grammatica, perché si combinano in modo peculiare; andando oltre la frase, anche un testo ha una sua grammatica, che lo rende coeso e coerente secondo regole precise e condivise. Nella sua risposta, invece, Luca si riferisce al libro che contiene una descrizione delle norme costitutive di una lingua. A seconda dei suoi destinatari (bambini, studenti universitari, ricercatori, ecc.), questo libro può essere più o meno complesso ed esaustivo e più o meno rigoroso nella spiegazione dei fenomeni linguistici. È importante sottolineare che questi libri rappresentano un tentativo di schematizzare sotto forma di «regole» quelle che in realtà sono convenzioni mutevoli, nate presso le comunità di parlanti e spesso usate in modi diversi a seconda di molti fattori come l'età, la provenienza geografica, il grado di istruzione, le intenzioni comunicative, ecc. Per questo la grammatica non deve essere vista come una «briglia», bensì come un sistema aperto di possibilità espressive!

A che cosa serve la grammatica?

Qual è la funzione della grammatica? Stabilire le regole di «buona condotta» linguistica o limitarsi a descrivere i fenomeni della lingua in modo non

¹ <https://www.treccani.it/vocabolario/grammatica/>.

giudicante? A seconda di come rispondiamo a questa domanda possiamo aderire a una *visione normativa*, concependo la lingua come insieme di regole prescrittive, in genere desunte da testi scritti e letterari, oppure una *visione descrittiva*, ritenendo invece che la grammatica debba cogliere il funzionamento reale della lingua sulla base degli usi che ne facciamo effettivamente tutti i giorni, evidenziandone la mutevolezza e l'adattabilità ai diversi contesti comunicativi. Dal punto di vista pedagogico, adottare una o l'altra prospettiva fa un'enorme differenza, come ben spiegano le *Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica Democratica*:

La vecchia pedagogia linguistica era imitativa, prescrittiva ed esclusiva. Diceva: «Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore». La nuova educazione linguistica (più ardua) dice: «Puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore o stranezza può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così». La vecchia didattica linguistica era dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: ha una regola fondamentale e una bussola; e la bussola è la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare, ciò che implica il contemporaneo e parimenti adeguato rispetto sia per le parlate locali, di raggio più modesto, sia per le parlate di più larga circolazione (GISCEL, 1975, Tesi VIII, p. 10).²

Che rapporto c'è tra grammatica e comunicazione?

In una prospettiva normativa, il rapporto tra grammatica e comunicazione appare conflittuale: tentando di imbrigliare gli usi linguistici entro regole rigide e generalizzabili, si dimentica che la grammatica non è stata elaborata in un laboratorio scientifico, ma è il frutto delle pratiche comunicative delle comunità di parlanti, che l'hanno codificata e continuano a modificarla e innovarla nel tempo. In una prospettiva descrittiva, invece, *la grammatica è comunicazione*, nel senso che nasce proprio come strumento per comunicare in modo efficace e condiviso tra i parlanti. Poiché le comunità linguistiche sono fatte di persone in carne e ossa, anche *la grammatica è viva*, e quindi cambia nel tempo (ad esempio, la congiunzione «acciocché» è ormai divenuta obsoleta), nello spazio (l'uso del passato remoto è più diffuso nel Sud Italia), a seconda della situazione («volevo dirti una cosa» anziché «vorrei dirti una cosa» è ormai accettato nell'interazione colloquiale) e del mezzo comunicativo (le *chat* di messaggistica, pur utilizzando il canale scritto, richiedono un linguaggio più vicino all'oralità). Dal punto di vista pedagogico, come insegnano in particolare gli studi sull'apprendimento delle lingue straniere, la grammatica non dovrebbe costituire un capitolo a parte nella didattica di una lingua, ma andrebbe piuttosto collocata all'interno di un *orientamento comunicativo*, che si focalizza sullo sviluppo delle abilità necessarie per veicolare messaggi in modo efficace e adeguato, utilizzando i vari canali a disposizione (orale, scritto e trasmesso). In questa cornice metodologica, l'insegnamento

² Per un approfondimento si veda il sito del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica: <https://giscel.it>

della grammatica si trasforma in *riflessione sui fenomeni linguistici* a partire da esempi concreti che gli alunni e le alunne incontrano nella realtà e che vanno discussi mettendoli in relazione con le variabili succitate (spazio, tempo, situazione, ecc.). In questo modo si trasmette il messaggio che la grammatica non è un sistema rigido, ma uno strumento che offre molte *possibilità di scelta* a seconda delle proprie intenzioni comunicative.

È utile studiare la grammatica?

Nel dibattito educativo molte sono le ragioni addotte da coloro che sostengono l'importanza dello studio della grammatica, rivendicandone il valore culturale, sociale, cognitivo, ecc. Talvolta, però, dietro a queste posizioni si annida la visione normativa della grammatica, intesa come baluardo da difendere contro un presunto analfabetismo dilagante. La prospettiva descrittiva rigetta queste affermazioni, partendo dal presupposto che tutti i parlanti, grazie all'uso quotidiano della lingua, sviluppano una *grammatica implicita*, ossia imparano a utilizzare i meccanismi della lingua in modo adeguato rispetto ai contesti comunicativi in cui si trovano. Il compito dell'educazione linguistica consiste nel trasformare questa *conoscenza implicita* in una *grammatica esplicita*, rendendo alunni e alunne più consapevoli dei fenomeni linguistici e del rapporto tra scelte grammaticali ed effetti nella comunicazione, allargando al contempo la rosa di contesti comunicativi in cui farne esperienza.

Quindi, più che di studio della grammatica si dovrebbe parlare di riflessione metalinguistica. In quest'ambito, molte ricerche, condotte soprattutto riguardo all'apprendimento delle lingue seconde e straniere, suggeriscono che, all'interno di un orientamento didattico comunicativo, guidare in certi momenti l'attenzione di alunni e alunne verso la struttura del linguaggio può migliorare le loro capacità comunicative in termini di accuratezza ed efficacia. Inoltre, favorire il confronto tra l'italiano e le altre lingue conosciute può migliorare la *competenza metalinguistica* generale, perché rende più sensibili e predisposti all'osservazione di somiglianze e differenze tra le varie lingue che costituiscono il repertorio individuale degli/delle apprendenti.

Ma allora perché studiare la grammatica può essere così difficile?

In realtà, apprendere la grammatica non è di per sé né facile né difficile, in quanto è l'approccio utilizzato che fa la differenza. È sufficiente sfogliare un qualsiasi libro di grammatica per accorgersi di alcuni limiti evidenti nell'approccio tradizionale al suo insegnamento. In primo luogo, dal punto di vista visivo, osserviamo che la grammatica viene presentata sfruttando quasi esclusivamente il canale verbale, mentre le risorse visive (immagini, video, organizzatori visivi) sono spesso assenti. In secondo luogo, i fenomeni linguistici sono in genere presentati in forma di regole, espresse mediante una terminologia piuttosto tecnica, accompagnate da brevi frasi decontestualizzate, che risultano spesso sganciate dall'esperienza quotidiana (ricordiamoci che la comunicazione quotidiana è fatta di testi, dialoghi, discorsi, e non frasi isolate!). Infine, poiché l'uso linguistico viene schematizzato in forma di regole, spesso per ogni norma vi sono eccezioni, usi difformi, ecc.,

che rendono lo studio piuttosto mnemonico. Ne consegue che l'approccio tradizionale all'insegnamento della grammatica può funzionare solo con alunni e alunne che prediligono il canale verbale e il ragionamento astratto, e possiedono ottime capacità di memoria... ma quanti sono questi «super-alunni/e» nelle nostre classi?

Che cos'è la grammatica cognitiva?

Nell'ambito della linguistica moderna, ossia la disciplina che studia i fenomeni del linguaggio umano, sono stati proposti svariati approcci teorici che si prefiggono di descrivere in modo rigoroso i fenomeni linguistici. Forse conoscerete la grammatica valenziale, che negli ultimi anni ha avuto una certa risonanza nel mondo della scuola, o avrete sentito parlare di grammatica generativa. In entrambi i casi, si tratta di approcci orientati agli aspetti formali della lingua, con un accento molto forte sulla morfosintassi. La prospettiva che abbiamo scelto di adottare per questo volume si chiama «grammatica cognitiva» e presenta tratti radicalmente diversi, a nostro parere particolarmente efficaci perché offrono una risposta concreta alle difficoltà di molti alunni e alunne.

La grammatica cognitiva è un quadro di riferimento teorico sviluppatosi a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso negli Stati Uniti nel più vasto alveo della cosiddetta «linguistica cognitiva», grazie agli studi del linguista Ronald Langacker e dei suoi allievi, i quali hanno sfidato il modo in cui la gente comune, ma anche molti altri linguisti, concepiscono i fenomeni grammaticali. Vediamo insieme alcuni assunti fondamentali di questo quadro teorico, che potranno rendere più chiare le scelte da noi fatte in questo volume.

1. La grammatica non è un sistema di regole astratte sganciate dai nostri processi mentali e dalla nostra esperienza sensoriale. Al contrario, è il *riflesso* e la *manifestazione dei nostri processi cognitivi*, che sono il risultato dell'*interazione tra la nostra architettura neurofunzionale e l'esperienza nell'ambiente* in cui siamo immersi. In questo senso, le nostre esperienze e concettualizzazioni sono «incarnate», ossia basate da un lato sulla nostra architettura neurofunzionale e dall'altro sulla nostra interazione con il mondo esterno.
2. La grammatica è un repertorio organizzato di *costruzioni*, ossia *appaia-menti di forma e significato*. Quindi non è vero che la grammatica è priva di significato! Ogni costruzione porta con sé un significato concettuale di base, anche se talvolta può essere un po' astratto, che poi viene declinato nelle singole situazioni d'uso. A volte, se si osservano solo gli usi di una costruzione può sembrare che non ci sia un filo conduttore che li mette insieme, ma lo scopo di chi studia la grammatica cognitiva è proprio trovarlo e renderlo esplicito. È interessante anche che in questo approccio non si utilizzi la parola *struttura*, bensì *costruzione*: in questo modo si sottolinea che gli esseri umani non fanno solo un uso passivo della grammatica, ma contribuiscono a costruirla, ossia a crearla e innovarla.
3. La grammatica è uno *strumento di comunicazione* che utilizziamo per condividere con le altre persone il nostro mondo interiore, in particolare le nostre *concettualizzazioni della realtà*. Scegliendo una costruzione anziché un'altra invitiamo l'interlocutore a focalizzarsi su aspetti della nostra scena mentale che per noi sono più importanti. Ad esempio, la forma attiva e quella

passiva non sono semplicemente due strutture sintattiche intercambiabili, bensì due diverse possibilità espressive del parlante, che scegliendo l'una o l'altra invita l'interlocutore a operare una sorta di *zoom* verso la parte rilevante della scena mentale che si sta condividendo comunicativamente.

4. Dato che la grammatica è il riflesso dei nostri *processi mentali*, per cogliere il significato concettuale di una costruzione dobbiamo scavare un po' più a fondo in questi processi. In particolare, la grammatica cognitiva sottolinea che molti fenomeni linguistici si possono spiegare alla luce della nostra *percezione* sensoriale. Ad esempio, le differenze di significato tra passato prossimo e imperfetto si spiegano osservando che si tratta di due prospettive diverse da cui vediamo la stessa azione: nel primo caso è come un punto che cogliamo nel suo insieme, mentre nel secondo è come una linea in evoluzione, di cui sfumiamo l'inizio e la fine perché non ci interessano.
5. Un altro fenomeno cognitivo a cui ricorreremo in questo volume è la *concettualizzazione metaforica della realtà*, ossia l'abilità di dar senso all'esperienza facendo ricorso alle metafore concettuali, le quali permeano a tal punto la comunicazione quotidiana che spesso non siamo coscienti di attivarle. Quando diamo della «iena» o dell'«orso» a qualcuno, stiamo metaforizzando le persone come animali, mentre quando diciamo «oggi mi sento giù», oppure «su con la vita!» stiamo utilizzando la metafora concettuale secondo cui «su è bene e giù è male». Qualcuno avrà osservato che questi esempi riguardano più il lessico che la grammatica così come la intendiamo di solito, ma per la grammatica cognitiva *tutto è costruzione*, pertanto la tradizionale distinzione tra lessico e grammatica andrebbe superata.

Come si può notare, questa prospettiva sulla grammatica è molto più accessibile, perché consente di superare i limiti dell'approccio tradizionale. In primo luogo, il forte aggancio con l'esperienza quotidiana e con i processi mentali che attiviamo comunemente rende la riflessione linguistica più concreta e consente di evitare eccessivi tecnicismi.

In secondo luogo, proprio questo legame con la vita di tutti i giorni consente di ragionare sulle costruzioni a partire da dialoghi, scene reali o immagini, evitando di ridurre la riflessione metalinguistica alla sola dimensione verbale. Infine, evidenziando sempre il significato delle costruzioni eviteremo di ridurre lo studio della grammatica a un esercizio mnemonico fine a se stesso. In questo volume, per aiutarvi a entrare nel mondo della grammatica cognitiva, nelle note metodologiche non troverete solo la spiegazione delle procedure didattiche da seguire in classe (con una ricca presenza di Materiale online),³ ma anche una serie di riquadri chiamati «Grammatica cognitiva in pillole», che aiuteranno a comprendere come questo approccio innovativo spiega gli argomenti che poi proporrete in classe.

Come si può evincere osservando l'indice, i nove percorsi del volume non esauriscono da soli tutti i principali argomenti della grammatica di base dell'italiano, ma forniscono una panoramica approfondita delle unità concettuali di base della lingua («entità»), cioè i nomi e i sintagmi nominali, e del loro rapporto con i principali elementi di riferimento (articoli e dimostrativi), di

³ Il docente può mostrare i materiali nelle risorse online e accedere alle soluzioni degli esercizi attraverso il codice riportato in capo al volume. Quando necessario gli studenti possono utilizzare i QR riportati sulle schede per accedere direttamente alle risorse.

quantificazione (aggettivi e pronomi indefiniti) e di modificazione (aggettivi qualificativi). Il volume non affronta nello specifico tutto ciò che riguarda la relazione tra i nomi, relazione espressa principalmente dai verbi (e dalle nozioni di «tempo verbale», «aspetto verbale» e «modalità») e dalla sintassi. Infatti, data la loro complessità, tali argomenti avrebbero necessità di un ulteriore approfondimento.

Con questo volume speriamo di offrire uno strumento pratico, ma anche solido sul piano teorico, che aiuti a rivoluzionare il modo in cui si propone solitamente lo studio grammaticale, trasmettendo il messaggio che la grammatica non è qualcosa di astratto e staccato dalla realtà, bensì qualcosa di cui facciamo esperienza quotidiana. Ecco perché, per studiarla, bisogna anche *viverla!*

LA GRAMMATICA IN CLASSE: 6 MOSSE VINCENTI!

Caro/a insegnante,

i percorsi didattici raccolti in questo volume declinano il quadro teorico della *grammatica cognitiva* in una serie di principi metodologici più generali derivanti dalla letteratura sull'educazione linguistica inclusiva. Eccoli riassunti in questo schema, da utilizzare per inventare percorsi di riflessione grammaticale efficaci.

Buon lavoro!



PERCORSO



NOMI CONCRETI E NOMI ASTRATTI

*«Il nocciolo della pesca
non è il nocciolo della questione»*

IL PERCORSO IN SINTESI

ARGOMENTO	La distinzione tra nomi concreti (ad esempio «il nocciolo della pesca» e nomi astratti (ad esempio «il nocciolo della questione»).
PERCHÉ È IMPORTANTE	■ È collegato all'argomento del Percorso 1 (nomi numerabili e non numerabili). ■ È propedeutico alla riflessione sui molteplici significati delle parole (polisemia), sull'uso dei dizionari e sulle metafore concettuali. ■ Si presta al confronto interlinguistico con la grammatica di altre lingue, soprattutto dell'inglese. ■ Generalmente non viene affrontato nelle grammatiche tradizionali.
OBIETTIVI	Al termine del percorso, lo studente è in grado di: ■ riconoscere i nomi concreti e i nomi astratti; ■ individuare i significati secondari (concreti e astratti) di un nome concreto; ■ riconoscere il meccanismo della metafora; ■ riconoscere il diverso modo di concettualizzare la realtà in lingue diverse dall'italiano.
DURATA	2 ore e 40 minuti (circa 20 min. per SCHEDA + 20 min. di sintesi): dal conteggio è escluso il tempo per le attività svolte fuori dalla classe; alcune attività possono essere svolte dallo studente in autonomia (🏠).
MATERIALI	Per i docenti: LIM connessa alla Rete. Materiale online. In alternativa alla LIM, si possono mostrare le immagini necessarie alle attività mediante tablet, PC o supporto cartaceo, oppure invitare gli studenti a visualizzarle sullo smartphone. Per gli studenti: Quaderno degli appunti; due evidenziatori (o pennarelli) di colori diversi.
FASI	Fase 1 – INIZIAMO! In questa fase gli studenti eserciteranno la loro capacità di distinguere, a livello visivo e percettivo, tra entità e nomi concreti ed entità e nomi astratti. Fase 2 – APPROFONDIAMO! In questa fase gli studenti analizzeranno una conversazione in videochiamata tra due personaggi e, rispondendo ad alcune domande, ragioneranno sull'uso concreto e astratto di uno stesso nome. Fase 3 – FACCIAMO PRATICA! In questa fase gli studenti si eserciteranno a individuare all'interno di alcune espressioni linguistiche il meccanismo concettuale della metafora. Fase 4 – ORA TOCCA A TE! In questa fase gli studenti avranno modo di individuare e spiegare il significato delle metafore all'interno di testi più complessi e, infine, avranno modo di produrre un breve testo contenente le metafore incontrate nelle attività precedenti. SCHEDA DI COMPARAZIONE In questa scheda gli studenti avranno modo di vedere come in lingue diverse si ricorra a metafore differenti per esprimere concetti simili. UNA MAPPA PER RIASSUMERE Schema di sintesi dei contenuti che gli studenti dovranno completare.

**A****SCATENA LA TUA IMMAGINAZIONE!****Introduzione**

Informate gli studenti che l'attività che stanno per svolgere richiederà un po' di concentrazione e che questa è fondamentale per le riflessioni che verranno condotte nelle fasi successive.

CHE COSA SERVE?

- SCHEDA A
- Immagine 1
- Immagine 2
- Immagine 3

Svolgimento

Fornite agli studenti la SCHEDA A. Poi chiedete loro di chiudere gli occhi e ascoltarvi attentamente mentre leggete il testo qui sotto e di concentrarsi sulle vostre parole. Durante la lettura fate delle pause, in modo da permettere a tutta la classe di restare al passo.

SCRIPT 1: *Immagina un frutto, più precisamente una pesca. Visualizzala nella mente, prova a girarci intorno e a memorizzarne le caratteristiche, concentrati anche sulle sensazioni che provi. Ora apri gli occhi, hai due minuti per descrivere quello che hai immaginato. Cerca di essere dettagliato. Se vuoi, puoi disegnare quello che hai visto.*

Lasciate agli studenti il tempo per scrivere nel primo box della SCHEDA A le parole-chiave che affiorano alla mente e per rappresentare tramite disegni quello che hanno visualizzato.

Dopo due minuti, chiedete di chiudere nuovamente gli occhi e leggete il secondo testo.

SCRIPT 2: *Immagina un tramonto. Visualizzalo e concentrati sulle sue caratteristiche e sulle sensazioni che provi. Puoi toccarlo, puoi sentirlo? Riflettici. Ora apri gli occhi, hai due minuti per scrivere quello che hai immaginato. Cerca di essere dettagliato. Se vuoi, puoi disegnare quello che hai visto.*

Al termine della lettura, lasciate agli studenti due minuti per rappresentare idee e parole nel secondo box della SCHEDA A, come fatto per lo step precedente. Dopodiché, ripetete l'attività leggendo il terzo testo.

SCRIPT 3: *Chiudi gli occhi un'ultima volta e pensa al freddo. Prova a visualizzarlo, prova a sentirlo sulla pelle. Concentrati su quello che percepisci. Ora apri gli occhi, hai due minuti per descrivere quello che hai immaginato. Cerca di essere dettagliato. Se vuoi, puoi disegnare quello che hai visto.*



Una volta terminato di descrivere e rappresentare quanto hanno visualizzato, invitate gli studenti a condividere in coppia o in piccolo gruppo disegni e parole-chiave e proponete le seguenti domande guida: «Le descrizioni hanno qualcosa in comune? Sono uguali o diverse? In che modo? I disegni si assomigliano? Avete usato parole simili per descrivere quello che avete visualizzato (colori, emozioni, verbi collegati ai sensi, ecc.)?».

Conclusione

Dopo l'attività, chiedete alle coppie/ai gruppi di condividere con il resto della classe le riflessioni che sono emerse dal confronto. Successivamente proponete alla classe il seguente ragionamento.



GRAMMATICA COGNITIVA IN PILLOLE

Esistono le «cose» concrete e le «cose» astratte. Quando parliamo e scriviamo tendiamo a trattare come «cose» elementi della realtà molto diversi tra loro.

1. Le entità, come le *pesche*, che possiamo toccare, vedere, udire, annusare e gustare, sono espresse attraverso nomi **concreti**.
2. Ciò che non ha una consistenza fisica, come gli eventi (*tramonto, compleanno*) o gli stati d'animo (*tranquillità, pazienza*), viene espresso tramite nomi **astratti**.
3. Le entità che stanno a metà tra **concreto** e astratto non hanno una consistenza fisica ma possiamo percepirli attraverso alcuni dei nostri **sensi** (*sonno, fame, caldo, ecc.*).

SUGGERIMENTO • Proponete agli studenti di riflettere su quali di queste entità sono state le più complicate da rappresentare nell'attività appena conclusa.

Immagini 1-3



Materiale online

Tre immagini che rappresentano ciò che viene descritto negli script.



Possibili criticità

Gli studenti potrebbero incontrare difficoltà quando si ragiona a livello astratto e potrebbero non ricordare con chiarezza le logiche presentate nel Percorso 1. Inoltre, essendo abituati a svolgere spesso attività con risposte predefinite, potrebbero incontrare difficoltà di fronte a un'attività che richiede l'uso della fantasia.



Consigli e possibili variazioni

- Potreste proporre un veloce ripasso delle idee emerse durante il lavoro del Percorso 1, ad esempio, mostrando la mappa riassuntiva e coinvolgendo la classe in un veloce ripasso dei nomi numerabili e non numerabili e della separazione tra oggetti e sostanze.
- Potreste fornire alla classe uno script simile a quello dell'attività e chiedere a uno studente di leggerlo a voce alta: fungete da modello competente impersonando voi stessi il ruolo di studente davanti alla classe.

**SCATENA LA TUA IMMAGINAZIONE!**

Nome e cognome _____ Classe _____ Data _____



Ascolta i tre testi letti dall'insegnante e scrivi le parole-chiave o disegna le immagini che ti vengono in mente. Poi scrivi i nomi delle tre entità descritte. Hai due minuti a disposizione per ciascun box.

BOX 1 ► _____

BOX 2 ► _____

BOX 3 ► _____



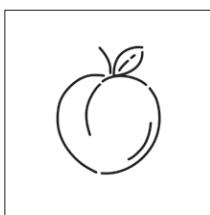
Condividi le tue idee con il resto della classe. Se vuoi puoi prendere qualche appunto sul tuo quaderno.



Ascolta le riflessioni conclusive dell'insegnante e poi completa le frasi con le parole-chiave nel riquadro.

sensi • astratti • concreto • tranquillità • concreti

Esistono le «cose» concrete e le «cose» astratte. Quando parliamo e scriviamo tendiamo a trattare come «cose» elementi della realtà molto diversi tra loro.



Le entità, come le *pesche*, che possiamo toccare, vedere, udire, annusare e gustare, sono espresse attraverso nomi _____.



Ciò che non ha una consistenza fisica, come gli eventi (*tramonto, compleanno*) o gli stati d'animo (_____, *pazienza*), che sono espressi da nomi _____.



Le entità che stanno a metà tra _____ e astratto non hanno una consistenza fisica ma possiamo percepirla attraverso alcuni dei nostri _____ (*sonno, fame, caldo, ecc.*).



B

QUALCOSA CHE STA AL CENTRO!

Introduzione

Informate gli studenti che per svolgere questa attività dovranno riutilizzare le impressioni e le sensazioni che hanno ricavato dalla prima attività, e tenere presente la distinzione tra concetti concreti e concetti astratti. Poi chiedete loro di riflettere e provare a spiegare il significato di «nocciolo».

CHE COSA SERVE?

- SCHEDA B
- Immagine 4
- Immagine 5

Svolgimento

Fornite agli studenti la SCHEDA B e spiegate agli studenti che Negin, la ragazza che hanno già conosciuto nel Percorso 1, vive in Italia da parecchio tempo e ha studiato molto l'italiano, ma ci sono dei modi di dire che ancora le suscitano qualche dubbio.

Oggi, ad esempio, dopo essere uscita da scuola, si è fermata al supermercato per comprare alcune cose. Passando davanti allo scaffale della frutta secca, ha letto su una confezione «Prugne senza nocciolo». Camminando verso casa le è venuto in mente che il suo amico Luca, quando discute con qualcuno, spesso si arrabbia e dice: «Ma non è quello il nocciolo della questione!». Negin è molto confusa: che cosa significa esattamente questa parola?

A questo punto, sulla LIM mostrate alla classe le immagini 4 e 5 nel Materiale online  che descrivono a grandi linee i due significati della parola «nocciolo». Poi chiedete agli studenti di osservarle bene leggendo le rispettive didascalie e di compilare le due tabelle: nella prima devono associare le affermazioni a una delle due scene, mentre nella seconda bisogna collegare le descrizioni ai concetti di «nocciolo di una prugna» o «nocciolo di una questione». Lasciate quindi agli studenti 2 minuti per confrontarsi in coppie o piccoli gruppi, successivamente conddivideranno le loro scelte con il resto della classe e con voi.

Conclusione

Dopo aver concluso l'attività e fornito un riscontro agli studenti, chiedete loro di completare la sezione finale della SCHEDA B prima di ascoltare le vostre riflessioni tratte dal box qui sotto.



GRAMMATICA COGNITIVA IN PILLOLE

Polisemia

Spesso i nomi che hanno un significato **concreto** (ad esempio *nocciolo*) vengono riutilizzati dai parlanti di una lingua per identificare un concetto **astratto** che faticherebbero a esprimere altrimenti. Una parola con diversi significati (concreti o astratti) si definisce **polisemica**.

Immagini 4 e 5

SUGGERIMENTO • Fate notare che di solito il significato concreto dei nomi è quello «principale» e il primo a cui pensiamo quando li sentiamo o utilizziamo poiché è più connesso alla nostra esperienza sensoriale (tatto, olfatto, gusto, ecc.).

Materiale online

Illustrazioni delle due scene.

Possibili criticità

Gli studenti con uno stile cognitivo e di apprendimento più verbale (e che trovano più naturale utilizzare materiali in forma scritta) potrebbero avere qualche difficoltà nel lavorare partendo da un input visivo come le immagini.

Consigli e possibili variazioni

- Nel caso in cui la classe non si ricordi di Negin, la protagonista dell'attività, fornite anche la breve scheda biografica del personaggio nel Materiale online .
- Per aiutare la classe a distinguere maggiormente tra i due concetti a confronto (concreto vs astratto), suggerite di cerchiare con due colori diversi i nomi riferibili all'una (nocciolo della pesca) o all'altra categoria (nocciolo della questione).



Nome e cognome _____ Classe _____ Data _____

- 1 Osserva le immagini che ti mostra l'insegnante (puoi rivederle con il QR). Poi leggi le frasi nella tabella e indica con una X se descrivono la scena A o la scena B.

Il nocciolo di cui si parla...	A	B
... è sinonimo della parola « seme ».		
... è sinonimo della parola « succo ».		
... non può essere visto e toccato con le mani.		
... è al centro ma non è importante e può essere scartato o buttato .		

- 2 In riferimento alle due immagini e alle frasi corrispondenti, indica se le descrizioni contenute nella tabella si riferiscono al «nocciolo di una prugna» o al «nocciolo di una questione».

Il nocciolo...		
Di solito è di colore marrone scuro .	☐ di una prugna	☐ di una questione
È la parte più importante dell'insieme.	☐ di una prugna	☐ di una questione
Spesso si raggiunge con grande fatica .	☐ di una prugna	☐ di una questione
Può essere buttato o riseminato .	☐ di una prugna	☐ di una questione

- 3 Condividi le tue risposte con il resto della classe. L'insegnante ti dirà se hai risposto correttamente oppure no.
- 4 Ascolta le riflessioni conclusive dell'insegnante e poi completa le frasi con le parole-chiave nel riquadro.

astratto • polisemica • concreto

POLISEMIA

Spesso i nomi che hanno un significato _____ (ad esempio *nocciolo*) vengono riutilizzati dai parlanti di una lingua per identificare un concetto _____ che faticherebbero a esprimere altrimenti. Una parola con diversi significati (concreti o astratti) si definisce _____.



C

PENSACI SU

Introduzione

Spiegate agli studenti che leggeranno il testo trascritto di una videochiamata tra Luca e Negin. Ricordate loro che Negin non è di madrelingua italiana, quindi alcune espressioni, che un madrelingua può usare senza farci caso, per lei potrebbero essere difficili da capire.

CHE COSA SERVE?

- SCHEDA C
- Immagine 6
- Immagine 7
- Immagine 8

Svolgimento

Proiettate alla LIM il fumetto della conversazione tra Luca e Negin (immagine 6 nel Materiale online ) , poi chiedete agli studenti di rispondere alle domande che trovano nella SCHEDA C. Dopo aver risposto, gli studenti dovranno confrontarsi in coppia o in piccolo gruppo. Chiedete poi di condividere le loro riflessioni con tutta la classe e ragionate insieme sulle risposte che hanno proposto. Successivamente chiedete di completare il box finale della SCHEDA C e poi avviate la riflessione seguente.



GRAMMATICA COGNITIVA IN PILLOLE

La trasformazione del significato

I nomi spesso possono avere più significati, sia concreti che astratti. La possibilità di attribuire a un nome un diverso significato avviene di solito grazie a uno strumento **concettuale**: la **metafora**.

Nella metafora un concetto **concreto** viene utilizzato per spiegarne un altro (concreto o astratto): ad esempio, il *nocciolo* del frutto può essere utilizzato per rappresentare la parte centrale di un reattore nucleare (significato **concreto**) o il centro di un argomento (significato **astratto**).

SUGGERIMENTO 1 • Mentre spiegate che cos'è la metafora proiettate l'immagine 7.

SUGGERIMENTO 2 • Mentre presentate l'esempio della centrale nucleare proiettate l'immagine 8.

SUGGERIMENTO 3 • Per facilitare la comprensione scrivete alla lavagna i seguenti esempi e chiedete agli studenti di individuare il significato primario (concreto) e quello secondario (concreto o astratto) dei nomi.

- Sono proprio stanco, ho voglia di tornare al mio nido.
- Che forza! Sei proprio una tigre.
- Ci ho messo due ore ad arrivare: questa città è diventata proprio una giungla.
- Ma quanti soldi hai speso? Certo che hai proprio le mani bucate!
- Quando sei innamorato/a, senti un fuoco dentro.



Immagini 6-8



Materiale online

Illustrazione e testo della conversazione presenti nella SCHEDA C; immagine di un nocciolo di una pesca (immagine 7), immagine di un nocciolo di una centrale nucleare (immagine 8) .



Possibili criticità

Le domande di comprensione potrebbero risultare difficili poiché richiedono ragionamenti non immediati. Alcuni studenti non di madrelingua italiana potrebbero non conoscere i modi di dire che utilizza Luca e ritrovarsi loro malgrado nella situazione di Negin.



Consigli e possibili variazioni

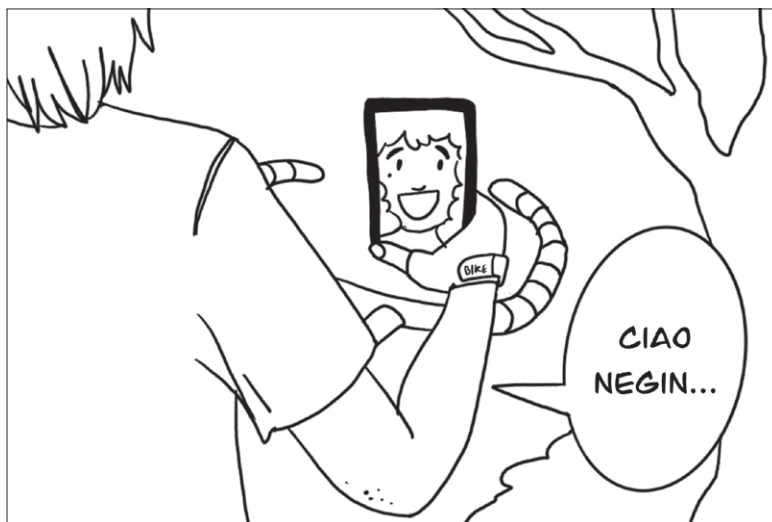
- Leggete le domande della SCHEDA C insieme alla classe e chiedete se il senso risulta chiaro. Inoltre, potreste incoraggiare gli studenti a ragionare aiutandosi con le riflessioni emerse nello svolgimento della SCHEDA B.
- Presentate i modi di dire presenti nella conversazione a tutta la classe prima dello svolgimento dell'attività e riflettete insieme sul loro significato. Evitate di chiedere direttamente chi non li conosce: potrebbe mettere in imbarazzo chi non li ha mai sentiti.
- Si tratta di un'attività che lo studente può anche svolgere a casa in autonomia (🏠). Tuttavia l'esercizio richiede una correzione e una riflessione finale in classe.



Nome e cognome _____ Classe _____ Data _____



Ascolta le istruzioni dell'insegnante e poi leggi il testo della videochiamata tra Luca e Negin.



Luca: Ciao Negin, ti disturbo? Vorrei parlarti, avrei bisogno di un consiglio.

Negin: Certo, dimmi tutto!

Luca: È un po' imbarazzante... è che... sai che sto uscendo con una ragazza, Irene...

Negin: Sì, certo, lo so bene!

Luca: Beh ecco, io non riesco a capire se sia davvero interessata a me oppure no...

Negin: Raccontami tutto: siete usciti ieri? Ti ha detto qualcosa di strano?

Luca: Sì, siamo usciti. No, non è successo niente di particolare, magari mi sto facendo un film io.

Negin: In che senso? Non capisco... siete andati al multisala?

Luca: Ahah no! Scusa, mi sono espresso male. Volevo dire che forse sono un po' paranoico e mi preoccupa per niente.

Negin: Mah, io cerco di aiutarti e tu ridi!

Luca: Scusa, hai ragione, ma le nostre conversazioni in chat sono un vero cinema!

Negin: Ancora con questa storia del cinema? Vabbè, domani a scuola ne riparlamo, ok? Perché altrimenti mi fai venire il mal di testa!



Rispondi alle seguenti domande sul tuo quaderno.

1. Che cos'è che manda in confusione Negin in questo dialogo? Prova a rispondere utilizzando alcune parole che hai imparato lavorando sulla SCHEDA B.
2. Negin ha un ottimo livello di italiano. Usa espressioni come «dimmi tutto» o «questa storia» senza alcun problema. Quindi, secondo te, perché non riesce a capire che cosa significano «film» e «cinema» in questo contesto?
3. Perché, in questa conversazione, Luca decide di parlare proprio di «cinema» e di «film»? Non potrebbe sostituirli con altre parole? Cerca di confondere Negin per divertimento?



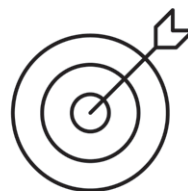
Ascolta le riflessioni conclusive dell'insegnante e poi completa le frasi con le parole-chiave nel riquadro.

concreto • metafora • astratto • concettuale • concreto

LA TRASFORMAZIONE DEL SIGNIFICATO

I nomi spesso possono avere più significati, sia concreti che astratti. La possibilità di attribuire a un nome un diverso significato avviene di solito grazie a uno strumento _____: la _____.

Nella metafora un concetto _____ viene utilizzato per spiegarne un altro (concreto o astratto): ad esempio, il *nocciolo* del frutto può essere utilizzato per rappresentare la parte centrale di un reattore nucleare (significato _____) o il centro di un argomento (significato _____).





D

DOV'È LA METAFORA?

Introduzione

Spiegate alla classe che leggerete alcuni titoli di giornale o descrizioni di immagini contenenti delle espressioni non letterali. Facendo riferimento a quanto visto nella SCHEDA C, gli studenti dovranno individuare le metafore all'interno di tali espressioni e provare a spiegarne il significato.

CHE COSA SERVE?

- SCHEDA D
- Immagine 9
- Immagine 10
- Immagine 11
- Immagine 12
- Immagine 13

Svolgimento

Proiettate alla LIM, uno per uno, i titoli di giornale o le descrizioni delle immagini che potete trovare nel Materiale online  (immagini 9-13) e chiedete agli studenti di individuare le metafore presenti e di compilare, una riga per volta, la tabella presente nella SCHEDA D. Gli studenti dovranno riportare la metafora contenuta nel titolo o nella descrizione e spiegarne il significato seguendo l'esempio proposto.

Conclusione

Dopo aver lasciato agli studenti il tempo di completare la tabella, fornite le risposte corrette e confrontatevi con loro favorendo il ragionamento sul fatto che la differenza tra nomi concreti e astratti è sfumata e variabile. Chiedete infine di completare il box della SCHEDA D e riflettete insieme sui seguenti elementi.



GRAMMATICA COGNITIVA IN PILLOLE

Le metafore sono ovunque!

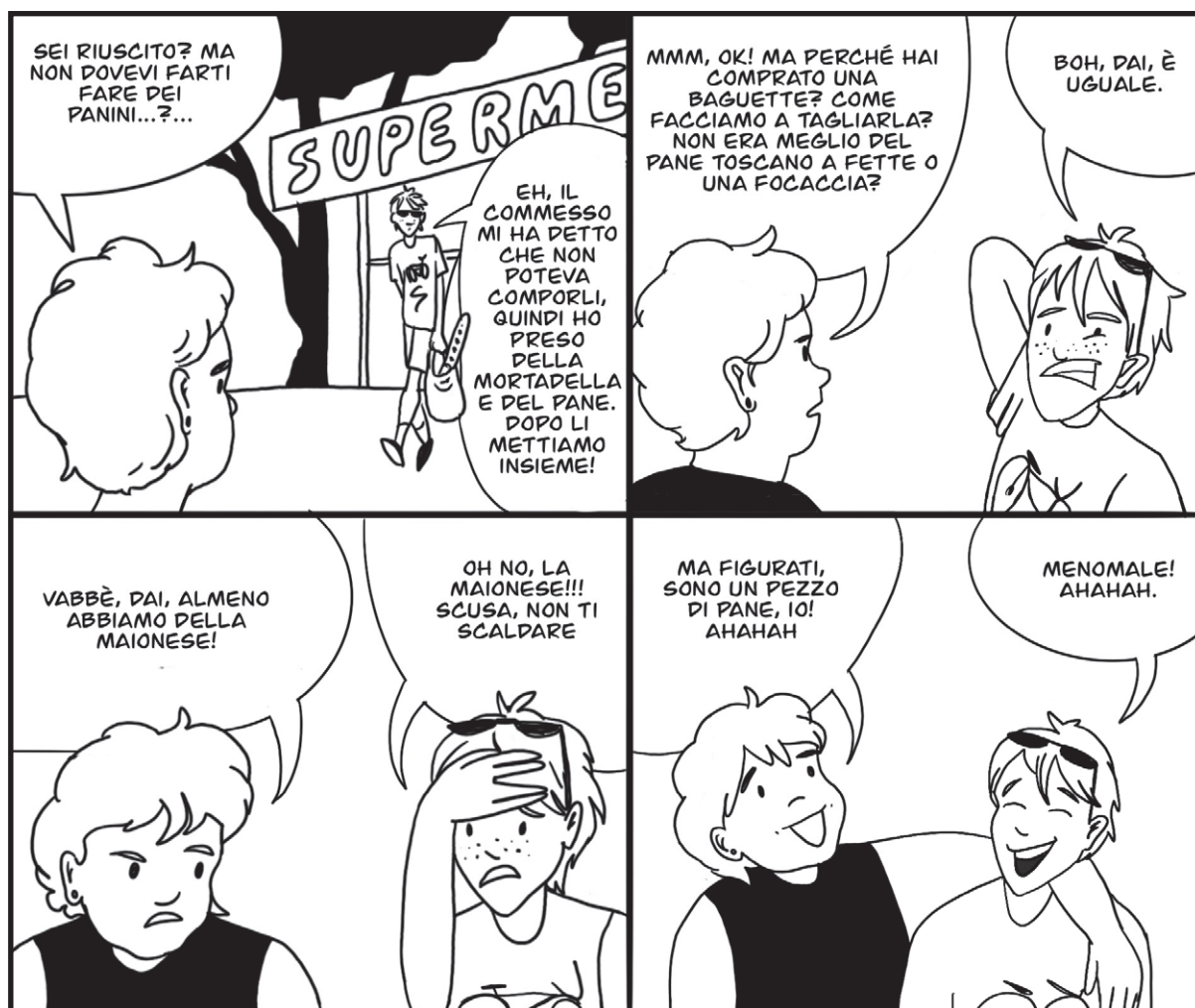
La metafora è uno strumento o, per meglio dire, un **meccanismo** concettuale, che consente di utilizzare un nome riferito a un'entità **concreta** per definire altre entità concrete che non hanno un nome proprio (*la gamba del tavolo*) oppure entità astratte altrimenti difficili da definire (*la piramide sociale*). Quando studiamo la **letteratura**, ci viene spiegato che le **metafore** vengono utilizzate dagli **artisti** (scrittori e poeti). Ma se facciamo attenzione alla nostra vita quotidiana, ci accorgiamo che anche noi ne utilizziamo molte, specialmente (ma non solo) quando parliamo di concetti astratti che riguardano il **pensiero** e le emozioni.

SUGGERIMENTO • Possibili metafore utilizzate in relazione a eventi tipici della nostra esistenza sono espressioni quali «essere a un bivio» per dire che si è a un punto della propria vita dove bisogna prendere una decisione oppure «aver fatto tanta strada» in riferimento a esperienze che ci hanno cambiato in meglio.



Nome e cognome _____ Classe _____ Data _____

1 Leggi il fumetto. Che cosa fa arrabbiare Aidin?



2 Rileggi il fumetto e rispondi sul quaderno alle domande.

1. Osserva tutti gli articoli che hai evidenziato. In quali casi utilizziamo gli indeterminativi e in quali casi i partitivi?
2. Concentrati sui nomi preceduti dagli articoli partitivi. Alcuni sono singolari (del, dell', della), mentre altri sono plurali (dei, degli, delle). Cos'hanno in comune?
3. Gli articoli partitivi plurali (dei, degli, delle) sono sinonimi dei riferimenti/quantificatori «qualche/qualcuno» e «alcuni»? Possono sostituirli sempre?
4. Secondo te, che tipo di espressione è quella che utilizza Aidin («Un pezzo di pane»)? Che cosa significa esattamente?



3 Ascolta le riflessioni dell'insegnante e poi completa le frasi con le parole-chiave nel riquadro.

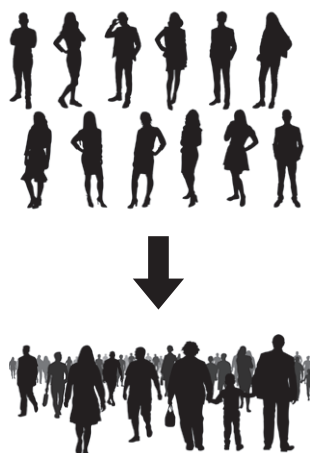
quantificatore • d'insieme • collettivo • plurali • indeterminato • contigui

L'ARTICOLO PARTITIVO

L'articolo partitivo viene utilizzato come riferimento _____ per i casi in cui non è possibile utilizzare un articolo indeterminativo, cioè con i nomi numerabili _____ e con i nomi non numerabili (Percorso 1):

Nomi numerabili plurali	Nomi non numerabili singolari
<i>dei cani, degli animali, delle persone</i>	<i>del pane, dello zenzero, dell'acqua</i>

I nomi numerabili plurali e i nomi non numerabili singolari condividono questa proprietà grammaticale poiché si trovano lungo un continuum e sono «_____»: ad esempio quando osserviamo delle persone e queste aumentano di numero fino a diventare indistinguibili a occhio nudo, passiamo dalla nozione di «persone» (numerabile plurale) a quella di «gente» (non numerabile e _____).



Essendo sinonimo di «qualche» e «alcuni», l'articolo partitivo plurale (dei, degli, delle) svolge, oltre alla funzione di riferimento, anche quella di _____. Dato che, come dice il nome, identifica una «parte», si tratta principalmente di un quantificatore _____: «Sono venuti a trovarmi *degli* amici, ma non tutti». Tuttavia, può essere utilizzato anche come quantificatore scalare: «Ho *degli* amici, ma non molti».



C

FACCIAMO DELL'ORDINE... O FORSE NO

Introduzione

Informate gli studenti che svolgerete un'attività pratica incentrata sul riconoscimento degli elementi sui quali avete lavorato nelle schede precedenti. Gli studenti devono tenere a portata di mano le SCHEDE A e B e possono lavorare in piccoli gruppi.

CHE COSA SERVE?

- SCHEDA A
- SCHEDA B
- SCHEDA C

Svolgimento

Gli studenti devono guardare le frasi che si trovano nella SCHEDA C e indicare se all'interno di ciascuna frase «di» (o la sua forma articolata) è una preposizione o un articolo partitivo. Spiegate che spesso risulta difficile capirne la funzione e che farlo richiede concentrazione e precisione.

Conclusione

Invitate gli studenti a condividere in classe le proprie risposte e osservazioni, quindi avviate una riflessione finale il contenuto delle prime sei righe del box e chiedete agli studenti di completarlo con le parole mancanti. Dopodiché, invitateli a condividere quanto scritto e a riformulare progressivamente ciò che hanno compreso. Infine fornite un feedback finale a partire dalle seguenti informazioni.



GRAMMATICA COGNITIVA IN PILLOLE

Usi e forme dell'articolo partitivo

1. Tendiamo a usare l'articolo partitivo come riferimento **indeterminativo** principalmente nei seguenti casi.
 - Come **soggetto** di verbi con ausiliare «essere» («inaccusativi»), ad esempio «È arrivata *della* merce», «Sono arrivati *dei* pacchi». Nelle costruzioni **passive**: «Lì viene coltivata *della* frutta», «Vengono effettuati *dei* controlli».
 - Come complemento **oggetto** nei verbi transitivi: «Ho visto *del* cibo/*delle* amiche».
 - Nei costrutti esistenziali: «C'è *della* frutta», «Ci sono *dei* negozi». Come si può notare, in questi contesti l'articolo partitivo è sempre posizionato dopo il **verbo** (anche quando è soggetto). Infatti si tratta di casi in cui il nome identifica un'entità indefinita «**inattiva**» (cioè che non compie nessuna azione, ma che anzi la subisce).
2. Occorre inoltre notare che l'articolo partitivo:
 - si presenta nelle frasi in cui l'evento descritto è **delimitato** dal punto di vista temporale ma non in quelle in cui non lo è («Ho letto *dei* libri ieri», ma «Ho letto *dei* libri tutta l'estate»);



- si utilizza (ma non sempre) davanti ai nomi astratti che non hanno consistenza fisica (Percorso 2): c'è (*dell'*) astio, ha (*del*) talento, (*del*) coraggio, (*del*) fegato, ci vuole (*della*) pazienza. In questo caso le entità vengono concettualizzate come **sostanze** da cui è possibile separare una porzione. Non si utilizza davanti a nomi singolari di entità che stanno a metà tra il concreto e l'astratto (Percorso 2) e che, pur non avendo consistenza **fisica**, possono essere percepiti attraverso i sensi: ho *del* freddo, ho *della* fame, ho *della* voglia. In questo caso le entità vengono percepite come **oggetti** inscindibili e inseparabili dall'individuo che le percepisce.
3. Infine, dal punto di vista **formale**, come per gli articoli **determinativi** (Percorso 5) e per l'aggettivo dimostrativo «quello» (Percorso 6), anche per gli articoli partitivi davanti a nomi maschili che iniziano con S+consonante, Z, X, GN, PS, PN, I/Y/J+vocale si utilizzano forme in -lo/-gli (*dello* shampoo, *dello* zucchero, *degli* scogli, *degli* zaini).

SUGGERIMENTO • Fate notare che l'articolo partitivo plurale, a differenza di quello singolare, può essere utilizzato anche come soggetto preposto al verbo nelle frasi transitive («Degli amici hanno creato un'app») e in quelle intransitive con ausiliare «avere» («Degli studenti hanno protestato»).



Materiale online

Nessuno.



Possibili criticità

- Gli studenti potrebbero sentirsi confusi nel veloce passaggio dalla fase di approfondimento a quella di pratica. Prima di passare alla SCHEDA C, assicuratevi che la spiegazione teorica della SCHEDA B sia stata ben compresa da tutta la classe.
- Inoltre dagli studenti potrebbero venire risposte diverse per quanto riguarda l'utilizzo dell'articolo partitivo e la sua accettabilità in alcune frasi.



Consigli e possibili variazioni

- Potreste provare a lavorare sulla prima frase in plenaria spiegando la logica secondo la quale selezionereste l'opzione «preposizione» o «articolo partitivo».
- Nel caso in cui emergessero opinioni diverse circa la possibilità di utilizzare il partitivo, sottolineate che tutti parliamo una varietà linguistica diversa e personale, e che questa è spesso influenzata dalla provenienza geografica nostra e della nostra famiglia, dalle esperienze fatte e dalle persone e dalle lingue incontrate nella realtà materiale e virtuale.



Nome e cognome _____ Classe _____ Data _____



Ascolta le istruzioni dell'insegnante e poi lavora insieme al tuo gruppo per indicare se, nelle frasi della tabella, «di» ha la funzione di preposizione o di articolo partitivo.

Frasi con «di»	Preposizione (P) o articolo partitivo (AP)?
1. Un kg del pane che ho comprato.	
2. C'è della confusione qui dentro.	
3. Un bicchiere del vino di mia produzione.	
4. Ci sono delle fragole, se vuoi!	
5. È arrivato del cibo, ma mancano le bibite.	
6. Recentemente sono stati costruiti dei nuovi palazzi.	
7. La casa del mio migliore amico.	
8. Quel ragazzo ha del fegato.	
9. Degli studenti hanno protestato.	
10. L'inizio delle vacanze estive.	



Ascolta la riflessione dell'insegnante poi completa le frasi con le parole-chiave nel riquadro.

oggetto • inattiva • sostanze • fisica • determinativi • soggetto formale • delimitato • verbo • indeterminativo • passive

USI E FORME DELL'ARTICOLO PARTITIVO

- Tendiamo a usare l'articolo partitivo come riferimento _____ principalmente nei seguenti casi.
 - Come _____ di verbi con ausiliare «essere» («inaccusativi»), ad esempio «È arrivata *della* merce», «Sono arrivati *dei* pacchi». Nelle costruzioni _____: «Lì viene coltivata *della* frutta», «Vengono effettuati *dei* controlli».



- Come complemento _____ nei verbi transitivi: «Ho visto *del* cibo/*delle* amiche».
- Nei costrutti esistenziali: «C'è *della* frutta», «Ci sono *dei* negozi».

Come si può notare, in questi contesti l'articolo partitivo è sempre posizionato dopo il _____ (anche quando è soggetto). Infatti si tratta di casi in cui il nome identifica un'entità indefinita «_____» (cioè che non compie nessuna azione, ma che anzi la subisce).

2. Occorre inoltre notare che l'articolo partitivo:

- si presenta nelle frasi in cui l'evento descritto è _____ dal punto di vista temporale ma non in quelle in cui non lo è («Ho letto *dei* libri ieri», ma «Ho letto *dei* libri tutta l'estate»);
- si utilizza (ma non sempre) davanti ai nomi astratti che non hanno consistenza fisica (Percorso 2): c'è (*dell'*) astio, ha (*del*) talento, (*del*) coraggio, (*del*) fegato, ci vuole (*della*) pazienza. In questo caso le entità vengono concettualizzate come _____ da cui è possibile separare una porzione. Non si utilizza davanti a nomi singolari di entità che stanno a metà tra il concreto e l'astratto (Percorso 2) e che, pur non avendo consistenza _____, possono essere percepiti attraverso i sensi: ho *del* freddo, ho *della* fame, ho *della* voglia. In questo caso le entità vengono percepite come oggetti inscindibili e inseparabili dall'individuo che le percepisce.

3. Infine, dal punto di vista _____, come per gli articoli _____ (Percorso 5) e per l'aggettivo dimostrativo «quello» (Percorso 6), anche per gli articoli partitivi davanti a nomi maschili che iniziano con S+consonante, Z, X, GN, PS, PN, I/Y/J+vocale si utilizzano forme in -lo/-gli (*dello* shampoo, *dello* zucchero, *degli* scogli, *degli* zaini).



UN PONTE TRA LE LINGUE

Introduzione

Spiegate alla classe che questa è un'attività finale di confronto che può aiutarli a capire che in alcune lingue molto vicine all'italiano gli articoli partitivi non vengono utilizzati (spagnolo) o vengono utilizzati in maniera differente (francese).

CHE COSA SERVE?

- SCHEDA Un ponte tra le lingue

Svolgimento

Informate gli studenti che confronterete l'italiano con lo spagnolo e con il francese. Leggete insieme le frasi in lingua straniera (per una pronuncia precisa, utilizzate una funzione di sintesi vocale) e le loro rispettive traduzioni e chiedete di notare le differenze d'uso degli articoli. Dovrebbe emergere che:

- a) in francese l'articolo partitivo viene usato in modo più esteso che in italiano e il suo uso risulta obbligatorio anche in casi in cui in italiano è possibile ometterlo (il cosiddetto grado «zero»), ad esempio quando si parla di situazioni abituali e ripetute o davanti ai nomi astratti, ma non con quelli percepibili con i sensi;
- b) in spagnolo, al contrario che in italiano e in francese, l'articolo partitivo non esiste: per quanto riguarda i nomi numerabili plurali, viene utilizzato il riferimento e quantificatore *unos/unas* (forma plurale dell'articolo indeterminativo), mentre davanti ai nomi non numerabili non si inserisce alcun elemento (grado «zero»).

In generale, si può notare che in spagnolo i parlanti, pur avendo a disposizione la funzione partitiva della preposizione «di», tendono a farne un uso più limitato. Si consideri ad esempio il titolo (di libro e film) americano *The last of the Mohicans*: in italiano e in francese viene tradotto come *L'ultimo dei Mohicani* e *Le dernier des Mohicans*, mentre in spagnolo come *El último mohicano* (la versione *El último de los mohicanos* è invece più rara e suona meno naturale per un parlante).

Conclusione

Controllate che gli studenti abbiano inserito correttamente le parole mancanti nei box e assicuratevi che abbiano compreso le differenze tra l'italiano e le lingue menzionate per quanto riguarda gli articoli partitivi.



Possibili criticità e consigli

Potrete ritenere il vostro livello nelle tre lingue straniere utilizzate non abbastanza avanzato per potere gestire l'attività: potete chiedere aiuto ai colleghi di lingua straniera o agli studenti che conoscono bene una delle lingue.

Si tratta di un'attività che lo studente può anche svolgere a casa in autonomia (🏠). Tuttavia l'esercizio richiede una correzione e una riflessione finale in classe.



Nome e cognome _____ Classe _____ Data _____

- 1 Rifletti insieme all'insegnante e alla tua classe su come in altre lingue romanze non si utilizzino gli articoli partitivi (spagnolo) o si utilizzino in maniera diversa (francese).
- 2 Completa il box scegliendo tra le due opzioni quella corretta. Poi verifica le tue risposte confrontandoti con l'insegnante e con il resto della classe.

IL PARTITIVO NELLE ALTRE LINGUE

1. Osserva le seguenti frasi in francese e le relative traduzioni italiane. Quali somiglianze e quali differenze con l'italiano noti relativamente all'articolo partitivo?
 - A) *Nous voudrions **des** croissants et **du** chocolat* = «(Noi) vorremmo *dei* croissant e *del* cioccolato».
 - B) *Je ne mange **du** poulet* = «Mangio sempre (*del*) pollo».
 - C) *Il faut **de la** patience* = «Ci vuole (*della*) pazienza».
 - D) *J'ai vraiment sommeil* = «Ho davvero sonno».

In francese l'articolo partitivo viene usato in modo più **esteso/ridotto** che in italiano. Il suo uso risulta obbligatorio anche in casi in cui in italiano è possibile ometterlo (grado «**uno/zero**»), ad esempio quando si parla di situazioni abituali e ripetute (B) o davanti ai nomi astratti (C), ma non con quelli percepibili con i sensi (D).

2. Osserva le seguenti frasi in spagnolo e le relative traduzioni italiane. Quali somiglianze e quali differenze con l'italiano noti a livello di articolo partitivo?
 - A) *Queríamos **unos** cruasanes y chocolate* = «Vorremmo *dei* croissant e *del* cioccolato».
 - B) *Siempre bebo agua* = «Bevo sempre (*dell'*) acqua»
 - C) *Se necesita paciencia* = «Ci vuole (*della*) pazienza».

In spagnolo, al contrario che in italiano e in francese, l'articolo **partitivo/indeterminativo** non esiste: per quanto riguarda i nomi numerabili **singolari/plurali**, viene utilizzato il riferimento e quantificatore *unos/unas* (forma plurale dell'articolo **indeterminativo/determinativo**; esempio (A)), mentre davanti ai nomi non numerabili non si inserisce alcun elemento (grado «**zero/uno**»; esempi A, B e C). In generale, possiamo notare che in spagnolo i parlanti, pur avendo a disposizione la funzione **partitiva/qualificativa** della preposizione «*di*», tendono a farne un uso più **limitato/esteso**. Si consideri ad esempio il titolo (di libro e di film) americano *The last of the Mohicans*: in italiano e in francese viene tradotto come *L'ultimo dei Mohicani* e *Le dernier des Mohicans*, mentre in spagnolo come *El último mohicano* (la versione *El último de los mohicanos* è invece più rara e suona meno naturale per un parlante).



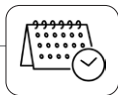
Inserisci nella mappa le parole-chiave mancanti.

dimostrativo • sensi • uso • oggetto • di • persone • vocale
partitiva • delle • singolari

ARTICOLI INDETERMINATIVI E ARTICOLI PARTITIVI

La preposizione «di» può avere due funzioni

Funzione qualificativa: specifica la natura di un oggetto/persona (*l'orario _____ lavoro*).



Funzione _____: indica una porzione di una sostanza o di un gruppo (*un kg di farina*).



A partire dal «di» partitivo, in italiano (come in altre lingue romanze) si sono sviluppati gli articoli partitivi, usati con i nomi che non possono avere un articolo indeterminativo, cioè:

nomi numerabili plurali: *dei* cani, *delle* _____.

nomi non numerabili (_____): *dello* zenzero, *dell'*acqua.



_____ DEI PARTITIVI

- Nei soggetti di verbi con ausiliare «essere» (*È arrivata della merce*) e nelle costruzioni passive (*Vengono effettuati dei controlli*).
- Nei complementi _____ nei verbi transitivi (*Ho visto del cibo/_____ amiche*).
- Nei costrutti esistenziali (*C'è della frutta*).

Non si utilizza davanti a nomi singolari di entità astratte che possono essere percepite attraverso i _____: ho *del* freddo; ho *della* fame.



FORMA DEI PARTITIVI

Come gli articoli determinativi e l'aggettivo _____ quello, usa le forme in -lo e -gli davanti a nomi maschili che iniziano con S+consonante, Z, X, GN, PS, PN, I/Y/J+ _____: *dello* shampoo, *degli* scogli.



Scrivi i tuoi appunti o le tue idee.