

# LA GRAMMATICA VALENZIALE IN CLASSE: PROPOSTE, DIFFICOLTÀ E PROSPETTIVE

Elena Martinelli<sup>1</sup>

## 1. PREMESSA

Scopo di questo contributo è indicare alcune piste e proposte di riflessione sulla lingua in classe adottando il modello valenziale, seguendo un percorso che richiama, man mano, come la lingua e i suoi diversi elementi siano considerati secondo tale prospettiva e quali ne possano essere le ricadute didattiche.

Oggetto di studio è la frase ed è da questa che si parte non per un assunto aprioristico, ma perché soltanto in relazione uno con l'altro, relazione che può essere più o meno codificata (Prandi, 2013: 36-39), gli elementi linguistici acquisiscono una funzione, un ruolo, una forma, un significato. E ciò non accade solo in ambito linguistico: difficilmente troveremo un settore del sapere umano o della realtà in cui i singoli elementi vengono studiati o hanno un senso, funzionano, separatamente uno dall'altro ed indipendentemente dalle loro reciproche connessioni. La prospettiva dell'*essere in relazione* è quella che rivela non solo il funzionamento di un singolo elemento, ma anche la possibilità che quell'elemento abbia più funzioni, forme, significati in base a ciò con cui entra in relazione e a come lo fa (Lo Duca, 2008: 105-124). Ecco perché la grammatica, o meglio la riflessione sulla lingua a scuola va fatta a partire da elementi in relazione tra loro.

## 2. FRASE O ENUNCIATO?

Il docente, lavorando con la classe sulla frase, deve aver ben presente anche la differenza che corre tra *frase* ed *enunciato* (Ferrari, 2019: 34-36; Sabatini, Camodeca, De Santis, 2014a: 272-275, 2014b: 126-139). Deve essere una conoscenza concreta, la sua, capace di creare esempi adatti, nata non solo dallo studio, ma anche dall'aver lavorato egli stesso con la lingua, dall'essersi scontrato, e dallo scontrarsi, con espressioni che funzionano nella realtà pur mancando di certe caratteristiche e che in un primo momento possono generare in lui dubbi. Infatti la riflessione sulla lingua in classe, per essere tale, deve in prima istanza far riflettere noi docenti, porre a noi delle domande, insinuare in noi perplessità e far trovare delle piste di lavoro per ipotizzare delle risposte.

Per quel che riguarda la differenza tra frase ed enunciato, possiamo prendere in considerazione gli esempi (1).

- 1) a. *Vorrei ordinare una pizza.*
- b. *Una pizza è troppo per me.*
- c. *Una pizza ed una birra piccola.*

<sup>1</sup> Gisel Trentino Alto Adige/Südtirol.

I tre esempi riportati vengono tutti avvertiti da un parlante nativo come espressioni grammaticali ed accettabili nella comunicazione. L'elemento *una pizza* svolge la funzione sintattica di oggetto diretto nella prima espressione, quella di soggetto nella seconda. 1a e 1b sono due frasi. Esse soddisfano tutti i criteri<sup>2</sup> richiesti da una stringa di parole per essere definita frase.

La terza espressione 1c manca del verbo coniugato, elemento/criterio essenziale; anche per questo non è possibile identificare la funzione sintattica dell'elemento *una pizza* (soggetto o oggetto diretto?); l'espressione risulta in ogni caso perfettamente accettabile e grammaticale in un contesto comunicativo ed esperienziale nel quale gli elementi mancanti siano noti ai parlanti: si tratta, infatti, di un *enunciato*<sup>3</sup>, cioè della lingua "in uso", della lingua "al lavoro", potremmo dire. E proprio perché si parla di lavoro, di concretezza, è necessario dal punto di vista didattico che il docente predisponga le attività da fare con la classe in modo tale che gli allievi arrivino da soli (senza che il docente risolva il problema al posto loro), attraverso l'osservazione della lingua, la discussione, la formulazione di ipotesi, ad accorgersi di queste differenze e facciano ipotesi sui criteri che un'espressione soddisfa oppure non soddisfa.

Sviluppando alcuni spunti contenuti all'interno di unità didattiche realizzate per la scuola secondaria di primo grado da Merlin e Provenzano (2013), ho codificato cinque criteri che si rivelano sempre didatticamente molto efficaci per supportare gli allievi e i colleghi consistono nel determinare se un'espressione sia una frase, un enunciato o una frase agrammaticale/non frase. Si tratta, in un ordine didatticamente funzionale, di:

1. presenza di un verbo coniugato;
2. presenza di tutti gli elementi obbligatoriamente richiesti dalla semantica del verbo<sup>4</sup>;
3. accordo (nominale e verbale);
4. ordine accettabile dei costituenti;
5. presenza di un senso (anche metaforico).

Mentre il non soddisfacimento anche di uno solo degli ultimi tre criteri (accordo verbale/nominale, ordine e senso) genera sempre una espressione agrammaticale, l'assenza del verbo, o di uno o più elementi obbligatori, oppure di entrambi può dar luogo, a seconda della semantica del verbo, degli elementi di contesto/cotesto, ad un'espressione grammaticale/accettabile oppure agrammaticale/inaccettabile. Nel primo caso sarà un enunciato, nel secondo una non-frase.

- 2) a. *Ora mi avvicino.*  
b.\* *Ora mi comporto.*

La prima espressione (2a), pur non essendo una frase (manca l'oggetto indiretto, *a chi mi avvicino*), è grammaticale ed utilizzabile in contesto (è un enunciato). La seconda (2b) risulta invece agrammaticale, non può essere utilizzata in nessun contesto comunicativo,

<sup>2</sup> Cfr. *infra*.

<sup>3</sup> "enunciato (...) 2 *ling.* In un testo (orale o scritto) realmente prodotto, segmento di qualsiasi estensione (anche di una sola parola) e di qualsiasi conformazione sintattica (con o senza verbo, sintatticamente completo o incompleto), compreso tra due pause forti (in un testo orale) o tra due segni di interpunzione forti (in un testo scritto)", voce in Sabatini, Coletti, 2008.

"enunciato (...) 3 *ling.* (in più rispetto a 2008) ... si distingue dalla *frase*, con cui si intende invece un'espressione sintatticamente autonoma e di significato compiuto anche al di fuori di una concreta situazione comunicativa", voce in Sabatini, Coletti, 2012.

<sup>4</sup> Indicata anche come *saturatione delle valenze del verbo*.

pur presentando gli stessi tipi di elementi della prima (verbo pronominale espresso e coniugato, soggetto sottinteso, elemento non obbligatorio con valore temporale) e mancando, come la prima, di un unico elemento. In questo caso la semantica del verbo non include il *come mi comporto* e il contesto non può fungere da elemento di completamento. È una espressione agrammaticale, una non-frase. Non tutti gli elementi possono, quindi, essere sottintesi o ricavati. Caso per caso la competenza linguistica del parlante sarà chiamata in causa per valutare l'accettabilità di strutture linguistiche mancanti di elementi obbligatori.

Un lavoro che miri a far ricavare le caratteristiche di frase, non-frase ed enunciato è importante per gli allievi per raggiungere in modo attivo la consapevolezza che la lingua, quando viene usata concretamente, segue un principio di "economicità", fa cioè spesso a meno di tutto ciò che può essere sottinteso o che è noto a chi è coinvolto nella comunicazione o, ancora, a ciò che è ricavabile da altri elementi presenti nell'enunciato o prevedibile dalla stessa semantica del verbo. Ciò è tanto più vero quando vengono prodotti testi non rigidi, o mediamente rigidi o *elastici* (come vengono definiti in Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 651-657), mentre quando il livello di formalità della comunicazione si alza, anche l'enunciato diventa una struttura più rigida che deve rispettare le caratteristiche della frase e, in ultima analisi, finisce col coincidere con essa.

A questo punto, ci parrebbe quasi più interessante studiare l'enunciato, piuttosto che la frase. Ma se il nostro scopo principale è quello di dare strumenti per indagare il funzionamento della lingua nei diversi contesti d'uso e in modo sempre più autonomo, il punto di partenza rimane la conoscenza del funzionamento linguistico indipendente dal contesto, dalle conoscenze condivise tra i soggetti coinvolti e dal loro ruolo nella comunicazione, dallo scopo, dal tipo testuale, e così via.

L'oggetto principale ed iniziale dell'indagine che conduciamo con i nostri allievi sarà quindi, ancora una volta, la frase, una sorta di paradigma, che diventa talvolta quasi un oggetto "astratto", un "artefatto", in quanto ha lo scopo di rivelare le strutture di funzionamento di una lingua. Solo in un secondo momento la scoperta delle sue caratteristiche, degli elementi che la compongono, delle loro reciproche relazioni, potrà essere utilizzata per vedere se e in che modo la lingua, quando viene usata davvero, segue il funzionamento della frase oppure se ne discosta. Solo partendo da solide competenze di osservazione dell'unità comunicativa della lingua quando "basta a se stessa" e non si avvale degli altri elementi della comunicazione, ci si potrà poi spostare ad analizzare il comportamento della lingua quando comunica. Si potrà passare, cioè, all'enunciato ed anche al *testo* e alla sua grammatica (Ferrari, 2014 e 2019; Palermo, 2013; Andorno, 2011).

Questa doppia dimensione è stata messa in evidenza da diversi linguisti, che l'hanno esplicitata anche nei titoli dei loro lavori. A titolo esemplificativo, *Sistema e testo* (Sabatini, Camodeca, De Santis), *Dalla frase al testo* (Ferrari, Zampese), *Le regole e le scelte* (Prandi, De Santis), per citarne solo alcuni.

Ma attenzione a non cadere nel rischio di modellizzare solo certi tipi di frasi, magari per garantire la tenuta di specifiche definizioni. Ad esempio, per la frase minima, il portare solo esempi sul modello di frasi come *Luca corre*, *La mamma dorme* fa dimenticare che sono assai più frequenti verbi che costruiscono frasi come *Il nonno regala un libro a Giulia* oppure *Susanna abita a Vercelli*, e ancora *La classe si è comportata bene*. Il rischio di creare modelli non adatti a descrivere la varietà delle frasi c'è anche quando si propone solo un ordine per i costituenti della *frase basica*. Trasformare in modelli rigidi tipi di frasi che non corrispondono alla varietà in cui la lingua si presenta è una pratica, invece, ancora frequente nella manualistica scolastica ed entra molto spesso in contraddizione con la realtà.

### 3. RICONOSCERE IL VERBO

Il modello valenziale (o della reggenza verbale/verbo-dipendenza<sup>5</sup>) ha come elemento portante il verbo. Dall'analisi della semantica di un preciso verbo è possibile determinare, innanzitutto quanti<sup>6</sup> sono gli elementi richiesti obbligatoriamente da uno specifico verbo (attanti, argomenti, elementi nucleari, ... *Ergänzungen*<sup>7</sup>, Heilmann, 2002). La prima "azione" che dovrà quindi essere fatta dagli allievi sarà quella di *individuare il verbo*.

Se l'individuazione del verbo può apparire un'operazione semplice, in realtà essa, laddove il docente operi in modo serio e competente (e non vada quindi a scegliersi solo una certa casistica di forme verbali), nasconde molte insidie e porta spesso con sé dubbi. Le difficoltà nell'individuare le voci verbali (individuare, non nominare, si badi bene) sono in parte dovute alle caratteristiche di alcune di esse e in parte hanno motivazioni di tipo cognitivo (dipendono, cioè, dal funzionamento del nostro cervello quando "stiva" un'informazione). Vi sono però anche difficoltà che discendono direttamente dalle scelte didattiche (ad esempio, dalle strategie introdotte per aiutare a definire il verbo, che in determinate situazioni aiutano mentre in altre possono mandare fuori strada) ed anche dal tipo di materiale linguistico che presentiamo ai nostri allievi per lavorare, o, meglio, che i manuali in commercio hanno presentato a generazioni di allievi, per decenni (anche a noi docenti, un tempo allievi).

Una ricerca condotta su allievi delle tre annualità della scuola secondaria di primo grado ha raccolto dati interessanti, che aiutano a individuare una gerarchia di difficoltà nel riconoscimento dei verbi e a fare ipotesi su questa crescente complessità (Lo Duca, Cristinelli, Martinelli, 2011: 153-170).<sup>8</sup>

In sintesi, i riconoscimenti facili (Figura 1) hanno la doppia caratteristica di essere *forme verbali di una sola parola* e di avere *marche morfologiche tipicamente verbali e/o abbastanza visibili/lunghe* (almeno tre lettere). Quindi in prima posizione ci sono i *coniuntivi* (con morfemi grammaticali ben visibili), i *passati remoti al plurale* o *marcati*, i *futuri accentati*, i *condizionali* nelle forme più evidenti, le forme dell'*indicativo imperfetto*, con la loro 'V' onnipresente, forme, cioè, che presentano nella parte finale della parola i morfemi grammaticali (flessivi) tipici dei verbi. Assieme al fatto di essere formata da una sola parola, la caratteristica della marca grammaticale, elemento prettamente formale, è ciò che rende una voce verbale ben riconoscibile: «Tu sei *una sola parola* e finisci come io so che finiscono i verbi. Quindi, per me, sei un verbo». Ecco perché, ad esempio, la pratica di

<sup>5</sup> Mentre tra i dizionari di lingua italiana solo le varie edizioni di Sabatini, Coletti sono impostate esplicitamente sulla reggenza verbale, tutti i dizionari di lingua tedesca, e da sempre, hanno un'impostazione valenziale ed esplicitano gli elementi grazie ai quali il verbo costruisce frasi complete, con i casi retti e le eventuali preposizioni: *gehören* (appartenere) *jemandem* (a qualcuno, dativo); *denken* (pensare) *an* (a + accusativo). Stessa cosa dicasi per la lingua latina.

<sup>6</sup> Dal verbo si ricava anche l'informazione su quali elementi (*sintagma nominale, sintagma preposizionale* o *avverbiale, ...*). Molto spesso il verbo seleziona anche le caratteristiche semantiche che devono avere gli elementi obbligatori/argomenti (es: *vivente, in grado di prendere decisioni, luogo, tempo, ...*).

<sup>7</sup> *Ergänzung* è traducibile come 'completamento'. Gli elementi non obbligatori prendono, invece, il nome di *Angabe*, 'aggiunta'. I vari tipi di *Ergänzungen* vengono poi definiti innanzitutto da aspetti formali e non semantici: *Nominal Ergänzung* (che, nel caso abbia funzione di soggetto, diventa una *Nominativ Ergänzung*), *Präpositional Ergänzung*, e così via. Diverse le scelte per le *Angaben*, per cui troviamo *Temporal-Angabe, Lokal-Angabe, Kausal-Angabe, ...*, quindi designazioni che entrano nel campo della semantica. Personalmente ritengo interessante questa prospettiva, che ricorda le osservazioni sulla codifica di Prandi e chiama in causa la *teoria dei ruoli semantici*. Al di là della mancanza dei casi in italiano (a parte alcune forme di pronomi personali), ci sono spunti che possono essere presi in considerazione.

<sup>8</sup> Le tabelle qui riportate sono una selezione di quelle presenti in Lo Duca, Cristinelli, Martinelli (2011: 153-170).

classe mostra che finiscono per essere individuati come voci verbali anche parole come *però, perciò, ...* assimilate formalmente al tipo *farò, andrò, sarò*.

Figura 1.

**RICONOSCIMENTI FREQUENTI (in %)  
i tempi semplici**

(solo riconoscimenti corretti)	Totali	1°	2°	3°
andasse <sup>(7)</sup>	96	92	94	100
raggiunsero <sup>(26)</sup>	96	91	97	98
arriverò <sup>(A12)</sup>	94	86	97	97
ripensò <sup>(A13)</sup>	94	86	95	100
sentiva <sup>(A7)</sup>	93	83	94	100
comprate <sup>(12)</sup>	92	85	94	95
trasse <sup>(A15)</sup>	87	69	95	95
dire <sup>(A6)</sup>	82	66	86	92
dà <sup>(5)</sup> forme verbali monosillabiche/brevi	79	58	88	89

I riconoscimenti complessi sono, invece, di vario tipo (Figure 2 - 6):

- i *monosillabi* (che finiscono nella ‘scatola’ delle *preposizioni, congiunzioni, articoli*, a seconda dei casi);
- le *forme verbali* con morfema grammaticale breve (una lettera o due: *-o, -a, -i, -e, -ai, ...*) e/o non tipicamente verbale;
- le *forme verbali composte* da due parole con ausiliare *avere*;
- le *forme verbali composte* da due parole con ausiliare *essere* (meno riconoscibili di quelle con *avere*);
- le *forme verbali composte* da tre parole (passivi al passato o al futuro);
- le *forme verbali composte* da due o tre parole *con inserzioni di altri elementi (avverbi...)*, che risultano essere le meno riconosciute con un ampio scarto;
- i *verbi pronominali*;
- i *verbi servili*, fraseologici, supporto, sintagmatici;
- i *participi (passato e presente)*;
- e, abbastanza sorprendentemente, il verbo *essere*, in varie forme e funzioni.

Figura 2.

**RICONOSCIMENTI DIFFICILI:  
forme composte**

anche  
riconoscimenti  
parziali

aveva provato <sup>(A2)</sup>	60	32	68	81
aveva	27	41	25	14
provato	23	35	18	14
avevamo finito <sup>(24)</sup>	35	11	40	55
avevamo	56	77	54	37
finito	20	34	18	8
ha nevicato <sup>(21)</sup>	53	22	58	79
ha	18	22	18	12
nevicato	27	52	21	9

Figura 3.

è successo <sup>(10)</sup>	28	15	28	42
è	32	29	31	37
successo	30	37	34	20
è punito <sup>(4)</sup>	39	9	45	64
è	19	23	17	17
punito	24	31	25	17
sono rimasto	52	17	60	77
sono	15	22	17	8
rimasto	36	59	29	20
stava leggendo <sup>(A3)</sup>	58	21	65	87
stava	18	23	20	8
leggendo	33	62	25	11

Figura 4.

aver ... visto <sup>(A17)</sup>	5	2	5	10
non aver visto	0,5	0	0	2
aver mai visto	6	0	1,5	17
era ... presa <sup>(A19)</sup>	3	0	5	5
era tutta presa	3	0	0	8
avreste ... pensato <sup>(25)</sup>	5	0	3	11
non avreste mai pensato	4	0	3	9
non avreste pensato				
avreste mai pensato				
avreste	85	88	90	79
pensato	55	60	49	56

Figura 5.

I verbi pronominali	Totali	1°	2°	3°
vi spaventaste <sup>(27)</sup>	10	5	3	23
spaventaste	71	83	58	70
si sentiva <sup>(A7)</sup>	25	11	22	42
sentiva	67	71	72	56
ci fossimo accorti <sup>(A24)</sup>	5	1	3	11
fossimo accorti	25	8	23	45
fossimo	44	57	52	23
accorti	26	40	17	19

Figura 6

I nomi di evento	Totali	1°	2°	3°
svolgimento <sup>11</sup>	53	60	57	39
caduta <sup>18</sup>	50	63	48	37
distribuzione <sup>8</sup>	49	65	52	28
I nomi di stato/qualità				
soddisfazione <sup>6</sup>	17	29	12	8
morbidezza <sup>21</sup>	8	18	3	3
Aggettivi				
appassionato <sup>2</sup>	14	15	17	11
assonnata <sup>A7</sup>	19	20	20	16

Alcune difficoltà diminuiscono con l'aumentare dell'età di scolarizzazione, altre meno. Vi sono anche riconoscimenti scorretti, che sono facilmente riconducibile al binomio *azione = verbo / verbo = azione* (Figura 6), e che discendono quindi direttamente da un'indicazione data tradizionalmente come aiuto per l'identificazione della forma verbale, ma che in queste situazioni è risultata fuorviante.

Per quel che riguarda l'analisi di questi risultati, mi soffermerò solo su due aspetti che meritano un breve approfondimento: le forme verbali di più parole, anche interrotte da altre, e gli elementi piccoli/corti e/o con alta occorrenza.

Nel primo caso, forme verbali di più parole, gli allievi che non le individuano hanno probabilmente associato 1 *forma verbale* = 1 *parola* (e la cosa non vale solo per i verbi). La realtà della lingua è diversa e le forme verbali composte sono addirittura più numerose rispetto a quelle singole. Partire con il lavoro sul verbo in classe solo da esempi in cui i verbi sono di una sola parola è quindi fuorviante, in quanto sedimenta nell'esperienza dei bambini nei primi anni di scuola primaria la convinzione, ma soprattutto il processo automatico, per cui verbo = una parola, e difficilmente si riuscirà a sradicarla. Ciò significa che le forme verbali vanno presentate già dall'inizio in una discreta varietà, che includa da subito anche le forme composte. Non è assolutamente necessario, anzi, è di certo dannoso, chieder di *nominare* le caratteristiche del verbo (presente, passato; indicativo; ...). È invece opportuno concentrarsi sullo scopo principale, qui riconoscere, e far fare solo le azioni cognitive che portano a quello, senza appesantire con altre richieste. Questo principio vale per tutte le attività didattiche, soprattutto nelle prime fasi di un lavoro. Quindi, una delle caratteristiche del verbo è quella di essere *fatto di tre*, oppure *di due* oppure

di una parola (3), in quest'ordine e non nell'ordine contrario, che favorisce il radicamento del primo caso e via via si sbiadisce gli altri.

- 3) *è stato inseguito – eri stato scoperto*  
*abbiamo visto – erano caduti*  
*corro – guarda*

Quando queste tre possibilità saranno ben note agli allievi, saranno state osservate, enunciate, condivise, formalizzate, ed essi avranno manipolato concretamente e a lungo la lingua per familiarizzare con questa caratteristica delle frasi, sarà opportuno presentare anche alcune forme con inserzione (4), sempre in modo induttivo. Arriveranno quindi a scoprire autonomamente che a volte ci sono dei “tranelli” e a gareggiare, anche, per vedere quale gruppo di lavoro se ne accorge per primo. Gli esempi, se tratti da situazioni vicine agli allievi, risultano più immaginabili.

- 4) *sei stato già preso*  
*ho prima mangiato e ho studiato dopo*  
*ti avevo già visto*  
*sei di nuovo caduto?*

In classe si possono anche creare dei nomignoli per questi verbi “*trabocchetto*”, forme “*birichine*”, per attivare l'attenzione ed evitare il formarsi di automatismi che, quando si riflette sulla lingua, non sempre sono utili. Infatti, gran parte delle attività cognitive è automatica, inconsapevole, e quindi bypassa il ragionamento, la problematizzazione.

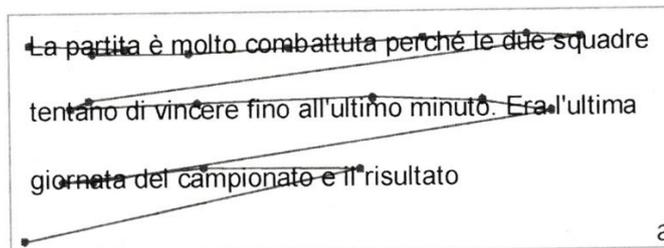
La questione delle difficoltà ad individuare, invece, forme verbali monosillabiche è legata ad altri due diversi aspetti. Innanzitutto, l'insegnamento esplicito di categorie grammaticali come articoli, preposizioni, congiunzioni, in parte pronomi, fa sedimentare una caratteristica formale fondamentale: «Sono parole corte, quindi, sono articoli, o preposizioni, o congiunzioni...». La brevità va, infatti, contro l'altra caratteristica formale del verbo, che è cognitivamente significativa ed è quella di avere una parte morfologica corposa e abbastanza lunga o marcata da essere ben riconoscibile. Per i monosillabi non è assolutamente così. Difficilmente, quindi, verranno riconosciuti come verbi: troppo brevi! Alcune forme del verbo *essere* rientrano in questo processo cognitivo inconsapevole di classificazione e sfuggono da subito alla ricerca.

Ma c'è un'altra ragione, ed è una ragione percettiva: il nostro cervello fa muovere il nostro sguardo sulla pagina scritta seguendo l'andamento orizzontale della riga da sinistra a destra (ma non solo). L'occhio, però, non funziona come uno scanner, procede a salti: ogni tanto si ferma (*punto di fissazione*), poi fa un altro salto (*sàccade/movimento saccadico*), talvolta torna anche indietro (*regressioni*). Normalmente i punti di fissazione li troviamo al centro di una parola di media lunghezza (focalizzano la parte lessicale della parola). Difficilmente, invece, l'occhio si fermerà sui monosillabi: i monosillabi vengono saltati, non letti, e per lo più inferiti (De Luca, 2005: 254)<sup>9</sup>. Frase e testo contengono indizi sufficienti per farlo, soprattutto per i lettori esperti. Ecco un'altra ragione per cui i verbi

<sup>9</sup> «Non tutte le parole di un testo vengono fissate (pur essendo comunque percepite ed elaborate): frequentemente le parole più corte e, quindi, anche alcuni vocaboli cosiddetti «funtori» (articoli, preposizioni) sono saltate. I vocaboli più lunghi e le parole di contenuto, invece, ricevono quasi sempre almeno una fissazione».

brevi, ed alcune forme del verbo essere, che oltre ad essere brevi presentano anche un'altissima frequenza d'uso, rischiano di non essere nemmeno notati (*ibidem*)<sup>10</sup>.

Figura 7. *Movimenti oculari registrati in un normolettore (De Luca, 2005: 256).*



Un'attività su un testo composto in parte di non parole ha rafforzato le nostre convinzioni sul fatto che, in realtà, a guidare gli allievi nell'identificazione dei verbi siano più gli elementi formali tipici dei verbi (i diversi tipi di flessione) piuttosto che i criteri semantici, anche se inconsapevolmente, anzi, andando contro la consapevolezza. I risultati dell'attività sono stati estremamente positivi (il testo conteneva in realtà quasi esclusivamente forme semplici) (Figura 8). Era impossibile per gli allievi ricorrere alla semantica del verbo: che azione è *drigalire*? E cosa fece qualcuno quando *farindò*? Ciò che li ha guidati è stato quindi l'aspetto formale, come da loro stessi dichiarato.

Figura 8.

<u>mardivano</u>	91	87	92	92
<u>drigalire</u>	91	88	92	90
<u>gricando</u>	90	83	92	92
<u>incatrarono</u>	89	77	95	93
<u>farindò</u>	88	82	89	92
<u>riscarebbe</u>	77	68	81	82
<u>ricosci</u>	56	55	48	65
<u>specurdare</u>	55	52	55	58
<u>ha cosarcato</u>	40	13	45	62
<u>ha</u>	13	18	8	13
<u>cosarcato</u>	39	57	39	20

Forse dovremmo iniziare ad affrontare il verbo mettendo gli allievi nella condizione di scoprire quali sono le **caratteristiche formali** e **di comportamento** che differenziano questo elemento della lingua da altri “mattoni linguistici” che verbi non sono (visto poi che è quello che il loro cervello già fa). Basta solo aiutarli a “tirarle fuori”, come hanno brillantemente fatto gli allievi che hanno svolto questa attività, scrivendo poi le ragioni che li hanno indotti a dire che si trattava di verbi (Lo Duca, Cristinelli, Martinelli, 2011: 166-167). Un approccio metalinguistico, quindi, al quale molti allievi con problemi di dislessia hanno mostrato particolare attitudine e dal quale hanno ricavato sicurezza e soddisfazione (Martinelli, Penge, 2011: 60-70).

<sup>10</sup> «La probabilità di ricevere fissazioni varia anche in funzione della frequenza d'uso: le parole ad alta frequenza d'uso sono saltate più frequentemente delle parole a bassa frequenza che, [...] tendono anche ad essere le più lunghe; il fattore lunghezza, comunque, risulta effettivamente il fattore più rilevante nella determinazione della probabilità di emissione di una fissazione».

#### 4. COME PROCEDERE? UN POSSIBILE APPROCCIO AL LAVORO SULLA FRASE

##### 4.1. *Da dove cominciare?*

Se la grammatica delle valenze ha il verbo come centro e la frase come oggetto privilegiato, il materiale da cui partire con il lavoro di classe può variare. Si può iniziare un'attività da verbi *dati ed isolati* (coniugati oppure no) e da questi si ragiona sugli elementi che si devono aggiungere, sul loro livello di obbligatorietà, sul loro tipo e così via, lasciando spazio alla creatività degli allievi nel generare frasi; oppure si parte da una *frase già confezionata* e pensata o scelta appositamente dal docente e su questa gli allievi lavorano. Mi sentirei di privilegiare questo secondo approccio, per vari motivi. Oltre all'aspetto dell'osservare elementi in relazione, c'è anche una questione pratica: quando si chiede agli allievi di comporre frasi a partire da un verbo, il loro *focus* è semantico ed utilizzano tutta la gamma delle conoscenze linguistiche che hanno a disposizione. Ciò che generano è molto spesso estremamente complesso, quasi mai è una frase semplice e spesso si rivela non funzionale al percorso che aveva immaginato il docente il quale deve abbandonare l'idea di lavorare su ciò che loro hanno creato, o tentare aggiustamenti poco funzionali, generando delusione e negatività. Meglio prevenire. Ciò non significa bloccare la naturale curiosità degli allievi, tutt'altro. Tutti i dubbi degli allievi e le loro creazioni hanno dignità e vanno raccolte (magari anche fisicamente, ad esempio in una scatola con l'etichetta *I nostri dubbi di lingua*, o con post-it su un cartellone, o dedicandovi una parte in fondo al quaderno o una sezione del raccoglitore ad anelli) e sarà cura del docente trovare il momento e il modo più adeguato per renderli oggetto di indagine. Quindi partiamo dalla frase.

##### 4.2. *Individuare il verbo nella frase*

Si è già detto che quando si lavora sulla frase il primo passo è l'individuazione di un verbo. Si è ampiamente parlato di quanto sia difficile "vederlo". Non si è approfondito però il tema del ruolo giocato anche dalla *posizione* che un elemento occupa nella stringa della frase. La successione standard della lingua italiana, SVO - *Soggetto/Verbo/Oggetto (diretto/indiretto)*, descrive soltanto quella che viene definita *struttura basica*. Se il docente, seguendo il manuale oppure attingendo alla propria esperienza, costruisce solo frasi che seguono la struttura basica, accadrà che il verbo sarà sempre in seconda posizione preceduto da un elemento nominale accordato. Per un principio di economicità, che rapidamente si automatizzerà, i nostri allievi andranno sempre lì a cercare il verbo, e ciò che troveranno in seconda posizione sarà automaticamente un verbo<sup>11</sup>. Ecco che, quindi, per evitare che questo accada, la prima fase del lavoro sulla frase (che dovrà limitarsi all'individuazione del verbo nella frase) dovrà essere fatta con frasi in cui il verbo occupa le posizioni più diverse, oltre che essere di diverso tipo (3, 2 o 1 parola, ecc.) e dovrà avere vicino vari tipi di elementi con funzioni sintattiche diverse, come nelle frasi 5.

<sup>11</sup> Ancora più forte è questo tipo di automatizzazione quando si tratta di individuare del soggetto o l'oggetto diretto, rispettivamente, secondo gli alunni "sempre" in prima e in terza posizione. Per cui in *Mi piace il gelato: mi* sarà soggetto, *il gelato*, automaticamente oggetto diretto. Ma allo stesso modo anche *'Terz'*, in *Ieri c'era un film bellissimo*.

5) *Ieri con i nonni abbiamo festeggiato il compleanno di Luca.*

*Vengo con Luisa dopo la scuola.*

*All'asilo al pomeriggio da piccolo dovevo dormire.*

*Non<sup>12</sup> avevo mai visto una montagna così alta!*

*Ti do io le informazioni per il viaggio.*

*È sempre stato accettato bene dai suoi amici.*

Un altro problema è quello del nome da dare a ciò che si è individuato. *verbo? predicato verbale? verbo/predicato?* Personalmente sono contraria alla pratica di attribuire nomi diversi ad uno stesso elemento quando non sussistano differenze (*nome*, e anche sostantivo, *frase*, ma pure *proposizione*, ...). E poiché solo in casi particolari il verbo coincide con il predicato (che include, infatti, oltre al verbo, anche altri elementi, eccetto il soggetto e ciò che è ad esso legato)<sup>13</sup>, suggerirei di parlare di *verbo*. I modi in cui farlo evidenziare come l'elemento principe della frase possono essere molti, ad esempio con un tratto in rosso:

6)

Il gatto nero della zia corre in cortile.

Il gatto nero della zia ha sempre mangiato di tutto.

#### 4.3. Individuare i «gruppetti»/ sintagmi

Individuato il verbo come perno della frase, si faranno osservare gli altri elementi della frase, assegnando agli allievi il compito di isolarli, come parole singole oppure anche in gruppetti di parole (se a loro sembra che stiano assieme). Questi lavori si prestano ad essere fatti in coppia o in gruppi di 3/4 di allievi. Dalla raccolta in plenaria delle varie scelte operate emergeranno differenze, sulle quali si discuterà e ciascun gruppo porterà le proprie ragioni. Il docente può accettare in questa fase tutte le soluzioni (ad esempio, riportando più volte la stessa frase alla lavagna/LIM, segmentandola ogni volta in base alle scelte di quel gruppo e tenendo quindi traccia del lavoro). Lascierà però spazio alle osservazioni degli allievi e al confronto. Per far vedere che un “gruppetto di parole sta insieme” si possono usare cerchi, sottolineature, riquadrature... oppure usare le parentesi quadre [ ]<sup>14</sup> sia per individuare un primo livello di raggruppamento sia per livelli inferiori:

7) [Un grande cesto di mele mature] è caduto [dal tavolo].

[un grande cesto [di mele mature]] è caduto [dal tavolo].

[un [grande] cesto [di mele [mature]]] è caduto [dal tavolo].

<sup>12</sup> Didatticamente il *non* riferito al verbo, poiché va a modificare la semantica verbale nel modo più profondo (nel suo contrario), è più efficace comprenderlo nel verbo, come una sorta di morfema lessicale staccato, più che modificatore esterno.

<sup>13</sup> È un tema molto importante, questo, e causa non poche discussioni tra i docenti. Non se ne parlerà oltre qui; ma è spesso su questo nodo che si arenano interesse e disponibilità di chi si avvicina per la prima volta alla grammatica delle valenze.

<sup>14</sup> Ovviamente il primo rimando è alle espressioni in matematica, in cui le parentesi sono addirittura diverse in base al livello gerarchico – graffa, quadra, tonda {...[... (...)]} – e all'accorpamento degli elementi. Il parallelo con frase/enunciato/testo è presto fatto.

La parentesi quadra sembra più efficace di altri sistemi e in classe si è scelta questa modalità<sup>15</sup>. I blocchi di parole individuati si chiamano *sintagmi*<sup>16</sup>, ma l'insegnante e gli allievi possono continuare a chiamarli temporaneamente “gruppetti”, “blocchi”, o altro per farne diventare più significativo l'apprendimento e legarlo ad elementi dell'esperienza concreta, anche affettiva. Successivamente si potrà introdurre la terminologia specifica che acquisirà un significato più forte e non sarà solo un'etichetta da imparare a memoria, in quanto descriverà un elemento scoperto attivamente e assieme, facendo esperienza (cfr. Ausebel, 2000 e Novak, 2001).

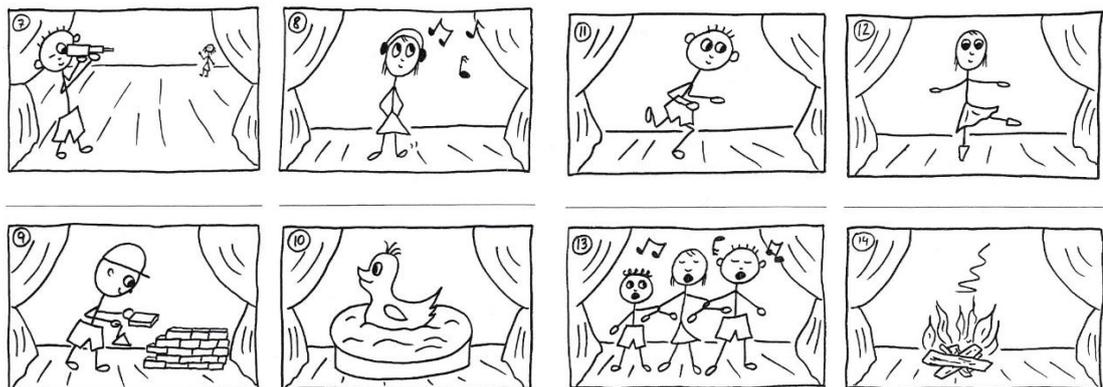
Gli allievi si accorgeranno, quindi, che il sintagma talvolta corrisponde ad un'unica parola (9), altre volte a gruppi di parole raccolte assieme (8), all'interno dei quali potranno esserci anche dei “sottogruppi”.

- 8) [Il gatto [nero] [della zia]] corre [in] cortile].
- 9) [Marco] vede [Luca]

#### 4.4. Interrogare il verbo: «Quanti elementi vuoi?»

A questo punto è necessario domandarsi quali sono gli elementi che quel verbo “vuole” obbligatoriamente. È richiesta quindi un'analisi semantica del verbo per capire innanzitutto quanti sono questi elementi, ed anche quali: una ricostruzione degli elementi che il verbo, da sé, chiama in causa. Il verbo *mette in scena* qualcosa. Nella sua semantica sono già contenuti, in modo implicito, gli elementi di cui ha obbligatoriamente bisogno per funzionare. Un manualetto sull'insegnamento della lingua tedesca, dal significativo titolo *Grammatik sehen (Vedere la grammatica)*, punta proprio su questo aspetto, come si vede dagli esempi che seguono:

Figura 9. Brinitzer, Damm (1999: 8)



<sup>15</sup> Anche rispetto al segno /, l'uso delle parentesi quadre è a mio avviso da preferire perché gli uncini rivolti a destra o a sinistra indicano, oltre ad una cesura (cosa che indica bene anche la barra obliqua), anche a quale gruppo più grande, eventualmente, un altro sintagma appartiene, in qualità di “sottosintagma”.

<sup>16</sup> Cfr. *infra*, paragrafo 5.

In classe si possono trovare vari espedienti per interrogare il verbo. Si possono anche assegnare agli allievi, a turno, il ruolo di “verbo” e di “intervistatore” (Figure 10-13). Trovando questi “protagonisti necessari” si ricostruisce quindi il primo livello gerarchico degli elementi attorno al verbo: gli argomenti/attanti/elementi nucleari/le valenze/le *Ergänzungen*...

Figura 10.



Figura 11.



Figura 12.



Emergerà così la struttura argomentale di ciascun verbo, che nel Dizionario Sabatini, Coletti viene simbolizzata come rappresentato in tabella.

<i>telefonare</i>	[sogg <sup>17</sup> – v – <u>prep.arg</u> ]	<i>qualcuno – telefona – a qualcuno</i> (2 argomenti: bivalente)
<i>regalare</i>	[sogg – v – arg – <u>prep.arg</u> ]	<i>qualcuno – regala – qualcosa – a qualcuno</i> (3 argomenti: trivalente)
<i>camminare</i>	[sogg – v]	<i>qualcuno – cammina</i> (1 argomenti: monovalente)

<sup>17</sup> Nella prima edizione del *Dizionario Sabatini Coletti* l'argomento *soggetto* veniva indicato solo con l'abbreviazione «**arg**». Successivamente si è messo in evidenza il legame particolare che l'argomento *soggetto* ha con il verbo ed il fatto che, se un verbo è monovalente, e quindi ha solo un elemento obbligatorio, quello è il soggetto. Quindi nella codificazione della struttura argomentale dei verbi si è sostituito il primo «arg» con «**sogg**».

Gli allievi possono iniziare a conoscere questa simbologia inizialmente grazie all'intervento del docente, in qualità di "esperto", successivamente provando essi stessi a trasformare in simboli le loro ipotesi e scrivendo la "formula" della struttura argomentale vicino a ciascun verbo dato; infine, faranno specifiche attività con il *Dizionario* (ad esempio con il Sabatini, Coletti, 2012).

Se il docente sarà attento alla scelta/costruzione dei materiali e alle osservazioni che vengono dalla classe, gli allievi scopriranno, inoltre, che molti verbi italiani possono essere costruiti in più di un modo, hanno quindi più strutture argomentali:

10)

*scorrere*: [sogg-v] = qualcosa scorre (1 arg: monovalente - *L'acqua scorre*)

*scorrere*: [sogg-v-arg] = qualcuno scorre qualcosa (2 arg: bivalente - *Lia scorre le pagine*)

È in quest'ottica che il *Dizionario* (solo nel caso in cui riporti la struttura argomentale dei verbi) diventa uno strumento importante e finale di verifica del percorso attivo condotto dagli allievi. Li si dovrà prima abituare a muovere l'occhio lungo la colonna di testo per cercare solo questa informazione, guidati dalle caratteristiche tipografiche specifiche (qui il simbolo ♦). Non sarà quindi assolutamente una lettura analitica, ma una lettura *a salti*<sup>18</sup>. Appreso bene questo, gli studenti verificheranno anche se il verbo ha più strutture, "buttando avanti" l'occhio alla ricerca di un altro ♦ (Figura 14).

Figura 13. voce in Sabatini, Coletti, 2012

**dedicare** [de-di-cà-re] v. (*dèdico, dèdichi* ecc.) — ♦ v.tr. [sogg-v-arg-prep.arg] **1** Offrire un'opera letteraria, scientifica, artistica a qlcu., mediante un'iscrizione: *ho dedicato il mio primo libro a mia madre, al mio professore*; anche riferito a strade, monumenti e sim. SIN intitolare: *d. una strada ai combattenti della grande guerra* **2** Consacrare qlco. a Dio, alle divinità, ai santi: *d. una cappella a sant'Antonio* **3** Rivolgere attività, cure e tempo a qualche scopo: *d. la vita agli orfani; d. il proprio tempo ai figli*; riservare attenzione o spazio a qlco.: *d. poca attenzione alla lezione; i giornali hanno dedicato poche righe al fatto*; destinare qlco. a uno scopo preciso: *d. gli ultimi capitoli all'analisi dei dati*

Figura 14. voce in Sabatini, Coletti, 2012

**mollare**<sup>1</sup> [mol-là-re] v. (*móllo* ecc.) — ♦ v.tr. [sogg-v-arg] **1** Lasciare qlco. molle, lento SIN allentare: *m. una fune, una corda, una presa* || fig. *m. un ceffone a qlcu.*, appiopparglielo **2** mar. Dare la corda sciolta per una manovra: *m. l'ancora, gli ormeggi, le vele* **3** fam. Abbandonare qlco. o qlcu.: *m. il lavoro, la famiglia* || *m. una donna, un uomo*, lasciarlo, interrompendo una relazione sentimentale | *non m. più qlcu.*, attaccarglisi, non lasciarlo andare ♦ v.intr. (aus. *avere*) [sogg-v] fam. Cedere, desistere: *gli avversari hanno finito per m.*; è uno che non molla facilmente || *fare a tira e molla*, mostrare indecisione — ETIM deagg. di *molle* □ sec. XIV

Nel lavoro di ipotizzare quali siano gli elementi obbligatori, come già sottolineato da Lo Duca<sup>19</sup>, gli allievi, soprattutto all'inizio, inseriranno come obbligatori elementi che grammaticalmente obbligatori non sono. Ciò è facilmente comprensibile considerando che, mentre la prospettiva grammaticale/strutturale guarda al funzionamento base della lingua (*frase*/quasi "artefatto"), quella comunicativa guarda alla concretezza della vita, all'efficacia dell'informazione e all'economicità (*enunciato ... testo*), e gli allievi prendono i loro esempi dalla concretezza della vita: sono due prospettive diverse.

<sup>18</sup> Le stesse attività potranno essere fatte, inizialmente una sola alla volta, per altre tipologie di informazione date dai dizionari: pronuncia, sillabazione, plurali, forme irregolari, coesistenza di due diverse forme, prima attestazione, etimologia, ecc. su più voci diverse e in modo attivo e cooperativo.

<sup>19</sup> Lo Duca, *Riflessione sulla lingua e modello valenziale: cominciamo dalla primaria?* in questa stessa raccolta, pp. 255-265.

CUOCERE - [sogg-v-ogg] - bivalente.

- 11) *La cuoca cuoce l'impasto.* Frase nucleare completa.  
12) *Si cuocia per un'ora in forno a 180° C.* Enunciato: manca ogg. dir.

Mentre (11) risulta essere una frase nucleare grammaticalmente completa, se guardiamo (12), vediamo che manca dell'oggetto diretto e l'espressione presenta elementi grammaticamente non obbligatori: tre sintagmi preposizionali, il primo con significato temporale, il secondo locativo ed uno che quantifica qualcosa (i gradi). Funziona in contesto: è un *enunciato* ed ha un senso all'interno di un *testo*: qui una ricetta. Dal punto di vista dell'efficacia comunicativa, però, sono proprio gli ultimi tre elementi di questo enunciato che risultano decisivi perché la torta venga bene (altrimenti si brucerà o rimarrà cruda). La semantica del verbo, siccome richiede strutturalmente un oggetto diretto, permette in questo contesto (ricetta scritta)<sup>20</sup> di inferirlo (*l'impasto*: ogg. dir.) e quindi di non esplicitarlo. Non si può fare la stessa cosa con gli elementi facoltativi. Ciò significa, quindi, che questi ultimi non sono degli "abbellimenti", non sono "elementi inutili", ma sono quelli che di volta in volta contribuiscono ad adattare ogni verbo ad una specifica situazione comunicativa, generando enunciati comunicativamente efficaci, lingua in uso. Gli allievi impiegano un po' di tempo per cogliere la differenza tra queste due prospettive (non solo loro), ma il lavoro comune e la discussione risulteranno rapidamente efficaci per tutti.

Individuati gli elementi obbligatori nella frase divisa in sintagmi, si deve trovare anche un modo per distinguerli dagli altri elementi. Una soluzione possibile è sottolinearli, una o due volte (13). Ciò permette, in una fase iniziale, di non prendere in considerazione la loro *funzione sintattica*: *soggetto, oggetto diretto, indiretto*, ecc., ma soltanto il tratto *obbligatorio/non obbligatorio* (e consente quindi di lavorare sin dalla scuola primaria in modo rispettoso delle competenze cognitive degli allievi). Inizialmente (e poi in modo continuo), si lavorerà quindi solo su: *vicino/obbligatorio/molto legato al verbo* vs *lontano/non obbligatorio/meno legato al verbo*. L'uso delle funzioni sintattiche, scritte o variamente simbolizzate (ad esempio con colori diversi) introduce già un secondo tipo di criteri da tenere in considerazione e aumenta notevolmente il carico cognitivo, oltre che aprire altre questioni, che qui non verranno trattate<sup>21</sup>.

Apriamo invece il tema della FRASE LINEARE. Lavorando con frasi costruite in modo consapevole e funzionale, sarà subito evidente agli allievi che gli elementi obbligatoriamente richiesti non sono necessariamente vicini al verbo e non occupano sempre le stesse posizioni nella frase, ma li si deve andare a cercare.

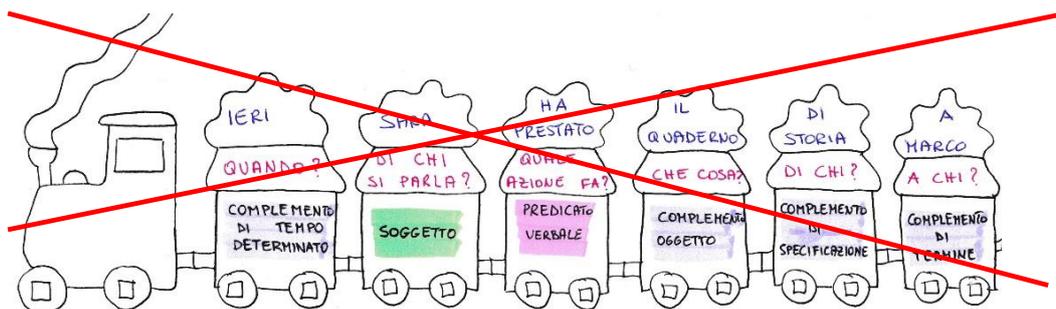
- 13) [Ieri] [lo zio] **ha ordinato** [per telefono] [una pizza] [d'asporto] [con i peperoni]].  
[Sicuramente] [ci] **telefonerà** [domani] [il tecnico] [della lavastoviglie]].

<sup>20</sup> Si è sviluppata questa prospettiva a partire dagli input avuti dalla relazione *Grammatica valenziale e scrittura*, fatta dalla professoressa Stefania Stefanelli, che qui si ringrazia, nell'ambito del corso tenutosi a Trento a cura di IPRASE il 27 febbraio 2014.

<sup>21</sup> Il tema delle funzioni sintattiche nella frase, del loro rapporto con le etichette che tradizionalmente le designano, la commistione di criteri funzionali (*soggetto, oggetto, ...*) e criteri semantici (*agente, causa, luogo, mezzo, ...*), le domande che possono aiutare/ostacolare/creare ambiguità nella loro evidenziazione, sono argomenti troppo ampi per essere trattati in questo lavoro. Di seguito si considererà quindi come "data" la capacità di attribuire correttamente al giusto elemento una determinata funzione sintattica, benché, nella realtà, questa operazione risulti tutt'altro che facile.

La lingua scritta si presenta all'occhio come una sequenza lineare di parole: ogni elemento viene dopo un altro elemento, benché raggruppato in sintagmi e sottosintagmi. Questa successione, però, non descrive i reali rapporti tra gli elementi, che non sono sempre rapporti di *contiguità*, né descrive la loro gerarchia rispetto al verbo. Non è vero che un elemento è unito al precedente né che, in qualche modo, “tira” il successivo. I legami tra elementi nella frase sono più complessi e procedono spesso per “salti” (13). Ecco perché l'immagine, tanto cara, del trenino (Figura 16) come metafora della frase non è un'immagine corretta e porta fuori strada.

Figura 15. *Il trenino degli elementi (Sara e Cecilia, classe terza, scuola secondaria di primo grado)*



È necessario trovare altre modalità di visualizzazione/rappresentazione dei legami tra gli elementi di una frase, che spezzino in qualche modo la *linearità* e rendano visivamente più evidente la gerarchia dei rapporti e la direzione dei collegamenti (chi/cosa è collegato con chi/cosa). Risulta quindi molto funzionale, per visualizzare in modo più corrispondente alla realtà tali rapporti, distribuire nello spazio del foglio gli elementi gerarchicamente più legati al verbo ponendoli davvero in uno spazio ravvicinato rispetto ad esso; più lontano quelli con legame meno forte e/o connessi a loro volta ad altri elementi. Ne accenneremo più avanti. Affrontiamo invece ora brevemente l'argomento sintagmi e, conseguentemente, un altro fenomeno che tiene legati tra loro elementi dentro e fuori dai sintagmi: l'accordo.

## 5. IL SINTAGMA

### 5.1. Tipi

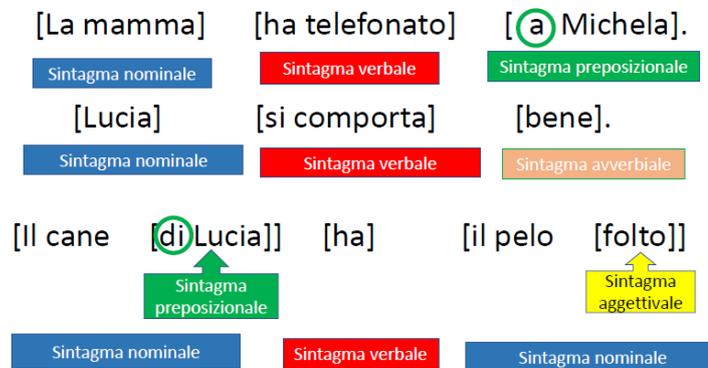
In modo empirico abbiamo già visto che cosa si intende per sintagma. Treccani on line dà questa definizione: «*unità sintattica di varia complessità e autonomia, di livello intermedio tra la parola e la frase*».

I sintagmi, oltre che godere di un certo numero di proprietà e caratteristiche (che qui non si tratteranno, cfr. Renzi, Salvi, Cardinaletti, 1988 e 1991; Ferrari, Zampese, 2000: 78-97),<sup>22</sup> si distinguono in base all'elemento che ha il ruolo preminente, che “comanda”. La parentesi quadra si apre generalmente in prossimità di questo elemento, che è al grado più alto di gerarchia di quel sintagma e quindi non può essere isolato con ulteriori parentesi. Questo elemento, in ragione del fatto che appartiene ad una determinata categoria

<sup>22</sup> Si veda anche il quadro di riferimento delle prove INVALSI di italiano: [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR\\_ITALIANO.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf).

grammaticale (*nome, verbo, aggettivo, avverbio o preposizione*) dà il nome al tipo di sintagma. Ci saranno, quindi, sintagmi nominali, sintagmi preposizionali<sup>23</sup>, sintagmi aggettivali, sintagmi avverbiali e sintagmi verbali.

Figura 16.



Il nome *sintagma verbale* ha, inoltre, una doppia accezione: identifica la voce verbale (quindi tre parole, due parole o una, anche contenendo un altro sintagma), ma può anche identificare il gruppo di sintagmi che a quella voce verbale sono collegati, indipendentemente dalla loro collocazione nella frase.

14) [Lo zio] [**ha regalato**] [una catenina [d'oro]] [alla nipote [Giorgia]].

15) [Lo zio] [**ha regalato** [una catenina [d'oro]] [alla nipote [Giorgia]]].

In (14) le parentesi quadre che evidenziano il sintagma verbale (qui in grassetto) individuano solo la voce verbale. In (15) il sintagma verbale individuato contiene invece, oltre alla voce verbale, anche ciò che essa predica. Non volendo, nella pratica didattica concreta, introdurre troppi elementi ambigui, la scelta da me fatta, come anticipato, è stata quella di individuare la voce verbale non con le parentesi quadre ma cerchiandola di rosso, e non chiamandola *sintagma verbale*, ma *verbo*. Ecco quindi che l'etichetta *sintagma verbale* sarà a mia disposizione in modo univoco per individuare gli elementi che sono verbo + ciò che esso predica, in buona sostanza, il *predicato verbale*<sup>24</sup>.

Stupirà, forse, la mancanza di un *sintagma pronominale*. Non dovrebbe, perché il pronome, in quanto *sostituente*, quando va a sostituire un *sintagma nominale*, acquisisce quella caratterizzazione, così quando sostituisce un *sintagma preposizionale* e via discorrendo.

16) [Lo zio] [**ha regalato**] [una catenina [d'oro]] [a Lucia].  
sintagma preposizionale

17) [Lo zio] [**le**] [**ha regalato**] [una catenina [d'oro]].  
= [a lei]  
sintagma preposizionale

<sup>23</sup> Il *sintagma preposizionale* a volte dà luogo a discussioni per il ruolo svolto dalla preposizione (cfr. Salvi, 2013: 117-122).

<sup>24</sup> Come già sopra accennato, questo tema non verrà qui approfondito.

- 18) [Lo zio] [le] [**saluta**] [*dal finestrino*].  
= [*loro*] femminile plurale = es. [*le gemelle*]  
sintagma nominale

## 5.2. I legami dentro i sintagmi: l'accordo nominale

Che cosa tiene assieme gli elementi dentro un sintagma? Sicuramente legami semantici; ma anche legami sintattici, soprattutto nei sintagmi nominali e preposizionali (che vedono seguire alla preposizione quasi sempre un nome o un aggettivo o entrambi).

I legami sintattici tra parole si realizzano a livello dei *morfemi grammaticali* e il livello di analisi si chiama *morfologia*. La *morfologia* studia la struttura della parola, la quale si compone di morfemi. I morfemi vengono definiti da Berruto (2006: 51 e ss.) come «l'unità minima di prima articolazione, il più piccolo pezzo di significante di una lingua portatore di un significato proprio, di un valore e una funzione precisi e individuabili, e riusabile come tale».

Ci sono due tipi di morfemi: i *morfemi lessicali* e i *morfemi grammaticali*. Mentre i primi hanno funzione semantica e sono una *classe aperta* (ciò significa che la lingua italiana può produrne di nuovi, in base alle sue esigenze di nominare qualcosa), i morfemi grammaticali sono una *classe chiusa*: non ne possiamo inventare di nuovi. Questi ultimi si distinguono in *morfemi derivazionali* e *morfemi flessivi/flessionali*. Dal punto di vista didattico, entrambe queste classi di morfemi grammaticali sono molto interessanti e consentirebbero proficui lavori di scoperta delle caratteristiche che davvero fanno sì che una parola sia un nome e non un verbo o un avverbio. I morfemi *flessionali* sono quelli che danno luogo alle diverse forme di una parola (cfr. Berruto, 2006: 55) e, contemporaneamente, fanno sì che due o più parole si “aggancino” alla parola più importante del sintagma, come una sorta di gioco ad incastro. Le parole che più determinano questo meccanismo sono i nomi (sia in *sintagmi nominali* sia in *sintagmi preposizionali*): i loro morfemi flessionali *si accordano* con quelli di articoli ed aggettivi in base al genere e al numero.

Con gli allievi si è rivelato molto efficace combinare due diverse simbologie per evidenziare questo fenomeno: simbolo femminile/maschile più colore rosa/azzurro, per i singolari (19). Doppio simbolo sulla *marca morfologica* nel caso dei plurali (20).

- 19) accordo nominale – singolare

[Il gatto [nero] [della zia] corre [in] cortile].

ACCORDO NOMINALE ACCORDO NOMINALE  
[Il gatto [nero] [della zia] corre [in] cortile].  
♀ ♀

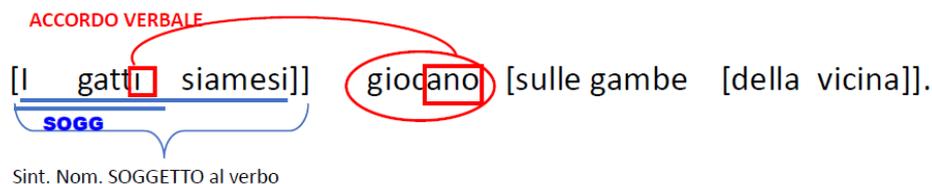
- 20) accordo nominale – plurale

ACCORDO NOMINALE ACCORDO NOMINALE ACCORDO NOMINALE  
[I gatti siamesi] giocano [sulle gambe] [della vicina].  
♂ ♂ ♀ ♀ ♀ ♀

### 5.3. I legami all'esterno del sintagma: l'accordo verbale

Il nesso che collega la marca morfologica del verbo, cioè il suo morfema grammaticale (a volte per intero, a volte solo una parte di esso) con il soggetto della frase rappresenta una relazione fondamentale nello studio della lingua e non solo della frase. È importante che gli apprendenti imparino a segmentare le singole parole per cercare quali “pezzi” della parola (morfemi) hanno un significato e quali “pezzi” hanno, invece, una funzione, fanno un “lavoro”. Esercitati in questo su forme verbali coniugate di diversi tipi, potranno chiedersi quali caratteristiche morfologiche deve avere il nome (dentro un sintagma nominale) per accordarsi correttamente con quel verbo? Con questi indizi andranno quindi alla ricerca del *nome che si accorda col verbo*, quello che ha con lui un rapporto speciale, diverso dagli altri, tanto che il verbo si “piega”, si adatta, si flette (*flessione verbale*), modifica la parte modificabile di sé stesso (un pezzo o tutto il morfema grammaticale) per prendere la forma del soggetto, con il quale si congiunge, si *coniuga*. Chi dei due sia davvero *soggetto* all'altro, credo sia difficile dirlo... Per questo altro tipo di legame, con gli allievi si sono negoziati simboli diversi: due rettangoli rossi che si uniscono con un archetto. Uno isola il morfema grammaticale del soggetto, l'altro la parte del morfema flessivo del verbo che si aggancia al soggetto.

21)



Ovviamente nella frase vi sono contemporaneamente accordi nominali ed accordo verbale. L'insegnante non potrà, però, affrontarli assieme. Solo alla fine le due piste di analisi potranno essere unite (22). E lo potrà far fare anche fisicamente, ad esempio, usando fogli di plastica trasparenti, uno con la frase fotocopiata che mostra gli accordi nominali e l'altro gli accordi verbali. I due fogli verranno fatti scivolare uno sull'altro facendo combaciare perfettamente le parole e i due tipi di accordo si sommeranno. Un'esperienza concreta, che rimarrà in modo più saldo in memoria e potrà essere utilizzata e trasformata in modo autonomo, grazie al modo in cui è stata costruita e fissata. I sintagmi, mattoni base della sintassi, sono il luogo in cui si realizza la morfologia e il loro studio è indispensabile per abbattere il muro tra queste due prospettive e dare un senso ad entrambe.

22)



## 6. DA LINEARIZZAZIONE E SCOMPOSIZIONE A RAPPRESENTAZIONE SPAZIALE

Si è già accennato all'aspetto della visualizzazione spaziale, che usa il canale visivo in modo diverso da come fa il processo di lettura. La visione, nei processi di comprensione,

di rielaborazione e di memoria, ha un ruolo importantissimo, che non possiamo qui delineare, ma che forse la scuola non sfrutta abbastanza dal punto di vista metodologico.

Negli ultimi decenni numerosi autori di grammatiche per la scuola hanno proposto varie visualizzazioni della frase e dei legami tra gli elementi al suo interno in modo da occupare lo spazio pagina (o lo spazio reale, in caso di attività con artefatti o oggetti) in modo diverso e più corrispondente alle reali connessioni di quanto faccia la linearizzazione. La linguistica ha sviluppato un suo sistema di visualizzazione, che è stato anche ripreso in didattica e che nella scuola ha dato ottimi risultati fin dagli anni Ottanta (si veda, più avanti, Mandelli, Rovida). Ciascuna di queste visualizzazioni ha vantaggi e aspetti critici che talvolta dipendono anche dallo stile cognitivo prevalente che attiva più facilmente da chi guarda o legge. Ritengo che sia utile per il docente conoscere più d'una di queste possibili rappresentazioni spaziali, per operare poi scelte in base a ciò che è più funzionale in una determinata situazione.

### 6.1. Visualizzare la frase: il modello Sabatini/Camodeca/De Santis

Prendiamo innanzitutto in considerazione la visualizzazione della frase proposta da Francesco Sabatini, dalle prime edizioni del Dizionario (Figura 17a) fino alle sue due ultime grammatiche scolastiche (2011 e 2014) (Figura 17b), sia per una ragione di diffusione del modello sia per gli indubbi vantaggi che l'uso scolastico ha mostrato nella sua applicazione.

Figura 17a. Sabatini (1997)

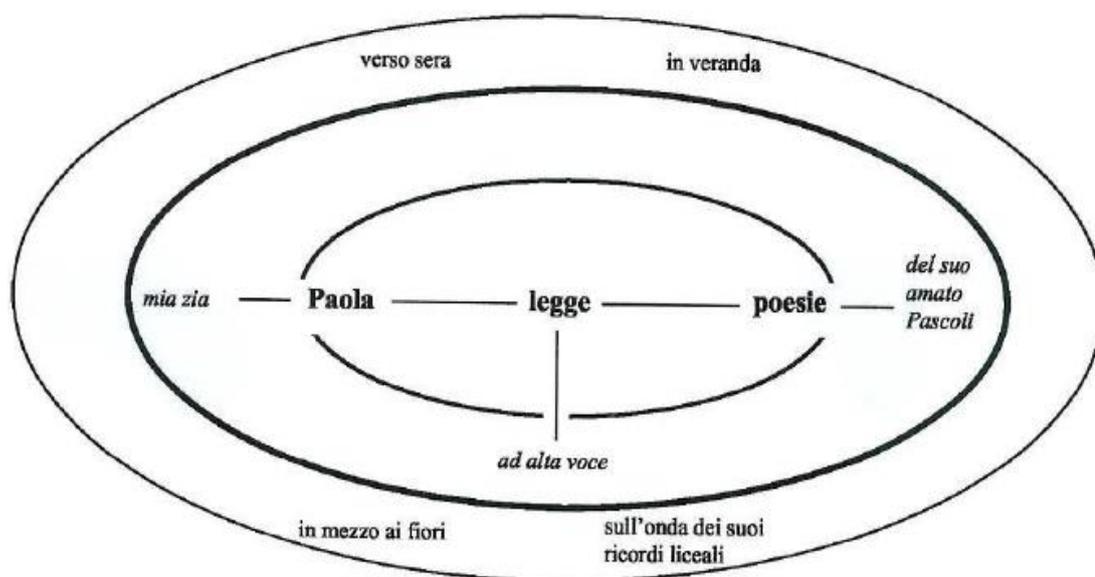
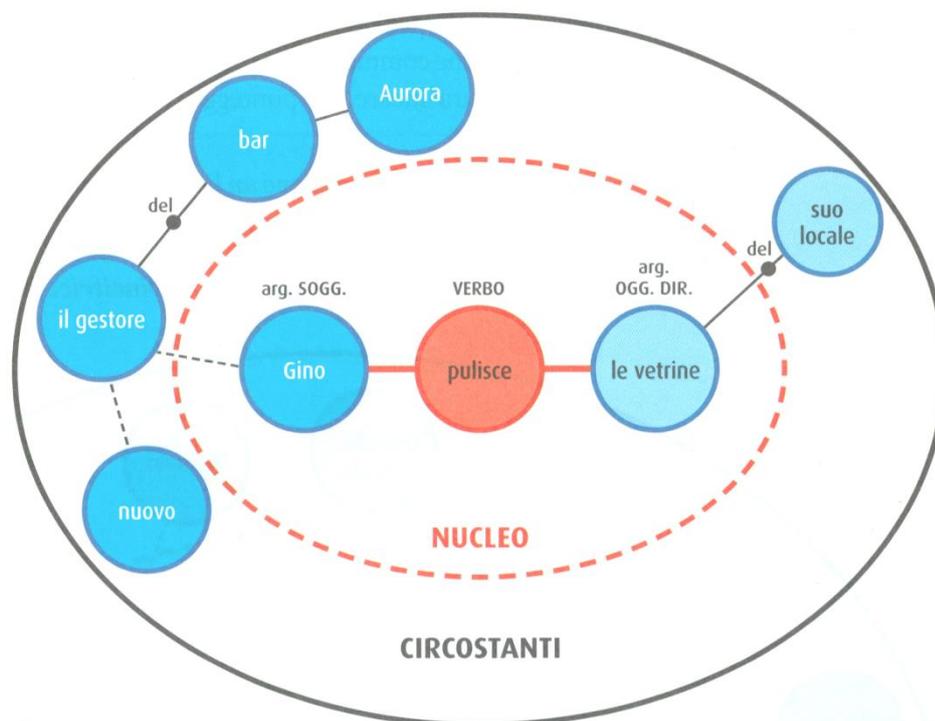
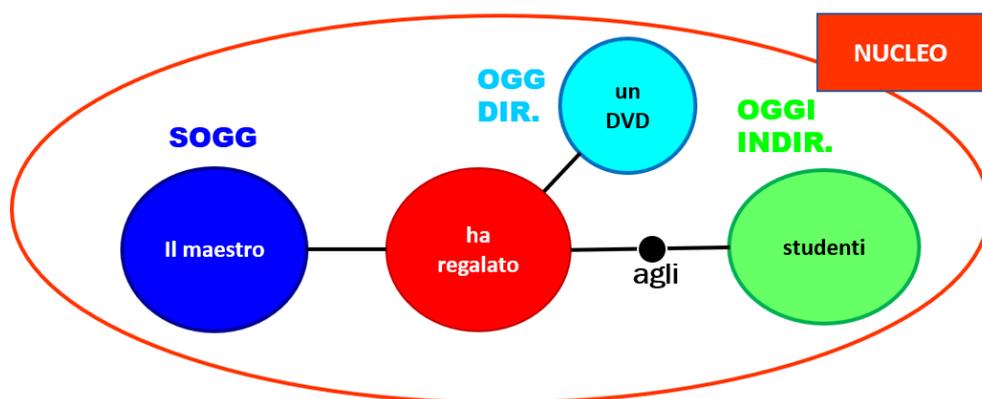


Figura 17b. Sabatini, Camodeca, De Santis, *Sistema e testo* (2011: 317)



Per arrivare alla rappresentazione spaziale e simbolica dei diversi tipi di relazioni presenti all'interno di una frase è necessario, a mio avviso, fare prima il lavoro rigoroso sulla *frase lineare* precedentemente presentato.

Figura 18. Martinelli, *su modello Sabatini*



L'analisi della frase lineare completa, integra e dà un senso alla successiva rappresentazione spaziale. In fase di verifica, inoltre, il lavoro di divisione in sintagmi della frase linearizzata fatto dagli allievi, prima di fare anche la rappresentazione "a bolle", svela più chiaramente il percorso cognitivo e dà anche informazioni che la rappresentazione spaziale talvolta non dà. Inoltre capita che la segmentazione fatta dagli allievi sulla frase lineare sia diversa dalla rappresentazione spaziale, e anche questo apre ad osservazioni e

ragionamenti. Quindi, per rappresentare una frase in modo non lineare nello spazio pagina (ma anche in quello tridimensionale, perché no?) è necessario prima individuare i diversi sintagmi<sup>25</sup>.

La simbologia cromatica proposta da Sabatini risulta efficace: verbo/rosso; soggetto/blu; oggetto diretto/azzurro; oggetto indiretto/verde con pallino dell'eventuale preposizione; elementi morfologicamente legati ad un elemento nucleare dall'accordo/stesso colore dell'elemento; espansioni (elementi più esterni)/giallo.

Vediamo in sequenza esempi costruiti dalla scrivente, che hanno lo scopo di visualizzare alcune tipologie frasali diverse utilizzando una simbologia cromatica simile. Di seguito, poi, alcuni lavori degli studenti.

Figura 19. *Martinelli, su modello Sabatini*

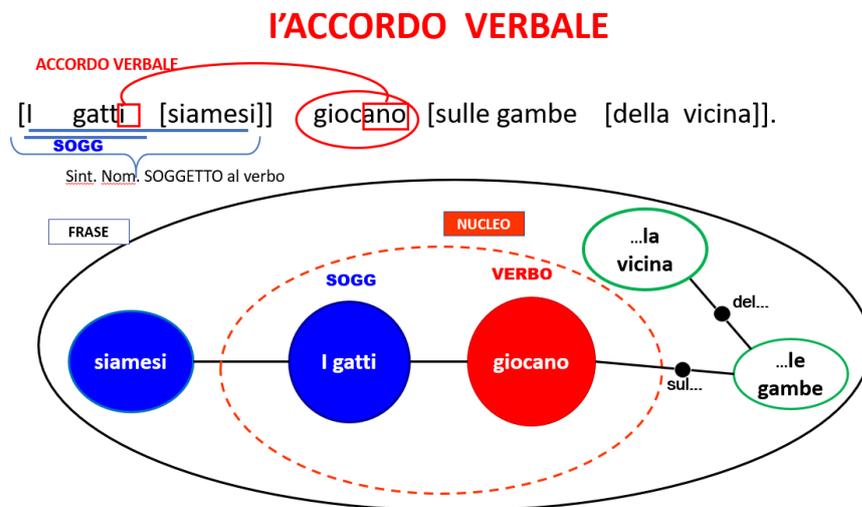
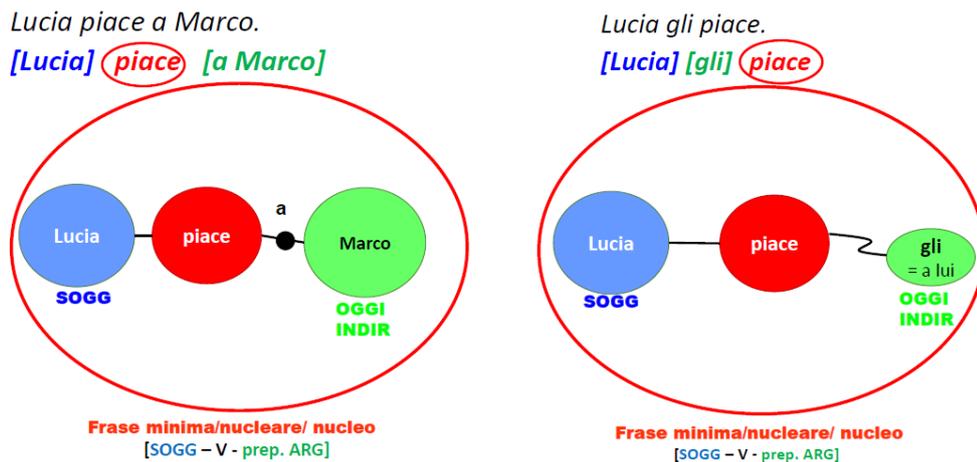


Figura 20. *Martinelli, su modello Sabatini*



<sup>25</sup> Un'alternativa può essere il lavoro concreto su cartoncini colorati con cordicelle, bastoncini magnetici o altro: materiale capaci di collegare pezzi veri, o addirittura oggetti 'in scena'. Un lavoro che, essendo estremamente concreto, permette di muovere, spostare, modificare i collegamenti, sperimentare e giocare con la lingua. A quel punto la frase lineare è un esito finale, o può anche non esserci o essere sostituita dall'oralità.

Figura 21. Martinelli, su modello Sabatini

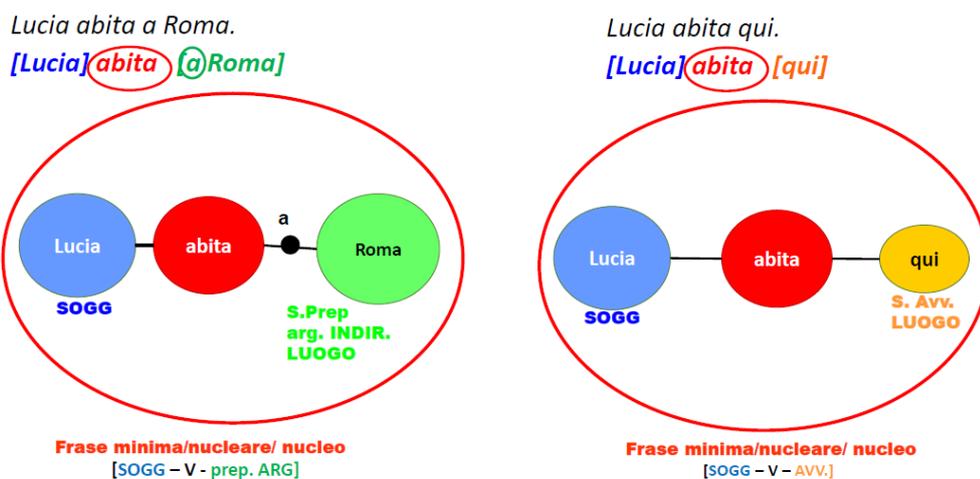


Figura 22. Martinelli, su modello Sabatini

[Il maestro [di Marco]] **ha regalato** [inaspettatamente] [un [bel]DVD]  
[agli studenti] [con le immagini [della gita]].

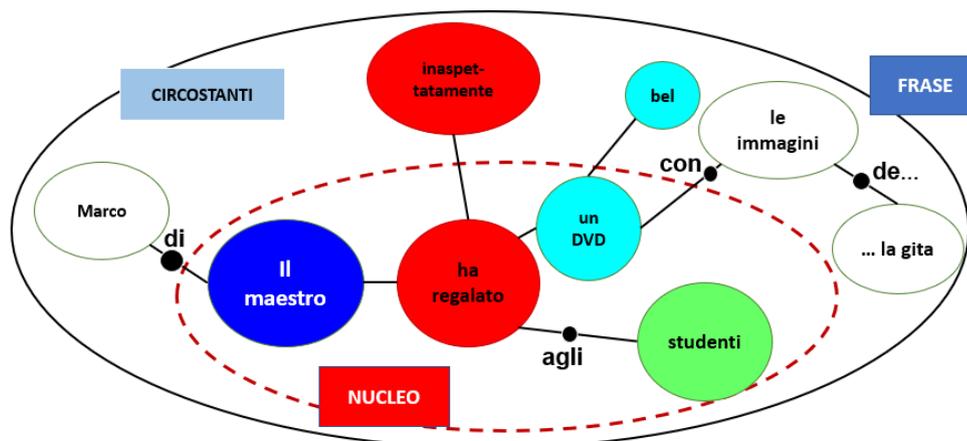


Figura 23.

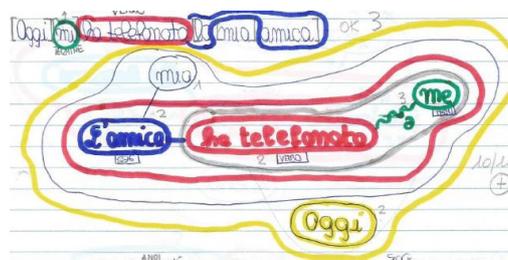


Figura 24.

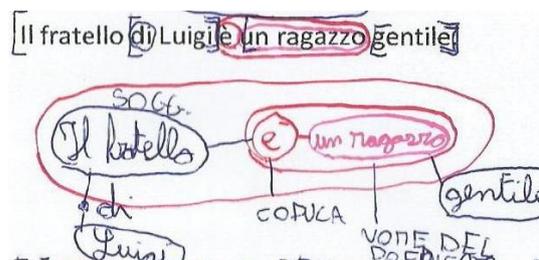


Figura 25.

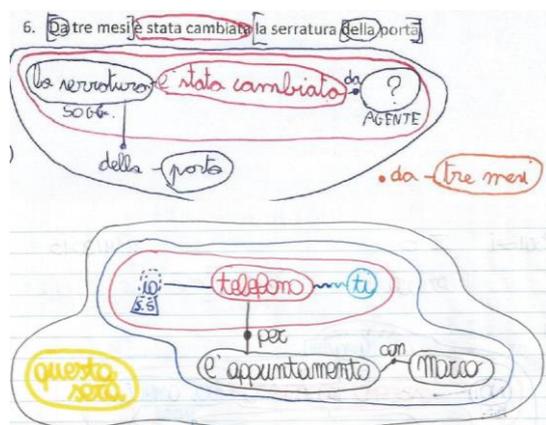
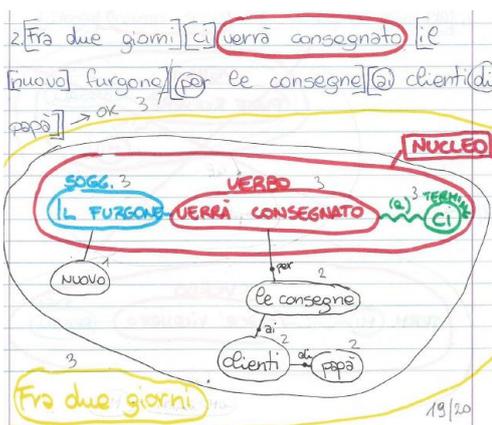


Figura 26.



Diverse dal modello Sabatini soltanto per la forma degli "insiemi" e per i colori le visualizzazioni di Tavoni (1999), Notarbartolo, Graffigna, Branciforti (2018), Morgese (2013), Petrini, Selvitella (2013) e Tarantino (2019). Di seguito alcuni esempi:

Figura 27. Tavoni (1999)

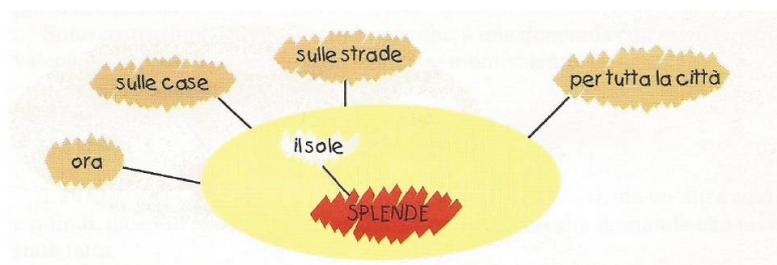


Figura 28. Notarbartolo, Graffigna, Branciforti (2018)

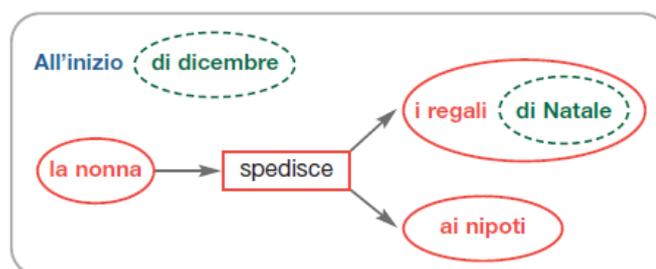
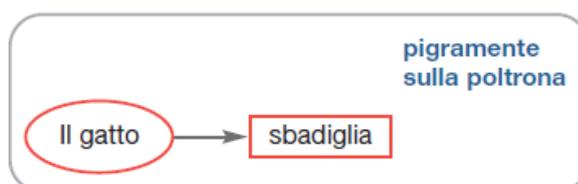


Figura 29. Notarbartolo, Graffigna, Branciforti (2018)



Il modello Petrini, Selvitella (2013), sempre ispirato a Sabatini, Camodeca, De Santis (2011), è interessante perché introduce due elementi in parte nuovi: innanzitutto visualizza il legame tra gruppi di elementi nucleari ed extranucleari (che nella frase lineare corrisponde ad un sintagma che include altri sintagmi di diverso tipo) e li nomina: *gruppo del soggetto* – *gruppo dell'oggetto indiretto*.

Figura 30. Petrini, Selvitella (2013: 40)

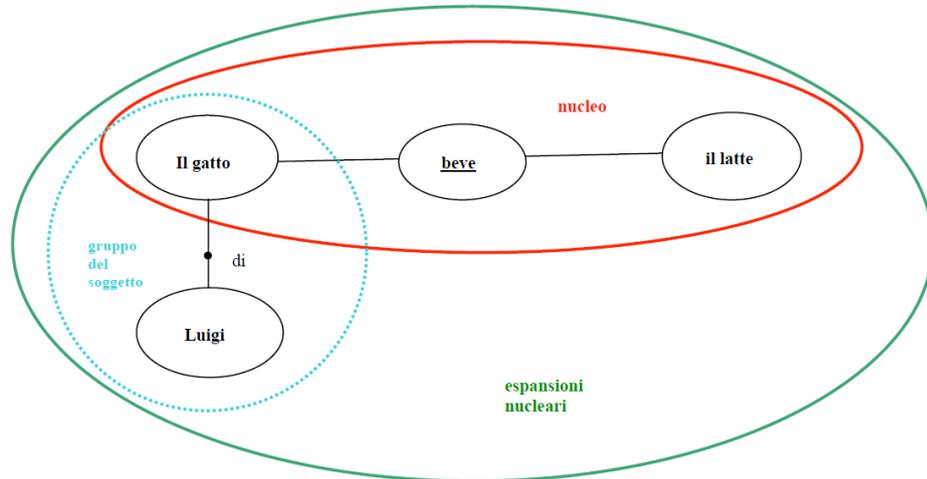
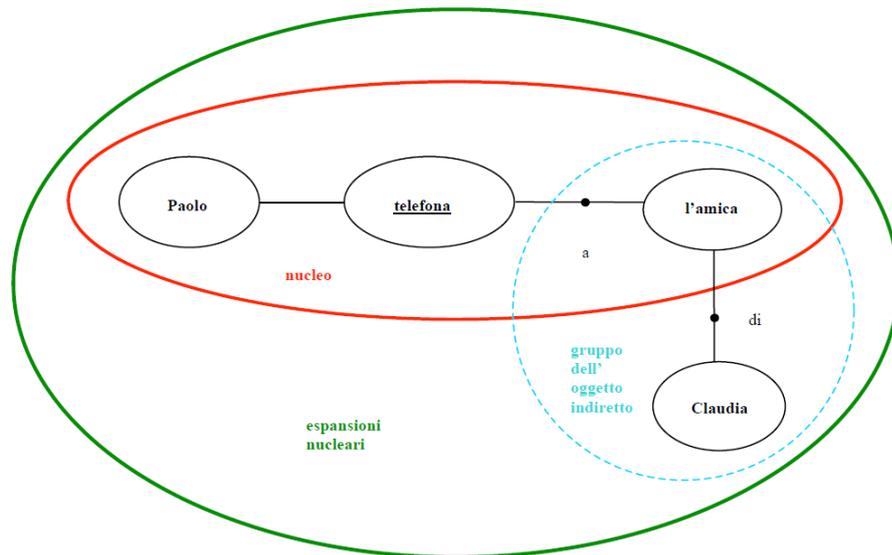


Figura 31. Petrini, Selvitella (2013: 70)



Oltre a ciò, questo lavoro adotta una visualizzazione molto coerente del predicato nominale. Vista già in Sabatini, ma solo per raffigurare ciò che la grammatica tradizionale, in presenza di *verbi estimativi* e simili, chiama *complemento predicativo del soggetto/dell'oggetto*. Questa scelta rappresentativa si presta molto bene per visualizzare il *predicato nominale*. Il *nome del predicato/complemento predicativo* diventa, da punto di vista visivo, sostanzialmente un tutt'uno con il soggetto (cfr. lingue che non usano la copula). I due elementi sono nello

stesso cerchio e salta subito all'occhio l'identità, in questo caso, (Figura 32) tra *Franca* e *cantante*. Dal punto di vista cognitivo ciò è estremamente positivo. La distanza della copula rende più evidente la funzione prettamente grammaticale/flessiva del *verbo essere*. Per contro, la lontananza dell'elemento lessicale (nome/aggettivo/'altro') che costituisce la *predicazione nominale* (che 'parla' del soggetto ed è nel cerchio del soggetto) richiederebbe forse un ulteriore nesso/cerchio, che lo leghi alla copula.

Certo questa visualizzazione rende più semplice, all'insegnante che volesse farlo, accantonare la "vecchia" etichetta *nome del predicato*, utilizzata solo per la parte lessicale del predicato nominale, ed adottare quella di *complemento predicativo*. Infatti il ruolo che ha tale elemento con il verbo *essere* copulativo o con i verbi estimativi è quasi identico.

Figura 32. *Petrini, Selvitella* (2013: 46)

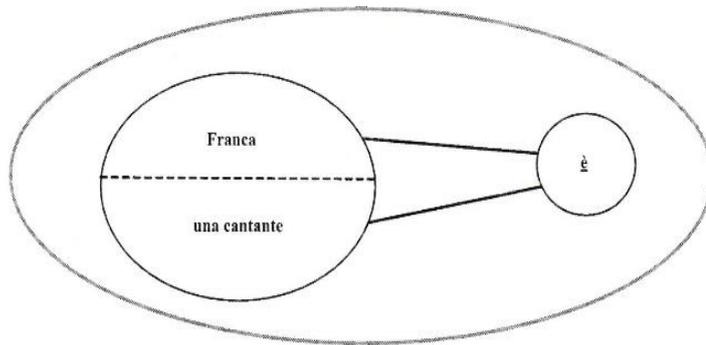
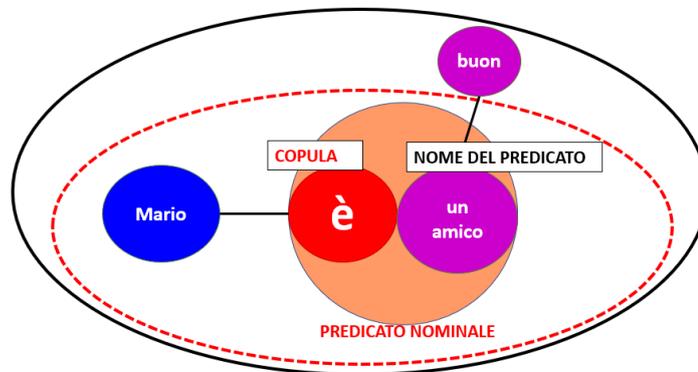


Figura 33. *Martinelli, su modello Sabatini*



## 6.2. Visualizzare la frase: il modello Lovison

Non sono pochi gli studenti che preferiscono utilizzare il modello di visualizzazione utilizzato da Lovison (Lovison, 2015). Esso presenta in parte le caratteristiche dello schema ad albero ed affida la simbolizzazione del rapporto col verbo al tipo di freccia utilizzata e al suo colore:

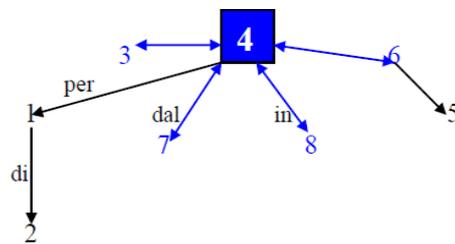
- blu e con doppia punta = elemento nucleare
- nera e con unica punta = elemento non nucleare legato a ...

Questa modalità di rappresentazione ha, a mio avviso, indubbi vantaggi, ma anche qualche svantaggio: gli allievi trovano molto positiva l'agilità del modello e la velocità di

esecuzione. Si divertono e prendono spesso l'attività come un gioco, riuscendo a manipolare e a riflettere su un gran numero di frasi. Non risulta, invece, così facile tornare indietro nel controllo, perché esso richiede ogni volta di riattribuire un numero la cui scelta non ha un significato funzionale o semantico, ma è dettata solo dalla posizione dell'elemento nella frase data (nella frase della Figura 34 il numero 4 è solo causalmente associato al verbo). Stabile è invece l'uso della quadratura e del colore blu per il verbo. La divisione degli elementi con il segno / può far perdere informazioni preziose che invece le parentesi quadre [...] conservano. Un po' complessa è anche la correzione da parte del docente, che deve continuamente controllare a che cosa corrisponda ciascun numero.

Figura 34. Lovison (2010)<sup>26</sup>.

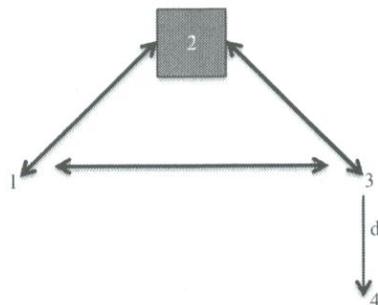
Per la lezione <sup>1</sup> / di stamattina <sup>2</sup> / Giulia <sup>3</sup> / ha tradotto <sup>4</sup> / tre <sup>5</sup> /brani <sup>6</sup> / dal francese <sup>7</sup> / in italiano <sup>8</sup>



Da tenere sicuramente in considerazione è la visualizzazione del predicato nominale. Ne troviamo già alcune caratteristiche in Mandelli, Rovida (1986). Lo schema di Lovison propone il verbo *essere* in funzione di copula, al vertice della piramide (nella Figura 35, indicato con il numero 2). Una prima freccia con doppia punta lo unisce al soggetto (indicato con il numero 1), la seconda al *nome del predicato/complemento predicativo* (contrassegnato con il numero 3). Un'ulteriore freccia bidirezionale collega poi il soggetto con il complemento predicativo e mette in evidenza l'identità di quest'ultimo con il soggetto.

Figura 35. Lovison (2015: 169).

Michela <sup>1</sup> / è <sup>2</sup> / un'attrice <sup>3</sup> / di successo <sup>4</sup>.



<sup>26</sup> Lovison, *Analizzare la frase con la grammatica valenziale*: [http://giscel.it/wp-content/uploads/convegni/2010/materiali/07\\_La%20grammatica%20a%20scuola.pdf](http://giscel.it/wp-content/uploads/convegni/2010/materiali/07_La%20grammatica%20a%20scuola.pdf).

### 6.3. Visualizzare la frase: il modello Mandelli, Rovida

Segue in modo più deciso lo schema ad albero la rappresentazione spaziale scelta da Mandelli, Rovida (1986) e Mandelli, Rovida, Gaudenzio (2011). Utilizzata in manuali di grammatica per la scuola media largamente adottati negli anni Ottanta, riprende alcuni aspetti della rappresentazione che della frase fa la linguistica moderna. Il verbo viene collocato al vertice di una immaginaria piramide (e lo si chiama predicato). Al primo livello sotto il verbo vengono posizionati gli elementi obbligatori (oppure, in mancanza di uno o più elementi, il simbolo dell'ellissi  $\emptyset$ , come in Figura 37), li si sottolinea e li si collega al verbo con una linea. Gli elementi non obbligatori occuperanno un terzo (o un quarto) livello sotto il verbo, non sottolineati e collegati a loro volta al verbo o all'elemento che è la testa del loro sintagma.

Figura 36. Mandelli, Rovida (1986: 352)

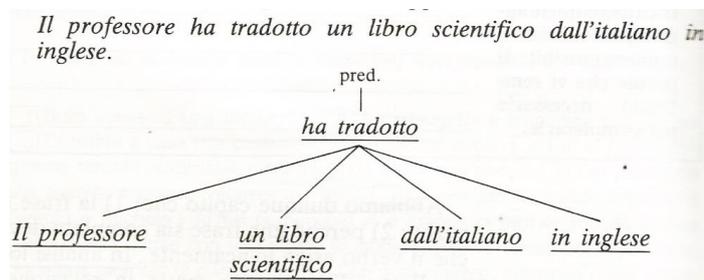
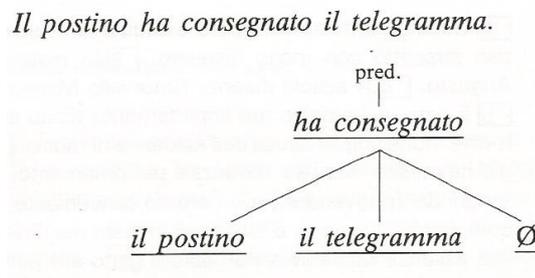
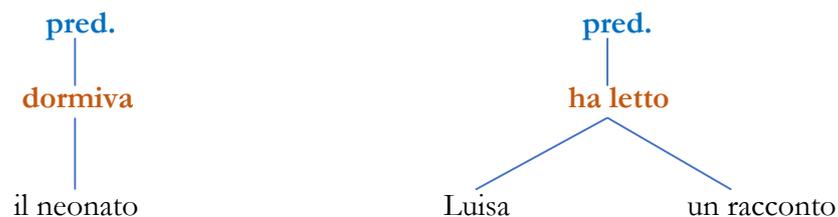


Figura 37. Mandelli, Rovida (1986: 357)



Il nuovo manuale del 2011 riprende il modello, aggiungendo i colori.

Figura 38. Mandelli, Rovida, Gaudenzio (2011: 368)



Molti allievi, che si muovono con incertezza tra le “orbite” e le “bolle” di Sabatini, o faticano a seguire la simbologia dei numeri di Lovison, trovano sicurezza in questa gerarchia geometrica che rispetta, “scalino dopo scalino” la gerarchia dei rapporti del verbo con i vari elementi della frase.

## 7. CONCLUSIONI

Nonostante la numerosità dei temi trattati, rimangono ancora questioni aperte. Si è parlato di potenzialità, ma anche di rischi e difficoltà. Tra queste ultime, una delle più importanti è forse l'accoglienza che ad un lavoro di questo tipo viene fatta sia dalla scuola (i colleghi non hanno conoscenze su questi temi, nonostante la normativa vada invece in questo senso) sia dalle famiglie (i genitori si sentono rassicurati se vedono che i docenti propongono ai loro figli gli stessi contenuti che i loro insegnanti avevano proposto loro con analoghi sistemi). La differenza spaventa, in tutti i campi. Talvolta per me è stato necessario fare incontri serali con i genitori per spiegare loro cosa fosse questa “cosa strana” che in pochi, a scuola, proponevamo nel “fare grammatica” in classe.

Ciò che interessa ancora qui sottolineare (se ancora ce ne fosse bisogno) è che il modo di lavorare con gli allievi, cioè il metodo, l'approccio didattico, influenza radicalmente il loro tipo di apprendimento e favorisce o ostacola anche il formarsi della loro consapevolezza linguistica. Lavorare sulle valenze verbali è, quindi, prima di tutto una scelta di metodo. Ciò non significa solo mettere in atto strategie didattiche attive di riflessione sulla lingua (gli allievi usano le loro risorse linguistiche per “fare” grammatica), ma anche sapere perché lo si fa, sapere che effetti hanno determinate attività, sapere che processi cognitivi muovono, quante e quali operazioni mentali contemporaneamente richiedono e quali controindicazioni può avere la scelta di una certa attività o la formulazione di una consegna in un determinato modo.

E non bisogna dimenticare di tenere sotto controllo le caratteristiche dei materiali linguistici da manipolare e su cui rifletteranno gli allievi: quando gli esempi/modello descrivono solo alcuni funzionamenti della lingua, o vengono usati criteri di analisi non corretti, si possono sviluppare automatismi inadatti che non aiutano ad osservare adeguatamente la varietà della lingua. Prototipi e routine hanno quindi vantaggi e svantaggi: bisogna usarli in modo consapevole. Altrimenti, alla domanda “*Pensate ad un quadrilatero*” accadrà che gli allievi pensino nel modo rappresentato nella Figura 39. E non avremo fatto un buon lavoro.

Figura 39 (*Annachiara, classe terza, scuola secondaria di primo grado*)

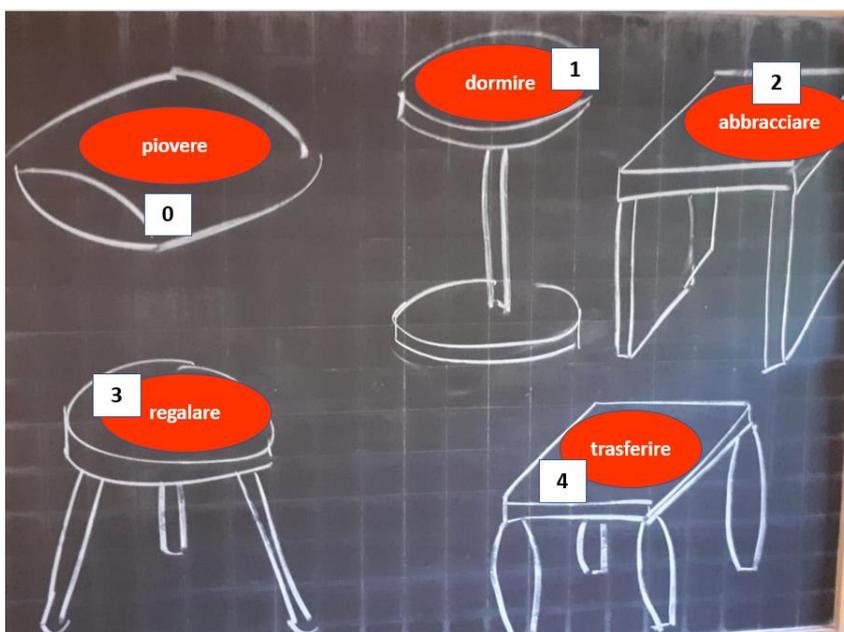


Chiudo ricordando la prospettiva di questo contributo: la relazione, la connessione reciproca tra elementi linguistici, la funzione che un elemento ha rispetto agli altri, il ruolo *costruttivo* che esso svolge in un preciso contesto linguistico e comunicativo, ruolo che cambia in base ai contesti linguistici e che non è rilevabile se non in relazione.

Una prospettiva sintattica, quindi, a tutti i livelli (anche quello della morfologia) e che apre in modo più efficace anche alla testualità, dove tutto è relazione. La grammatica definitoria non presta attenzione a questo aspetto, preferendo una prospettiva classificatoria, l'utilità della quale, prima ancora della sua correttezza, risulta sempre meno significativa.

Per rendere evidente ancora una volta come possa essere invece efficace l'approccio alla frase proposto dalla grammatica delle valenze, la *verbo-dipendenza*, può essere d'aiuto un'ultima metafora visiva (Figura 40), risultata nella pratica estremamente convincente sia per gli alunni sia per i docenti. Se paragoniamo la frase ad un oggetto che serve per stare seduti, abbiamo varie possibilità: possiamo sederci su un *cuscino*, ed allora non avremo bisogno di alcun sostegno, se non la superficie su cui sederci (fuor di metafora, il *verbo zerovalente*): *piovere* (40-0); possiamo aver bisogno, oltre alla seduta, di un sostegno: *dormire* (40-1), *verbo monovalente* (*qualcuno* che dorme). Con un altro tipo di seduta (che è ciò che determina la scelta dei sostegni, sia come numero sia come caratteristiche) dobbiamo invece usare due sostegni: *abbracciare* (40-2), *verbo bivalente* (*qualcuno* che abbraccia – *qualcuno/qualcosa* che viene abbracciato).

Figura 40.



Lo sgabello a tre piedi e l'esempio *regalare* (40-3) rappresentano i vari tipi *verbi trivalenti* (*qualcuno* che regala – *qualcosa* che viene regalato – *qualcuno* a cui viene regalato). Da ultimo, quattro piedini sostengono la seduta di *trasferire* (40-4), *verbo tetravalente* (*qualcuno* che trasferisce – *qualcosa* che viene trasferito – il *luogo* in da cui si trasferisce – il nuovo *luogo*).

Se però acquisto una sedia nuova per il nonno, il mio problema non sarà preoccuparmi che ci siano tutti e quattro i piedi (è evidente che ci saranno), ma, ad esempio, uno schienale comodo, dei braccioli, ... e così via: elementi non strutturalmente necessari (il tutto sta in piedi anche senza di loro), ma che diventano importanti per quel contesto.

La sfida è quindi sempre aperta, c'è sempre un nuovo oggetto linguistico da osservare, da capire, di cui individuare caratteristiche, legami, da paragonare ad altri per trovare regolarità e differenze, imparando così a ragionare.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2011), *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Carocci, Roma.
- Ausebel D. P. (2000), *The Acquisition and Retention of Knowledge: a cognitive view*, Springer, Berlin.
- Bianco M. T., Brambilla M., Mollica F. (a cura di) (2015), *Il ruolo della grammatica valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, Aracne, Roma.
- Berruto G. (2006), *Corso elementare di linguistica generale* (nuova edizione), UTET, Torino.
- Brinitzer M., Damm V. (1999), *Grammatik sehen*, Hueber, Ismaning (DE).
- Cristinelli A., Martinelli E. (2009), "L'indagine morfemica come esercizio della competenza interrogativa a supporto alla comprensione 'oltre' l'ora di grammatica", in Baratter P., Dallabrida P. (a cura di), *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 99-114.
- Corrà L., Paschetto W. (a cura di) (2011), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- De Luca M. (2005), "Dislessia evolutiva e movimenti oculari", in Maffioletti S., Pregliasco R., Ruggeri L. (a cura di), *Il bambino e le abilità di lettura: il ruolo della visione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 242-261.
- De Roberto E. (2011), "Sintagma nominale" in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1341-1344:  
[http://www.treccani.it/enciclopedia/sintagma-nominale\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/sintagma-nominale_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- De Santis C. (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.
- Ferrari A. (2019), *Che cos'è un testo*, Carocci, Roma.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Zampese L. (2000), "La frase si articola in sintagmi", in Ferrari A., Zampese L., *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano*, Zanichelli, Bologna, pp. 78-97.
- GISCEL. Convegno nazionale 4-6 marzo 2010, *La grammatica a scuola. Quando? Come? Perché?*, materiali: <https://giscel.it/vita-associativa/convegni-nazionali-giscel/>
- Graffi G. (2012), *La frase: l'analisi logica*, Carocci, Roma.
- INVALSI (2018), Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano:  
[https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR\\_ITALIANO.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf).
- Lo Duca M. G. (2008), "Riflettere sulla lingua", in Colombo A. (a cura di), *Il curriculum e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 105-124.
- Lo Duca M. G., Provenzano C. (a cura di) (2012), *A partire dalla frase... Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola Primaria e Secondaria di I grado*, Bolzano:  
<http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/implementazione-del-sillabo.asppp>.
- Lo Duca M. G., Cristinelli A., Martinelli E. (2011), "Riconoscere le voci verbali. Indagine su una categoria complessa", in Corrà L., Paschetto W., *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 153-170.
- Lovison D. (2015), *Come analizzare la frase con la grammatica valenziale. Una proposta didattica*, Aracne, Roma.

- Maffioletti S., Pregliasco R., Ruggeri L. (2005), *Il bambino e le abilità di lettura: il ruolo della visione*, FrancoAngeli, Milano.
- Maglioni A., Panzarasa N. (2005), *Le parole dentro di noi. Proposte di grammatica per la scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Mandelli F. (2009), “Proposte per un ‘laboratorio’ sulla didattica della grammatica nel biennio della scuola secondaria superiore”, in Baratter P, Dallabrida P. (a cura di), *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 53-78.
- Martinelli E., Penge R. (2011), *Com’è “fare grammatica” se sei un alunno con un Disturbo Specifico dell’Apprendimento?*, in Corrà, Paschetto, pp. 60-70.
- Merlin S., Provenzano C. (2013), *Attività sui concetti base della grammatica valenziale. Prima parte. Riflettiamo sulla frase*:  
[http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/downloads/01\\_La\\_frase\\_\\_\\_Frase\\_e\\_non\\_frase\\_1.pdf](http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/downloads/01_La_frase___Frase_e_non_frase_1.pdf).
- Morgese R. (2014), *Impariamo la sintassi con la LIM. Libro + CD-ROM*, Erickson, Trento.
- Morgese R. (2017), *Grammatica valenziale nella scuola primaria. Schede e percorsi dalla prima alla quinta*, Erickson, Trento.
- Novak J. (2001), *L’apprendimento significativo*, Erickson, Trento (ed. ingl. 1998).
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell’italiano*, il Mulino, Bologna.
- Prandi M. (2013), *L’analisi del periodo*, Carocci, Roma.
- Petrini U., Selvitella N., Moretti A. (2013), *Dal verbo alla frase. Percorso di grammatica valenziale*, Centro didattico Cantonale, Canton Ticino, Svizzera.
- Patscheider F., Quartapelle F. et al. (2016), *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule: Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*, Carl Link, Bolzano
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (1988), *La frase. I sintagmi nominale e preposizionale. La grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I, il Mulino, Bologna.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (1991), *I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La grande grammatica italiana di consultazione*, vol. II, il Mulino, Bologna.
- Salvi G. (2013), *Le parti del discorso*, Carocci, Roma.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Sabatini F., Coletti V. (2007-2008), *Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiana*, RCS Libri S.p.A., Milano: [https://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/](https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/).
- Strudsholm E. (2011), “Sintagma”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell’Italiano*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1351-1355:  
[http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-sintagma\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-sintagma_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Strudsholm E. (2011), “Sintagma preposizionale”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell’Italiano*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1344-1347:  
[http://www.treccani.it/enciclopedia/sintagma-preposizionale\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/sintagma-preposizionale_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Strudsholm E. (2011), “Sintagma verbale”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell’Italiano*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma: pp. 1355-1358:  
[http://www.treccani.it/enciclopedia/sintagma-verbale\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/sintagma-verbale_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Tesnière L. (2001), *Elementi di sintassi strutturale*, Rosenberg & Sellier, Torino (ed. orig. *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris, 1959).
- Ujcich V. (2011), *Grammatica e fantasia. Percorsi didattici per l’uso dei verbi nella primaria*, Carocci, Roma.

Weinrich H. (1989), “Verso la costruzione di una competenza interrogativa”, in ID, *Vie della cultura linguistica*, il Mulino, Bologna, pp. 287-297; ed. orig. (1985), *Wege der Sprachkultur*, Deutsche Verlag, Stuttgart.

### **Grammatiche scolastiche**

- Centra M., Setti R., Stefanelli S., Frati A. (2011), *Il nostro italiano*, Mursia, Firenze.
- Della Casa M. (2003), *Testi e abilità comunicative*, La Scuola, Brescia.
- Mandelli F., Rovida L. (1986), *Il libro di lingua italiana*, Principato, Milano.
- Mandelli F., Rovida L. Gaudenzio F., (2011), *Il libro di grammatica. Passaparole*, Principato, Milano.
- Notarbartolo D., Graffigna D. (2010), *Grammaticanuova*, Bulgarini, Firenze.
- Notarbartolo D., Graffigna D., Branciforti G. (2018), *Grammatica e pratica della lingua italiana*, Bulgarini, Firenze.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua*, Loescher, Torino.
- Tarantino C. (2019), *Coloriamo le parole. Grammatica per la scuola secondaria di primo grado*, Palumbo, Palermo.
- Tavoni M. (1999), *L'italiano di oggi. Educazione linguistica e grammatica*, Le Monnier, Firenze, vol. 3.