

# UN SILLABO DI GRAMMATICA VALENZIALE

*Claudia Provenzano*<sup>1</sup>

## 1. PERCHÉ E DA COSA È NATO IL SILLABO?

La storia dell'insegnamento della grammatica e della riflessione linguistica, a partire dagli anni Settanta, è caratterizzata dal dibattito e dalla contrapposizione tra una parte della scuola ancorata alla cosiddetta grammatica tradizionale e una parte di insegnanti e linguisti che ne critica l'inefficacia e l'incoerenza. Ed è proprio dalla necessità di capire tali critiche e dalla consapevolezza di un gruppo di insegnanti di non avere un'adeguata preparazione in questo ambito che nasce il progetto che darà come frutto il fascicolo *A partire dalla frase...Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola Primaria e Secondaria di primo grado*<sup>2</sup>.

Nell'abstract della scheda presentata nel 2009 per ottenere l'approvazione del progetto, all'interno della programmazione delle attività dell'allora Istituto Pedagogico<sup>3</sup>, si poteva leggere:

Il progetto nasce dalle esigenze espresse da molti insegnanti di italiano di affrontare il tema dell'insegnamento/apprendimento della grammatica e della riflessione sugli aspetti formali della lingua, riflessione che investe anche il ruolo che deve svolgere il docente di L1 nell'ambito di questo insegnamento, le modalità di lavoro che deve attivare, i contenuti che dovrà scegliere, gli strumenti che dovrà adottare, i collegamenti con gli altri insegnamenti linguistici.

E più avanti, nelle finalità:

La formazione universitaria dei futuri insegnanti, spesso, non prevede una preparazione specifica nel campo della moderna ricerca grammaticale per chi si dedicherà all'insegnamento della lingua: queste carenze impediscono la pianificazione e la conseguente realizzazione di un chiaro progetto scolastico che favorisca l'acquisizione di competenze grammaticali negli alunni. Molti docenti di italiano L1 ritengono che sia necessaria e urgente una formazione nell'ambito della competenza grammaticale esplicita dell'insegnante di italiano L1.

L'obiettivo principale era dunque quello di «formare i docenti sulle teorie della moderna ricerca grammaticale e sulle recenti sistemazioni grammaticali dell'italiano», ma

<sup>1</sup> Università di Bolzano.

<sup>2</sup> Il fascicolo è disponibile al seguente link: <http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/implementazione-del-sillabo.asp>.

<sup>3</sup> Attualmente l'ente che si occupa di formazione all'interno del Dipartimento Istruzione e formazione italiana della Provincia autonoma di Bolzano è denominato Centro di coordinamento e Aggiornamento e sviluppo scolastico; le schede progetto sono documenti interni di programmazione non pubblicati.

non meno importante era quello di «produrre e sperimentare proposte di lavoro e materiali didattici per migliorare la competenza linguistica generale degli allievi». Un terzo obiettivo presentato nella scheda era quello di condividere con gli insegnanti l'importanza della riflessione sulla lingua per avviare un dialogo tra gli approcci e le metodologie di insegnamento/apprendimento delle varie lingue (l'italiano L2 e le altre lingue parlate e insegnate nel territorio della Provincia autonoma di Bolzano).

Tutto è partito dunque dalla curiosità e da un grande senso di responsabilità di un gruppo di insegnanti che, parafrasando quanto scritto nelle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* del Gisel (1975), non potevano accontentarsi di una conoscenza superficiale delle norme grammaticali, delle regole presentate nel libro di grammatica usato in classe e di un po' di buon senso, convinte del fatto che un'adeguata formazione degli insegnanti sia indispensabile per permettere a tutti gli allievi «il raggiungimento dei diritti linguistici sanciti dalla Costituzione» (IV Tesi. *I diritti linguistici nella Costituzione*), secondo i traguardi indicati dall'articolo 3 e 6. Era necessario fare «un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull'educazione» e pensare a quella proposta, ancora valida e solo in parte realizzata, indicata nella IX Tesi. *Per un nuovo curriculum per gli insegnanti*:

In una prospettiva futura e ottimale che preveda la formazione di insegnanti attraverso un curriculum universitario e postuniversitario adeguato alle esigenze di una società democratica, nel bagaglio dei futuri docenti dovranno entrare competenze finora considerate riservate agli specialisti e staccate l'una dall'altra. Si tratterà allora di integrare nella loro complessiva formazione competenze sul linguaggio e le lingue (di ordine teorico, sociologico, psicologico e storico) e competenze sui processi educativi e le tecniche didattiche. L'obiettivo ultimo, per questa parte, è quello di dare agli insegnanti una consapevolezza critica e creativa delle esigenze che la vita scolastica pone e degli strumenti con cui a esse rispondere (Gisel, *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, 1975).

Compito enorme, quello dell'educazione linguistica democratica: offrire ai bambini e alle bambine, alle ragazze e ai ragazzi, gli strumenti linguistici per vivere pienamente e criticamente nella società e nel mondo. Si decise dunque, in quel gruppo di lavoro, che un piccolo contributo lo si poteva dare anche attraverso un modo intelligente di fare grammatica.

L'ambizioso progetto, iniziato nel 2009, si è sviluppato in più momenti: una prima fase in cui, tramite un questionario, si è cercato di sondare le competenze delle insegnanti di italiano nell'ambito della grammatica; una fase di formazione, con la guida e la consulenza scientifica della professoressa Lo Duca<sup>4</sup>, sulle più importanti acquisizioni della linguistica moderna e della ricerca grammaticale, a cui hanno partecipato circa 100 docenti delle scuole di ogni ordine e grado della Provincia di Bolzano; un percorso di ricerca-azione in cui le insegnanti coinvolte hanno seguito laboratori che prevedevano l'applicazione didattica delle conoscenze teoriche, acquisite nella fase di formazione, attraverso la

<sup>4</sup> La professoressa Lo Duca aveva già lavorato, a partire dal 2000, con gli insegnanti della provincia di Bolzano nell'ambito del progetto di didattica integrata "Riflessione sulla lingua", coordinato dalla professoressa Carmen Siviero. Nel corso di alcuni seminari su diversi temi grammaticali – tenuti da Lo Duca per la lingua italiana, dalla professoressa Marie Antoinette Rieger per la lingua tedesca e dal professor Martin Dodmann per la lingua inglese – era stato proposto l'utilizzo dell'approccio valenziale per svolgere attività di riflessione linguistica nelle tre lingue. Le proposte didattiche degli insegnanti e gli interventi teorici dei tre esperti erano stati pubblicati nell'interessante fascicolo (purtroppo esaurito) *Lingue e verbi a confronto* (Siviero, 2007).

produzione e la sperimentazione del sillabo e del glossario. Dopo i primi incontri, il numero delle insegnanti coinvolte nel progetto si è ridotto a 18. Si sono dunque costituiti 3 gruppi di lavoro, formati da insegnanti della scuola Primaria e Secondaria di primo grado<sup>5</sup>, che, alternando aggiornamento, studio, sperimentazione, hanno cominciato a progettare un sillabo verticale di riflessione sulla lingua e un glossario. I materiali prodotti, in particolare quelli che costituiscono gli spunti didattici, venivano di volta in volta sperimentati nelle classi per sondarne la praticabilità o per verificare, ad esempio, se un elemento linguistico inserito negli indici fosse adatto al livello cognitivo di una certa fascia di età. Gli esiti della sperimentazione sono stati dunque oggetto continuo di discussione e di verifica di quanto prodotto per calibrare e migliorare in itinere la struttura del Sillabo.

Questo percorso impegnativo ha offerto alle insegnanti coinvolte l'opportunità di scoprire nuovi aspetti e strumenti di studio e aggiornamento per approfondire e migliorare le loro competenze culturali e didattiche.

Di fondamentale importanza è stata sicuramente la possibilità di avvicinarsi alla ricerca sperimentale, che permette di capire, almeno in parte, sia quali possono essere i processi cognitivi che stanno alla base dei tanti ragionamenti grammaticali, prima inconsapevoli e poi coscienti, che compiono i bambini nelle diverse età evolutive, sia quando e come introdurre i diversi concetti grammaticali. Le numerose ricerche presentate al gruppo di lavoro da Lo Duca<sup>6</sup> (condotte da Lo Duca stessa e da altri studiosi), dimostrano inoltre che, confrontando “pezzi di lingua” e ragionando, gli allievi scoprono il funzionamento della lingua e i perché di certi suoi meccanismi e, soprattutto, dei suoi molteplici usi.

In questa fase di formazione e sperimentazione, alcuni concetti generali sono diventati dunque i capisaldi teorici e metodologici su cui si è basata la stesura del Sillabo.

Prima di tutto, l'idea che la lingua, «meccanismo complesso, stratificato e differenziato» (Prandi, De Santis, 2019: XXVI), contiene una base di regole rigide e imprescindibili, ma che il parlante ha a disposizione, per esprimere in modo efficace ciò che intende comunicare, «repertori ampi e diversificati di opzioni» (Prandi, De Santis, 2019: XXXI): la comunicazione si fonda infatti su un'alternanza di rigore e flessibilità, di rispetto delle regole e di libertà di scelta.

Per riflettere in modo efficace su questi meccanismi della lingua è necessario capovolgere l'ordine in cui normalmente nei manuali e nelle grammatiche scolastiche sono disposti i diversi ambiti della lingua: la morfologia viene dopo la sintassi, la trattazione delle classi di parole dopo la frase, perché, secondo la metafora di Prandi e De Santis,

cercare di definire un nome, un verbo o un aggettivo senza averlo visto in azione nelle strutture nelle quali occorre e svolge le sue funzioni è come definire una colonna o un arco senza aver mai visto un edificio. Viceversa, le strutture delle espressioni complesse, e in particolare la sintassi essenziale delle strutture portanti della frase, hanno l'evidenza intuitiva di una costruzione di un tempio greco o di una cattedrale gotica. In questo modo, lo studio fine a cui le parti del discorso saranno sottoposte nella sezione di

<sup>5</sup> Il gruppo di lavoro che ha steso concretamente il Sillabo, sotto la guida della professoressa Lo Duca, era formato dalle seguenti insegnanti: Rosanna Cressotti, Gabriella Di Gregorio, Gabriella Donà, Laura Fattoretto, Sonia Fiorentino, Carolina Gabrielli, Anna Rosa Lavezzo, Valentina Lazzaretto, Flavia Lorenzini, Elena Martinelli, Daniela Mattolin, Sonia Merlin, Valentina Mignolli, Ute Pfeifhofer, Francesca Quercia, Orietta Schimenti, Elvira Slomp, Sonia Venturin. Preziosa è stata la consulenza alla pubblicazione dell'ispettrice Carmen Siviero e la collaborazione della collega Chiara Nocentini. L'impegno, la serietà e la passione di queste persone hanno contribuito in modo decisivo alla realizzazione di questo progetto e per questo le ringrazio.

<sup>6</sup> Lo Duca, Ferronato, Mengardo, 2009; Lo Duca, Polato, 2009; Lo Duca, Cristinelli, Martinelli, 2011.

morfologia si appoggerà a una base intuitiva solida, che evita i noti ostacoli di una definizione aprioristica. (2019: XLI).

Un'altra convinzione maturata nel gruppo di lavoro è stata la necessità di adottare un approccio critico allo studio della grammatica: certe regole e definizioni che abbiamo studiato e insegnato sono a volte poco coerenti, se non addirittura sbagliate, o perlomeno non fondate scientificamente e quindi facilmente “smontabili”, cioè non verificabili alla luce del confronto con la lingua autentica.

Sarebbe perciò opportuno adottare un «atteggiamento eclettico», «aperto al confronto con tutti i modelli e tutte le scuole» (Lo Duca, 2018: 86), cercando di mantenere ciò che di valido esiste nell'approccio tradizionale, arricchendolo delle più recenti acquisizioni della linguistica, della ricerca e della didattica moderna ed eliminando le approssimazioni e gli errori. O, come scrivono Colombo e Graffi, «si tratta di distinguere tra “ciò che è vivo da ciò che è morto” della tradizione grammaticale» (Colombo, Graffi, 2017: 183).

Inoltre, di fondamentale importanza sarebbe riconoscere che, al momento della programmazione di un percorso di riflessione grammaticale, è necessario considerare il livello di competenza linguistica e di sviluppo cognitivo degli apprendenti: come sostiene Pienemann per la L2 (teoria sicuramente adattabile anche alla L1), gli allievi apprendono solo ciò che sono pronti a imparare (Pienemann, 1998). Quindi non si dovrebbe insegnare con l'ansia di preparare i bambini della Primaria per la Secondaria di primo grado e i ragazzi della Secondaria di primo grado per il liceo, con il timore di fare brutta figura con gli insegnanti dei gradi superiori; sarebbe sensato, invece, insegnare loro quello che sono in grado di apprendere in quella determinata fase evolutiva.

La cosa più importante è motivarli, incuriosirli, come scrive Lo Duca «guidare i bambini ad adottare un sano atteggiamento di curiosità per la lingua, a fare e a farsi le giuste domande, a cercare insieme le risposte» (Lo Duca, 2018: 12).

Molte ricerche dimostrano che i bambini, quando arrivano in prima elementare, hanno già un nutrito bagaglio di competenze linguistiche e conoscenze grammaticali, anche se inconsapevoli: il compito dell'insegnante e della scuola è portare a consapevolezza tali conoscenze attraverso un percorso mirato e un metodo adeguato, «senza fretta però, senza l'ossessione della completezza» (Lo Duca, 2018: 41).

Per fare tutto ciò risulta utile adottare un metodo euristico: promuovere curiosità, capacità e desiderio di conoscere, favorire la manipolazione della lingua per scoprire e così capire i suoi meccanismi, le sue regolarità e le sue potenzialità espressive: «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”» (Gisel, 1975: *VIII Tesi. Principi dell'educazione linguistica democratica*).

Per quanto riguarda la letteratura scientifica e gli strumenti culturali relativi a questi ambiti, oltre alle grammatiche di riferimento (Prandi, De Santis, 2019; Renzi, Salvi, Cardinaletti, 2001; Salvi, Vanelli, 2004; Andorno, 2003), il gruppo si è confrontato con le ricerche e gli scritti di Lo Duca (soprattutto gli *Esperimenti grammaticali*; il *Sillabo di italiano L2 per studenti in scambio*; *Lingua italiana ed educazione linguistica*; *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*; *Classi di verbi, reggenze e dizionari. Esplorazioni e proposte* e i numerosi articoli sull'argomento pubblicati sulla rivista *La vita scolastica*); i molti scritti di Francesco Sabatini, dalla *Lettera sul ritorno della grammatica* ai manuali più recenti, *Sistema e testo* e *Conosco la mia lingua*, all'indispensabile *Dizionario Sabatini-Coletti*; le ricerche e le pubblicazioni del Gisel (tra cui, in particolare, *Il curriculum e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*; *Grammatica a scuola*); l'ENCIT; i numerosi contributi di Adriano Colombo.

Dunque, tre fattori sostanziali sono i punti di riferimento del lavoro svolto dal gruppo: il metodo, il confronto con gli esiti della ricerca, l'aggiornamento e lo studio in itinere. Infatti, oltre a un solido e ben strutturato bagaglio culturale, a un sapere continuamente aggiornato alla luce degli studi più avanzati relativi alla materia insegnata, tra le competenze chiave dell'insegnante, imprescindibili sono le competenze didattico-metodologiche e quelle di ricerca e sperimentazione.

Ecco in sintesi gli obiettivi del gruppo di lavoro:

- studiare «su basi scientifiche» (Sabatini, 2009: 1) la lingua che si insegna a scuola per acquisire una competenza adeguata al compito da svolgere con gli allievi, nella consapevolezza che «solo le spiegazioni ben fondate scientificamente reggono alla verifica degli usi reali della lingua, sono utilizzabili nell'uso personale e generano interesse», perché «le difficoltà e gli insuccessi di questo insegnamento nascono il più delle volte dalla superficialità ed empiricità di molte definizioni, che non spiegano affatto i meccanismi della lingua e tanto meno raggiungono il piano degli atteggiamenti e moventi dell'individuo pensante e comunicante». (Sabatini, 2007: 1);
- individuare un approccio grammaticale, un modello teorico di descrizione della lingua, valido, potente ed economico, che favorisca una riflessione intelligente e proficua sui fenomeni linguistici, in particolare per quel che riguarda l'analisi della frase;
- appropriarsi di una metodologia euristica, il metodo delle domande e della scoperta, che permetta di costruire insieme agli allievi conoscenze e competenze e di far loro acquisire gli strumenti adeguati per riflettere significativamente e utilmente sulla lingua;
- utilizzare i risultati delle ricerche sul campo e fare ricerca e sperimentazione nelle classi per capire come e soprattutto quando, con quale gradualità, proporre in classe la riflessione sui diversi tratti linguistici.

Nel tentativo di raggiungere un sapere linguistico più aggiornato, molte sono state le certezze messe in discussione o accantonate (la definizione scolastica di soggetto, il concetto di predicato, la definizione di frase minima, la selva dei complementi, la sequenza morfologia – sintassi, la distinzione tra nomi astratti e concreti) e tanti i concetti da approfondire e le “novità”: l'approccio valenziale, prima di tutto, perché ha totalmente modificato il modo di analizzare la frase e il punto di vista sul suo funzionamento; il concetto di sintagma; una chiara distinzione tra sintassi, semantica e pragmatica; classificazioni più precise e sensate e meno parcellizzate (come ad esempio gli specificatori, gli aggettivi determinativi, i verbi pronominali) e molto altro.

## 2. COME È FATTO IL SILLABO

Il Sillabo<sup>7</sup> è stato concepito come uno strumento di lavoro e di orientamento per offrire agli insegnanti della scuola del primo ciclo «un riferimento testato e discusso da colleghi, una bussola per meglio orientarsi nell'insegnamento della lingua e nella riflessione sulla stessa, con il vantaggio, in questo caso di poter usufruire anche di suggerimenti operativi» (Siviero, 2012: 12). La struttura si basa sull'idea di un curriculum verticale, progressivo e a

<sup>7</sup> Il sillabo è uno strumento operativo che contiene un elenco graduato di argomenti disciplinari (indici) selezionati attraverso l'analisi dei bisogni strumentali dei destinatari dell'insegnamento dei contenuti prescelti. Il fascicolo *A partire dalla frase. Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola primaria e secondaria di I grado* contiene, oltre agli indici linguistici, anche esempi, spunti didattici, un glossario e delle tavole sinottiche.

spirale: gli argomenti affrontati in modo ludico e induttivo nei primi anni della primaria vengono ripresi ciclicamente per essere via via approfonditi e sistematizzati negli anni seguenti, sempre seguendo un metodo euristico e di confronto tra pari, in una logica di continuità metodologica e di progressione contenutistica.

Il gruppo di insegnanti ha lavorato, suddiviso in tre sottogruppi, alle tre parti di cui è costituito il fascicolo: il Sillabo della scuola primaria; il Sillabo della scuola secondaria di I grado e il Glossario (Tavola 3). Questo strumento si è reso necessario per definire e spiegare una serie di termini grammaticali utilizzati nelle prime due parti: sia quelli nuovi sia quelle espressioni che, anche se conosciute e diffuse, richiedevano, alla luce degli studi intrapresi, definizioni aggiornate e condivise.

Il libro è poi corredato di tavole sinottiche che forniscono un quadro di insieme degli indici del Sillabo suddivisi nelle otto classi del primo ciclo

Costante e imprescindibile è stata la consulenza scientifica e la supervisione di Lo Duca, sempre fondata sul dialogo e sulla messa in discussione ragionata delle proposte: un percorso di continua formazione e aggiornamento per le insegnanti, di costante verifica alla luce della sperimentazione in classe e delle più recenti acquisizioni della linguistica moderna e della ricerca sperimentale in ambito grammaticale.

La prima parte del titolo del volume, “A partire dalla frase”, sottolinea l’impostazione nuova e rovesciata, per così dire, rispetto a quella presentata nei programmi e nei manuali tradizionali: nel Sillabo, in ogni classe, dalla prima della Primaria alla terza della Secondaria, si parte sempre dalla frase per poi riflettere sulle categorie lessicali, con il verbo in prima posizione rispetto alle altre classi di parole; a seguire la punteggiatura e l’uso del dizionario.

Partendo dal presupposto che valga la pena fare riflessione “intelligente” sulla lingua fin dalla prima classe, con le dovute attenzioni naturalmente, il gruppo di lavoro ha impostato con “leggerezza” l’inizio del percorso della Primaria, ponendo in primo piano, attraverso attività di confronto ludiche, la differenza tra parole e frasi e tra frasi e non frasi.

Si prosegue in terza, introducendo l’importante concetto di “gruppo di parole” (sintagma solo per gli insegnati) e insistendo poi sugli elementi che rendono una frase completa per far scoprire gradatamente la valenza del verbo e la struttura della frase nucleare. Fondamentale a questo punto la prima riflessione sul soggetto, coerente da un punto di vista scientifico e depurata delle solite dannose definizioni scolastiche<sup>8</sup>, sulla sua importanza e soprattutto sulla sua fondamentale caratteristica: l’accordo con il verbo, che costituisce un criterio verificabile per riconoscerlo ed è, come scrive Vanelli (2010: 81) l’unica proprietà «necessaria, ma anche sufficiente, per individuare il soggetto». In quarta si propone la riflessione sui “blocchi” che formano la frase nucleare, il soggetto e il predicato costituito dal verbo e dagli argomenti indispensabili (oggetto diretto e indiretto) e si approfondiscono altre caratteristiche del soggetto: la posizione e la possibilità che sia sottinteso. In quinta Primaria si riprendono gli elementi della frase nucleare e si comincia una riflessione sui concetti di circostante ed espansione, solo accennati in quarta, attraverso la rappresentazione grafica degli schemi radiali<sup>9</sup>; si aggiunge poi una riflessione sulla frase nominale.

Come si può verificare scorrendo anche le tavole sinottiche, il percorso sulla frase dalla prima alla quinta classe è essenziale e distribuito gradualmente.

<sup>8</sup> Si vedano a proposito i risultati della ricerca sul soggetto GRASS, svolta dalle Facoltà di Scienze della Formazione di Unibz e Unimore: <https://grass.projects.unibz.it/homepage/>.

<sup>9</sup> Si sono adottati nel Sillabo la terminologia e gli schemi radiali utilizzati nella proposta di didattizzazione della grammatica valenziale di Francesco Sabatini in Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011.

Nelle tre classi della Secondaria si riprendono e si approfondiscono i concetti di base della sintassi valenziale, introducendo, in prima, la riflessione sulla distinzione tra frase semplice e frase complessa, la scoperta di un semplice criterio per riconoscere i verbi transitivi e quelli intransitivi, per poi passare alla riflessione sulla differenza di struttura tra le frasi con diatesi passiva rispetto a quelle con diatesi attiva; si evidenzia in questa classe anche il nuovo concetto di predicato. Nella seconda la riflessione verte in prima battuta sulla frase nucleare con alcune tipologie di verbi (copulativi, appellativi, estimativi, elettivi) e sulle categorie lessicali che hanno funzione di soggetto, oggetto diretto e oggetto indiretto, per poi passare a un'analisi approfondita degli elementi extranucleari. In terza il focus è costituito dalla frase complessa: le frasi argomentali esplicite e implicite, le frasi extranucleari (causali, finali, temporali, consecutive, concessive); la frase complessa per coordinazione e le frasi subordinate coordinate.

Forse il percorso proposto per la Secondaria è un po' troppo impegnativo, anche se è vero che una sicura padronanza della struttura della frase semplice rende più facile la comprensione della sintassi della frase complessa. Se fosse possibile diluire in 13 anni i temi grammaticali da sottoporre a riflessione, si potrebbe alleggerire, ad esempio, la parte sulle subordinate argomentali e sui connettivi che le introducono per sottoporla a una riflessione approfondita nel biennio.

C'è da aggiungere che la nozione di circostante, così come è stata assunta nel Sillabo, mutuandola dalla proposta di Sabatini, non è sempre così facile da riconoscere per gli allievi della Secondaria di primo grado, in quanto «i confini tra nucleo e circostanti non sono sempre facili da definire, e non è raro avere opinioni diverse su casi specifici» (Colombo, 2013: 12). Come scrive Colombo (2013), nella pratica didattica è sicuramente fondamentale far riflettere sulle differenze tra argomenti nucleari e circostanti, presentando dei criteri che permettano di distinguerli, ma è anche molto importante far capire che non sempre norme e criteri hanno un valore assoluto e che si possono anche mettere in discussione con delle valide motivazioni. L'esercizio del dubbio e il rispetto di posizioni diverse sono sempre utili da un punto di vista sia didattico sia pedagogico.

Per quanto riguarda la morfologia, la stessa volontà di essenzialità caratterizza il Sillabo della Primaria: poche e semplici riflessioni nelle prime due classi su nome e verbo e sulle categorie di variazione morfologica (genere, persona, numero, tempo); la scoperta del concetto di accordo in seconda e in terza (accordo del soggetto con il verbo, dell'articolo e dell'aggettivo con il nome); l'introduzione dei ruoli che le categorie ricoprono all'interno della frase. Si prosegue in quarta e in quinta con approfondimenti su verbo (tempi), nome (anche le polirematiche), articolo e aggettivo, con l'introduzione ragionata ed essenziale delle altre categorie lessicali (i pronomi personali soggetto, gli avverbi che terminano in *-mente*, la congiunzione *e* e le preposizioni semplici e articolate); la distinzione tra le parti del discorso variabili e invariabili. Si comincia anche ad affrontare la formazione delle parole (i derivati e gli alterati) e la posizione di alcune categorie all'interno della frase (l'articolo, l'aggettivo).

La stessa cauta gradualità è il criterio di scelta degli indici relativi a punteggiatura e uso del dizionario.

Nell'ottica di un percorso a spirale e con l'obiettivo di una maggiore sistematicità, nella Secondaria di I grado si riprende, ampliandola, la riflessione sul verbo (temporalità, aspettualità, modalità), si approfondisce e si completa il lavoro sulla formazione delle parole, si introducono le relazioni di tempo, causa, scopo, ipotesi, si precisano le funzioni e i ruoli delle parti variabili e invariabili all'interno della frase.

Nella secondaria di primo grado si insiste molto, in tutte e tre le classi, sul verbo, a scapito, forse, della riflessione sulle altre categorie lessicali e concentrando un po' troppo la sistematizzazione di tempi e modi nella prima classe.

La struttura del sillabo, che rispecchia «un ordine logico, non temporale» (Lo Duca, 2012: 17), è costituita da due colonne per ogni classe: nella prima colonna – contenuti del Sillabo – gli indici degli argomenti grammaticali su cui far riflettere gli allievi, senza definizioni<sup>10</sup>, ma con semplici esempi; nella seconda colonna, spunti di attività, utili anche per far capire meglio i contenuti della prima colonna, che suggeriscono percorsi di riflessione impostati secondo un metodo attivo-induttivo, laboratoriale e di confronto tra pari (in coppia o in piccoli gruppi). Molti di questi spunti didattici, soprattutto quelli della Primaria, presuppongono l'adozione di una metodologia ludica e creativa, ma in tutte le otto classi gli allievi sono condotti dall'insegnante a scoprire le regolarità e i meccanismi della lingua attraverso l'osservazione, il confronto, la manipolazione di parole, sintagmi, frasi e piccoli testi (Tavole 1 e 2).

Gli argomenti da trattare e da sottoporre a riflessione costituiscono una proposta che non ha l'obiettivo dell'eshaustività e della completezza e non intende essere prescrittiva, ma di orientamento per gli insegnanti che, da soli, avrebbero difficoltà a fare una scelta così complessa. I criteri di scelta sono stati la centralità e l'importanza dei temi grammaticali secondo i risultati delle ricerche e, in base all'esperienza delle insegnanti del gruppo di lavoro, la considerazione dei tempi e delle fasi di sviluppo cognitivo degli allievi, la possibilità insita in alcuni argomenti grammaticali centrali di essere ripresentati in modo non ripetitivo ma per ulteriori approfondimenti. Questa proposta dunque non pretende di essere l'unica possibile.

Oltre che fungere da strumento di riferimento e orientamento, il Sillabo vorrebbe anche essere un modello, sia per la metodologia suggerita sia per i diversi tipi di spunti didattici: saranno poi gli insegnanti che, in base agli allievi che avranno nelle loro classi, apporteranno delle correzioni e degli aggiustamenti ai percorsi di riflessione proposti.

### 3. PERCHÉ IL MODELLO VALENZIALE

Scegliere un modello teorico di descrizione della lingua a cui fare riferimento ha significato assumere un certo punto di vista rispetto alle discussioni in questo ambito e alle diverse descrizioni presenti nel panorama delle teorie linguistiche: prima di tutto, per fare riflessione sulla lingua in modo intelligente e sensato (cioè dotato di senso) è stato fondamentale orientare la scelta verso una grammatica descrittiva, una grammatica che non detta norme in modo prescrittivo e dogmatico, ma ha l'obiettivo di presentare, per far capire, meccanismi e regolarità dei fenomeni linguistici. Un approccio di questo tipo presuppone che si utilizzi un metodo didattico euristico, induttivo, in cui gli allievi siano sollecitati ad attivare abilità cognitive trasversali, a mettere in campo competenze logiche e analitiche, curiosità, capacità di ricerca, riflessione, confronto e orienti verso una didattica per scoperta, cooperativa e laboratoriale attraverso l'esercizio delle giuste domande e del dubbio, e promuova lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo. In questo modo anche lo studio della grammatica o, meglio, la riflessione sulla lingua diventa significativa per gli allievi, in quanto li rende protagonisti attivi della costruzione di strutture e contenuti disciplinari, favorendo lo sviluppo di quelle abilità cognitive e disposizioni (Lipmann, 1984) utili anche nello studio di altre discipline: le abilità di ricerca, di ragionamento, di analisi concettuale e le disposizioni (sorprendersi, essere critici, rispettare gli altri, essere inventivi, cercare alternative, essere inquisitivi) sono alla base delle operazioni cognitive – osservare, classificare, confrontare, fare ipotesi, ordinare,

<sup>10</sup> Non è tra gli obiettivi del Sillabo fornire le definizioni analitiche degli argomenti grammaticali, definizioni che si trovano nelle grammatiche di riferimento.

categorizzare, generalizzare – necessarie per portare a consapevolezza le conoscenze linguistiche implicite negli allievi.

Nel corso dei seminari condotti da Lo Duca, dopo un'attenta analisi dei limiti del modello tradizionale e degli esiti della ricerca più aggiornata in ambito linguistico, il modello valenziale è risultato essere l'approccio che corrisponde meglio ai noti criteri di coerenza interna, di adeguatezza ai dati empirici, di semplicità e potenza indicati da Berretta (1977: 150-151). Sia la comunità scientifica sia molti insegnanti lo ritengono il più adatto a fare riflessione sulla lingua per comprendere in modo chiaro e approfondito le relazioni sintattiche tra i diversi elementi della frase e del testo, in quanto, attraverso l'uso di una terminologia metalinguistica essenziale, permette di ridurre il numero dei concetti utili a rappresentare i costituenti della frase e le loro relazioni sintattiche.

A dimostrazione di questa potenza ed economicità del modello, basti pensare al fatto che la struttura del nucleo e della frase semplice è chiaramente sovrapponibile a quella della frase complessa. La possibilità di rappresentare graficamente la frase tramite gli schemi radiali permette inoltre di visualizzare in modo chiaro le relazioni sintattiche tra le varie parti, aspetto sicuramente utile nella pratica didattica. Lo stesso Tesnière (1959), del resto, aveva pensato di tradurre in chiave didattica il suo modello.

Una volta scelto il modello teorico di riferimento, la seconda decisione importante, ampiamente discussa e condivisa, è stata quella relativa alla selezione e alla messa in sequenza degli elementi linguistici sui quali condurre una riflessione esplicita da parte degli allievi. Fatta questa scelta, non meno difficile è stato stabilire quale dovesse essere la progressione e la distribuzione degli indici nelle otto classi del primo ciclo. Di fondamentale importanza è stata, a questo punto del lavoro, la possibilità di avere a disposizione insegnanti competenti, ma disposte anche a mettere continuamente in discussione le loro esperienze costruite nella pratica didattica quotidiana alla luce delle riflessioni e dello studio portati avanti durante questo percorso.

#### 4. DOPO IL SILLABO

Il lavoro sul Sillabo ha avuto un seguito molto produttivo negli anni dopo la pubblicazione: attività di formazione nelle scuole, soprattutto per diffondere la grammatica valenziale<sup>11</sup>; produzione di materiali a partire dalle indicazioni e dagli spunti didattici del Sillabo<sup>12</sup>; la collaborazione alla stesura delle nuove Indicazioni provinciali (2016)<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Hanno collaborato inizialmente alla formazione e alla presentazione del Sillabo nella Primaria e nella Secondaria di II grado Sonia Merlin, Chiara Nocentini, Sonia Fiorentino, Valentina Lazzarotto, Gabriella Donà, Francesca Quercia; dal 2013 al 2016 sono stati organizzati percorsi di formazione sulla grammatica valenziale per i docenti delle scuole di ogni ordine grado, tenuti da Sonia Merlin e dalla scrivente, che hanno raggiunto circa 700 insegnanti di italiano della provincia di Bolzano e di alcune scuole del Trentino.

<sup>12</sup> Le colleghe che hanno prodotto i materiali che si possono trovare a questo indirizzo <http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/implementazione-del-sillabo.asp> sono per la primaria Rosanna Cressotti, Gabriella Donà, Sonia Fiorentino, Valentina Lazzarotto, Elvira Slomp; per la secondaria di I grado Sonia Merlin; il coordinamento e la supervisione sono stati fatti da Chiara Nocentini e dalla scrivente.

<sup>13</sup> La parte delle *Indicazioni* del 2016 relativa all'italiano è stata discussa e redatta da un gruppo di lavoro coordinato da Elvira Zuin, che ha anche scritto la Premessa alle lingue e alla disciplina e la parte sul Parlato; Chiara Nocentini si è occupata dell'Ascolto; Sonia Fiorentino e Silvia Sartori hanno scritto la Lettura e la Scrittura; la sezione relativa alla Riflessione sulla lingua è stata prodotta da Sonia Merlin e dalla scrivente.

Nei corsi di formazione<sup>14</sup>, dopo una breve introduzione teorica, i concetti di base della grammatica valenziale sono stati approfonditi attraverso attività operative di osservazione e confronto, allo scopo di offrire e far sperimentare ai docenti modelli di lezione di tipo cooperativo e laboratoriale da riproporre in classe, per attivare negli allievi competenze di osservazione, ricerca e riflessione sulla lingua nell'ambito dell'analisi della frase secondo il modello valenziale. Gli obiettivi erano dunque, in primo luogo, fornire ai docenti gli strumenti (teorici, bibliografici, didattici) per lavorare sulla riflessione grammaticale attraverso l'approccio valenziale e secondo modalità cooperative e laboratoriali; in un secondo momento, progettare percorsi didattici di riflessione sulla lingua.

Sempre nell'ottica di un aggiornamento costante sulle più importanti acquisizioni della linguistica moderna e per ulteriori approfondimenti sull'approccio valenziale sono stati organizzati momenti di formazione con altri linguisti ed esperti: Francesco Sabatini, Silvia Dal Negro, Donatella Lovison, Donatella Vignola.

In particolare, con Silvia Dal Negro, docente di linguistica presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Bolzano, è stato avviato un rapporto di collaborazione che ha coinvolto insegnanti e classi delle scuole della provincia di Bolzano nelle ricerche svolte dall'università<sup>15</sup>.

Anche la stesura delle nuove Indicazioni provinciali è stata, per così dire, influenzata in parte dal lavoro sul Sillabo e dall'aggiornamento offerto negli anni seguenti la pubblicazione del fascicolo, come appare chiaro da questo passo:

[...] Alla luce di tale complessità, la riflessione sulla lingua, intesa come "attività intelligente" (Colombo), non può esaurirsi in una mera trasmissione di regole da imparare a memoria e applicare in modo pedissequo, ma dovrebbe essere impostata come dialogo con le allieve/gli allievi, che vengono invitate/i a osservare, confrontare, verificare, classificare fatti linguistici, per ritrovare regolarità interessanti e accessibili al loro stadio cognitivo, per ipotizzare generalizzazioni e costruire gradatamente il proprio sapere (Lo Duca). La riflessione sulla lingua sviluppa quindi competenze logico-formali e classificatorie, trasversali a tutte le discipline e contribuisce all'acquisizione da parte dell'allieva/o di un metodo scientifico di lavoro aperto al dubbio e alla soluzione dei problemi. Inoltre, risvegliando la curiosità verso gli oggetti linguistici e promuovendo la comprensione dei meccanismi della lingua, si stimolano senz'altro proficui confronti con le altre lingue del repertorio dell'allieva/o, favorendone l'apprendimento, in una prospettiva plurilingue e interculturale.

Per quanto riguarda la riflessione grammaticale, si tratta di far scoprire, attraverso l'insegnamento di una grammatica descrittiva e non normativa, le regolarità della lingua per condurre l'allieva/o, protagonista attiva/o della

<sup>14</sup> Tutti i materiali utilizzati nei corsi di formazione sono stati preparati, discussi e calibrati da Sonia Merlin e dalla scrivente. La collega Merlin, avendo lavorato sia al Sillabo sia ai materiali di implementazione e vantando esperienza didattica in tutti gli ordini e gradi scolastici, è stata in questi laboratori un punto di riferimento molto importante per colleghe e colleghi, oltre che per la sua competenza nell'ambito della grammatica valenziale, anche per i preziosi suggerimenti metodologici e per la verifica continua della validità o della criticità delle proposte presentate, in quanto sempre sperimentate nelle sue classi.

<sup>15</sup> I dati per la già citata ricerca GRASS, incentrata sul gradimento della grammatica a scuola e sulle conoscenze relative alla nozione di soggetto da parte degli allievi della Primaria, della Secondaria di I grado e degli studenti del primo anno della Facoltà di scienze della formazione, sono stati raccolti fra gli allievi e gli insegnanti di alcune classi delle scuole del primo ciclo della Provincia di Bolzano.

costruzione del proprio sapere, a esplicitare le regole implicite che normalmente applica quando parla o scrive e a esserne consapevole<sup>16</sup>.

Da un monitoraggio condotto nel 2015 attraverso un questionario, a cui hanno risposto 108 insegnanti di italiano delle scuole di ogni ordine e grado della Provincia di Bolzano, è emerso inoltre che il lungo percorso di diffusione di un approccio alla riflessione grammaticale aggiornato scientificamente e metodologicamente ha dato qualche frutto, anche se parecchi insegnanti rimangono ancora legati al modello tradizionale, perché lo ritengono più valido o perché non si sentono sufficientemente preparati per cambiare.

La maggior parte degli informanti ha dichiarato di non aver avuto modo di seguire percorsi di approfondimento sulla moderna ricerca grammaticale e sull'approccio valenziale nella formazione universitaria e post-universitaria, ma di aver frequentato corsi di aggiornamento sull'argomento organizzati dall'Area pedagogica.

Il 75% degli intervistati tra gli insegnanti della Primaria conosce l'approccio valenziale, più della metà degli insegnanti che lo conosce lo ritiene valido per l'analisi della frase. I metodi di lavoro preferiti sono sicuramente quelli che richiedono un ruolo attivo dell'alunno, in particolare quello induttivo/per scoperta, seguito poi da quello laboratoriale/operativo. Tra coloro che lo hanno adottato (circa il 30%), quasi tutti hanno notato negli allievi dei cambiamenti positivi a livello di apprendimento e motivazione: il processo di individuazione del verbo all'interno della frase avviene in modo più semplice e veloce e gli studenti sono più motivati, attivi e partecipi. Gli apprendimenti risultano inoltre più consolidati nel tempo e gli allievi "si divertono".

Tra i docenti della Secondaria di I grado l'85% conosce l'approccio valenziale e il 63% lo ritiene valido per l'analisi della frase. Tra coloro che hanno adottato l'approccio valenziale (circa il 25%), quasi tutti hanno notato negli allievi qualche cambiamento: il metodo per scoperta sembra stimolarli maggiormente.

Per quanto riguarda i docenti di italiano della Secondaria di II grado, quasi la totalità degli insegnanti conosce la grammatica valenziale e la ritiene valida per l'analisi della frase. Un terzo circa usa questo approccio e un metodo induttivo per l'analisi della frase. Tra questi, circa il 45% ha notato dei cambiamenti positivi dal punto di vista dell'apprendimento e della motivazione, soprattutto per quanto riguarda la partecipazione e la curiosità dei ragazzi.

Dato interessante, più del 75% degli insegnanti erano interessati a corsi di aggiornamento sulla grammatica valenziale.

Dopo il 2016, non essendo più attiva nell'istituzione, non ho dati concreti sulla situazione attuale, ma da altri percorsi di formazione che sto seguendo risulta che molti insegnanti proseguono sulla strada dell'aggiornamento sia metodologico sia contenutistico, che si è consolidato un certo modo di fare riflessione ed educazione linguistica e soprattutto che c'è disponibilità alla discussione e al confronto.

Molti docenti sono consapevoli che una scuola di qualità, in grado di formare cittadini capaci di pensare e argomentare in modo autonomo e critico e di comprendere in modo funzionale testi di diverso genere, obiettivo che dovrebbe permeare comunque ogni disciplina scolastica, non può prescindere da un insegnamento significativo dell'italiano, sia attraverso i testi che ne trasmettono la cultura sia attraverso gli strumenti che permettono di conoscerne i meccanismi e le funzioni.

<sup>16</sup> [http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/downloads/407114\\_Indicazioni\\_provinciali\\_I\\_ciclo.pdf](http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/downloads/407114_Indicazioni_provinciali_I_ciclo.pdf).

Per fortuna ci sono ancora molti insegnanti che credono nel valore di un'educazione linguistica democratica, convinti che «lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale» (VIII Tesi, Principi dell'educazione linguistica democratica). Spesso, invece, soprattutto in certi ambienti, la cultura, il pensiero critico e la padronanza della lingua non sono ritenuti strumenti fondamentali per la formazione di tutte le cittadine e di tutti i cittadini, in particolare di quelle e quelli che ricoprono ruoli di rilevanza sociale.

Illuminante, a questo proposito, un passo di un breve romanzo di Leonardo Sciascia (1989: 43-44), in cui il questore, che si dimostra nel corso della narrazione un "debole pensatore", si trova a interrogare il suo vecchio professore di italiano, amico della vittima su cui sta indagando:

Il magistrato si era intanto alzato ad accogliere il suo vecchio professore. «Con quale piacere la rivedo, dopo tanti anni!».

«Tanti: e mi pesano» convenne il professore.

«Ma che dice? Lei non è mutato per nulla, nell'aspetto».

«Lei sì» disse il professore con la solita franchezza.

«Questo maledetto lavoro... Ma perché mi dà del lei?».

«Come allora» disse il professore.

«Ma ormai...».

«No».

«Ma si ricorda di me?».

«Certo che mi ricordo».

«Posso permettermi di farle una domanda?... Poi gliene farò altre, di altra natura... Nei componimenti di italiano lei mi assegnava sempre un tre, perché copiavo. Ma una volta mi ha dato un cinque: perché?».

«Perché aveva copiato da un autore più intelligente».

Il magistrato scoppiò a ridere. «L'italiano: ero piuttosto debole in italiano. Ma, come vede, non è poi stato un gran guaio: sono qui, procuratore della Repubblica...».

«L'italiano non è l'italiano: è il ragionare» disse il professore. «Con meno italiano, lei sarebbe forse ancora più in alto».

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Andorno C. (2003), *La grammatica italiana*, Mondadori, Milano.

Berretta M. (1977), *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino.

Colombo A. (2012), "Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua" (parte I), in *Grammatica e didattica*, 4, pp. 10-24:

<http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/02Colombo-4.pdf>.

Colombo A. (2012), "Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua" (parte II), in *Grammatica e didattica*, 5, pp. 25-42:

[http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/Colombo\\_G&D\\_5.pdf](http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/Colombo_G&D_5.pdf).

Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.

- Cordin P., Lo Duca M. G. (2003), *Classi di verbi, reggenze e dizionari. Esplorazioni e proposte*, Unipress, Padova.
- Corrà L., Paschetto W. (a cura di) (2011), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*:  
<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>
- EncIt = *Enciclopedia dell'italiano*, 2010-2011, a cura di Simone R. (dir.), Berruto G., D'Achille P., 2 voll., Istituto dell'Enciclopedia italiana, Roma:  
[http://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Enciclopedia\\_dell%27Italiano](http://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Enciclopedia_dell%27Italiano)
- Lipmann M. (2003), *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano.
- Lo Duca M. G. (1997), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Firenze, La Nuova Italia (nuova edizione, Carocci, 2004).
- Lo Duca M. G. (2003 e 2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- 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.
- Lo Duca M. G. (2009), "La frase, tra lingua comune e grammatica", in *La Vita Scolastica*, 5, pp. 20-22.
- Lo Duca M. G. (2010), "Il verbo? È un piccolo dramma", in *La Vita Scolastica*, 15, pp. 15-17.
- Lo Duca M. G. (2010), "Nucleo ed espansioni", in *La Vita Scolastica*, 5, pp. 18-20.
- Lo Duca M. G. (2018), *Viaggio nella grammatica*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G., Solarino R. (2006), *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*, Unipress, Padova.
- Lo Duca M. G., Ferronato M., Mengardo E. (2009), "Indicazioni per il curriculum e obiettivi di apprendimento sulle categorie lessicali. Primi risultati di una ricerca in corso", in Baratter P., Dallabrida P. (a cura di), *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*, Franco Angeli, Milano, pp. 11-27.
- Lo Duca M. G., Polato S. (2009), "Dalle elementari alle soglie dell'università. Indagine sul riconoscimento della categoria lessicale del nome", in Fiorentino G. (a cura di), *Perché la grammatica*, Carocci, Roma, pp.78-92.
- Lo Duca M. G., Cristanelli A., Martinelli E. (2011), "Riconoscere le voci verbali. Indagine su una categoria complessa", in Corrà L., Paschetto W. (2011), pp. 153-170.
- Lo Duca M. G., Provenzano C. (2012), *A partire dalla frase... Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola primaria e secondaria di I grado*, Bolzano, Provincia Autonoma di Bolzano:  
<http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/implementazione-del-sillabo.asp>.
- Pienemann M. (1998), *Language processing and second language development: Processability Theory*, John Benjamins, Amsterdam.
- Prandi M., De Santis C. (2019), *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di) (2001), *Grande grammatica di consultazione*, 3 voll., il Mulino, Bologna (2 ed.).
- Sabatini F. (2007), *Lettera sul ritorno della grammatica*:  
[http://www.archivio.formazione.unimib.it/DATA/Insegnamenti/7\\_1405/materiale/sabatini%20lettera%20sul%20ritorno%20della%20grammatica.pdf](http://www.archivio.formazione.unimib.it/DATA/Insegnamenti/7_1405/materiale/sabatini%20lettera%20sul%20ritorno%20della%20grammatica.pdf).
- Sabatini F., Coletti V. (2008), *Il Sabatini Coletti dizionario della lingua italiana*. Con CD-ROM, Sansoni, Roma (1997): [http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/](http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/).
- Sabatini F. (2009), "L'italiano e i travagli crescenti della Scuola", in *La Crusca per voi* XXXIX, p. 1.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.

Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino.

Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.

Sciascia L. (1989), *Una storia semplice*, Adelphi, Milano.

Siviero C. (a cura di) (2007), *Lingue e verbi a confronto. Fare grammatica in L1, L2, L3*, Edizioni Junior, Bergamo.

Vanelli L. (2010), *Grammatiche dell'italiano e linguistica moderna*, Unipress, Padova.

## APPENDICE

Tavola. 1. *Esempio di struttura del Sillabo per la scuola primaria*

### SILLABO DI RIFLESSIONE SULLA LINGUA | PER LA SCUOLA PRIMARIA

| CLASSE SECONDA   |   |
|--|---|
| CONTENUTI DEL SILLABO  | ESEMPI DI ATTIVITÀ  |
| <b>LA FRASE</b>  |   |
| <p><b>Frase e non frase</b></p> <p><i>Il cane corre sul prato.<br/>Luca legge un libro.<br/>Nevica!</i></p> <p><i>* Il coniglio carota.<br/>*Io a Bolzano.</i></p> | <p><b>Riconoscere frasi e non frasi</b></p> <p>L'insegnante prepara delle frasi e delle non-frasi su alcuni cartellini. Chiede agli alunni quali, secondo loro, sono delle frasi e quali non lo possono essere. Gli alunni trasformano le non frasi in frasi.</p> <p><i>* Io a Bolzano. → Io vivo a Bolzano.<br/>*Il coniglio carota. → Il coniglio mangia la carota.</i></p> <p><b>Frase fantasia</b></p> <p>L'insegnante prepara delle frasi "fantasiose" e delle non-frasi e fa riflettere gli alunni sul fatto che le frasi "fantasiose" sono "strane", ma sono sempre delle frasi.</p> <p><i>Il cane vola.<br/>Il papà ha messo le sue scarpe nel forno.<br/>*Il papà le scarpe messo nel sue forno ha.</i></p> <p><b>Inventa la frase</b></p> <p>L'insegnante predispone una tabella con tre elenchi (nomi, verbi predicativi, completamenti di vario tipo): gli alunni producono delle frasi, abbinando casualmente gli elementi forniti e scoprono che tutte le frasi hanno un verbo.</p> <p>L'insegnante propone la stessa attività con elementi diversi (nomi, verbi copulativi, aggettivi).</p> <p>L'insegnante propone la stessa attività eliminando la colonna del verbo: gli alunni scoprono che è impossibile formare frasi senza verbo.</p> |

| IL VERBO  |  |
|---|--|
| <p><b>Il verbo esprime un evento</b></p> <p><i>La maestra legge un libro.</i><br/><i>La maestra compra un libro.</i><br/><i>La maestra foderà un libro.</i></p> | <p><b>Cosa succede?</b></p> <p>L'insegnante predispone più immagini con lo stesso soggetto, che è il protagonista di eventi diversi. Gli alunni costruiscono le frasi relative alle immagini e riflettono insieme su quale parola fa capire cosa succede</p> |

Tavola 2. Esempio di struttura del Sillabo per la scuola secondaria

**SILLABO DI RIFLESSIONE SULLA LINGUA | PER LA SCUOLA SECONDARIA**

| I CLASSE   |   |
|--|---|
| CONTENUTI DEL SILLABO  | ESEMPI DI ATTIVITÀ  |
| <b>LA FRASE</b>  |   |
| <p><b>Enunciato, frase e non frase</b></p> <p><i>Con mio fratello.</i></p> <p><i>Maria ha finito i compiti.</i></p> <p>* <i>Maria finito compiti ha.</i></p>                                   | <p>L'insegnante fornisce agli alunni una serie di frasi (anche costituite dal solo verbo), non frasi ed enunciati. Gli alunni, organizzati in gruppi, suddividono frasi, non frasi ed enunciati, cercando di motivare la loro scelta per arrivare a condividere la definizione di frase, non frase, enunciato.</p> <p>L'insegnante fornisce un elenco di enunciati e chiede agli alunni, che lavorano a coppie, di costruire un contesto per ciascun enunciato. Gli alunni dovrebbero arrivare a capire la differenza tra frase ed enunciato.</p> |
| <p><b>Frase semplice e frase complessa</b></p> <p><i>Il mio cane abbaia sempre.</i><br/><i>Se sente dei rumori sospetti, il mio cane abbaia sempre per avvertirmi che qualcosa non va.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli alunni cercano e ricopiano dai loro libri scolastici 5 frasi (lunghe, corte, semplici, complesse, tratte da diversi tipi e generi testuali) e poi le leggono ai compagni. L'insegnante ne sceglie una per ogni alunno da scrivere alla lavagna, facendo attenzione a ottenere un elenco di frasi di vario tipo. Si evidenziano i verbi delle varie frasi per giungere alle definizioni di frase semplice e frase complessa.</li> </ul>   |
| <p><b>Dalla frase semplice alla frase nucleare</b></p> <p><i>Maria ha comprato un cane di razza in un canile del Veneto.</i><br/><i>Maria ha comprato un cane.</i></p>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'insegnante fornisce agli alunni una serie di frasi, chiede di sottolineare il verbo e di ridurre ciascuna frase al minimo indispensabile. Gli alunni, in gruppi, discutono e trovano una soluzione.</li> </ul>   |

|                            | <p>Con la guida dell'insegnante, gli alunni trascrivono le frasi nucleari individuate, utilizzando una tabella simile alla seguente:</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Soggetto<br/>(1° argomento)</th> <th style="width: 33%;">Verbo</th> <th style="width: 33%;">Altri elementi<br/>indispensabili<br/>(2°, 3°, 4° argomento)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>Con la guida dell'insegnante, gli alunni provano a dare una definizione di frase nucleare.</p> | Soggetto<br>(1° argomento)                                 | Verbo | Altri elementi<br>indispensabili<br>(2°, 3°, 4° argomento) |  |  |  |  |  |  |
|----------------------------|--|--|-------|--|--|--|--|--|--|--|
| Soggetto<br>(1° argomento) | Verbo  | Altri elementi<br>indispensabili<br>(2°, 3°, 4° argomento) |       |  |  |  |  |  |  |  |
|                            |  |  |       |  |  |  |  |  |  |  |
|                            |  |  |       |  |  |  |  |  |  |  |

Tavola 3. *Alcune voci del glossario*

#### GLOSSARIO

| TERMINE                                | DEFINIZIONE   | ESEMPI  |
|--|---|---|
| <b>ENUNCIATO</b>                       | Sequenza di parole legate ad un preciso contesto comunicativo.  | <i>Capito?!<br/>Eh già!<br/>Certo, considerato tutto...!</i>                                    |
| <b>FRASE</b>                           | Una combinazione di parole di senso compiuto costruita secondo le regole generali della lingua. La frase è un modello astratto che non ha bisogno di essere contestualizzata per essere capita. | <i>Vado a Roma.<br/>Maria è stanca.<br/>La mamma mangia il gelato.</i>                          |
| <b>FRASE NUCLEARE</b>                  | Unità sintattica formata da un verbo e dai suoi argomenti.  | <i>Piove.<br/>Giorgio dorme.<br/>Giorgio consuma la cena.<br/>Maria regala un libro a Marco</i> |
| <b>SINTAGMA<br/>(GRUPPO DI PAROLE)</b> | Sequenza di parole che si comportano come unità (costituente), formata da almeno una parola (testa) ed eventualmente da altri elementi in funzione di specificatori o modificatori della testa. | <i>la casa di mio zio<br/><br/>con il vento della notte</i>                                     |