

FARSI LE DOMANDE GIUSTE: ALCUNE RIFLESSIONI SULLA GRAMMATICA VALENZIALE ALLA SCUOLA PRIMARIA

Diana Vedovato, Vera Zanette¹

1. INTRODUZIONE

Fin dalla prima edizione del corso “C’è grammatica e grammatica” si è deciso di dedicare un laboratorio agli insegnanti della scuola primaria e agli studenti di Scienze della Formazione. Inizialmente l’assenza di una prospettiva verticale all’interno del gruppo era sembrata un limite, ma data la specificità dell’età degli alunni e i confini dei contenuti affrontati solitamente alla primaria, si è optato per il laboratorio dedicato. Al termine delle due edizioni del corso, possiamo dire che la scelta si è rivelata vincente: il merito va indubbiamente all’entusiasmo e alla determinazione dei colleghi e degli studenti coinvolti, ma anche al fatto di aver affrontato in una precisa ottica didattica tanti dubbi che la grammatica valenziale, e in particolare la sua applicazione in classe, solleva.

Ma chi sono i docenti che hanno partecipato al corso? Un dato che desta ammirazione è la media degli anni di insegnamento dei partecipanti: 23 (dato calcolato sullo spoglio di 28 questionari di inizio corso). Leggendo tra le risposte al questionario, emerge la voglia di capire meglio la grammatica valenziale, di trovare risposte ai silenzi della grammatica tradizionale, di diventare più forti nel proporre la riflessione grammaticale con il metodo dell’osservazione e della scoperta, per potersi scostare con passo più sicuro da percorsi editoriali che invece propongono (ancora) la regola e la sua applicazione. Ovviamente più fini e precisi i *desiderata* dei partecipanti al corso avanzato, che hanno richiesto con forza di parlare di progressione dei contenuti e di creazione di materiali.

A queste aspettative espresse dai corsisti, abbiamo dovuto sommare fin da subito alcune esigenze che si sono delineate in maniera non esplicita: capivamo che per fare chiarezza su alcune questioni era necessario riaffrontare i concetti di base o riprenderli da un’altra angolazione, soprattutto laddove i linguisti adottano analisi e/o terminologie differenti. Gli aspetti grammaticali messi in campo dalla grammatica valenziale sono molteplici e, sebbene non sia necessario proporre tutto agli studenti, è sicuramente indispensabile che il quadro generale venga padroneggiato dagli insegnanti. Gli studenti, in classe, una volta iniziati alla scoperta linguistica, pongono domande difficili, fanno osservazioni apparentemente scomode che possono mettere in difficoltà l’insegnante. L’idea di base che abbiamo cercato di consolidare durante il corso è che per risolvere un problema, quale può essere capire se un sintagma è argomento o meno, o se un certo sintagma preposizionale è circostante o espansione, bisogna porsi la domanda giusta, cioè una domanda che tenga conto di com’è fatta l’ossatura di una frase.

¹ Le autrici sono insegnanti e fanno parte del Giscel Veneto. Questo lavoro è stato concepito in modo unitario dalle due autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo sono da attribuirsi a Diana Vedovato i §§ 1, 2, 4, a Vera Zanette i §§ 3, 5, 6.

Le relazioni proposte dagli esperti sono state, in questo senso, un fondamentale punto di partenza, proprio perché hanno sollevato interrogativi nuovi rispetto alla grammatica valenziale e alla grammatica in senso più generale; gli interventi, sempre ricchi di spunti e talvolta anche di nuova terminologia tecnica, ci hanno fornito gli strumenti adeguati per poter “parlare” della lingua in maniera più precisa.

In questo contributo vogliamo restituire parte dei ragionamenti fatti insieme ai corsisti e lo faremo prendendo le mosse da quattro domande che ci sono state poste o che abbiamo lanciato noi. Inizieremo dai sintagmi, chiedendoci perché è importante segmentare la frase (paragrafo 2: *Perché bisogna dividere in sintagmi?*). Cercheremo poi di problematizzare la questione della visualizzazione della frase e del riconoscimento della frase minima (paragrafo 3: *Come visualizzare la frase con gli studenti?* e paragrafo 4: *Come si stabilisce se una frase è minima?*). Concluderemo soffermandoci su punti di contatto e differenze tra il metodo tradizionale e il modello valenziale, tema questo che interessa tutti i docenti della scuola primaria (paragrafo 5: *Che cosa fare con la grammatica tradizionale?*).

2. PERCHÉ BISOGNA SUDDIVIDERE IN SINTAGMI?

“Sintagma” è un termine noto, sebbene non sempre usato in classe: dai questionari compilati nelle due edizioni del corso base, su un totale di 28 insegnanti, 23 segnano di conoscere il termine “sintagma”, 10 di utilizzarlo anche in classe. Tra gli studenti universitari presenti al corso, invece, solo tre su nove lo conoscono. In linguistica, “sintagma” designa una “sequenza di parole che si comporta come un’unità” (Salvi, Vanelli, 2004: 18). Nei manuali per la scuola primaria si parla di “gruppo di parole” o “pezzo di frase”, ma talvolta si trova anche il termine tecnico. Gli esercizi che vengono proposti ai bambini riguardano solitamente il riordino di segmenti, la ricerca del sintagma intruso, l’attribuzione di una domanda a sintagmi già dati, fino ad arrivare alla suddivisione vera e propria della frase. Non sempre l’argomento viene presentato in una pagina dedicata o in maniera sistematica; l’impressione generale è che sull’argomento si passi un po’ in fretta², per passare rapidamente all’analisi vera e propria. Eppure possiamo concludere che proprio in vista dell’analisi logica, ad ogni studente della primaria, prima o poi, viene chiesto di dividere in sintagmi.

In Lo Duca (2018: 95), tuttavia, il paragrafo dedicato all’argomento titola: “Il sintagma, questo sconosciuto”. Lo Duca (*ivi*: 97), basandosi sui preziosi dati della ricerca di Caputo (2015-16) relativi alla conoscenza intuitiva della valenza verbale nei bambini della scuola primaria, mostra che riconoscere i gruppi di parole può rivelarsi più complesso del previsto e che sarebbe quindi necessario un lavoro più sistematico in merito.

A questa considerazione bisogna aggiungere che, una volta imparato a suddividere correttamente in sintagmi, resta comunque nascosto un aspetto importante, cioè come i sintagmi siano legati tra di loro e come da questi legami nasca il significato di una frase. Vediamo nel dettaglio cosa intendiamo per relazioni tra sintagmi e quali risvolti didattici possono presentarsi.

² L’affermazione si basa sulla consultazione di una decina di grammatiche rivolte alla terza primaria pubblicate da diverse case editrici.

2.1. Legami tra sintagmi

Osserviamo le seguenti coppie di frasi:

- 1) a. La classe *di scienze* è piena di libri.
b. La classe è piena di libri *di scienze*.
- 2) a. Il maestro *di Matteo* è orgoglioso.
b. Il maestro è orgoglioso *di Matteo*.

È evidente che, combinando in modo diverso gli stessi sintagmi, otteniamo due frasi di diverso significato; ciò avviene perché i sintagmi, una volta collocati in una determinata posizione, creano dei legami tra di loro e vanno a modificare parti diverse della frase. Nell'analisi logica tradizionale questo aspetto sfugge, poiché dopo aver suddiviso in pezzetti la frase, si procede a classificare i complementi, mettendo in luce prevalentemente il valore semantico di ogni costituente³.

Per gli stessi motivi, l'analisi tradizionale non riesce a restituire l'ambiguità sottesa ad esempi quali (3) e (4):

- 3) Paolo insegue la ragazza con la bici.
- 4) Ho conosciuto il proprietario della pizzeria in montagna.

In (3) è Paolo in bici, o lo è la ragazza? In (4), ho conosciuto il proprietario della pizzeria in montagna, o è la pizzeria che si trova in montagna e l'incontro potrebbe essere avvenuto in città? In tutti e due i casi, entrambe le interpretazioni sono possibili. Ma, come evidenziato poco fa, se individuiamo i sintagmi solo con l'uso delle barrette (*Paolo / insegue / la ragazza / con la bici; Ho conosciuto / il proprietario / della pizzeria / in montagna*) e poi li etichettiamo con il classico "complemento di...", non spieghiamo perché sono accettabili le due letture.

Un sistema di rappresentazione più raffinato è dato dalle parentesi⁴. Ad esempio, in (5) vediamo che un primo paio di parentesi isola il sintagma introdotto da preposizione *con la bici*, e poi un altro paio tiene unito questo gruppo al sintagma *la ragazza*: in questo modo possiamo visualizzare in maniera univoca l'interpretazione secondo cui la ragazza è in bici e Paolo la insegue (non sappiamo come).

- 5) Paolo insegue [la ragazza [con la bici]]

Se invece la bici è il mezzo usato da Paolo, non ci sarà bisogno di legare i due sintagmi come in (5), poiché [con la bici] deve potersi riferire direttamente al verbo (e quindi entrare nel sintagma del verbo, che però qui non racchiuderemo tra parentesi):

³ È doveroso precisare che non tutti i complementi dell'analisi logica tradizionale sono riconosciuti su base semantica, basti pensare, ad esempio, al complemento oggetto e al complemento di termine: nonostante un'etichetta che apparentemente riconduce ad un valore semantico, sono le caratteristiche formali a rendere un sintagma nominale un complemento oggetto e un sintagma preposizionale introdotto da *a* un complemento di termine. Per un approfondimento, rimandiamo a Vanelli (2010: 111 e ss.).

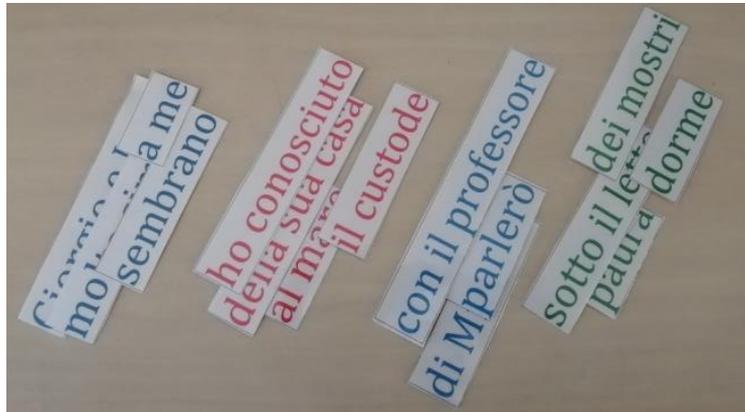
⁴ Le parentesi sono molto difficili da utilizzare con gli studenti. Le presentiamo qui perché mostrano con chiarezza come un sintagma possa ritrovarsi inglobato dentro a un altro, ma non ci sentiamo di consigliarle per l'uso didattico alla primaria.

2.2.1. “Costruisci le frasi”

Per l’esercizio “Costruisci le frasi” abbiamo consegnato dei gruppi di sintagmi, già tagliati e plastificati; ogni serie di sintagmi era scritta in un colore diverso (Figura 1).

- A: della sua casa | il custode | ho incontrato | al mare
B: senza paura | sotto il letto | dei mostri | dorme
C: Giorgio e Luca | a me | molto simili | sembrano
D: di Michela | con il professore | parlerò

Figura 1. *Sintagmi plastificati*



Lo scopo dell’attività era trovare almeno due frasi di significato diverso con ogni gruppo di cartoncini dello stesso colore.

Riportiamo di seguito le soluzioni; si noterà che con la seconda serie di sintagmi, le possibili soluzioni sono tre, che evidenziamo con le parentesi.

- A. Ho incontrato il custode della sua casa al mare⁷.
Al mare ho incontrato il custode della sua casa.
- B. Dorme [senza paura [dei mostri [sotto il letto]]].
Dorme [senza paura] [sotto il letto [dei mostri]]
Dorme [sotto il letto] [senza paura dei mostri].
- C. A me Giorgio e Luca sembrano molto simili.
Giorgio e Luca sembrano molto simili a me.
- D. Parlerò con il professore di Michela.
Parlerò di Michela con il professore.

Svolto nel piccolo gruppo, questo esercizio permette ai bambini di giocare con la lingua, di creare combinazioni possibili e impossibili e di riconoscerle come tali, che in

⁷ Questa frase, in realtà, è ambigua come quella proposta nell’esempio 4.

fondo è il modo migliore per allenarsi a dare giudizi di grammaticalità e scoprire le regole della propria lingua⁸.

2.2.2. “Sintagmi dei post-it”

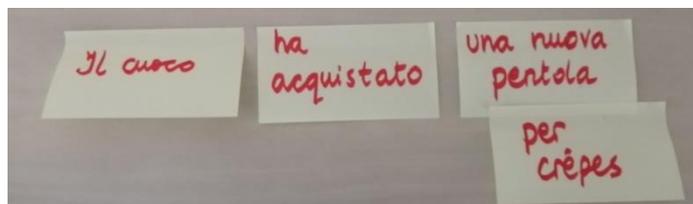
L’esercizio “Sintagmi dei post-it”, invece, è stato un po’ più complesso. Abbiamo consegnato delle frasi da scomporre in sintagmi; ogni sintagma doveva essere riportato in un post-it e poi, grazie alla caratteristica linguetta di colla, bisognava attaccare insieme i sintagmi che formano dei gruppi complessi. In questo modo, il concetto di legame sintattico viene reso in maniera molto concreta.

Commentiamo alcuni esempi:

- 8) a. Il cuoco ha acquistato una nuova pentola per crêpes.
b. In salotto c’è una scultura in legno d’acacia.
c. I ragazzi hanno noleggiato un tandem a tre posti con cambio automatico.
d. I treni per Lione partono dalla stazione di Torino.
e. Gli zii partiranno per Lione dalla stazione di Torino.

Si parte con la frase a., nella quale si trova un sintagma complesso molto simile a [la ragazza [con la bici]]: grazie ai post-it, sarà possibile vedere che *per crêpes* è unito a *una nuova pentola* e lo modifica: [una pentola [per crêpes]] (Figura 2).

Figura 2. *Il cuoco ha acquistato una nuova pentola per crêpes*



Anche nella frase b c’è un sintagma complesso, in cui si nota che i sintagmi sono inglobati uno dentro l’altro – [una scultura [in legno [d’acacia]]] (Figura 3) –, secondo il principio della ricorsività, peculiarità del linguaggio umano per cui «una struttura di un certo tipo può essere contenuta dentro una struttura dello stesso tipo» (Vanelli, 2010: 35, nota 17). Diverso invece il caso di c: qui i due sintagmi preposizionali che modificano *un tandem* non sono legati tra di loro, ma si attaccano in modo autonomo a *tandem*: [un tandem [a tre posti] [con cambio automatico]] (Figura 4).

⁸ Per giudizio di grammaticalità si intende un giudizio dato da un parlante nativo su una determinata realizzazione nella sua lingua madre. Il giudizio di grammaticalità non intende definire ciò che è corretto o scorretto secondo la norma linguistica, ma ciò che è possibile o impossibile trovare in quella lingua. Ad esempio, in italiano la sequenza *A me mi* è considerata scorretta dalla norma linguistica, ma qualsiasi parlante italiano dovrà ammettere che si può dire; viceversa una sequenza come *cane il* o forme quali *ho andato* stanno violando le regole profonde della lingua italiana e un parlante le riconoscerà come agrammaticali.

Figura 3. Una scultura in legno d'acacia

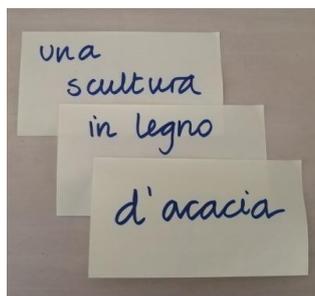
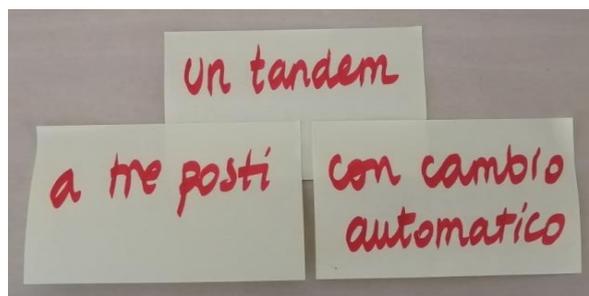


Figura 4. Un tandem a tre posti con cambio automatico



Le frasi c e d, invece, mostrano come uno stesso sintagma preposizionale possa trovarsi attaccato ad un sintagma nominale – I treni [per Lione] – o ad un verbo – partiranno [per Lione].

2.3. Altre idee

Sono molteplici le attività che possono essere svolte in classe sui sintagmi e forse andrebbero considerate con maggiore attenzione da parte degli insegnanti, perché possono essere un vero e proprio lavoro propedeutico all'analisi logica e del periodo, indipendentemente dal metodo che si vorrà poi utilizzare. È importante ricordare che quando si parla di sintagmi non si parla ancora di funzione sintattica⁹, per cui non ci sarà la necessità di riconoscere il soggetto, l'oggetto diretto, e così via, ma l'attenzione sarà posta inizialmente solo sulla forma e sulle relazioni che instaurano i vari segmenti all'interno della frase.

Ci si potrà chiedere, ad esempio, da quali parole sono composti i gruppi, iniziando dapprima con il sintagma nominale e facendo notare che all'interno del gruppo gli elementi concordano in genere e numero (*il mio nuovo amico; i gattini neri spelacchiati*). Potrebbero essere fruttuose, in tal senso, attività con i nomi e gli aggettivi in *-e* (*una volpe rossa; un elefante curioso*), spesso ostici per i bambini non madrelingua italiani. Sempre all'interno del sintagma nominale, sarà interessante riflettere con i bambini sull'importanza di articoli e aggettivi pronominali (dimostrativi, indefiniti e numerali), per osservare che si può dire *il gatto sta miagolando* o *questo gatto sta miagolando*, ma che non posso accettare **il questo gatto* né **gatto sta miagolando*¹⁰. Una volta identificato questo gruppo particolare di aggettivi, sarà evidente la profonda differenza tra questi e gli aggettivi qualificativi. Si potrà poi passare al sintagma introdotto da preposizione, lavorando, nel corso degli anni, sui diversi tipi di preposizione esistenti (*di casa, della casa, dietro la casa, davanti alla casa*).

Altri esempi di attività e di riflessioni sui sintagmi si trovano in Lo Duca, Provenzano (2012), Lo Duca (2018: 98-102) e Morgese (2017: 128-132). Utile può rivelarsi anche il libro di Bruno Gibert, *La mia piccola officina delle storie* (2008).

⁹ Per un approfondimento sulla differenza tra forma e funzione: Vanelli, 2010; 2013.

¹⁰ In un'ottica futura, questo tipo di considerazioni saranno utili per lo studio delle lingue straniere o delle lingue classiche, che potranno differire dall'italiano in uno o più parametri. In tal senso, si vedano i contributi pubblicati sulla rivista on-line Grammatica&Didattica (<http://www.maldura.unipd.it/GeD/>).

3. COME VISUALIZZARE LA FRASE?

Nel corso del laboratorio gli insegnanti si sono posti molti interrogativi sul fare grammatica in classe, interrogativi che potremmo condensare in un'unica domanda: come posso avviare un percorso di riflessione sulla frase che sia significativo, solido e scientificamente valido? Questa domanda nasce probabilmente dal fatto che la grammatica cosiddetta tradizionale non risponde pienamente e in modo soddisfacente alle esigenze di docenti e apprendenti. Parallelamente a questa consapevolezza nasce l'esigenza di trovare altri modelli di analisi della frase, come quello proposto dal modello valenziale. Il modello valenziale¹¹ è economico perché consente di usare poche regole e pochi termini, è potente perché permette di spiegare molti fenomeni in modo esauriente e unitario, ma è anche intuitivo perché parte da un ragionamento sul verbo all'interno della frase e visivo perché, proprio come fa la chimica, può essere tradotto in schemi grafici facilmente comprensibili. La peculiarità grafica del modello valenziale è uno degli aspetti che più entusiasmano gli insegnanti e che ha fatto emergere ulteriori domande: come visualizzare la frase? Qual è la migliore rappresentazione per i bambini della scuola primaria? Proviamo, di seguito, a chiarire alcuni aspetti della visualizzazione della frase affrontati durante il laboratorio.

3.1. Dal "piccolo dramma" alla visualizzazione della frase

Nel modello valenziale la frase non viene intesa come una sequenza lineare di elementi, bensì come una struttura che ha al suo centro il verbo. Il verbo è la parte più importante, il centro della frase, attorno al quale tutto ruota e diventa predicato quando si mette in relazione con gli altri elementi della frase. Il verbo ha la capacità di attivare una scena, un "piccolo dramma" come è stato definito da Tesnière, permettendo una vera e propria rappresentazione scenica spontanea nella nostra mente.

Durante un esperimento in una classe quinta¹² abituata per lo più a un insegnamento grammaticale di tipo tradizionale era stato chiesto a ogni studente di trovare il soggetto sottinteso in alcune frasi e di spiegare in poche frasi come avesse fatto a recuperarlo¹³. La maggior parte degli alunni ha risposto di aver cercato il verbo e poi di essere risaliti al pronome soggetto, altri sono andati per tentativi finché non hanno trovato il pronome adatto, ma alcuni si sono immaginati spontaneamente la scena a dimostrazione di come siamo naturalmente portati a compiere questa operazione:

¹¹ Cristiana De Santis (2016: 30) ha chiarito in modo inequivocabile il concetto di modello (corsivo nostro): «Un modello rappresenta una elaborazione astratta semplificata del suo oggetto, caratterizzata da un campo di applicabilità definito, che scientemente mette in luce alcuni aspetti della teoria e ne adombra altri. Un buon modello deve essere *economico e potente*, deve cioè permettere di *spiegare il maggior numero di fenomeni con pochi simboli e formule*, e di fare ipotesi e previsioni.»

¹² Le attività descritte in questo paragrafo sono state svolte nelle classi quinte e terze della Scuola Primaria "G. Pascoli" dell'Istituto Comprensivo di San Giorgio delle Pertiche e Santa Giustina in Colle (Padova).

¹³ Si trattava del quesito C6 della prova INVALSI 2017 per il grado 5: «Nelle frasi che seguono tutti i soggetti sono sottintesi. Scrivi accanto a ciascuna frase il pronome personale che fa da soggetto sottinteso. FRASI: a) Andiamo al cinema; b) Vieni con me in palestra?; c) Avete portato la torta?; d) Mi sono molto simpatici; e) Sono stato promosso con ottimi voti.»

GIANLUCA: Ho immaginato il numero di persone sottintese alla frase.

LUCIA: Mi sono immaginata una persona che chiede a qualcuno che è vicino a lei.

JENNY: Ho pensato di essere il protagonista delle frasi.

L'azione spontanea di immaginare una scena partendo da un verbo può essere utilizzata a scopi didattici per avviare la riflessione sulla valenza dei verbi. Vediamo, per esempio, un lavoro svolto in classe per riflettere sulla valenza e la frase minima. A un gruppo di bambini di inizio classe terza è stata proposta la seguente espressione: **La mamma abbraccia*. È stato poi chiesto di rappresentare la scena dal vero. La bambina coinvolta nella scenetta si è trovata spaesata e immediatamente la classe è stata d'accordo nel dire che l'espressione non era completa: mancava qualcuno da abbracciare. Quando è stato aggiunto un bambino alla scena, la classe ha convenuto che quella era davvero una frase completa: *La mamma abbraccia Leonardo*.

In pochi passaggi i bambini hanno spontaneamente aggiunto al verbo un oggetto diretto (*Leonardo*) e hanno compreso che il verbo *abbracciare* necessita di qualcuno che abbraccia e di qualcuno (o qualcosa) che viene abbracciato, altrimenti la scena risulta incompleta. Si tratta infatti di un verbo bivalente che necessita di due argomenti perché il suo significato sia completo.

Questa stessa scena si può rappresentare graficamente per sintetizzare il ragionamento. Vediamo brevemente alcuni esempi di rappresentazioni grafiche.

3.2. Alcuni esempi di rappresentazioni grafiche della frase

Esistono diversi modi per rappresentare la struttura di una frase, ma nella scuola primaria si è diffusa soprattutto la proposta di Sabatini¹⁴. Lo schema di Sabatini consiste in un ovale con al centro il verbo. Gli argomenti del verbo sono racchiusi dentro cerchi colorati e collegati al verbo tramite delle barrette a rappresentare le valenze. Questo permette di cogliere immediatamente la composizione del nucleo della frase e i legami che si instaurano all'interno di esso. Anche l'uso dei colori, uno diverso per ogni argomento, e la messa in evidenza delle preposizioni, permette di rendere immediatamente riconoscibile le gerarchie all'interno della frase (Figure 5 e 6).

Figura 5. Visualizzazione di una frase con verbo bivalente con oggetto diretto

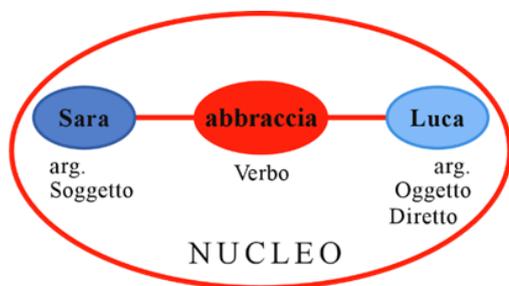
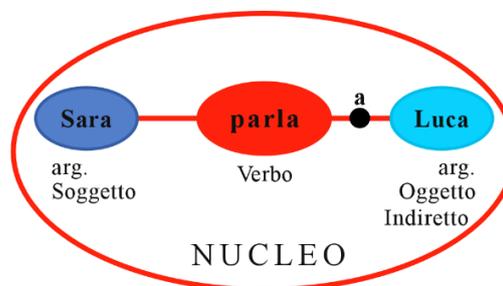


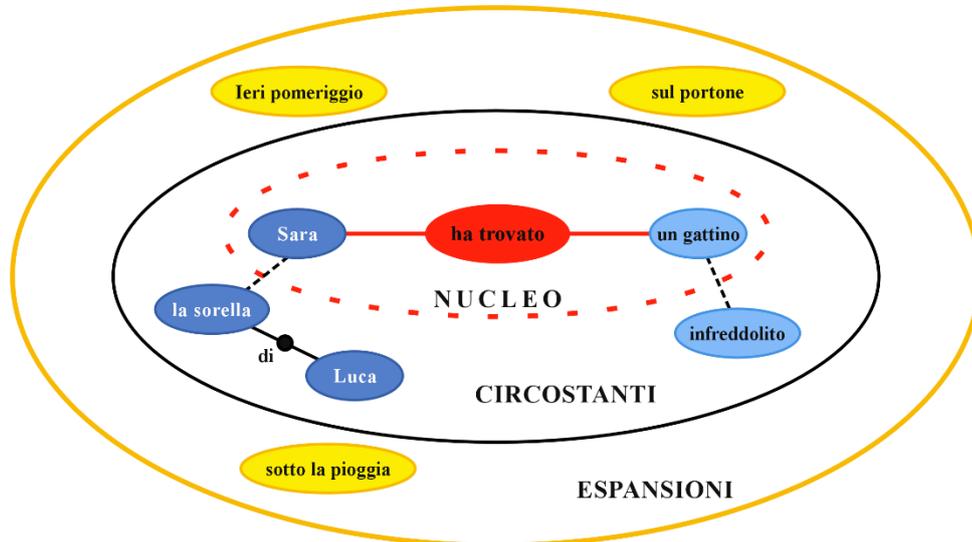
Figura 6. Visualizzazione di una frase con verbo bivalente con oggetto indiretto



¹⁴ La visualizzazione a ellissi della frase è stata elaborata per la prima volta da Sabatini negli anni '80, ed è stata poi perfezionata in Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011.

La frase può essere arricchita da elementi direttamente collegati al nucleo (i circostanti) e da elementi che si collocano invece esternamente al nucleo (le espansioni) (Figura 7).

Figura 7. Visualizzazione di una frase con nucleo, circostanti ed espansioni



Lo schema radiale di Sabatini è stato poi ripreso anche in altre pubblicazioni per la scuola primaria e secondaria a dimostrazione della sua fruibilità in ambito didattico: citiamo, a titolo d'esempio, Baratter, 2013; Cavalca, Miserotti, 2016; Lo Duca, Provenzano, 2012; Morgese, 2007; Ujcich, 2011.

Nella proposta di Baratter (2013) lo schema a ellissi viene proposto con alcune modifiche: vengono eliminati i colori e gli argomenti vengono “appoggiati” sulla prima ellisse anziché collegati al verbo (Figura 8); a seguire vengono collocati sulla seconda ellisse i circostanti e per ultime le espansioni nell'ellisse più esterna.

A questa visualizzazione Baratter (*ibid.*) accosta anche la versione ad albero rovesciato, dove emerge più chiaramente la gerarchia della frase. Sono infatti messe in evidenza le diverse posizioni di verbo e argomenti: il verbo è al vertice dell'albero e sotto di esso sono posizionati gli argomenti (Figura 9).

Figura 8. Visualizzazione di una frase nucleare con verbo trivalente¹⁵



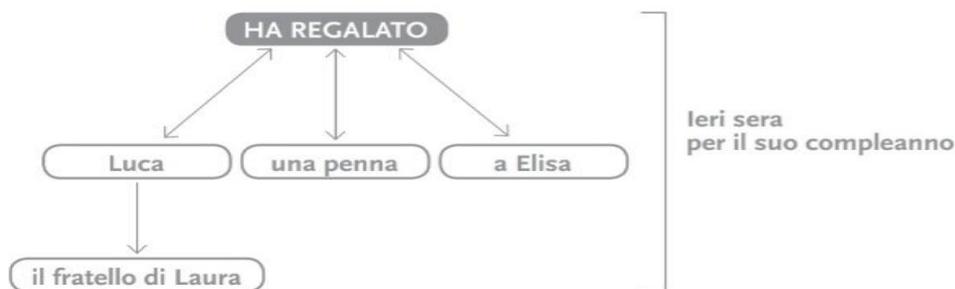
Figura 9. Visualizzazione ad albero di una frase nucleare con verbo bivalente



¹⁵ Le figure 8, 9 e 10 sono tratte da Baratter, 2013.

L'uso delle frecce a collegare gli argomenti al verbo facilita la comprensione dello schema e rende evidenti le relazioni che si instaurano con il verbo. In particolare, la doppia freccia quando si tratta di legami necessari (cioè tra il verbo e i suoi argomenti) e la freccia monodirezionale per i legami periferici (circostanti) (Figura 10). Gli elementi che modificano l'intera frase (ovvero le espansioni di Sabatini), invece, vengono collocati a margine di una parentesi quadra che delimita il nucleo.

Figura 10. Visualizzazione ad albero rovesciato di una frase con nucleo, circostanti ed espansioni



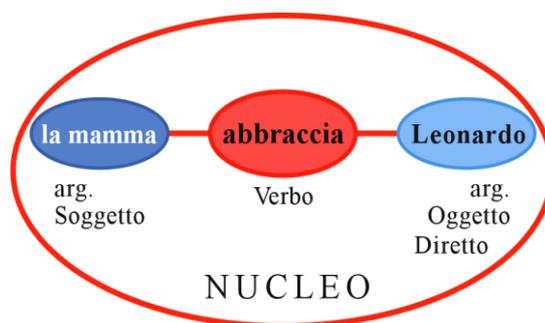
3.3. Visualizzare la frase nella scuola primaria.

Nella scuola primaria l'aspetto iconico è molto importante, così come lo sono tutti quegli aspetti sensoriali ed emotivi che possono creare degli agganci attorno a un concetto in via di acquisizione. L'idea di rappresentare la frase in uno schema semplice, immediatamente fruibile e di facile realizzazione (bastano un foglio, una matita, alcuni colori) è una strategia vincente perché permette una manipolazione concreta della frase.

Nel corso degli incontri con i docenti si è discusso sull'opportunità di utilizzare uno schema ad albero o radiale e su questo punto lo schema radiale proposto da Sabatini è quello che viene unanimemente riconosciuto come il più adatto alla scuola primaria. L'uso infatti di forme e colori, unito al ragionamento sulla frase, non fa che favorire il riconoscimento immediato dei costituenti.

Se riprendiamo l'esempio proposto nella classe terza (*La mamma abbraccia Leonardo*), vedremo che non solo la rappresentazione scenica rende evidente la presenza di due argomenti a completamento del verbo *abbracciare*, ma anche la sua sintesi grafica (Figura 11).

Figura 11. Rappresentazione della frase "La mamma abbraccia Leonardo"



L'insegnante potrà affidarsi a degli schemi di visualizzazione già sperimentati e verificati, come quelli che abbiamo illustrato sopra, oppure potrà trovare una propria modalità di visualizzazione condivisa con gli alunni. Ci sono, anche in rete, molti esempi di personalizzazione didattica della visualizzazione della frase. Si è proposto, per esempio, il disegno di un fiore: al centro si trova il verbo e i petali rappresentano gli argomenti. O ancora l'immagine di un viso con delle mani intorno a simboleggiare gli argomenti (Gabrielli, 2010: 11).

È necessaria però una riflessione attenta sulla rappresentazione grafica. È importante infatti che la modalità di rappresentazione crei da un lato delle relazioni tra il vissuto del bambino e ciò che sta apprendendo (soprattutto in una prima fase di acquisizione); dall'altro lato però è fondamentale anche essere consapevoli del dispendio di risorse che possono avere delle visualizzazioni troppo elaborate. Sarà compito dell'insegnante, quindi, valutare l'efficacia della modalità proposta alla propria classe, decidendo, nel caso fosse necessario, di avviare gli alunni verso una semplificazione grafica. Una possibile proposta potrebbe essere quella di mantenere una rappresentazione esemplificativa e giocosa, sotto forma di fiore, faccina o altro, in cartelloni da appendere in classe o in schermate da mostrare al bisogno sulla LIM, ma di chiedere invece una rappresentazione più semplice nel quaderno o nei lavori di gruppo. Questo al fine di evitare un sovraccarico cognitivo inutile per i bambini, soprattutto quelli più fragili, che potrebbero spendere più energia nel disegno dello schema, piuttosto che focalizzarsi nell'analisi della frase.

Un altro aspetto importante da considerare è lo spazio che i bambini hanno a disposizione: quando le frasi si fanno più lunghe, con molti costituenti, quindi con circostanti ed espansioni, la rappresentazione della frase può prendere molto spazio nella pagina. Una visualizzazione più essenziale può rendere lo schema più chiaro e immediatamente comprensibile.

Altre modalità di realizzazione, per esempio attraverso l'uso di giocattoli come mattoncini colorati, vanno utilizzati con accortezza e in modo funzionale: se i mattoncini, pur avendo dei colori diversi per ogni sintagma, vengono disposti in modo lineare, non si sta analizzando la frase secondo un ragionamento che mette in luce la gerarchia dei componenti all'interno della frase.

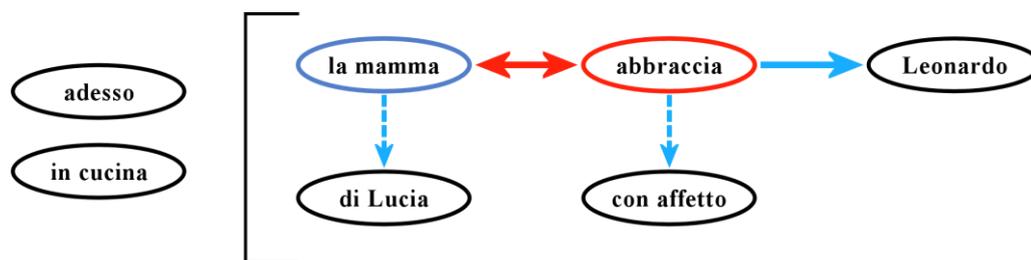
Anche rispetto alla terminologia da utilizzare in classe, si può, per esempio, usare inizialmente una terminologia più affettiva, per trasmettere il messaggio, per poi passare gradualmente anche a un uso puntuale dei termini richiesti dalla disciplina (pochi e ben selezionati).

Per concludere, sintetizziamo i punti fermi emersi con i corsisti per una rappresentazione il più possibile funzionale allo scopo e adatta all'età dei bambini:

1. lo schema deve essere chiaro e pulito, di facile realizzazione: i bambini devono riuscire a visualizzare la frase in pochi semplici passaggi;
2. lo schema non deve prendere troppo spazio: deve risultare agevole anche quando la frase comprende elementi extranucleari;
3. è necessario mettere in evidenza alcuni legami all'interno del nucleo, ad esempio si possono usare frecce più marcate o bidirezionali per indicare il legame tra soggetto e verbo, mentre si possono usare frecce tratteggiate per collegare gli argomenti e i circostanti del nucleo.

Tenendo fermi questi punti, durante il laboratorio è stata proposta la seguente rappresentazione della frase:

Figura 12. Visualizzazione della frase “Adesso la mamma di Lucia abbraccia con affetto Leonardo in cucina”



4. COME SI STABILISCE SE UNA FRASE È MINIMA?

Come abbiamo visto, il modello valenziale ha il pregio di restituire visivamente i rapporti gerarchici sui quali poggia la costruzione di una frase e, in particolare, di evidenziare la presenza di un nucleo che deve essere stabile da un punto di vista sintattico. In questo senso, la vera rivoluzione della grammatica valenziale consiste nell'aver portato alla scuola primaria il vero significato di "frase minima".

Per la grammatica tradizionale "frase minima" designa l'unione di soggetto e predicato, o più propriamente di soggetto e verbo, anche quando soggetto e verbo, da soli, non bastano a formare una frase di senso compiuto (con buona pace delle definizioni date nei libri di testo, che indicano come bastevoli questi due elementi per ottenere una frase dotata di un significato minimo). Sappiamo invece che la stabilità di una frase è data dalla realizzazione delle valenze del verbo, quindi la frase minima è composta da «predicato¹⁶, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo» (Indicazioni Nazionali, 2012: 43).

Sulla frase minima sono già state costruite molte attività importanti da proporre ai bambini (da consultare: Lo Duca, Provenzano, 2012; Tonellotto, 2015 e il percorso di Cannavò in Ujcich, 2011). Gli esercizi solitamente richiedono di riconoscere se una frase è completa o meno, di scegliere il completamento necessario tra diversi completamenti possibili o di costruire una frase minima a partire da un verbo dato.

Nel corso degli incontri con i docenti, però, abbiamo visto che attorno al concetto di frase minima permangono talvolta dei dubbi. Cerchiamo di affrontarne alcuni e di riportare le soluzioni trovate insieme ai colleghi per lavorare al meglio in classe.

4.1. *Quanti sono gli argomenti richiesti dal verbo? Riduzioni di valenza e argomenti non espressi¹⁷.*

La prima domanda che generalmente ci viene posta coinvolge i verbi che ammettono una riduzione di valenza. Ci riferiamo a verbi quali *mangiare*, *leggere*, *scrivere* ecc, cioè a quei verbi che possono essere usati con struttura bivalente (*Paolo ha mangiato le albicocche*) o con struttura monovalente (*Paolo sta mangiando*). In questi casi l'alternanza di valenza non

¹⁶ In linguistica il termine "predicato" designa l'unione del verbo e degli elementi necessari ad esclusione del soggetto. Tuttavia solitamente, nella pratica scolastica, si usa il termine *predicato* come sinonimo di *verbo*.

¹⁷ In questo paragrafo riprenderemo alcuni concetti teorici affrontati in Lo Duca (in questa raccolta, *Nodi problematici nella grammatica valenziale: la sicurezza del metodo*) e Lo Duca (2018: 119-123) e cercheremo di dare alcune indicazioni operative per un'eventuale attività in classe. Rimandiamo alle opere citate per una panoramica dettagliata dei fatti teorici implicati.

comporta un cambiamento di significato del verbo, come si ha invece con verbi come *andare* (*andare*₁, monovalente: *L'ascensore non va [funziona]*; *andare*₂, bivalente: *Vado a casa [compio uno spostamento verso casa]*). Con i verbi del tipo *mangiare* si nota piuttosto che l'assenza dell'oggetto diretto porta ad una lettura indefinita dello stesso e ad una focalizzazione sull'attività in sé, tanto che molti dizionari riferiscono l'uso senza oggetto diretto come "uso assoluto" (Lo Duca, 2018: 120). Il dizionario Sabatini/Coletti classifica questi verbi come monovalenti, nel loro uso assoluto; bivalenti, nel loro uso transitivo. Fino a qui sembra tutto semplice e lineare, ma i problemi generalmente iniziano quando si chiede ai bambini di ridurre una frase arricchita per arrivare ad una frase minima.

Immaginiamo di proporre loro la seguente frase: *Ieri, alla festa di Elisa, Luca e Andrea hanno mangiato i cioccolatini*. I bambini elimineranno dapprima le espansioni, arrivando a *Luca e Andrea hanno mangiato i cioccolatini*. Qualcuno però farebbe giustamente notare che la frase può stare in piedi anche se l'oggetto diretto venisse eliminato: *Luca e Andrea hanno mangiato*.

I colleghi di solito riferiscono di grandi discussioni in classe tra i bambini, in un contesto piacevole e stimolante, ma ammettono che alla fine molti sentono la necessità di sapere se c'è un punto fermo nella questione. La soluzione in questi casi è nel dizionario Sabatini/Coletti, vero punto di riferimento quando si tratta di definire i confini di una fase minima. Per il verbo *mangiare*, il dizionario Sabatini/Coletti scrive quanto segue (riportiamo solo gli esempi pertinenti, il grassetto è nostro):

mangiare: v.tr. [**sogg-v-arg**]¹⁸ Ingerire, masticando e deglutendo, una sostanza solida: *m. pesce, frutta [...]*. v.intr. (aus. *avere*) [**sogg-v**] Consumare un pasto; spesso indica ripetitività e regolarità dell'azione.

Questo significa che la frase minima per il nostro esempio di partenza (*Ieri, alla festa di Elisa, Luca e Andrea hanno mangiato i cioccolatini*) sarà solo *Luca e Andrea hanno mangiato i cioccolatini*, perché l'eliminazione dell'oggetto diretto comporterebbe uno slittamento di prospettiva nel significato. Sono considerati del gruppo di *mangiare* i verbi *leggere, scrivere, ballare, cantare, disegnare*, solo per citarne alcuni.

Se invece il dizionario non riporta il cambio di valenza, saremo di fronte ad una realizzazione silente dell'argomento. Prendiamo ad esempio il verbo *parcheggiare*. Nella frase *Parcheggiamo in centro* è sottinteso che stiamo parcheggiando un veicolo e il contesto ci dirà se si tratta di un'auto o di una moto. Ancora una volta, è il dizionario a spiegarci come analizzare la frase (il grassetto è nostro):

parcheggiare: v.tr. [**sogg-v-arg**] Collocare un veicolo in un apposito spazio di sosta per un certo periodo: *p. il camion*; **l'arg. è spesso sottinteso**: *p. lontano da casa*.

¹⁸ Nel dizionario Sabatini/Coletti le abbreviazioni hanno il seguente significato: *sogg.*= soggetto; *arg.*= argomento diretto; *prep.arg.*= argomento introdotto da una qualsiasi preposizione. Per i verbi atmosferici o impersonali, si indica con *non.sogg.* l'assenza di soggetto argomentale.

Le valenze sono quindi riportate come segue:

- verbo zerovalente: [non.sogg-v]

- verbo monovalente: [sogg-v]

- verbo bivalente transitivo: [sogg-v-arg]; verbo bivalente intransitivo: [sogg-v-prep.arg]

- verbo trivalente transitivo: [sogg-v-arg-prep.arg]; verbo trivalente intransitivo: [sogg-v-prep.arg-prep.arg].

La dicitura “l’argomento è spesso sottinteso” significa che tecnicamente non esiste una versione monovalente del verbo *parcheggiare*. In casi come questo, quando troveremo frasi in cui manca l’oggetto diretto, si tratterà sempre di un verbo bivalente, ma appunto con l’argomento non espresso.

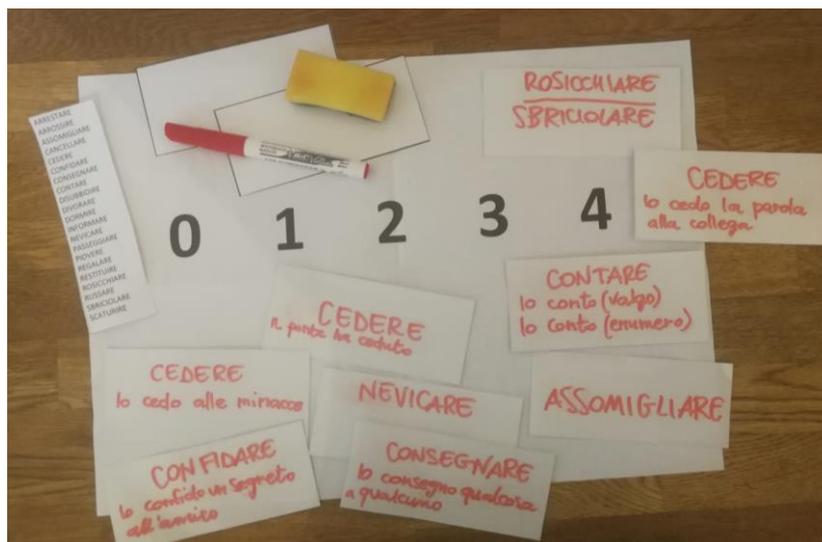
Casi simili di argomenti sottintesi si registrano con i verbi trivalenti il cui terzo argomento è un sintagma introdotto dalla preposizione *a*. Immaginiamo che un alunno torni a casa ed esclami: *Oggi la maestra ha consegnato le verifiche!*

Saremmo propensi a dire che il verbo *consegnare* è stato usato come bivalente. Ma se controlliamo nel dizionario, l’unica valenza riportata per questo verbo (nel significato di “dare qlco. in custodia o in possesso a qlcu”) è [sogg-v-arg-prep.arg]. Leggendo bene tra le righe delle definizioni, però, ritroviamo quanto visto per *parcheggiare*, e cioè che “in contesto noto **il secondo**¹⁹ **arg. può essere sottinteso**: *spero di c. il lavoro entro il mese*” (il grassetto è nostro). Quindi il verbo *consegnare* è sempre trivalente, ma l’argomento preposizionale può essere sottinteso quando esistono conoscenze condivise tali per cui il mio interlocutore riesce a interpretare la frase, come nell’esempio proposto poco sopra, dove i destinatari dell’azione saranno gli alunni. In assenza di contesto, ad esempio, suona perfettamente grammaticale la frase *Il postino consegna la posta tutte le mattine alle 8*, perché è noto a tutti che il lavoro del postino è proprio quello di portare la posta ai destinatari della stessa; al contrario, *ex abrupto* non si riuscirà ad interpretare la frase *Maria non ha ancora consegnato il pacco...* a chi l’ha consegnato? In questo caso non si riesce a recuperare, per inferenza, l’identità dell’argomento indiretto²⁰.

4.1.1. *A caccia di valenze: un’attività per mettere in gioco la competenza (e il dizionario)*

Per toccare con mano quanto complesso possa essere determinare la valenza di un verbo, al corso abbiamo proposto l’attività dei “Verbi in tabella”.

Figura 13. *Materiale per l’attività “Verbi in tabella”*



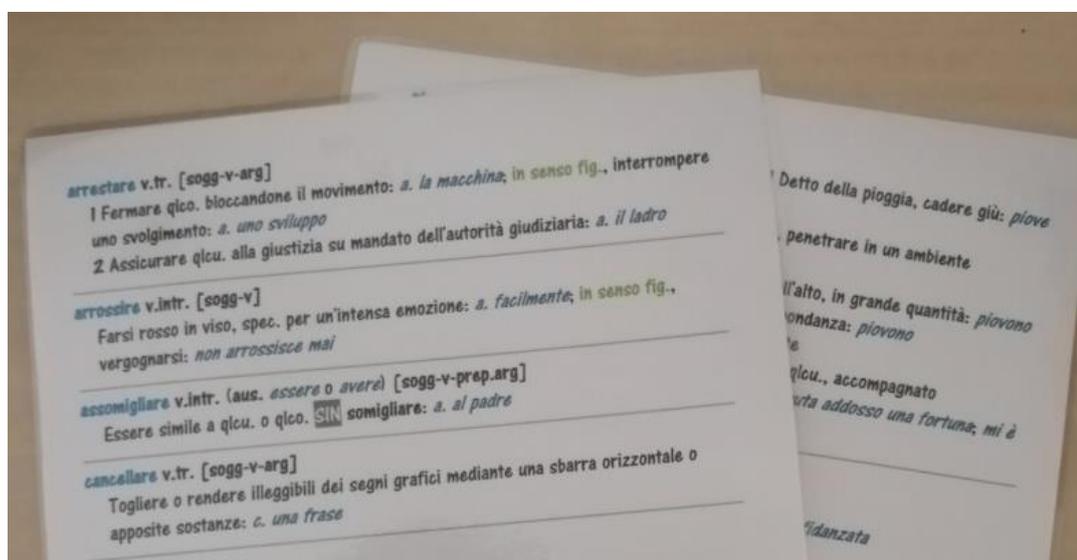
¹⁹ Nel Sabatini/Coletti, ci si riferisce all’oggetto indiretto con “secondo argomento” perché il soggetto pur essendo argomento, viene considerato a parte.

²⁰ Sugli argomenti non espressi: Ježek, 2018 e Dallabrida, 2018: 103-107.

Abbiamo consegnato ai corsisti una lista di verbi, dei cartoncini bianchi plastificati, un pennarello da lavagna bianca e una spugnetta. Lo scopo dell'attività era raggruppare i verbi in gruppi in base alla valenza: zerovalenti, monovalenti, bivalenti, trivalenti (abbiamo deciso di non mettere i tetravalenti perché sono pochi e spesso gli argomenti sono sottintesi). Nell'elenco avevamo inserito verbi che potevano essere collocati in un unico gruppo (*grandinare, divorare, russare*), ma anche verbi con più schemi valenziali (*confidare, contare, cedere*): il fatto di dover scrivere lo stesso verbo su due cartellini diversi ha reso bene l'idea del cambio di valenza e della necessità di considerare i due verbi separatamente. Ovviamente avevamo inserito anche qualche caso che avrebbe sollevato discussioni, come *consegnare* o *mangiare* analizzati al paragrafo precedente.

Prima di correggere l'esercizio in plenaria, abbiamo chiesto ai colleghi di verificare da soli le soluzioni trovate usando le definizioni del Sabatini/Coletti che avevamo trascritto e consegnato ad ogni gruppo.

Figura 14. *Materiale per l'autocorrezione*



Questa doppia modalità di lavoro (interrogazione della competenza + verifica delle intuizioni personali/di gruppo) ci è sembrata una modalità efficace per gestire la fretta di voler arrivare subito al momento del giusto/sbagliato, ansia questa che colpisce di frequente i nostri ragazzi e non risparmia noi insegnanti!

La Tabella 1 (nella pagina che segue) riporta i verbi utilizzati nell'esercizio svolto con i docenti; i verbi che hanno più di uno schema valenziale sono disposti su una stessa riga.

Con i ragazzi, il consiglio che ci sentiamo di dare è quello di partire dai casi più stabili (prima verbi ad un'unica valenza, poi valenza con cambio di significato e solo alla fine gli usi assoluti), presentando i casi particolari un po' alla volta, sempre nell'ottica di stimolare le capacità riflessive dei ragazzi, piuttosto che con uno scopo classificatorio in sé e per sé. Se gli alunni dovessero invece presentare esempi difficili od osservazioni particolarmente acute, sarà cura dell'insegnante valorizzare l'intuizione e discutere ciò che è utile per la classe in quel momento; eventualmente si può prendere nota dell'esempio e riproporlo quando è opportuno, così i bambini vedranno che le loro riflessioni vengono tenute in considerazione.

Tabella 1. *Soluzioni dell'esercizio sulle valenze*

Zerovalenti	Monovalenti	Bivalenti transitivi	Bivalenti intransitivi	Trivalenti
grandinare nevicare	arrossire cedere (<i>crollare</i>) nevicare	arrestare	assomigliare cedere (<i>arrendersi a</i>)	cedere
	contare (<i>valere</i>)	cancellare contare controllare divorare informare (<i>modellare</i>) mangiare	confidare contare (<i>su</i>) dipendere disobbedire	confidare consegnare informare
piovere	mangiare piovere (<i>scendere</i>) passeggiare russare	regalare (<i>svendere</i>) sbriciolare	scaturire	regalare restituire

Per un uso didattico delle informazioni date dal dizionario sulle valenze, si veda *Dal verbo alla frase. Percorso di grammatica valenziale*, quaderno di lavoro elaborato nel 2013 dagli insegnanti del Canton Ticino²¹ (si rimanda in particolare alla sezione 6: “Le valenze dei verbi nel dizionario”).

4.2. *Quanto è minima, la frase minima?*

Una volta stabilito il numero di argomenti richiesti dal verbo, dovrebbe essere semplice trovare la frase nucleare. Ma quanto deve essere minima, la frase minima?

In un gruppo Facebook dedicato alla grammatica valenziale, una collega ha condiviso una domanda posta da un suo studente:

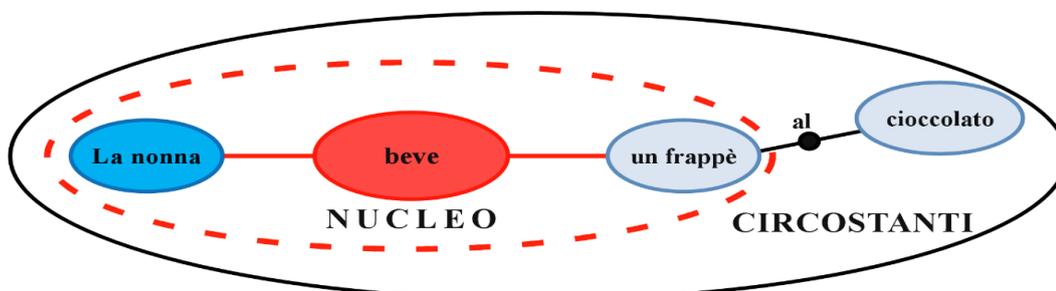
Oggi, affrontando l'analisi della frase *Ogni sera, la nonna beve una tazza di camomilla*, un bambino mi ha posto questo quesito: “Non posso considerare *di camomilla* come un circostante perché *Beve una tazza* non si dice quindi devo inserire *di camomilla* nel nucleo?” Mi è parsa un'obiezione sensata se vogliamo considerare sia l'aspetto grammaticale sia quello semantico. Chiedo consigli e delucidazioni. Grazie! [7/03/2019]

In sintesi, il problema che si delinea è questo: seguendo la proposta di Sabatini, Camodeca, De Santis (2011), per individuare la frase minima bisogna ridurre al minimo tutti i suoi costituenti, cioè bisogna fare in modo che nel nucleo restino il verbo e gli argomenti realizzati solo da sintagmi semplici. Se avessimo la frase *La nonna beve un frappè al cioccolato*, dovremmo scomporre l'oggetto diretto in *un frappè/al cioccolato* e tenere nel

²¹ I materiali sono disponibili alla sezione “Materiali didattici” del portale <https://scuolalab.edu.ti.ch/>. Il percorso è rivolto alla secondaria di primo grado, ma offre spunti interessanti per la progettazione di attività rivolte agli ultimi anni della scuola primaria.

nucleo solo il sintagma nominale semplice, ponendo più all'esterno il sintagma preposizionale che funge da circostante, come si vede nella Figura 15.

Figura 15. *Rappresentazione della frase secondo lo schema Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011*



Nei grafici di Sabatini, la stretta unione tra i circostanti e gli elementi nel nucleo è rappresentata dalla linea tratteggiata che separa le due aree: «Il tratteggio sta a significare che ogni costituente del nucleo (verbo e argomenti) può avere, nella fascia vicina, delle proprie “appendici” che lo specificano. [...] Il nucleo e i suoi circostanti sono racchiusi in un ovale nero continuo, che segna una separazione molto netta dall’area delle espansioni» (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 316).

Ma come abbiamo visto poco sopra, i bambini si aspettano giustamente che la frase minima, posta nell’area denominata NUCLEO, “resti in piedi da sola”, invece nel caso della frase *La nonna beve una tazza di camomilla* non è accettabile dire che *La nonna beve una tazza* è autosufficiente. In italiano si trovano casi molto simili a questo: ad esempio, la frase *Ieri pomeriggio ho comprato un mazzo di rose per mia moglie* ha messo in crisi alcuni studenti universitari che dovevano stabilire se *di rose* dovesse o meno rimanere nel nucleo.

In entrambi i casi, *una tazza di* e *un mazzo di* sembrano funzionare come quantificatori, ed è piuttosto nel nome che segue la preposizione che trovo realizzato semanticamente l’oggetto coinvolto nell’azione.

Allargando lo sguardo sulla questione, riprendiamo le parole di Cristiana De Santis, la quale, a proposito di una frase come *La mamma di Caterina si fida dell’insegnante di italiano di sua figlia*, scrive:

Allora la frase sopra che frase è? Frase minima o frase espansa? La questione è mal posta! Non è la frase ad essere espansa: sono i nomi che funzionano come argomenti del verbo a ricevere delle “espansioni”.
(da valenziale.blogspot.com, 10/10/2018)

Cioè, anche in casi meno problematici di quelli analizzati, non bisogna mai dimenticare che la “pesantezza” degli argomenti non va ad intaccare la valenza del verbo. Osserviamo gli esempi:

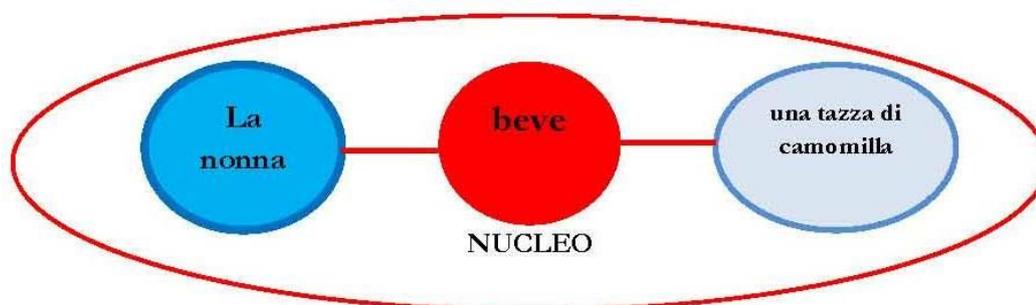
- 9) a. La nonna beve [camomilla].
- b. La nonna beve [una tazza di camomilla].
- c. La nonna beve [una tazza [di camomilla [aromatizza [alla cannella]]]].
- d. La nonna beve [una tazza [di camomilla [aromatizza [alla cannella [del Madagascar]]]].

Nelle frasi da (9a) a (9d) l'oggetto diretto è sempre e solo uno, indipendentemente dalla sua pesantezza, e lo prova ancora una volta il fatto che possiamo interamente pronominalizzarlo: *La nonna la beve*.

Sempre Cristiana De Santis, intervenuta nel nostro laboratorio dopo la sua relazione a Padova, ci ha proposto un altro esempio molto efficace: *Giorgio non ama il risotto ai funghi*. Se considerassimo frase minima solo *Giorgio non ama il risotto*, falserebbero completamente il significato della frase di partenza; inoltre, se continuassimo la frase data dicendo *Non lo mangia mai*, con il pronome ci riferiremmo a “il risotto ai funghi”, non solo a “il risotto”.

Che cosa diremo dunque ad un alunno che nota che un sintagma complesso non può essere felicemente scomposto come proposto nei grafici radiali proposti da Sabatini, Camodeca, De Santis (2011)? Alla luce delle prove sintattiche date, possiamo concludere che in questi casi bisogna tenere unito il sintagma e collocarlo nella posizione di oggetto diretto²². Ecco una possibile visualizzazione:

Figura 16. Visualizzazione della frase “La nonna beve una tazza di camomilla”.



Si potrà tenere traccia della discussione avuta su un cartellone delle riflessioni appeso in classe, dove si spiegherà il motivo per cui, in questo caso, si è deciso di non ricorrere all'area dei circostanti.

5. CHE COSA FARE CON LA GRAMMATICA TRADIZIONALE?

Nonostante le *Indicazioni Nazionali* del 2012 invitino ad un approccio induttivo nella riflessione sulla lingua e il modello valenziale dia ottimi spunti in questo senso, alcuni insegnanti non si fidano ad abbandonare la didattica tradizionale, principalmente per due motivi: da un lato c'è la paura di non sentirsi sufficientemente preparati per proporre il nuovo modello, dall'altro esiste il timore che, una volta passati alla scuola secondaria, gli studenti incontrino un approccio più tradizionale e siano per questo penalizzati. Sul primo punto si può lavorare attraverso lo studio personale e i corsi di aggiornamento,

²² Alla luce di quanto affrontato in questo paragrafo, dovremmo probabilmente concludere che l'“area dei circostanti” va ripensata e che sarebbe forse più corretto abbandonare una visualizzazione che, seppur con linea tratteggiata, delimita il nucleo della frase senza tenere conto dei rapporti tra i sintagmi che costituiscono gli argomenti. Non è tuttavia questa la sede per esplorare questa ipotesi, ma ci ripromettiamo di affrontare l'argomento in ricerche future.

Per una visualizzazione dei gruppi complessi diversa da quella proposta da Sabatini, Camodeca, De Santis (2011), si vedano Cavalca, Miserotti (2017: 55) e i materiali a cura degli insegnanti del Canton Ticino.

ricordandosi, come sottolineato da Lo Duca,²³ che prima ancora che i contenuti, è l'approccio alla riflessione sulla lingua che fa la differenza, come avremo modo di vedere a breve. Affrontiamo invece la seconda questione rovesciandola: che cosa significa grammatica tradizionale e cosa perderebbero i nostri studenti se non accogliessimo le innovazioni più solide che arrivano dal campo della linguistica?

5.1. Una questione di contenuti e di metodo

Quando parliamo di riflessione grammaticale, facciamo spesso convergere due aspetti distinti: da un lato abbiamo la serie di nozioni che ci permette di classificare i fatti linguistici a diversi livelli di analisi, dall'altro abbiamo il modo di riflettere sulla lingua, che in classe diventa vero e proprio metodo di lavoro. Anche la grammatica detta "tradizionale" è fatta di metodo e di contenuti.

I contenuti della grammatica tradizionale sono di fatto quell'insieme di nozioni da apprendere per poter condurre correttamente le famose tre analisi: grammaticale, logica, del periodo. Da dove arrivano queste nozioni, o, per usare le parole di Renzi, «Da dove viene questo *corpus* resistente e atemporale, questo pilastro della scuola?» (Renzi, 1977: 55):

La grammatica scolastica discende dai Greci e dai Latini. Come si insegna ancora oggi nelle scuole, la grammatica veicola un insieme discretamente organico elaborato nell'antichità classica, da Aristotele in poi, e aggiustato in seguito nel Medio Evo e nel Rinascimento (*ibid.*).

Questo insieme di etichette e definizioni, nell'essere trasmesso, ha man mano creato e portato con sé anche un metodo di lavoro, che generalmente si declina in tre fasi: enunciazione della regola – esempio – esercizio di riconoscimento ed etichettatura²⁴.

Con il tempo, la *grammatica tradizionale* si è fatta vera e propria *grammatica scolastica*: gli insegnanti di fatto attingono spesso metodo e contenuti delle loro lezioni da quello che viene definito "curricolo nascosto", cioè

quell'insieme di conoscenze, convinzioni e atteggiamenti sperimentati nel corso del proprio iter scolastico preuniversitario, consolidati nel tempo e portati in classe in modo poco consapevole e critico (De Santis, 2016: 13).

Banalmente, si basa su ciò che il docente ha a sua volta imparato a scuola e che in molte circostanze porta con sé inesattezze, lacune e fossilizzazioni.

Consapevoli di ciò, a partire dagli anni '70 studiosi e insegnanti si sono interrogati con impegno e passione su che cosa significhi insegnare la grammatica a scuola e su quale sia il metodo migliore per un insegnamento significativo e duraturo. Per un approfondimento sul dibattito si rimanda a Lo Duca (2013: 155-193). Parte delle acquisizioni teoriche e metodologiche frutto di questo fermento è confluito nelle *Indicazioni Nazionali* del 2012, che per quanto riguarda il come (e il perché) della riflessione linguistica in classe si esprimono in questo modo (il grassetto è nostro):

²³ Lo Duca, *Riflessione sulla lingua e modello valenziale: cominciamo dalla primaria?* in questa stessa raccolta, pp. 255-265.

²⁴ Questo è lo schema di lavoro che si ritrova in molti manuali scolastici, con una certa variazione nell'ordine dei primi due passaggi: in alcuni fortunati casi l'esempio precede la definizione.

La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. Essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale. **Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico** (*Indicazioni Nazionali*, 2012: 30).

La riflessione sulla lingua ha quindi un ruolo metacognitivo, deve essere condotta utilizzando un metodo scientifico e deve coinvolgere l'apprendente in un ragionamento sulla/e propria/e lingua/e. Si delinea a questo punto uno dei limiti dell'approccio tradizionale, che di fatto non tiene sufficientemente conto dell'importanza di discutere attivamente sulla lingua e di mettere in campo la propria competenza di parlanti nativi. Se l'azione didattica parte da una definizione per arrivare solo alla fine ai dati linguistici, si rischia di far fossilizzare negli studenti strategie sbagliate o solo parzialmente corrette. Emblematico in tal senso è il caso del soggetto, su cui in molti hanno già scritto (tra i contributi più recenti: Calaresu, Dal Negro, 2018): in una didattica che suggerisce che "il soggetto compie l'azione o la subisce" e che talvolta chiede proprio di individuarlo come primo tassello della frase, le difficoltà emergono presto. La nozione di soggetto è complessa e stratificata, e in quanto tale nel riconoscere il soggetto non si può fare solo affidamento ad una definizione semantica. Bisogna lavorare tanto sull'accordo tra soggetto e verbo e sulla posizione del soggetto, che come sappiamo in italiano può anche seguire il verbo.

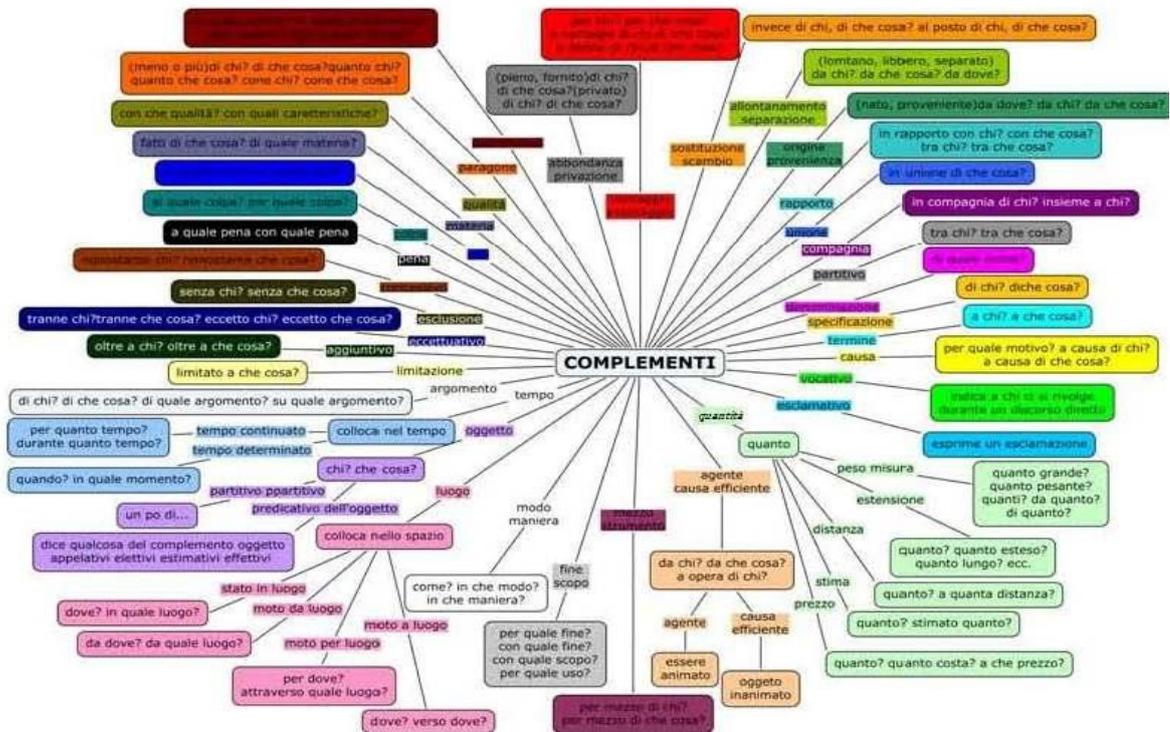
Un primo modo per sopperire alle lacune della grammatica scolastica sarà quindi quello di proporre attività che comportino l'osservazione dei fatti linguistici, la ricerca di regolarità nella lingua e la definizione di regole, per giungere infine all'etichetta che ci permette di designare un determinato fenomeno.

Veniamo ora al "*corpus* resistente e atemporale" di nozioni, limitando le nostre considerazioni alla sfera dell'analisi logica.

La grammatica tradizionale considera la frase come un organismo lineare (in fondo è così anche dal punto di vista visivo: una frase è un insieme di parole in sequenza che si collocano visivamente come una stringa di elementi) e ne attua un'analisi prevalentemente semantica. L'obiettivo dell'analisi logica è, pertanto, il riconoscimento degli elementi fondamentali della frase: il soggetto e il predicato (inteso come verbo), e a seguire l'individuazione degli altri elementi, i complementi²⁵. I complementi sono riconoscibili grazie alle preposizioni (se indiretti) e alla domanda a cui rispondono secondo una tassonomia di infinite, microscopiche specificazioni, spesso sintetizzate in mappe quali quella riportata in Figura 17.

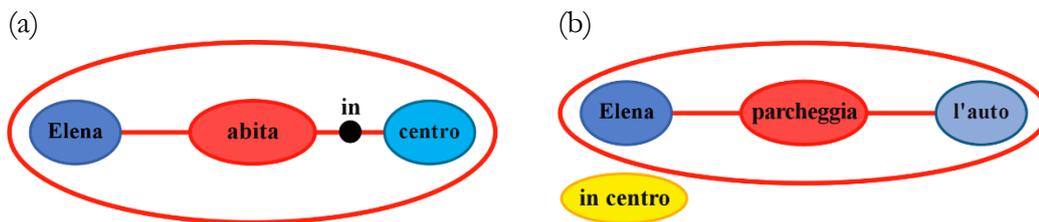
²⁵ Per una riflessione sui complementi nella prassi scolastica si veda Lo Duca (2010), disponibile al sito [http://www.treccani.it/enciclopedia/complementi_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/complementi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)

Figura. 17. Esempio di mappa dei complementi reperibile sul web
<https://www.tes.com/lessons/CUHgskNywkCN8w/analisi-logica>.



Una così fitta selva di etichette aveva ragione d'essere come studio propedeutico al latino: si distinguevano dei complementi in italiano per scoprire poi che in latino venivano tradotti in modo diverso (Renzi, 1977: 58; Lo Duca, 2018: 135). Oggi che sappiamo che la riflessione grammaticale ha valore in sé e che l'aspetto semantico è solo una delle componenti della lingua, spesso la più difficile da definire, ha ancora senso mandare a memoria tutto l'elenco? Dopo averli studiati, l'alunno saprà riconoscere i complementi sulla base della preposizione e delle domande giuste? Probabilmente no, perché non è così semplice abbinare ogni sintagma al complemento giusto. Come ricorda Francesco Sabatini (2004: 4), in frasi come: "Dalla mia finestra vedo il mare", *dalla mia finestra* che tipo di complemento è? Moto a luogo, stato in luogo o moto per luogo? La conclusione che si trae da questi semplici esempi è che l'analisi logica tradizionale non aiuta a comprendere come è fatta una frase, quale struttura e quali relazioni ci sono nella frase, ma semmai serve a chiarire alcuni aspetti semantici. La classificazione su base semantica dei complementi (Vanelli, 2010: 88 e ss.; Prandi, De Santis, 2011: 124-180) non mostra la loro posizione all'interno della frase, perché non c'è alcuna differenziazione tra i complementi del nome, del verbo o anche della frase stessa (mentre abbiamo visto che questo comporta dei veri e propri cambiamenti di significato – si veda par. 1). Con l'analisi tradizionale non si riesce quindi a distinguere correttamente tra un elemento che fa parte del nucleo della frase e un elemento extranucleare. Vediamo, per esempio, il comportamento di queste frasi e la loro visualizzazione:

- 10) a. Elena abita *in centro*.
b. Elena parcheggia l'auto *in centro*.



In (10a) *in centro* non può essere staccato dal nucleo perché è argomento del verbo *abitare*, infatti **Elena abita* non può essere considerata una frase. In (10b) invece *in centro* è un'espansione e si colloca ai margini esterni del nucleo (De Santis, 2016: 87).

Dopo questa rapida disamina dei limiti di metodo e di contenuto dell'analisi logica tradizionale, torniamo con più strumenti alla domanda di partenza: cosa succede se alla primaria i bambini lavorano con la grammatica valenziale e poi i professori adottano un approccio più tradizionale? Semplicemente, quegli studenti avranno avuto la possibilità di ragionare sulla lingua in modo vivo e attivo, usando nozioni valide da un punto di vista scientifico, che torneranno utili negli studi successivi, anche se gli oggetti linguistici avranno un nome diverso.

5.2. È tutto da buttare?

Una volta messe in luce le criticità del metodo tradizionale, si arriva sempre a questa domanda: “Quindi l'analisi logica è tutta da buttare?” No, non tutto è da buttare (Lo Duca, 2006: 5). L'analisi tradizionale coglie, in alcuni casi, degli aspetti importanti della lingua che possono essere recuperati ed integrati²⁶.

Dopo aver impostato bene l'analisi della frase con un approccio valenziale, si possono introdurre delle riflessioni sulla semantica di alcune espansioni, per esempio quelle di luogo, di tempo, di strumento o di fine. Questi costituenti, infatti, possono trasformarsi in subordinata extranucleare: abituarsi a riconoscerli significa predisporre un lavoro utile a quanto verrà affrontato nel ciclo successivo.

Un'altra eredità importante della grammatica tradizionale è la riflessione sulla forma degli argomenti: anche in un approccio valenziale si dovrà con pazienza arrivare ad osservare che l'oggetto diretto non è introdotto da preposizione, proprio come si faceva con il complemento oggetto. Inoltre potrà essere utile notare che è frequente trovare un argomento indiretto introdotto dalla preposizione *a* (il noto complemento di termine) e che tale argomento spesso si trova con i verbi trivalenti del gruppo di *dare* o di *dire*. Una volta individuato questo particolare argomento indiretto, sarà più semplice introdurre la differenza tra pronomi atoni diretti e indiretti (anche se non dobbiamo dimenticare che i pronomi personali atoni sono molto difficili da riconoscere e analizzare, quindi anche in questo caso bisogna essere consapevoli che si tratta di un lavoro propedeutico che deve assolutamente essere ripreso nel ciclo successivo).

²⁶ Un interessante tentativo di integrazione tra i due approcci in Tarantino, 2019.

Sempre rimanendo all'interno del nucleo, potrebbe essere interessante far notare come la semantica del verbo cambi la prospettiva di un'indicazione di luogo argomentale, come nella coppia *vado a casa* (moto a luogo) / *resto a casa* (stato in luogo).

Nel ricercare dei punti di contatto, vanno tuttavia evitate le ibridazioni concettuali e terminologiche. Bisognerà operare delle scelte e fare attenzione che il libro adottato non si presti a fraintendimenti (se si usa il modello valenziale, saranno da evitare i testi che usano il termine “espansione” come sinonimo di “complemento”).

Ricordiamo infine che in alcuni casi né l'approccio tradizionale, né il metodo valenziale danno una risposta immediata ai problemi. È il caso, già citato, del soggetto, il cui riconoscimento va allenato su più fronti indipendentemente dall'approccio utilizzato: oltre ai fenomeni di accordo con il verbo, sarà utile far notare che non sempre il soggetto è agente, ma che può essere invece esperiente (come in *Maria ama il calcio*); in questo modo, gli studenti arriveranno con più strumenti d'analisi alla difficile individuazione del soggetto dei verbi del tipo *piacere*.

Concludendo, possiamo serenamente affermare che non si tratta quindi di buttare via tutta la grammatica tradizionale, ma di selezionare quegli aspetti che si rivelano utili al nostro scopo, tenendosi aperti al confronto tra i diversi approcci e soprattutto aperti ai bisogni linguistici e formativi dei nostri studenti.

6. CONCLUSIONI

La ricchezza e la densità di quanto riportato in questo contributo danno l'idea della vitalità e dell'intensità che hanno caratterizzato le attività dei laboratori. L'ampiezza degli argomenti toccati potrebbe spaventare o essere ritenuta esagerata, ma crediamo anche noi, con Renzi, che il sapere di un insegnante debba andare al di là di quanto si insegna in senso stretto:

Pensiamo troppo spesso di dover conoscere solo le cose che dobbiamo trasmettere. Ma ogni insegnante dovrebbe pensare che il suo ruolo è simile spesso a quello del medico, che non consiste nel *dire* quello che sa ai pazienti, ma nell'usare le conoscenze che ha per intervenire. (Renzi, 1977: 72)

Accanto all'importanza di approfondire le conoscenze, crediamo inoltre che l'insegnante, soprattutto nella Scuola Primaria, abbia il compito formativo di guidare ogni bambino a trovare e ritrovare la lingua che già conosce o in cui è immerso, attraverso un percorso che sia sempre critico, dove la domanda “Perché?” diventi la base di ogni ragionamento, non solo sulla lingua.

Per far sì che i nostri alunni si pongano le domande giuste di fronte a un problema linguistico, è necessario che noi docenti ci poniamo per primi, con curiosità e desiderio di sperimentare, le domande giuste sul metodo e sui contenuti che vogliamo trasmettere. Dobbiamo essere pronti ad intervenire nelle discussioni dei nostri studenti, a rispondere alle loro domande, a suscitare, a guidare la scoperta dei meccanismi e delle sfumature della lingua, ed essere al contempo consapevoli che per ragionare sulla lingua, per pensare e per giocare con suoni, parole e frasi, e in generale per apprendere, i bambini hanno bisogno di tempo. Solo tornando ciclicamente e strutturando un percorso significativo di riflessione sulla lingua, che approfondisca, riprenda e osservi dall'interno le strutture della lingua, sarà possibile portare ogni bambino a costruire competenze.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baratter P. (2013), “Un approccio alla grammatica valenziale. Guida per l’insegnante”, in *L’infinito presente. Grammatica italiana*, Garzanti Scuola, Novara, pp. 13-76.
- Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di) (2018), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, Bologna, Studi AITLA:
<http://www.aitla.it/images/pdf/ebook-AITLA-6.pdf>.
- Caputo M. (2015-16), *La conoscenza intuitiva della valenza verbale nei bambini della scuola primaria*, tesi di laurea magistrale in Linguistica, Università degli Studi di Padova, Padova.
- Cavalca L., Miserotti D. (2016), *Il piacere della grammatica*, Bonomo, Bologna.
- Dallabrida S., Cordin P. (a cura di) (2018), *La grammatica delle valenze*, Franco Cesati Editore, Firenze
- Dallabrida S. (2018), “L’analisi valenziale in prospettiva testuale”, in Dallabrida S., Cordin P. (a cura di), pp. 95-110.
- De Santis C. (2016), *Che cos’è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.
- Gabrielli C. (2010-11), “*La frase spiega qualcosa*”. *Il modello valenziale: modello unificante di senso e struttura*, tesi di laurea in Scienze della Formazione primaria, Libera università di Bolzano, Bolzano, p. 209 e ss.
- Gibert B. (2008), *La mia piccola officina delle storie*, EDT- Giralangolo, Torino.
- Graffi G., Scalise S. (2002), *Le lingue e il linguaggio*, il Mulino, Bologna.
- Ježek E. (2018), “Partecipanti impliciti nella struttura argomentale dei verbi”, in Dallabrida S., Cordin P. (a cura di), pp. 55-72.
- Lo Duca M. G. (2006), “Si può salvare l’analisi logica?”, in *La crusca per voi*, 33, pp. 4-8.
- Lo Duca M. G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G., Provenzano C. (2012), a cura di, *A partire dalla frase... Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola Primaria e Secondaria di I grado*, Provincia Autonoma di Bolzano:
<http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/implementazione-del-sillabo.asp>.
- Maglioni A., Panzarasa N. (2005), *Le parole dentro di noi. Proposte di grammatica per la scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Masini F. (2011), “Parole polirematiche”, in *Enciclopedia dell’italiano*, Treccani, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, Roma: http://treccani.it/enciclopedia/parole-polirematiche_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Morgese R. (2017), *Grammatica valenziale alla scuola primaria. Schede e percorsi dalla prima alla quinta*, Erickson, Trento.
- Prandi M., De Santis C. (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Renzi L. (1977), “Teorie linguistiche moderne”, in Renzi L., Cortelazzo M., *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, il Mulino, Bologna.
- Sabatini F. (2004), *Lettera sul ritorno della grammatica. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi*:
<http://www.liceomascalucia.it/nuova%20caddella/sabatini%20grammatica.pdf>.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Coletti V. (2008²), *Dizionario della lingua italiana*, edizione on line:
https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/index.shtml.
- Salvi G., Vanelli L. (2004) *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.

- Tarantino C. (2019), *Coloriamo le parole. Grammatica per la scuola secondaria di primo grado*, Palumbo Editore, Palermo.
- Tonellotto S. (2015), *Progettare per competenze. Guida didattica. Italiano 3* [Testi della sezione: “Schedario disciplinare”] Giunti, Firenze.
- Ujcich V. (2011), *Grammatica e fantasia. Percorsi didattici per l’uso dei verbi nella scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Vanelli L. (2010), *Grammatiche dell’italiano e linguistica moderna*, Unipress, Padova.
- Vanelli L. (2013), “Complementi: forma e funzione”, in *Grammatica e Didattica*. Atti delle Giornate di “Linguistica e Didattica” - Padova, 13 e 14 dicembre 2012: <http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/attiGeD2012/3.Vanelli.pdf>.