

LA RAPPRESENTAZIONE GRAFICA DI FRASE E PERIODO: UN PROBLEMA, UN'ULTERIORE DIFFICOLTÀ O UN'OPPORTUNITÀ?

*Paola Iannacci, Paola Marinetto*¹

1. INTRODUZIONE

Nel confronto con i docenti di ogni ordine e grado incontrati nei numerosi corsi di formazione alle scuole e a consorzi di scuole sulla grammatica, e in particolare nei due corsi organizzati dal Giscel e dal Dipartimento di Studi linguistici e letterari dell'Università di Padova nel 2017/18 e 2018/19, abbiamo riscontrato un grande interesse per lo studio di un modello grammaticale, diverso da quello tradizionale, che tenga conto di alcuni concetti ormai condivisi dal mondo scientifico. Il bisogno di formazione dei docenti sui temi grammaticali, ma anche le necessità didattiche ed evolutive o speciali degli studenti hanno messo a fuoco che, oltre alla scientificità del modello adottato, non è da sottovalutare la visualizzazione in schemi della struttura della frase, soprattutto per quanto riguarda la scuola primaria (Vedovato, Zanette, 2019)². Il problema si pone però anche, in modo un po' diverso, per la secondaria, dove lo schema affianca alla funzione pedagogica una rilevanza di tipo logico-cognitivo.

Non sempre però gli schemi offerti dalla manualistica sono soddisfacenti per i docenti che li trovano poco trasparenti, o poco applicabili nelle classi, o poco "agili".

Vogliamo in questa sede dare un piccolo contributo a tale discussione, dimostrando che, se utilizzate in un modo corretto, le rappresentazioni grafiche possono essere un'opportunità didattica.

2. RAPPORTO TRA TEORIE GRAMMATICALI E DIDATTICA: LA RAPPRESENTAZIONE GRAFICA DELLA FRASE

È ormai opinione condivisa che gli studi linguistici del Novecento abbiano avuto una ricaduta sulla didattica. Ci sono infatti dei settori, in passato completamente ignorati dall'editoria scolastica, che oggi vengono abitualmente affrontati, in particolare i campi del lessico, della pragmatica, della grammatica del testo, e lo sviluppo delle abilità linguistiche, che nelle grammatiche e nelle antologie sono presenti in ampie sezioni.

Più difficoltosa è stata invece la penetrazione a livello scolastico dei modelli più specificamente grammaticali. Tale penetrazione ha visto periodi di ristagno e momenti di avanzamento improvviso.

¹ Le autrici appartengono al Giscel Veneto, svolgono attualmente il ruolo di formatori in corsi per insegnanti. Hanno collaborato in ciascuna parte di questo articolo, integrando le loro osservazioni.

² Vedovato, Zanette, *Farsi le domande giuste: alcune riflessioni sulla grammatica valenziale alla scuola primaria*, in questa stessa raccolta, pp. 395-420.

Le due scuole più significative del Novecento sono state certamente la grammatica generativa, dovuta in origine al pensiero del linguista americano Noam Chomsky³, che risale agli anni '50, e la grammatica delle valenze, dovuta al linguista francese Lucien Tesnière⁴ (1959). Le due scuole presentano analisi e orientamenti diversi, ma condividono alcuni concetti basilari, come la presenza, nella frase e nel periodo, di *elementi necessari* ed *elementi non necessari* e il concetto di *gerarchia* tra elementi della frase, in parte legato all'obbligatorietà o meno degli elementi.

Ambedue le scuole assegnano posizioni diverse, nella struttura della frase, ai *complementi* (chiamati in seguito *argomenti*) e ai *circostanziali*⁵, in quanto i primi sono necessari, richiesti dal significato del verbo che contiene già in sé «il progetto di un'intera frase, ma paga questo privilegio con l'incapacità di funzionare da solo, cioè senza essere completato da un certo numero di espressioni nominali: è un'espressione insatura». (Prandi, De Santis, 2019: 85). I *circostanziali* invece sono delle aggiunte (per questo vengono in seguito chiamati anche *espansioni*) ad un processo già saturo, nel quale le valenze del verbo sono state completate⁶.

A questo punto, colta la gerarchia interna della frase, era importante anche poterla rappresentare, e le due scuole lo fecero, in modo diverso, certamente più complesso e ricco (ma scarsamente comunicabile al di fuori degli ambienti scientifici) la scuola generativista e le scuole che ne sono derivate⁷.

Mentre nel mondo scientifico venivano elaborati, modificati, interconnessi questi principi, nella scuola italiana, invece, si procedeva, e in parte si procede tuttora, con una lista indifferenziata di complementi, legati alla tradizione classica antecedente alla scolarità di massa, con la quale non veniva esplicitato l'aspetto fondamentale della gerarchia interna della frase. Proprio per questo l'analisi procede in modo lineare, seguendo l'ordine di presentazione dei sintagmi, senza che ci sia alcuna visualizzazione grafica condivisa. Le rappresentazioni gerarchiche riguardano prevalentemente, e solo in alcuni casi, il periodo, del quale, tradizionalmente, si costruiscono schemi ad albero o a blocchi che possono arrivare anche a diversi gradi di subordinazione (De Santis 2019)⁸. Ci si riferisce infatti a una sintassi italiana particolarmente complessa, dal momento che la prosa di Boccaccio, per fare un esempio, arrivava fino al quinto o forse al sesto grado di subordinazione.

Non è un caso che solo le poche grammatiche che tentavano una mediazione avanzata tra ricerca scientifica e didattica erano quelle che presentavano il tentativo di rappresentare in schemi anche la frase semplice. I testi di Colombo (1988); Bertocchi (1990); Altieri Biagi (1987 e 1994); Lo Duca, Solarino (1990) e Della Casa (1988), ad esempio, pur essendo manuali di grammatica di parecchi anni fa, presentavano un modello di frase

³ Chomsky, 1974.

⁴ Tesnière, 1959, 1966.

⁵ Non c'è tuttora accordo sulla scelta dei termini per designare gli elementi periferici del nucleo, come osservato anche in Vanelli e Lovison, in questa raccolta. Spesso *espansione*, *circostante*, *circostanziale*, *modificatore* assumono nei diversi modelli grammaticali significati diversi. In questa sede utilizziamo, per coerenza, *circostanti* (Sabatini) per indicare gli elementi che sono legati ad argomenti del nucleo; *espansioni* (Sabatini) per gli elementi slegati, esterni al nucleo.

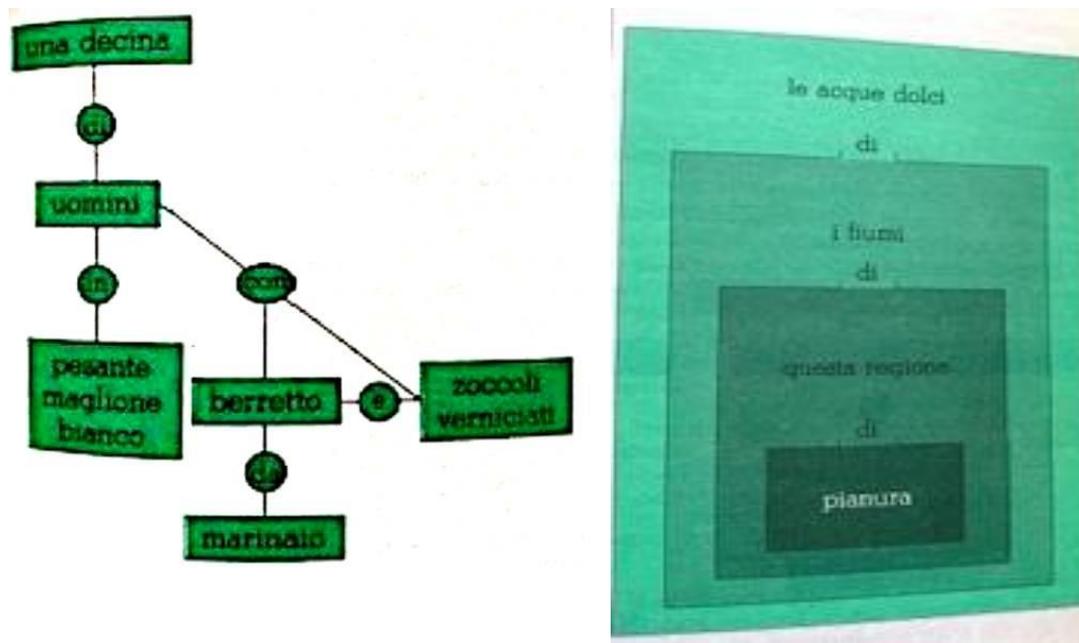
⁶ Questa distinzione è un passaggio fondamentale, che mette in luce la natura squisitamente gerarchica della frase semplice e che si applica anche alla frase complessa dove l'elemento richiesto per completare il significato del verbo diventa, a sua volta, una frase. Si coglie così una delle caratteristiche fondamentali della lingua: la ricorsività.

⁷ Il fatto che la teoria generativa abbia avuto una diffusione limitata prevalentemente agli ambienti scientifici ha contribuito a renderne le rappresentazioni più "stabili", mantenendone intatto l'impianto scientifico originario, che si può ritrovare anche in Salvi Vanelli 2004, grammatica rivolta agli studenti universitari.

⁸ De Santis, *La frase complessa nella prospettiva valenziale*, in questa stessa raccolta, pp. 285-300.

semplice costituito da elementi necessari ed elementi accessori e, di conseguenza, tentavano di rappresentarne graficamente la gerarchia interna.

Figura 1. *Esempi tratti da Colombo, 1988: 92-93*



Negli ultimi anni, per cause diverse⁹, fra cui centrale è stata l'avventura editoriale e di elaborazione di Francesco Sabatini e dei suoi collaboratori, sembra vi sia un'accelerazione della penetrazione di teorie scientifiche nel mondo della scuola: il modello valenziale di Tesnière si presenta ora con un volto didattico. Vi è stato infatti, da parte di quel gruppo di lavoro, un grosso sforzo di semplificazione e, contemporaneamente anche di maggior analisi di alcuni settori della materia, che ha prodotto due grammatiche scolastiche, una per il biennio e l'altra per la secondaria di primo grado (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011, 2014). In parallelo vi è stato anche uno sforzo di rappresentazione dei concetti e un'elaborazione di schemi originali che si vanno diffondendo nelle scuole e presso gli insegnanti, proprio grazie allo sforzo di presentarsi come uno strumento didattico.

Non solo è stata rappresentata la gerarchia tra complementi, distinguendoli in interni (*gli argomenti*) ed esterni (*le espansioni*), è stata anche individuata graficamente un'area intermedia, costituita da elementi non interni (perché non richiesti dal significato del verbo), ma nemmeno del tutto esterni come le espansioni. Questi elementi, chiamati *circostanti*, sono legati infatti ad un elemento interno al nucleo e costituiscono una sorta di area intermedia, difficile da rappresentare ancor più che da concettualizzare. La visualizzazione di quest'area è però molto importante sul piano logico, e cruciale, in particolare quando dalla frase semplice si passa alla frase complessa, perché istituisce un parallelismo tra i circostanti del nome (come gli attributi) e le frasi relative e complete nominali.

⁹ Non ultima la presenza, nelle prove Invalsi, di alcuni concetti valenziali.

3. LA RAPPRESENTAZIONE GRAFICA DELLA GERARCHIA: NECESSITÀ LINGUISTICA E RICADUTE COGNITIVE

3.1. *Le gerarchie sintattica e semantica*

Tutte le scuole di pensiero oggi concordano sul fatto che la lingua ha una struttura profonda di tipo gerarchico, struttura che sulla pagina viene linearizzata, in quanto si legge parola dopo parola, procedendo da sinistra verso destra. Tale struttura gerarchica esiste nella frase, ma è presente anche ad un livello intermedio, quello che si colloca tra parola e frase, il livello dei sintagmi. I sintagmi hanno una gerarchia interna, poiché tra quello che rappresenta l'espansione massima della testa e la categoria lessicale rappresentata dalla testa stessa, ci sono delle categorie "intermedie"¹⁰.

Non solo a livello sintattico e morfosintattico ma anche a livello semantico si possono individuare diverse stratificazioni. Ed è importante riconoscere la gerarchia anche a questo livello perché è solo attraverso la ricostruzione delle microstrutture di significato in macrostrutture sempre più ampie che può avvenire la comprensione profonda di un testo¹¹. In questa sede non ci soffermiamo su questo aspetto che però nell'azione didattica non è possibile trascurare, dato lo strettissimo legame tra strutture e significati, tra frase e testo. Il rapporto tra sintassi e semantica giustifica infatti l'importanza dello studio della grammatica come disciplina funzionale allo scrivere e al comprendere i testi.

Ritornando alla sintassi, riconoscere e capire le relazioni sintattiche significa capire la gerarchia e ricostruire i rapporti logici tra i costituenti della frase semplice e della frase complessa. La ricostruzione corretta di tale gerarchia mediante una rappresentazione grafica è utile allo sviluppo cognitivo ed è un ottimo strumento didattico per la padronanza delle strutture linguistiche.

3.2. *L'aspetto cognitivo*

Produrre o comprendere uno schema è una tappa importante nella chiarificazione del pensiero di chi scrive e nella comprensione della struttura soggiacente di frase e periodo, soprattutto quando si è in presenza di periodi lunghi e complessi, con subordinate di grado diverso.

È necessario a questo punto mettere a fuoco i nodi della questione: gli aspetti cognitivi e motivazionali chiamati in gioco dalla scelta di rappresentare graficamente la frase.

La rappresentazione dovrà essere condivisa, modificabile, rispettosa delle fasi evolutive e degli stili di apprendimento degli studenti.

¹⁰ Salvi, Vanelli, 2004: 128-129 portano il seguente esempio: *Vendono delle scarpe molto eleganti per persone difficili da accontentare* in cui *delle scarpe molto eleganti per persone difficili da accontentare* è un unico SN, la cui testa è **scarpe**, cui si aggiunge il SA *molto eleganti*, al cui interno vi è un SAVV *molto*. Il SP *per persone difficili da accontentare* ha come testa la preposizione **per** e come modificatore il SN *persone difficili da accontentare*, che, a sua volta, ha come testa **persone**, seguito dal SA *difficili da accontentare*, che, a sua volta, ha come testa **difficili**, modificata dalla frase *da accontentare*.

¹¹ Il riferimento principale per la ricostruzione dei significati di un testo sono gli studi di Kintsch e Van Dijk sulla grammatica del testo. Gli studiosi propongono un'analisi gerarchica che, a partire da microstrutture, permette di ricostruire la macrostruttura di un testo. La nostra mente non è, infatti, in grado di ricordare e riprodurre fedelmente le espressioni linguistiche di un testo, ed elabora durante la lettura microstrutture a livello semantico che permettono la costruzione dei significati globali sotto forma di macrostrutture.

- *condivisa e non imposta* dal docente o dal manuale di grammatica in uso. Va subito detto che molte delle scelte di un docente devono essere frutto di una mediazione con gli studenti, tra queste anche la scelta di una rappresentazione grafica della frase piuttosto che un'altra va concordata e condivisa in classe.
- *modificabile*. Proprio perché la visualizzazione della struttura della frase costituisce un facilitatore per arrivare a conoscenze formali e astratte, questa deve essere uno strumento in *progress* che va adattato e modificato via via se ne rilevino criticità, incongruenze o inadeguatezze. Forse, anzi senza dubbio, non si troverà un unico modo per rappresentare tutte le varietà di espressione linguistica di un concetto che la lingua mette a disposizione, ma si cercherà la soluzione che meglio lo visualizza¹².
- *rispettosa delle fasi evolutive* degli studenti e della maturazione del pensiero astratto. L'evoluzione dei processi di astrazione segue un percorso di maturazione delle strutture mentali ed è strettamente legato all'età e alla formazione dei concetti. Quando osserviamo e analizziamo qualcosa nelle sue parti e nelle sue relazioni, in sostanza stiamo costruendo e definendo un concetto. Questo vale sia per i concetti più semplici e concreti, sia per quelli più complessi e astratti. In ogni caso tutti i concetti, anche quelli grammaticali, contengono un aspetto di realtà (ciò che devo dire), un aspetto legato ai processi (come lo dico) ossia alle operazioni necessarie per elaborarli e un aspetto relativo al loro formato, cioè a come li rappresentiamo (Damiano, 2004: 19-20).

Specialmente nei livelli di scolarità più bassa (scuola primaria e prime classi della secondaria di primo grado) è indispensabile utilizzare rappresentazioni grafiche per supportare le carenze e le immaturità evolutive per quanto riguarda l'astrazione e la formalizzazione dei concetti, in particolare quelli grammaticali. È, infatti, compito della scuola guidare gli studenti alla formalizzazione dei contenuti grammaticali in modo graduale e attraverso diversificati canali percettivi di apprendimento (visivo e uditivo per esempio), per affrontare ai livelli più alti gli oggetti formali e astratti anche mediante simboli e formule.

- *rispettosa degli stili di apprendimento* degli studenti. Già dagli anni '70 e '80 del secolo scorso le teorie psicologiche riferite agli stili di apprendimento degli studenti hanno avuto un'interessante ricaduta sulla didattica. Parallelamente si sono analizzati anche gli stili di insegnamento, dei quali si è osservato che non possono non tener conto della varietà di presenze in una classe di modalità percettive e cognitive diverse. Sono state elaborate molte classificazioni che hanno evidenziato le caratteristiche degli *stili cognitivi* suddivisi in *globali vs analitici*, *intuitivi vs sistematici*, *impulsivi vs riflessivi*. Riferimenti principali sono il modello di Kolb (1984) e il modello di Honey e Mumford (1982) ripresi e integrati anche negli ultimi anni in numerose ricerche e applicazioni didattiche.

Per esemplificare, quando costruiamo una rappresentazione grafica, mettiamo in gioco le peculiarità dello stile analitico perché analizziamo singole parole, sintagmi, frasi che disponiamo a diversi livelli e con diverse relazioni. In questo modo, osservando un elemento alla volta, facilitiamo l'apprendimento degli studenti "analitici"; alla fine, però, abbiamo un "tutto" che permette di favorire le caratteristiche dominanti dello stile globale.

¹² Si veda anche l'intervento di Di Maria, *Dalle lavagne magnetiche a Bumpo*, in questa stessa raccolta, pp. 421-435.

Le ricerche si sono anche riferite ai diversi *stili sensoriali*: visivo, uditivo, verbale e non verbale e cinestetico. Per quanto attiene al nostro discorso, è importante sottolineare le caratteristiche dello stile visivo – iconografico che privilegia l'apprendimento mediante schemi, mappe, grafici, diagrammi, immagini. Tale stile permette di evidenziare, per esempio attraverso le mappe concettuali o gli schemi a blocchi, l'insieme degli elementi, gli eventuali nodi, ma anche i livelli, e le relazioni tra i nodi. Molti studenti apprendono preferenzialmente in modo visivo, colgono l'insieme e la rappresentazione grafica prima di cogliere l'astrattezza del concetto recepito verbalmente, ma anche gli studenti che privilegiano altri stili traggono vantaggio dalla visualizzazione di rapporti e livelli in quanto rafforzano i loro apprendimenti.

Non possiamo non richiamare il fatto che nella scuola sono presenti alunni con disturbi specifici di apprendimento (DSA) e alunni con bisogni speciali, che incontrano particolari difficoltà nello studio della grammatica, specialmente di quella intesa come classificazione e riconoscimento. Per tali studenti è estremamente utile l'utilizzo della rappresentazione grafica a sostegno della memorizzazione e della focalizzazione dei concetti proprio perché il loro apprendimento viene favorito dalla presentazione dei contenuti disciplinari attraverso un approccio multisensoriale (Stella e Grandi, 2011: 17-25).

4. CRITERI PER UNA BUONA RAPPRESENTAZIONE DELLA FRASE SEMPLICE

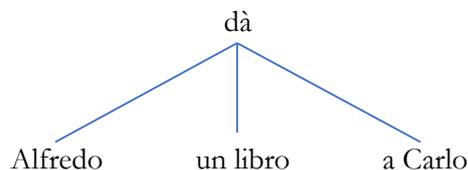
4.1. *Adeguatezza al modello linguistico*

Dopo aver messo in luce l'utilità della rappresentazione grafica dal punto di vista logico, cognitivo e didattico, è importante considerarne l'adeguatezza al modello scelto.

Facciamo un esempio semplice: la grammatica delle valenze (nella sua versione originale) e la scuola generativista assegnano un ruolo diverso al soggetto: per Tesnière è un argomento come gli altri (anche se viene definito “primo attante” dal punto di vista semantico), per Chomsky è un argomento particolare, con uno specifico ruolo sintattico, tanto da poter essere considerato un argomento esterno al sintagma verbale¹³.

Questa visione diversa porta a rappresentazioni diverse.

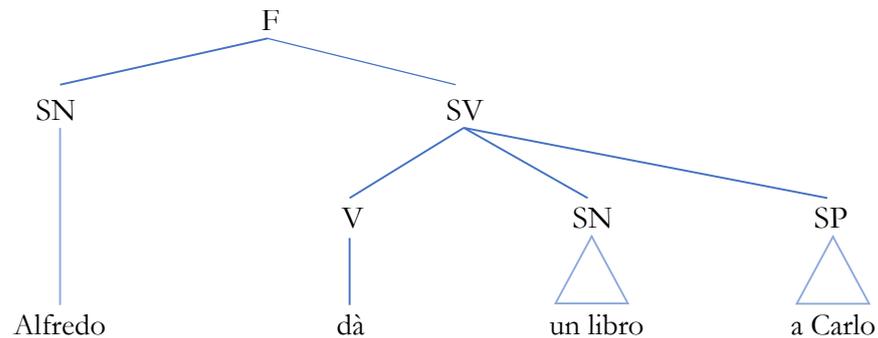
Figura 2. *Graffi 2012: 67*



Nell'esempio di rappresentazione di tipo valenziale i tre argomenti del verbo sono allineati sullo stesso piano e il soggetto ha lo stesso valore degli argomenti oggetto diretto e indiretto.

¹³ Si veda in questa stessa raccolta, Vanelli, *Modelli di frase a confronto: punti di forza e nodi critici della grammatica valenziale*, pp. 364-378.

Figura 3. Graffi 2012: 67



Nell'esempio di rappresentazione di tipo chomskyano viene evidenziato il peso diverso del soggetto rispetto agli elementi del predicato¹⁴.

Passiamo ora al piano più specificamente didattico: come già detto, si sta proponendo oggi alle scuole la grammatica delle valenze, un modello che ha subito delle modifiche rispetto al pensiero originale di Tesnière, in quanto è stato “contaminato” da altre scuole (proprio il ruolo del soggetto, ad esempio, è stato modificato, avvicinandolo alla concezione chomskyana di preminenza sintattica). Contemporaneamente tale modello si innesta sul “modello tradizionale” (che a sua volta nasce da contaminazioni e sovrapposizioni, come ben analizzato da Graffi, 2012 e da Colombo, Graffi, 2017) e lo modifica.

Un modello teorico, infatti, deve essere in qualche modo reso didattico e quindi mediato rispetto alla sua scientificità¹⁵.

Non intendiamo qui discutere il modello valenziale, né delinearne la genesi e nemmeno metterne in luce l'importanza sul piano didattico-pedagogico, dal momento che l'importanza si sta rivelando in maniera evidente, sia nei corsi per gli insegnanti, sia sui banchi di scuola¹⁶, ma cercare di ragionare sulla sua rappresentabilità sotto forma di struttura grafica astratta.

Possiamo dunque chiederci: per rappresentare il modello valenziale (nella sua “versione didattica”) il modello grafico proposto dai due manuali del gruppo di lavoro guidato da Francesco Sabatini è efficace?¹⁷

¹⁴ Vanelli, in questa stessa raccolta, *Modelli di frase a confronto: punti di forza e nodi critici della grammatica valenziale*, pp. 364-378.

¹⁵ I manuali di grammatica in uso nella scuola, che dovrebbero costituire la realizzazione di questa difficile operazione, in rare occasioni riescono ad assolvere ai compiti di chiarezza, scientificità, coerenza ed esaustività dei fenomeni e quasi mai dichiarano il modello grammaticale di riferimento, proprio perché è ormai diffusa una ibridazione dei modelli. È pur vero che nessun modello grammaticale è in grado di coprire la vasta gamma di fenomeni linguistici che la lingua utilizza o può utilizzare, ma è opportuno operare una scelta di fondo che adotti con coerenza il modello ritenuto più “potente” e lo rappresenti nelle sue linee fondanti, integrandone i settori più “deboli” con elementi presi da altri modelli. In alcuni casi questo può costituire un valore aggiunto al manuale, in altri casi può ingenerare confusione e incoerenza, quando non informazioni contraddittorie.

¹⁶ Si veda l'introduzione di Duso ai contributi di questa raccolta, “*C'è grammatica e grammatica...*”. *Perché un corso sul modello valenziale?* pp. 222-248.

¹⁷ Abbiamo scelto di analizzare solo questo modello per vari motivi: è il modello attualmente più diffuso nelle scuole e nei corsi di formazione; l'ibridazione con altri modelli è frutto di una scelta consapevole e ragionata; copre con le rappresentazioni tutta l'analisi, dalla frase semplice alla frase complessa; esprime un forte sforzo di utilizzare gli schemi non solo in funzione logica, ma anche a fini didattici.

I problemi sono di due tipi:

- il primo problema è se la rappresentazione esprima tutti i nodi cruciali del modello;
- il secondo problema, più specifico, è se la gerarchia degli elementi (sintagmi o frasi) messa in luce concettualmente dal modello venga adeguatamente rappresentata.

A ciò si può aggiungere la sua praticabilità didattica: è agevole da usare in classe? Gli studenti sono in grado di gestirla autonomamente, dopo un primo periodo di apprendimento guidato?

4.2. I nodi del modello valenziale

Per rispondere alla prima domanda, individuiamo i nodi centrali del modello valenziale e cerchiamo di capire se la rappresentazione grafica li mette in luce.

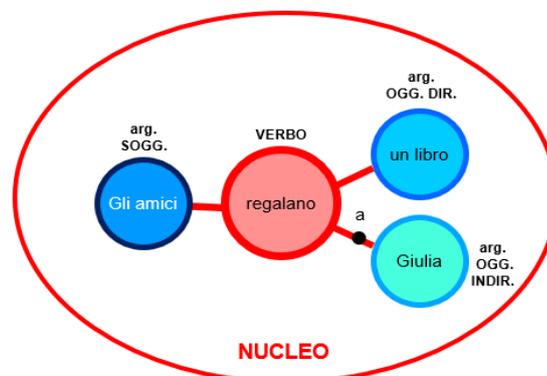
Per quanto riguarda la frase semplice, possiamo considerare scientificamente cruciali i seguenti nodi:

- la centralità del verbo;
- le valenze;
- il concetto di nucleo;
- la specificità del soggetto rispetto agli altri argomenti;
- la distinzione su due/tre livelli dei tradizionali complementi: elementi nucleari (argomenti) ed elementi extranucleari, a loro volta distinti rispettivamente in circostanti quando si riferiscono ad uno degli elementi del nucleo ed espansioni quando sono decisamente esterni al nucleo. Quindi, graficamente, tripartizione dei “vecchi” complementi in: argomenti, circostanti ed espansioni (De Santis, 2019)¹⁸.

La scelta grafica dei manuali del gruppo di lavoro di Sabatini, che ha avuto e sta avendo un buon successo presso gli insegnanti, è uno schema radiale, che supera la linearità della frase mettendone in luce la gerarchia sottostante attraverso schemi ovali che rappresentano il nucleo, nel quale viene assegnato al verbo un posto centrale e agli argomenti dei posti laterali collegati al verbo da nessi rappresentati da linee continue.

Anche i colori aiutano, perché il verbo è rosso, mentre gli argomenti sono azzurri (azzurro scuro il soggetto, posto sempre a sinistra).

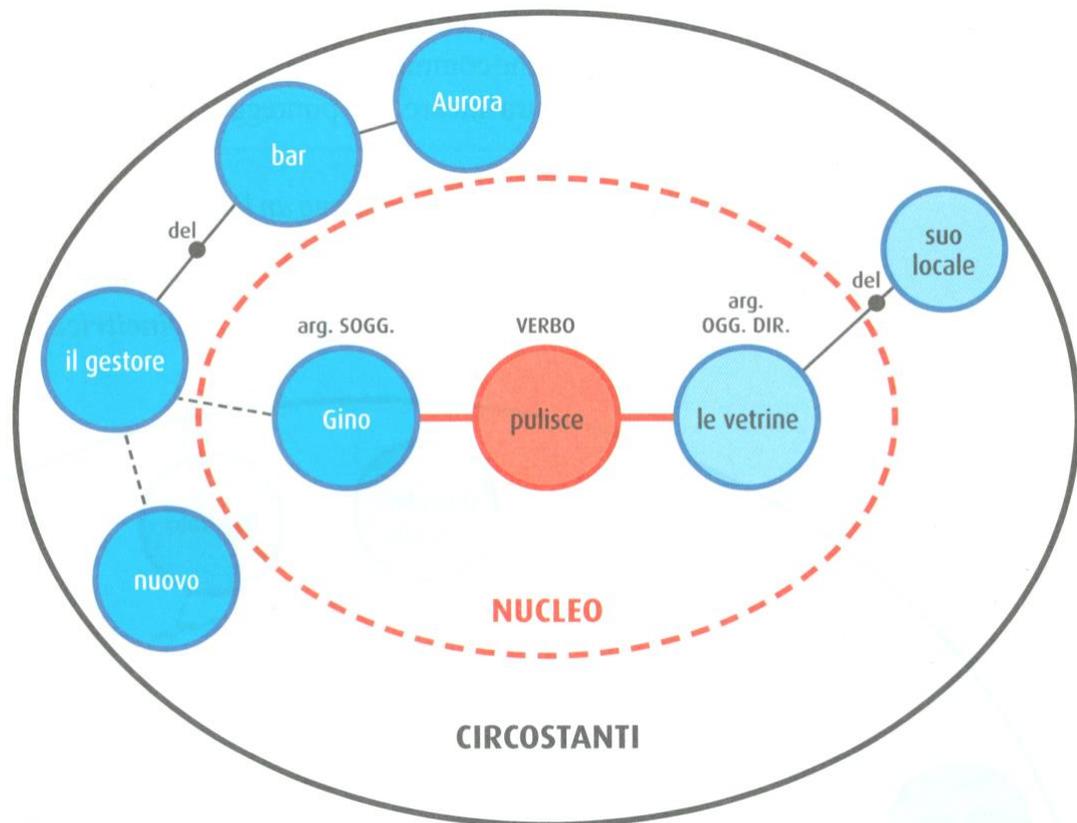
Figura 4. *Si veda l'esempio, tratto da Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 159*



¹⁸ De Santis, *La frase complessa nella prospettiva valenziale*, in questa stessa raccolta, p. 287.

Tale scelta, che prende origine dalla metafora chimica originaria e la illustra visivamente, rappresenta bene i concetti di nucleo e di valenza e la centralità del verbo, e risulta certamente efficace. È quasi una visione dall'alto, in cui la gerarchia viene resa con la posizione centrale del verbo. L'ovale in cui sono racchiusi verbo, soggetto e altri argomenti rappresenta il nucleo.

Figura 5 da Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 317



Il nucleo, però, talvolta è reso “trasparente” (attraverso una linea tratteggiata) in presenza di circostanti, a rappresentare il concetto più difficile da visualizzare, cioè ad indicare che i circostanti, se non sono argomenti, sono tuttavia legati ad uno specifico elemento del nucleo (quindi al verbo o ad un argomento, compreso il soggetto). Sono fuori ma anche dentro. Inoltre, nella rappresentazione che stiamo considerando, la linea che collega l'elemento interno al circostante può esser continua o puntinata, in relazione a «la maggiore o minore rilevanza del significato del circostante nel contenuto della frase» (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 316). Per cui, nella frase tipica *Gino, il nuovo gestore del bar Aurora, pulisce le vetrine del suo locale*, l'argomento *vetrine* e il circostante *del suo locale* sono legati da una linea continua (si tratta proprio di quello specifico locale), mentre *Gino*, il soggetto e *il gestore*, apposizione, sono legati da una linea puntinata.

A segnalare la gerarchia dei sintagmi vi è anche il loro raggruppamento, che può essere “a grappolo” o “a catena”. La visualizzazione “a catena” rende graficamente il concetto di gerarchia dei sintagmi che fungono da circostanti, anche se il concetto di sintagma è qui ignorato, o meglio, sottinteso, lasciato intuire (e questo è forse un limite).

Considerando che nella concezione di origine generativista¹⁹ i circostanti (chiamati modificatori) sono considerati “tout court” esterni al nucleo come le espansioni (chiamate circostanziali), è individuabile in Sabatini, Camodeca e De Santis uno sforzo di chiarificazione, e non solo di semplificazione.

Vi sono altri accorgimenti grafici utili a rappresentare il modello:

- la particolarità del soggetto è colta anche nel nominare (e segnalare graficamente) “predicato” tutto il resto (quindi viene ripreso il concetto di “soggetto esterno” dalla grammatica generativista).
- le espansioni sono poste in un'area esterna rispetto a nucleo e a nucleo + circostanti, quindi viene reso visibile il concetto delle 3 aree.

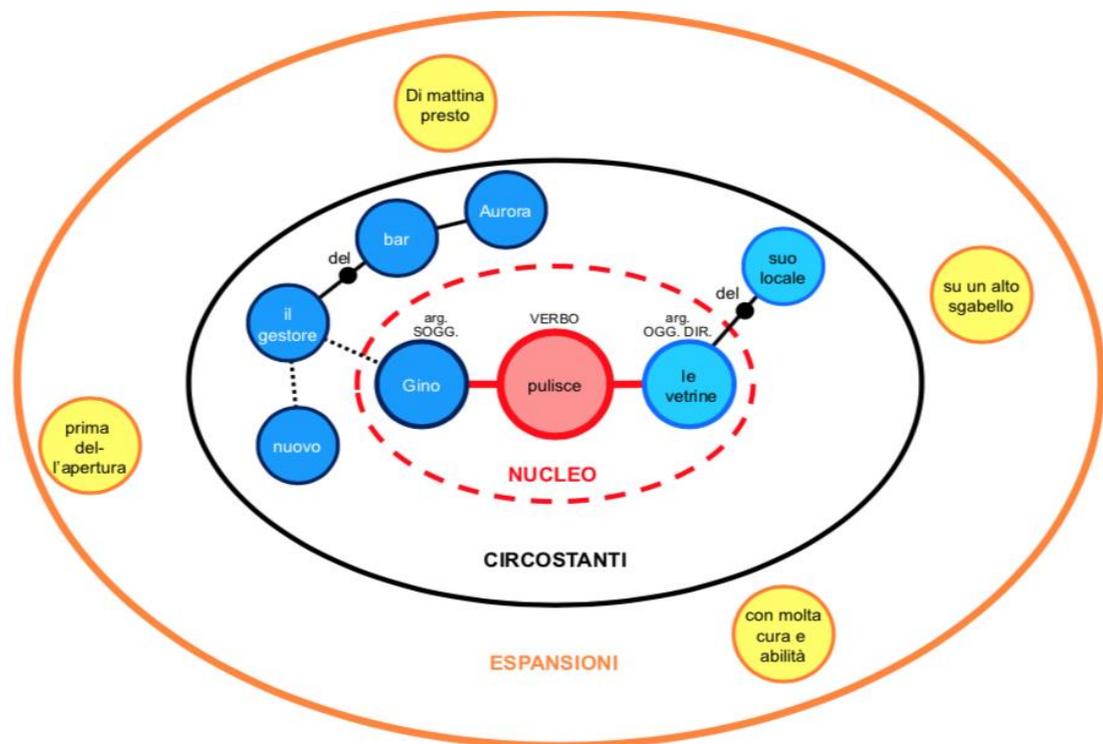
4.3. I problemi della rappresentazione

Qui però sorgono i primi problemi, e sono di natura diversa.

Il primo problema è di natura concettuale: la complessità dello schema rende difficile la sua ripetibilità ai diversi livelli, quindi viene rappresentato analiticamente il solo nucleo.

Riprendiamo l'esempio precedente: “Gino, il gestore del bar Aurora, di mattina presto, prima dell'apertura, su un alto sgabello, pulisce le vetrine del suo locale con molta cura e abilità”. In questo esempio, utile a mostrare le espansioni, lo schema è il seguente:

Figura 6. da Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 368



¹⁹ Vanelli, *Modelli di frase a confronto: punti di forza e nodi critici della grammatica valenziale*, in questa stessa raccolta, pp. 364-378.

Le espansioni, poste al terzo livello²⁰, di colore giallo, che nell'animazione, offerta dal CD-rom che accompagna il testo, si possono muovere ad indicare la loro mancanza di legami con elementi del nucleo, hanno però il limite di non essere rappresentate analiticamente come il nucleo (per fare un solo esempio *su un alto sgabello* dovrebbe essere a sua volta rappresentato da un elemento + un circostante).

Sembra quindi che la struttura gerarchica tra argomenti e circostanti, rappresentata nell'ovale dal bordo nero riguardi il solo nucleo, mentre è evidente che la ricorsività del modello riguarda anche gli elementi extranucleari. Su questo concetto il manuale sorvola, anche se a volte appare la dicitura "nucleo (centrale)" ad indicare che vi sono anche dei nuclei periferici. Si può pensare che questa omissione avvenga a causa della difficoltà di rappresentazione, per non rendere il modello di difficile fruibilità?

Questo problema risulta ancor più evidente nell'analisi della frase complessa, come vedremo.

Il secondo problema riguarda la sua applicabilità solo a frasi piuttosto semplici, e a fini didattici.

E per tali fini è effettivamente molto efficace, in quanto risulta un modello esemplare, molto utile alla spiegazione e alla comprensione. Gli autori ne fanno una scelta esplicita, e puntano sugli aspetti comunicativi, suggerendo di evitare nella scrittura frasi troppo complicate e di conseguenza poco comprensibili.

Questo è molto utile se pensiamo di allargare la riflessione sulla lingua all'uso della lingua, se cioè il chiarire i legami logici e gerarchici viene poi esplicitamente reimpiegato sul piano della scrittura, che deve essere chiara, logica, comunicativa, e gli studenti ne hanno certo bisogno.

A questi due problemi si aggiunge il fatto della riproducibilità: non è forse troppo ingegnoso per essere utilizzato in senso inverso, cioè, data una frase, per far ricavare lo schema agli studenti? Soprattutto, appunto, nel caso si trattasse di una frase lunga e complicata.

E i colori sono utilizzabili al di fuori della scuola primaria? Chiunque abbia esperienza di secondaria di primo e di secondo grado, crediamo possa nutrire qualche dubbio.

È necessario allora considerare tali schemi (che certamente rappresentano adeguatamente il modello valenziale, anche se con qualche zona d'ombra sul piano didattico) all'interno del loro ambito privilegiato: come un aiuto alla chiarificazione e alla comprensione del modello, su frasi emblematiche e soprattutto nelle fasi iniziali, di primo approccio.

5. CRITERI PER UNA BUONA RAPPRESENTAZIONE DELLA FRASE COMPLESSA

5.1. *Adeguatezza al modello linguistico*

Come abbiamo fatto per la frase semplice, nell'analizzare la rappresentazione della frase complessa ci chiediamo quali siano i nuclei fondamentali del modello grammaticale che devono risultare dalla rappresentazione.

Il primo concetto chiave è sicuramente **la ricorsività**, che è forse l'elemento maggiormente qualificante del sistema di riferimento: un argomento oggetto può

²⁰ Secondo le riflessioni di Prandi (2006), riprese poi in Prandi, De Santis (2011), anche a livello di espansioni, chiamate *margini*, è individuabile una gerarchia: vi sono i margini di tutto il "processo", che sono più esterni; i margini del solo predicato, in una posizione intermedia e i modificatori del verbo.

diventare una completiva oggettiva; un soggetto può diventare una completiva soggettiva, ma anche (e forse qui sta la novità, o meglio, la focalizzazione, rispetto ad altri modelli) una relativa svolge la stessa funzione di un circostante, in quanto si collega ad un solo elemento del nucleo.

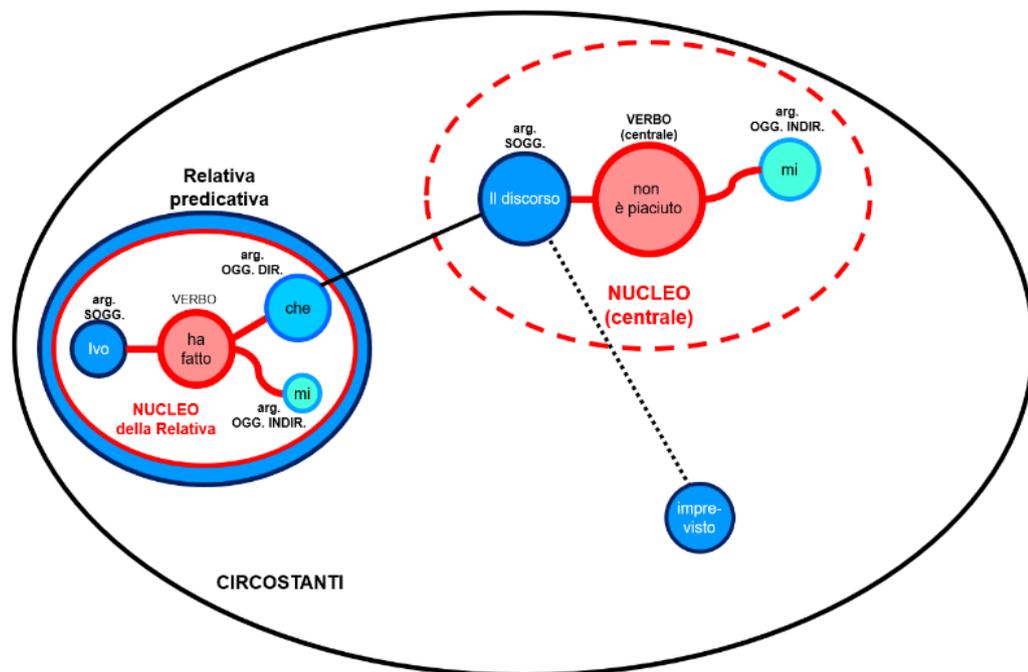
Si ripropongono dunque per la frase complessa le tre fasce, ossia una gerarchia che è desumibile da quella della frase semplice per “traslazione” (si veda De Santis, 2019)²¹.

Uno dei vantaggi didattici è anche che, nella frase complessa, viene in questo modo giustificato e valorizzato l'uso della punteggiatura: ad esempio in “*Ieri, dopo aver pranzato, mi sono ricordato di aver promesso un regalo a Giulia*”, le virgole segnalano, aprendola e chiudendola, la frase espansione, mentre il divieto di utilizzare una virgola tra “*mi sono ricordato*” e “*di aver promesso*” si spiega con la presenza di una completiva, elemento nucleare. È infatti immediatamente intuibile che una virgola non può separare il verbo dai suoi argomenti.

Altro concetto qualificante del modello valenziale è **P'attacco o innesto** (si veda De Santis, *ivi*: 300), cioè l'elemento cui la frase si attacca. Questo è forse il concetto che distingue e qualifica il modello valenziale nell'analisi della frase complessa: le frasi non sono subordinate l'una all'altra, quindi collocabili in uno schema l'una sottostante all'altra, ma talvolta sono collegate ad uno specifico elemento del nucleo, come dimostra ottimamente De Santis (*ivi*).

È indubbio che sia sulla ricorsività sia sulla visualizzazione degli “attacchi”, gli schemi elaborati da Sabatini e collaboratori sono molto efficaci.

Figura 7. Da Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 334

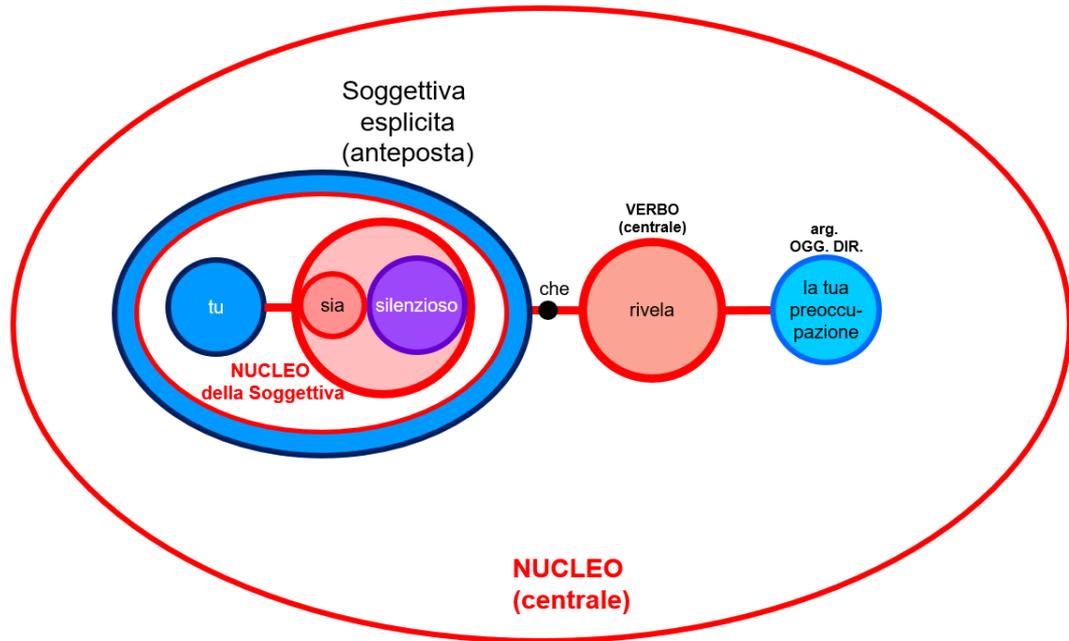


In questo schema la relativa viene inclusa nell'area dei circostanti, e ne viene messo in evidenza l'attacco. È dunque un circostante come l'attributo “imprevisto”, ma, a

²¹ De Santis, *La frase complessa nella prospettiva valenziale*, in questa stessa raccolta, pp. 285-300.

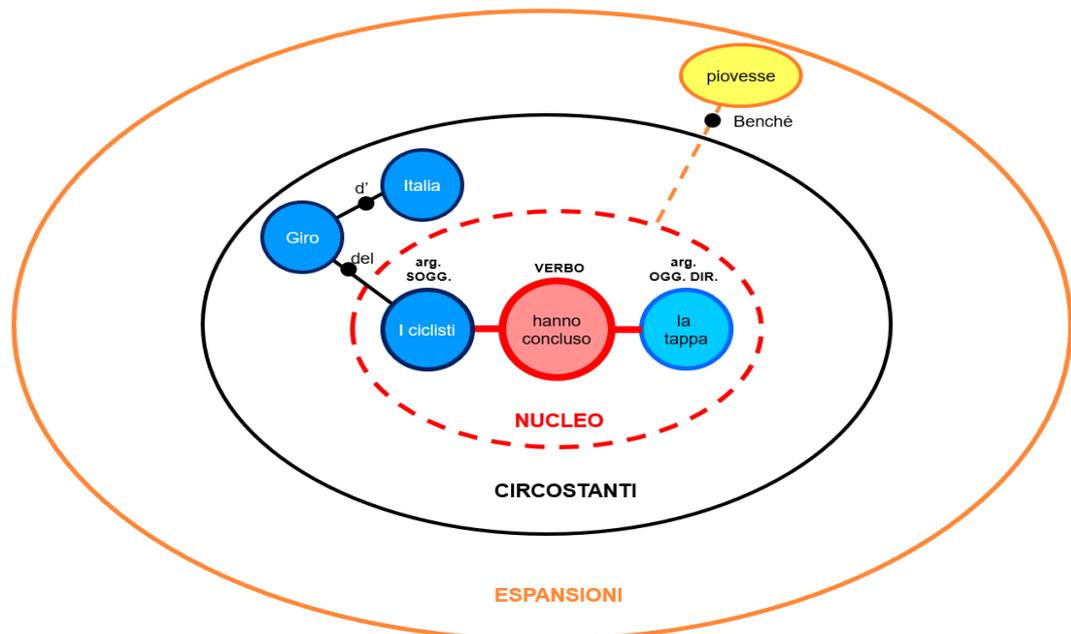
differenza di questo, è legata da una linea continua all'elemento che amplia, in quanto relativa predicativa.

Figura 8. Da Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 280



Nello schema precedente la soggettiva, essendo argomentale, viene inserita a pieno titolo nel nucleo, nella funzione di soggetto, quindi alla sinistra di chi legge.

Figura 9. Da CD rom allegato al testo di Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011

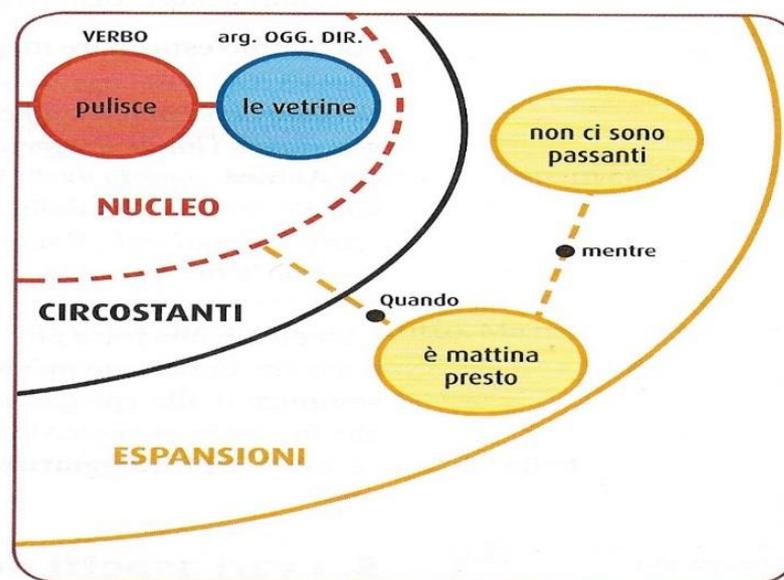


Le frasi espansione sono poste in una terza area, esterna (come le espansioni rappresentate da sintagmi della frase semplice), quindi visualizzate propriamente come “extranucleari”, completando così la rappresentazione delle tre aree.

Altro elemento importante della valenziale (ma che è importante soprattutto nella grammatica tradizionale) è il concetto di **gerarchia**, nella frase complessa applicata ai rapporti tra frasi subordinate. Come viene rappresentata graficamente?

Anche per la frase complessa viene ripresa la visualizzazione a catena, già utile nella frase semplice a rappresentare la gerarchia dei sintagmi. Qui si rende graficamente il concetto dei diversi gradi di subordinazione: aggiungendo un'altra dipendente “*mentre non ci sono passanti?*”, si osserva che quest'ultima deve necessariamente venir collegata a “*quando è mattina presto?*”.

Figura 10. Da Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 371



A questo punto il manuale non va oltre con le rappresentazioni, non porta esempi di gradi ulteriori di subordinazione, e raccomanda invece la chiarezza, affermando che è più utile alla comprensione la scelta di spezzare la frase complessa in più frasi separate.

Affermazione sicuramente condivisibile, che rende ragione dei criteri di leggibilità e comprensibilità che sono stati approfonditamente dibattuti dopo le denunce dei linguisti (in primo luogo Tullio De Mauro²² sulle difficoltà di comprensione e Francesco Sabatini²³ sulla complessità di diversi linguaggi).

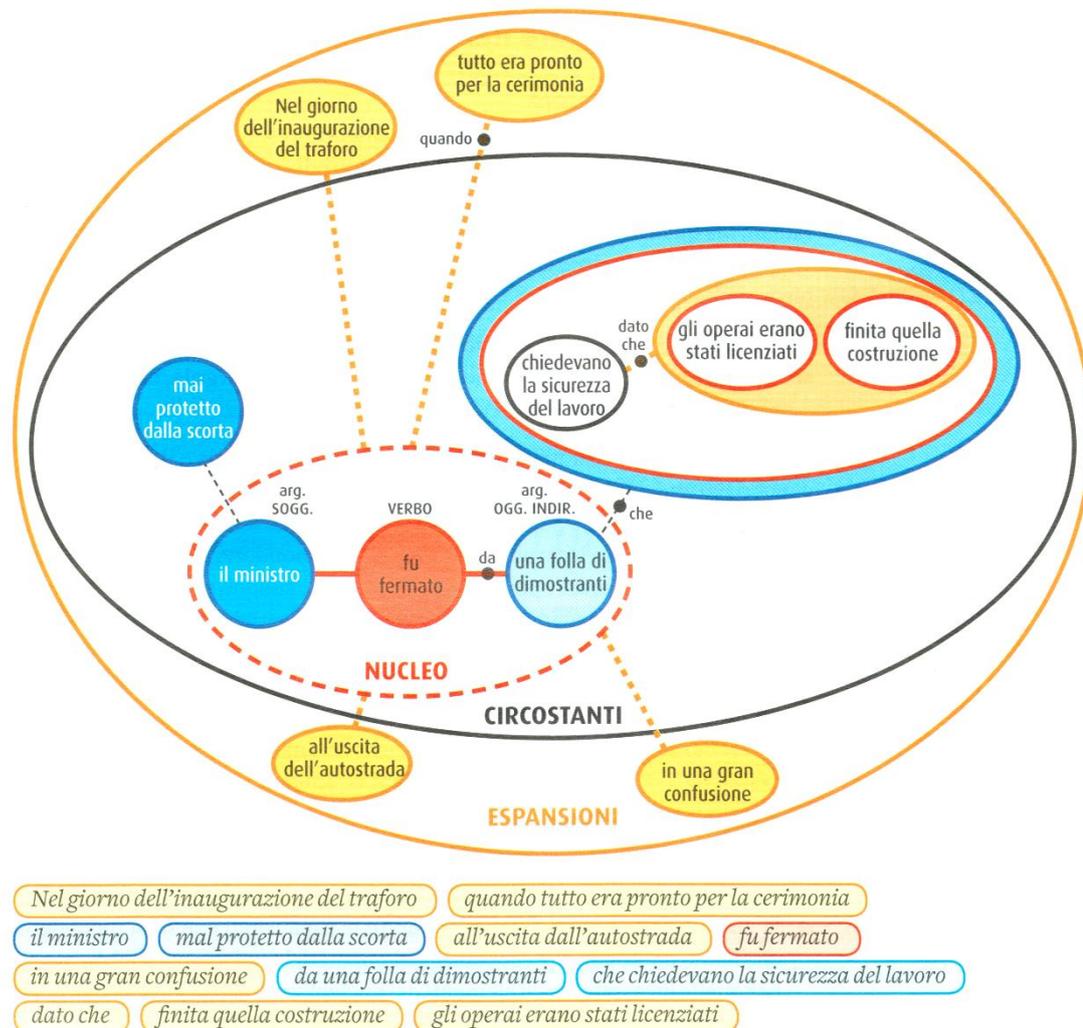
Il solo esempio di “frasi di una certa ampiezza (periodi)” (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 458) presenta uno schema radiale assai complesso che però, nonostante la complessità, visualizza analiticamente il solo nucleo, mentre circostanti ed espansioni (in

²² Della ricca produzione di De Mauro citiamo qui soltanto *Guida all'uso delle parole* e *Capire le parole*. Indici di leggibilità sono stati ricavati anche utilizzando la formula Gulpease, che, relativamente alla sintassi, analizza la lunghezza e la complessità dei periodi. Per approfondire tale settore è importante la lettura di *Capire e farsi capire*, 1996 di M. E. Piemontese.

²³ Numerosi sono stati gli interventi di Francesco Sabatini sulla complessità linguistica dei testi, in particolare sul linguaggio burocratico. Qui facciamo riferimento al testo *Lezione di italiano*, 2016.

forma sia di sintagmi, sia di frasi) non sono analizzati nelle loro articolazioni interne. Lo schema non aggiunge certamente chiarezza all'analisi complessiva.

Figura 11. Da Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 458



In conclusione, possiamo dire che gli schemi dei due manuali rappresentano bene i nodi centrali della frase complessa, ossia **la ricorsività** che porta a intendere certe dipendenti come sviluppo di sintagmi della frase semplice, **il punto di attacco delle dipendenti**, elemento centrale dell'analisi della frase complessa secondo il modello valenziale, mentre **la gerarchia delle subordinate**²⁴ (punto forte della grammatica tradizionale) viene rappresentata con una certa difficoltà a causa della complessità degli schemi.

Permangono e si aggravano i problemi evidenziati per la frase semplice:

- l'applicabilità della rappresentazione solo a frasi modello e possibilmente di non troppi gradi di subordinazione;

²⁴ Le Indicazioni Nazionali suggeriscono come traguardo alla fine della Secondaria di primo grado l'analisi della subordinazione almeno fino al primo grado.

- la difficoltà, ancora maggiore per la frase complessa, di riproducibilità, difficoltà che lo rende uno strumento non troppo agevole didatticamente.

6. E I PERIODI LUNGI E COMPLESSI?

6.1. *Diversi modi di rappresentazione e loro limiti*

Consideriamo un periodo²⁵ come il seguente, volutamente lungo per motivi espositivi, dove stanno insieme diverse frasi in un rapporto sia di coordinazione, sia di subordinazione.

Nel pomeriggio andremo in piscina a rinfrescarci perché in casa fa talmente caldo che non si può respirare, nonostante l'aria condizionata sia accesa da stamattina, e forse incontreremo le bambine che ora stanno giocando nel giardino confinante col nostro e che corrono e ridono felici.

Come lo possiamo analizzare? Con quali strumenti? La rappresentazione secondo il modello valenziale aggiunge valore a tale analisi, o viceversa si rivela uno strumento inadeguato?

Dobbiamo naturalmente rispettare alcuni passaggi: individuare i verbi, far corrispondere a ciascun verbo una frase semplice; individuare i legami tra le frasi²⁶:

Nel pomeriggio andremo in piscina¹ / a rinfrescarci² / perché in casa fa talmente caldo³ / che non si può respirare⁴ / nonostante l'aria condizionata sia accesa da stamattina⁵ / e forse incontreremo le bambine⁶ / che ora stanno giocando nel giardino⁷ / confinante col nostro⁸ / e che corrono⁹ / e ridono felici¹⁰.

A questo punto potremmo sostituire ogni frase con il numero corrispondente e rappresentare così il periodo²⁷:

²⁵ Sui termini che indicano il concetto di periodo i linguisti non sono concordi. Sabatini utilizza “frase multipla composta” e “frase multipla complessa”, indicando con il primo termine le frasi legate da coordinazione, con il secondo quelle legate da subordinazione.

²⁶ Per quanto riguarda l'individuazione delle frasi e degli argomenti, è necessario precisare tre punti: “non si può respirare” è qui considerato un solo verbo composto, nel quale “si può” ha il ruolo di modale o servile; “confinante” è considerata una relativa implicita; “aria condizionata” è considerata una polirematica.

²⁷ Interessanti riflessioni sulle congiunzioni vengono fatte da Adriano Colombo in varie pubblicazioni, in particolare sulla limitazione della classe delle congiunzioni coordinanti. Per quanto riguarda la classe delle subordinanti, lo studioso individua l'elemento *che*, anche sulla scorta di Fornaciari (1881), come componente di una parte consistente delle congiunzioni che introducono una subordinata di modo finito (Colombo, Graffi, 2012: 170-171), tanto che la linguistica moderna utilizza il termine di “complementatore” (vedi Salvi, Vanelli, 2004: 289-290) in quanto indica la natura di complemento della frase subordinata. Tuttavia, sulla distinzione tra congiunzione e pronome relativo afferma a pag. 142 «[...] resta la differenza strutturale che permette di distinguere una subordinata relativa da una completiva introdotta da *che*: nella prima resta un buco al posto del soggetto, dell'oggetto [...], cosa che in una completiva introdotta da *che* non accade». Anche sulla scorta di questo, oltre che dell'esperienza didattica, nella nostra rappresentazione abbiamo scelto di segnalare la doppia natura di *che*: attraverso il colore lo individuiamo come connettivo, attraverso la doppia sottolineatura lo segnaliamo come soggetto della frase relativa.

1 a 2 perché 3 talmente ... che 4 nonostante 5 e 6 che 7 nte 8 e che 9 e Ø 10

Tale rappresentazione, ovviamente concordata con gli studenti, che ne devono condividere la simbologia, ha il vantaggio di un forte livello di astrazione, ma non rivela ancora la gerarchia interna al periodo.

Ciascuna frase semplice, poi, potrebbe venir analizzata (seguendo i principi della valenziale, ma ignorando, in questa prima fase, i legami intrafrastici) con l'individuazione, oltre che del verbo e del soggetto, degli argomenti, distinti in: **necessari** (nucleari), **non necessari**, collegati ad un argomento del nucleo.

Nel pomeriggio (noi) andremo in piscina
(noi) rinfrescarci
in casa fa (talmente) caldo
non si può respirare
l'aria condizionata sia accesa da stamattina
forse (noi) incontreremo le bambine
che ora stanno giocando nel giardino
confinante col nostro = che è confinante col nostro
che corrono
(che) ridono felici.

Si potrebbero anche utilizzare, con buone potenzialità didattiche, gli schemi radiali per rappresentare ciascuna frase separatamente.

Qui però vogliamo proseguire con la simulazione, chiedendoci come analizzare, e, in particolare, come rappresentare l'analisi del nostro lungo periodo, mettendo le frasi in relazione logica, e utilizzando, quando sono presenti, i legami espliciti che le collegano.

Tradizionalmente potremmo usare diversi "strumenti": il rientro, le parentesi, uno schema a blocchi, uno schema a blocchi in cui ciascuna frase sia rappresentata da un numero.

Nel pomeriggio andremo in piscina

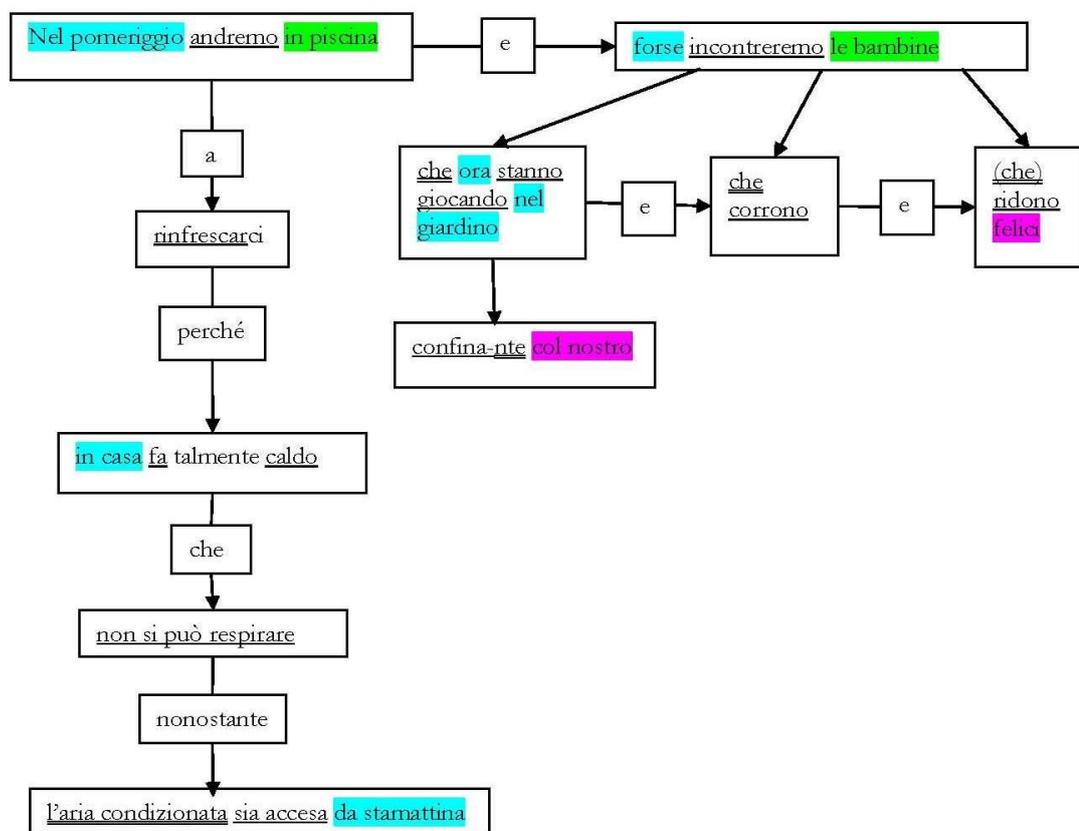
a rinfrescarci
perché in casa fa talmente caldo
che non si può respirare
nonostante l'aria condizionata sia accesa da stamattina,
e forse incontreremo le bambine
che ora stanno giocando nel giardino
confinante col nostro
e che corrono
e ridono felici.

Nella rappresentazione a rientro le reggenti vengono segnalate dal grassetto, le coordinate si trovano sulla stessa linea, mentre i vari gradi di subordinazione (vediamo che le dipendenti dalla reggente e principale arrivano al quarto) vengono rappresentati con le rientranze del testo. Questa visualizzazione ha il limite di non alterare la linearità del periodo, perché rimane legata al procedere della lettura da sinistra a destra.

Nella rappresentazione a parentesi, il numero di parentesi rappresenta il grado di subordinazione, ma il tutto risulta essere di difficile lettura.

[Nel pomeriggio andremo in piscina (a rinfrescarci (perché in casa fa talmente caldo) (che non si può respirare) (nonostante l'aria condizionata sia accesa da stamattina)))] e [forse incontreremo le bambine (che ora stanno giocando nel giardino (confinante col nostro)) e (che corrono) e (ridono felici.)]

Potremmo anche pensare ad uno schema a blocchi (o a box, come quello utilizzato dall'Invalsi), più esplicito, al quale abbiamo aggiunto colori e sottolineature ad indicare i ruoli all'interno di ciascuna frase e dove compaiono anche i connettivi che legano le frasi (nel nostro caso si tratta di congiunzioni e una preposizione).



6.2. I problemi

Lo schema a blocchi rappresenta bene la gerarchia interna al periodo, e segnala visivamente una principale, con subordinate fino al quarto grado e una coordinata alla principale con subordinate fino al secondo grado, ma non tiene conto degli attacchi. Se vogliamo applicare i principi della valenziale, ci accorgiamo infatti che, mentre la dipendente finale, quella causale e quella concessiva sono frasi espansione, cioè sono frasi autonome che si collegano a una frase satura, le relative sono dei circostanti delle rispettive reggenti, quindi non tanto dipendenti da queste, ma legate ad uno specifico elemento: 'le bambine' nel primo caso (di cui si dice "che stanno giocando in giardino e che corrono e ridono felici")

e “giardino” (di cui si dice “*che confina col nostro*”) nel secondo caso, di relativa implicita. Di conseguenza appartengono a quella fascia che abbiamo definito “intermedia”, di cui il nostro schema non riesce a rendere ragione.

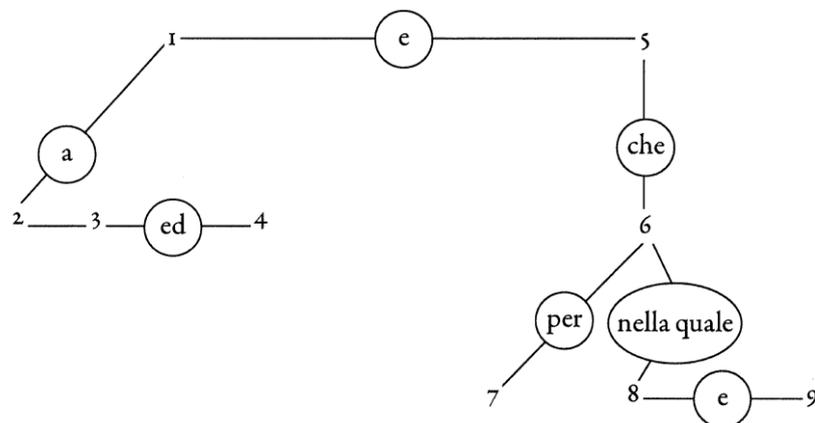
Inoltre vi è un altro problema: la frase “*che non si riesce a respirare*” non è esattamente una dipendente di “*in casa fa talmente caldo*”, ma le due frasi possono essere considerate interdipendenti o “compenetrate”²⁸ in quanto il nucleo (*in casa fa talmente caldo*) contiene un elemento intensificatore (*talmente*), circostante dell'espressione *fa caldo*, che rende la frase non autonoma²⁹.

Come dar ragione di tutto questo in una visualizzazione? Forse non è casuale che i manuali che stiamo prendendo in considerazione non presentino alcuna rappresentazione di frasi interdipendenti.

Tale limite è ovviamente ancora più evidente se alle frasi sostituiamo i numeri, ancora più “opachi” rispetto ai reciproci ruoli non solo delle frasi tra loro, ma anche degli elementi interni alle frasi.

Il problema viene posto anche da Colombo Graffi (2017: 109). Gli autori, dopo aver visualizzato attraverso uno schema (in cui ciascuna frase è rappresentata da un numero), il periodo seguente:

¹I cosiddetti reality educano ²a “nominare” ³cioè a discriminare ed ⁴escludere, e ⁵insegnano ⁶che l'unico modo ⁷per stare insieme ⁶è in una classifica ⁸nella quale uno vince, e ⁹gli altri perdono.



concludono che

[L]o schema è alquanto intricato nella lettura, eppure non dice tutto ciò che di rilevante si può dire della struttura del periodo: non dà modo di rappresentare il fatto che *l'unico modo per stare insieme* è un sintagma nominale, cioè che *per stare insieme* non dipende tanto dalla frase sovraordinata quanto dalla testa del SN *modo*; lo stesso vale per *nella quale uno vince e gli altri perdono*, due frasi relative che dipendono dalla testa *una classifica*; che le frasi relative siano parte di un SN è un fatto generale.

Dunque la classica analisi del periodo in frase principale, subordinate di primo, secondo ecc. grado e relative coordinate è uno strumento certo

²⁸ De Santis, *La frase complessa in una prospettiva valenziale*, in questa stessa raccolta, pp. 287 e 292-293.

²⁹ Sabatini, Camodeca, De Santis C., 2011: 157 e 398.

didatticamente utile a un primo chiarimento delle idee di fronte a dati sintatticamente complessi, ma anche uno strumento approssimativo.

Ci possiamo accontentare sul piano didattico di questa riflessione, se, come insegnanti, conosciamo il valore logico e formativo di una rappresentazione che dia conto di periodi complessi e che faccia ragionare gli studenti (soprattutto alla Secondaria di secondo grado) con strumenti che presentano un alto grado di astrazione?

Se poi prendiamo in considerazione il suggerimento di ampliare lo studio dell'analisi della frase complessa al triennio della Secondaria di secondo grado³⁰, per confrontare testi di autori diversi e comprendere la diversità delle scelte stilistiche o per individuare diacronicamente le differenze sintattiche, avremmo bisogno sicuramente di uno strumento più mirato.

Una prima conclusione dunque è che la valenziale, del resto nata per rappresentare la frase semplice, è un modello didatticamente utile, che aiuta a mettere a fuoco, aiutandosi con la semantica, i legami sintattici interni alla frase. Il modello è trasferibile anche alla frase complessa, ma, alla luce degli strumenti didattici prodotti finora, una rappresentazione adeguata al modello non risulta adeguata a cogliere la gerarchia di un periodo che sia lungo e complesso.

Possiamo chiederci allora se abbiamo uno strumento che ci aiuta solo a capire un contenuto diviso in piccole scatole, riprendendo la metafora di Palermo (2013: 202):

Nel costruire un testo, l'emittente deve trasferire al ricevente un certo bagaglio di informazioni. Per far questo l'emittente può decidere di collocare i diversi componenti del bagaglio in un grande baule unico, con gli oggetti riposti su più piani e con scomparti che regolano e segnalano il passaggio tra essi, o in tante piccole scatole, in cui gli oggetti sono disposti su un solo livello, allineate l'una dopo l'altra.

7. UNA POSSIBILE CONCLUSIONE E QUALCHE SPUNTO DIDATTICO

Se riflettiamo sull'evoluzione della lingua italiana (ben sintetizzata in Palermo 2013: 203-210), possiamo mettere a fuoco che, dopo lo stile definito "periodico" (lungi periodi fortemente ipotattici) di Boccaccio, ripreso poi da Bembo nel '500 come modello, la lingua si evolve, dopo il '600, e soprattutto nel '700, per motivi diversi, verso uno stile spezzato.

Nello stile spezzato si riducono i gradi di subordinazione (che non vanno oltre il secondo), ma entrano in gioco altri elementi di tipo semantico-sintattico, ad esempio le nominalizzazioni, cosicché "il peso informativo della frase viene scaricato dal verbo al nome". Tale stile viene definito da Palermo «un vero omaggio al lettore cooperativo», perché non segnala sintatticamente la gerarchia della frase, ma piuttosto affida alla rilevanza semantica (non più ai legami sintattici) il compito di definire la gerarchia dei piani del discorso. Rispetto a un alto livello di ipotassi, dobbiamo oggi fare i conti con frasi lunghe e semanticamente dense, in cui la nominalizzazione è il perno semantico-sintattico della frase.

Una seconda conclusione potrebbe esser dunque che la valenziale e la sua rappresentazione grafica compatibile (il problema degli attacchi impedisce di rappresentare una frase attraverso un numero e l'analiticità del modello rende difficoltosa la rappresentazione di periodi che presentano un elevato numero di gradi di

³⁰ De Santis, *La frase complessa in una prospettiva valenziale*, in questa stessa raccolta, p. 398.

subordinazione) è funzionale alla sintassi di oggi, che si qualifica come sintassi spezzata e scarica il peso della comprensione all'interno della frase e specificamente sul nome, contemporaneamente avvalendosi di strumenti testuali per collegare le frasi nel periodo.

Interessante allora ragionare didatticamente sulle scelte rispetto alle regole³¹. Al di fuori dell'impalcatura centrale, che deve sottostare a regole sintattiche, chi parla o scrive è libero di specificare un ampio ventaglio di ruoli marginali: può utilizzare la subordinazione, ma anche spostarsi sulla dimensione testuale, dove trova una gamma assai più vasta e ricca di strumenti utili ad esprimere un determinato "processo".

Con gli studenti, dunque, si potrebbe lavorare a una delle numerose possibili riscritture del lungo periodo del nostro esempio, arrivando a questo ipotetico risultato:

Nel pomeriggio andremo in piscina a rinfrescarci: in casa fa talmente caldo che non si riesce a respirare nonostante l'accensione dell'aria condizionata. Lì forse incontreremo le bambine che ora stanno giocando, correndo e ridendo felici, nel giardino accanto al nostro.

Ora i periodi sono due e il collegamento tra loro non è di tipo sintattico, ma testuale ("lì" qui usato come richiamo anaforico).

Nel primo periodo i gradi di subordinazione si sono ridotti a uno, attraverso due operazioni: la conversione di una subordinata in una frase giustapposta (attraverso l'utilizzo dei due punti) e l'introduzione di una nominalizzazione (l'*accensione*) che rende lo stesso concetto (o "processo") attraverso un'espansione anziché una frase dipendente. Anche nel secondo periodo vi è un solo grado di subordinazione e le dipendenti sono tre membri paralleli, che presentano la stessa struttura sintattica. Sono due periodi di lunghezza e ipotatticità accettabili, per la cui comprensione è tuttavia necessario mettere in luce la funzione di elementi anaforici, di nominalizzazioni e analizzare gli aspetti semantici-testuali della punteggiatura (in questo caso i due punti).

Altre possibili trasformazioni in cui le variazioni, oltre che a livello sintattico, possono essere lessicali o di tipo inferenziale, ad esempio per il recupero di ellissi.

Nel pomeriggio andremo in piscina a rinfrescarci, dato il caldo irrespirabile che abbiamo in casa nonostante l'aria condizionata. Forse incontreremo le bambine che ora giocano, corrono e ridono felici nel giardino confinante.

Oggi pomeriggio andremo in piscina. Lì ci rinfrescheremo, perché in casa, nonostante l'aria condizionata, non si respira per il gran caldo. Forse troveremo le bambine che ora giocano correndo e ridendo felici nel giardino vicino.

In questo modo si affiancherebbero nella didattica all'analisi sintattica di frasi e periodo altri ambiti di riflessione linguistica, ponendo ad esempio una maggior attenzione all'analisi testuale, alla semantica della frase e del testo e alle ricche possibilità di scelta offerte dalla lingua a livello lessicale, inferenziale, anche oltre la subordinazione.

³¹ Prandi (2006) parla di regole e di scelte, sul piano sintattico intendendo per regole le relazioni grammaticali, quelle che guidano gli elementi necessari del nucleo e per scelte quelle degli strati più periferici, nei quali chi produce il testo può scegliere fra diverse realizzazioni linguistiche dello stesso concetto, le relazioni concettuali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica*, Carocci, Roma.
- Chomsky N. (1974), *Le strutture della sintassi*, Laterza, Bari.
- Damiano E. (2004), *Insegnare i concetti. Un approccio epistemologico alla ricerca didattica*, Armando editore, Roma.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (1994), *Capire le parole*, Laterza, Bari.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo*, Carocci, Roma.
- Graffi G. (2012), *La frase: l'analisi logica*, Carocci, Roma.
- Honey P., Mumford A. (1982), *The manual of Learning Styles*, P. Honey, London.
- Kolb D. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, Prentice Hall Englewood Cliffs, NJ.
- Piemontese M. E. (1996), *Capire e farsi capire*, Tecnodid, Napoli.
- Prandi M., De Santis C. (2019), *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Prandi M., De Santis C. (2011), *Le regole e le scelte*, UTET, Torino.
- Prandi M. (2006), *L'analisi del periodo*, Le bussole Carocci, Roma.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (1988), *La grande grammatica italiana di consultazione*, il Mulino, Bologna.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Sabatini F. (2016), *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Mondadori, Milano.
- Stella G., Grandi L. (2011), *Come leggere la dislessia e i DSA*, Giunti, Firenze.
- Tesnière, L. (1959), (1966²), *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Parigi.
- Van Dijk T. A., Kintsch W. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press NewYork-London.

Grammatiche scolastiche citate

- Altieri Biagi M.L. (1987), (1994), *La grammatica dal testo*, Mursia, Milano;
- Bertocchi D., Achiardi G. (1990), *Le carte in regola*, La Nuova Italia, Firenze;
- Colombo A. (1988), *Pensare le parole*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano;
- Della Casa M. (1988), *Scritto e parlato*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Lo Duca M. G., Solarino R. (1990), *La città delle parole*, La Nuova Italia, Firenze.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014) *Conosco la mia lingua*, Loescher, Torino.