

IL CONCETTO DI VALENZA NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO LS. UNO STUDIO DI CASO

Andrea Bocchi, Miria Martina Del Mauro¹

1. INTRODUZIONE

In risposta ad un'esigenza di rinnovamento della didattica dell'italiano come L1 avvertita diffusamente, alcuni studiosi hanno suggerito diversi modi per cercare di superare i problemi dell'impostazione grammaticale tradizionale²; le loro proposte sono accomunate dal ricorso a vari concetti e modelli di descrizione della lingua introdotti dalla linguistica moderna, con l'obiettivo di fornire agli apprendenti non un insieme di regole ma un tentativo di osservazione di fatti linguistici e di descrizione di regolarità al loro interno. Uno dei concetti ripresi dalla linguistica moderna è quello di valenza³ (in particolare di valenza del verbo) che, dopo una difficile affermazione nelle grammatiche dell'italiano iniziata negli anni Ottanta, ora si sta diffondendo nelle grammatiche scolastiche⁴, e sta trovando sempre più frequente applicazione nel mondo della scuola per l'insegnamento dell'italiano come L1⁵. Per la sua potenza descrittiva e la sua capacità di dare ordine alle pratiche di analisi della lingua, da qualche anno il concetto di valenza conosce sperimentazioni e applicazioni strutturate anche nell'insegnamento dell'italiano come L2/LS⁶.

L'obiettivo del presente lavoro è indagare, attraverso uno studio di caso, quali sono gli aspetti e i contenuti della didattica dell'italiano come LS che possono beneficiare maggiormente dell'adozione del modello valenziale. Il lavoro è articolato in due capitoli:

¹ Università degli Studi di Milano – Master PromoItals. Sono di Bocchi i §§ 1, 2, 3.3, 3.4; sono di Del Mauro i §§ 3, 3.1, 3.2, 4, 5.

² A titolo esemplificativo vd. Andreose (2017), Colombo, Graffi (2017) e Notarbartolo (2019).

³ Sul modello valenziale si rimanda a De Santis (2016) per un primo approccio; Dallabrida, Cordin (2018) per un inquadramento globale; Dallabrida (2018), De Santis (2018), Duso (2019) e Pona (2019) per approfondimenti su aspetti specifici e punti di forza del modello; Sabatini, Camodeca, De Santis, (2011) e Sabatini, Camodeca, De Santis (2014) come esempi di manuali scolastici destinati rispettivamente alla scuola secondaria di secondo e di primo grado; Di Maria (2019) e Giannone (2019) per aggiornamenti e adattamenti del modello valenziale ai vari contesti scolastici di insegnamento dell'italiano; il DISC (*Dizionario Italiano Sabatini Coletti*), il primo dizionario monolingue dell'italiano ad aver introdotto l'indicazione degli argomenti richiesti per ogni accezione dei verbi lemmatizzati; il sito dell'INDIRE: (https://neoassunti.indire.it/risorse_per_docenti/guide/il-modello-della-grammatica-valenziale-2/index.html) per la consultazione di alcune risorse didattiche sul modello valenziale, destinate ai docenti e liberamente accessibili.

⁴ Duso (2019: 229-231).

⁵ De Santis (2018). Duso (2019: 229) sottolinea come alcuni tratti del modello valenziale siano stati implicitamente accolti a partire dal 2007 anche dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, e come si siano diffusi (anche in questo caso senza che vi si faccia esplicito riferimento) grazie alle prove Invalsi.

⁶ Vd. Pona, Questa (2020), una grammatica pedagogica basata sul modello valenziale che dedica particolare attenzione ai principali nodi critici dell'acquisizione dell'italiano L2 segnalati dalla linguistica acquisizionale.

- nel primo si presentano in modo sintetico tre casi in cui il modello è stato usato con profitto per l'insegnamento dell'italiano come L2, e si elencano i vantaggi glottodidattici del modello evidenziati dalle tre esperienze;
- nel secondo si procede con lo studio di caso oggetto del presente contributo, inserito in un contesto di apprendimento dell'italiano come LS. Tale studio ha per oggetto il corso di *Estudios lingüísticos en lengua italiana 3* erogato dall'Universitat de València, di cui si prendono in esame i contenuti e i risultati di apprendimento valutati *in itinere*, con l'obiettivo di mettere in luce il modo in cui il modello valenziale interagisce con le variabili del contesto di insegnamento.

2. ALCUNE SPERIMENTAZIONI DEL MODELLO VALENZIALE NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2

Un primo studio (Camodeca, 2011) riporta la sperimentazione del modello durante l'anno scolastico 2008/2009 per la preparazione dell'esame CILS-1 (corrispondente al livello B1 del QCER) in una classe di 14 apprendenti adulte di un CTP di Aosta. Il gruppo era eterogeneo per età, nazionalità, lingua di partenza, livello di scolarità, periodo di residenza in Italia e modalità di acquisizione dell'italiano. La competenza linguistica delle apprendenti in italiano era relativamente omogenea (A2-B1) e mostrava disequilibrio nel grado di sviluppo delle diverse abilità (con una discreta fluenza nel parlato nei registri informali e nel dominio privato, a fronte della necessità di sviluppare un'adeguata correttezza grammaticale per una sicura interazione nel dominio pubblico e, nello scritto, la padronanza di generi testuali connessi ai bisogni quotidiani). Lo scopo del corso era far riflettere sulle strutture della lingua attraverso un approccio comunicativo e testuale combinato con il modello valenziale per far acquisire alle apprendenti la mancata accuratezza linguistica. Ci si è concentrati sulle strutture frasali percepite come più impegnative – legate soprattutto all'uso delle preposizioni dipendenti da verbi – attraverso l'impiego degli schemi grafici a struttura radiale elaborati da Sabatini per la rappresentazione delle frasi. In particolare, nello studio sono riportati due esempi di attività condotte durante il corso:

- 1) osservazione di due costruzioni argomentali diverse di uno stesso verbo (*lavorare a* vs. *lavorare per*); individuazione di schemi idonei a rappresentare le due costruzioni; consultazione del DISC online per associare la variazione di significato alla variazione del quadro argomentale del verbo; produzione, con il supporto di schemi radiali vuoti, di frasi che usano questo verbo nei due quadri argomentali;
- 2) ricerca in un testo di una costruzione verbale poco chiara (*Mi propone un piatto di pasta*); individuazione dello schema radiale che rappresenta la valenza del verbo (*qualcuno propone qualcosa a qualcuno*); focalizzazione sull'elemento che produce la difficoltà (*Mi*) e ritrovamento del suo corrispettivo nello schema radiale (*a qualcuno*), al fine di comprenderne il valore; produzione orale di frasi che utilizzano questa struttura argomentale; osservazione dell'equivalenza sintattico-semantiche della struttura originaria fonte di difficoltà e delle frasi prodotte secondo lo stesso schema.

Il modello valenziale è apparso alle apprendenti come uno strumento concettuale e operativo facilmente applicabile, suscitando reazioni di sorpresa e curiosità e accrescendo l'aspettativa e la motivazione. Le apprendenti hanno imparato a usare autonomamente gli schemi radiali per focalizzare la preposizione richiesta dai verbi, esaminare le diverse strutture argomentali di uno stesso verbo, individuare una struttura

argomentale non nota o non ancora acquisita e avere un supporto nella creazione di frasi e nella loro linearizzazione.

In un contributo successivo Camodeca (2013) evidenzia le riflessioni emerse durante un convegno organizzato nel 2012 dall'Associazione Docenti di Italiano in Germania⁷, finalizzato a individuare nuovi modi di impiegare il modello valenziale nella didattica dell'italiano L2. Il convegno, rivolto a docenti in servizio e in formazione, si è svolto sotto forma di laboratorio diviso in due parti: la prima, teorica, ha fornito ai partecipanti una formazione sul modello valenziale; la seconda, pratica, ha previsto la simulazione di alcune attività da proporre in classe a studenti non italofoni di livello A2-B1.

- 1) La prima attività prevedeva alcune frasi con circostanziali ed espansioni, presentate sotto forma di schemi radiali. Ai partecipanti è stato chiesto di linearizzare le frasi, sostituendo le espansioni nominali con subordinate analoghe fornite dall'esercizio (*in vacanza > quando è in vacanza; la sera > quando è sera; prima di cena > prima di fare cena*). Dopo il confronto dei diversi risultati, l'attività è proseguita con la richiesta di produrre una nuova frase a partire da uno schema radiale vuoto nel rispetto di alcuni vincoli, per poi linearizzarla e confrontare nuovamente i risultati.
- 2) Nel secondo esercizio sono stati presentati alcuni schemi radiali vuoti, da riempire prima con frasi fornite dal docente, poi con altre frasi create dai partecipanti. L'attività si è svolta attraverso la condivisione di dubbi e ipotesi di lavoro.

Nel complesso, le simulazioni hanno permesso di osservare come la grammatica valenziale si presti a educare gli apprendenti a curare maggiormente l'ordine di collocazione delle parole e la punteggiatura, nonché a riflettere sulle differenze tra L1 e L2, soprattutto in termini di mobilità dei costituenti della frase.

Infine, l'ultimo studio qui considerato (Gilardoni, Corzuol, 2016) documenta la sperimentazione, durante gli a.s. 2014/15 e 2015/16, del modello valenziale nei laboratori di italiano L2 di due scuole secondarie (di primo e secondo grado) del territorio lombardo. I laboratori sono stati frequentati da alunni alloctopi di età compresa fra i 15 e i 16 anni, con un livello di competenza in italiano corrispondente a A2-B1. La sperimentazione intendeva far riflettere gli apprendenti sulla lingua per sviluppare la loro competenza comunicativa, in particolare l'abilità di produzione scritta, utilizzando nuove tecnologie a cui essi erano avvezzi ma non in chiave didattica. L'esperimento prevedeva l'uso di schemi radiali per focalizzare l'attenzione degli studenti sui propri errori di natura sintattico-grammaticale più frequenti in sede di scrittura, e per guidarli alla loro correzione.

L'attività si è articolata in cinque fasi: dalle produzioni scritte degli alunni sono state estrapolate frasi con errori sintattico-grammaticali; si è sottoposta a ciascun alunno la frase da lui prodotta, in versione corretta e sotto forma di schemi radiali colorati e animati tramite presentazione di *PowerPoint*; si è mostrata all'alunno l'evoluzione della struttura radiale della frase, includendovi solo i verbi ed eventuali soggetti sottintesi; si è chiesto all'alunno di completare lo schema radiale utilizzando le parole e i sintagmi indicati sotto di esso; l'alunno infine ha linearizzato la frase e il docente gli ha riproposto la frase in versione corretta, confrontandola con quella prodotta dall'alunno.

La proposta è stata recepita come divertente e motivante e ha permesso agli apprendenti di riflettere sull'uso di pronomi, congiunzioni e preposizioni, sulla punteggiatura, sull'ordine delle parole e sull'uso del carattere maiuscolo a inizio frase. Gli studenti, inoltre, hanno dichiarato di aver maturato consapevolezza dei propri errori e di

⁷ "Modelli di grammatica nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera", Berlin, Humboldt Universität, 13 ottobre 2012.

aver sviluppato la capacità di autoverifica e autocorrezione, e una maggiore consapevolezza dei processi di apprendimento e dei propri bisogni formativi, nella direzione di una più spiccata autonomia in fase di apprendimento.

3. IL CORSO OGGETTO DI INDAGINE

Lo studio di caso presentato in questa sede ha per oggetto i contenuti del corso universitario *Estudios lingüísticos en lengua italiana 3*, erogato dall'Universitat de València nel primo semestre dell'a.a. 2021/2022. Il corso, tenuto in italiano dal professor Andrea Bombi, fa parte del percorso di laurea quadriennale (corrispondente al primo ciclo di studi universitari) *Lenguas Modernas y sus Literaturas*; si è svolto tra il 13 settembre e il 23 dicembre 2021, con una cadenza di due lezioni (4 ore totali) a settimana. Il presente contributo riporta e analizza i contenuti delle lezioni comprese tra il 20 settembre e il 2 dicembre (escluse le lezioni tra il 18 e il 28 ottobre⁸).

Sul sito istituzionale del corso si legge che esso «si propone di fornire agli alunni requisiti avanzati per l'analisi sintattica e testuale delle produzioni linguistiche in italiano, con una particolare attenzione al mezzo orale»⁹. L'analisi procede secondo una prospettiva sincronica, e si sofferma in particolare sui punti di maggiore divergenza tra il sistema linguistico italiano e quelli del dominio iberoromanzo. Il corso applica i concetti operativi di diverse correnti, principalmente quella valenziale e quella generativista¹⁰. Il testo di riferimento del corso, proposto anche agli studenti come manuale, è la *Nuova grammatica italiana* di Salvi e Vanelli¹¹, di impostazione prevalentemente generativista; come testo di supporto si utilizza anche la *Grande grammatica italiana di consultazione* di Renzi, Salvi e Cardinaletti¹².

Il corso si rivolge a studenti che abbiano una conoscenza della lingua italiana pari al livello B2 del QCER (dimostrata dal superamento del corso universitario di livello inferiore), poiché intende contribuire allo sviluppo delle abilità comunicative in lingua italiana fino al livello C1, con una speciale attenzione all'adeguamento stilistico dei differenti discorsi (colloquiale, formale, accademico, nella scrittura e nell'oralità). In particolare l'insegnamento mira ad approfondire la conoscenza della grammatica italiana attraverso i concetti operativi di diverse scuole linguistiche; a rinforzare le competenze comunicative in italiano; ad incrementare la capacità di sviluppare per iscritto ed esporre in italiano una riflessione critica e sintetica sui diversi aspetti dello studio scientifico della LS.

I risultati di apprendimento attesi sono coerenti con alcuni obiettivi generali del corso di laurea, tra cui: l'applicazione delle proprie competenze allo sviluppo di argomentazioni utili a risolvere problemi nel proprio campo di studio; la conoscenza della grammatica e lo sviluppo delle competenze comunicative in una lingua straniera; la descrizione scientifica di una lingua straniera basata sulla conoscenza della sua

⁸ Gli argomenti di questa sequenza di lezioni non erano strettamente pertinenti con il concetto di valenza.

⁹ Vd.:

<https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=35702&CURSOACAD=2022&IDIOMA=C>.

¹⁰ Come noto, il generativismo si è sviluppato in modo indipendente rispetto alla teoria della valenza, ma ne condivide vari elementi, come la priorità riconosciuta alla sintassi nell'analisi linguistica, la distinzione tra elementi facoltativi e obbligatori all'interno della frase e la sua rappresentazione grafica sotto forma di schemi ad albero rovesciato; De Santis (2016: 32).

¹¹ Salvi, Vanelli (2004).

¹² Renzi, Salvi, Cardinaletti (2001).

grammatica; l'elaborazione di diversi tipi di testo in lingua straniera corretti sul piano stilistico e grammaticale.

Nel corso oggetto di osservazione, i concetti e i procedimenti sono presentati con metodo induttivo, supportato dall'analisi di singoli casi e dalla risoluzione di problemi; gli alunni sono inoltre invitati a risolvere problemi legati ai contenuti del corso, e ad esporre i risultati di lavori realizzati individualmente o in gruppo.

Gli apprendimenti sono valutati in due momenti e secondo due modalità, che contribuiscono in parti uguali al giudizio finale: il 50% del voto è dato da una forma di valutazione *in itinere* (una serie di prove scritte con esercizi teorico-pratici basati su esempi autentici di lingua, proposte a conclusione di ogni "tema"¹³); il restante 50% dipende dal lavoro finale del corso, che consiste nell'analisi di un breve testo orale di 5-7 minuti predisposto dal docente. Nel seguente elaborato sono riportate e analizzate alcune prove scritte somministrate durante il corso, ma non i lavori finali (la cui correzione è avvenuta dopo la conclusione dello studio di caso).

Il corso è seguito da 20 studenti, per la maggior parte ispanofoni madrelingua, più una studentessa madrelingua italiana e una bilingue italiana-spagnola¹⁴. Il loro livello di competenza in italiano, corrispondente al B2, appare omogeneo: gli studenti intervengono spesso in italiano e fra loro discutono di argomenti inerenti al corso sia in spagnolo sia in italiano.

3.1. Tema 1 – I ruoli semantici

Il corso si apre con la constatazione dell'insufficienza delle definizioni della grammatica tradizionale. Come esempio di inadeguatezza si propone il caso del soggetto: esso viene tradizionalmente definito come "colui che compie l'azione espressa dal verbo", ma questa definizione viene subito confutata dall'esempio del verbo italiano *cadere*, il cui soggetto non compie volontariamente l'azione espressa. Per rendere più chiaro il fatto che l'evento descritto dal verbo non consiste per forza in un'azione volontaria, il docente mostra la differenza che, in spagnolo, intercorre tra *se cae* (= cade) e *se deja caer* (= si lascia cadere). Questa premessa giustifica l'esistenza del corso, poiché mostra che per riflettere in modo scientifico sulla lingua italiana si deve superare il sistema delle definizioni tradizionali. La riflessione scientifica sulla lingua richiede inoltre di tenere separate l'analisi sintattica e quella semantica.

Sulla scorta di queste premesse, viene introdotto il modello valenziale. La sua illustrazione procede in modo induttivo, non attraverso una definizione di valenza, ma per mezzo di una serie di esempi che stimolano il riconoscimento da parte degli studenti di strutture dal significato completo o meno (*Pierino mangia la mela*; *Pierino piange*; *Pierino costruisce*). Delle frasi proposte, una studentessa riconosce l'ultima come non completa, mentre risulta più difficile spiegare la differenza tra il secondo e il terzo esempio senza ricorrere alle definizioni tradizionali (la stessa studentessa parla di uso transitivo e intransitivo del verbo). Una volta completata la terza frase (*Pierino costruisce un modellino*), il docente promuove un approccio operativo alla scoperta del concetto di valenza: invita gli studenti a far partire la riflessione linguistica dal verbo, che descrive qualcosa, e a porre l'attenzione sul suo significato, e di conseguenza sulla funzione dei costituenti che esso richiede prima che sulla loro forma.

¹³ Sequenza di 3-4 lezioni in cui si affronta la spiegazione di un macro-argomento comune.

¹⁴ Nel presente elaborato, nell'esame dei risultati delle verifiche alla fine di ogni "tema" non vengono prese in considerazione le prove scritte della studentessa italoфона e di quella bilingue.

In un secondo momento viene introdotto il discorso sugli attanti, concetto su cui all'inizio emergono alcune incertezze da parte degli studenti. Una volta chiarito come individuare gli attanti attraverso una serie di esempi (*Nevica; Pierino e Giorgio costruiscono un modellino; Pierino dà il compito al maestro*), viene illustrato il concetto di valenza e la sua origine dalla chimica. Il modello della grammatica valenziale viene presentato come un metodo di analisi che si colloca lungo la relazione tra sintassi e semantica, in cui il punto di partenza deve sempre essere la riflessione sul verbo.

Tuttavia, per rendere più semplice la comprensione agli studenti, all'inizio si chiede loro di separare la sintassi dalla semantica per concentrare l'attenzione sul concetto di ruolo semantico. A questo proposito, si invitano gli studenti a interrogarsi sul tipo di dramma che il verbo mette in azione, poiché da questa prospettiva il ruolo semantico è il modo in cui ciascun attante prende parte al dramma descritto dal verbo¹⁵. Per identificare i ruoli semantici è necessario partire dal verbo e dal tipo di evento che esso descrive: si comincia con il verbo *costruire*, che esprime un'azione che necessita di un "costruttore" e di un "costruito", cioè rispettivamente di un attante **agente** (= ente animato che volontariamente compie un'azione), e di un attante **oggetto** (= attante che partecipa all'azione, ma non in modo attivo).

Appare significativo che la valenza produca fin da subito negli studenti intuizioni corrette sulla costruzione delle frasi. Ad esempio, quando si chiede loro quale sia la valenza del verbo *dare*, e se ci sia un agente che inizia l'azione, una studentessa capisce che esso richiede *un oggetto dato a qualcuno* (si ricorda che c'è anche un ente che compie volontariamente l'azione).

La spiegazione procede con un altro esempio: *Pierino chiude il maestro nello sgabuzzino*. Agli studenti viene chiesto come si definirebbe "nello sgabuzzino" secondo l'analisi tradizionale, e un apprendente parla di complemento di luogo. Viene allora spiegato che in semantica si tratta dell'attante **luogo**, che in questa frase costituisce il terzo attante richiesto dal verbo. Una studentessa offre lo spunto per fare un'ulteriore riflessione, quando osserva che nella frase *Pierino chiude la porta* non c'è bisogno di un terzo attante. L'osservazione dà al docente la possibilità di chiarire che i verbi non hanno un numero fisso di attanti, ma ammettono diverse costruzioni argomentali, quindi una studentessa commenta opportunamente dicendo che è il significato del verbo che determina il numero degli attanti.

Per consolidare questo concetto, viene scritta alla lavagna una serie di verbi e si chiede agli studenti di lavorare in gruppo per riconoscerne la valenza e per fare ipotesi sul tipo di evento descritto. Si utilizza poi il DISC per controllare le valenze associate ai diversi significati dei verbi proposti.

Nella discussione sugli esempi si sottolinea, in particolare, che la variazione della valenza può dipendere:

- 1) dalla selezione del significato letterale o metaforico del verbo (su *grandinare* gli studenti dicono che esso non richiede attanti, ma il docente puntualizza che con il significato di 'cadere copiosamente come la grandine' il verbo ha bisogno di un attante, come nel caso di *Grandinano proiettili*);

¹⁵ La metafora del dramma sarà ripresa in modo esplicito e completo più avanti durante il corso, per aiutare gli apprendenti a capire l'obbligatorietà degli argomenti e la completezza della frase sul piano semantico (diversa dalla sua correttezza a livello grammaticale): si fa infatti notare agli studenti che "Tutti gli attanti partecipano al dramma espresso dall'azione e lo fanno tutti in modo ugualmente importante per costruire la frase necessaria".

- 2) dalla selezione dei diversi significati letterali del verbo: *riparare* (= aggiustare) *qualcosa* ha bisogno di due attanti, mentre *riparare* (= proteggere) *qualcuno da qualcosa/qualcuno* ne richiede tre;
- 3) dalla selezione degli argomenti di un verbo: *sanguinare* è monovalente se si sceglie come argomento una persona (*qualcuno sanguina*), mentre è bivalente se si sceglie come primo argomento una parte del corpo (*a qualcuno sanguina qualcosa*). In spagnolo invece è ammessa solo la seconda costruzione (*Me sangre la pierna*);
- 4) dal contesto: per il verbo *scivolare* una studentessa interviene correttamente dicendo che si può dire *Sono scivolata*, ma anche *Mi è scivolata la penna*.

Il discorso sui ruoli semantici procede con l'introduzione degli altri tipi di attanti. Per illustrare i ruoli semantici diversi dall'agente, il docente si sofferma sul fatto che non tutti i verbi descrivono azioni, e che quindi il soggetto sintattico non ha sempre il ruolo semantico di agente, come si vede dagli esempi proposti e commentati di seguito.

1. *Renzi apre il semestre italiano con un discorso brillante*

Il tipo di evento descritto dal verbo è un'azione che il soggetto sintattico compie volontariamente; quest'ultimo, quindi, ricopre il ruolo semantico di agente.

2. *Renzi affonda in tutte le statistiche*

Il verbo descrive non un'azione ma un accadimento, sul quale il soggetto sintattico non esercita un controllo volontario; esso dunque svolge il ruolo semantico di oggetto.

3. *Renzi non sente la vittoria in tasca*

Il verbo descrive non un'azione volontaria ma un evento psichico, legato a un'esperienza sensoriale; il soggetto sintattico assume, rispetto a questo evento, il ruolo semantico di **esperiente**. Riguardo l'esperienza sensoriale come tipo di evento descritto dal verbo, si fa notare agli studenti come sia possibile anche una costruzione di frase in cui il ruolo semantico di esperiente non è svolto dal soggetto sintattico: *A Fatima appare la Vergine*. In questa frase il verbo descrive un'esperienza che avviene nella mente di 'Fatima'; il soggetto sintattico, invece, assume qui il ruolo semantico di oggetto (diversamente da una frase del tipo *Fatima osserva la Vergine*, in cui il verbo descrive un'azione volontaria e il soggetto sintattico ricopre il ruolo di agente).

4. *Renzi gode degli stessi diritti degli altri cittadini*

Poiché in questo caso il verbo *godere* non descrive l'esperienza sensoriale del godimento ma equivale ad 'avere, possedere', il soggetto sintattico assume il ruolo semantico di **possessore**. Viene segnalata un'altra possibile costruzione di frase in cui il ruolo semantico di possessore non è svolto dal soggetto sintattico: ad esempio in *Lavo i capelli ai bambini* l'oggetto indiretto sul piano semantico equivale a 'dei bambini', indica cioè il possessore dell'oggetto *capelli*. Si noti che il ruolo semantico di possessore è sempre assunto da elementi obbligatori della frase: *Lavo i capelli* [di chi?]¹⁶.

¹⁶ In italiano l'enunciato *Lavo i capelli* è accettabile solo se si considera che il possessore sia il parlante (= *Mi lavo i capelli*). Il docente fa notare che in inglese il possessore deve essere sempre espresso: ad esempio *I wash my hair*.

5. *Ho comprato un peluche a mia figlia*

A differenza dell'esempio *Lavo i capelli ai bambini*, in questo caso l'oggetto indiretto non è obbligatoriamente richiesto dal verbo *comprare*, che è bivalente (*Ho comprato un peluche* sarebbe una frase già completa). Perciò 'a mia figlia', in quanto elemento extra nucleare, non assume il ruolo semantico di possessore ma quello di **beneficiario**. Quest'ultimo ruolo non va confuso con quello di **termine**, che può essere assunto solo da attanti che siano nucleari, e che si leghino a verbi che esprimono un'idea di trasferimento (ad esempio *Ho regalato un peluche a mia figlia*).

6. *La spiaggia brulica di insetti*

Per illustrare che il ruolo semantico assunto dal soggetto sintattico è quello di luogo, si invitano gli studenti a riflettere sull'esempio, equivalente sul piano semantico, *Ci sono gli insetti nella spiaggia*.

7. *Il discorso di Renzi apre una fase nuova*

Come nel caso precedente, per spiegare che il ruolo semantico del soggetto sintattico è quello di **strumento**, viene presentato un esempio dal significato identico: *Renzi apre una nuova fase con un discorso brillante*.

Infine si segnala il caso particolare dei **verbi supporto**, che ha ricadute sull'individuazione dei ruoli semantici. Si propone la seguente coppia di esempi:

8. *La mamma ha dato un dolce al bambino*

9. *Ho dato un'occhiata al catalogo*

Sul piano sintattico i due verbi generano la stessa costruzione, ma sul piano semantico non descrivono lo stesso tipo di evento. Mentre nel primo caso l'evento descritto è un trasferimento, nel secondo è presente una costruzione con un verbo supporto: sul piano semantico *dare un'occhiata* non è scomponibile, dunque *un'occhiata* non è l'attante oggetto di *dare*, ma fa parte del verbo. A conclusione della spiegazione, viene chiesto agli studenti quale ruolo semantico abbia *al catalogo*, e una studentessa individua correttamente che si tratta di un oggetto.

3.1.1. *La verifica sul concetto di ruolo semantici*

Di seguito riproduciamo la prima verifica somministrata per verificare l'acquisizione del concetto di ruolo semantico.

Figura 1. *La prima verifica proposta, sui ruoli semantici*

Verifica 1				
<p>1) Bella la sequenza iniziale quando Ahsoka salta addosso al droide, gli taglia la testa e poi risalta da Anakin... epico!</p> <p>2) La donna-isola irretisce l'amante e lo illude con la sua falsa definitezza e compiutezza.</p> <p>3) L'operazione di bypass risolve i problemi cardiaci creati dalla malattia coronarica.</p> <p>4) I produttori di olio danno il via alla campagna promozionale a New York.</p> <p>5) Sulla spiaggia, al crepuscolo, Barty incontra Myra e la giovane zingara gli legge la mano.</p> <p>6) Ho sbranato "Il mondo in una piazza" in un viaggio in treno fra Milano e Torino: complimenti all'autore!</p>				
Funzioni sintattiche e ruoli semantici				
Indica nella tabella la funzione sintattica dei costituenti in neretto e riscrivi la frase pronominalizzata, se possibile (3 punti).				
	Sogg.	Ogg. dir.	Ogg. ind.	Pronominalizzazione
Ahsoka salta addosso al droide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
La donna-isola irretisce l'amante e lo illude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
L'operazione di bypass risolve i problemi cardiaci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
I produttori di olio danno il via alla campagna promozionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
la giovane zingara gli legge la mano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ho sbranato "Il mondo in una piazza"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Indica se le affermazioni circa i sintagmi in neretto sono vere o false. Motiva la tua scelta nel foglio a parte (7 punti).				
				V F
Es. 1) il ruolo semantico dell'attante realizzato dal SP è benefattivo				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Es. 2) il pronome realizza nella frase un attante esperiente				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Es. 3) il SN realizza l'attante agente				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Es. 4) il ruolo semantico dell'attante realizzato dal SP è oggetto				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Es. 5) l'attante realizzato dal pronome ha ruolo semantico benefattivo				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Es. 6) il SN realizza nella frase l'attante con ruolo di oggetto				<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Di seguito si riassumono i risultati di apprendimento secondo gli esiti della prima prova scritta, a cui hanno partecipato 17 studenti.

a) Nel primo esercizio, il riconoscimento delle funzioni sintattiche dei costituenti non ha creato particolari problemi. I risultati sono: frase 1) 14 risposte giuste e 3 sbagliate; 2) 15 giuste e 2 sbagliate; 3) 16 giuste e 1 sbagliata; 4) 11 giuste e 6 sbagliate; 5) 15 giuste e 2 sbagliate; 6) 17 giuste.

La richiesta di pronominalizzazione dei costituenti ha ottenuto risultati simili: 1) 14 giuste e 3 sbagliate; 2) 17 giuste; 5) 17 giuste; 6) 17 giuste. Fanno eccezione le frasi 3)

con 17 risposte sbagliate¹⁷ e 4) con 6 giuste e 11 sbagliate. In questo caso la difficoltà nella pronominalizzazione potrebbe dipendere dalla presenza di un verbo supporto.

Nel secondo esercizio, le risposte e le relative motivazioni dimostrano un'acquisizione solo parziale dei contenuti. In particolare: per la frase 1) si contano 12 risposte giuste ('falso') con motivazione sbagliata (5 studenti parlano di attante oggetto, 5 di termine, 2 danno risposte non pertinenti); 1 risposta giusta non motivata; 1 risposta giusta in cui si parla correttamente di attante luogo, ma senza una motivazione completa; 3 risposte sbagliate ('vero') con motivazione sbagliata.

Le ragioni della frequenza della prima risposta (oggetto) potrebbero risiedere in un ragionamento di tipo semantico: gli studenti potrebbero aver pensato che 'al droide' subisca l'azione del verbo; la seconda risposta più frequente (termine) potrebbe dipendere dal fatto che gli studenti sono condizionati dall'analisi logica, e quindi tendono a interpretare il SP a + sostantivo come complemento di termine.

b) 10 studenti rispondono correttamente ('vero'), motivando con diversi gradi di completezza¹⁸. 7 studenti invece rispondono erroneamente ('falso': 5 parlano di attante oggetto, 1 di termine, 1 dà una motivazione non pertinente).

c) 10 studenti rispondono correttamente ('falso': 5 non motivano la risposta, 4 parlano di attante strumento motivando la loro risposta, 1 parla di strumento senza dare motivazioni). 7 invece rispondono erroneamente ('vero': 6 parlano di attante agente, 1 non motiva la risposta).

d) 8 studenti rispondono correttamente ('vero': 1 coglie che 'dare il via' è un verbo supporto e che quindi 'alla campagna promozionale' è attante oggetto, 2 sembrano riconoscere il verbo supporto ma non completano la spiegazione, 2 non motivano la risposta, 3 forniscono una motivazione non pertinente). 9 invece rispondono erroneamente ('falso': 5 parlano di attante termine, 3 di benefattivo, 1 di esperiente).

e) 10 studenti rispondono correttamente ('falso': 4 motivano riconoscendo il ruolo semantico di possessore, 3 parlano di attante esperiente, 1 di termine, 1 di oggetto, 1 non motiva la risposta). 5 studenti invece rispondono erroneamente ('vero'). 2 non rispondono.

f) 15 studenti rispondono correttamente ('vero': solo 3 di questi però indicano che l'evento descritto dal verbo è un'azione). 2 invece rispondono erroneamente ('falso').

3.2. Tema 2 – I verbi transitivi, intransitivi, inaccusativi e la loro azionalità

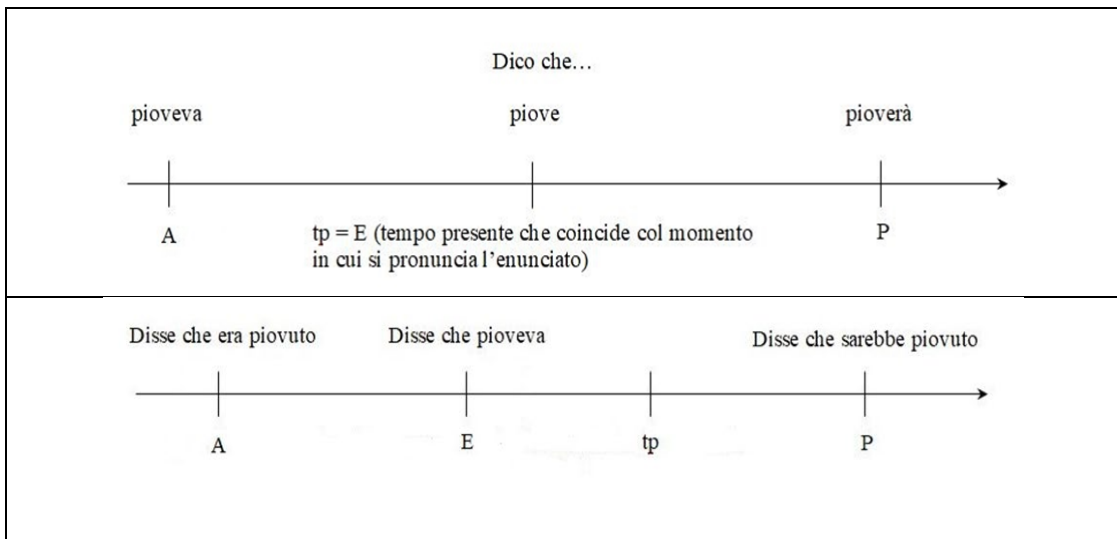
Nella sequenza di lezioni successiva, come discorso propedeutico alla spiegazione dell'azionalità dei verbi, si illustrano le categorie di tempo e aspetto. Il tempo viene definito come "una categoria estranea all'azione in sé, che distribuisce le azioni in rapporto a un elemento esterno all'azione, relativo al parlante". Per illustrare questo concetto viene utilizzato lo schema con due linee temporali¹⁹ rappresentato nella Figura 2:

¹⁷ Nessuno studente ha saputo pronominalizzare il soggetto sintattico, forse perché, durante le lezioni, non sono mai stati mostrati esempi di questo tipo di pronominalizzazione.

¹⁸ Nel presente elaborato, nell'esame dei risultati delle prove scritte ogni volta che si fa riferimento a una motivazione parziale o incompleta si intende che la risposta dell'apprendente è corretta, ma non contiene tutte le informazioni richieste dal docente.

¹⁹ A = anteriorità; P = posteriorità; tp = tempo presente; E = enunciato.

Figura 2. Rappresentazione utile a spiegare il concetto di azionalità



Si constata che il tempo verbale è una categoria esterna all'azione, con valore deittico, che serve a collegare l'enunciato al contesto. La scelta del tempo dipende non dall'azione in sé, ma dal modo in cui il soggetto che parla colloca l'azione. Il tempo permette, dunque, di distribuire le azioni in rapporto al momento dell'enunciato.

Vengono proposti tre esempi dallo spagnolo:

1. *Arturo comía paella* (= Arturo mangiava la paella)
2. *Arturo comió paella* (= Arturo mangiò la paella)
3. *Arturo ha comido paella* (= Arturo ha mangiato la paella)

Se si pronuncia una qualsiasi di queste frasi il momento di "mangiare la paella" è anteriore al momento dell'enunciazione. Si chiede agli studenti quale sia la differenza tra le frasi: una studentessa parla di durata, un'altra parla di differenza del momento in cui inizia l'azione. Si chiede allora se nella frase *Arturo comía una ración de paella*, Arturo abbia finito di mangiarla; un'apprendente risponde che non si può sapere, infatti il docente conferma che col tempo imperfetto non si sa se l'azione si sia conclusa nel passato, perché questo tempo non lo dice. Si segnala dunque che ciò a cui bisogna stare attenti è la dimensione aspettuale del tempo. Le forme *comió* e *ha comido* indicano che la *ración de paella* è finita perciò il tempo verbale, oltre a collocare l'evento rispetto al momento di enunciazione, dà anche informazioni sulla modalità in cui l'evento viene presentato. La modalità informa circa l'azione in sé, ad esempio sulla sua compiutezza o incompiutezza, sul fatto di essere abituale o non abituale etc.; essa, dunque, presenta l'azione in rapporto alla sua dinamica interna e non in rapporto al tempo. A tal proposito si invitano gli studenti a considerare l'opposizione tra aspetto imperfettivo (< *infectum*, associato all'imperfetto) e perfettivo (< *perfectum*, associato al passato remoto e al passato prossimo).

Si prendono in esame altri tre esempi simili:

4. *Arturo salía de su casa* (= Arturo usciva di casa)
5. *Arturo salió de su casa* (= Arturo uscì di casa)
6. *Arturo ha salido de su casa* (= Arturo è uscito di casa)

Si osserva che dal punto di vista della dimensione aspettuale queste frasi ripropongono situazioni analoghe a quelle degli esempi precedenti. Rispetto a questi

ultimi, tuttavia, le azioni e il modo in cui i verbi le descrivono stabiliscono un rapporto diverso con la durata, e questa differenza dipende dai verbi scelti: l'evento indicato da *mangiare* ha una sua durata, a differenza di quello del verbo *uscire*. Si sottolinea che la dimensione della durata non riguarda una questione grammaticale (come la scelta del tempo verbale), ma semantica, poiché è codificata nel significato del verbo.

Si prendono in esame ulteriori esempi per introdurre il discorso sull'azione verbale:

1. *Susanna è stanca*
2. *Susanna passeggia per València*
3. *Susanna ha costruito un aeromodello*
4. *Susanna è impallidita*
5. *Susanna ha incontrato Pierino*

Vengono raccolte le riflessioni degli studenti su questi esempi: una studentessa nota che la frase 2. descrive un'azione prolungata nel tempo; un'altra osserva una differenza nel tempo verbale tra le frasi 2. e 3., ma si fa notare che se si utilizza *ha passeggiato* in luogo di *passeggia* la semantica del verbo non cambia; riguardo l'esempio 3), una studentessa aggiunge che il verbo 'costruire' indica che l'azione è finita, conclusa; il docente precisa che la conclusione dell'azione non dipende dalla durata reale dell'evento, ma dal senso del verbo. A questo punto viene illustrata la differenza tra i due esempi a livello di azione verbale: entrambi i verbi descrivono un evento che ha una durata, ma solo *costruire* rende evidente che si produce un risultato. Un verbo come *passeggiare* è detto, perciò, **continuativo**, mentre 'costruire' è **risultativo** perché informa sulla durata dell'evento, che ha un risultato.

Si chiede agli studenti che cosa descrive il predicato *è stanca* nell'esempio 1.: un'apprendente risponde che descrive uno stato d'animo (corretto dal docente in "verbo di stato"); si tratta dunque di un verbo **stativo** che indica uno stato, una condizione, una situazione. Si sottolinea che con i verbi stativi vi sono limitazioni nell'uso di determinati modi e tempi verbali, ad esempio essi non sono compatibili con l'imperativo (non si può dire *Sii stanca* o *Somiglia a Pierino!*).

Analizzando la frase 5., si puntualizza che l'evento descritto dal verbo *incontrare* è simile a quello espresso da 'uscire' nella serie di esempi precedente: si tratta di un verbo **puntuale**, così chiamato perché l'evento che descrive accade in un momento specifico. Nella frase 4. l'evento descritto da *impallidire* non è misurabile nel tempo, ma è comunque diverso da *incontrare*. Alla domanda rivolta agli studenti su quale sia la differenza rispetto all'esempio 5., una studentessa risponde che *impallidire* implica un cambiamento di stato che non si realizza con il verbo *incontrare*; l'ipotesi viene confermata, e si sottolinea che i verbi che indicano un cambiamento di stato sono detti **trasformativi**.

A questo punto le cinque classi di verbi presentate vengono distinte in **verbi durativi** (stativi, continuativi e risultativi), e **non durativi** (trasformativi e puntuali). Una studentessa dimostra di aver capito questa classificazione e osserva che i verbi *nascere* e *morire* sono trasformativi. Il docente aggiunge che i verbi risultativi e trasformativi hanno in comune il fatto di produrre un risultato, un *telos*, e per questo sono anche detti verbi telici.

Dopo aver concluso la spiegazione, viene distribuita agli studenti una fotocopia con una serie di esempi e si chiede loro di classificarne i verbi; dopo alcuni minuti si inizia la correzione in classe, che coinvolge uno studente per ciascun esempio:

1. *Uscendo da un pranzo di lavoro ho incrociato una troupe della RAI*

Il docente puntualizza che il verbo 'incrociare' è sinonimo di 'incontrare', perciò un'apprendente risponde che il verbo della frase è puntuale.

2. *Siete stati coraggiosi, avete nuotato nel lago insieme ai cani*

Uno studente è indeciso se il verbo 'nuotare' sia risultativo o continuativo. Per orientare il ragionamento, si fa osservare che perché il verbo sia risultativo ci deve essere un risultato, e dal momento che qui non è presente lo si classifica come continuativo.

3. *Il secondo turno è stato più difficoltoso, poiché le mie avversarie sono rinvenute e ho anche perso la prima posizione*

Una studentessa italiana sostiene che il verbo è non durativo, ma non è sicura che sia puntuale; si ricorda perciò agli studenti che di fronte a un verbo non durativo bisogna anche chiedersi se esso indica o meno un risultato o un cambiamento di stato; a questo punto la stessa apprendente capisce che *rinvenire* è un verbo trasformativo.

In seguito si prendono in esame due esempi che hanno al loro interno lo stesso verbo:

4. *I fan del Liverpool hanno cantato a lungo una canzone popolare*

5. *Migliaia di italiani hanno cantato l'inno di Mameli dalle finestre, dai balconi, sulle terrazze*

Una studentessa crede che il verbo *cantare* sia non durativo, mentre un'altra lo identifica come durativo; questa seconda è la scelta corretta. Riguardo la natura del verbo, gli studenti concordano nel dire che in nessuno dei due esempi il verbo indica uno stato, ma sono incerti sul fatto che esso produca un risultato o meno. Viene allora scritto alla lavagna un ulteriore esempio per facilitare la riflessione: *Arturo ha letto*. In questa frase l'uso del verbo *leggere* indica un'azione durativa, senza renderne evidente il risultato; di conseguenza in frasi di questo tipo il predicato ha valore continuativo. Se però si considera la frase *Arturo ha letto "Guerra e pace" in due settimane*, l'uso dello stesso verbo indica un'azione anch'essa durativa ma compiuta, che ha comportato un risultato. Questi esempi intendono mostrare che lo stesso verbo può produrre azioni continuative o risultative, in base a come viene saturata la sua valenza; il carattere telico non è intrinseco al verbo stesso, ma dipende da come viene realizzato il predicato. Lo stesso discorso si può applicare anche al verbo *cantare* negli esempi precedenti: perciò nella frase 4. il verbo è continuativo, mentre nella 5) è risultativo.

In seguito si passa alla classificazione dei verbi transitivi, intransitivi e inaccusativi. Vengono scritte alla lavagna tre frasi:

1. **Arturo appende*

2. *Arturo russa*

3. *Arturo parte*

Poiché nell'esempio 1. la frase non è completa, si aggiunge un altro elemento: *Arturo appende la giacca*. Si osserva che il verbo *appendere* richiede un oggetto diretto, perciò è **transitivo**. Si chiarisce che in italiano l'oggetto diretto è costituito sempre da un sintagma nominale, mai da uno preposizionale. Gli esempi 2. e 3. invece sono grammaticali, poiché le valenze sono complete. I verbi che non necessitano di un oggetto diretto sono detti non transitivi, e si distinguono in due sottocategorie in base all'ausiliare di cui si servono: i verbi non transitivi con ausiliare *avere* sono detti **intransitivi** (*Arturo ha russato*), mentre quelli non transitivi con ausiliare *essere* sono **inaccusativi** (*Arturo è partito*).

Per proseguire con la riflessione, viene proposto il seguente esempio:

4. *Il ladro ha strisciato per terra per non far suonare l'allarme*

Una studentessa osserva che il verbo in questo caso è intransitivo perché presenta l'ausiliare *avere*; un'altra aggiunge che il verbo è intransitivo perché non richiede l'oggetto diretto.

Si invitano gli studenti a confrontare l'esempio 4. con il seguente:

5. *Qualcuno mi ha strisciato la macchina*

Dopo alcune incertezze, una studentessa osserva che il verbo è transitivo, indicando come motivazione la possibilità di pronominalizzare l'oggetto diretto (*Qualcuno me l'ha strisciata*), e riconosce correttamente in *mi* un oggetto indiretto, di ruolo semantico benefattivo o possessore. Il docente fa apprezzare la differenza tra i due esempi nel significato di 'strisciare': 'muoversi strisciando' nel primo, 'fare un graffio' nel secondo.

Si aggiunge un terzo esempio:

6. *Il serpente è strisciato in Palestina*

Una studentessa riconosce che nell'esempio 6. il verbo è inaccusativo. Il docente fa notare che, a differenza del primo esempio in cui l'azione è presentata nel suo prodursi, in questo caso dell'azione si focalizza la conclusione. Viene dunque chiesto agli studenti se nella prima e nella terza frase il verbo *strisciare* sia durativo o meno: gli studenti riconoscono l'uso durativo. Si fa notare che nel primo caso, non essendoci focalizzazione sul risultato dell'azione, il verbo è atelico (dunque continuativo), mentre nel terzo il risultato è incluso nella rappresentazione dell'azione, e il verbo è quindi telico (dunque risultativo).

Viene proposto un diverso esempio:

7. *Endesa ha aumentato le tariffe*

Una studentessa osserva che il verbo della frase 7 è transitivo perché richiede l'oggetto diretto, che può essere pronominalizzato (*Endesa le ha aumentate*). Un'altra aggiunge che *Endesa* è attante agente, in quanto indica un gruppo di persone che agisce volontariamente, in maniera analoga a nomi collettivi come *la squadra*).

Si invitano gli studenti a considerare la frase simile:

8. *Le tariffe sono aumentate*

In questo caso è presente un verbo inaccusativo, e il soggetto sintattico ricopre il ruolo semantico di oggetto. Dal confronto con la frase precedente si fa notare agli studenti come nel passaggio dalla costruzione transitiva a quella inaccusativa sia venuto meno l'attante agente. Si sottolinea allora come la non agentività sia una proprietà semantica tipica dei verbi inaccusativi, insieme alla telicità. A supporto di questa osservazione si cita come esempio il verbo *nafragare*, anch'esso inaccusativo, non agentivo e telico. Tuttavia, per mostrare come tali proprietà semantiche siano tendenzialmente, ma non rigidamente, associate ai verbi inaccusativi, il docente propone l'esempio del verbo *strisciare (in)*, inaccusativo e telico, ma agentivo.

Al contrario, si citano come esempi i verbi *passaggiare*, *nuotare* e *camminare* per far notare agli studenti come le proprietà semantiche tipiche dei verbi intransitivi siano l'agentività e l'atelicità. Anche in questo caso l'associazione tra verbi intransitivi e proprietà semantiche non è rigida, come viene mostrato dall'esempio di *sanguinare*, intransitivo e atelico, ma non agentivo.

Per dare agli apprendenti una procedura sicura da seguire nell'analisi dei verbi (ad esempio ai fini della scelta dell'ausiliare corretto), si invita a considerare nell'ordine questi tre aspetti: 1) se il verbo sia transitivo o non transitivo (a cui si risponde

verificando la presenza dell'oggetto diretto); 2) se il verbo sia agentivo o non agentivo; 3) se il verbo sia telico o atelico.

3.2.1. La verifica sui concetti di verbo transitivo, intransitivo, inaccusativo e la loro azionalità

Di seguito riproduciamo la seconda verifica somministrata per verificare l'acquisizione dei concetti di verbo transitivo, intransitivo, inaccusativo e la loro azionalità.

Figura 3. La seconda verifica proposta

Verifica 2

1) Per due giorni ho navigato su un vecchio traghetti lungo la sponda orientale del Lago Tanganica.
2) Malgioglio è inciampato in una gaffe a "Tale e Quale Show", dopo l'esibizione dei Gemelli di Guidonia.
3) Domenica Luciani riesce a scrivere un libro in un mese e poi lo rilegge in tre giorni.
4) Il re Gustavo V sedette sul trono di Svezia dal 1907 al 1950.
5) Nadia Toffa ha smascherato i ristoranti *All You Can Eat* di Milano che non offrono pesce fresco.

Azione verbale (esempi 1-5)

Indica se le affermazioni circa i sintagmi in neretto sono vere o false. Motiva la tua scelta nel foglio a parte (7 punti).

	V	F
Es. 1) Nell'esempio il verbo è incompatibile con l'avverbiale "in + n tempo".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es. 2) Il verbo presenta l'evento nella sua dimensione temporale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es. 3) Nell'esempio l'azione verbale è trasformativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es. 4) Il verbo è stativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es. 5) Il verbo è compatibile con la perifrasi durativa (= stare + gerundio).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Verbi transitivi, intransitivi e inaccusativi (esempi 6-8)

Cancela la forma verbale che consideri scorretta in ciascun esempio, motivando tutte le scelte (3 punti).

6) Il giorno

ha trascorso
è trascorso

 in fretta, con una gita alla grotta del Genovese, scoperta nel 1949.

7) Nella crisi più nera alcuni politici

hanno abbaiato
sono abbaiati

 sguaiatamente contro il governo.

8) Selma

ha trascorso
è trascorsa

 un periodo lavorativo presso la magistratura di Hong Kong.

Di seguito si riassumono i risultati di apprendimento secondo gli esiti della seconda prova scritta, a cui hanno partecipato 18 studenti.

1) Nel primo esercizio, le risposte e le relative motivazioni dimostrano un'acquisizione parziale dei contenuti. In particolare: per la frase 1) si contano 11 risposte giuste (vero), di cui 7 con motivazione completa, 2 senza motivazione, 2 con

motivazione non pertinente; 7 risposte sbagliate ('falso'), di cui 5 con motivazioni non pertinenti e 2 senza motivazione.

2) 10 studenti rispondono correttamente ('falso'), di cui 6 con motivazione completa, 2 con motivazione incompleta, 1 con motivazione non pertinente e 1 senza motivazione; 8 studenti invece rispondono erroneamente ('vero'), di cui 7 con motivazione non pertinente o confusa e 1 senza motivazione.

3) 16 studenti rispondono correttamente ('falso'), di cui 8 con motivazione incompleta, 4 con motivazione completa, 3 con motivazioni non pertinenti e 1 senza motivazione; 2 studenti invece rispondono erroneamente ('vero') con un tentativo di ragionamento non sviluppato completamente.

4) 11 studenti rispondono correttamente ('vero'), di cui 6 con motivazione completa, 4 con motivazione parziale e 1 con motivazione poco chiara; 6 studenti invece rispondono erroneamente ('falso') con motivazioni non pertinenti (si notano però alcuni tentativi di ragionamento nella direzione corretta); 1 studente infine non risponde. Dei sei studenti che danno una motivazione completa, 2 forniscono una motivazione corretta che però potrebbe essere legata ad un fraintendimento del significato del predicato *sedere sul trono* all'interno della frase. Anziché interpretarlo come 'regnare', i 2 studenti potrebbero averlo inteso in senso letterale: essi infatti motivano la loro risposta scrivendo rispettivamente "Mostra uno stato del soggetto che rimane nel tempo 'stare seduto'" e "'Sedette' è un verbo stativo perché l'azione accade nel trascorso di una certa durata specifica (dal 1907 al 1950)".

5) 7 studenti rispondono correttamente ('vero'), di cui 4 con motivazioni non pertinenti, 2 con motivazioni incomplete 1 senza motivazione; 11 studenti invece rispondono erroneamente ('falso'), di cui 5 con tentativi di ragionamento nella direzione giusta, 4 con motivazioni non pertinenti, 1 senza motivazione e 1 con una motivazione legata ad un fraintendimento: nell'esempio della prova scritta il verbo *smascherare* è usato con valore puntuale, ma l'apprendente in questione lo interpreta come un'azione durativa di tipo risultativo (con un significato analogo a 'effettuare delle indagini nel corso del tempo'), motivando la risposta come segue: "Falso: la perifrasi (stare + gerundio) non è compatibile perché il verbo 'smascherare' non ha valore stativo, ma risultativo. Sappiamo che ha valore durativo perché si può mettere vicino l'avverbiale 'in pochi giorni' e che ha valore telico perché esprime un risultato, il fatto che la maschera è caduta".

Nel secondo esercizio invece la scelta dell'ausiliare non ha creato particolari problemi. I risultati infatti sono: per la frase 6) 18 risposte giuste ('è trascorso'), di cui 7 con motivazione completa, 6 con motivazione parziale, e 5 non motivano o non sono in grado di motivare la loro scelta.

7) 13 risposte giuste ('hanno abbaiato'), di cui 6 con motivazione parziale, 4 con motivazione completa e 3 con motivazione sbagliata; 5 risposte sbagliate, di cui 3 con motivazioni non pertinenti e 2 senza motivazione.

8) 17 risposte giuste ('ha trascorso'), di cui 12 con motivazione completa, 2 con motivazioni non pertinenti, 2 senza motivazione e 1 con motivazione parziale; 1 risposta sbagliata senza motivazione.

3.3. Tema 4 – Le costruzioni di frase passive e impersonali

Le lezioni del corso inerenti al Tema 3 e la relativa verifica non sono state incluse nel presente lavoro, in quanto non strettamente pertinenti con il concetto di valenza. Veniamo quindi a considerare l'argomento successivo: le costruzioni di frasi con il verbo

essere. Agli studenti viene consegnata una scheda con nuovi esempi da cui far partire la riflessione linguistica.

1. *Alla fine di ogni seduta, il personale igienizza sempre tutto il materiale e la sala utilizzati*

La prima frase non contiene il verbo *essere*, ma una costruzione accusativa formata da un soggetto-agente posto alla sinistra del verbo transitivo, un avverbio, e un SN oggetto diretto a destra del verbo. La frase costituisce un esempio di costruzione attiva, da confrontare con gli esempi successivi per avviare la riflessione sulla lingua.

2. *Nella nostra struttura il materiale è igienizzato costantemente dopo l'uso*

In questa frase il SN *il materiale*, posto alla sinistra del verbo, è il soggetto sintattico ma, in conformità con 1., continua ad assumere il ruolo di oggetto dell'azione sul piano semantico; l'agente è omesso, non è realizzato. Viene spiegato che l'attante agente può essere espresso, e all'interno di questa frase sarebbe realizzato da un SP introdotto dalla preposizione *da* (*Il materiale è igienizzato costantemente dal personale*): questo sintagma, nella frase passiva, sarebbe extra nucleare perché potrebbe essere omesso senza far perdere alla frase il senso compiuto. Gli esempi 1. e 2., quindi, descrivono la stessa azione ma in modi diversi: in 1. il tema è l'agente, in 2. il tema è l'oggetto, e l'agente può anche non essere espresso.

3. *La compostiera produce compost fresco: il materiale è igienizzato ma ancora in corso di fermentazione*

Viene osservato che la frase non descrive un'azione ma uno stato, e per questo l'uso del verbo *essere* non crea una costruzione passiva ma predicativa.

Per chiarire meglio la differenza tra frase passiva e predicativa, viene scritta alla lavagna l'esempio *La porta è aperta*. Si spiega che 'aprire' è un verbo trasformativo, indica perciò un cambiamento di stato; in questo esempio tuttavia il predicato è *aperta* non corrisponde al presente passivo di *aprire*, ma è formato dal verbo *essere* seguito da un aggettivo. La frase perciò non indica un'azione ma uno stato, e per questo motivo è predicativa. Se si modifica l'esempio in *La porta è aperta da due ore* si ha ancora a che fare con una frase predicativa; se invece si considera l'esempio *La porta è aperta ogni otto ore* si nota che il predicato è formato dal presente passivo di *aprire*, che la frase descrive un'azione e non più uno stato, e che dunque essa è passiva. Questi esempi mostrano come il significato del verbo generi diverse costruzioni, che richiedono sintagmi diversi.

Viene quindi illustrato il criterio da seguire per distinguere le costruzioni predicativa e passiva. Per individuare quella passiva si può sostituire il verbo *essere* con *venire*: se la frase è compatibile con la sostituzione allora è passiva (*La porta è aperta ogni otto ore* > *La porta viene aperta ogni otto ore*), in caso contrario è predicativa (*La porta è aperta da due ore* > **La porta viene aperta da due ore*).

La costruzione passiva può essere usata con i verbi transitivi, e rende l'oggetto diretto della frase attiva soggetto della corrispondente passiva: *Il vulcano ha distrutto le case* > *Le case sono state distrutte [dal vulcano]*. Nella frase passiva, il soggetto può essere collocato anche alla destra del verbo (*Sono state distrutte le case [dal vulcano]*); l'agente è da collocare a destra, ma può anche essere omesso in quanto elemento extra nucleare.

4. *Le mani vanno igienizzate spesso e volentieri*

La frase ha un significato molto simile a *Le mani devono essere igienizzate*; in questo caso il verbo *andare* non crea una costruzione passiva, ma ha un significato deontico di dovere o necessità.

Il docente propone anche un esempio in cui il verbo *andare* viene usato in una costruzione passiva anziché deontica: *Sono andati distrutti mille edifici [nell'eruzione]*. Questo

uso di *andare* conferisce alla costruzione passiva una sfumatura aspettuale di tipo durativo, poiché sottolinea che l'evento descritto si è prodotto nel tempo. Viene segnalato che questo tipo di costruzione non ammette l'espressione dell'agente (il sintagma che si potrebbe aggiungere è 'nell'eruzione', mentre alla costruzione passiva non marcata *Sono stati distrutti mille edifici* si potrebbe aggiungere l'agente 'dall'eruzione').

L'argomento successivo riguarda le costruzioni di frase con la particella *si*. Si invitano gli studenti a confrontare i seguenti esempi:

1. *Ugo lava il suo cane*
2. *Ugo si lava*
3. *Ugo si lava le mani*

La frase 1. offre un esempio di costruzione accusativa, in cui l'oggetto sintattico è anche oggetto semantico. Nella frase 2. il ruolo semantico di oggetto è svolto dal pronome riflessivo *si* (= *Ugo lava sé stesso*). Nella frase 3. invece il pronome *si* assume il ruolo semantico di possessore (= *Ugo lava le sue mani*).

Vengono proposti agli studenti ulteriori esempi:

4. *Ugo spaventa il suo cane*
5. *Ugo si spaventa con niente*

Dal confronto delle due frasi si può notare come nell'esempio 5. la particella *si* non abbia più valore pronominale (\neq *Ugo spaventa sé stesso*), ma costituisca un elemento grammaticalizzato che rende non transitivo un verbo che di solito è tale.

Si propone una nuova coppia di esempi:

6. *Ugo saluta il suo cane*
7. *Ugo e il suo cane si salutano*

In questo caso la differenza tra i due esempi non interessa l'uso non transitivo del verbo, ma l'uso del pronome *si* per indicare la reciprocità dell'azione descritta dal verbo.

Viene presentata la seguente coppia di esempi:

8. *Quando fa caldo tutti sudano molto*
9. *Quando fa caldo si suda molto*

Le due frasi sottolineate sono equivalenti sul piano semantico (poiché descrivono la stessa realtà), ma non su quello sintattico; il docente chiede in che cosa consista la differenza. Si considera l'ipotesi che nella frase 9. il soggetto sia sottinteso (in una struttura del tipo [*L'atleta*] *si lava*). Se però si prova ad esplicitare il soggetto si ottiene una frase agrammaticale come **L'atleta si suda molto*; questa frase non è accettabile poiché *sudare* è un verbo monovalente e poiché **L'atleta si suda molto* non corrisponde a **L'atleta suda sé stesso molto* (al contrario di *L'atleta si lava*, che equivale a *L'atleta lava sé stesso*). Il ragionamento mostra dunque che nella frase 9. la particella *si* esclude la presenza di un soggetto, e che non corrisponde all'oggetto diretto (conformemente alla valenza di *sudare*). Alla luce di queste riflessioni, una studentessa riconosce nel *si* una marca di impersonalità.

Si aggiunge un'altra coppia di esempi:

10. *Gli italiani mangiano molto*
11. *In Italia si mangia molto*

Tra le due frasi intercorre la stessa relazione che lega gli esempi 8. e 9. Anche nel caso della frase 11. dunque ci si trova di fronte ad una costruzione impersonale, che può essere creata anche con verbi transitivi.

Viene proposto un altro esempio:

12. *In Italia si mangia molta pizza*

Viene chiesto agli studenti se in questo caso il *si* abbia lo stesso valore impersonale della frase 11). Poiché alcuni rispondono in modo affermativo, il docente invita a considerare l'esempio **In Italia si mangia molte cose buone*. Gli studenti riconoscono questo esempio comeagrammaticale, poiché notano che al suo interno non è rispettata la relazione di accordo tra soggetto e verbo (la frase dovrebbe essere *In Italia si mangiano molte cose buone*). Sulla scorta di questa riflessione, gli studenti riconoscono che nella frase 12) 'molta pizza' è il soggetto, e che quindi il *si* crea una costruzione passiva (equivalente a *In Italia viene mangiata molta pizza*)²⁰. Si fa notare che, trattandosi di una costruzione passiva, il soggetto sintattico assume le proprietà dell'oggetto diretto a livello sia sintattico (per esempio la collocazione a destra del verbo) sia semantico.

La lezione viene conclusa con un ultimo esempio:

13. *Lucio si legge molti libri*

In questo caso, la presenza del soggetto all'interno della frase esclude che si tratti di una costruzione impersonale, mentre quella dell'oggetto diretto esclude la possibilità di una costruzione passiva. Il *si* dunque svolge una funzione diversa, quella di benefattivo (= *Lucio legge molti libri per sé stesso*).

Per approfondire il discorso sulla costruzione passiva, viene spiegato agli studenti che essa viene impiegata:

- 1) per non esprimere l'agente
 - a) perché esso è sconosciuto (*Mi è stato rubato il cellulare oppure l'ho perso*);
 - b) perché esso è irrilevante, in quanto facilmente ricavabile dal contesto (*Mi è stata recapitata una lettera [dal postino]*);
 - c) perché lo si vuole occultare, in quanto la sua menzione è inopportuna (*Il camorrista Cutolo dirà ad Alemi: "Mi è stato promesso che sarei uscito dal carcere"*);
 - d) per *topos modestiae* (*In questo documento si avanza [= viene avanzata da me] l'ipotesi di una radicale semplificazione*);
- 2) per realizzare la coesione di un testo
 - a) mantenendo come tema il soggetto anche quando esso, sul piano semantico, passa da agente a oggetto (*Un diciannovenne ha travolto con il proprio ciclomotore un cingalese [...]. Il diciannovenne è stato poi rintracciato dalla polizia e ristretto ai domiciliari*);
 - b) promuovendo a soggetto sintattico ciò che inizialmente era oggetto diretto (*Un utente ha postato sul forum per chiedere pareri sull'acquisto di un'auto cui era interessato [...]. Nel corso di queste considerazioni, però, l'auto è stata venduta*);
- 3) per collocare l'agente in fondo al testo al fine di rematizzarlo (*Trovare tutte le geometrie (più precisamente le metriche di queste) in cui la distanza più breve tra due punti sia costituita da*

²⁰ Nella lezione successiva verrà proposto l'esempio seguente: *Una di quelle figure storiche che crescono di statura man mano che le si scopre*. La frase mostra un caso particolare, in cui la costruzione transitiva con il verbo 'scoprire' ha un valore impersonale. Questa peculiarità deriva dal fatto che l'oggetto diretto è pronominalizzato; quando invece esso è espresso da una forma piena, diventa soggetto all'interno di una costruzione passiva ([...] *man mano che le figure storiche/ esse si scoprono = vengono scoperte*).

una linea retta. Le geometrie devono mantenere gli assiomi di incidenza e di ordine della geometria euclidea, mantenere (anche se in forma debole) quello di congruenza e omettere l'equivalente del postulato delle parallele. Questo problema è stato risolto da Georg Hamel).

3.3.1. La verifica sulle frasi passive e impersonali

Di seguito riproduciamo la quarta verifica somministrata per verificare l'acquisizione del concetto di frase passiva e impersonale.

Figura 4. La quarta verifica proposta, sulla frase passiva e impersonale

Verifica 4

1. Ecco le foto della festa di Halloween, *chi di voi non si riconosce* è perché si è travestito bene!
2. Il cantante reggaeton MTZ e il rapper Ozuna *si conoscono* da tempo e non sono nuovi alle fortunate collaborazioni.
3. Il nostro sindaco *si appende* le medaglie e dice di essere il più bravo e amato da tutti.
4. *Non si conoscono* le ragioni che hanno spinto un consigliere comunale leghista a dimettersi.
5. Ogni anno *le piste di sci delle Dolomiti si ricoprono* di neve, il bianco splendore avvolge tutto in un manto di pace e tranquillità.
6. Restando a casa *si perde* tempo, l'aula studio ti riporta inesorabilmente al libro e quindi *si studia* molto di più.

Costruzioni con 'si' (esempi 1-6)

Indica se le affermazioni circa le frasi in corsivo sono vere o false. Motiva la tua scelta nel foglio a parte (3,5 punti).

	V	F
1. Il "si" realizza un attante oggetto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il pronome "si" ha valore reciproco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il pronome "si" ha funzione di oggetto diretto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Lo spostamento del Soggetto a destra è agrammaticale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Il "si" non ha valore pronominale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Il pronome "si" ha funzione di Soggetto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Esempi 7-10

7. *L'ancora andava montata alla fine* per evitare guai: me l'ero anche scritto negli appunti!
8. Nei vecchi gruppi esterni *la videocamera è montata in verticale* e i monitor hanno la stessa orientazione.
9. *Sono state montate le maxi-travi in legno* destinate a reggere la copertura della palestra in via Adriano 60.
10. Vent'anni fa *venivano montate bici da Freeride* con ruota da 26" all'anteriore e 24" al posteriore

Costruzioni passive (esempi 8-12)

Indica se le affermazioni circa le frasi in corsivo sono vere o false. Motiva la tua scelta nel foglio a parte (3 punti).

	V	F
7. La frase può essere riformulata usando il verbo 'dovere'.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. La costruzione è passiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. L'uso del tempo composto è agrammaticale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. L'ausiliare chiarisce che la frase non è stativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Di seguito si riassumono i risultati di apprendimento secondo gli esiti della quarta prova scritta, a cui hanno partecipato 18 studenti.

1) Nel primo esercizio, la verifica delle conoscenze relative alle costruzioni con *si* ha dato risultati tendenzialmente positivi, ovvero: per la frase 1) 10 risposte giuste ('vero'), di cui 6 con motivazione incompleta, 3 con motivazione completa e 1 con motivazione non pertinente; 8 risposte sbagliate ('falso') con motivazioni errate.

2) 18 risposte giuste ('vero'), di cui 11 con motivazioni incomplete (poiché non rilevano la coreferenzialità di *si* e dell'attante soggetto), 4 con motivazione completa, 2 con motivazioni non pertinenti e 1 senza motivazione.

3) 15 risposte giuste ('falso'), di cui 7 con motivazione completa, 6 con motivazione parziale e 2 con motivazioni non pertinenti; 3 risposte sbagliate ('vero') con motivazioni errate.

4) 15 risposte giuste ('falso'), di cui 6 con motivazione completa, 4 con motivazioni errate o tautologiche, 4 con motivazione parziale e 1 senza motivazione; 3 risposte sbagliate ('vero') con motivazioni errate.

5) 12 risposte giuste ('vero'), di cui 11 con motivazioni errate o tautologiche e 1 con motivazione parziale; 4 risposte sbagliate ('falso') con motivazioni errate; 2 risposte non date.

6) 14 risposte giuste ('falso'), di cui 8 con motivazione parziale (poiché spesso manca il riferimento all'intransitività della costruzione verbale), 4 con motivazioni non pertinenti e 2 con motivazione completa; 4 risposte sbagliate ('vero'), di cui 1 con una motivazione pertinente. Nella motivazione si legge: "Il 'si' occupa la posizione del soggetto e, inoltre, è un 'si' impersonale.". L'apprendente individua correttamente che si tratta di una costruzione impersonale, perciò la sua risposta sbagliata nel vero/falso potrebbe dipendere dalla confusione tra "funzione di soggetto" (di cui si parla nella domanda) e "posizione del soggetto" occupata dal 'si'.

Nel secondo esercizio, i risultati delle richieste relative alle costruzioni passive sono altrettanto positivi. In particolare: alla domanda 7) 15 studenti rispondono correttamente ('vero'), di cui 8 con motivazione completa, 3 con motivazione parziale, 3 con motivazioni errate e 1 senza motivazione; 3 studenti invece rispondono erroneamente ('falso') con motivazioni non pertinenti.

8) 13 studenti rispondono correttamente ('falso'), di cui 11 con motivazioni parziali (dove spesso manca il riferimento al fatto che la frase predicativa indica uno stato, diversamente da quella passiva che indica un'azione) e 2 con motivazioni errate; 5 studenti invece rispondono erroneamente ('vero') con motivazioni non pertinenti.

9) 11 studenti rispondono correttamente ('falso'), di cui 3 con motivazione parziale, 3 con motivazione completa, 3 senza motivazione e 2 con motivazioni errate; 6 studenti invece rispondono erroneamente ('vero'), di cui 5 con motivazioni non pertinenti e 1 senza motivazione; 1 risposta non viene data.

10) 14 studenti rispondono correttamente ('vero'), di cui 6 con motivazione parziale (poiché, ad esempio, non specificano che il verbo *venire*, proprio perché indica un'azione, si usa solo nella costruzione passiva), 4 con motivazione completa e 4 con motivazioni errate; 4 studenti invece rispondono erroneamente ('falso'), di cui 3 con motivazioni non pertinenti e 1 sbagliata nonostante il ragionamento corretto e completo.

3.4. Tema 5 – La frase complessa

L'argomento introdotto successivamente nel corso è la frase complessa. La spiegazione si sofferma in primo luogo sulla differenza tra frasi **argomentali** e **attributive**. A tal proposito il docente distribuisce agli studenti la trascrizione di un

dialogo e chiede loro di individuare al suo interno tutte le occorrenze del *che* (definito, in ottica generativista, “complementatore universale”), e di riflettere poi sulla loro funzione.

Una volta individuate dagli studenti le poche occorrenze in cui il *che* introduce una frase coordinata (in espressioni come *nel senso che, piuttosto che*), li si invita a soffermarsi su quelle che introducono subordinate e a distinguere queste ultime in argomentali e attributive.

Dopo l'esecuzione del compito viene esplicitato il criterio che permette di distinguere i due tipi di subordinata: quando il *che* introduce una frase argomentale esso dipende da un verbo, mentre quando introduce una frase attributiva dipende da un nome. Alla luce di questa indicazione, si passano in rassegna le occorrenze di *che* presenti nel dialogo per controllarne l'interpretazione da parte degli studenti, che avviene senza particolari difficoltà. Viene aggiunto un altro criterio-guida per l'analisi delle frasi, secondo cui di solito il *che* con valore attributivo può essere sostituito dalle formule *il quale/la quale/i quali/le quali*. Per evitare che tale criterio possa indurre gli apprendenti in errore, si mostra un esempio in cui, a dispetto delle apparenze, tale sostituzione non è applicabile:

1. *E- l'enfasi, la ricerca di interpretazioni, di commenti, di approfondimenti su questo, il fatto che sia diventato un caso nazionale succede perché il web invece sceglie questa notizia come dato esemplare e meritevole di riflessione*

In questo caso la sostituzione non è possibile poiché l'espressione ‘il fatto che’ non è formata da un sostantivo seguito da un pronome, ma costituisce un tutt'uno²¹ che introduce una frase fattiva, ossia una proposizione che intende esporre una situazione come data e certa.

Proseguendo nella spiegazione, viene precisato che le frasi attributive possono avere valore **descrittivo** o **restrittivo**. Del primo tipo, si propone l'esempio *Il giudice indaga su Ugo, che è morto nell'incidente*, in cui la proposizione introdotta dal *che* arricchisce la descrizione di un referente già definito nella reggente (inoltre dal punto di vista prosodico la prima frase è separata dalla seconda da una pausa). Del secondo tipo si propone l'esempio *Il giudice indaga sull'uomo che ha derubato Ugo*, in cui la subordinata introdotta dal ‘che’ ha valore restrittivo, poiché individua un referente fra i tanti possibili indicati dal contenuto della frase reggente.

La spiegazione sulle frasi complesse prosegue, focalizzandosi poi sulle **frasi soggetto**.

Per introdurre l'argomento, viene proposta una prima coppia di esempi:

1. *Mi preoccupa il velo di petrolio sugli oceani*
2. *Mi preoccupa che le commesse mi seguano nel camerino di prova*

Il confronto dei due esempi mostra che la subordinata introdotta dalla congiunzione *che* della frase 2. svolge la stessa funzione sintattica del SN ‘il velo di petrolio sugli oceani’ della frase 1., ossia quella di soggetto.

Per condurre la riflessione sulle frasi soggetto, viene proposta una serie di esempi:

3. *Che Boban venga al Milan mi pare ovvio*
4. *Ridere non risolve i problemi della vita*
5. *È auspicabile che tutti rispettino i protocolli di sicurezza sanitaria*
6. *È necessario ricorrere alla patrimoniale*

²¹ A dimostrazione di questo dato si consideri che in frasi fattive come quella proposta l'espressione *il fatto che* può essere sostituita da *che* senza alterazioni di alcun tipo.

7. È una scemenza mettere la nostra conversazione nel blog

Gli esempi permettono di osservare che la funzione sintattica di soggetto può essere svolta da una subordinata di modo finito introdotta dal *che* o da un'infinitiva. Confrontando le frasi con i due esempi precedenti si nota anche come la collocazione della frase soggetto rispetto al predicato non sia fissa, ma dipenda da esigenze di contesto: quando essa si trova a sinistra del predicato è nella posizione attesa del soggetto (frasi 3 e 4), mentre quando si trova a destra la sua posizione coincide con quella del soggetto nelle costruzioni inaccusative (all'interno del gruppo del predicato) e viene definita "completiva con funzione di soggetto" (frase 2). Gli esempi inoltre mostrano come una frase soggetto infinitiva possa dipendere da un elemento predicativo rappresentato da un aggettivo (frasi 5 e 6) o da un nome (frase 7).

Gli studenti vengono invitati a considerare altri due esempi:

8a. *Il monte Pelmo è facile da scalare*

8b. *È facile scalare il monte Pelmo*

Nonostante le due frasi descrivano la stessa realtà, esse presentano due strutture sintattiche diverse. La prima è formata da un predicato costituito dal verbo *essere* + aggettivo, accanto al quale sono collocati a sinistra un SN con funzione di soggetto e a destra una struttura formata dalla preposizione *da* + infinito (che è argomento di 'facile' e non del verbo 'essere'); per ottenere la seconda frase, il predicato è stato mantenuto invariato, e come suo soggetto (collocato ora a destra) si è assunta una proposizione infinitiva formata dall'infinito della frase precedente (senza preposizione) e dal SN, ora con funzione di oggetto diretto. Questo tipo di trasformazione, basata sul principio di **reversibilità**, è possibile solo se l'elemento predicativo del predicato che si seleziona è costituito dagli aggettivi *facile*, *difficile* o *impossibile*. In tutti gli altri casi la trasformazione non è possibile, come mostrato dagli esempi seguenti:

9a. *Il pompelmo è buono da mangiare*

9b. **È buono mangiare il pompelmo*

Si presentano poi nuove serie di esempi, che illustrano altri tipi di **frase completiva**, con funzione di oggetto diretto e indiretto:

1. *Ugo ha detto la verità/ che conosce la verità/ di conoscere la verità*
2. *Ugo è andato a casa/ a guardare la TV*
3. *A Ugo piace la pizza/ che gli si offra la pizza*
4. *A Ugo dispiace della tua bocciatura/ che ti abbiano bocciato*

Da questi esempi si può osservare che nelle frasi della serie 1. la funzione sintattica di oggetto diretto è svolta rispettivamente da un SN, da una subordinata con un verbo di modo finito e da una subordinata infinitiva; in 2. la funzione sintattica di oggetto indiretto è svolta prima da un SP e poi da una subordinata con un verbo di modo non finito; in 3. la funzione sintattica di soggetto in costruzione inaccusativa è svolta rispettivamente da un SN e da una subordinata con un verbo di modo finito; infine in 4. il secondo argomento del verbo *dispiacere* è espresso prima da un SP e poi da una subordinata con un verbo di modo finito.

Infine si passa alla spiegazione delle proposizioni **interrogative indirette**. Vengono proposti gli esempi seguenti:

- 1a. *Ti ho chiesto se avresti potuto amarmi e la tua risposta è stata il silenzio*
- 2a. *Oykeu non è sicura se vuole fidanzarsi con Ayaz*

3a. *Per ora siamo sospesi nell'incertezza se si potrà ripartire*

Le frasi selezionate mostrano che le interrogative indirette possono dipendere da un verbo, da un aggettivo o da un SN che esprime comunicazione, conoscenza, dubbio, domanda. Per riconoscere un'interrogativa indiretta è possibile verificare se la frase ammette la riformulazione in interrogativa diretta (che però perde il suo carattere di subordinata):

1b. *Ti ho chiesto: "Potrai amarmi?"*

2b. *Oykeu non è sicura: "Vuole fidanzarsi con Ayaz oppure no?"*

3b. *Siamo sospesi nell'incertezza: "Si potrà ripartire?"*

Le interrogative indirette introdotte da *se* (frasi 1a, 2a e 3a) costituiscono delle **domande totali**, che riguardano l'intero enunciato e ammettono come risposta unicamente sì/no. Costituiscono invece **domande parziali**, che interessano cioè un solo costituente, le interrogative indirette introdotte da sintagmi interrogativi come *chi*, *quale*, *quanti*, come negli esempi seguenti:

4. *Ti giudicavo onesto, ma quando ho saputo chi ti ha pagato le spese elettorali ho dovuto cambiare parere*

5. *È difficile prevedere quale sarà il risultato della competizione in atto tra le due maggiori economie mondiali*

6. *Non conosciamo quanti italiani vorranno fare il vaccino, che per ora non è obbligatorio*

Infine si precisa che, mentre l'interrogativa indiretta presenta di solito un verbo di modo finito, le interrogative indirette possono essere costruite con l'infinito. In questo caso hanno valore **deliberativo**:

7. *Il nostro treno era alle 5.00 di mattina ma noi fino a poche ore prima non sapevamo se partire (= se dovevamo partire) oppure rinunciare al viaggio*

8. *Un lettore ci chiede a chi rivolgersi (= a chi deve rivolgersi) per protestare per alcuni programmi della RAI.*

3.4.1. La verifica sulla frase complessa

Di seguito riproduciamo la quinta verifica somministrata per verificare l'acquisizione del concetto di frase complessa.

Figura 5. La quinta verifica proposta, sulla frase complessa

Verifica 5

1. ^a Leggo che tua figlia sta per laurearsi: meraviglioso! ^b Che pianga risulta abbastanza normale, sarà stressata.
2. Una volta voi due eravate inseparabili e ora ^c mi sembra che veniate da due pianeti diversi da quanto uno è estraneo all'altro.
3. Tempo fa ^d mi ha scritto una ragazza che era indecisa se abbracciare la vita contemplativa o quella apostolica.
4. ^f Ditemi se è normale ^e che arrivino prima gli aiuti dalla Cina anziché da Bruxelles.
5. ^g Non so la città dove vivi, ^h però la maggior parte di chi vive in città pensa che tutte siano uguali.

Frase complesse

Copia nella colonna corretta la frase matrice e la subordinata che formano le otto proposizioni evidenziate.

	Matrice	Subordinata
1 ^a .		
1 ^b .		
2 ^c .		
3 ^d .		
3 ^e .		
4 ^f .		
4 ^g .		
5 ^h .		

Indica se la subordinazione è relativa o argomentale e distingui, nel secondo caso, tra proposizioni soggetto, complementive e interrogative indirette.

	Subordinazione	Tipo di argomentale
1 ^a .	<input type="checkbox"/> argomentale <input type="checkbox"/> relativa	<input type="checkbox"/> soggetto <input type="checkbox"/> complementiva <input type="checkbox"/> int. indiretta
1 ^b .	<input type="checkbox"/> argomentale <input type="checkbox"/> relativa	<input type="checkbox"/> soggetto <input type="checkbox"/> complementiva <input type="checkbox"/> int. indiretta
2 ^c .	<input type="checkbox"/> argomentale <input type="checkbox"/> relativa	<input type="checkbox"/> soggetto <input type="checkbox"/> complementiva <input type="checkbox"/> int. indiretta
3 ^d .	<input type="checkbox"/> argomentale <input type="checkbox"/> relativa	<input type="checkbox"/> soggetto <input type="checkbox"/> complementiva <input type="checkbox"/> int. indiretta
3 ^e .	<input type="checkbox"/> argomentale <input type="checkbox"/> relativa	<input type="checkbox"/> soggetto <input type="checkbox"/> complementiva <input type="checkbox"/> int. indiretta
4 ^f .	<input type="checkbox"/> argomentale <input type="checkbox"/> relativa	<input type="checkbox"/> soggetto <input type="checkbox"/> complementiva <input type="checkbox"/> int. indiretta
4 ^g .	<input type="checkbox"/> argomentale <input type="checkbox"/> relativa	<input type="checkbox"/> soggetto <input type="checkbox"/> complementiva <input type="checkbox"/> int. indiretta
5 ^h .	<input type="checkbox"/> argomentale <input type="checkbox"/> relativa	<input type="checkbox"/> soggetto <input type="checkbox"/> complementiva <input type="checkbox"/> int. indiretta

Anche la quinta prova è stata svolta da 18 studenti; di seguito si riportano i risultati.

Nell'esercizio 1, il riconoscimento delle frasi matrice e delle subordinate non ha creato particolari problemi. I risultati infatti sono: per la frase 1a) 17 risposte giuste e 1 sbagliata; 1b) 11 giuste e 7 sbagliate²²; 2c) 17 giuste e 1 sbagliata; 3d) 17 giuste e 1 sbagliata; 3e) 16 giuste e 2 sbagliate²³; 4f) 17 giuste e 1 sbagliata; 4g) 17 giuste e 1 sbagliata; 5h) 15 giuste e 3 sbagliate²⁴.

Nell'esercizio 2, le risposte e le relative motivazioni dimostrano un'acquisizione parziale dei contenuti. In particolare: nella frase 1a) si contano 11 risposte giuste ('argomentale' e 'completiva'), di cui 6 con motivazione parziale, 3 con motivazione completa e 2 con motivazione errata o tautologica; 4 risposte in cui è sbagliato solo il

²² La 1b) è risultata la coppia di frasi più difficile da analizzare forse poiché presenta una subordinata soggettiva e poiché la frase matrice è collocata a destra.

²³ In una verifica l'errore riguarda solo il contenuto della frase matrice. Lo studente infatti segmenta le due frasi scrivendo: "Tempo fa mi ha scritto una ragazza (che era indecisa) – se abbracciare la vita contemplativa o quella apostolica".

²⁴ Tre studenti segmentano le due frasi in modo sbagliato, scrivendo: "Non so – la città dove vivi".

tipo di argomentale, di cui 3 con motivazioni errate e 1 non motivata; 3 risposte sbagliate, di cui 2 con motivazioni errate e 1 non motivata.

1b) 10 risposte giuste ('argomentale' e 'soggetto'), di cui 5 con motivazione parziale, 4 con motivazione completa e 1 con motivazione errata; 4 risposte in cui è sbagliato solo il tipo di argomentale, con motivazione errata; 4 risposte sbagliate, di cui 2 con motivazione errata e 2 non motivate.

2c) 10 risposte giuste ('argomentale' e 'completiva'), di cui 5 con motivazione parziale e 5 con motivazione non pertinente o tautologica; 3 risposte in cui è sbagliato solo il tipo di argomentale, di cui 2 con motivazioni errate e 1 con motivazione completa²⁵; 5 risposte sbagliate, di cui 4 con motivazioni non pertinenti e 1 non motivata.

3d) 14 risposte giuste ('relativa'), di cui 8 con motivazione parziale, 5 con motivazione completa e 1 con motivazione errata; 4 risposte sbagliate, di cui 2 non motivate, 2 con motivazione errata.

3e) 14 risposte giuste ('argomentale' e 'interrogativa indiretta'), di cui 9 con motivazione parziale, 3 con motivazione completa, 1 con motivazione errata e 1 non motivata; 3 risposte in cui è sbagliato solo il tipo di argomentale, di cui 2 con motivazione errata e 1 non motivata; 1 risposta sbagliata con motivazione non pertinente.

4f) 15 risposte giuste ('argomentale' e 'interrogativa indiretta'), di cui 9 con motivazione parziale, 3 con motivazione completa e 3 con motivazione errata; 2 risposte in cui è sbagliato solo il tipo di argomentale, con motivazioni non pertinenti; 1 risposta sbagliata non motivata.

4g) 14 risposte giuste ('argomentale' e 'soggetto'), di cui 12 con motivazione parziale, 1 con motivazione completa e 1 con motivazione errata; 1 risposta in cui è sbagliato solo il tipo di argomentale, non motivata; 3 risposte sbagliate, di cui 2 con motivazioni non pertinenti e 1 non motivata.

5h) 8 risposte giuste ('relativa'), di cui 4 con motivazione parziale, 3 con motivazione completa e 1 con motivazione errata; 10 risposte sbagliate, di cui 4 con un ragionamento non pertinente ma coerente con la risposta data nell'esercizio precedente²⁶, 5 con motivazione errata²⁷ e 1 non motivata.

²⁵ Nella motivazione si legge: "Arg. perché la sub. è argomento del verbo, soggetto perché 'fa' l'azione: 'c'è $\frac{x}{sub}$ sembra a me', anche perché c'è 'me' che è O. I., questo è un verbo come 'piacere' in cui l'esperiente non ha funzione di soggetto".

²⁶ I tre studenti che nell'esercizio 1) segmentano la frase come "Non so – la città dove vivi" (cfr. nota 24) interpretano 'la città dove vivi' come argomentale interrogativa indiretta. Le loro motivazioni sono le seguenti: "La negazione 'non so' indica dubbio"; "Il verbo 'sapere' preceduto da 'non' indica incertezza o dubbio. Questa interrogativa indiretta ha un pronome interrogativo 'dove' che corrisponde a una domanda."; "Si tratta di una proposizione argomentale int. indiretta perché ci indica un dubbio del tipo 'non so questo', è una indiretta parziale perché la risposta non sarebbe 'sì/no'.". Un quarto apprendente considera matrice l'intera frase "Non so la città dove vivi" e interpreta 'la città dove vivi' come argomentale interrogativa indiretta, motivando come segue: "L'ultima frase è una frase interrogativa indiretta introdotta dal verbo 'non so', verbo di sconoscenza. Si tratta della frase matrice".

²⁷ Di questi studenti, quattro interpretano 'la città dove vivi' come argomentale interrogativa indiretta per via del verbo della matrice. Nelle loro motivazioni si legge: "La subordinata è una interrogativa indiretta perché il verbo della matrice 'sapere' indica che il parlante vuole sapere qualcosa; vuole una risposta. In questo caso la risposta non sarebbe 'sì' oppure 'no', ma una frase più sviluppata. Pertanto, questa subordinata sarebbe parziale, non totale."; "È una subordinata argomentale interrogativa indiretta, di tipo parziale, perché viene introdotta dal sintagma interrogativo 'dove' e nella frase principale il verbo esprime un dubbio."; "La subordinazione è argomentale perché tratta di sapere la città dove vive una persona e dopo parla dei motivi. In questo caso è una interrogativa indiretta perché si usa il verbo 'sapere' e per

4. QUESTIONARIO FINALE

Al di là dei risultati obiettivamente verificabili, di cui si è cercato di rendere conto nei paragrafi precedenti, alla fine del corso è stato somministrato agli studenti un questionario, utile per valutare i benefici che essi percepivano di aver ottenuto. In particolare le prime tre domande rilevano il raggiungimento di alcuni obiettivi del corso dichiarati sul sito istituzionale, mentre le ultime tre indagano la difficoltà percepita dagli studenti e gli effetti prodotti sulla loro motivazione allo studio della lingua. È stato predisposto, infine, uno spazio dedicato a eventuali commenti personali. Dei 20 studenti del corso, 10 hanno partecipato alla compilazione del questionario, che non è stato somministrato alla studentessa italoфона e all'apprendente bilingue; i restanti studenti non erano presenti. Di seguito (Figura 6) si riproduce il questionario:

Figura 6. *Il questionario proposto per misurare il gradimento dell'approccio valenziale*

1) Secondo te quello che hai imparato ti può servire per scrivere testi corretti nella grammatica e adeguati alle situazioni?				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Si	No			
2) Ti può servire per sviluppare meglio e difendere le tue argomentazioni sulla lingua italiana?				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Si	No			
3) Secondo te i nuovi concetti di grammatica che hai imparato ti potranno aiutare a usare meglio la lingua nel parlato?				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
Si	No			
4) Avevi mai fatto studi linguistici sul concetto di <u>valenza del verbo</u> (= argomenti, attanti)? Se sì, in quali lingue?				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lingue: _____		
Si	No			
5) Quanto ti è sembrato difficile questo corso di studi linguistici? [1= molto facile; 2= abbastanza facile; 3= facile su alcune cose, difficile su altre; 4= difficile; 5= molto difficile]				
1)	2)	3)	4)	5)

introdurre la subordinata si usa 'dove'. La persona che formula la frase aspetta che l'altri [sic] interlocutori li risponda con il nome della città dove vive.”; “Le proposizioni interrogative indirette si trovano in dipendenza da verbi, aggettivi o nomi che indicano domanda, dubbio, etc.”.

<p>6) Questo corso quanto ha aumentato il tuo desiderio di studiare l'italiano? [1= per niente; 2= poco; 3= abbastanza; 4= molto]</p> <p>1) 2) 3) 4)</p> <p>Commenti (facoltativo):</p>
--

Dai risultati del questionario emerge che, nella percezione degli studenti partecipanti, gli obiettivi del corso sono stati raggiunti.

In particolare, per quanto riguarda la prima domanda tutti gli studenti concordano nel riconoscere l'utilità dei contenuti del corso ai fini della produzione scritta in termini di correttezza grammaticale e appropriatezza stilistica.

Sulla seconda domanda, 9 studenti su 10 ritengono che la loro capacità di difendere le proprie argomentazioni sulla lingua italiana sia migliorata grazie ai contenuti appresi.

Per quanto concerne la terza domanda, 7 studenti su 10 sono convinti che i concetti studiati possano migliorare la loro competenza comunicativa nel parlato.

Le risposte alla quarta domanda indicano che il concetto di valenza è stato studiato per la prima volta in questo corso da 7 apprendenti su 10; solo 3 di loro lo avevano già incontrato (un apprendente in un corso di lingua italiana, un altro in un corso di lingua spagnola, un altro in un corso di lingua spagnola e in uno di lingua valenciana).

In base alle risposte alla quinta domanda, il corso è risultato "difficile" per la maggior parte degli studenti (6 su 10), inclusi coloro che avevano già studiato il concetto di valenza in italiano. Gli altri 4 studenti, tra cui gli apprendenti che avevano già studiato il concetto di valenza in spagnolo e in valenciano, hanno giudicato facili alcuni argomenti del corso e difficili altri; la natura abbastanza impegnativa del corso è testimoniata anche dal commento che un apprendente inserisce nell'apposito spazio: "La materia ha bisogno di più tempo per poter imparare bene i nuovi concetti".

Infine, riguardo all'ultima domanda, 6 studenti hanno dichiarato che il corso ha aumentato "abbastanza" la loro motivazione, 2 "poco" e altri 2 "molto".

5. CONCLUSIONI

Dallo studio di caso presentato è emerso che nel corso *Estudios lingüísticos en lengua italiana 3* erogato dall'Universitat de València il concetto di valenza è stato usato per:

- incrementare la conoscenza della grammatica e la capacità degli studenti di sviluppare per iscritto ed esporre in italiano una riflessione critica e sintetica sui diversi aspetti dello studio scientifico della LS;
- sviluppare le competenze comunicative in italiano degli studenti, facendoli riflettere parallelamente sulle funzioni e sui significati dei costituenti frasali (in particolare sui ruoli semantici degli attanti, sull'azionalità dei verbi legata alla saturazione della loro valenza, e sulle strutture argomentali associate ai diversi significati dei verbi);
- analizzare frasi che presentano uno stesso contenuto in forme diverse (attraverso l'uso di costruzioni attive, passive, impersonali);
- creare frasi semplici e complesse, articolate con strutture analoghe;

- stimolare negli studenti la capacità di elaborare ipotesi e previsioni sulla costruzione delle frasi.

Sulla scorta di quanto osservato, si ritiene che possano essere proficue ulteriori indagini, che vertano in particolare sugli aspetti seguenti:

- come il concetto di valenza possa aiutare gli apprendenti nella scoperta e nell'acquisizione degli ordini marcati della frase (frutto di dislocazioni, frasi scisse e frasi a tema sospeso);
- come il concetto di valenza possa configurarsi come uno strumento guida nel passaggio dalla frase singola alla frase multipla, e da questa alla dimensione testuale. Nell'analisi della frase multipla, infatti, si ripresenta la distinzione tra ciò che è obbligatoriamente richiesto dal verbo della frase reggente (ossia le frasi argomentali) e ciò che è facoltativo (ossia le frasi con funzione di espansione). A livello testuale, invece, la valenza può abituare gli apprendenti a cogliere con sempre maggiore efficacia le relazioni sintattiche nei testi che leggono (anticipandone il significato) e scrivono (garantendone la coesione)²⁸;
- se, e in che modo, l'uso del modello valenziale incida diversamente negli esiti della didattica dell'italiano come L2 e come LS (a parità di livello iniziale degli apprendenti).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andreose A. (2017), *Nuove grammatiche dell'italiano. Le prospettive della linguistica contemporanea*, Roma, Carocci.
- Camodeca C. (2011), "La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di) (2011), *Grammatica a scuola*, Milano, FrancoAngeli, pp. 273-283.
- Camodeca C. (2013), "La grammatica valenziale. Descrizione e proposte di sperimentazione nella didattica dell'italiano L2", in *Aggiornamenti*, 3 (2013), pp. 24-36.
- Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Roma, Carocci.
- Dallabrida S. (2018), "L'analisi valenziale in prospettiva testuale" in Dallabrida S., Cordin P. (a cura di) *La grammatica delle valenze. Spunti teorici, strumenti e applicazioni*, pp. 95-110.
- Dallabrida S., Cordin P. (a cura di) (2018), *La grammatica delle valenze. Spunti teorici, strumenti e applicazioni*, Firenze, Cesati.
- De Santis C. (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Roma, Carocci.

²⁸ Ad esempio, la riflessione sugli argomenti può aiutare gli apprendenti a riconoscere le diverse forme in cui uno stesso referente occorre e viene ripreso a fini di coesione testuale (in particolare le riprese sotto forma di pronomi clitici fusi con il verbo), e ad associare certe tendenze (come la riduzione delle valenze) a determinati generi testuali, e quindi a sfruttarle per la comprensione e l'interpretazione dei testi. Il modello inoltre consente di educare gli apprendenti a compiere scelte linguistiche complementari e differenziate nella costruzione di frasi e testi e a valutarne gli effetti, a considerare tutte le risorse espressive a loro disposizione e a scegliere quelle più adatte alle esigenze del contesto, con benefici soprattutto per l'abilità di produzione scritta (ad esempio la possibilità di sostituire costituenti omologhi all'interno di una frase o di linearizzare in modi diversi il contenuto di uno schema radiale).

- De Santis C. (2018), *La grammatica valenziale nella classe eterogenea: mettere il verbo al centro*, Sesamo: <https://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/punti-di-vista/la-grammatica-valenziale-nella-classe-eterogenea-mettere-il-verbo-al-centro/>.
- Di Maria F. (2019), “Dalle lavagne magnetiche a Bunpo. Nuove tecnologie per la grammatica valenziale”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 2, pp. 421-435:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12784>.
- Duso E. M. (2019), “C’è grammatica e grammatica...”. Perché un corso sul modello valenziale?”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 2, pp. 222-248:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12771>.
- INDIRE, *Il modello della grammatica valenziale*:
https://neoassunti.indire.it/risorse_per_docenti/guide/il-modello-della-grammatica-valenziale-2/index.html.
- Giannone C. (2019), “L’attrazione magnetica delle polirematiche: un esperimento in classe attraverso la grammatica valenziale”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 2, pp. 436-448:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12794>.
- Gilardoni S., Corzuol D. (2016), “Il modello della grammatica valenziale per l’italiano L2. Una sperimentazione in atto in contesto scolastico”, in *Nuova secondaria*, 34, 2, pp. 81-89.
- Notarbartolo D. (2019), *Padronanza linguistica e grammatica. Perché e cosa insegnare*, Loreto, Academia Universa Press.
- Pona A. (2019), “Fare grammatica valenziale nelle classi plurali”, in *elledue*, 2, 1, pp. 2-5.
- Pona A., Questa F. (2020), *Il nuovo fare grammatica. Quaderno di italiano L2 dal livello A1 al C1*, Bergamo, Sestante edizioni.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 3 voll., II ed. Bologna, il Mulino, 2001.
- Sabatini F, Camodeca C, De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all’esperienza del testo*, Torino, Loescher.
- Sabatini F, Camodeca C, De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua. L’italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Torino, Loescher.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, Bologna, il Mulino.