

FRASE O TESTO? CONGIUNZIONI E AVVERBI ANAFORICI NELLE GRAMMATICHE SCOLASTICHE

Giuseppe Branciforti, Elena Maria Duso¹

1. INTRODUZIONE²

In questo intervento rifletteremo sulla presentazione di congiunzioni e avverbi anaforici e di coordinazione e giustapposizione nelle grammatiche scolastiche uscite dopo gli interventi di Colombo (1984) e degli autori successivi, per vedere se e come le scoperte fatte dai linguisti siano penetrate nella didattica, pur nella consapevolezza che ciò accade raramente.

La mancata distinzione tra coordinazione e giustapposizione, ossia tra frase e testo, potrebbe sembrare una questione di poco conto, eppure porta con sé una serie di problemi per gli studenti in età scolare, e ancora all'università, che emergono sia nei momenti di riflessione sulla lingua, sia – ed è molto più grave – nella composizione scritta, divenendo quindi carenze permanenti. Errori come quello che segue, raccolto da una docente del Giscel Veneto, dimostrano ad esempio che i ragazzi della secondaria faticano molto a comprendere la differenza tra coordinazione, giustapposizione e subordinazione, anche nei casi più prototipici in cui basterebbe applicare le definizioni dei libri di testo.

Riscrivi le seguenti coppie di proposizioni, in modo da ottenere un periodo formato da una principale e da una subordinata.

Segui l'esempio: *Attraversava la strada. È stata investita da una bicicletta.* → *Mentre attraversava la strada, è stata investita da una bicicletta.*

Il nonno ha camminato a lungo. Non sembra affaticato.

Studente: *Il nonno ha camminato a lungo, ma non sembra affaticato.*

Ho un po' di tempo libero. Metto in ordine la mia camera.

Studente: *Ho un po' di tempo libero perciò/ quindi metto a posto la mia camera.*

Di fronte alla richiesta di trasformare due frasi giustapposte in reggente + subordinata, diversi studenti di terza della secondaria di I grado hanno formato invece delle frasi coordinate (con *ma*) o giustapposte (con *perciò, quindi...*). I ragazzi infatti – non comprendendo in profondità la differenza tra subordinate e coordinate e non avendo a disposizione criteri sintattici per distinguerle – si limitano in genere a memorizzare i connettivi. Come sappiamo bene, però, le etichette si volatilizzano presto quando manchino dei criteri fondati di riconoscimento delle categorie che designano.

¹ Giuseppe Branciforti insegna italiano alla scuola secondaria di primo grado e fa parte del Giscel Veneto. Elena Maria Duso insegna italiano come L2 al Centro linguistico di Ateneo di Padova e Didattica dell'italiano nella stessa Università ed è segretaria regionale del Giscel Veneto.

² Per la scelta e la schedatura delle grammatiche ci hanno aiutati le colleghe del Giscel Veneto Anna Bellato, Loredana Corrà, Donatella Lovison, Roberta Mistrorigo, Maria Rizzato e Marta Sartori, che ringraziamo di cuore. A noi è toccata la responsabilità dell'assemblaggio e della scrittura. In particolare, si devono a Giuseppe Branciforti i paragrafi 3.1 e 4, e a Elena Maria Duso i paragrafi 1, 2, 3.2.

Del resto, le coordinate restano difficili da riconoscere ancora all'università: un questionario sottoposto dalla scrivente a 61 studenti – 34 di laurea triennale in Lettere antiche e moderne, e 25 di laurea magistrale in Linguistica, Lingue, Scienze storiche e Lettere classiche, vale a dire ai futuri insegnanti delle nostre scuole – all'inizio di un corso di grammatica italiana nel 2017/18, rivela ad esempio che il riconoscimento delle coordinate costituisce una delle maggiori difficoltà. Accade infatti che nella frase *Rispondi tu al professore, dato che sai tutto!* la subordinata causale risulti essere una coordinata per sei studenti; mentre per sette studenti è una coordinata la gerundiale di *Ragazzi, domani, potendo, venite al cinema*. Al contrario, in *Ti ho detto di uscire, ma non lo hai fatto* la frase con *ma* per tre studenti è una subordinata, e in *Andare al mare con questo tempo è un bel rischio, tuttavia se te la senti andiamoci*, ben sette studenti considerano coordinata la completiva soggettiva (*andare ... tempo*), e subordinata la porzione da *tuttavia* ad *andiamoci*. Per altri tre è coordinata la subordinata condizionale *se te la senti*. Infine, per otto studenti è una coordinata la frase relativa in *Silvia, che tu conosci bene, mi ha fatto fare tardi*. Esempi simili sono segnalati anche da De Santis, Gatta (2013) che analizzano i dati di un test sottoposto alle matricole di undici atenei italiani. Insomma, nelle teste degli studenti regna una notevole confusione a proposito della coordinazione.

In questi casi, però, si può pensare a quella generale tendenza a dimenticare le etichette metalinguistiche della quale abbiamo molte testimonianze. Più grave ed incisiva nelle competenze degli scriventi appare invece la difficoltà manifestata da bambini e ragazzi nell'usare correttamente i connettivi nei loro testi, dalla scuola (si vedano ad es. Ellero, 1986; Colombo, 2008; Cignetti, 2015: 17-21; Rossi, Ruggiano, 2019: 122-123, Moro, 2019/20) all'università (Lavinio 1991: 26; De Santis, Gatta, 2013: 439-440; Fiorentino, 2011: 230; Amenta, Assenza, 2018: 28; Restivo, 2022: 810; Rossi, Ruggiano, 2022: 98-99, ecc.): in particolare, gli avverbiali anaforici che fanno da ponte tra frasi sembrano essere i più complessi. La ricerca mostra infatti che gli studenti ne utilizzano pochi e sempre gli stessi, tra cui *quindi*, *infatti*, *per esempio*, *inoltre*, *dunque*, *invece*. E di questi pochi, sono frequenti gli usi impropri, in particolare per *infatti*, che secondo Colombo (2008: 94) resta il connettivo più difficile da utilizzare.

Questo sistema di produzione è chiamato “modo di produzione schiavistico”:
infatti gli schiavi producevano ma non consumavano
(Colombo, 2012: 101, Istituto tecnico, classe II)

Crea molti problemi anche *però*, impiegato, come nei testi che seguono, senza aver precedentemente introdotto una frase che giustifichi l'avversativa:

durante le ispezioni alla casa mi misi a cercare nel giardino, però mi imbattei su un cespuglio perché dentro c'era qualcosa che luccicava [pare sottinteso: non trovai nulla, però...]
(secondaria I grado, classe II)

Era un pomeriggio e il detective Morando stava bevendo una coca cola in un bar in centro città. Ad un certo punto entrò un signore sospetto, ordinò un bicchiere d'acqua e si avvicinò ad una signora; volontariamente la bagnò, però mentre gli lanciava l'acqua gli rubò la borsetta e se la mise dentro alla giacca [pare sottinteso qualcosa come “però non lo fece senza motivo ma per poterle sottrarre la borsetta”...]
(secondaria I grado, classe II)

Sull'«uso desemantizzato di *però* come connettivo generico di collegamento tra i due periodi», nei testi di studenti delle medie si soffermano anche Cignetti (2015: 17-18) e Colombo (2008: 94). Vi sono poi casi in cui gli avverbi anaforici vengono usati

correttamente, ma in eccesso, producendo quell'accumulo di connettivi che Colombo (ivi: 95) ipotizzava potesse essere un errore evolutivo caratterizzante soprattutto i primi gradi scolastici, in cui gli allievi cercano faticosamente di acquistare la padronanza di tali strumenti.

Abbiamo ballato tanto con tanta musica [...] ballavamo ballavamo ma ad un certo punto le maestre chiamarono tutti i bambini e gli dissero, che giocavamo al gioco della scopa, ma con i cuscini e per far divertire gli altri ne misero altri sette. Allora tutti correvano ma all'improvviso non ci fu più la musica e allora chi aveva i cuscini in mano dovette andare via e quindi aveva perso, alla fine rimasero due di quarta C, C. e E., alla fine vinse C.
(scuola primaria, classe V; corpus Ujcich, 2010)

Era Maggie e io ero molto eccitata perché non vedevo l'ora di ritornarci visto che ci ero andata con l'altra classe, però a quanto mi avevano detto le maestre avevamo fatto degli altri laboratori infatti abbiamo visto un video che raccontava varie cose di certe civiltà, poi siamo andati con una guida al piano di sopra...
(scuola primaria, classe V; corpus Ujcich, 2010)

Sebbene tali accumuli siano più frequenti nei testi dei bambini, li troviamo tuttavia testimoniati ancora alle superiori (Ellero, 1986: 93) e all'università (Lavinio, 1991: 27; Fiorentino, 2011: 230):

Secondo me, il pc non è solo utile ma anche necessario per stare al passo con i tempi, dal momento che tutto va informatizzato e ognuno deve saper usare la posta elettronica, i conti correnti. Il problema non sarà tanto per noi giovani fra 20 anni, ma oggi l'informatica è un serio problema per il mondo delle persone anziane, infatti, credo quindi in qualche modo che le aziende devono far sì e dare piena disponibilità a questo tipo di pubblico.
(tesi di laurea; Fiorentino, 2011: 230)

Con il termine italiano neostandard ci riferiamo alla varietà di italiano che prende forme del parlato nello scritto. Ormai ha preso piede, abbattendo l'italiano standard, lingua usata ormai solo a scuola. Viene definito da Sabatini italiano dell'uso medio e parla di 14 tratti ormai considerati accettabili come....
(esame di studentessa universitaria di Magistrale; della scrivente)

Se sono attestati tanti casi di uso erroneo o eccessivo dei connettivi, sembra però che gli studenti italiani tendano generalmente a usare poco gli avverbiali anaforici, preferendo giustapporre gli enunciati senza segnalare esplicitamente le relazioni logiche intercorrenti tra loro e lasciando quindi maggior spazio a inferenze, talora faticose. Lo spiega bene Angela Ferrari (richiamandosi anche a Rossi, Ruggiano, 2022: 10-11):

se l'italiano non sta bene, non è per gli anglicismi o per la presunta morte del congiuntivo e del passato remoto e neppure per la presenza o assenza impropria di qualche accento o apostrofo. Il problema è un altro e più profondo. Sta nella difficoltà degli scriventi nel controllare la logica [...] dei loro testi e i dispositivi che la segnalano: ordine delle parole nella frase, connettivi (preposizione, congiunzioni, avverbi) e pronomi.
(Ferrari, 2022: 7)

Dunque, pare che i problemi segnalati da Colombo (1984) restino più che mai attuali, si estendano ben oltre gli anni della scuola secondaria di primo grado e che, quindi,

inquadrare meglio a livello teorico i fenomeni della coordinazione e della giustapposizione non sia servito a molto. Ma davvero non è cambiato niente nel modo di trattarli nelle grammatiche scolastiche dagli anni Ottanta del secolo scorso? O qualche passo avanti è stato fatto?

La prima impressione è che, nonostante il notevole sviluppo della ricerca teorica, poco sia cambiato nella prassi scolastica: le grammatiche continuano a dare definizioni ambigue, parzialmente corrette e infondate, che poi producono gravi danni sulla consapevolezza linguistica degli studenti. Come ricorda Prandi (2021a), infatti, se è vero che lo scopo principale dell'insegnamento della grammatica a scuola è quello dell'acquisizione di una maggior consapevolezza linguistica, è evidente che un manuale può fare un buon servizio solo se «è coerente, se non contiene contraddizioni interne», che poi impediscono di prendere sul serio le sue definizioni.

Ora i tempi sembrano essere maturi per formulare proposte diverse e quindi ci siamo messi al lavoro per trovarle. Per prima cosa, abbiamo esaminato le grammatiche scolastiche di due momenti che ci parevano particolarmente interessanti: da un lato, le grammatiche scolastiche scritte da linguisti o comunque da insegnanti particolarmente interessati alla linguistica che certamente seguivano i convegni SLI e i dibattiti teorici a ridosso della pubblicazione del primo articolo di Colombo (1984) (§ 2). Dall'altro (§ 3), siamo andati a vedere le grammatiche pubblicate negli ultimi dieci anni (dal 2011 al 2022), quindi dopo la diffusione delle “bussole” di Colombo (2012) e di Prandi (2013), volumetti destinati proprio a far da ponte tra linguistica teorica e insegnamento scolastico, e delle grammatiche di riferimento di Prandi (2006, 2020) e Prandi, De Santis (2011, 2019).

2. LE GRAMMATICHE DI RIFERIMENTO E SCOLASTICHE TRA COLOMBO E PRANDI

Nell'introduzione alla monografia, ci siamo soffermati a lungo sulla proposta fatta da Colombo, 1984. Tale proposta, benché presentata a un convegno della SLI (1982) e pubblicata negli Atti, non ebbe molto seguito nelle grammatiche di riferimento successive. Come evidenzia Branciforti nel suo contributo *Tra Colombo e Prandi* in questa monografia, ne sono lontane le grammatiche dall'impianto più tradizionale, come Serianni (1997), Dardano, Trifone (1997), Patota (2006), ecc. e invece meno le grammatiche legate alla linguistica moderna. Tra di esse, le più vicine alla proposta di Colombo sono Schwarze (1988, 2009), Prandi (2006 e successivi) e Ferrari, Zampese (2016).

Ma come si sono comportati gli autori delle grammatiche scolastiche? Un piccolo sondaggio nelle grammatiche scolastiche uscite dopo il 1984 e prima del 2006 (anno della prima edizione della grammatica di Prandi) firmate da linguisti esperti rivela che neppure in esse le nuove acquisizioni erano penetrate in profondità. Nei primi anni Novanta alcuni autori, tuttavia, come Lo Duca, Solarino (1990) e Sabatini (1990), iniziano a inserire qualche nuovo spunto di riflessione: con grande probabilità, conoscevano le idee di Colombo, ma non ritenevano la questione della coordinazione ancora abbastanza ben definita per poterla presentare in modo differente a scuola.

Lo Duca e Solarino (1990: 140 e ss.), pur definendo la subordinata in modo compatibile con le nuove proposte della linguistica fatte proprie da Colombo (ossia «una frase che fa parte organicamente di un'altra frase»), per la coordinata mantengono una definizione più tradizionale («la coordinazione consiste nell'unire due frasi mediante delle congiunzioni coordinanti senza che esse perdano la loro autonomia», p. 140). Distinguono poi la coordinazione dalla giustapposizione, ma inseriscono nella coordinazione frasi accostate da congiunzioni coordinanti e avverbi anaforici (indipendentemente dalla punteggiatura, es. *Erano le sette, ma Maria non si era alzata; Pioveva, così restai a casa; Non usciva*

nessuno: infatti, erano tutti usciti), e invece nella giustapposizione le frasi accostate dalla sola punteggiatura (anche dalla virgola: *Mio marito è avvocato, io insegno*, p. 143), che lascia «all'ascoltatore il compito di ricostruire i rapporti di significato tra frasi» in base alle sue conoscenze pregresse. Le autrici notano anche che le coordinate, ad eccezione delle correlative, seguono la principale (p. 142), senza tuttavia farne un criterio valido per separarle dalle subordinate, e che alcune congiunzioni coordinanti come *perciò, infatti* «possono trovarsi sia all'inizio della frase che dopo una o più parole», mentre altre come *e, ma, o* devono trovarsi obbligatoriamente all'inizio (pp. 142-143).

Gli esercizi offerti sono pochi, ma vari ed efficaci: oltre a chiedere di riconoscere le congiunzioni adoperate, invitano infatti a lavorare sulla lingua, inserendo la congiunzione giusta o trasformando ad esempio frasi giustapposte in coordinate, esplicitando i nessi.

Sabatini (1990: 446) distingue due tipologie di frasi multiple: quelle *composte*, con coordinate, e quelle *complesse* (ossia, etimologicamente, «abbracciate»), con subordinate. Le coordinate sono tali per giustapposizione (quando sono separate da una virgola o, più raramente, da punto e virgola o due punti, p. 454) o per coordinazione (con una congiunzione coordinante), ma vengono comunque definite come due frasi alla pari, autonome, che potrebbero essere entrambe reggenti. Vi è poi un'osservazione sulla posizione delle coordinate, in cui si dice che in moltissimi casi esse seguono la reggente in quanto «la coordinazione presenta i fatti l'uno accanto all'altro [...] nel rigoroso ordine di precedenza in cui avvengono nella realtà» (p. 450). Nella parte sul testo e sulla coesione, che precede quella morfosintattica, inoltre, si presenta un approfondimento sugli usi di *e, ma* anche all'inizio di enunciato (pp. 233-234; 243-251).

La grammatica scolastica di Ferrari e Zampese, uscita dieci anni dopo le due precedenti, ossia nel 2000, e destinata alla scuola secondaria di secondo grado, segna invece un deciso progresso, grazie agli studi dei due autori nel campo della linguistica testuale. La coordinazione, alla quale vengono dedicate ben quindici pagine, viene definita in rapporto alla subordinazione: «due frasi si dicono coordinate quando il legame che le unisce non individua una frase reggente, ma pone le due frasi sullo stesso piano» (p. 235). Si esplicita quindi che «la frase coordinata alla prima, pur essendo strettamente legata ad essa, non svolge nessuna delle funzioni che caratterizzano le subordinate», né quella di subordinata nucleare, né quella di circostanziale (ivi). Dopo aver precisato che la coordinazione può riguardare anche due subordinate, si sostiene che essa «si può realizzare in due modi linguistici diversi» (p. 236) che illustriamo di seguito.

- a) *Coordinazione senza congiunzione o per asindeto*: le coordinate «sono normalmente separate dalla virgola» (esempio: *Roma è la capitale dell'Italia, Berna è la capitale della Svizzera*) e talvolta anche del punto e virgola, che può sia coordinare che ricoprire la stessa funzione del punto, ossia separare due frasi sintatticamente autonome (p. 236). Il punto e virgola segnala la coordinazione quando le frasi coordinate sono «sintatticamente molto ricche, vale a dire lunghe» (p. 236) o «quando contengono già una virgola al loro interno» (*A Michela, pensa tu; io penso a Federico*), entrambi casi in cui – per evitare ambiguità – il punto e virgola sostituisce la virgola. Negli altri casi, il punto e virgola equivale al punto fermo. Viene poi presentata una ricca casistica di frasi ritenute coordinate sulla base di «un certo parallelismo» semantico che «ha riflessi anche sulla forma» (pp. 237-238).
- b) *Coordinazione con congiunzione e, o, ma* (e *oppure, sia...sia, né...né...*)³: viene fatta una distinzione tra *e, o, ma* e le altre espressioni, chiamate semplicemente *connettivi*. I

³ Si noti che Ferrari e Zampese (2000) non parlano genericamente di «*e, o, ma* e i loro composti» come faceva Colombo (1984, 2012 e successivi), ma solo di *oppure* e delle congiunzioni correlative *sia... sia, né... né*, benché non spieghino le motivazioni.

connettivi vengono distinti dalle congiunzioni coordinanti sulla base dei comportamenti linguistici già descritti da Colombo (1984) (pp. 240-241). Si dice anche che, mentre *e*, *o*, *ma* collegano due coordinate, le altre espressioni fanno parte della seconda frase; tuttavia si parla sempre di *coordinazione senza congiunzione*, a meno che non ci siano un punto o un punto e virgola forte a separare la seconda frase dalla reggente.

Dunque, per Ferrari, Zampese (2000) si tratta di

- *coordinazione* in presenza di *e*, *o*, *ma* o in caso di asindeto con la virgola (*Roma è la capitale dell'Italia, Berna è la capitale della Svizzera*) e, talvolta, con punto e virgola (un importante criterio per considerare due frasi coordinate è quello di un “certo parallelismo” nel significato con riflesso anche sulla forma, cfr. pp. 237-238);
- *testo* (non si usa mai la parola giustapposizione) se le due frasi sono separate dal punto e dal punto e virgola, salvo casi particolari in cui esso equivalga alla virgola.

Si sostiene anche che «mentre la virgola non dice nulla sulla natura semantica della relazione, e le congiunzioni coordinanti, in special modo la *e*, danno delle indicazioni povere, invece i connettivi rendono esplicita la relazione» (p. 241). Il discorso è poi ampliato dall'analisi delle coordinate e subordinate non integrate, sulle quali però non ci soffermiamo. Ampio spazio infine viene riservato ai diversi valori di *e*, *o*, *ma*.

Gli esercizi proposti dal manuale, benché molto raffinati, restano di riconoscimento e non offrono agli studenti l'opportunità di manipolare la lingua passando da una struttura all'altra.

Nel 2016 esce una nuova versione della grammatica, non più scolastica ma di riferimento, dove però la presentazione del tema resta sostanzialmente la stessa (cfr. Branciforti, in questa monografia *Tra Colombo e Prandi*, § 3.2). Per Ferrari, Zampese (2000, 2016) avverbi come *perciò*, *ciòè*, *infatti*, *invece* ecc. non sono dunque congiunzioni coordinanti ma *connettivi*, che possono accompagnare sia la coordinazione con congiunzione (*Era stanca e quindi è partita presto*, 2016: 262) sia quella senza (*Era stanca, quindi è partita presto*, interpretata come un costrutto coordinato per asindeto, «la cui seconda frase contiene un connettivo», *ivi*). Se, quindi, i connettivi sono separati dalla reggente solo da una virgola, talvolta dal punto e virgola, oppure se la virgola manca, essi connettono ancora frasi complesse, non testi. La punteggiatura viene pertanto ad assumere un ruolo molto importante, com'è del resto tipico del modello di linguistica testuale del gruppo di Basilea guidato da Angela Ferrari (si veda almeno Ferrari *et al.*, 2018; Ferrari, 2019; Ferrari, Pecorari, 2019)⁴.

Sul valore testuale di *e*, *o*, *ma* i due autori si soffermano pochissimo nell'edizione del 2000 (p. 260).

Con l'eccezione del volume di Ferrari, Zampese (2000), le grammatiche scolastiche tra gli anni Novanta e i primi anni del Duemila sembrano conoscere una fase di riflusso. In una breve rassegna di undici manuali editi tra il 2004 e il 2013, lo stesso Colombo (2015) nota che – pur essendoci qualche segnale di miglioramento in alcuni settori – nell'ambito della coordinazione non ci sono stati sostanziali sviluppi.

Nel frattempo, la ricerca teorica fa ulteriori passi in avanti, in particolare grazie agli studi di Michele Prandi. In *Le regole e le scelte. Introduzione allo studio della grammatica italiana* (2006) e nelle successive edizioni del manuale (Prandi, De Santis, 2011, 2019; Prandi, 2020) egli dedica molto spazio ai fenomeni della coordinazione e della giustapposizione, fino a quando, in un articolo del 2021, sollecitato dalla discussione epistolare con Maria

⁴ Nel suo ultimo volumetto dedicato al testo scritto, Ferrari (2022: 93) parla però di *giustapposizione*, definendola come «l'accostamento di frasi indipendenti, separate l'una dall'altra da un segno di punteggiatura forte», e distinguendola da subordinazione e coordinazione.

G. Lo Duca⁵, giunge ad una più puntuale sistematizzazione della materia in un esemplare «viaggio di avvicinamento all'identificazione del confine tra frasi e testo», sostenendo che tra frasi e testo non vi può essere una transizione graduale, un *continuum*, ma vi è, invece, una separazione netta. Distingue quindi ancora più nettamente i casi di coordinazione (limitandola rigorosamente a *e, o, ma, oppure, sia... sia, né...né*) e giustapposizione, che si ha ogniqualvolta manchi una congiunzione coordinante, in presenza di un segno di punteggiatura (dalla virgola al punto), con o senza un avverbio anaforico che rinforzi il legame logico, altrimenti affidato all'inferenza.

La posizione di Prandi è la più estrema: se infatti ormai la maggior parte dei linguisti accetta la distinzione tra congiunzioni e avverbi anaforici o connettivi (si veda anche la voce “connettivi” di Mastrantonio, 2021: 225), egli è il solo a distinguere così nettamente la giustapposizione dalla coordinazione, come evidenziato da Duso nell'introduzione a questa monografia, § 4.

3. LE GRAMMATICHE SCOLASTICHE DAL 2011 AL 2022

Cosa può passare a scuola di tutta questa riflessione teorica? Come renderla proficua? Non è certamente necessario proporla tutta, anzi, sui casi più controversi, quale quello delle frasi con asindeto, ci si potrebbe soffermare magari solo a livelli molto avanzati, quando gli studenti sono cognitivamente maturi per affrontare il tema (nel triennio di un liceo o piuttosto all'università, con studenti di Linguistica). Prima, però, si dovrebbe ridurre drasticamente l'elenco delle congiunzioni coordinanti (limitandole a *e, o, ma*), e lavorare di più sul fenomeno della giustapposizione, di solito trascurato. Ma come farlo? Le proposte delle grammatiche di oggi sono utili?

Abbiamo quindi esaminato undici grammatiche per la secondaria di primo grado e dieci per quella di secondo grado, scegliendole tra manuali molto recenti, in uso nelle nostre scuole (soprattutto di Padova e Vicenza) o magari non ancora del tutto in uso ma scritte da linguisti e cultori o esperti di lingua. In ultimo, abbiamo aggiunto una grammatica per il primo grado prodotta da un gruppo di docenti svizzeri molto legati agli studi di linguistica di Ferrari e Prandi, che ci pareva particolarmente promettente.

Nella schedatura, ci siamo posti le seguenti domande: le grammatiche di oggi

- a) parlano di avverbi anaforici o simili?
- b) come trattano la coordinazione?
- c) come trattano la giustapposizione?
- d) parlano delle funzioni testuali di *e, ma*?
- e) quali tipologie di esercizi propongono?

3.1. *Le grammatiche per la scuola secondaria di primo grado*

3.1.1. *Le congiunzioni: costanti, inesattezze ed errori*

Per la scuola secondaria di primo grado, come dicevamo, abbiamo analizzato undici grammatiche (Tabella 1 in appendice) di cui una, la GS1:11, prodotta e in uso solo in Svizzera, benché scritta da autori italiani in lingua italiana.

Ad eccezione di poche, tutte le grammatiche esaminate trattano le congiunzioni in modo tradizionale, e perlopiù simile: sono elementi che congiungono parole, gruppi di parole e frasi; sono parole invariabili; in base alla forma possono essere semplici,

⁵ Cfr. gli articoli di Lo Duca e Prandi in questa monografia.

composte e locuzioni congiuntive; in base alla funzione che svolgono nella frase possono essere coordinanti, se congiungono elementi che si trovano sullo stesso piano, o subordinanti, se collegano elementi che stanno su piani differenti. Le congiunzioni coordinanti a loro volta, sempre in base alla funzione, cioè al tipo di legame che rendono esplicito tra le frasi, si suddividono in copulative, disgiuntive, avversative, conclusive, esplicative e correlative. Solo GS1:5 definisce le congiunzioni, oltre che una parola invariabile, anche una parola “vuota”, «perché la sua funzione di collegamento prevale sul significato» (p. 251), e solo GS1:8 dice qualcosa sulla sua posizione: «la congiunzione sta sempre tra i due elementi che collega: tra due parole (*Camilla e Alice*), o tra due proposizioni (*Camilla e Alice ascoltano la musica con gli auricolari, ma sono un po' incoscienti*) collegate» (p. 471). Tale criterio, tuttavia, è formulato in modo ambiguo e quasi tautologico, dato che dice ciò che è scontato e tralascia l'informazione più importante, e cioè il fatto che le congiunzioni hanno una posizione rigida, ad apertura del secondo membro coordinante, e non possono spostarsi in un'altra posizione all'interno della frase. Solo GS1:11, infine, introduce criteri nuovi ed esplicativi: il fatto che le congiunzioni possono trovarsi solo prima del secondo membro coordinante, e il fatto che nella stessa frase possono co-occorrere con un avverbio ma non con un'altra congiunzione. In definitiva, nelle grammatiche esaminate, se ampio spazio è dedicato alla loro descrizione, poco o assai limitato è lo spazio dedicato alla loro identificazione con criteri espliciti, importanti per caratterizzarle veramente e distinguerle dalle altre parti invariabili del discorso, specialmente da una particolare categoria di avverbi.

La prevalenza della descrizione dipende dall'impianto tradizionale di molte di queste grammatiche, classificatorio e descrittivo, scarsamente moderno, nel significato di scientifico ed esplicativo. A discriminare chiaramente la classe delle congiunzioni sarebbero bastate le conclusioni originate dai due ultimi criteri summenzionati, quello della posizione e quello della co-occorrenza, se fossero stati conosciuti e ben affrontati. Grazie a essi si sarebbero anche potuti evitare errori concettuali e vere e proprie 'superstizioni', come Colombo (2021:196) ha definito casi simili. Per far capire meglio la questione, riportiamo alcuni errori, i più comuni e significativi.

GS1:1, dopo la consueta trattazione, in un paragrafo evidenziato con un “NB” aggiunge: «espressioni del tipo *ma però, ma tuttavia, ma anzi, ma bensì, sono scorrette dal punto di vista grammaticale* perché sono formate dall'unione di due congiunzioni dello stesso tipo, quindi esprimono la ripetizione dello stesso significato. Nella lingua parlata, però, il loro uso si va sempre più diffondendo ed è comunemente accettato» (p. 576). In realtà le coppie di elementi proposte sono accettabili anche nello scritto, in quanto i due elementi che le compongono hanno caratteristiche differenti e non costituiscono una ripetizione: il *ma* trattandosi di una congiunzione; *però, tuttavia, anzi e bensì* essendo degli avverbi anaforici, cioè elementi che rimandano a una parte di testo precedente. Congiunzioni e avverbi hanno infatti funzioni differenti, le prime stabilendo legami di tipo sintattico, i secondi istituendo legami, spesso a distanza, di tipo semantico.

Nella stessa grammatica, poco più oltre, in un riquadro intitolato “Attenzione” si introduce un'altra affermazione inesatta, corredata peraltro da esempi scorretti, a riprova della confusione con cui è stata analizzata questa categoria lessicale: «le congiunzioni copulative *anche, pure, neanche, nemmeno, neppure*, possono svolgere anche la funzione di avverbio:

congiunzione

Non posso aiutarti, anche volessi
È uscito di corsa, nemmeno ha salutato

avverbio

anche tu ce l'hai con me!
non sa nemmeno lui quello che dice!» (ibidem.)

⁶ Sostituiamo, in questo e negli altri casi, il neretto con il sottolineato.

Nella prima coppia di frasi, la parola *anche* è una congiunzione, ma certamente non di tipo copulativo, dato che collega una frase subordinata concessiva alla frase principale; nella seconda frase della prima coppia, *anche* è un avverbio focalizzante, ossia un avverbio che enfatizza l'elemento che precede, in questo caso *tu*; nella seconda coppia di frasi la parola *nemmeno* ha sempre valore avverbiale e mai di congiunzione, avendo però "portata" (segmento sul quale fa sentire il suo effetto) diversa, sul predicato nella prima frase e sul pronome nella seconda.

Anche in GS1:8, in un riquadro dal titolo "Per saperne di più", viene considerato errato l'uso nella stessa frase di due congiunzioni di uguale significato: «talvolta la congiunzione *ma* è usata insieme con altre congiunzioni avversative in espressioni del tipo *ma tuttavia*, *ma invece*, *ma nondimeno*, *ma però*. Queste espressioni sono considerate scorrette dai grammatici più rigorosi, ma rientrano nella tendenza della lingua parlata, e anche scritta, a rafforzare il discorso attraverso la ripetizione e hanno finito per imporsi, soprattutto nel livello medio-basso della lingua» (p. 473).

Il richiamo al parlato, considerato meno preciso e fonte di errori, è presente anche in GS1:7, per giustificare la differenza tra frasi coordinate e frasi giustapposte, considerate

a metà strada tra le coordinate e le subordinate e la loro caratteristica è proprio quella di avere un collegamento e un significato meno evidenti di quelli delle coordinate e delle subordinate. Quando incontri una proposizione giustapposta non puoi mai avere la certezza se si tratti di una coordinata oppure di una subordinata, proprio perché manca una congiunzione. Le giustapposte sono tipiche della lingua parlata o dello scritto informale (p. 592).

La differenza tra coordinazione e giustapposizione non riguarda la dimensione diamesica, scritto o parlato, o la dimensione diafasica, formale *vs* informale, o non solo, quanto la differenza tra dimensione di frase, morfosintattica, in cui rientra la coordinazione, e dimensione del testo, semantica, di cui fa parte la giustapposizione. Le frasi giustapposte non sono né frasi coordinate, né frasi subordinate perché, essendo indipendenti, non creano con le frasi precedenti un'architettura sintattica unitaria⁷.

In GS1:2, anche qui in un riquadro, dal titolo "Attenzione!", relativamente alla congiunzione *ma* ricompare il ritornello della ripetizione e il consiglio che essa è assolutamente da evitare per non incappare in inutili e gravi errori: «le congiunzioni *ma però*, *ma invece*, *ma tuttavia* non si usano insieme perché, trattandosi di congiunzioni avversative di valore pressoché uguale, sarebbero una ripetizione inutile: *Ti parlo, ma però tu non mi ascolti*; *Sembra sicuro di sé, ma invece è timido*; *Ho la febbre, ma tuttavia esco*» (volume A su Fonologia, Ortografia, Morfologia, Lessico, pag. 417). E invece *ma però*, e così *ma invece* e *ma tuttavia*, contrariamente a quanto perentoriamente si afferma nella maggior parte delle grammatiche in uso nelle scuole e a quanto si insegna nelle aule scolastiche, a tutti i livelli, si possono usare insieme correttamente perché non sono una ripetizione, tant'è che vengono usati dai nostri studenti e sono presenti nelle opere dei grandi scrittori della nostra storia letteraria⁸. Ribadiamolo: le congiunzioni istituiscono legami sintattici, gli avverbi anaforici creano legami di significato; le congiunzioni si trovano prima del

⁷ La definizione di giustapposizione che seguiamo è quella di Prandi (ivi, § 3).

⁸ Per Dante, Manzoni ecc. cfr. Patota, Della Valle (2015), p. 207. A quest'uso non è estraneo neppure Calvino: «Rabbrividi vedendoti mettere *Gulliver* in mano ai ragazzi, *ma invece* il tuo capitolo è convincentissimo. (Ma se ci metti i classici che *ridotti* vanno per ragazzi devi mettere, oltre il *Robinson*, il *Don Chisciotte*)» (in *Lettera a Luigi Santucci, 15 novembre 1958*) in Calvino I. (2022), *I libri degli altri*, Mondadori, Milano).

secondo membro coordinante e non possono co-occorrere nella stessa frase, gli avverbi anaforici non hanno una posizione stabilita e possono co-occorrere con le congiunzioni.

La mancata conoscenza delle ultime ricerche in questo settore della linguistica porta alcune grammatiche, è il caso di GS1:6, a enunciare affermazioni che in caso contrario si sarebbero evitate, come la seguente: «una funzione copulativa è svolta anche da inoltre, [considerata una congiunzione] che spesso si aggiunge a *e*» (pag. 446). L'affermazione della compresenza delle due congiunzioni, impossibile secondo il criterio della non co-occorrenza, sorprende non solo per l'autorevolezza degli autori, ma anche perché questa grammatica, pur essendo di impianto tradizionale, introduce in diverse sue sezioni parecchi elementi di novità.

3.1.2. *La giustapposizione: fenomeno frasale o testuale?*

La mancata distinzione tra congiunzioni e avverbi anaforici, oltre agli errori e alle inesattezze sopraccennate, porta con sé un'altra conseguenza: rendere sfumata un'altra distinzione, quella tra periodo e testo e tra frase ed enunciato. Generalmente questi concetti o vengono tralasciati o vengono affrontati in modo poco chiaro e coerente, quando invece andrebbero tenuti distinti e ben definiti. Cerchiamo di farlo attraverso le definizioni contenute in un volume, da poco pubblicato, di Sabatini e Camodeca (2022: 22). La frase è

un'espressione linguistica che per tutti i parlanti di una data lingua riesce a comunicare un senso compiuto *esclusivamente mediante l'uso degli elementi verbali che la compongono*, senza apporto di informazioni fornite da altri segmenti dello stesso discorso o da discorsi precedenti o seguenti, o da altri linguaggi o da altri elementi facenti parte della situazione comunicativa;

L'enunciato è

un'espressione linguistica che per i partecipanti a un atto comunicativo ha senso compiuto *anche senza completezza degli elementi verbali che la compongono*, grazie all'apporto di informazioni provenienti da discorsi precedenti o da altri segmenti dello stesso discorso o da altri linguaggi o da altri elementi facenti parte della situazione comunicativa.

Più frasi formano un periodo, cioè una struttura sintattica unitaria; uno o più enunciati formano un testo, vale a dire un insieme coeso le cui parti si richiamano le une alle altre attraverso legami di significato. L'ambito di riferimento della frase è sintattico, mentre il quadro di pertinenza del testo è semantico e comunicativo.

La maggior parte delle grammatiche esaminate considera la giustapposizione un tipo di coordinazione, un accostamento tra frasi senza elementi di congiunzione, definito appunto per asindeto. Tale definizione si basa sull'assunto che la coordinazione può essere espressa in vari modi. Elenchiamoli citando da GS1:1 – lo stesso elenco è presente grosso modo in quasi tutte le altre grammatiche.

Le proposizioni coordinate si collegano tra loro in vari modi:

1. Le proposizioni sono accostate le une alle altre, e il collegamento è costituito semplicemente dai segni di punteggiatura debole (virgola, punto e virgola, due punti). In tal caso si dice che sono coordinate per asindeto: *È una bella giornata: vado al mare, faccio qualche bagno; torno per l'ora di cena.*

2. Le proposizioni sono unite da congiunzioni coordinanti (*e, ma, dunque ...*) che esprimono diverse sfumature di significato (“aggiunta”, “opposizione”, “conclusione” ...): *Ci vediamo a cena e poi andiamo al cinema o facciamo quattro passi.*

Quando si ripete la stessa congiunzione coordinante davanti a tutte le proposizioni del periodo allo scopo di dare maggiore enfasi a ciò che si comunica, si dice che le proposizioni sono coordinate per polisindeto: *Né ci vedremo, né ci parleremo, né ci scriveremo!*

3. Le proposizioni sono unite da pronomi o avverbi correlativi (*chi ... chi, gli uni ... gli altri, ora ... ora, ...*): *Gli uni erano d'accordo, gli altri protestavano.*
4. Le proposizioni sono unite sia da segni di punteggiatura che da congiunzioni coordinanti: *Il cielo si fece scuro, si sentì un tuono lontano, però non piove* (p. 257)

L'espressione citata per esemplificare la coordinazione per asindeto si può considerare, più che un periodo, una porzione di testo, perché le prime due frasi sono separate da un segno di punteggiatura forte, i due punti, a differenza delle ultime tre frasi che, in effetti, potrebbero costituire un solo periodo, avendo un unico soggetto e essendo disposte a mo' di elenco, con il punto e virgola finale sostituibile dalla congiunzione *e*.

Il fatto di considerare brevi testi come periodi deriva probabilmente dal tipo di trattazione: in molte di queste grammatiche l'analisi grammaticale si chiude con il periodo, ossia con la frase composta e complessa. Il testo è trattato a parte, se è trattato, di solito in un volumetto smilzo e semplificato. Non tutte le grammatiche tuttavia seguono questa impostazione. Alcune, come vedremo nel paragrafo successivo, trattano separatamente i due fenomeni, in modo più o meno innovativo e corretto teoricamente.

3.1.3. *Novità e approcci moderni nelle grammatiche per la scuola secondaria di primo grado*

Come abbiamo già avuto modo di dire, alcune grammatiche costituiscono delle eccezioni, sia per il modo in cui trattano le congiunzioni, sia per il modo in cui affrontano coordinazione e giustapposizione. Cominciamo dalle congiunzioni.

In GS1:11 le congiunzioni vengono distinte dagli avverbi testuali grazie a due criteri poco conosciuti ma fondamentali: il criterio del vincolo della posizione e il criterio della co-occorrenza con un avverbio (ma non con un'altra congiunzione). In un riquadro dal titolo “Per non sbagliare”, contenuto nel paragrafo “Avverbi testuali”, si afferma:

Gli avverbi testuali non vanno confusi con le congiunzioni.
La congiunzione unisce due frasi e ha una posizione fissa:

Mentre lavora, Martino canta (subordinazione) → * *Lavora mentre, Martino canta*
Martino lavora e canta (coordinazione) → * *Martino lavora e canta*

L'avverbio testuale può invece occupare diverse posizioni all'interno della frase:

Martino è stanco e quindi è rimasto a casa. → *ed è quindi rimasto a casa.* → *ed è rimasto quindi a casa.*

Inoltre, l'avverbio testuale può apparire assieme a una congiunzione:

È arrivato anche Martino e quindi possiamo iniziare.

Stai attento a quello che dico perché poi dovrai riportarlo ai tuoi compagni. (p. 157)

Grazie a questi criteri il folto elenco delle congiunzioni presente nella maggior parte delle grammatiche si riduce a pochi elementi: «le congiunzioni coordinanti sono per lo più le stesse che si trovano all'interno della frase semplice (*e, o, ma* e le loro varianti)» (p. 73).

Si distingue nettamente dalle altre anche GS1:5, la quale, pur non introducendo i criteri presenti in GS1:11, distingue chiaramente tra congiunzioni vere e proprie e congiunzioni testuali, che fa rientrare nella categoria degli avverbi. A conclusione di un paragrafo intitolato “Altri casi”, infatti, leggiamo: «alcune parole classificate come congiunzioni (o a volte anche come avverbi) svolgono in realtà la funzione di congiunzione testuale» (p. 253). Quali siano queste parole e che funzione abbiano è chiarito in particolare nelle pagine dedicate alle congiunzioni copulative: «le parole *anche, pure, neanche, neppure*, indicano un secondo elemento che si aggiunge al primo, e per questo alcuni grammatici le considerano congiunzioni copulative. Tuttavia, quando queste parole collegano elementi di una stessa frase, o due frasi dello stesso tipo, il collegamento è realizzato sempre da un'altra congiunzione, e la loro funzione è in realtà quella di avverbio:

Luca è allergico alle fragole e [congiunzione] anche [avverbio] ai legumi.

Io non sto molto bene ma [congiunzione] neanche [avverbio] Marta è in piena salute
(p. 255).

La differenza tra le due diverse congiunzioni riguarda quindi il tipo di collegamento: le congiunzioni collegano parole o frasi, mentre le congiunzioni testuali collegano «blocchi di testo chiusi dal punto» (p. 250).

Nella stessa grammatica si aggiunge, inoltre, che anche le congiunzioni *e* e *ma* possono essere usate con il valore di congiunzione testuale, «per collegare blocchi di testo, oppure a inizio di frase» (*ibidem*). Riportiamo solo gli esempi relativi alla congiunzione *e*:

E chi lo avrebbe immaginato, anche solo un mese fa che avremmo vinto il campionato!

*È stato faticoso arrampicarsi fino a qui. E questo è niente in confronto all'ultimo tratto di salita. (*ibidem*)*

La funzione testuale delle congiunzioni è presente anche in altre grammatiche esaminate, in GS1:9 e in GS1:7, in questa in modo alquanto articolato, dato che si introduce il concetto sia di connettivo sia di segnale discorsivo – su cui qui non ci dilungheremo.

In GS1:10 viene notato che «le congiunzioni *e, o, ma, sia*, possono unire non solo frasi ma anche altri elementi, sempre sullo stesso piano, creando gruppi doppi» (p. 94); ma non se ne traggono le conseguenze, ossia che solo *e, o, ma, sia* sono congiunzioni, appunto perché possono congiungere anche sintagmi.

Passiamo ora alla giustapposizione.

GS1:7 considera le frasi giustapposte, come abbiamo già visto, a metà strada tra le frasi coordinate e le frasi subordinate: «esistono poi alcune proposizioni che sembrano in tutto e per tutto coordinate per asindeto ma sono false coordinate, perché non sono affatto sullo stesso piano della proposizione che le precede, ma intrattengono con essa un rapporto molto simile a quello della subordinata» (p. 592). E qualche riga sotto aggiunge: «puoi considerare [si rivolge allo studente] in due modi le proposizioni appena descritte, quando fai l'analisi del periodo: coordinate per asindeto o giustapposte. Entrambi i modi sono corretti, anche se ti consigliamo di usare il secondo» (*ibidem*).

Coordinazione, subordinazione e giustapposizione sono in realtà modi diversi di esprimere una stessa relazione concettuale. Spetta al parlante, o allo scrivente, scegliere la forma più adeguata al contesto comunicativo e decidere se esprimere tale relazione attraverso la coordinazione o la subordinazione, strutture che fanno parte della frase, o

attraverso la giustapposizione, struttura invece «appartenente all'ordine del testo» (Prandi, 2013: 94).

Una definizione diversa di giustapposizione, meno ambigua della precedente, è data da GS1:5 (p. 458): «nella costruzione in cui le frasi sono messe in fila, ma senza alcun elemento di congiunzione, si hanno frasi giustapposte tra loro e la costruzione si chiama giustapposizione». Dalla frase siamo così passati al testo. Spesso il passaggio dall'una all'altra struttura è segnalato da parole che fanno da ponte: «Oltre che dalle congiunzioni “e” e “ma”, la funzione di anelli o di ponti nel testo è svolta anche da altre parole come *però, tuttavia, infatti, insomma, in effetti, dunque, quindi, comunque* ecc. Queste parole sono ben riconoscibili nei testi scritti, perché solitamente (e correttamente) sono collocate tra un punto e una virgola o tra due virgole. Sono tutte congiunzioni testuali che stimolano il lettore a fare dei ragionamenti sul testo». (volume B, p. 173).

Approssimativamente la stessa definizione è contenuta in GS1:11 (p. 76), in un paragrafo dal titolo disambiguante “La giustapposizione – dalla frase al testo”, in cui si legge che le frasi sono giustapposte quando «sono messe una accanto all'altra senza che formino una frase più grande». Le frasi giustapposte sono cioè sintatticamente indipendenti.

In GS1:10, infine, troviamo una informazione interessante, anche se parzialmente sbagliata: la coordinazione è considerata «un legame testuale» (p. 83) e non strutturale, perché la frase coordinata «si aggiunge alla principale, restando però indipendente dal punto di vista della struttura, tanto da poter essere separata dal punto» (p. 82). Questa definizione è valida solo per le frasi giustapposte, indipendenti strutturalmente, ma non per le frasi coordinate, che formano con la principale una struttura grammaticale unitaria. Il parziale errore nasce probabilmente dal non aver distinto le congiunzioni, cioè gli elementi che servono a legare sintatticamente le frasi, dagli avverbi anaforici, parole che creano legami di significato.

3.1.4. *Esercizi, efficaci e meno efficaci*

Generalmente le grammatiche scolastiche corredano – a dire il vero più per volontà delle case editrici che non dell'autore – le parti di teoria con un'ampia batteria di esercizi, di tipologie differenti e di ordine crescente di difficoltà: esercizi di riconoscimento, esercizi di analisi, di riformulazione ecc. A causa della quantità, molti esercizi si ripetono, molti risultano meccanici. I peggiori sono quelli che chiedono agli studenti di saper assegnare all'elemento grammaticale in esame la corretta terminologia, di ricordare più che di ragionare. Gli esercizi in cui le soluzioni possono anche essere diverse sono infatti rari, la gran parte prediligendo la risposta univoca. Gli esercizi, insomma, riflettono l'approccio teorico del manuale: la grammatica non è il luogo della riflessione, della risoluzione di un problema, ma un modo per allenare la memoria, per imparare a riconoscere cosa è giusto e cosa è sbagliato.

Gli esercizi che prendiamo in esame, pochi per ovvie ragioni di spazio, seguono quest'ordine: esercizi sulle congiunzioni, dapprima quelli poco efficaci, seguiti da altri che riformulano la stessa richiesta in modo intelligente; poi gli esercizi sulla coordinazione, che seguono lo stesso schema di poco efficaci/efficaci tracciato per gli esercizi sulle congiunzioni. Lasceremo al breve commento se gli esercizi ignorano o rispettano le novità della recente ricerca nell'ambito di cui stiamo trattando.

Iniziamo con un esercizio comune a molte grammatiche, la cui consegna si potrebbe sintetizzare in (citiamo da GS1:2, volume A, p. 419):

Per ciascuna delle seguenti frasi, scrivi se la congiunzione coordinante evidenziata è copulativa, disgiuntiva ecc.

Esempio: *Andrò a Parigi, però fra un mese* (avversativa)

Un simile esercizio costringe lo studente a fare uno sforzo di memoria per ricordare, tra le diverse e lunghe liste delle congiunzioni, il tipo esatto. L'esercizio si riduce a una mera questione terminologica, non fornisce criteri per aiutare lo studente a individuare l'oggetto in esame, né a farglielo ricavare attraverso il ragionamento. Lo stesso esercizio potrebbe essere riformulato in modo intelligente, ponendo l'attenzione sul tipo di relazione che la congiunzione o l'avverbio anaforico esprimono piuttosto che sulla terminologia, come fa GS1:5 (p. 262):

Completa le frasi con congiunzioni coordinanti appropriate, seguendo le indicazioni date tra parentesi.

- a. *Per quella visita puoi chiamare il centro prenotazioni (disgiuntiva) oppure andare di persona*
- b. *Quella che vedi non è una marmotta (avversativa) una faina*

Esercizi simili fanno capire allo studente che una stessa relazione può essere espressa da elementi diversi, anche non appartenenti alla stessa categoria lessicale, così come uno stesso elemento può assumere, in base al contesto, funzioni differenti; gli fa comprendere cioè che tra forma e funzione non vi è perfetta corrispondenza.

Il riferimento al contesto è del tutto tralasciato in GS1:6:

Sottolinea le congiunzioni coordinanti tra le parole elencate, poi trascrivile sul quaderno e indica di che tipo sono: ma, benché, oltre, infatti, nonostante, ossia, dunque, quindi, davvero, affatto, dopo che (p. 449).

Un esercizio di questo tipo è molto discutibile, non solo per le ragioni sopra esposte, ma anche perché considera gli elementi dotati di una sola funzione, come appartenenti a una sola classe lessicale. Smentire un assunto di questo tipo è fin troppo facile, basta prendere in considerazione la prima parola dell'esercizio, *ma*, che può infatti avere valore di congiunzione, tra sintagmi o tra frasi, o valore di avverbio testuale, all'inizio di enunciato, o addirittura di segnale discorsivo, ossia di un elemento che avendo puro valore pragmatico potrebbe essere eliminato senza che la parte di testo in cui è contenuto cambi il suo significato.

Un esercizio sulle congiunzioni testuali, tenute distinte dalle congiunzioni vere e proprie, è presente in modo esplicito in GS1:5 (p. 174, volume B):

Completa questo post tratto da un blog con la congiunzione testuale più appropriata tra quelle proposte.
quindi. dunque. tuttavia. infatti.

Un altro esercizio molto utile ma poco presente, è quello che chiede allo studente di individuare se la congiunzione collega parole o frasi, perché «in italiano la coordinazione si verifica tra elementi subfrasali molto più spesso che tra frasi» (Colombo, 2012: 18).

Di questo tipo è l'esercizio presentato da GS1: 5 (p. 252):

Osserva le congiunzioni sottolineate e individua le parti che vengono collegate.

Es.

- a. *Questa mattina [sono andata dal medico] e [ho fatto la spesa].*

b. *Il mio negozio è chiuso la domenica e il lunedì mattina.*

Chiudiamo questa prima sezione sugli esercizi relativi all'uso delle congiunzioni con un ultimo esercizio interessante, in cui si chiede allo studente di spiegare perché alcune frasi coordinate sono agrammaticali. È bene infatti precisare che non tutte le frasi, o le parole, possono essere coordinate, ma solo quelle che risultano per qualche motivo omogenee. In particolare, si può affermare che «l'omogeneità che deve sussistere tra elementi coordinanti non è di categoria grammaticale (frase sintagma nominale ecc.), ma di funzione grammaticale (soggetto, oggetto, attributo ecc.)» (Colombo, 2012: 46).

Spiegate perché queste frasi complesse sono agrammaticali; poi correggete gli errori:

Es. 1. *Questa estate passerò le vacanze in campeggio, nonostante l'albergo sia molto più riposante e perché mi hanno regalato una tenda nuova*
(GS1:4, p. 817)

Passiamo adesso agli esercizi sulla coordinazione, cominciando da quelli sul riconoscimento terminologico, presenti in quasi tutte le grammatiche analizzate. In GS1:2 (p. 209, volume B sulla Sintassi) troviamo la seguente consegna:

In ciascuno dei seguenti periodi sottolinea la proposizione coordinata e poi scrivine a lato il tipo: copulativa, disgiuntiva, avversativa, esplicativa, conclusiva, correlativa.

Esempio: Elena non solo stira bene le camicie, ma è anche una brava cuoca (correlativa)

Lo studente, più che interrogarsi su che cosa renda omogenee e quindi coordinabili le due frasi, o sul tipo di rapporto che vige tra di esse, deve riconoscere il tipo di coordinata. Va da sé, che per decidere il tipo di coordinata deve ricordarsi a quale lista appartengano le congiunzioni presenti nelle diverse frasi. Sono infatti le congiunzioni il vero focus dell'esercizio, come viene esplicitato in un esercizio contenuto in GS1:4 (p. 818):

Sulla base delle congiunzioni che le legano, indicate di che tipo sono le proposizioni coordinate presenti in questi periodi, inserendo la sigla appropriata nelle apposite parentesi ("C" = copulative, "D" = disgiuntive ...).

Un esercizio più efficace è quello che ribalta il focus e pone l'attenzione sul tipo di relazione, come in GS1:6, che chiede allo studente anche di completare il periodo (p. 681):

Completa i periodi con la proposizione coordinata richiesta.

- Esempi 1. *Franca ha scritto un messaggio a Charlotte* copulativa
2. *Volete andare da soli* disgiuntiva

Un altro esercizio di pura nomenclatura, anche questo presente in più grammatiche – citiamo da GS1:6 (p. 680) – riguarda il riconoscimento del diverso modo di legare le frasi coordinate:

Sottolinea le proposizioni coordinate nei periodi; poi indica se la coordinazione avviene per asindeto (A), mediante congiunzione (C), per polisindeto (C) o per correlazione (CO).

Esercizi ben più congegnati solo quelli che tengono distinte le due costruzioni e chiedono allo studente di trasformare una struttura in un'altra, perché costringono a

riflettere sulla variabilità formale di uno stesso contenuto concettuale. Un esercizio di questa specie si trova in GS1:5 (p. 459):

Trasforma queste frasi complesse in frasi composte (con le varie congiunzioni coordinanti) e in sequenze di frasi giustapposte. In alcuni casi devi aggiungere qualche avverbio che migliori il senso.

- a. *Perché poco preparata, Lucia ha avuto difficoltà nel compito di matematica.*
Lucia era poco preparata e ha avuto difficoltà nel compito di matematica.
Lucia ha avuto difficoltà nel compito di matematica. Era poco preparata.

Chiudiamo la nostra breve carrellata di esercizi, con uno dello stesso genere del precedente, presente in GS1:7 (p. 599):

Inverti, nelle seguenti frasi, la gerarchia delle proposizioni, trasformando cioè, a seconda dei casi, la coordinata o la principale in subordinata, o viceversa.

- Avevo freddo, quindi ho indossato una giacca* (principale + coordinata esplicativa)⁹
→ *Siccome avevo freddo ho indossato una giacca* (subordinata + principale)

In conclusione, ideare esercizi efficaci è possibile, e anche doveroso. Ma per farlo la teoria di partenza deve essere aggiornata e coerente. Solo una teoria solida e non contraddittoria aiuta lo studente a porsi dei dubbi, a riflettere, a risolvere problemi e a fare poco appello alla memoria. Un appello prima di congedarci è invece d'obbligo alle case editrici e agli insegnanti: prediligete esercizi "fatti bene", preferite la qualità alla quantità, preferite la riflessione e il dubbio all'automatismo.

3.2. *Le grammatiche della scuola secondaria di secondo grado*

La situazione delle grammatiche della secondaria di secondo grado non è molto migliore nemmeno cercando di esaminare manuali molto recenti e almeno parzialmente innovativi in altri settori. Tra le dieci grammatiche analizzate (Tabella 2 in appendice), solo due dimostrano di aver colto, sebbene non adottato *in toto*, la distinzione tra congiunzioni coordinanti e avverbi anaforici, ossia GS2:6 e GS2:2, che esamineremo in seguito (e sono per giunta attribuibili – direttamente o meno – agli stessi autori segnalati nel paragrafo precedente). Tutte le altre trattano indistintamente *e*, *o*, *ma* e gli avverbi anaforici come congiunzioni coordinanti. GS2:9 (pp. 393-396), nella parte dedicata alla testualità, attribuisce due valori diversi agli stessi connettivi, dicendo, ad esempio, che *quindi* all'interno di una frase è una congiunzione coordinante, ma se è separato da un punto diventa una congiunzione testuale.

Le coordinate sono definite per lo più in base alla loro funzione sintattica: collegare parole e frasi, mettendole sullo stesso piano; vengono poi tradizionalmente suddivise in base al loro significato (copulative, avversative ecc.). C'è ancora chi insiste che «le coordinate hanno una propria autonomia di significato anche se considerate da sole», con l'esempio *Ho comprato un biglietto e ho preso il tram* (GS2:4: p. 578).

Si vedono comunque alcune novità: GS:10, ad esempio, nella parte sulla sintassi, dà subito un importante criterio per distinguere le coordinate, dicendo che esse stanno sempre dopo la principale (p. 601), ma non lo usa come criterio distintivo per separare coordinate e subordinate. Analogamente accade in altre grammatiche che si soffermano sulla posizione delle coordinate e la difficoltà di alterare l'ordine rispetto alla frase

⁹ La coordinata ci sembra essere conclusiva più che esplicativa.

reggente, come GS2:4 e GS2:6, le quali analizzano i casi in cui l'ordine può cambiare oppure no. Ma la libertà di posizione non viene considerata *in primis* come il criterio fondamentale di riconoscimento. Si comportano diversamente solo GS2:2 e GS2:6, come vedremo in seguito.

La giustapposizione viene trattata come parte della coordinazione da tutti i manuali analizzati, in particolare con segni di punteggiatura considerati “deboli” quali virgola, punto e virgola e due punti. GS2:10, ad esempio, illustra la differenza tra virgola, punto e virgola e due punti e invece il punto fermo, con il quale si passerebbe al testo.

4.2.1 Asindeto e polisindeto ... le frasi possono anche essere coordinate senza ricorrere a congiunzioni, semplicemente accostando le une alle altre e utilizzando i segni di punteggiatura come la virgola, il punto e virgola e i due punti.

È arrivato/ ha salutato tutti, / è ripartito.

Paolo è un tipo solitario: non ama la compagnia

Questa costruzione si chiama *asindeto* [...] o giustapposizione e avviene quando si susseguono più di due proposizioni sullo stesso piano. L'effetto espressivo è quello di accelerare il ritmo dell'espressione, comunicando quasi un effetto di ansia.

Attenzione: quando la separazione è fatta con punti fermi, l'effetto espressivo è quello dell'asindeto, ma in realtà si tratta di due frasi indipendenti (...).

(GS2:10, p. 610)

Altri testi, tuttavia, considerano i due punti e il punto e virgola come segni di punteggiatura forte, equivalenti al punto (ad es. GS2:6; GS2:4).

Infine, due casi peculiari: da un lato, troviamo GS2:9, p. 696, dove si rileva che «alcuni linguisti definiscono coordinazione solo il legame attuato mediante congiunzioni, e considerano l'asindeto (o giustapposizione) e la correlazione due modi alternativi, cui danno il nome di *paratassi*, di collegare due proposizioni ponendole sullo stesso piano. Ma una simile distinzione non ha senso logico. Meglio dunque considerare ambedue le costruzioni come forme di coordinazione e utilizzare il termine *paratassi* come sinonimo di coordinazione». L'autore sembra voler dire insomma di conoscere la questione, ma di considerarla alquanto futile. Dall'altro lato, GS2:4, p. 579, sostiene che la giustapposizione possa rispondere sia ad un rapporto di subordinazione che di coordinazione, su probabile suggestione di Serianni (1988: 531-532, cfr. Branciforti (*Tra Colombo e Prandi*, in questa monografia, § 2.2, p. 482-483), che viene però eccessivamente semplificato. In realtà, la giustapposizione si limita ad accostare due frasi reggenti, e il tipo di relazione logica tra di esse va inferita dal lettore.

Quando due frasi sono separate solo da un segno di interpunzione si ha la giustapposizione, cioè il semplice accostamento.

La giustapposizione può corrispondere ad un rapporto di coordinazione:

Sono uscito prima da campo; ho fatto subito una doccia.

frase 1 principale frase 2 (giustapposta e coordinata a frase 1)

o di subordinazione:

Sono uscito prima dal campo: avevo un forte raffreddore.

Frase 1 reggente frase 2 (giustapposta e subordinata a frase 1)

(GS2:4, p. 579)

Rispetto alle grammatiche per la secondaria di primo, in quelle destinate al secondo grado è penetrata invece maggiormente la consapevolezza della funzione testuale di *e*, *ma* (o di uno dei due), presente in otto manuali su dieci: oltre a GS2:2 e GS2:6 (che dedica al tema molto spazio), vi sono anche GS2:3 (solo *Ma*), GS2:4 (solo *Ma*), GS2:7, GS2:8 (solo *E*), e GS2:10 (solo *Ma*). GS2:9 accenna alla questione almeno attraverso un esercizio (p. 397).

3.2.1. *Novità e approcci moderni nelle grammatiche per la scuola secondaria di secondo grado*

Le due grammatiche più avanzate nella trattazione della coordinazione sono G2:6 e GS2:2, segnalate anche da Colombo 2015 (GS:2 in una versione precedente). Entrambe, però, – pur avendo chiara la differenza tra le vere congiunzioni coordinanti e gli avverbi anaforici – sembrano optare per una posizione di compromesso con la tradizione, probabilmente per ragioni editoriali.

GS2:6 parla per la subordinazione di “frase multipla complessa” (ossia, in senso etimologico, che contiene una frase ‘abbracciata’ ad un’altra frase, la reggente, da cui dipende. p. 365), mentre per coordinazione e giustapposizione di “frase composta”, mettendo dunque in primissimo piano la sintassi. Definisce, quindi, la coordinazione come un affiancamento di frasi alla pari, attraverso una congiunzione, con la variante della giustapposizione che si ha «quando le frasi sono affiancate senza un elemento che le colleghi (per iscritto può esserci un segno di interpunzione)». Esemplifica la giustapposizione con frasi separate dal punto, ma anche dal punto e virgola, considerato quindi alla stregua del punto fermo (p. 419):

Qualcuno suonò il campanello e Silvia aprì la porta
Qualcuno suonò il campanello; Silvia aprì la porta
Qualcuno suonò il campanello. Silvia aprì la porta

Da quello che segue, emerge comunque che G2:6 considera giustapposizione solo quella realizzata esclusivamente attraverso la punteggiatura; negli altri casi parla di coordinazione.

Nota poi che «tra le frasi coordinate o giustapposte non c’è un rapporto strutturale di dipendenza, ma osservandone il contenuto, ci accorgiamo che questo esprime ugualmente un rapporto di tipo causale, o temporale o finale o d’altro tipo, talvolta reso più esplicito dalla congiunzione usata». Con frasi coordinate da congiunzioni semplici e con la giustapposizione, bisogna dunque fare delle inferenze sul tipo di rapporto (causale, finale...) tra le due frasi (pp. 422-423).

GS2:6 dedica spazio alla giustapposizione, evidenziando come la mancanza di congiunzioni richieda un maggiore sforzo interpretativo da parte del lettore e anche la conoscenza del contesto (p. 424). Si sofferma poi sull’importanza di prestare attenzione all’ordine delle frasi: vi sono casi in cui *e*, *o* «le congiunzioni più semplici» non creano una successione obbligata nell’ordine, e casi in cui invece la successione è obbligata (p. 422-423). Inoltre, «la non modificabilità dell’ordine è più evidente con congiunzioni che hanno un significato più specifico» (ivi).

Nelle pagine successive si precisa, un po’ tra le righe, che la *coordinazione* può essere realizzata tramite congiunzione coordinante, ma anche con *congiunzione testuale* (nell’esempio *infatti*). Nella rappresentazione grafica gli autori di GS2:6 raffigurano però i due tipi di coordinazione allo stesso modo, mentre esplicitano che per la giustapposizione non vi è nessun elemento grammaticale che accoppia le due frasi, «ma solo il senso che

hanno all'interno di un discorso» e che «il loro accoppiamento risulta soltanto sul piano testuale» (p. 421). Una sintesi presentata in forma di approfondimento, a p. 425, accenna poi alla differenza tra frase composta e testo, distinguendo il ruolo delle congiunzioni testuali – e di *e*, *ma* con valore testuale – dalle semplici congiunzioni coordinative.

APPUNTI. la c.[ordinazione] e la g.[iustapposizione] ci portano spesso nel testo. Potremmo pensare che le congiunzioni coordinanti debbano sempre congiungere due frasi per farne una sola, la frase composta, che infatti, negli schemi grafici, appare sempre dentro uno stesso ovale. Ma talvolta “sentiamo” queste congiunzioni come elementi isolati tra due enunciati, o addirittura tra due blocchi di testo. Questo accade soprattutto con congiunzioni come *tuttavia*, *però*, *infatti*, *anzi*, *ossia*, *cioè*, *pertanto*, *perciò*, *dunque*, *quindi*, e capita molto frequentemente anche con *e*, e *ma*. Ebbene, quando queste congiunzioni si trovano in mezzo a *segmenti di testo* (brevi o lunghi che siano) conclusi in sé, allora *non sono più congiunzioni tra frasi, ma tra parti di testo*; o, come anche si dice, sono *congiunzioni testuali*. Quando svolgono tale funzione, queste c. si possono trovare, nei testi scritti, precedute da punto e virgola o da punto fermo e seguite solitamente da una virgola, ed eccezionalmente anche da un altro punto.

Anche la giustapposizione [...] è in fondo un fenomeno testuale. Le due frasi separate e autonome vengono a formare un concetto complessivo solo se intorno a esse c'è una *situazione* o se seguono *altri enunciati*.

[corsivo per grassetto originale]

(GS2:6, p. 425)

Nonostante la chiara consapevolezza della differenza tra congiunzioni coordinanti vere e proprie e le congiunzioni testuali, anche G2:6 presenta poi il solito elenco di congiunzioni coordinate di tipo copulativo, disgiuntivo... Nella sezione riservata al testo e agli elementi coesivi, poi, GS2:6 dedica molto spazio alla trattazione di *e*, *ma* con valore testuale.

Anche GS2:2 sembra voler trovare un compromesso tra tradizione e innovazione, parlando di due tipi diversi di congiunzioni coordinanti: quelle *elementari* (*e*, *o*, *ma*), che «congiungono due elementi della stessa natura per formare gruppi doppi (*io e Marco...*; *Vado a pesca e torno tardi*); (e una parte di loro anche due subordinate coordinate: *Dico (che sbagli) e (che non vuoi capirlo)*); e invece quelle «con significato più specifico (*perciò, dunque, infatti...*) [...] che uniscono due frasi della stessa natura [...] per segnalare un legame logico».

Queste congiunzioni del secondo tipo vengono chiamate anche *nessi logici* o *collegamenti logici* (p. 294) e si spiega chiaramente e in più punti che agiscono a livello di testo e non di frase. Vengono fornite anche le prove di Colombo (1984; 2012) per dimostrare come i nessi logici siano cosa diversa dalle congiunzioni coordinanti del primo tipo. In sostanza, c'è chiara consapevolezza della differenza e si parla più volte di un legame che è di tipo testuale e non sintattico, ma non viene compiuto fino in fondo il salto di distinguere tra coordinazione e giustapposizione (anzi, di giustapposizione non si parla mai esplicitamente).

COORDINARE CON NESSI LOGICI CHE LEGANO PARTI DI TESTO

È di un diverso tipo la coordinazione realizzata con congiunzioni coordinanti come *perciò, infatti, quindi...* Queste congiunzioni non si limitano a collegare elementi della stessa natura, ma hanno anche un preciso compito testuale, ovvero segnalano i collegamenti logici tra le frasi, importanti per la coerenza testuale, per esempio

- *perciò* introduce una conseguenza di quanto detto prima
- *infatti* introduce una conferma di quanto detto prima
- *eppure* introduce un contrasto con quanto detto prima

Le due frasi restano indipendenti, ciascuna con una propria struttura completa.

Antonio ha la febbre. La zia compra le medicine
(*Antonio ha la febbre*) *perciò* (*la zia compra le medicine*)

[...]

Proprio perché le due frasi rimangono indipendenti, è possibile anche separarle con il punto fermo.

Antonio ha la febbre. Perciò la zia compra le medicine.

(GS2:2, pp. 294-295)

Il collegamento logico non riguarda la sintassi, ma i legami del testo, come si conferma osservando che queste congiunzioni testuali possono

- essere precedute da un'altra congiunzione;
- stare in una subordinata insieme a una congiunzione subordinante
- spostarsi all'interno della frase

Sei uscito senza ombrello, <i>e infatti</i> sei fradicio	preceduto da <i>e</i>
Se <i>dunque</i> sei deciso, vai e fai quello che devi	in subordinata
Suo fratello <i>infatti</i> lo sapeva già	al centro

La coordinazione produce tre possibili combinazioni: gruppi doppi, gruppi doppi di due proposizioni principali o dipendenti, legami logici tra proposizioni o parti di testo. *Quest'ultima coordinazione di proposizioni lascia le due frasi indipendenti tra loro.*

(GS2:2, p. 295)

Si ragiona poi ampiamente sulla differenza tra subordinazione e coordinazione, dicendo che con la coordinazione i fatti si possono presentare solo in ordine cronologico, mentre la subordinazione dà maggiori possibilità.

In questo manuale è particolarmente evidente il tentativo di proporre una grammatica che sia utile allo sviluppo delle competenze di scrittura: assolve a questo scopo, ad esempio, lo specchio di p. 311 (che si consiglia esplicitamente di tenere come *memorandum* per la scrittura), il quale mostra come sia possibile trasformare frasi coordinate (del tipo di coordinazione che riguarda i legami logici, quindi per noi giustapposte) in subordinate, osservando la corrispondenza delle congiunzioni coordinanti e subordinanti tra loro (p. 311).

Osserviamo come è possibile trasformare frasi coordinate in principale-subordinata, osservando una certa corrispondenza delle congiunzioni tra loro (puoi tenere il promemoria con te come uno strumento di aiuto alla scrittura)

COORDINATE	SUBORDINATE
x <i>perciò</i> y	poiché x, y
x, allora y	dopo che x, y

x, e poi y	dopo che x, y
x, e intanto y	mentre x, y
x, nonostante ciò y	nonostante x, y

(GS2:2, p. 331)

Allo stesso scopo si prestano attività come quella che segue, intitolate *Grammascrittura*, che spingono lo studente a manipolare le frasi, passando da una struttura all'altra.

GRAMMASCRITTURA

Costruisci tre serie di frasi (9 in tutto). Prima un testo con due frasi legate logicamente in modo implicito, poi una frase legata da un nesso logico esplicitato dalla congiunzione, poi un testo con la congiunzione e il punto fermo. Segui l'esempio:

Piove troppo. Non vado in biblioteca.

Piove troppo, quindi non vado in biblioteca.

Piove troppo. Quindi non vado in biblioteca.

(GS2:2, p. 295)

3.2.2. *Gli esercizi più efficaci*

Con attività del genere passiamo dunque all'analisi degli esercizi. Anche in questo caso, la situazione è simile a quella segnalata per le grammatiche destinate alla secondaria di primo grado: netta prevalenza di esercizi volti a riconoscere e classificare le congiunzioni coordinanti, e invece presenza molto più modesta di esercizi di completamento e di manipolazione, che consideriamo più efficaci per lo sviluppo delle competenze. Ci soffermeremo in particolare sugli esercizi utili, visto che precedentemente abbiamo analizzato molte criticità: essi sono molto più frequenti nelle due grammatiche già segnalate come più innovative, ma compaiono talvolta anche nelle altre (spesso però nella parte dedicata alla testualità). Si segnala in particolare GS2:10 che, pur essendo più tradizionale nella parte teorica, e pur offrendo per lo più attività di classificazione delle coordinate, fornisce anche esercizi di completamento con connettivi di diverso tipo (ovviamente considerati congiunzioni).

Lavorando in coppia con un compagno, a turno, completate i periodi con coordinate del tipo indicato tra parentesi, usando le congiunzioni indicate.

1. *Ho tanta sete* (conclusiva: *perciò bevo*; avversativa: *ma non posso bere*)

(GS2:10, p. 620)

Alcuni esempi di esercizi dello stesso tipo si trovano anche in GS2:4, GS2:7, GS2:8, GS2: 9.

Gli esercizi più utili per aiutare gli studenti a prendere consapevolezza delle diverse possibilità espressive sono tuttavia altri. Li elenchiamo di seguito.

A) Esercizi che spingono al passaggio da due frasi giustapposte a una reggente + coordinata o subordinata, specie se seguiti da una riflessione fatta in classe sui diversi esiti nel contesto comunicativo. Si veda l'esempio di G2:6, p. 433 (nostra l'aggiunta finale).

Collega le frasi mediante una congiunzione coordinante oppure per giustapposizione. Scrivi un'unica frase multipla composta. Trasforma infine la frase composta in una complessa.

Es. *Ha commesso una grave infrazione. È giusto che sia multato.*

Ha commesso una grave infrazione e perciò è stato multato.

Ha commesso una grave infrazione: è giusto che sia multato

[*Dato che ha commesso una grave infrazione è stato, giustamente, multato.*]

Analoghi i due esercizi proposti da GS2:2, p. 319:

17. Nelle coppie di frasi che seguono, inserisci il nesso logico testuale opportuno, scegliendolo tra *dunque, eppure, infatti, perciò*. Segui l'esempio.

Non ho tempo di cucinare. Passerò in rosticceria. → *Non ho tempo di cucinare, perciò passerò in rosticceria*

18. Nelle coppie di frasi che seguono, inserisci le congiunzioni in modo da rendere espliciti i nessi logici esistenti tra le frasi di un medesimo gruppo. Segui l'esempio

Oggi non piove. Possiamo andare in piscina. Oggi non piove, quindi possiamo andare in piscina

In GS2:2 vi sono poi molti esercizi che chiedono di trasformare una frase 'coordinata' tramite nessi logici (quindi per noi giustapposta) in subordinata, mentre non viene mai richiesta l'operazione contraria. In effetti, il passaggio da forme di subordinazione a forme di coordinazione o di giustapposizione con connettivo non viene proposto quasi mai nelle grammatiche esaminate, con pochissime eccezioni, come l'esercizio di GS2:8.

Nei periodi che seguono trasforma la proposizione subordinata in una coordinata nel modo indicato tra parentesi, operando i cambiamenti che ti paiono necessari. Attenzione: a volte dovrai modificare la struttura della frase:

Non mi piace il Canada perché in quel paese fa troppo freddo (congiunzione conclusiva)

In Canada fa troppo freddo, perciò quel paese non mi piace.

1. *Ascolterò il tuo problema quando ci vedremo in ufficio* (cong. copulativa)

(GS2:8, p. 703)

Tuttavia, riteniamo sia molto utile far esercitare i ragazzi anche nel passaggio da frasi complesse ricche di subordinate a frasi giustapposte, legate da avverbi anaforici, che sembrano più compatibili con l'italiano scritto di oggi, caratterizzato in genere da «un deciso snellimento delle strutture ipotattiche» rispetto al passato (D'Achille, 2010: 221; sul tema anche Mengaldo, 1994: 123; Rossi, Ruggiano, 2013: 188; 2019: 77-79; Mastrantonio, 2021: 244 e 247-251, ecc.). Non di rado infatti gli studenti, dalla primaria alla secondaria di secondo grado, tendono a costruire periodi troppo lunghi e mal legati (Serianni, Benedetti 2015: 176; Colombo, 2011: 80-81; Ujcich, 2022: 524-525), per cui è utile aiutarli a capire anche come semplificare la sintassi (cfr. Cignetti, Fornara 2017: 256-257).

B) Esercizi che chiedono di inserire avverbi anaforici o congiunzioni per dare senso alla frase che segue, rendendola subordinata, coordinata o giustapposta.

Nelle frasi che seguono, inserisci le congiunzioni necessarie a dare senso compiuto a ciascuna di esse. Segui l'esempio.

Deve aver preso da poco la patente, infatti è ancora incerto nella guida.
Deve aver preso da poco la patente, altrimenti non sarebbe così incerto nella guida.
Deve aver preso da poco la patente, anche se guida con grande abilità.
(GS2:2, p. 317)

C) Esercizi che propongono un breve testo e chiedono di scegliere il connettivo più adatto a legare le diverse frasi. Un buon esempio è il seguente, che si incentra su connettivi più raffinati, normalmente poco usati dagli studenti (*malgrado ciò, non a caso, di conseguenza, comunque...*).

24. Completa i periodi che seguono scegliendo il connettivo adeguato tra quelli proposti. Segui l'esempio:
Il Ministro della Difesa ha minacciato di dimettersi; al contrario/malgrado ciò/inoltre molti ritengono prematuro parlare di crisi di governo.
(GS2:2, p. 321)

Esercizi di questo tipo, reperiti esclusivamente in G2:2, appaiono particolarmente rilevanti per lo sviluppo delle competenze di scrittura. Potrebbero essere ancora più interessanti per la classe se l'insegnante ricavasse le porzioni di testo su cui lavorare dai compiti scritti degli studenti (senza fare il nome dell'autore, o prendendo testi composti da alunni di altre classi), e se tali porzioni fossero incentrate su tematiche che si stanno trattando insieme. In questo modo, infatti, si legherebbe maggiormente la forma al contenuto e si lavorerebbe contemporaneamente sul problema della coerenza testuale e sui mezzi linguistici che la rendono manifesta nel testo.

4. CONCLUSIONI

Presentare un lavoro sulla distinzione tra congiunzioni e avverbi anaforici, e tra coordinazione e giustapposizione può sembrare un capriccio da specialisti. In realtà, un lavoro di questo tipo risulta fondamentale per almeno due ordini di motivi, uno più generale e uno più circoscritto.

Le grammatiche scolastiche risultano nella maggior parte dei casi incoerenti, contraddittorie e poco razionali. Ora, «una grammatica incoerente», come ci ricorda Michele Prandi, «scoraggia chi ha la curiosità intellettuale di capire a fondo e di farsi domande: il risultato è che la grammatica viene screditata» (Prandi, 2021c). E infatti, come fanno coloro che direttamente o indirettamente si occupano di scuola e istruzione, l'ora di grammatica è vissuta dagli studenti come poco interessante, quando non noiosa e inutile (Rosi, 2018). Non solo. «Spesso le grammatiche» – lo afferma sempre Michele Prandi (*ibidem*) – «non risentono dei risultati della ricerca più avanzata, la cui conoscenza darebbe [come abbiamo visto nel caso specifico delle congiunzioni e degli avverbi anaforici] gli strumenti per affrontare i problemi in modo coerente». E ciò nonostante la ricerca teorica abbia raggiunto in questi ultimi decenni traguardi rilevanti, abbia chiarito meglio alcuni concetti e fornito nuovi criteri per ridefinire categorie e fenomeni grammaticali.

Le grammatiche che invece risentono della recente ricerca hanno un altro limite: presentano le novità – invero più per volontà delle case editrici, poco accondiscendenti al cambiamento, che per colpa degli autori delle grammatiche – come aggiunte o approfondimenti avulsi dalla trattazione generale, come integrazioni non armonizzate con il resto del discorso, finendo per complicare l'esposizione generale, anziché renderla più chiara e comprensibile.

Un lavoro sulle congiunzioni, la coordinazione, o su qualunque altro aspetto grammaticale, perciò, se fatto scrupolosamente e conformemente alle più recenti acquisizioni scientifiche, contribuisce da un lato a rendere meno incoerenti le grammatiche, dall'altro a rendere lo studio di questa materia – se proprio non entusiasmante – almeno più stimolante e attrattivo.

Passiamo infine ai motivi più circoscritti e spieghiamo i vantaggi che si possono ricavare da un lavoro sulle congiunzioni e la coordinazione come quello qui presentato.

Dal punto di vista teorico, l'introduzione di criteri chiari e inequivocabili, desunti dalla ricerca più avanzata, consente di evitare le definizioni imprecise e inconsistenti, quelle che non reggono alla prova dei fatti, come molti studenti intelligenti sperimentano facilmente, e soprattutto di eliminare i concetti sbagliati, come il *ma però* più volte citato in questo lavoro. *Primum non nocere*, dicevano i latini.

Sempre dal punto di vista teorico, la chiara distinzione tra congiunzioni e avverbi anaforici permette di delimitare meglio il confine tra la frase complessa e il testo. Qui è doveroso, prima di proseguire con altre considerazioni, fare una breve digressione. Molte grammatiche trattano come periodo ciò che in realtà è una porzione di testo (è il caso della coordinazione per asindeto, specie quando le frasi sono separate da un segno forte di punteggiatura). Delimitando meglio il confine tra la frase complessa e il testo, le grammatiche potrebbero affrontare l'analisi del testo all'interno della trattazione generale, senza ricorrere al volumetto sui testi che, nonostante contenga cenni di linguistica testuale, viene spesso trascurato dagli insegnanti proprio perché separato dal libro di base. Potrebbero inoltre trattare la coesione, la coerenza, i connettivi, l'uso testuale di *e*, *o*, *ma* e tanti altri fenomeni testuali che prima sembravano irrelati in modo congruente con il discorso complessivo.

Dal punto di vista didattico, l'introduzione di criteri chiari per distinguere le congiunzioni dagli avverbi anaforici esonera gli studenti dallo sforzo di memorizzare le lunghe liste delle congiunzioni, li induce ad apprendere non attraverso la pratica mnemonica ma l'attività del ragionare, fine ultimo di ogni disciplina. La distinzione chiarisce anche che nessun elemento grammaticale ha un valore assoluto, ma che il suo significato dipende dal contesto in cui compare e dalla posizione che esso occupa rispetto agli altri elementi del sistema. Tra la forma e la funzione, come ormai si ripete continuamente, non vi è corrispondenza biunivoca, dato che uno stesso concetto può essere espresso con forme diverse e che una stessa forma può ricoprire funzioni differenti.

Infine, dare uno spazio adeguato al fenomeno della coordinazione, molto diffuso sia nella lingua scritta, soprattutto contemporanea, sia nella lingua parlata, significa attribuirgli il giusto valore, non classificarlo come argomento subalterno. La coordinazione, come affermava Adriano Colombo nel suo fondamentale volumetto su questo tema (Colombo, 2012: 7), è tanto importante quanto la subordinazione, e forse ancora di più, dato che a differenza di essa interessa non solo l'ambito della frase ma anche quello del sintagma:

se cercassimo l'argomento della coordinazione in una qualunque grammatica scolastica dell'italiano, probabilmente lo troveremmo trattato in una o due pagine, all'interno di volumi che ne contano centinaia. Pare che l'argomento sia considerato marginale, soprattutto in confronto allo spazio dedicato a quello complementare della subordinazione. Eppure l'esperienza dovrebbe avere insegnato che nelle scritture degli studenti la coordinazione è fonte di difficoltà non meno della subordinazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Cignetti L. (2015), “Didattica della scrittura e linguistica del testo: tre priorità di intervento”, in Ostinelli M. (a cura di), *La didattica dell’italiano. Problemi e prospettive*, DFA SUPSI, Locarno, pp. 14-24.
- Colombo C. (1984¹), “Coordinazione e coesione testuale: per una ragionevole grammatica didattica”, in Coveri L. (a cura di) (1984), *Linguistica testuale*, Atti del XV Convegno di studi della SLI (Genova-Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981), Bulzoni, Roma, pp. 353-70 (ora anche in Colombo, 2021, pp. 33-55).
- Colombo A. (1988), *Pensare le parole. Grammatica italiana*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
- Colombo A. (2011), *“A me mi”*, *Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*, FrancoAngeli, Milano.
- Colombo A. (2012), *La coordinazione*, Carocci, Roma.
- Colombo A. (2013), *Pesare le parole. Una grammatica per la scuola*, Lulu.com, Raleigh, NC (USA).
- Colombo A. (2015), “‘Applicazione?’ Linguistica teorica e grammatiche scolastiche”, in Favilla M. E., Nuzzo E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Studi AiTLA, Officinaventuno, Milano, pp. 213-230; ora in Colombo, 2021, pp. 151-176.
- Colombo A. (2017), “La coordinazione e la sintassi del periodo” (pp. 93-96); “Coordinazione giustapposizione” (pp. 96-105); “Il significato delle congiunzioni coordinanti”, (pp. 105-108); “La coordinazione nell’analisi del periodo” (pp. 108-110); “Oltre il periodo: il testo” (pp. 111-119), in Colombo A., Graffi G., *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.
- Colombo A. (2021), *Lingua, letteratura e scuola*, a cura di Armellini G., Graffi G., Franco Cesati Editore, Firenze.
- D’Achille P. (2010, 2003¹), *L’italiano contemporaneo*, il Mulino, Bologna.
- Dardano M., Trifone P. (1997), *La nuova grammatica della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.
- De Santis C., Prandi M. (2020), *Grammatica italiana essenziale e ragionevole. Per insegnare, per imparare*, UTET, Torino.
- De Santis C., Gatta F. (2013), “Notizie dalla scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all’uscita dalla scuola secondaria. Risultati di un’indagine”, in *Studi di grammatica italiana*, XXXI-XXXII, pp. 411-441.
- Ellero P. (1986), “I connettivi”, in Cargnel S., Colmelet F., Deon V. (a cura di), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 77-97.
- Ferrari A. (2019), *I punti della situazione. Viaggio nella punteggiatura dell’italiano di oggi*, *La virgola*, in
https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/punteggiatura2.html.
- Ferrari A. (2022), *Il testo scritto tra coerenza e coesione*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Ferrari A., Lala L., Longo F. et al. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un’analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Pecorari F. (2019), “Sintassi, punteggiatura e interpretazione dei connettivi. Il caso di ‘dunque’ e di ‘tuttavia’”, in *Lingua e Stile*, LIII, 2, pp. 219-248.
- Ferrari A., Zampese L. (2000), *Dalla frase al testo. Una grammatica dell’italiano*, Zanichelli, Bologna.
- Ferrari A., Zampese L. (2016), *Grammatica: parole, frasi, testi dell’italiano*, Carocci, Roma.
- Fiorentino G. (2011), “Scrittura liquida e grammatica essenziale”, in Cardinale U. (a cura di), *A scuola d’italiano a 150 anni dall’Unità*, il Mulino, Bologna, pp. 219-241.

- Lavinio C. (1991), “I problemi della scrittura”, in Lavinio C., Sobrero A. A., *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 13-30.
- Lo Duca M. G., Solarino R. (1990), *La città delle parole. Una grammatica per il biennio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lo Duca M. G., Solarino R. (2006), *La lingua italiana. Una grammatica ragionevole*, Unipress, Padova.
- Mastrantonio D. (2021), “Connettivi”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L., *Storia dell'italiano scritto*, V, *Testualità*, Carocci, Roma, pp. 221-257.
- Moro S. (2019-20), *La struttura del pensiero. I connettivi e il testo argomentativo*, relatore L. Cignetti: https://tesi.supsi.ch/3373/1/Moro%2C%20Simone_LD.pdf.
- Patota G. (2003), *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Patota G. (2006), *La grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*, Garzanti Linguistica, Novara.
- Patota G., Della Valle V. (2015, 2011¹), *Viva la grammatica*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione allo studio della grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Prandi M. (2013), *L'analisi del periodo*, Carocci, Roma.
- Prandi M. (2020²), *Le regole e le scelte. Grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Prandi M. (2021a), “Razionalizzare l'analisi logica: relazioni grammaticali e relazioni concettuali nella frase semplice e complessa”, in *Insegnando italiano*: <https://www.insegnandoitaliano.it/2021/08/09/prandi-razionalizzare-analisi-logica/>.
- Prandi M. (2021b), “Ma però... due mondi che si incontrano”, in *Insegnando italiano*: <https://www.insegnandoitaliano.it/2022/03/03/ma-pero-due-mondi-che-si-incontrano/>.
- Prandi M. (2021c), *Razionalizzare l'analisi logica: relazioni grammaticali e relazioni concettuali nella frase semplice e complessa*, Conferenza del 16/04/2021, Fondazione Lincei Scuola, Polo del Molise: <https://youtu.be/ceq9Dd0RAOI>.
- Prandi M., De Santis C. (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Prandi M., De Santis C. (2019), *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Restivo M. L. (2022), “L'italiano scritto degli studenti universitari: prime osservazioni sul corpus UniverS-Ita”, in *Italiano linguadue*, I, pp. 797-818: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18328>.
- Rosi F. (2018), “L'atteggiamento degli studenti verso la grammatica e le loro effettive competenze grammaticali” in Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di), *Attorno al soggetto: la grammatica come (s)oggetto di riflessione linguistica*, Studi AIItLA, Officinaventuno, Milano: <http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAIItLA6/rosi.pdf>.
- Rossi F., Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Rossi F., Ruggiano F. (2019), *L'italiano scritto: usi, regole, dubbi*, Carocci, Roma.
- Rossi F., Ruggiano F. (2022), *Errori, orrori, regole e falsi miti dell'italiano contemporaneo*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Sabatini F., Camodeca C. (2022), *Grammatica valenziale e tipi di testo*, Carocci, Roma.
- Schwarze C. (1988), *Grammatik der italienischen Sprache*, Tübingen, Niemeyer [trad. it *Grammatica della lingua italiana*, edizione italiana interamente riveduta dall'autore, a cura di Adriano Colombo, con la collaborazione di Emilio Manzotti, Carocci, Roma, 2009].
- Serianni L. (1997), (con la collaborazione di Alberto Castelvechi e un Glossario di Giuseppe Patota), *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, Garzanti, Torino.

- Serianni L., Benedetti G. (2015, 2009¹), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Ujcich V. (2010), *I tempi dei testi. Analisi dei tempi verbali in testi narrativi prodotti a scuola*, Cleup, Padova.
- Ujcich V. (2022), "Correggere un gliommero. Le correzioni di duecento docenti a una sequenza di testo", in *Italiano linguadue*, II, pp. 524-546.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19626>.

APPENDICE

Tabella 1. *Grammatiche per la secondaria di primo grado esaminate*

- GS1:1 Meneghini M., Lorenzi A. (2016), *Alla lettera*, Loescher, Torino.
- GS1:2 Zordan R. (2016), *Punto per punto*, Fabbri Editore, Milano.
- GS1:3 Zordan R. (2019), *A rigor di logica*, Fabbri Editore, Milano.
- GS1:4 Tavoni M. (1999), *L'italiano di oggi*, Le Monnier, Firenze.
- GS1:5 Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua*, Loescher, Torino.
- GS1:6 Serianni L., Della Valle V., Patota G. (2020), *La grammatica italiana*, Bruno Mondadori, Milano.
- GS1:7 Rossi F., Ruggiano F. (2022), *La grammatica Treccani*, Giunti Scuola, Firenze.
- GS1:8 Sensini M. (2017), *In forma chiara e semplice*, Mondadori Scuola, Milano.
- GS1:10 Sgroi G., Anelli G., Guerrera T., *Facciamo grammatica*, a cura di Notarbartolo D. (2019-2021), Bonomo, San Lazzaro di Savena (BO).
- GS1:11 Moretti A., Selvitella N., Cannavò N. (2022), *Per fare il punto*, Repubblica e Cantone del Ticino.

Tabella 2. *Grammatiche per la secondaria di secondo grado esaminate*

- GS2:1 Fogliato S. (2019), *Cittadini della lingua. Lessico, ortografia, morfologia, sintassi*, Loescher, Torino.
- GS2:2 Notarbartolo D., Branciforti G. (2021), *Grammatica in pratica*, Bulgarini, Firenze.
- GS2:3 Novelli S., Marani T., Tartaglione R. (2019), *Italiano bene comune. Grammatica per la cittadinanza linguistica*, Laterza, Bari.
- GS2:4 Palermo M., Ciampaglia N. et al. (2019), *L'italiano di oggi*, Palumbo, Firenze.
- GS2:5 Panebianco B., Pisoni C., Reggiani L. (2019), *Con le parole giuste*, Zanichelli, Bologna.
- GS2:6 Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.
- GS2:7 Savigliano C. (2020), *Dal pensiero alle parole. Esprimersi e comunicare in lingua italiana*, Garzanti Scuola, Milano.

- GS2:8 Sensini M. (2012), *Le parole e i testi*, Mondadori Scuola, Milano.
- GS2:9 Serafini M.T., Fornili F. (2021), *Italiano. Regole e creatività*, La Nuova Italia, Firenze.
- GS2:10 Serianni L., Della Valle V., Patota G. (2015), *Il bello dell'italiano*, Mondadori, Milano.

