

# NUCLEO ED EXTRANUCLEO NELLA FRASE SEMPLICE: UNA DIFFERENZA CRUCIALE MA PROBLEMATICA

Giuseppe Branciforti<sup>1</sup>

## 1. LO STATUTO DEI COMPLEMENTI NELLA GRAMMATICA TRADIZIONALE E NELLA TEORIA DELLA VALENZA

Nella grammatica tradizionale i complementi sono espressioni non obbligatorie – generalmente non viene usato né il termine di *sintagma* né quello di *gruppo di parole*<sup>2</sup> – che si aggiungono alla frase, formata dal soggetto e dal predicato, per arricchirla con ulteriori informazioni. La frase semplice<sup>3</sup> è infatti formata dal soggetto e dal predicato (da intendere con il solo verbo), elementi obbligatori, a cui si possono accompagnare espressioni supplementari, i complementi, appunto. Questo spiega perché alcuni grammatici chiamino i complementi anche con il termine di *espansioni*, riprendendo una terminologia, poco precisa e fonte di travisamenti nella prassi scolastica, che risale a Martinet<sup>4</sup>. L'analisi tradizionale è inoltre di tipo lineare e non contempla relazioni gerarchiche, né quindi rappresentazioni grafiche.

<sup>1</sup> Giscl Veneto.

Ringrazio chi generosamente ha letto e commentato una prima versione dell'articolo: Elena Maria Duso, Maria G. Lo Duca, Michele Prandi e Laura Vanelli. Per la traduzione dal tedesco mi sono avvalso dei preziosi consigli di Zuzana Toth.

<sup>2</sup> A questi concetti si fa implicitamente riferimento nella parte dedicata all'analisi logica, quando si descrivono i complementi.

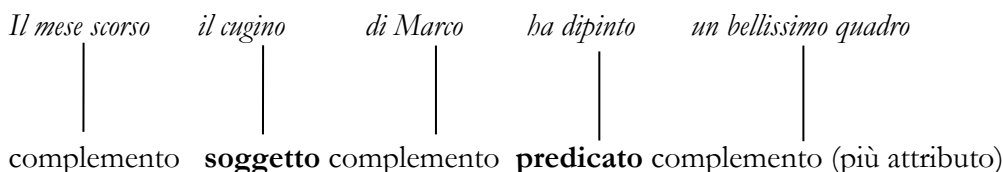
<sup>3</sup> Usiamo l'aggettivo *semplice* in contrapposizione a *complessa* (nella frase semplice i costituenti sono dei sintagmi, nella frase complessa, invece, almeno uno dei costituenti è un'altra frase); tralasciamo la differenza tra frase minima e frase semplice perché originata dal fraintendimento della nozione di sintagma (cfr. nota successiva).

<sup>4</sup> Con il termine *espansioni* Martinet (1988: 102) indica quegli elementi della frase «che possono scomparire senza incidere sulla validità né sui rapporti reciproci degli elementi che restano». Così, riprendendo un suo esempio, nella frase *Les chiens de la voisine mangent la soupe* ('i cani della vicina mangiano la zuppa'), *de la voisine* e *la soupe* vengono considerati espansioni, rispettivamente del soggetto, *les chiens*, e del predicato, *mangent*, «perché possono sparire senza che l'enunciato cessi di esistere (*les chiens mangent*)» (Ibidem). Questa pratica «del riconoscere ed eliminare» gli elementi inessenziali all'interno del sintagma «è inopportuna dal punto di vista didattico» (Colombo, Graffi, 2017: 184), non solo perché può portare a considerare come espansioni alcuni complementi necessari (il caso del complemento oggetto *la soupe* nella frase sopra menzionata), ma anche perché costringe a distinguere, operazione non facile per gli studenti, tra necessità sintattica e rilevanza comunicativa degli elementi, ovvero tra piano sintattico e piano informativo. Ma c'è di più. La pratica descritta viene spesso accompagnata, a scuola, da un altro cattivo esercizio, quello di spezzettare il sintagma, una sequenza di parole che dal punto di vista formale equivale invece a un'unità singola, e come tale inizialmente dovrebbe essere considerata (Lombardi Vallauri, 2013: 189-190; Prandi, 2025a: 168-169). Solo successivamente si può procedere a identificarne la struttura gerarchica: semplificando, possiamo dire che il sintagma è infatti formato da un elemento centrale detto *testa*, da cui dipendono, o possono dipendere, altri elementi, detti *modificatori*. La testa può essere accompagnata da diversi tipi di *determinanti* (Simone, 2024: 144-156).

Nella moderna teoria della valenza<sup>5</sup>, la frase è formata dal verbo e dagli elementi che sono necessari a espletarne il significato, definiti *argomenti* (il cui numero, la forma sintattica e la funzione dipendono dal verbo). Il predicato, anziché coincidere con il verbo, è un'unità composita che comprende anche gli argomenti, ad esclusione del soggetto, detto *primo argomento* perché unico costituente della frase a concordare in persona e numero con il verbo. Tale struttura può poi essere ampliata da complementi facoltativi, detti *circostanti* o *circostanziali*, o *aggiunti*, o *espansioni*, o *margini*, a seconda della teoria linguistica di riferimento<sup>6</sup>. Il soggetto e «un predicato completo nella struttura» (Prandi, 2025a: 176) formano il nucleo della frase, i margini<sup>7</sup> formano l'extranucleo o la periferia. La frase ha dunque una struttura gerarchica e viene rappresentata graficamente.

Per comprendere meglio la differenza tra i due approcci, analizziamo la frase *Il mese scorso il cugino di Marco ha dipinto un bellissimo quadro*, prima secondo il modello della grammatica tradizionale (a) e successivamente attraverso la teoria della valenza (b), nel modello oggi più diffuso, messo a punto da Francesco Sabatini (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011, 2014; Sabatini, Camodeca, 2022).

a) *Analisi della frase secondo il modello della grammatica tradizionale:*

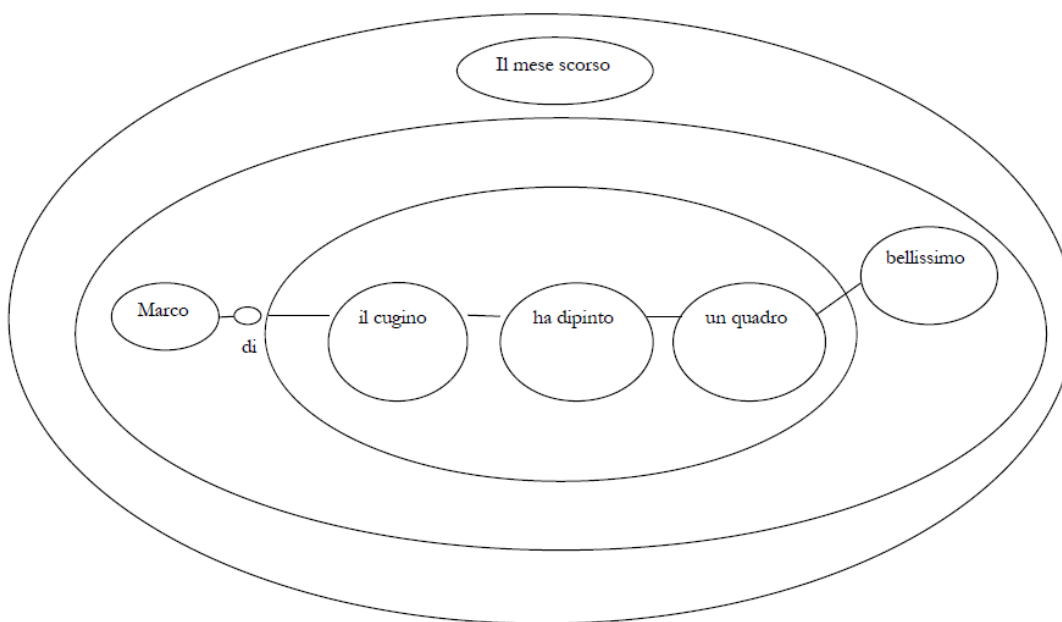


<sup>5</sup> L'aggiunta dell'aggettivo *moderna* è necessaria perché la teoria della valenza che si è sviluppata in Italia (e all'estero, soprattutto in Germania a partire dagli anni '60 e '70) si discosta notevolmente dal modello messo a punto dal suo iniziatore, Lucien Tesnière, sia per quanto riguarda la rappresentazione della frase, sia per quanto concerne la descrizione degli elementi portatori di valenza. Nella teoria di Tesnière (1959; 2001) la frase è rappresentata mediante *stemmi*: il verbo, in quanto vertice sintattico della frase, si trova in alto, mentre gli elementi dipendenti stanno in basso; il soggetto è sullo stesso piano degli altri argomenti. Inoltre, solo i verbi sono dotati di valenza. Nella teoria sviluppata in seguito in Italia, invece, il verbo viene rappresentato al centro della frase nucleare, con ai lati gli argomenti, generalmente a sinistra il soggetto e a destra tutti gli altri, e esternamente al nucleo i circostanti. La valenza riguarda anche nomi e aggettivi.

<sup>6</sup> Nella reinterpretazione del modello da parte di Francesco Sabatini (Sabatini, Camodeca, 2022), la frase è rappresentata da grafici radiali, con al centro il verbo e gli *argomenti*, nel secondo strato gli elementi facoltativi legati sintatticamente al verbo e agli argomenti, definiti *circostanti*, e nell'ultimo cerchio ulteriori elementi facoltativi, detti *espansioni*, che intrattengono con gli elementi della struttura centrale rapporti di tipo semantico (tale rappresentazione riprende una delle prime rappresentazioni della frase di Tesnière, cfr. Sabatini, Camodeca, 2022: 33). Nell'analisi di Michele Prandi (2019: 121-122) interagiscono «diversi modelli di descrizione della frase», in particolare il modello generativista, che considera la frase come il prodotto di una predicazione (SN + SV), e il modello della valenza, indispensabile secondo Prandi per l'analisi del predicato verbale, ma non per «analizzare in modo coerente la struttura sintattica portante del nucleo della frase» (Prandi, 2025a: 167). La rappresentazione della frase segue per questo la rappresentazione *ad albero* usata dai grammatici generativisti, che dà prominenza, tra gli argomenti, all'argomento soggetto. Viene esplicitata quindi la nozione di sintagma, che Sabatini lascia implicita. Prandi, inoltre, definisce gli elementi facoltativi *margini*, anziché *espansioni*, mentre con questo termine indica gli elementi (aggettivi, nomi, avverbi, complementi, ecc.) che modificano la *testa del sintagma*. I margini, infine, hanno una gerarchia: si dividono in due categorie, i margini del processo (cioè dell'intera frase) e i margini del predicato.

<sup>7</sup> Dei termini sopra menzionati preferiamo usare *margini* perché è il meno ambiguo; *circostanziale* e *espansione* vengono infatti usati a volte per indicare gli elementi che modificano gli argomenti del nucleo, a volte con riferimento agli elementi dell'extranucleo.

b) *Analisi della frase secondo il modello della valenza messo a punto da Sabatini.*



La differenza tra i due modelli è evidente. Nella grammatica tradizionale la frase risulta formata da due soli elementi obbligatori, il soggetto e il verbo, definito predicato. I complementi, essendo tutti facoltativi, sono disposti sullo stesso piano anche se hanno caratteristiche diverse, come nel nostro esempio: il complemento *di Marco* dipende sintatticamente dal soggetto, mentre il complemento *un bellissimo quadro* è selezionato dal verbo, di cui completa il significato. La grammatica valenziale, invece, analizza la frase in modo da esplicitare la struttura gerarchica, soggiacente alla struttura lineare. Al centro della frase c'è il nucleo, costituito dal soggetto e dal predicato, che come abbiamo detto non coincide con il verbo ma con l'insieme verbo + argomenti selezionati dal verbo ad eccezione del soggetto (nel nostro caso quindi dal sintagma *ha dipinto un bellissimo quadro*). All'esterno del nucleo si collocano i complementi non richiesti dal verbo che si riferiscono semanticamente all'intero nucleo (nella frase analizzata il complemento di tempo *il mese scorso*). Tra il nucleo e l'extranucleo, nel modello proposto da Sabatini, si collocano infine gli elementi che modificano le informazioni del nucleo<sup>8</sup> (nella nostra frase, *di Marco* e *bellissimo*). La rappresentazione grafica è funzionale a mostrare l'architettura della frase<sup>9</sup>.

La differenza tra i due modelli, per riassumere, riguarda da un lato la definizione del predicato, dall'altro, la natura dei complementi, non più considerati sempre e comunque informazioni suppletive, ma ora indispensabili a completare il significato del verbo, ora discrezionali, a seconda che svolgano il ruolo di argomento o di margine.

La distinzione tra argomenti e margini è dunque di fondamentale rilevanza perché descrive in modo più corretto la struttura della lingua, che è lineare in superficie ma gerarchica in profondità, a livello psichico-mentale. Decidere tuttavia che cosa è richiesto dal verbo e che cosa non è richiesto non sempre è agevole, e nella pratica didattica, come

<sup>8</sup> In altri modelli (ad es. Vanelli, 2019, cfr. § 4: 374-377), questi ultimi elementi espongono, in quanto modificatori, non solo i costituenti del nucleo ma anche i costituenti dell'extranucleo.

<sup>9</sup> La rappresentazione grafica si è rivelata un ottimo strumento didattico per facilitare la comprensione della struttura della frase, specie agli studenti più in difficoltà o con disturbi specifici di apprendimento (cfr. Notarbartolo, 2021: 113-128; Pona, Cencetti, Troiano, 2018: 37-47).

vedremo fra poco, i problemi sono molto più numerosi di quanto possa descrivere e contemplare la teoria.

## 2. I CRITERI USATI PER INDIVIDUARE I CONFINI TRA NUCLEO ED EXTRANUCLEO

La differenza tra nucleo ed extranucleo non è sempre facile da stabilire: ne è prova il fatto che nessun criterio è valido e applicabile in tutti i contesti per definire nettamente il confine tra i due “territori”. Per alcuni linguisti argomenti e margini si dispongono perciò lungo un *continuum* «nel quale i due elementi sono gli estremi di una linea che prevede in mezzo categorie che condividono in parte le proprietà dell’uno e in parte le proprietà dell’altro estremo» (Mereu, 2020:73). Dato che la differenza è però uno dei capisaldi su cui si fonda la teoria della valenza, anziché optare per una simile soluzione<sup>10</sup> è più ragionevole, proprio grazie all’esistenza dei criteri che ci accingiamo a presentare, non abbandonarla, ma decidere caso per caso nel contesto specifico delle frasi concrete.

La difficoltà di discernere i due tipi di elementi riflette la difficoltà di distinguere i vari livelli di cui si compone, o attraverso cui è possibile analizzare, una lingua<sup>11</sup>: il livello semantico, il livello sintattico e il livello comunicativo. Questi livelli sono interrelati ma indipendenti, e spesso in apparente contraddizione tra di loro, come vedremo poco più oltre. La conseguenza è che, di fronte a frasi non prototipiche, molti studenti, per distinguere gli argomenti dai margini, procedono per tentativi e con incertezza. La riflessione che seguiremo ci porterà dunque a passare in rassegna i criteri più utilizzati nei manuali scolastici e nei testi specialistici, per giungere a definire quelli che si prestano meglio, didatticamente e teoricamente, a separare ciò che è richiesto dal significato del verbo da ciò che ad esso si aggiunge per meglio precisarlo.

### 2.1. I criteri utilizzati nella prassi scolastica

I criteri più diffusi nei libri di testo che contengono il modello della valenza e che sono utilizzati nella prassi scolastica sino al primo ciclo di istruzione sono quelli che potremmo definire 1) dell’*implicazione*, 2) dell’*eliminazione* e 3) del *movimento* (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 347-349; 2014: 419-421; Camizzi, 2020: 232-233; Moretti, Selvitella, Cannavò, 2022:22-24).

Il primo criterio è di tipo semantico: se un complemento fa parte del significato del verbo è un argomento, altrimenti si tratta di un margine (*Luca abita a Roma da due settimane*: il verbo *abitare* richiede semanticamente due elementi, qualcuno che abita in un certo luogo e il luogo in cui qualcuno abita).

<sup>10</sup> La soluzione della continuità è criticata da alcuni linguisti, in particolare da Prandi (Prandi *et al.*, 2021: 83; Prandi, in corso di stampa, 2025b). Contro il concetto di continuità, a proposito della differenza tra nome proprio e nome comune, si esprime anche La Fauci (2023: 84): «Di *medium* nella lingua non c’è però nulla e se tale appare al linguista è perché, al di là della terminologia, il suo metodo e le sue definizioni non sono sufficientemente flessibili e abbastanza fini da cogliere il combinarsi della discretezza nella gerarchia dei molteplici livelli di opposizioni».

<sup>11</sup> In alcuni modelli, sviluppati per esempio in Germania, si distinguono infatti tre tipi di valenza: valenza logica, che indica il numero di partecipanti necessari, in base al significato del verbo, a generare un determinato scenario; valenza semantica, che concerne le restrizioni semantiche cui sono sottoposti i partecipanti (Agente, Paziente, ecc.); valenza morfosintattica, che riguarda la forma (SN, SP, ecc.) e la funzione sintattica (Soggetto, Oggetto, ecc.) dei partecipanti (Bianco, Mollica, 2024: 67-86).

Il secondo criterio, di tipo sintattico, discende dal primo: se il complemento fa parte del significato del verbo non può essere soppresso (*Luca abita a Roma da due settimane/ \*Luca abita da due settimane*).

Il terzo criterio, infine, è di tipo sintattico-distribuzionale: i margini, non essendo richiesti dal significato del verbo, hanno maggiore libertà di movimento, possono cioè occupare diverse posizioni all'interno della frase (*Luca abita a Roma da due settimane/ Da due settimane Luca abita a Roma/ Luca da due settimane abita a Roma ecc.*).

Nonostante siano molto intuitivi, questi criteri non solo sono poco stringenti ma in molti casi addirittura fonte di equivoci. Cominciamo con il criterio dell'*implicazione*. Innanzitutto, che cosa vuol dire che il significato dei complementi necessari completa il significato del verbo? Per molti studenti, non pochi complementi marginali, come lo spazio e il tempo, sono necessari, perché nessuna azione, a loro avviso, si colloca fuori dalle coordinate spazio-temporali. Così presentato, inoltre, questo criterio ha lo svantaggio di mescolare il livello sintattico con quello pragmatico-comunicativo<sup>12</sup>: da un lato, infatti, un'informazione non richiesta dal verbo può essere preminente dal punto di vista comunicativo, come nella frase *Il giocatore ha toccato la palla in aerea di rigore*, in cui *in area di rigore* è un elemento sintatticamente facoltativo ma pragmaticamente rilevante. D'altro canto, un'informazione essenziale, perché selezionata dal significato del verbo, in certe condizioni può rimanere inespressa e sembrare non obbligatoria, come nel caso *Oggi il sole abbaglia (tutti)*, con l'omissione dell'oggetto generalizzato (Lo Duca, 2019: 352).

Anche il criterio dell'*eliminazione* può risultare fuorviante. I contesti in cui è possibile applicarlo sono molti ridotti (*Luca ha incontrato Andrea/ \*Luca ha incontrato*), dal momento che molti argomenti possono essere omessi senza che la frase diventi agrammaticale, per molteplici ragioni: gran parte dei verbi bivalenti, come *leggere mangiare*, ecc., possono essere usati intransitivamente, seppur con un significato differente (*Luca legge un romanzo/ Luca legge = Luca è un lettore*); possono presentarsi privi dell'oggetto diretto, perché generalizzato, ossia «ricostruibile con 'tutti', 'ogni cosa', 'la gente' (*Maria affascina (tutti)*)» (Lo Duca, 2018: 120); possono «rimandare a scenari tipici, per i quali è facile, sulla base delle conoscenze condivise, ricostruire quell'unico oggetto possibile o l'intera classe di oggetti non realizzati linguisticamente, ma dati per ovvi, scontati (*Maria sta apparecchiando (la tavola)/ Maria non sa parcheggiare (l'auto)*)» (ibidem). I verbi trivalenti possono presentarsi privi del complemento oggetto indiretto perché recuperabile dal contesto (*Il preside consegna le pagelle agli alunni/ Il preside consegna le pagelle*); mentre i verbi di movimento spesso omettono la meta o la provenienza (*Luca ha spostato il mobile dalla cucina al salotto/ Luca ha spostato il mobile dalla cucina; Luca è arrivato a Genova da Milano/ Luca è arrivato a Genova*). Il criterio dell'eliminazione, per di più, può ingenerare un altro grave rischio, quello di incoraggiare gli studenti, in caso di dubbi sulla funzione di un elemento, argomento o margine, a percorrere la via più breve e meno faticosa: affidarsi all'autorità del dizionario<sup>13</sup> o del libro di testo prima ancora di aver provato a ragionare autonomamente. Accogliere acriticamente quanto viene proposto induce ad assumere un atteggiamento dogmatico e classificatorio, al pari di quello tipicamente trasmesso dalla grammatica tradizionale, da cui appunto ci si vorrebbe liberare. Il rischio è grandissimo perché, al di là del modello di riferimento, è l'atteggiamento dello studente verso i problemi grammaticali che bisogna modificare.

Infine, il criterio del *movimento*, anche se più discriminante di quello dell'eliminazione, in molti contesti risulta ugualmente inefficace, in quanto nella lingua italiana quasi tutti gli

<sup>12</sup> Per la differenza tra livello sintattico e livello comunicativo cfr. Vanelli (2019). L'articolo si può leggere e scaricare gratuitamente al seguente link: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12780>.

<sup>13</sup> In Italiano il solo dizionario delle valenze verbali è il Sabatini-Coletti (1997, 2008), consultabile gratuitamente in versione online al seguente link: [https://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/](https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/).

argomenti hanno una certa libertà di movimento. Con i verbi inaccusativi, cioè con i verbi intransitivi che hanno come ausiliare il verbo *essere*, il soggetto si trova spesso dopo il verbo senza trovarsi in posizione marcata (*È arrivato Carlo*); l'oggetto indiretto dei verbi trivalenti, ciò che comunemente viene definito complemento di termine, può alternarsi indifferentemente nella posizione dopo l'oggetto diretto o dopo il verbo (*Marco ha consegnato un libro a Mario*/ *Marco ha consegnato a Mario un libro*); il complemento oggetto preposizionale può comparire anche prima del verbo (*Mario si è ricordato dell'errore*/ *dell'errore si è ricordato Mario*), anche se in questo caso assume pragmaticamente il valore di tema e non di rema e la frase ha una diversa intonazione.

A questo punto una domanda sorge spontanea: oltre a quelli sopra esposti, esistono criteri più solidi ed efficaci che permettano allo studente di risolvere, o provare a risolvere da sé, la distinzione tra argomenti e margini? È possibile, cioè, infondere nello studente la mentalità del ricercatore che attraverso test e prove cerca di giungere alla soluzione di un problema? I criteri che elencheremo di seguito ci guideranno verso la risposta. Prima, però, descriviamo brevemente altri criteri presenti in alcune opere scientifiche che, seppur validi teoricamente, a nostro avviso sono scarsamente applicabili nella prassi didattica.

## 2.2. *Altri criteri utilizzati nella linguistica moderna*

Il primo criterio che discutiamo è quello che potremmo definire del *pluricontesto*, il quale si basa sul presupposto che «solo gli elementi extranucleari possono essere aggiunti liberamente a qualsiasi frase (in condizione di compatibilità semantica)» (Salvi, 2022: 42).

Ad esempio la frase *Luca ha pianto ieri sera* contiene un'espressione che ha funzione di margine, *ieri sera*. Se questo è vero, nelle condizioni appena menzionate, anche altre frasi di diversa struttura dovrebbero accoglierne l'inserimento, come effettivamente accade.

Luca è andato al cinema *ieri sera*.

Luca ha visto un film *ieri sera*.

Luca ha dato un libro a Mario *ieri sera*, ecc.

Seppur valido scientificamente, questo criterio risulta didatticamente poco efficace perché complesso e dispendioso. Per verificarne l'utilità, gli studenti dovrebbero infatti immaginare una serie di contesti diversi da quello di partenza, come abbiamo appena mostrato, e procedere per tentativi e confronti. Dovrebbero inoltre sapere che, almeno in un caso, quello delle espressioni di luogo, l'aggiunta è possibile anche con gli argomenti, dato che le «relazioni spaziali possono essere cumulate senza limiti: *Giovanni abita in città (/sulla cima di una collina /dietro il Comune/ vicino al fiume)*» (Prandi, De Santis, 2019: 149).

Un secondo e ultimo criterio, di tipo semantico, è quello di Jezek (2022: 56-7):

In contrasto con la posizione prevalente che traccia la distinzione tra argomenti e aggiunti a livello sintattico, ho proposto che la distinzione tra argomenti e aggiunti si definisca primariamente a livello semantico, in particolare nella composizione semantica tra il verbo e i suoi complementi. Secondo questa ipotesi, il livello sintattico è secondario e dipendente da quello semantico. Discostandomi dalla visione tradizionale [...] ho assunto, ispirandomi al principio di *co-composizione* formulato da Pustejovsky, che gli argomenti possano agire allo stesso tempo come variabili del verbo (come tradizionalmente assunto nella teoria della valenza), contribuendo a completare l'evento denotato dal verbo [...], e come funtori, influenzando con la loro semantica il significato che il verbo assume nel contesto specifico.

Ciò non vale per gli aggiunti, che sono invece inattivi nella semantica verbale e non svolgono mai un ruolo nel determinare il senso che il verbo assume in contesto. Secondo tale ipotesi, il verbo *partire* nell'esempio in (10a) ha un unico argomento (il soggetto *la macchina*) non per ragioni di obbligatorietà sintattica (da intendersi invece come derivata) ma in quanto tale argomento è sufficiente affinché il verbo assuma il significato di 'mettersi in moto', e anzi, sempre secondo l'ipotesi qui discussa, è indispensabile per far sì che il verbo acquisisca tale significato e non un altro significato possibile per lo stesso verbo (ad es. 'andar via, allontanarsi da un luogo'). Sempre in (10a), le espressioni avverbiali che seguono il verbo (*più / mai al primo colpo / quando è calda / neanche con le bombe*) sono invece aggiunti, in quanto non completano né modificano il significato del verbo, che risulta "fissato" dal solo argomento soggetto. Nell'esempio (10b), invece, il verbo *partire* ha due argomenti in quanto sia il soggetto (*il dolore*) sia l'espressione indicante la fonte (*dal braccio / al livello del collo*) sono necessari per completare il significato che il verbo assume nel contesto ('avere origine da q.sa'). In altre parole, secondo l'ipotesi qui proposta, l'inaccettabilità dell'espressione *\*il dolore parte* è frutto di una incongruenza semantica:

- (10) a. La macchina non *parte* più / mai al primo colpo / quando è calda / neanche con le bombe. (1 arg.)  
b. Il dolore *parte* dal braccio / al livello del collo. (2 arg.)

Detto in altro modo, secondo tale criterio solo gli argomenti contribuirebbero a dare al verbo un determinato significato. I margini, invece, non essendo richiesti dal significato del verbo, non ne condizionerebbero la semantica. Una tesi simile è condivisa dai linguisti Marco Fasciolo e Gaston Gross (2021: 32-33), da cui traiamo, riadattandolo, l'esempio seguente. Il verbo *abbattere*, ad esempio, può variare «il senso [...] in funzione delle classi di argomenti» (*ibidem*) con cui si combina:

- a) con la classe di oggetti 'pianta a fusto alto' assume il senso di 'tagliare';  
*Hanno abbattuto la quercia che sovrastava la piazza.*  
b) con la classe di oggetti 'edificio' assume il senso di 'demolire';  
*Hanno abbattuto il vecchio ospedale.*  
c) con la classe di oggetti 'umano' assume il senso di 'giustiziare';  
*hanno abbattuto il condannato*<sup>14</sup>.

Didatticamente il criterio è poco funzionale, e in più viziato da una certa circolarità che riguarda il significato: per arrivare a stabilire se il complemento è un argomento o un margine, è necessario partire dal significato del verbo, il quale però si definisce esclusivamente grazie al significato degli argomenti. Inoltre, un criterio simile, almeno a livello didattico, renderebbe difficile la distinzione tra gli argomenti e quelle espressioni che pur ridefinendo, con il loro significato, il significato di alcuni tipi di verbi, specificamente i verbi supporto e a costruzione polirematica, non sono degli argomenti. Nella frase «*Paolo ha lanciato uno sguardo a Maria*, [...], *lo sguardo* non esprime un argomento, ma è [...] il predicato» (Fasciolo, Gross, 2021: 119-120); nella frase *Paolo ha mangiato la foglia*, *la foglia* non è un argomento, bensì il costituente che con il verbo forma un'espressione fissa, e spesso idiomatica, come in questo caso in cui il costrutto polirematico assume il significato di 'intuire la verità'.

<sup>14</sup> Cfr. anche Gross (2012, 2022, edizione digitale).

### 2.3. I criteri più efficaci didatticamente, ricavabili dai lavori di alcuni linguisti italiani e stranieri

I due test più efficaci, a nostro avviso, rintracciabili in manuali o articoli scientifici di linguisti italiani e stranieri, purtroppo assenti nei manuali scolastici e in molte opere specialistiche, sono 1) il test della proforma verbale e 2) il test della pronominalizzazione, due test che operano in modo complementare. Il primo test consente infatti di individuare con una certa precisione gli elementi extranucleari, e indirettamente gli elementi nucleari; il secondo, all'opposto, permette di discernere gli elementi nucleari, e indirettamente quelli extranucleari. Per descriverli dettagliatamente, li tratteremo in paragrafi diversi.

#### 2.3.1. Il criterio della proforma verbale

Il criterio della proforma verbale, conosciuto in Italia grazie ai lavori di Michele Prandi<sup>15</sup>, ma introdotto e applicato soprattutto in Germania<sup>16</sup>, come vedremo più avanti, consiste nella possibilità di separare i margini dalla frase nucleare e di inserirli in un'altra frase coordinata o giustapposta, introdotta da verbi generici di ripresa come *accadere/succedere* o *farlo*.

Si considerino gli esempi seguenti (Prandi, De Santis, 2019: 171-173).

I pescatori riparavano le reti in riva al lago → I pescatori riparavano le reti.  
Questo succedeva in riva al lago.

Giovanni ha ritagliato la mensola con il seghetto → Giovanni ha ritagliato la mensola. L'ha fatto con il seghetto.

La separazione è possibile perché l'elemento marginale non è selezionato dal significato del verbo, diversamente da quanto accade con un argomento, che essendo invece richiesto dalla semantica del verbo «non può essere portato fuori dal processo che lo contiene» (Prandi, 2025a: 177):

Giovanni abita in riva al lago → \*Giovanni abita. Succede / [lo fa] in riva al lago.

Il criterio, intuitivo e estremamente funzionale, non si applica ai verbi di stato, i quali «a differenza degli eventi e delle azioni [...] non hanno riprese anaforiche proprie» (Fasciolo, Gross: 2021: 217), come mostra la frase *Andrea possiede una casa da tre anni* → *Andrea possiede una casa. \*Accade/lo fa da tre anni*.

Trattandosi, tuttavia, di un numero esiguo di verbi, la non applicabilità del test non infirma la validità del criterio.

Oltre che per separare gli argomenti dai margini, Prandi (2019: 169-179) utilizza questo criterio anche per distinguere i diversi tipi di margini, introducendo un'ulteriore distinzione che «è assente nella letteratura sulla valenza che propone una distinzione binaria» (Prandi, 2025a: 176, n. 20). Nel suo modello i margini possono infatti riferirsi all'intero processo, frase (a), o al solo predicato, frase (b)<sup>17</sup>:

<sup>15</sup> Prandi riprende il criterio della proforma verbale dai valenzialisti tedeschi (cfr. Prandi *et al.*, 2021: 82); si veda anche la recensione di Duso (2020: 693, n. 1).

<sup>16</sup> Per alcuni importanti lavori sulla lingua tedesca cfr. Bianco, Mollica (2024).

<sup>17</sup> Tralasciamo i margini del verbo perché sono dei modificatori, cioè degli elementi che espandono il verbo, allo stesso modo degli aggettivi che espandono il nome all'interno del sintagma nominale.



- a. Il pesco è fiorito nonostante (/malgrado) il freddo → Il pesco è fiorito. È successo nonostante (/malgrado) il freddo [margine del processo].
- b. Giovanni ha ritagliato la mensola con il seghetto → Giovanni ha ritagliato la mensola. \*È successo con il seghetto/ Giovanni ha ritagliato la mensola. L'ha fatto con il seghetto [margine del predicato].

Come si nota dagli esempi, la gerarchia tra i margini, più esterni e interni, può essere ricavata secondo Prandi dal diverso tipo di ripresa anaforica che è possibile applicare. I margini del processo, come nella frase (a), possono essere collocati in una frase diversa da quella di partenza grazie alla riformulazione con *accadere/succedere*, iperonimi dei verbi che indicano eventi, e al pronome soggetto *questo*, elemento di ripresa dell'intera frase di partenza (*Il pesco è fiorito*); i margini del predicato, come nella frase (b), possono invece essere staccati con *farlo*, un pro-predicato in grado di sostituire tutti i verbi di azione.

Basandosi su questo criterio, Prandi considera margini del processo i complementi di tempo, luogo, causa e concessione:

Bruto uccise Cesare *nel 44 a. C.* → Bruto uccise Cesare. Accadde nel 44 a. C.

Il vento fruciava *nei giardini* [...] → Il vento fruciava. Questo accadeva nei giardini [...].

I tubi sono scoppiati *per il (/ a causa del) gelo* → I tubi sono scoppiati. È successo per il (a causa del) gelo.

Il pesco è fiorito *nonostante (/malgrado) il freddo* → Il pesco è fiorito. È successo nonostante (/malgrado) il freddo.

Fa rientrare invece tra i margini del predicato lo strumento, il comitativo, il beneficiario e il fine:

Anna ha schiacciato le noci *con un sasso (/per mezzo di un sasso)* → Anna ha schiacciato le noci. [L'ha fatto con un sasso].

Giorgio ha costruito uno sgabello *con (insieme a) Giovanni* → Giorgio ha costruito uno sgabello. L'ha fatto con Giovanni.

Maria ha tradotto questa poesia *per un suo amico* → Maria ha tradotto questa poesia. L'ha fatto per un suo amico.

Sono venuto *per la festa* → Sono venuto. [L'ho fatto per partecipare alla festa]<sup>18</sup>.

Il criterio della ripresa anaforica, molto utile per distinguere gli argomenti dai margini, non sempre è però altrettanto efficace nel distinguere i margini del processo dai margini del predicato, dato che alcune volte, con i verbi di azione, «l'una [ripresa] non esclude l'altra necessariamente:

Paolo ha dato una rosa a Maria sotto il portico.

Paolo ha dato una rosa a Maria. Questo è accaduto sotto il portico.

Paolo ha dato una rosa a Maria. L'ha fatto sotto il portico» (Fasciolo, Gross: 2021: 215-216).

<sup>18</sup> Il corsivo è nostro; le parentesi quadre esplicitano ciò che Prandi non ha riportato.

Questo perché, come spiega Prandi, «quando sono collocate nello spazio e nel tempo, anche le azioni umane [...] sono viste come eventi che accadono: *Dario ha spaccato i tronchi. È accaduto ieri sera sotto il portico.* La ragione, la conosciamo: le circostanze spaziali e temporali sono indifferenti alle proprietà specifiche dei processi che inquadrano» (Prandi, 2023: 52).

Che cosa fare, dunque, in questi casi in cui sembrano possibili entrambe le riprese anaforiche? Se non vogliamo rinunciare al criterio, come sembra suggerire (De Santis, 2021: 147) secondo cui «la prova del distacco, dunque, non è dirimente per distinguere strati diversi di aggiunti, ma ci permette di distinguere con una certa sicurezza gli aggiunti dagli argomenti», possiamo seguire il criterio che si può inferire dalla citazione precedente di Prandi, ossia che laddove funzionino entrambe le riformulazioni, si tratta di un margine esterno o del processo. A livello didattico si potrebbe pertanto procedere nel modo seguente: inizialmente si prova a separare il margine individuato con la ripresa (*questo accade/succede*). Se la ripresa funziona, l'elemento staccato è un margine del processo, anche se è possibile la ripresa con *farlo*, come si vede nella frase (a); laddove invece non funzioni, subentra la ripresa con *farlo*, e l'elemento staccato è perciò un margine del predicato, come accade nella frase (b)<sup>19</sup>:

- a. Bruto uccise Cesare nel 44 a. C → Bruto uccise Cesare. Accadde nel 44 a. C / Lo fece nel 44 a. C (margine del processo).
- b. Giovanni ha ritagliato la mensola con il seghetto → Giovanni ha ritagliato la mensola. \*È successo con il seghetto / l'ha fatto con il seghetto (margine del predicato).

Il criterio della proforma verbale, come dicevamo, è stato introdotto ed è molto usato in Germania, unicamente per distinguere gli argomenti dai margini. In uno dei suoi più importanti lavori, Gerhard Helbig (1992: 80) così scrive relativamente al test:

I margini - a differenza degli argomenti - normalmente possono essere estratti dalla frase ed essere collegati in una seconda frase con un “proverbo” (per esempio, *fare, succedere/accadere*):

(12a) – \*Egli abitava, e lo faceva (ciò accadeva) a Dresda.

(13a) – Egli morì, e ciò accadde a Dresda [trad. mia].

Poco più oltre nella stessa opera menziona anche la difficoltà inerente ai verbi di stato.

I verbi di *stati* non hanno un proverbo specifico.

### 2.3.2. Breve resoconto di una sperimentazione didattica<sup>20</sup>

Una delle maggiori difficoltà che si riscontrano in classe quando si analizza la frase secondo il modello della teoria della valenza è l'individuazione del confine tra il nucleo e l'extranucleo. La difficoltà si presenta abbastanza presto, in genere immediatamente dopo la presentazione del modello (attraverso i diversi tipi di verbi, zerovalenti, monovalenti,

<sup>19</sup> Riprendiamo, riadattandole, alcune frasi di Prandi sopra menzionate.

<sup>20</sup> Riportiamo qui solo gli aspetti più interessanti della sperimentazione didattica, ossia la funzionalità del test e alcune criticità (tralasciamo la criticità relativa ai verbi di *stato* perché, come descritto nel paragrafo precedente, ormai accertata). Altri test, in particolare quello della pronominalizzazione, avrebbero meritato certamente una trattazione empirica, che solo la mancanza di tempo ci ha impedito di avviare.

ecc.), all'inizio recepito dagli studenti come intuitivo e semplice. Man mano, però, che ci si allontana dagli esercizi guidati e si passa all'analisi delle frasi in contesto, il modello mostra le sue criticità e l'operazione di diversificare argomenti e margini diventa sempre più complicata, sia perché le frasi che diventano agrammaticali quando vengono private di un argomento sono poche e per converso molte le frasi in cui gli argomenti possono essere sottintesi, sia perché non è affatto semplice per gli studenti distinguere tra necessità sintattica e rilevanza comunicativa. Data ad esempio la frase *Alberto è andato alla festa con Federica*, per molti studenti il sintagma *con Federica* potrebbe essere ritenuto inizialmente un argomento, dato che per un adolescente l'uscita con una ragazza rappresenta sicuramente l'informazione più rilevante.

Di fronte ai dubbi, l'insegnante di solito suggerisce la consultazione del dizionario, trasmettendo ai propri allievi un atteggiamento verso i problemi linguistici che a nostro avviso non bisogna incoraggiare. Il dizionario è infatti la strada più semplice per smettere di ragionare e affidarsi a un'autorità – naturalmente se usato, ma è ciò che comunemente accade, in modo acritico e inconsapevole. È da questa riflessione che è nata l'esigenza di scrivere questo articolo e la convinzione che bisogna dotare gli studenti di test affidabili affinché possano ragionare autonomamente, visto che la realtà operativa, come racconterò fra breve, è sempre più complessa e complicata della speculazione teorica.

Durante l'anno in corso, affrontando la teoria della valenza ho dunque fornito ai miei studenti alcuni test con cui definire meglio i confini della frase nucleare, in particolare il test della riformulazione con i proverbi *accadere* e *farlo*. Trattandosi di una classe prima della scuola secondaria di primo grado, ossia di alunni di età compresa tra gli 11 e i 12 anni, ho fatto usare questo test per distinguere gli argomenti dai margini, e non per diversificare i diversi tipi di margini, procedimento che per quell'età ritengo prematuro. In un primo momento, probabilmente perché guidati dall'insegnante, l'operazione è sembrata assai semplice. Successivamente, cioè nel momento in cui gli studenti hanno svolto gli esercizi individualmente, è risultata più complessa ma, aspetto più rilevante, suscitatrice di domande. Tra queste, la più importante, posta da una allieva estremamente intelligente, è stata la seguente: “Con la ripresa (*questo*) è successo posso riprendere l'intera frase che stiamo analizzando? È corretto, o sto sbagliando qualcosa?”. La frase che stavamo analizzando era *Pietro ieri è andato al cinema*, che in effetti può essere ripresa interamente da (*questo*) è successo: *Pietro ieri è andato al cinema. Questo è successo*.

La domanda è arrivata inaspettata, non avevo infatti mai pensato a un simile collegamento, ma non mi ha colto di sorpresa, anzi, mi ha dato la conferma che gli studenti incominciavano a porsi domande e a ragionare. La studentessa aveva confuso il livello comunicativo con quello sintattico, ma aveva ragionato bene. Le frasi non marcate, infatti, possono comparire, a differenza di quelle marcate, in diversi contesti, e possono essere la risposta a una domanda generica, proprio come *Che cosa è successo?*<sup>21</sup> A quel punto ho introdotto delle precisazioni, dicendo che in una frase ci sono sempre degli elementi obbligatori, ad esempio il verbo e il soggetto, quando è presente, e che quindi la ripresa (*questo*) è successo va applicata per estrarre dalla frase singoli sintagmi. La studentessa ha subito capito, ha alzato la mano e ha risposto: “Allora, viene così: *Pietro è andato al cinema. È successo ieri?*”. La spiegazione è risultata più chiara per tutta la classe e ha spinto un'altra studentessa a intervenire con un'altra domanda pertinente: “Posso applicare il test contemporaneamente a tutti i gruppi di parole che nella frase mi sembrano facoltativi, senza applicarlo volta per volta a ciascun gruppo di parole?”. Eravamo passati ad analizzare un'altra frase in cui erano presenti più margini: *Domenica sera Luca ha guardato la*

<sup>21</sup> Sull'ordine delle parole in italiano cfr. Cinque (1991: 163-195). La domanda può essere applicata anche alle frasi in cui «tutta l'informazione [...] sia contestualmente nuova. Così la frase: *Antonio ha mangiato la torta* è una risposta appropriata alla domanda *Che cosa è successo?*» (ivi: 172).

*partita insieme ai suoi amici.* La mia risposta è stata naturalmente positiva, perché il procedimento pensato dalla studentessa semplifica, laddove possibile, l'analisi delle frasi, come dimostra l'applicazione del test alla frase sopra citata: *Luca ha guardato la partita. L'ha fatto (domenica sera)(insieme ai suoi amici).*

Da quanto descritto sopra procedono alcune rilevanti considerazioni: innanzitutto, che il ragionamento sui problemi grammaticali vale più della risposta corretta, e cioè che, proprio come nelle scienze esatte, il procedimento è più importante del risultato finale; in secondo luogo, che l'insegnante deve avere una preparazione solida e approfondita, se vuole ben guidare i propri studenti in analisi coerenti; infine, che la discussione porta spesso a un mutuo beneficio, perché da un lato rivela all'insegnante i limiti della teoria e lo impegna a superarli, o quantomeno a esplicitare ciò che nella teoria è spesso dato per assodato; dall'altro, costringe gli alunni ad avere un atteggiamento critico e aperto, a non temere i dubbi ma a nutrirlili.

### 2.3.3. Il criterio della pronominalizzazione

Un altro criterio di cui non si fa cenno nelle grammatiche scolastiche, e che è poco citato anche nei testi specialistici<sup>22</sup>, è quello della pronominalizzazione. Il criterio si basa sulla possibilità di sostituire gli argomenti con delle proforme (pronomi tonici in funzione di soggetto, pronomi atoni con funzione di oggetto diretto e di oggetto indiretto, e pronomi *ci* e *ne* per l'oggetto indiretto preceduto da *a* o da *di* e per il locativo), come mostrano le frasi seguenti:

Luca desidera *un po' di silenzio* → Luca *lo* desidera.

Luca regala *un libro a Piero* → Luca *glielo* regala.

Luca si è abituato *al freddo* → Luca *ci* si è abituato.

Luca si è ricordato *dell'errore* → Luca *se ne* è ricordato.

Luca abita *a Roma* → Luca *ci* abita.

Da quanto emerge dagli esempi, non solo gli argomenti possono essere sostituiti da pronomi clitici funzionalmente equivalenti, ma i pronomi possono accumularsi. I margini, invece, con qualche eccezione che discuteremo più avanti, non hanno proforme corrispondenti.

Questo criterio è presente sia in lavori sulla lingua tedesca, come ad esempio nel manuale già citato sulla *Sintassi del verbo tedesco*, sia in lavori sulla lingua francese, come nella *Grande grammaire du français* (Abeillé, Godard, 2021). Nel manuale di *Sintassi del verbo tedesco*, il criterio è definito *test anaforico* e ha un'accezione più ampia rispetto alla definizione che troveremo nella *Grande grammaire du français*, in quanto include nel novero delle proforme che possono sostituire il sintagma con funzione argomentale sia pronomi che avverbi (Bianco, Mollica, 2024: 102). Noi ci atterremo, per le ragioni che spiegheremo fra breve, alla definizione più ristretta della *Grande grammaire du français*, che considera come sostituti possibili solo i pronomi, in particolare quelli clitici. In quest'opera, il criterio si trova esplicitato insieme ad altri in un riquadro dal titolo *La distinction entre complément et ajout* [La distinzione tra complemento [argomento] e aggiunto [margine]]:

<sup>22</sup> Il criterio è esplicitato in De Santis (2021: 73-88; 2025: 85), mentre è trattato indirettamente in Salvi, Vanelli (2004: 200) e in Cordin (2019: 23), che riprende i due autori precedenti.

La distinzione tra argomento e margine si basa sui seguenti criteri:

- solo gli argomenti possono essere obbligatori, i margini sono sempre facoltativi;
- solo gli argomenti possono essere sostituiti da una proforma *lo, la, li/le, gli/le, gli/loro* e *ne* (indefinito); i margini non possono essere sostituiti;
- i margini sono più mobili degli argomenti nella frase;
- l'interpretazione dell'argomento dipende dal verbo, mentre i margini hanno una interpretazione (in termini di tempo, luogo, modo) fissata indipendentemente dal verbo (Abeillé, Godard, 2021: 151) [trad. mia].

Il fatto di considerare come possibili sostituti del sintagma con funzione argomentale solo i pronomi clitici<sup>23</sup>, e in particolare solo alcuni di essi, dipende da due fattori: 1) con gli stessi pronomi clitici è possibile sostituire anche le frasi argomentali, dirette e oblique; 2) escludere i pronomi tonici e gli avverbi, specie quelli di luogo *lì* e *là*, attenua notevolmente, almeno nella lingua italiana, i problemi riscontrati in alcune grammatiche francesi (cfr. nota 19), ossia la difficoltà di stabilire la funzione, di argomento o di margine, di un determinato sintagma.

Consideriamo il primo motivo. Per ragioni di chiarezza, riprendiamo alcune frasi menzionate all'inizio di questo paragrafo, quelle in cui la funzione del sintagma argomentale può essere ricoperta dalla frase argomentale corrispondente<sup>24</sup>:

Luca desidera un po' di silenzio → Luca *lo* desidera.

Luca si è abituato al freddo → Luca *ci* si è abituato.

Luca si è ricordato dell'errore → Luca *se ne* è ricordato.

Luca desidera che ci sia un po' di silenzio → Luca *lo* desidera.

Luca si è abituato a sopportare il freddo → Luca *ci* si è abituato.

Luca si è ricordato di aver commesso un errore → Luca *se ne* è ricordato.

Come risulta dagli esempi, sia i sintagmi che le frasi argomentali, svolgendo la stessa funzione all'interno del processo, possono essere pronominalizzati con i pronomi clitici *lo, ci/vi, ne* (De Roberto, 2023: 88).

Veniamo adesso al secondo motivo, legato alla difficoltà di alcuni sintagmi, in particolare con funzione locativa, di ricoprire a seconda del significato del verbo sia il ruolo di argomento sia il ruolo di margine.

- (a) Pietro è andato *al bar* (argomento) → Pietro è andato *lì*.
- (b) Pietro ha parlato con Carlo *al bar* (margine) → Pietro ha parlato con Carlo *lì*.
- (c) Pietro è andato *al bar* (argomento) → Pietro *ci* è andato.
- (d) Pietro ha parlato con Carlo *al bar* (margine) → \*Pietro *ci* ha parlato con Carlo.

Le frasi (a) e (b) mostrano che, se si includono tra i possibili sostituti di questi sintagmi anche l'avverbio (*lì/là*), l'ambiguità riguardo alla funzione, argomento o margine, rimane;

<sup>23</sup> Tralasciamo di includere i pronomi tonici (*lui/loro*), gli unici sostituti possibili del sintagma soggetto, perché quest'ultimo quando è presente è sempre obbligatorio.

<sup>24</sup> Tralasciamo la frase soggettiva, sostituibile con un pronome indefinito (*ciò/questo*), per le stesse ragioni che riguardano il soggetto.

se invece restringiamo il campo al solo pronome *ci*<sup>25</sup>, come nelle frasi (c) e (d) – tralasciamo il pronome *ne* con funzione locativa perché è subordinato alle stesse restrizioni del pronome *ci* – la difficoltà scompare, perché a differenza dell'avverbio, «il clitico *ci* può infatti sostituire un SP locativo solo se questo è un argomento selezionato dal verbo» (Salvi, Vanelli, 2004: 200).

La medesima differenza riguarda i pronomi tonici e atoni: mentre i primi possono sostituire sia un sintagma con funzione argomentale sia un sintagma con funzione di margine, i secondi sono esclusivi dei soli sintagmi argomentali:

- (a) Pietro parla spesso *con suo fratello* (argomento) → Pietro parla spesso *con lui*.
- (b) Pietro legge un libro *con suo fratello* (margine) → Pietro legge un libro *con lui*.
- (c) Pietro parla spesso *con suo fratello* (argomento) → Pietro *ci* parla spesso.
- (d) Pietro legge un libro *con suo fratello* (margine) → \*Pietro *ci* legge un libro  
(il *ci* significa *a noi*<sup>26</sup>).

La pronominalizzazione del sintagma, locativo o di altra funzione, tramite il clitico *ci* offre un ulteriore vantaggio: risolverei casi più complicati che possono essere generati dai diversi schemi valenziali prodotti da un medesimo verbo. Come è noto, tutti i verbi, a seconda del significato, possono variare il numero e la funzione degli elementi richiesti, generando così strutture argomentali differenti. Ciò rappresenta un'altra criticità della teoria della valenza, oltre a quella che è oggetto di questo articolo. Ebbene, la pronominalizzazione ci viene spesso in soccorso anche in queste situazioni. Per spiegare cosa si intenda per variabilità di un verbo nello schema valenziale, incominciamo con un esempio semplice. Il verbo *correre*, nella sua accezione più comune di 'camminare velocemente'<sup>27</sup>, è monovalente, il che vuol dire che per creare una frase completa e di senso compiuto esso ha bisogno del solo sintagma argomentale soggetto (*Marco corre*). Ma nel significato di 'muoversi verso una direzione' è bivalente, quindi non necessita più del solo soggetto ma anche di un altro sintagma argomentale, che in quanto tale deve poter accettare la pronominalizzazione, come accade nella frase seguente: *Marco corse incontro all'amico* → *Marco gli corse incontro*<sup>28</sup>.

Veniamo adesso a due casi più complicati, cercando di capire quale funzione svolgano all'interno delle rispettive frasi prima il sintagma locativo e poi il sintagma comitativo. Consideriamo quindi il verbo *crescere* e la frase *Andrea è cresciuto in campagna*, e chiediamoci se in essa il sintagma locativo sia un argomento o un margine. Applicando il test della pronominalizzazione il risultato è evidente: il sintagma è un argomento (*Andrea ci è cresciuto*). Al medesimo risultato conduce il test della ripresa anaforica, visto che il sintagma in questione non è estraibile dalla frase in cui è presente il verbo *crescere* né con il proverbio *farlo* né con *accadere*: \**Andrea è cresciuto. Lo ha fatto/è accaduto in campagna*. Anche per il dizionario delle valenze Sabatini Coletti il verbo *crescere*, nella sua accezione di 'essere allevato e trascorrere l'infanzia in un luogo o in una condizione', è bivalente, diversamente

<sup>25</sup> Il pronome *vi* locativo si usa ormai molto poco, mentre il pronome *ne* sottostà alle stesse restrizioni del pronome *ci*.

<sup>26</sup> Il verbo *leggere* è generalmente bivalente, a volte monovalente, ma in casi come questi, in cui qualcuno legge qualcosa a qualcun altro, ammette valenza 3. A dimostrarlo è proprio il test della pronominalizzazione: *Pietro legge un libro a me e a Paolo* → *Pietro ci legge un libro* (cfr. De Santis, 2025: 85).

<sup>27</sup> Per le diverse accezioni dei verbi che citeremo si rimanda al dizionario Sabatini-Coletti (2008, versione digitale).

<sup>28</sup> Nella prima accezione, inoltre, il verbo *correre* ha come ausiliare *avere* e dal punto di vista dell'azione verbale descrive un'azione che «viene visualizzata nella sua durata nel tempo»; nella seconda accezione, invece, ha come ausiliare *essere* e «l'azione viene visualizzata come avente un termine» (Salvi, Vanelli, 2004: 50).

dal suo significato comune di ‘svilupparsi secondo un percorso naturale’, che presenta una struttura argomentale monovalente (*Il bambino sta crescendo*).

Passiamo infine al secondo caso. Consideriamo questa volta il verbo *uscire* nel significato di ‘accompagnarsi con la persona con cui si ha una relazione’ e la frase *Tua sorella esce con Mario*. Anche qui il sintagma comitativo è un argomento, perché la pronominalizzazione è possibile: *Tua sorella ci esce* (*Tua sorella esce. \*Lo fa/accade con Mario*). Un risultato diverso si ottiene invece nella frase *Tua sorella è uscita dal bar con Mario* → *\*Tua sorella ci è uscita dal bar*, in cui il verbo *uscire* significa ‘spostarsi dall’interno di un luogo chiuso o circoscritto verso l’esterno’ e richiede il sintagma argomentale del luogo e non della compagnia<sup>29</sup>, che essendo un margine accetta la ripresa con *farlo* (*Tua sorella è uscita dal bar. Lo ha fatto con Mario*).

### 3. CONSIDERAZIONI FINALI

L’idea di passare in rassegna i test più importanti e, a nostro avviso, più efficaci didatticamente per discriminare in una frase l’area del nucleo e l’area dell’extranucleo deriva, come abbiamo più volte espresso in questo articolo, dalla convinzione che alla base dell’ora di grammatica deve, o dovrebbe esserci, la risoluzione di un problema. Un metodo di tipo induttivo è certamente propizio, ma la conoscenza passiva della lingua e l’intuizione spesso non sono sufficienti. Inoltre, rivolgersi al libro di testo e al dizionario nei casi più dubbi, numerosi nella pratica scolastica appena si abbandonano le frasi modello, non genera un atteggiamento diverso, nell’analizzare la lingua, da quello trasmesso dall’insegnamento della grammatica tradizionale<sup>30</sup>. Il dizionario è uno strumento imprescindibile, utile a indagare vari aspetti della lingua, da usare quotidianamente, ma deve rappresentare, specie nel caso in questione, il punto di arrivo, non certo quello di partenza.

I diversi criteri, introdotti soprattutto dalla linguistica moderna, in particolare quelli di tipo sintattico, offrono invece attrezzi adeguati per favorire un approccio più scientifico, nel senso di discussione del caso e di ricerca di una soluzione corroborata da prove di non falsificazione. I criteri abitano gli studenti a manipolare la lingua, a riflettere sulle sue regolarità, a inferire ipotesi e a confermarle; li abitano cioè a ragionare alla stregua di chi fa ricerca, beninteso, sotto la guida sicura dell’insegnante. È compito infatti dell’insegnante presentare ai propri studenti, in base all’ordine di scuola, cioè al loro grado di maturazione cognitiva e di conoscenze pregresse, i criteri più utili e comprensibili.

Dalla nostra rassegna emerge anche che generalmente occorrono più test per poter confermare un’ipotesi, risultato in linea con il modo in cui sono stati affrontati, e risolti, altre questioni linguistiche, ad esempio quella relativa all’identificazione di un sintagma, per il riconoscimento del quale si utilizzano infatti diversi criteri (Donati, 2002: 56-60). Lo studente deve conoscere più modi di risoluzione del problema, e deve essere in grado di

<sup>29</sup> Qualche caso incerto, in cui i pronomi sostituirebbero margini e non argomenti, ovviamente rimane, come fa notare C. De Santis (2021: 148): *Paolo pota le rose con la cesaia* → *Paolo ci pota le rose / Paolo dorme volentieri in sala* → *Paolo ci dorme volentieri*. Ma la lingua, si sa, è fatta anche di zone “grigie” e non sempre è possibile, allo stato delle conoscenze, incasellare adeguatamente ogni fenomeno. Nessun test, come si è detto all’inizio del § 2, è risolutivo, ma la combinazione di alcuni di essi, in particolare il test della proforma verbale e della pronominalizzazione, offre sicuramente un valido strumento per la risoluzione dei casi più complicati.

<sup>30</sup> Sull’importanza di un atteggiamento diverso da quello tradizionale nei confronti dei problemi grammaticali, indipendentemente dal modello teorico adottato, cfr. l’articolo di Lo Duca (2021), che si può leggere al link seguente: <https://www.insegnandoitaliano.it/2021/04/12/grammatica-valenziale-certo-ma-come/>.

utilizzare, in base alla difficoltà della frase, il criterio che ritiene più efficace in proposito. Alcuni test, infatti, sono più dirimenti di altri, come abbiamo visto nella nostra rassegna, e come accade, per fare un solo esempio ma emblematico, nel caso che segue, relativo alla funzione del sintagma nominale che accompagna i cosiddetti verbi supporto. Apparentemente questo sintagma ha la funzione di complemento oggetto, e i diversi test sembrerebbero confermarlo. Nella frase *Maria ha fatto un sorriso a Pietro*, il sintagma *un sorriso* può essere pronominalizzato (*Maria lo ha fatto a Pietro*), può diventare il soggetto di una frase passiva (*Un sorriso è stato fatto da Maria a Pietro*), può essere la risposta alla domanda *Chi?/Che cosa?* (*Che cosa ha fatto Maria a Pietro? Un sorriso*). Tuttavia, il sintagma in questione non si può considerare un complemento oggetto, non solo perché si tratta di un nome di azione che accompagna verbi di significato generico, ma soprattutto perché, a differenza del complemento oggetto, è subordinato al criterio che generalmente viene usato per riconoscere le costruzioni a verbo supporto. In queste costruzioni il verbo, non essendo predicativo, può essere cancellato senza che la frase cambi di significato, e il sintagma che si ottiene ha lo stesso soggetto della frase di partenza: *Maria ha fatto un sorriso a Pietro* → *Il sorriso di Maria a Pietro*, con il sintagma *di Maria* che funge da soggetto del nome *sorriso*. In una frase a verbo predicativo, invece, *Maria ha dato un bracciale a Luca*, la cancellazione del verbo produce un sintagma di significato differente rispetto alla frase iniziale, dato che il sintagma *Il bracciale di Maria a Luca* non mantiene l'identità di soggetto, non si può cioè affermare che Maria ha dato un bracciale a Luca. *Un bracciale* è dunque complemento oggetto. Inoltre, nella frase con un verbo supporto è il nome che seleziona gli argomenti e non il verbo (nel nostro esempio, è il nome *sorriso* che seleziona il sintagma *a Pietro*<sup>31</sup>). Solo la costruzione a verbo supporto (verbo generico + nome di azione), infine, può essere sostituita da un verbo predicativo equivalente<sup>32</sup>, spesso derivato dal nome di azione corrispettivo (*Maria ha fatto un sorriso a Pietro* → *Maria ha sorriso a Pietro*).

La capacità di ricorrere a criteri efficaci, per concludere, sviluppa negli studenti l'attitudine a collegare i vari fenomeni grammaticali, a servirsi delle acquisizioni precedenti per risolvere problemi nuovi, a riconoscere in oggetti linguistici differenti la medesima funzione, ad esempio tra un sintagma e un pronome, ne è prova la possibilità di commutazione; instilla negli studenti la capacità del raffronto, e dunque di un'analisi profonda, l'unica che permette di distinguere fenomeni simili nella struttura di superficie ma diversi in quella soggiacente, come nel caso del sintagma postverbale dei verbi supporto. Insomma, l'uso di test linguistici abitua gli studenti a sottoporre costantemente a verifica ogni affermazione, provenisse pure da un rinomato dizionario o da un rigoroso manuale.

In Germania, dove la teoria della valenza è stata approfondita e ampliata, e in Francia, per attenerci agli articoli in lingua non italiana a cui abbiamo fatto riferimento per i criteri presentati, la pratica laboratoriale, l'approccio scientifico all'analisi dei fenomeni linguistici è ben avviato. In Italia, invece, almeno nella pratica scolastica di primo e di secondo grado, la teoria della valenza viene introdotta orfana dei criteri più efficaci, e ciò la rende ancora più precaria in una delle sue maggiori criticità (ossia la difficoltà di distinguere il confine tra il nucleo e l'extranucleo), tanto che si potrebbero sollevare seri dubbi non già sul modello ma addirittura sulla sua reale efficacia operativa. Con il nostro articolo speriamo di aver fugato simili dubbi e di aver contribuito a rendere l'uso di questa teoria didatticamente meno problematico, pur nella consapevolezza che nella pratica scolastica è preferibile al modello unico di analisi un modello inclusivo coerente, frutto delle

<sup>31</sup> Per le costruzioni a verbo supporto cfr. Prandi (2025b); anche Mirto, Granifero (2022).

<sup>32</sup> Nella scuola secondaria di primo grado, considerata la difficoltà della costruzione, è il test che viene impiegato più frequentemente, con buona ricezione da parte degli studenti, che sono abituati a simili sostituzioni nel caso del predicato nominale (Sabatini, 2016: 123).



acquisizioni più recenti e consolidate. La teoria della valenza, come tutti i modelli, non è esaustiva, non aiuta ad analizzare la lingua in tutti i suoi aspetti, necessita di essere integrata con altri approcci, specialmente quello generativo e della grammatica del testo, ma contiene caratteristiche che si sono rivelate molto utili nella pratica scolastica, come la rappresentazione grafica della frase, la differenza tra elementi richiesti dal verbo (o dal nome e aggettivo) ed elementi accessori, la polisemia dei verbi, le reggenze verbali, e quindi la corretta costruzione sintattica delle frasi, e così via elencando.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abeillé A., Godard D. (eds.) (2021), *La grande grammaire du français*, Actes Sud Imprimerie nationale, Arles.
- Bianco M. T., Mollica F. (2024), *Sintassi del verbo tedesco*, Carocci, Roma.
- Camizzi L. (a cura di) (2020), *Didattica della grammatica valenziale: dal modello teorico al laboratorio in classe*, Carocci, Roma.
- Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.
- Cinque G. (1991), *Teoria linguistica e sintassi italiana*, il Mulino, Bologna.
- De Roberto E. (2023), *La sintassi della frase complessa*, il Mulino, Bologna.
- De Santis C. (2021), *La sintassi della frase semplice*, il Mulino, Bologna.
- De Santis C. (2025), *Che cos'è la grammatica valenziale* (nuova ed.), Carocci, Roma.
- Donati C. (2002), *Sintassi elementare*, Carocci, Roma.
- Duso E. (2020), "Michele Prandi, Cristiana De Santis, Manuale di linguistica e di grammatica italiana", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 689-698:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/1638>.
- Fasciolo M., Gross G. (2021), *La sintassi del lessico*, UTET, Torino.
- Gross G. (2012), *Manuel d'analyse linguistique*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, edizione digitale, 2022.
- Helbig G. (1992), "Probleme der Valenz-und Kasus-theorie", in *Konzepte der Sprach-und Literaturwissenschaft*, 51, Niemeyer, Tübingen.
- Jezek E. (2018), "Partecipanti impliciti nella struttura argomentale dei verbi", in Dallabrida S., Cordin P. (a cura di), *La grammatica delle valenze. Spunti teorici, strumenti e applicazioni*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Jezek E. (2022), "La teoria della struttura argomentale: problemi sintattici e proposte semantiche", in *Storie e linguaggi*, 8, fasc. 1, Libreriauniversitaria.it Edizioni, Bologna.
- La Fauci N. (2023), *Fare nomi*, Giunti Editore / Bompiani, Firenze-Milano, edizione digitale.
- Lo Duca M.G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M.G. (2019), "Nodi problematici nella grammatica valenziale: la sicurezza del metodo", in *Italiano LinguaDue*, 11, 2, pp. 349-363:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12787>.
- Lo Duca M. G. (2021), "Grammatica valenziale, certo! Ma come?" in *Insegnando Italiano: idee e stimoli per insegnare*:  
<https://www.insegnandoitaliano.it/2021/04/12/grammatica-valenziale-certo-ma-come>.
- Lombardi Vallauri E. (2013 [2007]), *La linguistica*, il Mulino, Bologna.
- Martinet A. (1988), *Sintassi generale*, Laterza, Roma-Bari.

- Mereu L. (2020), *Semantica della frase*, Carocci, Roma.
- Mirto I., Granifero L. (2022), *Nomi predicativi. Articoli, verbi supporto, finiture sintattiche*, Palermo University Press, Palermo.
- Moretti A., Selvitella N., Cannavò N. (2022), *Per fare il punto. Un manuale di riflessione sulla lingua in prospettiva valenziale*, Repubblica e Cantone del Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della Scuola – Sezione insegnamento medio, Centro di Risorse Didattiche e Digitali (CERDD), Bellinzona.
- Notarbartolo D. (2021), “L'insegnamento della grammatica tra astrattezza e astrazione: percorsi per studenti con BES e DSA”, in Garulli V., Pasetti L., Viale M. (a cura di), *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, Bononia University Press 2021, pp. 113-128: <https://buponline.com/prodotto/disturbi-specifici-dell'apprendimento-e-insegnamento-linguistico/>.
- Pona A., Cencetti S., Troiano G. (a cura di) (2018), *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Tecnodid, Napoli.
- Prandi M., De Santis C. (2019), *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Prandi M., Cuzzolin P., Grandi N., Napoli M. (2021), *Orizzonti della linguistica*, Carocci, Roma.
- Prandi M. (2023), *Retorica*, il Mulino, Bologna.
- Prandi M. (2025a), “Insegnare la grammatica: ragioni e contenuti”, in *Studi di Grammatica Italiana*, 44, pp.163-187.
- Prandi M. (2025b, in corso di stampa), “Frase con verbo predicativo e frasi con verbo supporto: criteri di differenziazione”, in Pompei A., Lombardi Vallauri E., Piuino V. (a cura di), *Temi e argomenti. Omaggio a Lunella Mereu*, Roma Tre Press, Roma.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino.
- Sabatini F. (2016), *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Mondadori, Milano.
- Sabatini F., Camodeca C. (2022), *Grammatica valenziale e tipi di testo*, Carocci, Roma.
- Sabatini F., Coletti V. (2007-2008), *Il Sabatini-Coletti. Dizionario della Lingua Italiana*, RCS Libri, Milano (prima edizione: DISC. *Dizionario dell'italiano*, Giunti, Firenze, 1997): [https://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/](https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/).
- Sabatini F., Coletti V. (2012), *Ita. Dizionario della lingua italiana*, Sansoni, (nuova edizione del DISC in: <https://www.elexico.com/>).
- Sabatini F., Coletti V., Manfredini M. (2024), *Dizionario italiano Sabatini Coletti*, Hoepli.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Salvi G. (2022), “La frase semplice”, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica di consultazione*, vol. I, il Mulino, Bologna. Nuova edizione Libreriauniversitaria.it Edizioni, Bologna, pp. 40-43.
- Simone R. (2024, 2013), *Nuovi fondamenti di linguistica*, McGraw-Hill Education, Milano.
- Tesnière L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Préface de J. Fourquet, Klincksieck, Paris. (Trad. it. *Elementi di sintassi strutturale*, a cura di G. Proverbio e A. Trocini Cerrina, Rosenberg & Sellier, Torino, 2001).
- Vanelli L. (2019), “Modelli di frase a confronto: punti di forza e nodi della grammatica valenziale”, in *Italiano LinguaDue*, 11, 2, pp. 374-377: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12780>.