

IL VERBO IN ITALIANO

Morfologia, sintassi, semantica e testualità

A cura di
Letizia Lala e Enrico Castro



Franco Cesati Editore

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Sezione di Italiano dell'Università di Losanna.

ISBN 979-12-5496-175-9

© 2024 proprietà letteraria riservata
Franco Cesati Editore
via Guasti, 2 - 50134 Firenze

Cover design: ufficio grafico Franco Cesati Editore.

In copertina: Carlo Carrà, *La camera incantata* (1917), Milano, Pinacoteca di Brera.

www.francocesatieditore.com - email: info@francocesatieditore.com

INDICE

Letizia Lala, Enrico Castro, <i>Introduzione</i>	p. 9
Davide Bertocci, <i>Si nasce o si diventa? Vocali tematiche e diacronia</i>	» 15
Martin Maiden, <i>Perché è “regolare” la prima coniugazione italiana?</i>	» 29
Sabine Heinemann, <i>Allomorfia e analogia (reciproca) in dare e stare in toscano</i>	» 45
Anna Grochowska-Reiter, <i>Polimorfismo verbale -o/-isco nelle grammatiche di italiano per stranieri. Un’analisi diacronica dal Cinquecento al Settecento</i>	» 59
Mario Squartini, <i>Futuro e condizionale nelle lingue romanze: morfemi o morfomi?</i>	» 73
Francesca Valcamonico, <i>«Mi hai detto: ti amo. Ti dissi: aspetta». Dell’incoerenza del Bembo nell’uso di perfetto semplice e perfetto composto</i>	» 93
Mariagrazia Staffieri, <i>La perifrasi essere + participio presente: genesi ed evoluzione nella lingua poetica pre-stilnovista</i>	» 109
Gina Saviano, <i>L’espressione di non-realizzazione in italiano: il ruolo delle perifrasi imminenziali</i>	» 125
Matteo Agolini, Kevin De Vecchis, <i>Tra sintassi e semantica: note sulla classe dei “pronominali causativi” in diacronia e sincronia</i>	» 143
Francesca Ferrucci, <i>I verbi del lessico della conoscenza: semantica, sintassi e implicazioni per la didattica</i>	» 165
Laura Baranzini, <i>Osservazioni sull’uso non ausiliare del verbo potere nell’italiano contemporaneo</i>	» 177

Massimo Moneglia, <i>I verbi d'azione generali nel lessico italiano. Variazione semantica ed equivalenze locali nell'ontologia IMAGACT</i>	» 191
Anna Godzich, <i>I verbi dal campo semantico-lessicale del cibo nel linguaggio del calcio italiano: aspetti cognitivi e culturali</i>	» 211
Giuseppe Samo, <i>Costruire automaticamente dati sintetici con modelli linguistici di grandi dimensioni per comprendere l'apprendimento dell'alternanza verbale causativa in italiano</i>	» 227
Roberta Caddeo, <i>Perifrasi verbali al gerundio nell'italiano regionale di Sardegna: caratterizzazione tempo-aspettuale e continuum di grammaticalizzazione</i>	» 241
Federico Piersigilli, <i>Il verbo stare: tratti formali e analisi contrastiva</i>	» 257
Franz Meier, <i>Il passivo perifrastico dell'italiano a contatto con il francese: un'analisi sintattica e semantica di testi scientifici del Settecento</i>	» 267
Michele Prandi, <i>La distinzione tra nomi e verbi: criteri morfologici e distribuzionali, correlazioni funzionali semantiche e pragmatiche</i>	» 285
Andrea Padova, <i>Il verbo nel discorso d'esordio dei Profugiorum ab aerumna libri III di Leon Battista Alberti: aspetto, azionalità e piani temporali della narrazione</i>	» 299
Angela Ferrari, <i>Oltre Weinrich. Tempi verbali e gerarchie testuali</i>	» 313
Romane Werner, <i>Analisi quantitativa di trascrizioni di verbali della polizia</i>	» 335
Matteo Mirabella, <i>Tempi e modi verbali nella canzone rap italiana: note linguistiche sulle narrazioni di rivalsa individuale e sociale</i>	» 351
Emanuela Di Venuta, <i>Sui tecnicismi verbali nella lingua del cibo. Un primo sondaggio</i>	» 365
Silvia Demartini, Simone Fornara, <i>La grammatica valenziale in prospettiva didattica: potenzialità e limiti di una teoria nel percorso di acquisizione del verbo</i>	» 379
Yedi Yu, <i>Acquisizione del verbo in lingua italiana da parte di sinofoni e sfide per il contesto accademico: una prospettiva tipologica</i>	» 395
Indice dei nomi	» 409

SILVIA DEMARTINI*, SIMONE FORNARA*

LA GRAMMATICA VALENZIALE
IN PROSPETTIVA DIDATTICA: POTENZIALITÀ E LIMITI
DI UNA TEORIA NEL PERCORSO DI ACQUISIZIONE DEL VERBO**

1. Premessa: grammatica valenziale e didattica

Negli ultimi anni e per quanto riguarda la lingua italiana, che la grammatica valenziale sia stata e sia ancora al centro degli interessi degli studiosi è un dato di fatto. Ciò vale soprattutto per il tentativo di tradurre in proposte didattiche concrete un modello teorico che, in realtà, non è così recente: l'opera fondante di questo particolare approccio allo studio della sintassi, cioè gli *Elementi di sintassi strutturale* di Lucien Tesnière, risale (pubblicata postuma) al 1959, anche se la sua traduzione in italiano è molto più tarda (TESNIÈRE 2001)¹. Sulla scorta dell'impegno di Francesco Sabatini e della sua programmatica *Lettera sul "ritorno alla grammatica"* (SABATINI 2004), impegno concretizzatosi poi nelle due grammatiche scolastiche per la scuola secondaria di secondo grado (SABATINI *et al.* 2011) e di primo grado (SABATINI *et al.* 2014), poi, si sono susseguiti diversi tentativi di trasposizione didattica, sia dal punto di vista degli studi, delle ricerche e delle sperimentazioni (come CAMIZZI 2021; VEDOVATO/ZANETTE 2021; UJCICH 2020; LO DUCA 2018b; LOVISON 2015; BARATTER/FAIT 2009), sia da quello più specificamente operativo degli strumenti pratici per diversi ordini scolastici, dalla primaria (come GUELI/SORCI 2022; PONA 2019; MORGESE 2017 e 2013; e, ancor prima, MAGLIONI/PANZARASA 2005) alla secondaria (come la grammatica per la scuola media del Canton Ticino MORETTI *et al.* 2022,

* Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.

** Silvia Demartini ha scritto i §§ 3 e 4; Simone Fornara i §§ 1, 2 e 5.

¹ Su Lucien Tesnière e sulla sua opera, si veda in particolare la recente miscellanea NEVEU/ROIG 2022; per un inquadramento generale sulla grammatica valenziale, cfr. DE SANTIS 2016.

preceduta dalle schede PETRINI/SELVITELLA 2013)². Questi tentativi hanno cercato di sfruttare alcuni dei punti di forza del modello valenziale: in primo luogo, la semplificazione del modello tradizionale dell'analisi logica (con l'introduzione di criteri diversi per la classificazione degli elementi della frase, correlata all'utilizzo di una terminologia grammaticale alternativa a quella tradizionale); in secondo luogo, il ricorso a rappresentazioni grafiche della frase stessa che ne superano la linearità e che – potenzialmente – possono essere replicate all'analisi del periodo. D'altro canto, questi tentativi si sono spesso scontrati con gli svantaggi derivanti dalla progressiva complicazione del modello proprio nel passaggio dalla frase semplice alla frase complessa, andando incontro al rischio dell'ibridazione con l'approccio tradizionale, sia a livello di categorie, sia a livello di terminologia. Come osserva DUSO (2019a: 231-232), infatti,

la maggior parte delle grammatiche scolastiche per la scuola secondaria che vi fanno riferimento ha scelto una soluzione ibrida, quasi gli autori e gli editori non volessero scontentare nessuno [...].

Il rischio di queste operazioni è infatti alto, al punto che De Santis (2017) arriva a parlare di “marmellate valenziali”: prima di tutto la terminologia metalinguistica raddoppia, e non di rado viene usata in modo soggettivo ed arbitrario rispetto ai modelli. Inoltre, stabilire equivalenze perfette tra la struttura di frase dell'analisi logica (soggetto e predicato, coincidente con il verbo, + i complementi) e quella della frase semplice in ottica valenziale (verbo con argomenti; circostanti del nucleo o modificatori, ed espansioni o circostanziali) è oggettivamente complesso e, se non viene fatto con estrema cautela o in modo analitico, comporta un alto rischio di errori, contraddizioni o dimenticanze, in particolare nei punti di attrito tra i due tipi di analisi, per cui accade ad esempio che lo stesso complemento venga presentato prima come argomento e, poche pagine dopo, come espansione.

Ciò non raramente è all'origine di cortocircuiti che fanno perdere di efficacia l'apparente intuitività della grammatica valenziale, sia a livello concettuale, sia a livello della sua resa grafica. Alla luce di questa situazione, l'intento di questo contributo è pertanto di riflettere sul problema della trasposizione didattica del modello valenziale adottando un punto di osservazione privilegiato, cioè quello della/ del linguista che si occupa di educazione linguistica e che, come tale, ha l'esigenza di progettare e realizzare strumenti con finalità didattica aggiornati e rispettosi del processo acquisizionale delle allieve e degli allievi, dunque seguendo un ben definito sillabo verticale. Partiremo proprio da quest'ultimo punto, illustrando alcuni passaggi fondamentali del sillabo limitatamente al suo primo segmento, cioè alla

² Per una più ampia rassegna bibliografica sulla grammatica valenziale a scuola, si veda DUSO 2019b.

scuola primaria (§ 2), all'interno del quale si colloca appunto la progettazione di un nuovo strumento didattico di impostazione valenziale pensato per la scuola primaria del Canton Ticino da noi curato (i quaderni viola dell'opera *Sgrammit*, DEMARTINI/FORNARA 2024)³; in seguito vedremo secondo quali criteri abbiamo trasposto didatticamente in questo stesso strumento alcuni dei temi centrali della grammatica valenziale (§ 3); infine, ci soffermeremo su alcuni aspetti di criticità generali non ancora risolti a livello teorico, prima ancora che sul piano didattico, ma che su quest'ultimo hanno ovviamente delle non trascurabili ricadute (§ 4).

2. Una proposta di sillabo verticale di impostazione valenziale

La progressione dei contenuti di riflessione sulla lingua da distribuire sulle diverse fasce di scolarità, in modo che sia efficace e progressiva e non inutilmente ridondante, non è di certo un tema nuovo; al contrario, è da decenni oggetto di interesse da parte del mondo della scuola e della linguistica educativa, come dimostrano i diversi tentativi di allestire curricula e sillabi proposti da studiosi e studiosi, tra i quali vanno almeno ricordati quelli più recenti di LO DUCA 2018a e 2018b; LO DUCA/PROVENZANO 2012; FERRERI/NOTARBARTOLO 2016 e COLOMBO 2021: 113-150. Tenendo conto di questi precedenti, e facendoli dialogare da un lato con i programmi, cioè con le *Indicazioni nazionali* (2012) e con il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2022), e dall'altro con la prospettiva acquisizionale, oggi indispensabile per capire la complessità cognitiva insita nel passaggio da grammatica implicita a grammatica esplicita (cfr. D'AMICO/DEVESCOVI 2013), abbiamo elaborato un'altra proposta di sillabo di riflessione sulla lingua (DEMARTINI 2022). Si tratta di una proposta che copre in verticale tutti gli ordini scolastici, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. Per quanto riguarda la sintassi, si privilegia un approccio di tipo valenziale, finalizzato a scoprire e capire la struttura della frase e, in essa, la centralità del verbo. La Tab. 1 sintetizza gli elementi principali di questo possibile sillabo e la loro progressione lungo le diverse fasce di scolarità.

³ Il progetto *Sgrammit. Scoprire la grammatica dell'italiano*, condotto dal Centro competenze Didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione (DILS) del Dipartimento formazione apprendimento/Alta scuola pedagogica della SUPSI, in collaborazione con la casa editrice Salvioni di Bellinzona, ha portato alla realizzazione di 6 serie di quaderni didattici di riflessione sulla lingua rivolti alla scuola primaria del Canton Ticino, di impostazione induttiva e allineati ai traguardi e ai principi alla base del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2022). Attività esemplificative, ulteriori informazioni e guide per l'insegnante disponibili sul sito www.sgrammit.ch (cfr. anche DEMARTINI/FORNARA 2022).

SCUOLA DELL'INFANZIA	SCUOLA PRIMARIA	SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO	SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO
• Avvicinamento esplorativo e ludico ad alcuni elementi e fenomeni grammaticali salienti, e sperimentazione delle caratteristiche della lingua (ad esempio giocare a costruire frasi a partire da immagini, combinando e ricombinando soggetti, predicati e altri elementi, senza ricorso a terminologia specialistica).	• Scoperta dei tratti principali delle categorie lessicali (anche chiamate categorie grammaticali: nome, aggettivo, verbo ecc.) e capacità di riconoscerle. • Scoperta del funzionamento della sintassi almeno della frase semplice (nucleare) tramite l'individuazione dei principali ruoli degli elementi. Prime scoperte su circostanti ed espansioni della frase nucleare. • Parallela riflessione sulle funzioni standard della punteggiatura.	• Approfondimento dei tratti principali delle categorie lessicali e ampliamento dei tipi osservati. • Approfondimento e consolidamento della sintassi della frase semplice, con ampliamento della riflessione su ulteriori elementi (circostanti ed espansioni). • Scoperta della frase complessa. • Consolidamento della riflessione sulle funzioni standard della punteggiatura. Prime scoperte delle funzioni avanzate della punteggiatura, frequenti, ad esempio, nel testo letterario o nella prosa giornalistica.	• Consolidamento della sintassi della frase (nucleo, circostanti, espansioni) e di tutti gli elementi che possono caratterizzarla. • Passaggio a un più maturo lavoro di osservazione della frase complessa nelle sue articolazioni e gerarchie. • Riflessione su aspetti grammaticali nella dimensione testuale. • Affinamento degli usi interpuntivi, con apertura a usi comunicativi e stilistici.

Tab. 1 - Una proposta di sillabo di riflessione sulla lingua, tratta da DEMARTINI 2022: 216

Come si vede, la frase nucleare è il fulcro della riflessione metalinguistica sulla sintassi nella scuola primaria, con un possibile accenno alla dimensione dei circostanti e delle espansioni, che verranno però poi approfonditi nella secondaria di primo grado, anche per preparare il passaggio alla frase complessa. Una progressione analoga è contenuta anche nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2022), nel quale è particolarmente importante notare la continuità e la verticalità del passaggio tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado (in Canton Ticino, della durata di quattro anni).

SCUOLA INFANZIA	1/2ª PRIMARIA	3/5ª PRIMARIA	1ª SEC. INF.	2ª SEC. INF.	3ª SEC. INF.	4ª SEC. INF.
Morfosintassi: riflessione implicita sul ruolo e la forma delle parole nella frase semplice.	Morfologia: prime riflessioni sulle principali parti del discorso (articolo, nome, aggettivo, verbo); prime riflessioni sulla costruzione delle parole e sulla loro variabilità. Sintassi: prime riflessioni guidate sulla struttura della frase semplice.	Sintassi: frase semplice (frase nucleare e centralità del verbo predicato); riflessione sull'ordine delle parole nella frase; scoperta della funzione dei connettivi per unire le frasi. Morfologia: scoperta della funzione e delle principali caratteristiche delle parti del discorso e successivamente della loro terminologia di base (nome, pronome, aggettivo, verbo, avverbio, congiunzione, preposizione, articolo, interiezione); costruzione dei concetti di presente, passato, futuro; coniugazione attiva dei modi e tempi verbali di uso più frequente (verbi regolari); riflessione sui verbi irregolari di maggior uso; riflessione sulla costruzione e sulla formazione delle parole (morfologia flessiva e derivazionale).	Sintassi: sintagmi quali componenti della frase (SN, SP, pronome e avverbio); la frase semplice (il nucleo: il verbo e i suoi argomenti; le espansioni). Morfologia: verbo (coniugazioni, persona, tempo, i modi indicativo e imperativo; ausiliari; regolari e irregolari più frequenti); nome (flessione; proprio e comune); pronomi personali; articolo (determinativo, indeterminativo e partitivo); aggettivo qualificativo; avverbio; preposizioni (semplici e articolate, proprie e improprie).	Sintassi: la struttura del sintagma (il SN: determinanti, attributi, apposizioni e complementi del nome; il SV: verbi ausiliari, modali, fraseologici; modificatori del verbo); la frase semplice (valore semantico delle espansioni; predicato nominale; verbi copulativi; la costruzione passiva; la costruzione riflessiva e impersonale). Morfologia: verbo (i modi congiuntivo e condizionale; i verbi modali); nome (numerabili, non numerabili, collettivi); determinante (articoli, aggettivi dimostrativi, numerali, indefiniti, interrogativi, esclamativi, possessivi); pronome (dimostrativi, indefiniti, interrogativi, esclamativi, riflessivi, possessivi; i valori di <i>ne</i> e <i>ci</i>); avverbio.	Sintassi: la frase dentro la frase; la frase complessa (subordinate come argomenti e principali subordinate come espansioni; relative come attributive o determinative); periodo ipotetico. Morfologia: verbo (modi finiti e non finiti; uso del congiuntivo); congiunzioni subordinanti; pronomi relativi.	Sintassi: la frase semplice (ripresa e approfondimento: verbi con più valenze e reggenze); la frase complessa; la coordinazione e la giustapposizione. Testo e discorso: coerenza e coesione; frasi marcate; struttura interna del paragrafo; avverbi testuali e connettivi.

Tab. 2 - Contenuti di riflessione sulla lingua nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2022), tratti da CIGNETTI *et al.* 2022: 211

Questa progressione fa tesoro di un principio assai caro ad Adriano Colombo, che più volte lo sintetizzò con la felice massima del «partire dal poco, ma sodo» (cfr. COLOMBO 2021: 113-150), a ribadire la necessità di evitare il sovraccarico tipico dell'insegnamento grammaticale tradizionale (che caratterizza la maggior parte degli strumenti didattici rivolti alla scuola ancora oggi in commercio) e l'esigenza di affrontare bene, in profondità, pochi temi significativi. Ciò non si traduce in un compito semplice o banale: al contrario, rappresenta una sfida che l'educazione linguistica non ha ancora vinto in maniera definitiva, ma che – almeno a livello teorico – ha iniziato ad affrontare con sempre più consapevolezza.

Nel caso specifico di cui ci stiamo occupando, la sfida consiste nel tradurre le indicazioni offerte dal sillabo, che per forza di cose restano su un piano piuttosto generale (come sempre avviene nel caso di programmi e indicazioni), in soluzioni operative spendibili a livello didattico; in altre parole, il sillabo costituisce una struttura che va però riempita di contenuti concreti. Considerando dunque la dimensione della frase nucleare e la centralità del verbo nella sua costruzione, cioè i contenuti cardine della riflessione sintattica nella scuola primaria, si tratta di definire i contenuti specifici e la loro progressione, individuando allo stesso tempo le possibili criticità e senza trascurare gli agganci con la riflessione morfologica, che va portata avanti parallelamente a quella sintattica. Nella tabella seguente, illustriamo le scelte che sono alla base dei Quaderni viola di *Sgrammit* (DEMARTINI/FORNARA 2024), lo strumento didattico per la riflessione sulla lingua nella scuola primaria del Canton Ticino da noi progettato insieme a un collaudato gruppo di docenti.

Anni SP	I-III	III	III-IV	IV-V
Temi generali	Sintagmi	Frase nucleare	Verbo e valenze	Circostanti ed espansioni (margini)
Contenuti specifici (morfosintattici e funzionali)	- Articoli; - nomi; - preposizioni; - verbi.	- Predicato; - argomenti: soggetto, oggetto diretto, oggetto indiretto, oggetto preposizionale.		- Aggettivi; - avverbi; - nomi; - preposizioni.
Principali criticità	Come alternare morfologia e sintassi?	- Verbi con diverse valenze a seconda del significato; - rappresentazione grafica di oggetto diretto e indiretto (collocazione di articoli e preposizioni); - semantica (schema attanziale) <i>vs</i> sintassi (schema valenziale); - scelte terminologiche (non sono neutre dal punto di vista concettuale!); - frase minima <i>vs</i> frase nucleare (omonimia di alcuni termini propri di altri modelli, soprattutto tradizionali); - «Deve essere chiaro che quando si parla di frase nucleare [...] si fa riferimento all'aspetto formale-sintattico» (VANELLI 2019: 371), ma per il bambino?		- Definizione di circostanti ed espansioni nella teoria di riferimento; - scelte terminologiche correlate (elementi extranucleari: circostanziali, espansioni, aggiunti, margini) e relative ambiguità (es.: espansioni).

Tab. 3 - Progressione dei contenuti di grammatica valenziale nei Quaderni viola di *Sgrammit*

Dopo aver chiarito il contesto di riferimento, costituito dalla proposta di sillabo e dall'individuazione dei contenuti specifici per la traduzione didattica del sillabo stesso, passeremo ora a considerare quali criteri metodologici abbiamo seguito per affrontare questa trasposizione e per ridurre i rischi dell'ibridazione più sopra evocata.

3. Dalla teoria alla didattica: temi centrali e loro trasposizione didattica

Il primo aspetto considerato nell'impostare lo strumento didattico è stato quello dello spazio da dedicare alla morfologia, tenendo comunque conto della centralità della sintassi nei quaderni. In questo senso, e come già sostenuto ad esempio in LO DUCA/PROVENZANO (2012), si è ritenuto fondamentale non separare (come spesso accade) i due livelli linguistici, ma porli in dialogo, nella prospettiva

di ragionare in chiave morfosintattica, più vicina alla realtà della lingua. Così, come frutto di una riflessione di impostazione, sono nati due personaggi-guida fantastici: It-alieno (specializzato in sintassi) e Va-lentina (specializzata in morfologia), abitanti dello “spazio” grammaticale, che lavorano insieme per agevolare la comprensione del funzionamento della lingua, senza trascurare di fare cenni ad aspetti semantici, lessicali e pragmatici; ad esempio, dopo aver giocato a scoprire le caratteristiche della frase (come l'ordine degli elementi), i sintagmi (gruppo del nome e del verbo), la centralità del verbo e le sue valenze, bambine e bambini vengono accompagnati nella *Fabbrica delle parole*, luogo in cui si approfondiscono aspetti e fenomeni come, ad esempio, le desinenze dei nomi e l'accordo, e alcuni primi elementi di morfologia del verbo (torneremo su questo tipo di articolazione al § 3.1).

Ciò con fiducia nel fatto che sia bene evitare di proporre a bambine e bambini separazioni forzate, spesso indotte dalla grammaticografia più tradizionale e in essa sedimentate; inoltre, sulla creazione dei personaggi e sul filo narrativo che lega l'opera siamo stati guidati dalla consapevolezza di quanto una cornice narrativa sia non solo un elemento motivante, ma anche uno strumento per favorire l'entrata in materia in sintonia con la naturale predisposizione dei più giovani ad apprendere attraverso la dimensione delle storie e i loro protagonisti (per un approfondimento generale si può vedere CALLIARI/DEGASPERI 2007). Vediamo ora, con alcuni esempi, la concretizzazione dell'impianto metodologico, per poi passare (§ 4) ad alcune criticità emerse, che talvolta rimangono questioni aperte alla riflessione e al dibattito.

3.1. Il dialogo fra sintassi e morfologia

Come si è accennato, uno dei principi chiave dell'impostazione dei quaderni è stato quello di costruire la riflessione grammaticale partendo dalla sintassi, ma ponendola in dialogo con la morfologia, nell'intento di portare allieve e allievi a rendersi conto dell'inscindibilità profonda dei due piani. Così, guidati dall'impianto valenziale, ci si è distaccati dalla semantica nozionale della grammatica tradizionale, spesso sovrabbondante e poco coerente (come spiegano lavori quali COLOMBO/GRAFFI 2017; LO DUCA 2018b), per promuovere un approccio basato, piuttosto, su strutture e funzioni, cogliendo la sfida di renderlo vicino alla realtà infantile, per cui la lingua è *in primis* veicolo di significati.

Per portare bambine e bambini a costruire una riflessione linguistica di questo tipo, a livello pedagogico, si è proceduto in modo induttivo e con gradualità lungo i due quaderni, innestando la riflessione sulle priorità comunicative ed espressive (partendo, ad esempio, da attività in cui l'ordine delle parole e l'accordo sono essenziali per comprendersi). Anche per quanto concerne le scoperte morfologiche si è promossa una riflessione combinata sul senso (semantica) e sulla forma, per poi procedere dalle forme a ciò che veicolano e ai loro rapporti con la sintassi, una volta intuiti i meccanismi e le regolarità di formazione.

In concreto, ad esempio, dopo vari percorsi sulla centralità del verbo come

organizzatore fondamentale della frase, si passa a un articolato percorso intitolato *All'assemblaggio!* (DEMARTINI/FORNARA 2024, Quaderno 2: 47-62), in cui, poco alla volta, si scoprono le coniugazioni verbali, si osserva l'esistenza di radici e desinenze, e si gioca con speciali macchinari trasformatori e assemblatori di verbi (un esempio in Fig. 1).

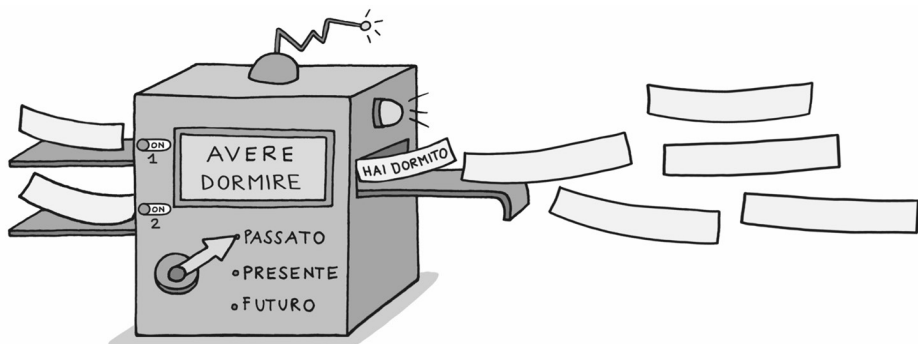


Fig. 1 - Un esempio di macchinario per assemblare i verbi, secondo specifiche impostazioni

3.2. Verbi, valenze, argomenti: le priorità

La riflessione grammaticale in ottica valenziale richiede di stimolare due processi fondamentali: la considerazione della frase come un sistema d'insieme governato dal verbo, dotato di determinate caratteristiche di funzionamento, ma anche la capacità di porre l'attenzione sulle parti che la costituiscono (i sintagmi, coi loro ruoli grammaticali). Per procedere in questo senso, come primissime attività si sono proposte situazioni incentrate sulla costruzione dell'idea di frase in termini di ordine delle parole e di completezza (proponendo alla riflessione, ad esempio, frasi come *Pianeta da arrivo lontano un o La mia nuova compagna si chiama*). In seguito, addentrandosi specificamente nell'approccio valenziale, è stata proposta una situazione ludica, con l'ausilio di materiali ricombinabili: pescare un cartellino giallo (con scritto sopra un verbo) e poi dei cartellini bianchi (contenenti dei nomi, o, meglio, dei *gruppi del nome*, perché in taluni casi è presente l'articolo) finché non si riesce a formare una frase; non si danno, inizialmente, ulteriori specifiche, ma l'intento è chiaro: i verbi sono verbi con un diverso numero di valenze (inizialmente solo zerovalenti, monovalenti e bivalenti) e devono essere completati da un certo numero di argomenti affinché il processo delineato (messo in scena) sia completo. A questo sapere esplicito non si arriva immediatamente: la prima acquisizione importante è la centralità del verbo, che ha il potere di organizzare la messa in scena della frase, con tutti gli attori necessari. In seguito, nel quaderno successivo, si è approfondita per gradi la riflessione su verbo, argomento soggetto e altri argo-

menti, esaminando verbi con diverso numero di valenze (di “raggi”), che richiedono, cioè, argomenti differenti e differenti tipi di legame; si scoprono, così, oggetto diretto, indiretto e preposizionale. Il tutto sempre innestato sullo sfondo narrativo che lega le attività e pone i personaggi a fronte di varie situazioni problematiche stimolanti (in Fig. 2 si visualizza la frase come la vede It-alieno: attraverso una rappresentazione particolare).

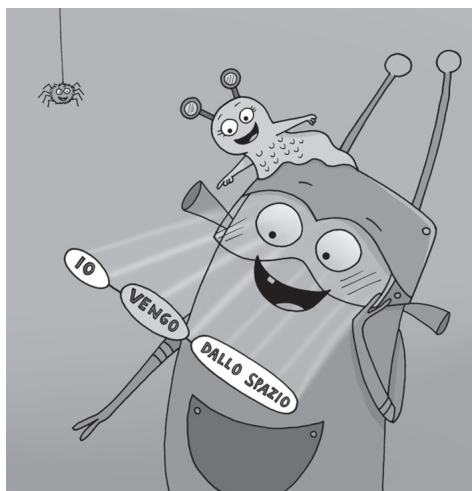


Fig. 2 - La visualizzazione della frase attraverso il personaggio-guida, per introdurre la prospettiva valenziale

L'intento è stato quello di partire dai casi semplici e non problematici, nella convinzione che ciò sia necessario per acquisire una prospettiva di analisi. Ovviamente, non tutto è semplice e univoco: ad esempio, per quanto concerne l'esistenza di differenti configurazioni verbali si è data priorità all'incontro con la configurazione più frequente (tenendo come riferimento quanto proposto nel dizionario di SABATINI/COLETTI 2007-2008), rimandando l'approfondimento su altri schemi valenziali al momento di riflessione e di discussione, da affrontare con attenzione alla semantica. In questo modo, si vorrebbe costruire un atteggiamento di curiosità e di indagine attraverso i casi più semplici e standard, per poi cercare di applicarlo anche a quelli più complessi o controversi, per interrogarsi sui quali è utilissimo avere un modello di riferimento.

3.3. *La frase nucleare (e non minima)*

Un ulteriore caposaldo imprescindibile nel proporre l'approccio valenziale a bambine e bambini ai primi passi nella riflessione sulla lingua è stato quello di evitare la formazione di concezioni errate, ma estremamente radicate sia nei testi

sia nelle prassi didattiche. Una su tutte, la discussa e discutibile idea di “frase minima”: un’etichetta dalla lunga storia, riconducibile ad André Martinet, ma trasformatasi in un resistente equivoco (cfr. DE SANTIS 2021: 52; COLOMBO/GRAFFI 2017: 197), che porta spesso a individuare nella frase minima solo una parte di frase (in particolare soggetto + verbo). Ciò non accade se si riflette da subito in termini di *nucleo di frase* o *frase nucleare* (verbo + argomenti), secondo quanto proposto da Lucien Tesnière: il nocciolo di una frase che non si può ridurre ancora.

Se si ragiona sulla frase nucleare, i rischi si riducono, perché, come ha scritto Colombo, «La nozione di “nucleo” comporta l’istruzione “cerca gli elementi messi in relazione dal verbo predicato”, la nozione di “frase minima” comporta l’istruzione “togli tutto ciò che non è essenziale o che è meno importante”» (COLOMBO 2021: 133), richiamando, fra l’altro, un malinteso concetto di “essenzialità”, che spesso porta a operazioni di riduzione di frasi a *non sense* in cui il verbo è privato dei suoi argomenti (come in *Giulia porterà*).

Per favorire l’individuazione della frase nucleare, è fondamentale evitare le sovrapposizioni concettuali e terminologiche, e liberare allieve e allievi dall’ossessione di “togliere tutto” dalla frase, a vantaggio di un approccio interrogativo che porti a chiedersi *fino a che punto* si può togliere. In questo senso, per chi si occupa di trasposizione didattica è necessario riflettere sullo statuto e sul rilievo autonomo da dare (o meno) a quelli che nei lavori di Francesco Sabatini sono identificati come *circostanti*, e alle *espansioni*: su questo torneremo brevemente al § 4.2.

3.4. La rappresentazione grafica della frase

La sintassi è da decenni oggetto di sperimentazione anche a livello di rappresentazione grafica, in conseguenza del mutare dei modelli di interpretazione: ciò è avvenuto in particolare in risposta alla “slinearizzazione” soprattutto (ma non esclusivamente) novecentesca della concezione classica, lineare, della frase, a vantaggio dell’indagine delle sue strutture profonde, gerarchiche, e delle sue possibilità ricorsive (cfr. SABATINI/CAMODECA 2022: 33).

La forma radiale per cui abbiamo optato recupera alcune prime rappresentazioni di Tesnière (passato poi agli alberi rovesciati) e soprattutto la scelta grafica della trasposizione di Sabatini. Questa è stata però semplificata per la costruzione di strumenti di analisi destinati ad allieve e allievi di scolarità primaria: ad esempio, si è deciso di collocare non solo gli articoli, ma anche le preposizioni all’interno delle ellissi degli argomenti, e non è stato inserito un livello perinucleare dedicato ai circostanti (aggettivi, apposizioni, frasi relative).

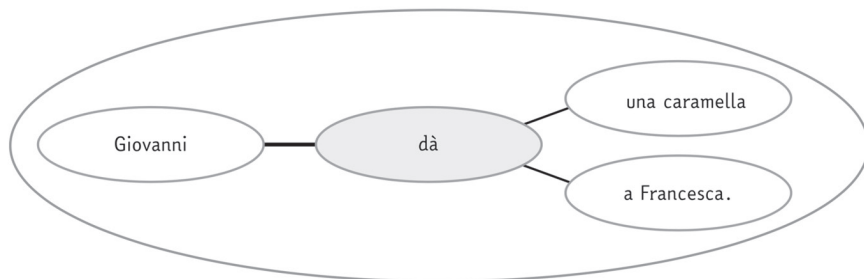


Fig. 3 - Un esempio di rappresentazione della frase
(con in grassetto il raggio che lega verbo e soggetto)

Ciò non significa, però, che la dimensione dei circostanti sia artificialmente evitata in tutte le attività. Allieve e allievi incontrano i modificatori degli elementi nucleari quando ragionano sui gruppi di parole che stanno insieme (i sintagmi) e sull'accordo, quando fanno scoperte e approfondimenti su specifiche categorie (ad esempio sugli aggettivi).

4. Alcuni aspetti di criticità

Passiamo ora a scorrere rapidamente tre elementi di riflessione e di possibile criticità ancora aperti in prospettiva didattica, fra i vari che si potrebbero proporre.

4.1. *Circostanti ed espansioni: sì, no, come?*

Per quanto riguarda il livello dei circostanti, le visioni nelle interpretazioni teoriche e nelle trasposizioni didattiche non sono omogenee. Da una parte, infatti, è da intendersi centrale l'unitarietà e la coesione del sintagma, per cui *la mia amica bionda di vecchia data che è venuta a trovarmi* è un unico sintagma nominale, ma, dall'altra, è anche importante saperlo smembrare per osservarlo nel dettaglio, distinguendo gli elementi che modificano e aggiungono informazioni riguardanti l'*amica* di cui si parla (che è testa del sintagma). Occorre, dunque, considerare di insegnare pian piano a muoversi sulle due piste.

Nemmeno per quanto riguarda le espansioni la teoria di riferimento presenta un quadro univoco: ciò appare chiaro sin dalle scelte terminologiche, che in alcuni casi indicano differenze concettuali più profonde (ad esempio si ha *circostanziali*, *espansioni*, *aggiunti*, *margini*). Inoltre, non è raro trovare leggere incongruenze (cfr. § 4.2). Al di là di questo, però, a livello didattico sarebbe innaturale procedere

evitando l'incontro con la dimensione delle espansioni, di cui sarebbe opportuno iniziare a far scoprire casi semplici, cioè aggiunte di tempo e di luogo significative (margini esterni che collocano un processo nel tempo e nello spazio, intuitivi anche per i più piccoli), come *domani* o *nella sua cameretta*: queste, pur non essendo argomenti, possono essere estremamente significative per inquadrare una scena, ed è dunque proficuo non evitarle forzatamente, ma limitare, piuttosto, la riflessione a casi salienti, senza spingerla troppo oltre.

4.2. Specifici casi controversi e dibattuti: un esempio

Un esempio di caso controverso, che dimostra come la teoria non abbia ancora raggiunto interpretazioni univoche riguardo a determinati fenomeni legati alla valenza e alla classificazione delle parti costitutive della frase semplice, sono le specificazioni temporali di durata. Considerando la frase *Il film è durato due ore*, SABATINI *et al.* (2011: 320-321) ritengono *due ore*, e, più in generale, le espressioni di peso e misura, un «caso particolare di circostanti dei verbi», dunque non un argomento; tuttavia, il vocabolario SABATINI/COLETTI (2007-2008) per il verbo *durare* presenta la struttura argomentale soggetto-verbo-preposizione-argomento, con eventuale omissione della preposizione, con un esempio che è del tutto analogo a quello appena visto: *il bel tempo è durato (per) una settimana*. Riguardo allo stesso fenomeno, PRANDI/DE SANTIS (2019: 171-172) dicono che «Le espressioni di durata (di tempo continuato) funzionano da complemento del verbo quando accompagnano verbi di durata, in primo luogo *durare*», aggiungendo che in questi casi «l'espressione non può essere staccata dal nucleo (come nella frase *I lavori di costruzione dureranno cinque mesi*)». Come si vede, dunque, su questo come su molti altri casi specifici il dibattito è ancora aperto, cosa che rende la trasposizione didattica a tratti problematica.

4.3. La terminologia valenziale e le sue possibili criticità

Come ultimo aspetto, ci soffermiamo brevemente sulle possibili criticità della terminologia del modello valenziale. Certo, questo modello ha avuto il merito indiscutibile di sgombrare il campo dall'ipertrofia terminologica della grammatica tradizionale, strettamente legata a un'impostazione iper-classificatoria, da cui, però, spesso sfuggivano elementi; eppure, nemmeno il nuovo lessico per parlare di lingua è immune da criticità, che sarebbe bene porre al vaglio dei giovani apprendenti.

Se è vero, come ricorda FERRERI (2005), che il lessico specialistico delle discipline dovrebbe crescere con le scoperte concettuali e conoscitive – quindi si imparano i termini cui si è esposti, e che accompagnano esperienze e riflessioni –, è però vero che la natura della terminologia può presentare ulteriori insidie, date da un'estrema particolarità, dalla poca coerenza interna, o dalla coesistenza di tanti significati associati a una stessa parola (che è anche tecnicismo primario in un dato ambito).

In questo senso, la terminologia valenziale, per come è arrivata oggi in lingua italiana (e non solo), presenta dei possibili tratti critici. Innanzitutto, è oscillante e ricca di doppioni (cfr. DE SANTIS 2016: 29-33), poiché veicola una teoria tutto sommato recente: per chi li apprende, però, i termini dovrebbero essere stabili e utili a identificare i concetti. Si presta, inoltre, a varie metafore, alcune proprie già di Tesnière (da quella della messa in scena teatrale a quella della chimica), più molte altre maturate nelle prassi scolastiche, e contiene vocaboli derivanti da ambiti diversi, ai quali possono magari essere già associate ulteriori accezioni nel magazzino lessicale di bambine e bambini (*nucleo, argomenti, espansioni, valenze* ecc.).

Per limitare simili difficoltà, è bene considerare alcune accortezze: presentare il lessico specialistico chiaramente non subito, ma al costruirsi del concetto, tenendo in considerazione l'oggettiva complessità dei termini; ridurre all'essenziale (tenendo conto di alcuni nodi aperti: ad esempio, quando distinguere *frase* ed *enunciato*?); evitare ibridazioni con altre terminologie grammaticali; proporre una coerenza multimodale, con un lessico che rispecchi il senso della rappresentazione grafica.

5. Conclusioni

Al di là dei suggerimenti operativi appena formulati, che hanno un valore più generale, non solo limitato a questioni terminologiche, in conclusione si può dire che la trasposizione didattica dell'approccio valenziale allo studio della sintassi è senz'altro una pista che vale la pena di continuare a percorrere, ma che, perché sia veramente utile in termini di acquisizione e apprendimento, dovrebbe giovare maggiormente del dialogo tra chi si occupa della sua sistemazione teorica e chi si impegna nella realizzazione degli strumenti didattici, anche al fine di provare a risolvere alcune delle criticità residue. Nel frattempo, la soluzione migliore è probabilmente quella di non forzare troppo la mano, e di limitare la sua applicazione, soprattutto negli apprendenti più giovani, ai principi di base, più chiari e semplici, evitando di sconfinare in zone ancora troppo incerte e complesse.

Bibliografia

- BARATTER/FAIT 2009 = PAOLA BARATTER / CRISTINA FAIT, *La rappresentazione grafica della frase semplice e complessa come metodo didattico per una comprensione più efficace dei rapporti tra le parole e le frasi*, in PAOLA BARATTER / SARA DALLABRIDA (a cura di), *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 115-123.
- CAMIZZI 2021 = LOREDANA CAMIZZI (a cura di), *Didattica della grammatica valenziale: dal modello teorico al laboratorio in classe. Una ricerca sul campo*, Roma, Carocci, 2021.

- CALLIARI/DEGASPERI 2007 = PAOLA CALLIARI / MARA DEGASPERI (a cura di), *I bambini pensano con le storie*, Trento, Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino, 2007.
- CIGNETTI *et al.* 2022 = LUCA CIGNETTI / SILVIA DEMARTINI / SIMONE FORNARA / MATTEO VIALE, *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, il Mulino, 2022.
- COLOMBO 2021 = ADRIANO COLOMBO, *Lingua, letteratura e scuola*, a cura di GUIDO ARMELLINI / GIORGIO GRAFFI, Firenze, Cesati, 2021.
- COLOMBO/GRAFFI 2017 = ADRIANO COLOMBO / GIORGIO GRAFFI, *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Roma, Carocci, 2017.
- D'AMICO/DEVESCOVI 2013 = SIMONETTA D'AMICO / ANTONELLA DEVESCOVI, *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, il Mulino, 2013.
- DEMARTINI 2022 = SILVIA DEMARTINI, *Un sillabo di riflessione sulla lingua: quali principi e idee per la progressione dei contenuti*, in CIGNETTI *et al.* 2022, pp. 213-222.
- DEMARTINI/FORNARA 2022 = SILVIA DEMARTINI / SIMONE FORNARA, *Il progetto editoriale 'Sgrammit' per insegnare a riflettere sulla lingua nella scuola primaria: dall'oblio della grammatica alla trasposizione didattica*, in CLAUDIO GIOVANARDI / ELISA DE ROBERTO / ANDREA TESTA (a cura di), *Dal testo al testo. Lettura, comprensione e produzione*, Firenze, Cesati, 2022, pp. 81-90.
- DEMARTINI/FORNARA 2024 = SILVIA DEMARTINI / SIMONE FORNARA (a cura di), *Sgrammit. Grammatica e metalinguaggio* (Quaderni viola: Guida per l'insegnante; Quaderno 1; Quaderno 2), Bellinzona, Salvioni, 2024.
- DE SANTIS 2016 = CRISTIANA DE SANTIS, *Che cos'è la grammatica valenziale*, Roma, Carocci, 2016.
- DE SANTIS 2021 = CRISTIANA DE SANTIS, *La sintassi della frase semplice*, Bologna, il Mulino, 2021.
- DUSO 2019a = ELENA MARIA DUSO, "C'è grammatica e grammatica...". *Perché un corso sul modello valenziale?*, in «Italiano LinguaDue», 2019, 2, pp. 222-248.
- DUSO 2019b = ELENA MARIA DUSO, *Bibliografia di riferimento sulla grammatica valenziale a scuola*, in «Italiano LinguaDue», 2019, 2, pp. 477-483.
- FERRERI 2005 = SILVANA FERRERI, *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne, 2005.
- FERRERI/NOTARBARTOLO 2016 = SILVANA FERRERI / DANIELA NOTARBARTOLO, *Insegnare e apprendere italiano con le Indicazioni nazionali. Lessico, grammatica*, Firenze, Giunti, 2016.
- GUELI/SORCI 2022 = AGATA GUELI / ANNA SORCI, *In viaggio nella grammatica valenziale 4 e 5, I-II*, Milano, Rizzoli, 2022.
- Indicazioni nazionali 2012 = *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Firenze, Le Monnier-MIUR, 2012.
- LO DUCA 2018a = MARIA GIUSEPPA LO DUCA, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci, 2018.
- LO DUCA 2018b = MARIA GIUSEPPA LO DUCA, *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Roma, Carocci, 2018.

- LO DUCA/PROVENZANO 2012 = MARIA GIUSEPPA LO DUCA / CLAUDIA PROVENZANO (a cura di), *A partire dalla frase... Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola primaria e secondaria di 1° grado*, Bolzano, Dipartimento Istruzione e Formazione Italiana, 2012.
- LOVISON 2015 = DONATELLA LOVISON, *Come analizzare la frase con la grammatica valenziale. Una proposta didattica*, Roma, Aracne, 2015.
- MAGLIONI/PANZARASA 2005 = ANDREINA MAGLIONI / NELLA PANZARASA, *Le parole dentro di noi. Proposte di grammatica per la scuola primaria*, Roma, Carocci, 2005.
- MORETTI *et al.* 2022 = ALESSANDRA MORETTI / NICOLA SELVITELLA / NICODEMO CANNAVÒ, *Per fare il punto. Un manuale di riflessione sulla lingua in prospettiva valenziale*, Bellinzona, DECS, 2022.
- MORGESE 2013 = ROBERTO MORGESE, *Impariamo la sintassi. Schede e percorsi per la scuola primaria con la grammatica valenziale*, Trento, Erickson, 2013.
- MORGESE 2017 = ROBERTO MORGESE, *Grammatica valenziale alla scuola primaria. Schede e percorsi dalla prima alla quinta*, Trento, Erickson, 2017.
- NEVEU/ROIG 2022 = FRANCK NEVEU / AUDREY ROIG, *L'Œvre de Lucien Tesnière. Lectures contemporaines*, Berlin-Boston, de Gruyter, 2022.
- PETRINI/SELVITELLA 2013 = UGO PETRINI / NICOLA SELVITELLA, *Dal verbo alla frase. Percorso di grammatica valenziale*, Bellinzona, UIM-Centro didattico cantonale, 2013.
- Piano di studio* 2022 = *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese perfezionato*, Bellinzona, DECS, 2022.
- PONA 2019 = ALAN PONA, *Quaderno di grammatica valenziale. Percorsi di formazione a tappe per docenti*, Ranica, Sestante, 2019.
- PRANDI/DE SANTIS 2019 = MICHELE PRANDI / CRISTIANA DE SANTIS, *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Torino, UTET, 2019.
- SABATINI 2004 = FRANCESCO SABATINI, *Lettera sul ritorno alla grammatica. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi*, 2004, giscel.it/wp-content/uploads/2019/11/Sabatini-Lettera-sulla-grammatica.pdf.
- SABATINI *et al.* 2011 = FRANCESCO SABATINI / CARMELA CAMODECA / CRISTIANA DE SANTIS, *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Torino, Loescher, 2011.
- SABATINI *et al.* 2014 = FRANCESCO SABATINI / CARMELA CAMODECA / CRISTIANA DE SANTIS, *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Torino, Loescher, 2014.
- SABATINI/CAMODECA 2022 = FRANCESCO SABATINI / CARMELA CAMODECA, *Grammatica valenziale e tipi di testo*, Roma, Carocci, 2022.
- SABATINI/COLETTI 2007-2008 = FRANCESCO SABATINI / VITTORIO COLETTI, *Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiana*, Milano, Rizzoli, 2007-2008, dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/ [1ª ediz. DISC. *Dizionario dell'italiano*, Firenze, Giunti].

- TESNIÈRE 2001 = LUCIEN TESNIÈRE, *Elementi di sintassi strutturale*, a cura di GERMANO PROVERBIO / ANNA TROCINI CERRINA, Torino, Rosenberg & Sellier, 2001 (ed. orig. *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 1959).
- UJCICH 2020 = VERONICA UJCICH, *Grammatica e fantasia. Percorsi didattici per l'uso dei verbi nella scuola primaria. Nuova edizione*, Roma, Carocci, 2020 (2^a ed.).
- VANELLI 2019 = LAURA VANELLI, *Modelli di frase a confronto: punti di forza e nodi critici della grammatica valenziale*, in «Italiano LinguaDue», 2019, 2, pp. 364-378.
- VEDOVATO/ZANETTE 2021 = DIANA VEDOVATO / VERA ZANETTE, *Grammatica dei bambini: la frase*, Roma, Carocci, 2021.