



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

## Università degli Studi di Padova

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica  
Classe 39

Tesi di Laurea

# *Grammatica valenziale: tra metafore di Tesnière ed insegnamento ai tempi del Coronavirus*

Relatrice  
Prof.ssa Laura Vanelli

Laureando  
Davide Da Rin  
n° matr.1180061 / LMLIN

Anno Accademico 2019 / 2020

«Pensiamo troppo spesso di dover conoscere solo le cose che dobbiamo trasmettere. Ma ogni insegnante dovrebbe pensare che il suo ruolo è simile spesso a quello del medico, che non consiste nel dire quello che sa ai pazienti, ma nell'usare le conoscenze che ha per intervenire»

Lorenzo Renzi, (1977, p. 72)

«Potete guardarle quanto volete, le parole non vi faranno alcun male. Ma non vi azzardate a entrare in casa loro. Sanno difendersi. Possono pungere peggio delle vespe e mordere meglio dei serpenti»

Erik Orsenna (2012, p. 69)

«Ora sapevo, e per sempre, che le parole erano esseri viventi divisi in tribù, che meritavano il nostro rispetto, che, se lasciate libere, conducevano un'esistenza ricca quanto la nostra, con altrettanto bisogno d'amore, altrettanta violenza nascosta e più allegra fantasia».

Erik Orsenna (2012, p. 82)

*A mia mamma Daniela  
Ai miei nonni Cleofe, Silvano e Tosca  
Alla mia famiglia  
A chi ha creduto in me*

## **INDICE**

**INTRODUZIONE: Perché una tesi sulla Grammatica Valenziale?..... p. 6**

**Capitolo 1: LA CRITICA AL MODELLO TRADIZIONALE..... p. 9**

- 1.1: Gli anni '70..... p. 9
- 1.2: L'esperienza di don Milani e di altri maestri..... p. 10
- 1.3: Il Giscel e le Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica..... p. 11
- 1.4: La grammatica nell'educazione linguistica..... p. 12
- 1.5: Il rifiuto della grammatica e la ricerca di altre grammatiche..... p. 14
- 1.6: Le prove INVALSI nella scuola italiana..... p. 17
- 1.7: La grammatica è una canzone dolce..... p. 20

**Capitolo 2: IL MODELLO VALENZIALE..... p. 22**

- 2.1: Un po' di storia..... p. 22
- 2.2: Le metafore di Tesnière..... p. 23
- 2.3: Gli stemmi..... p. 24
- 2.4: Diffusione e modifica delle idee di Tesnière..... p. 25
- 2.5: Conciliare grammatica tradizionale e modello valenziale..... p. 27
- 2.6: E i complementi?..... p. 28
- 2.7: Pregi e limiti del modello valenziale..... p. 29
- 2.8: Nodi critici della grammatica valenziale..... p. 31
- 2.9: Il modello Sabatini..... p. 32
- 2.10: Il modello utilizzato durante il tirocinio..... p. 33

**Capitolo 3: L'ESPERIENZA DIDATTICA AI ROGAZIONISTI..... p. 35**

- 3.1: Contesto e obiettivi..... p. 35
- 3.2: Le classi..... p. 36
- 3.3: I libri di testo in adozione..... p. 38

3.4: Il dizionario Sabatini Coletti.....	p. 38
3.5: Le lezioni.....	p. 39
3.5.1: Lezione 1: Frase ed enunciato.....	p. 41
3.5.2: Lezione 2: valenza, argomenti e nucleo.....	p. 42
3.5.3: Lezione 3: Gli schemi grafici.....	p. 44
3.5.4: Quarta lezione: verbi con significati e valenze diversi.....	p. 46
3.5.5: Quinta lezione: l'argomento soggetto.....	p. 48
3.5.6: Sesta lezione: gli altri argomenti della frase nucleare.....	p. 50
3.5.7: Settima lezione: i 'concetti particolari' dell'argomento complemento indiretto e gli elementi extra nucleari.....	p. 53
3.5.8: La prova in 2 A.....	p. 55
3.5.8.1: I risultati della prova in 2 A.....	p. 56
3.5.8.2: La restituzione della prova in 2 A.....	p. 58
3.5.9: La prova in 1 L.....	p. 58
3.5.9.1: I risultati della prova in 1 L.....	p. 59
3.5.9.2: La restituzione della prova in 1 L.....	p. 61
3.6: Le difficoltà della didattica a distanza.....	p. 62
3.7: Grammatica valenziale e BES.....	p. 64

**Capitolo 4: CONCLUSIONI..... p. 66**

**APPENDICI**

**APPENDICE I: COMMENTI DEGLI STUDENTI..... p. 68**

**APPENDICE II: GLI SCHEMI GRAFICI DEGLI STUDENTI..... p. 70**

**APPENDICE III: LA DISPENSA..... p. 72**

**APPENDICE IV: LE ESERCITAZIONI..... p. 85**

**APPENDICE V: LE PROVE FINALI..... p. 101**

**BIBLIOGRAFIA..... p. 116**

**SITOGRAFIA..... p. 119**

**RINGRAZIAMENTI..... p. 120**

## INTRODUZIONE

### Perché una tesi sulla Grammatica Valenziale?

Il mio interesse per la Grammatica Valenziale si è intensificato nell'estate 2019, mentre preparavo uno degli ultimi esami della laurea magistrale in Linguistica: Lingua italiana, tenuto dalla professoressa Elena Maria Duso. Mi ero imbattuto in questa rivoluzionaria grammatica sia nella preparazione di alcuni esami della laurea triennale, sia confrontandomi con alcuni docenti e consultando alcuni testi della Scuola secondaria di I grado.

Durante lo studio per l'esame di Lingua italiana ho conosciuto l'esperienza del padre della Grammatica Valenziale, Lucien Tesnière, e quella degli altri linguisti che si sono dedicati a questa disciplina, che io reputo estremamente interessante.

Proprio mentre studiavo quelle pagine, pensavo con insistenza al mio futuro come insegnante di Lettere nella scuola secondaria di I grado e mi convincevo, passo dopo passo, che questa sarà la grammatica del futuro. Ho ripensato alla mia esperienza, nei primi anni 2000, nella vecchia 'scuola media' di quartiere, dove, per quanto già dimostrassi uno spiccato interesse per le discipline umanistiche, faticavo nel memorizzare tutto l'elenco di complementi che l'insegnante cercava di farci imparare; ho ripensato anche agli studenti che quotidianamente affianco nel mio lavoro di educatore di doposcuola presso l'Istituto Rogazionisti di Padova<sup>1</sup>, i quali dimostrano le mie stesse difficoltà e rischiano un disamoramento totale per la grammatica. Ho letto con interesse gli articoli di Beretta (1977) e i più recenti Sabatini (2004), Vanelli (2010), Lo Duca (2006), Duso (2019), in cui la grammatica tradizionale veniva definita un "coacervo" o "una selva" di complementi e facevo mie queste definizioni. Ho scoperto piano piano che esiste già una grammatica meno mnemonica, più intuitiva e coinvolgente, a tratti anche divertente, che porta lo studente a ragionare davvero sulla struttura della frase semplice e complessa. Ho chiesto alla professoressa Laura Vanelli di costruire la mia tesi magistrale con un'esperienza di grammatica valenziale in classe, senza la pretesa di scoprire qualcosa di nuovo, ma per vedere con i miei occhi, nella

---

<sup>1</sup> La Scuola Secondaria paritaria dei Padri Rogazionisti ha sede in via Tiziano Minio a Padova. Al suo interno sono presenti la Scuola Secondaria di I grado e la Scuola Secondaria di II grado (Liceo scientifico tradizionale e Liceo delle Scienze Applicate). Lavoro ininterrottamente nel doposcuola (servizio destinato agli studenti della Scuola Secondaria di I grado) dall'anno scolastico 2009/2010.

pratica, pregi e difetti di questo modello, lasciando spazio alle osservazioni e ai dubbi dei ragazzi che lo devono affrontare.

Dopo l'approvazione del progetto da parte della professoressa Vanelli, mi sono confrontato con i professori Elisa Olivo e Davide Ferro, in servizio presso la Scuola Secondaria Rogazionisti, e con il Dirigente Scolastico dell'istituto, padre Sebastiano De Boni: sia i docenti che il Dirigente hanno accolto con entusiasmo la mia proposta e mi hanno spinto ad iniziare il mio progetto di tesi. Il mio lavoro ha coinvolto due classi: la 2 A della Scuola Secondaria di I grado e la 1 L del Liceo Scientifico, che riunisce sia i ragazzi iscritti al percorso tradizionale (con il latino) sia quelli iscritti al percorso di Scienze applicate (senza il latino).

Assieme ai docenti e alla professoressa Vanelli, dopo aver consultato le grammatiche a disposizione, ho quindi creato una dispensa, poiché nei testi adottati dalle rispettive classi le nozioni di grammatica valenziale sono poche e vaghe, e un percorso di sei lezioni, da svolgere indicativamente nel periodo di marzo e aprile 2020, che avrebbero sostituito una parte delle ore di italiano, quelle dedicate alla riflessione sulla lingua. In entrambe le classi non viene utilizzata la grammatica valenziale, a favore dell'approccio tradizionale; sia la professoressa Olivo che il professor Ferro avevano scarse conoscenze della grammatica valenziale, per questo avevamo concordato che il mio intervento in classe sarebbe stato costituito da lezioni frontali, in cui loro avrebbero avuto il ruolo degli uditori, mentre io avrei avuto il compito di gestione della classe e della didattica; mi sarei avvalso comunque della loro esperienza didattica e della loro confidenza con il registro elettronico, oltre alla loro maggiore conoscenza dei gruppi classe, che conoscevo solo in parte.

A pochi giorni dall'inizio del mio tirocinio, l'Italia intera è stata travolta dall'emergenza CoVid-19, che ha dapprima sospeso le lezioni tradizionali temporaneamente, poi definitivamente. I docenti si sono quindi attivati con la didattica a distanza, attraverso la tecnologia, che purtroppo non raggiunge sempre tutti gli studenti.

Dopo un momento di sconforto iniziale, ho preso atto delle indicazioni che giungevano dal Ministero della Pubblica Istruzione e dal Dirigente Scolastico, e ho trasformato le mie lezioni nell'insolita veste di didattica a distanza, preferendo la registrazione delle spiegazioni rispetto alla lezione 'frontale' in videoconferenza, perché mi sembrava più semplice e meno restrittiva per gli studenti. Certamente la lezione in videoconferenza

avrebbe permesso una maggiore interazione diretta con gli studenti, che invece avveniva via mail.

Fin dall'inizio, consapevole che il tempo a disposizione non fosse molto, e che, specialmente nella Scuola Secondaria di I grado, non sia il caso di sovraccaricare ogni lezione con troppe informazioni, ho limitato il vastissimo campo della Grammatica Valenziale alla frase nucleare, cercando di far raggiungere agli studenti la piena autonomia e consapevolezza nell'analisi della stessa, limitandomi poi a dare dei cenni sugli elementi extranucleari.

Lo sviluppo della mia tesi ha dovuto affrontare alcune difficoltà, dovute in parte alla mia inesperienza sia nella didattica, sia nella didattica a distanza, ma mi ha permesso innanzitutto di conoscere degli studenti seri e interessati, nonostante le circostanze, puntuali nelle consegne e acuti nelle osservazioni, ben lontani da quegli standard che ci vengono offerti dai mass media. È stato inoltre piacevole collaborare e dialogare con docenti giovani e preparati ed è stato importante scoprire più da vicino l'insegnamento della riflessione sulla lingua. Non da ultimo, ho potuto sperimentare una modalità nuova di didattica.

All'inizio della mia esperienza avevo molte paure e molte aspettative, ma al termine di questa esperienza, sento di poter fare mie le parole di don Milani «Lascia l'università, le cariche, i partiti. Mettiti subito a insegnare. La lingua solo e nient'altro.»<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, p. 97



# CAPITOLO 1: LA CRITICA AL MODELLO TRADIZIONALE

## 1.1 Gli anni '70

Negli anni '70 dello scorso secolo, si è assistito ad una dura critica nei confronti della modalità di insegnamento della grammatica all'interno della scuola italiana: proprio in questo periodo l'espressione *educazione linguistica* ha assunto un'accezione particolare, poiché «si configurò in modo abbastanza preciso un complesso di ipotesi teoriche, di posizioni politiche e di proposte didattiche incentrate sul tema comune dell'insegnamento della lingua madre, vale a dire dell'italiano, agli italiani»<sup>3</sup>. L'idea di una ristrutturazione generale dell'educazione linguistica è dovuta sicuramente a Tullio De Mauro, che in un'intervista a Silvana Ferreri ricorda il suo percorso ed esplicita i suoi debiti: Giuseppe Lombardo Radice in *Lezioni di didattica* del 1913 e Maria Teresa Gentile in *Educazione linguistica e crisi di libertà* del 1966. Proprio con De Mauro si apre una stagione in cui si registra un «interesse diffuso per i temi dell'educazione linguistica: da parte non solo di linguisti, intellettuali e pedagogisti illuminati, ma anche di insegnanti di italiano di ogni ordine e grado»<sup>4</sup>. Viene messo in discussione quasi ogni aspetto dell'insegnamento linguistico tradizionale, «confortati da una parte dalle acquisizioni ormai irrinunciabili delle moderne scienze del linguaggio dall'altra da alcune esperienze didattiche esemplari oltre che dal clima politico generale, i giovani linguisti italiani furono in prima linea in quest'opera di demolizione del vecchio e di ricostruzione del nuovo.»<sup>5</sup> La prima accusa mossa all'insegnamento tradizionale della lingua italiana era nei confronti della convinzione che l'italiano fosse una lingua unitaria e derivata in blocco dal fiorentino colto di Dante prima, di Bembo e di Manzoni poi; fino a quel punto si assisteva alla demonizzazione dei dialetti, visti come una degenerazione della lingua italiana, da estirpare a favore di una lingua unitaria. A queste critiche bisogna aggiungere anche che, dopo l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 14 anni con la legge del 1962, aumentò il numero di studenti nella nuova scuola media unica e di conseguenza era diventata normale la circolazione, all'interno delle scuole, di idiomi diversi, a seconda della provenienza geografica degli studenti e delle diverse

---

<sup>3</sup> M. G. Lo Duca (2012), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci editore, Roma, p. 19

<sup>4</sup> Lo Duca, opera citata, p. 20

<sup>5</sup> Lo Duca, *ibidem*

condizioni socioculturali. Uno dei risultati più immediati di questa riforma è stato sicuramente l'aumento anche degli abbandoni e delle espulsioni dalla scuola.

## 1.2 L'esperienza di don Milani e di altri maestri

Proprio in questo contesto si era inserita la fondamentale esperienza di don Lorenzo Milani, un parroco poco stimato dalla Curia, inviato in una sorta di esilio a Barbiana, sull'Appennino Toscano. Qui il sacerdote aveva allestito una scuola, in cui permetteva a molti studenti, insoddisfatti della scuola tradizionale, di studiare e di diventare a loro volta insegnanti per i compagni delle classi precedenti o in difficoltà. Con *Lettera a una professoressa*, da molti ritenuto l'atto di nascita della critica alla scuola tradizionale, i ragazzi di don Milani sfogano la loro rabbia e la loro frustrazione verso un'insegnante, emblema di una scuola che ignora loro e la loro cultura, che scorda addirittura la Costituzione, e paragonano il suo modo di insegnare con le pratiche della scuola di Barbiana. Sono questi ragazzi ad affermare di aver imparato la necessità della lingua nella crescita di un uomo e di un cittadino, come sosteneva lo stesso don Milani. Per don Milani

il modello di lingua proposto dalla scuola è non solo diverso e lontanissimo dalle abitudini linguistiche delle classi povere, ma è anacronistico, ancora troppo condizionato dai modelli letterari superati; [...] la lingua proposta è non solo vecchia, ma ipocrita e ambigua, incapace, per un malinteso perbenismo, di chiamare le cose con il loro nome; [...] i richiami culturali proposti dalla scuola sono esclusivi, patrimonio della borghesia da cui i poveri sono esclusi; viceversa nessuna attenzione si presta alla cultura del popolo.<sup>6</sup>

Un'altra esperienza fondamentale è quella di Bruno Ciari, il quale, negli anni '70, crea l'iniziativa del giornalino scolastico, che dalla sua scuola veniva inviato ad altre, rifiutando una «scrittura scolastica artificiosa, esclusivamente finalizzata alla valutazione»<sup>7</sup>, e pensando ad una «scrittura come esercizio di trasposizione del pensiero in forme testuali definite e soprattutto motivanti per gli allievi»<sup>8</sup>.

È opportuno almeno menzionare anche l'apporto di Mario Lodi, maestro e pedagogista, che insieme ai suoi alunni scrive il romanzo educativo *Cipi*, coinvolgendo la sua classe nella creazione del testo: un romanzo che ha accompagnato, e in alcuni casi continua ad accompagnare, la crescita di piccoli lettori della scuola primaria.

---

<sup>6</sup> Lo Duca, opera citata, p. 29

<sup>7</sup> Lo Duca, opera citata, p. 33

<sup>8</sup> Lo Duca, opera citata, p. 33

### 1.3 Il Giscel e le Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica

Dopo il grande fermento che ha caratterizzato il periodo storico successivo al '68, nacque un gruppo di riflessione sulla lingua italiana, il GISCEL, che, come afferma Lo Duca, «ebbe due anime, e si contraddistinse per questa sua doppia vocazione, essendo i suoi aderenti interessati da una parte a seguire l'evoluzione della teoria linguistica e le nuove proposte descrittive dell'italiano, dall'altra a mettere in atto, sulla base dei risultati degli studi più teorici, iniziative di ricerca e di sperimentazione nel campo dell'educazione linguistica»<sup>9</sup>. Nel 1975 il GISCEL elaborò il proprio manifesto programmatico e atto di nascita di un nuovo modo di intendere l'insegnamento della lingua madre, *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*. Come afferma sempre Lo Duca,

si può dire che non v'è idea nuova nel campo dell'educazione linguistica che non affondi le sue radici nelle *Dieci Tesi*, le quali ebbero il pregio di raccogliere e sistematizzare le spinte innovatrici dei "maestri" e dei "linguisti" in un testo che si presenta programmaticamente come una specie di manifesto: un documento breve e denso, scandito in dieci punti, redatto in un linguaggio semplice e diretto, a volte fin troppo perentorio, ma fatto apposta per essere recepito da tutti senza ambiguità o infingimenti.<sup>10</sup>

Nelle prime quattro tesi vengono descritti i principi generali ai quali ogni insegnante (non solamente l'insegnante di lingua) deve ispirarsi nel suo compito educativo: nella prima si ricorda la centralità del linguaggio verbale, nella seconda si sottolinea il radicamento del linguaggio verbale nella vita biologica, emozionale, intellettuale e sociale di ciascun individuo; nella terza viene ricordato che il linguaggio verbale è fatto di molteplici capacità, visibili o meno visibili, mentre la quarta afferma che

La pedagogia linguistica efficace è democratica (le due cose non sono necessariamente coincidenti) se e solo se accoglie e realizza i principi linguistici esposti in testi come, ad esempio, l'articolo 3 della Costituzione italiana, che riconosce l'eguaglianza di tutti i cittadini "senza distinzioni di lingua" e propone tale eguaglianza, rimuovendo gli ostacoli che vi si frappongono, come traguardo dell'azione della "Repubblica"<sup>11</sup>.

La scuola rientra tra gli organi dello Stato e ha come obiettivo «il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma) a patto che ai cittadini della Repubblica sia consentito non subire tali differenze come

---

<sup>9</sup> Lo Duca, opera citata, pp. 51-52

<sup>10</sup> Ibidem

<sup>11</sup> Giscel, *Dieci Tesi per l'educazione linguistica*

ghetti e gabbie di discriminazione, come ostacoli alla parità»<sup>12</sup>. Inoltre «la scuola non è né deve essere lasciata o creduta sola dinanzi ai compiti accennati».<sup>13</sup>

Le tesi successive sono dedicate ad un'analisi critica della pedagogia linguistica tradizionale, con sottolineatura di inefficacia e limiti, e alla proposta di una pedagogia linguistica nuova e democratica. Le ultime due tesi riguardano, infine, la formazione degli insegnanti e le responsabilità della politica nella gestione della questione scolastica.

#### 1.4 La grammatica nell'educazione linguistica

La critica vera e propria nei confronti della grammatica tradizionale si apre nel 1971 con Raffaele Simone e Giorgio Cardona, i quali analizzarono con un saggio le grammatiche scolastiche a loro contemporanee e si accorsero delle «sciocchezze»<sup>14</sup> e delle «castronerie sparse a man salva»<sup>15</sup> che comparivano in esse. Le due principali accuse rivolte alla grammatica tradizionale erano «l'inaffidabilità scientifica dei contenuti proposti e l'inefficacia rispetto agli obiettivi che si credeva, attraverso l'insegnamento grammaticale, di poter raggiungere».<sup>16</sup> A questo proposito sono interessanti due esempi di Lo Duca (2019, p. 257) per evidenziare i risultati dell'insegnamento della grammatica tradizionale:

Valentina (9 anni), cui è stato evidentemente spiegato che “il verbo indica l'azione”, resiste alla correzione materna di “vittoria”, da lei etichettata come verbo, con una obiezione sconsolata: *Ma perché 'vittoria' è nome se vincevano!* Matilde (9 anni), cui hanno insegnato a riconoscere e recitare i tempi verbali dell'indicativo con le relative etichette, si chiede: *ma perché mai 'avrò fatto' è futuro e non passato?* E spiega alla madre perplessa il suo dubbio: *perché se dico 'Questa cosa l'avrò detta ieri ma non mi ricordo'*, non è certo futuro!

Monica Beretta (1977, pp. 6-7) definisce

la grammatica tradizionale [...] un coacervo di concetti, nozioni, tecniche d'analisi, accumulatisi nel corso della storia della nostra cultura, a partire da una base dovuta ai filosofi greci d'età classica e ai grammatici alessandrini, via via attraverso le aggiunte e le sistematizzazioni attuate dai romani, dagli [...] scolastici medievali, dai giansenisti di Port-Royal e dagli illuministi dell'*Encyclopédie*. Il tutto con l'aggiunta di regole varie scoperte od inventate *ad hoc* dai grammatici italiani a scopo specificatamente pedagogico.

---

<sup>12</sup> Ibidem

<sup>13</sup> Ibidem

<sup>14</sup> Raffaele Simone le definisce così in 1997, p. 478

<sup>15</sup> Cfr. nota 14

<sup>16</sup> Lo Duca, opera citata, p. 155

Lo Duca (2013, p. 156) descrive le motivazioni per cui «il modello tradizionale è pressoché irrecuperabile», elencandone i difetti: innanzitutto la proposta di criteri diversi, non coerenti tra loro, nell'identificazione delle categorie morfologiche e sintattiche<sup>17</sup>; in secondo luogo le nozioni considerate universali, che hanno realizzazioni diverse da lingua a lingua, e ancora l'eccessivo uso del criterio nozionale-semantiche che ha causato la creazione di categorie e sottocategorie infinite, come le sottoclassi dell'aggettivo o le lunghe liste di complementi dell'analisi logica. Simone e Cardona (1971, p.366) hanno definito queste tassonomie come «un chiaro esempio di proliferazione di nozioni non giustificate a livello operativo», con il riconoscimento spesso affidato all'intuito.

Un ulteriore difetto che Lo Duca aggiunge alla grammatica tradizionale è la presenza ingombrante del latino nella scuola italiana: analisi grammaticale e analisi logica sono sempre state considerate imprescindibili e finalizzate allo studio del latino. Abolito però l'insegnamento del latino nella scuola dell'obbligo, esclusi i licei, e «venuto meno in gran parte l'accoppiamento plurisecolare dell'insegnamento dell'italiano al latino, la grammatica tradizionale è cominciata a sembrare inutile»<sup>18</sup>.

Lo Duca non manca di evidenziare, inoltre, altre falle della grammatica tradizionale:

l'assenza di speciale considerazione per il lessico; l'assenza, pur nel proliferare dei complementi, della fondamentale distinzione tra complementi necessari (o nucleari) e complementi facoltativi (o circostanziali), distinzione [...] accettata praticamente da quasi tutte le scuole di linguistica; la totale disattenzione per il problema delle funzioni della lingua, che ha impedito di “vedere” certi fenomeni grammaticali [...] quali, ad esempio, la relazione esistente tra la struttura informazionale delle frasi e l'ordine delle parole, quindi la differenza tra *io compro il libro*, *il libro lo compro io* e *lo compro io, il libro*; l'assenza di considerazioni sociolinguistiche, che è parsa particolarmente grave in un paese linguisticamente diversificato e stratificato come l'Italia, e l'assunzione di un modello di lingua scritta e formale su cui unicamente esercitare la riflessione grammaticale; la scarsa considerazione per fenomeni grammaticali che interessino frammenti di lingua superiori alla frase o al periodo, quali l'anafora o i connettivi testuali.<sup>19</sup>

Monica Beretta (1977, p. 16) afferma che le basi teoriche della grammatica tradizionale

sono estremamente fragili, e ancora più deboli sono le sovrastrutture ideate dai grammatici per spiegare le peculiarità dell'italiano [...]. Eppure, tutta questa complicatissima e farraginoso costruzione [...] viene (o veniva) pedissequamente e ostinatamente insegnata, lezione per lezione, esercizio per esercizio, ai bambini delle elementari e ai preadolescenti: per abbandonarla poi ai livelli superiore e universitario, proprio quando lo sviluppo mentale raggiunto rende lo studente perfettamente in grado – e anche bisognoso, probabilmente – di un approccio scientifico, sistematico, al fenomeno “lingua”.

---

<sup>17</sup> Ad esempio, il criterio distribuzionale (articolo precede il nome) e quello funzionale (l'articolo serve a determinare il nome a cui è associato)

<sup>18</sup> Renzi, 1977a, p. 59

<sup>19</sup> Lo Duca, Opera citata, p. 159

Le accuse hanno riguardato anche l'incapacità di offrire a tutti gli studenti, soprattutto quelli di classi sociali inferiori e principalmente dialettofoni, la padronanza e la competenza della lingua italiana, un uso corretto sia nel parlato che nella scrittura. Per Renzi (1977b, p. 17) «è un'esperienza comune degli insegnanti [...] che non tutti i bambini hanno le capacità linguistiche sviluppate nello stesso modo, e che questo si riflette particolarmente in forme vistose e spesso tragiche, quando devono scrivere. Ebbene, la *grammatica non può farci niente*». Concordano Guglielmo Cinque e Maria Teresa Vigolo (1977, pp. 61-62): «la grammatica non serve né a migliorare né a dare un'abilità linguistica [...]. È inutile [...] cercare di favorire l'apprendimento concreto dell'italiano da parte del ragazzo attraverso lo studio della grammatica [...]. Rimane [...] la necessità di cercare altrove i mezzi per far imparare la lingua al ragazzo, dato che la grammatica non offre soluzioni valide a questo scopo».

Maria Luisa Altieri Biagi (1978, p.72) non nega invece la presenza di benefici sull'uso della lingua provenienti dalla riflessione grammaticale, a patto che questa non condivida nulla con il «castello di definizioni cieche, superimposte alla lingua e mortificanti la lingua stessa, della grammatica classificatoria».

### **1.5 Il rifiuto della grammatica e la ricerca di altre grammatiche**

Una delle reazioni più scontate e immediata per alcuni insegnanti fu la «parziale messa in soffitta della grammatica»<sup>20</sup>, ponendo le proprie attenzioni su altre parti dell'educazione linguistica, per non «insegnare nozioni e concetti sgangherati e anacronistici»<sup>21</sup>.

Oltre alla *pars destruens*, ci si dedica anche ad una *pars construens*, primo tra tutti Raffaele Simone (1974, p.11), che allontana un modello «che prevede solo dei meccanismi di verifica, e non di produzione», preferendo (ibidem) «un modello che parte da un insieme finito di entità iniziali e, tramite un insieme di operazioni date, produce tutte le entità terminali facenti parte della lingua data», e quindi (ivi, p. 17-18):

Insegnare una lingua mediante tecniche "implicite" significa tentar di presentare al ragazzo non un corpus di materiale linguistico e un sistema di nozioni mediante cui ripartirlo in classi, ma presentare soltanto dei materiali linguistici rinunciando a tutto l'apparato nozionale e terminologico usuale.

---

<sup>20</sup> Renzi, 1977a, p.59

<sup>21</sup> Lo Duca, opera citata, p. 162

Indirettamente, scegliere un orientamento implicito in fatto di didattica linguistica (e specialmente della lingua madre) significa mirare ad insegnare non lingua-più-grammatica, ma soltanto lingua.

Simone si dedicò quindi, a causa di una particolare insoddisfazione, a più riprese a questo argomento e alla redazione di un testo di grammatica per la scuola dell'obbligo. Monica Beretta invece era fermamente convinta della necessità di fare grammatica, e considera e analizza diversi metodi diversi da quello tradizionale: il funzionalismo di Martinet, la grammatica generativo-trasformativa di Chomsky, la grammatica valenziale di Tesnière e per ciascuno, dopo aver «descritto il modello, presentati e discussi i nodi centrali, i punti di forza come i punti di debolezza, [...] ne studia poi le possibili applicazioni in sede didattica, le confronta con le soluzioni adottate dalla pedagogia linguistica tradizionale, ne discute le proposte applicative avanzate da alcuni manuali scolastici che le avevano senz'altro adottate»<sup>22</sup>. Beretta mette in guardia dall'applicazione didattica selvaggia dei nuovi modelli, in particolare con riferimento alla diffusione di nuovi testi scolastici ispirati a questi modelli: arriverà quindi a rifiutare sia la proposta più rigorosa e formale di Chomsky, sia la proposta di Domenico Parisi e del CNR di Roma.<sup>23</sup>

A Padova, Lorenzo Renzi ostenta la stessa prudenza di Beretta nei confronti delle «teorie linguistiche moderne», ma propone<sup>24</sup>

la miglior base di un insegnamento grammaticale sia ancora la grammatica tradizionale, purché ripensata nei presupposti epistemologici, liberata dalle sue contraddizioni e dalle incrostazioni pedantesche, nonché aperta agli apporti della riflessione e del lavoro linguistico più recente [...]. La grammatica tradizionale [...] fornisce praticamente la base, il terreno d'intesa [...] per ogni discussione. C'è chi (Fillmore) ha criticato, e con solidi argomenti, il concetto di Soggetto [...]. Ma [...] in ogni riunione scientifica si può andare avanti molto bene per ore parlando di soggetto, di predicato, di nome, di aggettivo, ecc. [...] la grammatica che intendo proporre si autolimita [...] a certi risultati acquisiti. Ma potrà farne propri col tempo altri nuovi, appena questi sembreranno accessibili [...], adeguati e utili all'insegnamento.

Nel suo saggio percorre, senza distruggerla, la struttura tradizionale, suggerendo «nuove formulazioni e prospettive, che integrano o ridimensionano o spostano, poco o molto che sia, l'impalcatura tradizionale, senza distruggerla».<sup>25</sup> L'apporto di Renzi conforta, in qualche maniera, gli insegnanti, a cui si rivolgeva, sostenendo che non tutta la grammatica tradizionale fosse da eliminare, ma che fosse sufficiente uno studio continuo per integrarla con i nuovi modelli.

---

<sup>22</sup> Lo Duca, opera citata, p. 166

<sup>23</sup> Lo Duca approfondisce nell'opera citata, alle pagine 167-168

<sup>24</sup> Renzi, 1977b, p. 22

<sup>25</sup> Lo Duca, opera citata, pag. 170

Un'altra è invece la via che percorre Raffaele Simone, il quale si diresse verso la grammatica nozionale, che compie un percorso opposto rispetto alla grammatica formale, com'è quella tradizionale. In breve, «le grammatiche nozionali partono dalla identificazione di alcune nozioni, vale a dire di alcuni significati ineludibili nella comunicazione umana (quali potrebbero essere il tempo, il modo, lo spazio, il riferimento, la quantità, ecc.), identificano le categorie o funzioni sintattiche che le realizzano in una lingua, descrivono le forme superficiali che tali categorie assumono»<sup>26</sup>. Al contrario, le «grammatiche formali [...] partono dalla superficie della lingua, da ciò che si vede o si sente, vale a dire da significanti, analizzati e classificati in categorie sulla base di caratteristiche soprattutto formali (variabilità, concordanza, posizione e distribuzione nella catena parlata ecc.); solo in un secondo tempo le grammatiche formali identificano le funzioni che le categorie assolvono».<sup>27</sup>

Francesco Sabatini adotta invece, già nel 1984, il modello valenziale, riproposto poi in altri manuali scolastici, in diversi interventi e in un dizionario dell'uso<sup>28</sup>. In breve<sup>29</sup>, questo

modello ha un suo punto di forza nella definizione della struttura della frase semplice, vista non già come l'unione di un soggetto e di un predicato, ma come la proiezione linguistica di un predicato-verbo. Ogni verbo possiede, infatti, in grazia del suo significato, vale a dire della "scena" che evoca, delle "valenze" (o argomenti) che devono essere "saturate" nelle frasi attraverso degli elementi obbligatori, necessari affinché l'evento evocato dal verbo abbia una corretta rappresentazione linguistica.<sup>30</sup>

Lo Duca sostiene che il modello valenziale si presti

ad integrare il modello tradizionale, intervenendo [...] solo su un livello di analisi, quello della frase, di cui riesce a fare una descrizione semplice e coerente, correggendo le aporie e le contraddizioni dell'analisi tradizionale, ma senza stravolgerla del tutto: così si può continuare a parlare di "soggetto" come dell'argomento che concorda con il "predicato", e si può ancora continuare a riflettere sui complementi, soprattutto in relazione al fatto se essi siano necessari alla realizzazione dell'evento [...], o accessori [...]. Ma in più si riesce a capire perché non tutte le frasi semplici hanno la stessa struttura; perché uno stesso verbo che esibisce significati ("accezioni") diversi si realizzi poi in strutture diverse; perché alcuni complementi hanno uno statuto diverso, essendo ad esempio non omissibili. [...] Nello stesso tempo questo modello elimina molte inutili tassonomie, prima fra tutte proprio quella dei complementi.<sup>31</sup>

---

<sup>26</sup> Lo Duca, opera citata, pag. 171

<sup>27</sup> ibidem

<sup>28</sup> Approfondimento sul dizionario nel paragrafo 3.4

<sup>29</sup> Per l'approfondimento si rimanda poi a paragrafi e capitoli successivi

<sup>30</sup> Lo Duca, opera citata, pag. 174

<sup>31</sup> Lo Duca, opera citata, pag. 174-175



Beretta<sup>32</sup>, inoltre, evidenzia come, nonostante l'identificazione della struttura richiesta dal verbo avvenga «con un ragionamento di tipo semantico», il modello lavori poi «etichettando i sintagmi e le parole in base alle categorie di appartenenza».

## **1.6 Le prove INVALSI nella scuola italiana<sup>33</sup>**

Le prove INVALSI sono state istituite con la legge n. 176 del 25/10/2007, sono state poi introdotte per la prima volta, a scopi statistici, nell'Esame di Stato 2007/2008, mentre dal 2009 sono state adottate nella scuola primaria e nell'esame finale della scuola secondaria di I grado. Le classi soggette attualmente alla prova sono: la seconda e la quinta della scuola primaria, la terza della scuola secondaria di I grado, la seconda e la quinta<sup>34</sup> della secondaria di II grado, di ogni ordine<sup>35</sup>.

Dal 2018/2019 è stata aggiunta una prova di inglese<sup>36</sup> e il tutto avviene, eccetto che per la primaria, via web. Sempre a partire dallo scorso anno scolastico, la prova per gli studenti della terza media non concorre più alla valutazione finale durante l'esame di fine ciclo, ma è obbligatoria per l'ammissione all'esame stesso. A causa dell'emergenza CoVid-19, nell'attuale anno scolastico, le prove sono state annullate.

L'INVALSI, sigla per Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di istruzione e di formazione, ha il compito di verificare periodicamente e sistematicamente la conoscenza e le abilità degli studenti e la qualità complessiva dell'offerta formativa, per monitorare gli apprendimenti e per fornire uno stimolo continuo ed efficace all'individuazione degli aspetti critici da migliorare. La prova somministrata agli studenti è nazionale, in modo da non favorire nessuna scuola e sta subendo forti critiche da parte di molti insegnanti, i quali, da un lato, temono il giudizio nei propri confronti, dall'altro si chiedono come sia possibile effettuare una valutazione sulla base di prove a risposta multipla. Bisogna però prestare attenzione: la valutazione non si riferisce al singolo studente, ma all'intero sistema scolastico e le prove standardizzate permettono di confrontare risultati diversi, con riferimento anche a

---

<sup>32</sup> In 1977, p. 247

<sup>33</sup> Quanto contenuto in questo paragrafo è frutto di esperienze personali nel settore della scuola e di una lezione tenuta dalla professoressa M.G Lo Duca nel mese di aprile 2020 durante il corso di Didattica dell'italiano della professoressa Elena Maria Duso dell'Università di Padova.

<sup>34</sup> A partire dall'anno scolastico 2018/2019

<sup>35</sup> Per ulteriori informazioni: <https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>

<sup>36</sup> Prova di comprensione della lettura e dell'ascolto

regioni geografiche, status socio-economico delle famiglie, nazionalità, genere e regolarità del percorso<sup>37</sup>.

Le prove fanno ormai parte da anni dei *curricula* scolastici, ma si evidenzia come manchi ancora una realizzazione di interventi mirati alla luce dei risultati emersi<sup>38</sup>, che probabilmente richiederebbe al Ministero e ad altre istituzioni un pesante esborso di forze e denaro.

Le prove sono preparate da insegnanti localizzati in tutto il territorio nazionale, attraverso un bando pubblico, e invitati ad un seminario estivo della durata di una settimana a Dobbiaco. Durante questo seminario si lavora alla realizzazione delle domande, che vengono poi inviate alla sede dell'Istituto e da lì ad un pre-test. Il pre-test discrimina tra quelle adatte all'inserimento nelle prove ufficiali e quelle da rivedere e correggere, e valuta quali possibili risposte siano distrattori troppo forti. Le domande sono, di norma, a risposta multipla, oppure domande e tabelle da completare con risposte aperte univoche. L'iter di una domanda dura almeno due anni, prima dell'inserimento in uno dei test definitivi.

Una volta che le prove, per le quali ciascuna scuola può organizzarsi in base al proprio calendario e alla disponibilità delle aule di informatica, sono state effettuate dagli studenti, vengono tutte corrette e valutate, mentre le elaborazioni statistiche si limitano solo ad un campione significativo, le cosiddette *classi campione*<sup>39</sup>.

Per quanto riguarda la prova di italiano, e ancora più nello specifico la grammatica, si mira maggiormente a privilegiare la capacità di riflettere, più che alla categorizzazione astratta, in modo da stimolare l'osservazione dei dati, i confronti tra di essi, l'individuazione di usi e funzioni e il ragionamento grammaticale; i risultati degli studenti sono tendenzialmente bassi, con particolare incidenza sulla media nazionale da parte di Sud e isole<sup>40</sup>: probabilmente la scuola italiana favorisce di più l'uso della memoria rispetto al ragionamento. Per questo motivo, gli insegnanti di italiano dovrebbero abituare gli studenti a confrontare le parole con la propria competenza e non

---

<sup>37</sup> Ad esempio, studenti in anticipo di un anno o in ritardo, a causa di bocciature

<sup>38</sup> Unitamente ad altre prove (es. Ocse Pisa) inchiodano l'Italia a un livello europeo basso

<sup>39</sup> In queste classi campione è presente un osservatore esterno con il compito di vigilare e garantire la regolarità della prova e per inviare a Roma più rapidamente i risultati. Negli istituti più piccoli viene scelta una sola classe a sorteggio, in quelli più grandi sono invece due.

<sup>40</sup> Per una lettura integrale del rapporto 2019: [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2019](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019)

limitarsi alla richiesta di definizioni, perché è questo che verrà richiesto durante lo svolgimento delle prove INVALSI.

Le domande di grammatica si riferiscono ad ortografia, morfologia, formazione delle parole, lessico e semantica, sintassi e testualità; il peso di ciascuna domanda rimane lo stesso all'interno delle diverse prove, cambia invece il numero di domande per ogni categoria a seconda del grado di scuola: aumentano progressivamente, con l'aumentare del grado scolastico, le domande sulla testualità e sulla sintassi, mentre diminuiscono quelle sulla morfologia. Si è discusso, nel corso degli anni, dell'opportunità o meno di inserire le domande di ortografia anche nelle prove della scuola secondaria di II grado, e la scelta definitiva è stata di inserirle, perché lo studio e l'osservazione di questa non possono terminare con la secondaria di I grado.

È interessante chiedersi, come afferma Lo Duca in *Le prove di grammatica nei test Invalsi: luci e ombre*<sup>41</sup>, se sia giusto ignorare, in fase di preparazione delle domande, «interi settori della grammatica italiana [...], anche se hanno acquistato grande rilevanza nelle descrizioni sull'italiano: [...] ad esempio [...] alcuni fenomeni tipici del parlato, tra cui la deissi, o le frasi dislocate, o gli usi modali dei tempi del paradigma verbale»; si corre il rischio di ignorare e penalizzare «i numerosi tentativi di innovare i contenuti grammaticali della scuola italiana, compiuti dai docenti più preparati». Lo Duca non manca di notare, inoltre, che «la diversità degli approcci comporta anche una diversa selezione degli oggetti grammaticali e un loro diverso accorpamento in categorie, per cui un termine tradizionale come *complemento* può assumere nella grammatica moderna significati diversissimi, mentre un termine relativamente nuovo come *sintagma* può coprire [...] oggetti tradizionalmente designati in altro modo».

Un'ultima parentesi merita il grado di difficoltà delle domande: ci sono, indubbiamente, alcune domande difficili, e devono esserci, perché l'INVALSI ha anche il compito di misurare le eccellenze della scuola italiana. Dalle prove degli scorsi anni emergono indiscutibilmente dei problemi da parte degli studenti con morfologia e sintassi: sono proprio questi gli ambiti con cui dimostrano di avere minore confidenza, a qualsiasi livello scolastico.

---

<sup>41</sup> In Danler Paur – Konecny Christine (eds.), *Dall'architettura della lingua italiana all'architettura linguistica dell'Italia. Saggi in omaggio a Heidi Siller Runggaldier*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2014, pp. 473-486

## 1.7 La grammatica è una canzone dolce

In chiusura di capitolo, merita una menzione *La grammatica è una canzone dolce*, un breve romanzo di Erik Orsenna, intellettuale e scrittore francese nato a Parigi nel 1947, già consigliere di François Mitterrand per la cultura e Premio Goncourt nel 1988. È la storia di Giovanna e Tommaso, due fratelli adolescenti, che, mentre sono in viaggio via mare per raggiungere uno dei genitori in America, fanno naufragio su un'isola speciale e rimangono muti per lo spavento. In quest'isola ci sono negozi che vendono parole, un municipio in cui si celebrano matrimoni tra aggettivi e sostantivi, una vecchissima nominatrice che salva le parole dall'oblio, un ospedale per le parole malate e una fabbrica per costruire le frasi, con particolari distributori di articoli e orologi a pendolo per i modi verbali: proprio grazie a questi, al signor Enrico<sup>42</sup> e al nipote, la protagonista riuscirà a riacquistare l'uso della parola, e rivaluterà la grammatica, della quale, fino a quel momento, ricordava soltanto «l'orrore delle coniugazioni, la tortura degli esercizi, le infernali proposizioni ipotetiche»<sup>43</sup>. La lettura è piacevole e scorrevole, indicata probabilmente per lettori di fine ciclo della primaria o inizio della secondaria di I grado, ma suggerisce alcune riflessioni profonde sul nostro rapporto con la grammatica: la signora Gergoni è un'insegnante sull'isola, a servizio del cattivo di turno<sup>44</sup>, e utilizza un metodo di insegnamento che ingabbia la lingua, prevede addirittura una verifica di glossario:

Apposizione: questa funzione esprime il rapporto tra la parola (o gruppo di parole) apposta e la parola alla quale essa è messa in apposizione, rapporto identico, per il senso, a quello che lega l'attributo e il termine al quale esso rimanda, ma diverso dal punto di vista sintattico, non essendo stabilito dal verbo. Valore dei tempi: le forme verbali presentano il processo in modi diversi, secondo l'aspetto e secondo il rapporto che esiste o no, nell'enunciato, con lo stato di enunciazione. Simili presentazioni si chiamano valori.<sup>45</sup>

Gli studenti di quella scuola devono memorizzare queste definizioni, sulle quali poi vengono valutati in una prova di verifica: è questo il tipo di grammatica a cui siamo abituati? Gli esiti di questa modalità di insegnamento sono il pianto, le imprecazioni, l'ira dei malcapitati protagonisti: impossibile non meditare.

---

<sup>42</sup> Una sorta di cicerone dell'isola

<sup>43</sup> Erik Orsenna (2012), *La grammatica è una canzone dolce*, pp. 63-64

<sup>44</sup> Il governatore Necrode, che gode di ottima memoria

<sup>45</sup> Erik Orsenna, opera citata, pp. 97-98

Sono sicuramente originali, nel testo, le rappresentazioni che si danno di alcune parti del discorso, «per esempio, la piccolissima tribù degli *articoli*. Il suo compito è semplice e quasi inutile, confessiamolo. Gli articoli camminano davanti ai nomi scuotendo un campanello: attenzione, il nome che mi segue è un maschile; attenzione, è un femminile! *Il bue, la tigre*. Nomi e articoli vanno a spasso insieme, dal mattino alla sera»<sup>46</sup> o «gli *avverbi*! Davvero invariabili, quelli! Non c'è modo di concordarli. Le femmine possono darsi da fare quanto vogliono, non avranno alcun successo con loro»<sup>47</sup>, o ancora «i pronomi non sono soltanto presuntuosi. Possono rivelarsi violenti. A forza di aspettare una supplenza, capita che si spazientiscano»<sup>48</sup>. Gli elementi principali all'interno di una frase sono però i verbi, come vedremo nel prosieguo della tesi,

i verbi [...], dei fanatici del lavoro. Non smettono mai di darsi da fare. [...] Quelle formiche, quei *verbi*, [...] stringevano, scolpivano, rodevano, riparavano; coprivano, levigavano, limavano, avvitavano, segnavano; bevevano, cucinavano, mungevano, pettinavano, crescevano. [...] Sembrava un'officina di matti, ognuno sgobbava freneticamente senza curarsi degli altri. Un verbo [...] lavora ventiquattr'ore su ventiquattro<sup>49</sup>.

Sono, inoltre, divertenti e affascinanti i consigli che il signor Enrico dà a Giovanna:

Cosa si può fabbricare al mondo di più necessario delle frasi per gli esseri umani? Hai capito il principio. Troverai i magazzini degli aggettivi dietro la voliera dei nomi. E anche un distributore di preposizioni per i complementi indiretti: andare a Parigi, tornare da New York. Ultima raccomandazione: prenditi cura della carta. Hai visto: quella e quella soltanto sa addomesticare le parole. In aria sono troppo instabili.<sup>50</sup>

Forse è questa la modalità per far amare agli studenti la grammatica e renderla davvero *una canzone dolce?*

---

<sup>46</sup> Ibidem, p. 71

<sup>47</sup> Ibidem, p. 82

<sup>48</sup> Ibidem, p. 80

<sup>49</sup> Ibidem, pp. 108-109

<sup>50</sup> Ibidem, p. 116

## CAPITOLO 2: IL MODELLO VALENZIALE

### 2.1 Un po' di storia

Il modello valenziale, che vede il centro sintattico della frase nel verbo, è nato con lo strutturalismo europeo, in particolare grazie a Lucien Tesnière<sup>51</sup>, allievo di Charles Bally e membro del Circolo linguistico di Praga. Come atto di nascita di questo modello, si può considerare la pubblicazione di *Éléments de syntaxe structurale*, uscito postumo nel 1959, in una versione davvero corposa (670 pagine e 278 capitoli).

La traduzione italiana è uscita nel 2001, con la riduzione a 226 capitoli, a causa del taglio della sezione sulle parti del discorso e delle *Indicazioni pedagogiche* di fine volume.

Il progetto di Tesnière era stato in realtà concepito all'inizio degli anni Trenta, mentre insegnava Lingue e letterature slave all'università di Strasburgo, e aveva lavorato ad esso per due decenni, con l'ambizione di fondare una teoria generale della sintassi. L'approccio di Tesnière è pedagogico: era stato infatti insegnante di russo e di francese e formatore delle future maestre, con la consapevolezza di una necessaria revisione dell'insegnamento grammaticale tradizionale. Dalla sua esperienza sperimentale, nelle scuole elementari della zona, dello studio della sintassi strutturale nasce una bozza di una sintesi del progetto del suo volume (1953). Tesnière pone l'accento della propria analisi sulla sintassi, a discapito di fonologia e morfologia: vede la frase come una struttura, come un insieme organizzato, in cui le parole sono connesse da rapporti di dipendenza reciproca. Come sostiene Graffi (2010), le intuizioni di Tesnière sono due: il primato accordato alla frase rispetto alla parola e la distinzione tra l'ordine lineare della frase (come si nota nella produzione fonica e nella scrittura tradizionale) e un ordine strutturale di tipo gerarchico, dettato da connessioni stabilite dalla mente. Sempre Graffi (2001) afferma che uno degli elementi di maggiore novità dell'opera di Tesnière è l'idea di centralità del verbo nella costruzione della frase: il concetto di valenza del verbo va a sostituire quello di "reggenza" della grammatica tradizionale, permettendo quindi di stabilire quali elementi siano effettivamente richiesti dal verbo, cioè necessari per saturare la sua valenza e formare una frase. Tesnière è considerato anche l'autore della

---

<sup>51</sup> Mont-Saint-Agnan 1893 – Montpellier 1954

distinzione tra elementi obbligatori e facoltativi all'interno della frase (aspetto in realtà non del tutto nuovo nell'ambito della tradizione grammaticale).

L'ultima innovazione di Tesnière è la scelta di utilizzare degli schemi grafici in forma di albero rovesciato (simili agli *stemma codicum* usati in filologia), chiamati “stemmi”<sup>52</sup>.

## 2.2 Le metafore di Tesnière

Tesnière usa delle metafore, alcune prese in prestito da materie scientifiche, per rappresentare concretamente la struttura della frase. La più famosa è sicuramente quella della “valenza”, che viene utilizzata per definire il rapporto di dipendenza che si attiva tra un verbo e i suoi argomenti: viene quindi descritta come la capacità di un verbo di legare a sé un certo numero e un certo tipo di elementi linguistici (principalmente nomi) per formare frasi nucleari, allo stesso modo in cui un atomo attira a sé atomi di altri elementi per formare una molecola.

Dall'*Enciclopedia Treccani*, la definizione di valenza è la seguente: «Capacità degli atomi di un elemento di formare legami chimici. Quantitativamente si esprime come il numero di atomi di idrogeno (o di altro elemento monovalente) che si possono combinare o che possono essere sostituiti dagli atomi dell'elemento considerato».

Tesnière (1959) parla quindi del verbo come di «una sorta di atomo dotato di uncini, che può esercitare la sua attrazione su un numero più o meno elevato di attanti», a seconda di quanti legami (o valenze) dispone per mantenerli dipendenti.

Il termine *attanti* appena citato ci permette di considerare un'altra metafora proposta dal linguista: il verbo viene visto come il canovaccio di una pièce teatrale, che chiama sulla scena un numero variabile di attori (*attanti*) partecipanti. Nella frase si possono poi aggiungere altri elementi, che Tesnière chiama *circostanti*, perché incaricati di rappresentare le circostanze in cui l'azione si svolge.

Altre metafore sono quelle del *nucleo*, che indica l'insieme di verbo e attanti, e quella del *nodo*, che descrive il rapporto gerarchico che si instaura tra i costituenti della frase (tradotta in schemi negli *stemmi*).

---

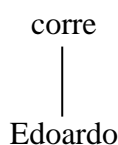
<sup>52</sup> Paragrafo 2.3

### 2.3 Gli stemmi

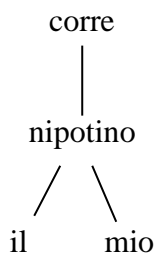
Una delle peculiarità del modello valenziale è sicuramente la rappresentazione grafica della frase, che Tesnière introduce «per visualizzare i rapporti gerarchici da cui dipende il significato della frase».<sup>53</sup> Gli stemmi

si sviluppano in verticale e [...] le parole non compaiono nel loro ordine di apparizione, ma sono disposte a seconda della posizione che occupano nella gerarchia della frase, formando dei raggruppamenti intermedi individuati dai nodi. Ogni nodo collega un elemento reggente agli elementi che da esso dipendono. Il verbo (di forma finita) è considerato il nodo centrale della frase, cioè l'elemento che occupa il posto più alto nella gerarchia. A partire dal nodo centrale, le connessioni si diramano verso il basso, dando luogo a uno schema a forma di albero rovesciato.<sup>54</sup>

Quando una frase presenta due soli elementi, un nome e un verbo, come in *Edoardo corre*, il reggente viene posto in alto, mentre il dipendente in basso:



Il nome dipendente può poi, a sua volta, reggere altri elementi, con cui costituisce un nodo, come in *Il mio nipotino corre*:



Oltre a questi stemmi, che sono la rappresentazione di frasi reali, Tesnière

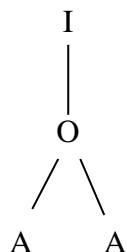
affianca anche degli schemi “virtuali”, in cui i nodi sono etichettati con simboli alfabetici corrispondenti a una certa parte del discorso (Tesnière usa lettere corrispondenti alla terminazione delle diverse parti del discorso in esperanto: O per il nome, A per l’aggettivo, I per il verbo ed E per l’avverbio) e che rappresentano frasi di identica struttura<sup>55</sup>:

<sup>53</sup> Cristiana De Santis (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci editore, Roma, p. 22

<sup>54</sup> Cristiana De Santis, *opera citata*, p. 22

<sup>55</sup> Cristiana De Santis, *opera citata*, p. 22





## 2.4 Diffusione e modifica delle idee di Tesnière

L'opera di Tesnière era sicuramente originale e innovativa, anche molto pedagogica data la formazione del linguista, ma non ha avuto la fortuna che lui stesso si augurava, a differenza dell'opera *Syntactic Structures* di Noam Chomsky (1957). Come afferma Cristiana De Santis (2016), le cause del ritardo nella fortuna, vanno ricercate nella solitudine in cui Tesnière elaborò il suo modello, nelle preoccupazioni prevalentemente pedagogiche, in una certa ingenuità teorica e in mole e carattere del libro, spesso ostico. Le traduzioni dell'opera sono state tarde: nel 1980 in tedesco, nel 1988 in russo, nel 1994 in spagnolo, nel 2001 in italiano, solo nel 2015 in inglese.

Le idee di Tesnière si sparsero soprattutto in Germania, nella Germania dell'Est con il gruppo di Lipsia, nella Germania dell'Ovest con Ulrich Engel: grazie alle loro traduzioni la teoria si è arricchita ed è stata precisata in molti punti.

Non sono mancate le critiche, naturalmente: viene contestata principalmente la scarsa importanza attribuita al soggetto, considerato alla stregua degli altri attanti; per questo motivo gli studiosi hanno recuperato il ruolo preponderante dell'argomento soggetto, che impone persona e numero (talvolta anche il genere) al verbo ed è presente in tutti i verbi, tranne per gli zerovalenti.

Un altro elemento messo in discussione è il numero massimo di argomenti: per il linguista francese non potevano essere più di tre (salvo nei casi delle perifrasi causative), si discuterà invece dell'esistenza della classe di verbi tetravalenti, con riferimento particolare ai verbi di spostamento (come *trasportare qualcosa da ... a ...*).

Si può evidenziare ancora l'influenza tedesca nella distinzione tra *attanti obbligatori* (non sottintendibili) e *attanti facoltativi* (tranquillamente sottintendibili, senza incorrere

nella non grammaticalità della frase) e nell'introduzione degli *attanti avverbiali* nelle espressioni di luogo di verbi bivalenti e trivalenti.

Nell'ambito italiano sono diversi i linguisti che hanno seguito le orme della grammatica valenziale, apportando ciascuno il proprio contributo: Francesco Sabatini per esempio propone degli schemi radiali, che rifiutano gli stemmi, per la rappresentazione grafica della frase ed evita il termine *complemento*; Salvi e Vanelli (2004) mantengono l'etichetta di *attanti* per i ruoli semantici, differenziandoli dagli *argomenti*, intesi come realizzazione sintattica; Salvi (2001) chiama *complementi* gli argomenti, escluso il soggetto, mentre Prandi (2006) li definisce *complementi del verbo*; Schwarze (2009) non distingue le complete dagli argomenti.

È poi interessante osservare le particolarità della definizione dell'oggetto: sembra esserci trasversalità sul cosiddetto *oggetto diretto*, trasversalità che invece non si incontra nei casi di oggetto introdotto da preposizione. Sabatini, Camodeca e De Santis (2014), ma anche Schwarze (2009) considerano nelle loro grammatiche come *oggetto indiretto* tutti gli argomenti che il verbo regge tramite preposizione (in Schwarze "oggetto obliquo"); Prandi (2020) distingue tra *complemento oggetto diretto*, *complemento oggetto preposizionale* (per esempio in *rinunciare a* o *fidarsi di*), *complemento oggetto indiretto* (per esempio *Luca ha regalato un libro a sua nipote*). Vanelli definisce *oggetto indiretto* il complemento retto dalla preposizione *a* di tipo dativo e che ha proprietà come il ruolo semantico di *destinatario* o *beneficiario* e la possibilità di sostituzione con il clitico *gli*, per cui chiama gli altri *complementi*, ad eccezione di *oggetto diretto* e *indiretto*, *complementi preposizionali* o *complementi indiretti*.

Non c'è convergenza neppure nella nomenclatura degli elementi extranucleari: in Tesnière si parla di *circostanti*, Sabatini lavora su due livelli e distingue tra *circostanti* (modificatori di nome e verbo) ed espansioni (posizionati nella periferia più esterna); Schwarze (2009) li chiama *aggiunti*; Vanelli (2019) distingue a sua volta tra *circostanziali* (elementi che forniscono informazioni di luogo e tempo) e *modificatori* (elementi che modificano i circostanziali e i nucleari).

## 2.5 Conciliare grammatica tradizionale e modello valenziale

Il modello valenziale si pone sicuramente in modo rivoluzionario rispetto alla grammatica tradizionale, ma stenta, almeno in parte, a decollare nelle grammatiche scolastiche delle scuole primarie e secondarie e nell'adozione da parte dei docenti. Laura Vanelli (2017) ipotizza addirittura che i linguisti moderni cerchino in qualche modo di «salvare la faccia» alla grammatica tradizionale», in particolare per due ragioni:

perché in effetti la GT<sup>56</sup> esprime una sistemazione teorica di tutto rispetto, anche se, come tutti i paradigmi scientifici è passibile di essere superata da altri paradigmi/teorie più adeguate. Semmai il problema è che questa tradizione rispettabile si è rinsecchita, irrigidita e banalizzata nella pratica scolastica, nel momento in cui si è trasferita nelle cosiddette grammatiche pedagogiche; ma c'è anche un altro motivo: quando c'è da proporre un nuovo modello teorico è bene usare un po' di gradualità. Meglio applicare un principio di cautela, essere prudenti. Può essere controproducente proporre di sostituire ex abrupto il nuovo modello al precedente: meglio affrontare un percorso di avvicinamento al nuovo che sia graduale e parziale, senza cambiamenti troppo repentini, per non mettere troppo in crisi coloro che provengono da un approccio tradizionale, e fanno fatica a appropriarsi delle nuove teorie.

Vanelli (ibidem) non manca di richiamare anche i linguisti moderni, spesso rei di essere «più realisti del re», esagerando «qualche volta l'elogio di certi aspetti della grammatica tradizionale in modo eccessivo, rispetto ai limiti che le vengono riconosciuti», ma ammette che

alcune categorie dell'analisi classica (più che tradizionale!) non sono eliminabili, o comunque non c'è motivo di eliminarle. [...] cioè [...] categorie dell'analisi grammaticale, almeno le principali: Nome, Verbo, ecc. e le funzioni dell'analisi cosiddetta logica: soggetto, predicato, complemento. Il problema non è la loro esistenza, ma la loro definizione, il loro ruolo, la loro interpretazione nell'analisi della lingua.

Diana Vedovato e Vera Zanette (2019) giustificano l'insegnamento tradizionale della grammatica, in particolare dell'analisi logica, con il lungo elenco di complementi, talvolta discutibili, da memorizzare, solo «come studio propedeutico al latino», ma ritengono che oggi,

dopo aver impostato bene l'analisi della frase con un approccio valenziale, si possono introdurre delle riflessioni sulla semantica di alcune espansioni, per esempio quelle di luogo, di tempo, di strumento o di fine. Questi costituenti, infatti possono trasformarsi in subordinata extranucleare: abituarti a riconoscerli significa predisporre un lavoro utile a quanto verrà affrontato nel ciclo successivo.

Vedovato e Zanette ritengono inoltre

---

<sup>56</sup> Grammatica tradizionale

eredità importante della grammatica tradizionale [...] la riflessione sulla forma degli argomenti: anche in un approccio valenziale si dovrà con pazienza arrivare ad osservare che l'oggetto diretto non è introdotto da preposizione, proprio come si faceva con il complemento oggetto. Inoltre, potrà essere utile notare che è frequente trovare un argomento indiretto introdotto dalla preposizione *a* [...] e che tale argomento spesso si trova con i verbi trivalenti del gruppo di *dare* o *dire*. Una volta individuato questo particolare argomento indiretto, sarà più semplice introdurre la differenza tra pronomi atoni diretti e indiretti».

Rimangono però convinte che debbano essere «evitate le ibridazioni concettuali e terminologiche», e per questo «bisognerà operare delle scelte e fare attenzione che il libro adottato non si presti a fraintendimenti».

## 2.6 E i complementi?

Una delle differenze evidenti fin da subito tra l'approccio tradizionale e il modello valenziale è certamente la riduzione dell'elenco di complementi, come è già stato detto. Sicuramente molti di questi complementi possono essere riconosciuti tra i circostanziali e i modificatori, ma nell'analisi logica tradizionale

erano etichettati sulla base del contenuto (come le frasi corrispondenti), ma senza che venisse fatta alcuna distinzione tra complementi del nome, del verbo, della frase. Così ogni complemento in *di* veniva chiamato genericamente "di specificazione" sia che si aggiungesse a un nome con funzione di modificatore (*Il libro di Caterina*) sia che si aggiungesse a un verbo con valore di argomento (*Mi fido di Caterina*)<sup>57</sup>.

L'analisi logica tradizionale introduceva

distinzioni non necessarie all'interno dei complementi del nome (come quella tra il complemento di specificazione, il complemento di materia e di denominazione) che non hanno ragione d'essere in italiano (dato che, a differenza che in latino, si esprimono allo stesso modo). Il complemento di specificazione può esprimere i contenuti più svariati; uno dei più frequenti è sicuramente il possessore, eppure non abbiamo un complemento di possesso in italiano. Esiste invece un complemento di argomento, che può però funzionare sia come<sup>58</sup>

circostanziale di un nome «(un libro di filosofia) e sia come argomento del verbo (parlare di filosofia)».<sup>59</sup>

De Santis consiglia quindi di «sfolciare questa enorme selva di complementi privi di ordine e gerarchia (le grammatiche scolastiche ne enumerano fino a quaranta, mescolando relazioni grammaticali, come il complemento oggetto, e relazioni concettuali, come il complemento di causa)» e di favorire un approccio come quello di

---

<sup>57</sup> Cristiana De Santis (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci editore, Roma, p. 87

<sup>58</sup> ibidem

<sup>59</sup> ibidem

altre lingue europee, più che quello del latino, poiché esse distinguono «tra complementi obbligatori e facoltativi, complementi diretti e complementi indiretti, senza indulgere in inutili tassonomie che rispecchiano le articolazioni della realtà più che le articolazioni della grammatica».<sup>60</sup>

## 2.7 Pregi e limiti del modello valenziale

Nell'introduzione a *Italiano LinguaDue*, Elena Maria Duso (2019) elenca i pregi del modello valenziale e quindi le motivazioni per cui andrebbe adottato: innanzitutto «si tratta di un modello scientificamente valido e, rispetto ad altri, concepito appositamente a scopi didattici da Tesnière che lo elaborò in quanto doveva formare maestre di scuola primaria». Lo stesso non si può dire della grammatica tradizionale, che non rappresenta un modello teorico preciso, ma piuttosto «un insieme stratificato, un coacervo di concetti, nozioni, tecniche d'analisi» come sostiene Beretta (1977), talvolta di valore scientifico dubbio, che «descrive le categorie appoggiandosi soprattutto a criteri semantico-concettuali spesso troppo generici ed imprecisi (“il soggetto è chi compie l'azione”) e dal tono decisamente prescrittivo», tanto da rendere la grammatica come il «luogo delle affermazioni dogmatiche» (Colombo, 2015).

Il modello valenziale inoltre, continua Duso (2019),

pare prestarsi meglio al tipo di apprendimento sollecitato oggi anche dalle *Indicazioni nazionali* (2012), ossia un apprendimento attivo, in cui l'alunno possa ricorrere alle proprie conoscenze, alla sua “grammatica implicita”, per riflettere sulla lingua e scoprirne in modo induttivo, le regolarità [...] lo studente dovrà interrogarsi su come funziona quel preciso verbo in quel preciso contesto, a partire però dalle proprie competenze di parlante nativo. Deve cioè da un lato osservare i dati che ha davanti, dall'altro ricorrere alla propria competenza innata per capire se tutti gli elementi necessari sono presenti o alcuni di essi sono sottintesi o se sono addirittura mancanti e quindi la frase non è completa. La GV fa quindi riferimento alla competenza implicita dei discenti, li spinge ad osservare la lingua e a ragionare su di essa, anziché ad etichettarla, avendo quindi più possibilità di successo in quanto richiede maggior partecipazione e coinvolgimento nel processo di analisi.

Oltre alle caratteristiche metodologiche, Duso evidenzia anche «un importantissimo vantaggio dal punto di vista linguistico: quello di aiutare a spezzare la visione lineare della frase, per coglierne invece la gerarchia intrinseca, per cui è possibile individuare gli elementi che sono essenziali in essa e tutto ciò che invece è accessorio».

---

<sup>60</sup> ibidem

Nella propria analisi, Duso non dimentica anche quelli che, a suo parere, sono i limiti del modello valenziale, reo di non dare «strumenti per l'analisi di altri fenomeni (come quelli legati alla modalità del verbo, all'aspetto o al lessico, ad esempio la formazione delle parole), per i quali deve necessariamente essere integrato con altre prospettive». Duso, inoltre, afferma che «vi sono alcune criticità interne nella sua applicazione, dovute prima di tutto alle scelte terminologiche, ma anche a motivazioni più profonde», con chiaro riferimento alla divergenza sulla qualifica degli elementi extra nucleari (*espansioni* per Sabatini, De Santis, Lo Duca; *circostanziali* per Salvi, Vanelli; *aggiunti* per Schwarze e *margini* per Prandi, De Santis, Graffi, Colombo) e a quelle espressioni che la grammatica valenziale condivide con altri approcci, come *frase minima* o *espansione*, ma con accezioni diverse, e che danno non pochi grattacapi agli studenti e talvolta anche agli insegnanti.

Colombo e Graffi (2017) non nascondono che, pur avendo la grammatica valenziale

uno schema generale di analisi semplice e potente, la sua applicazione richiede molte precisazioni e può proporre difficoltà. Ci sono argomenti che si possono sottintendere [...] e argomenti che non si possono in nessun caso omettere [...]; ci sono argomenti che possono mancare del tutto [...] o possono essere generalizzati [...]. Ci sono verbi che hanno diversi quadri funzionali in diverse accezioni di significato [...] e non è sempre facile capire se a un diverso costruito corrisponde un significato diverso. Infine, non è sempre facile decidere se un certo complemento è un argomento di un verbo o è extra nucleare...;

Duso (ivi) però è convinta che

un insegnante che non abbia una solida formazione linguistica possa sentirsi in difficoltà a passare ad un nuovo modello affrontandone anche i punti critici. Ma non lo sarebbe comunque di fronte all'assurdità di certe questioni che si pone facendo l'analisi logica? Che complementi sono quelli evidenziati in *La mia casa va a fuoco* (Pallotti, 2009) o *Credo in Dio, Mi fido di te?* [...] La discussione sulla necessità o meno di un certo complemento della frase, o sulla sua maggiore o minore vicinanza al verbo nel caso di un margine, magari ricorrendo per i dubbi ad un dizionario valenziale quale il Sabatini, Coletti, 2008 e 2012, sembra essere decisamente più produttiva.

Ancora Colombo, Graffi (2017) sui problemi legati a testi reali analizzati sostengono comunque la non necessità «di averli risolti tutti preliminarmente. L'importante è aver fornito agli allievi uno strumento per analizzare, discutere i casi dubbi e risolverli in un senso o nell'altro; non si tratta di decidere caso per caso, che cosa è giusto o sbagliato, ma di avere un metodo per esaminare e discutere i casi problematici».

Interessante è, infine, la definizione che Diana Vedovato e Vera Zanette (2019)<sup>61</sup>, insegnanti e membri del Giscel Veneto, danno del modello valenziale: «economico, perché consente di usare poche regole e pochi termini, [...] potente perché permette di spiegare molti fenomeni in modo esauriente e unitario, [...] intuitivo perché parte da un ragionamento sul verbo all'interno della frase e visivo perché, proprio come fa la chimica, può essere tradotto in schemi grafici facilmente comprensibili».

## 2.8 Nodi critici della grammatica valenziale

Luca Serianni, che rimane tra i sostenitori dell'approccio tradizionale alla grammatica e non approva il modello valenziale, in una *Tavola rotonda* con Giorgio Graffi e Adriano Colombo, e in un articolo del 2016<sup>62</sup>, pone delle critiche al modello valenziale, per dimostrare che i fatti linguistici lo falsificano. Nello specifico,

Serianni vuole dimostrare che è esclusivamente il contesto (linguistico o extralinguistico) che determina quali sono gli elementi obbligatori o meno nella frase. [...] ciò che conta non è la struttura linguistica, ma l'uso linguistico. Serianni mette infatti in dubbio che il numero delle valenze si possa determinare a partire esclusivamente dal verbo e dal suo valore semantico, senza un riferimento costante al contesto.<sup>63</sup>

Luca Serianni vuole dimostrare che quelle che il verbo seleziona come valenze non sono sempre obbligatorie e, al contrario, che alcuni elementi considerati extra nucleari sembrano, in alcuni contesti, essere obbligatori: per argomentare le sue affermazioni, porta gli esempi *Mario ha dato 1000 euro*<sup>64</sup> (nel contesto di una lotteria organizzata in una campagna contro la fame) e *Ma io viaggio in treno*<sup>65</sup> (come risposta a: *Stai attento perché le strade sono ghiacciate*). Per rispondere alle critiche di Serianni, Laura Vanelli richiede l'ausilio della

dimensione pragmatica della lingua, cioè questioni legate all'uso della lingua e alle modalità con cui il messaggio viene strutturato dal punto di vista comunicativo. Ma la dimensione pragmatica è altra cosa rispetto al tipo di approccio della teoria valenziale. [...] il punto di partenza nell'analisi della frase è il verbo, che determina quali e quante sono le valenze. A un primo livello di analisi quelle che vengono chiamate in causa sono relazioni di tipo semantico-concettuale: [...] che verbi [...] richiedano una sola

---

<sup>61</sup> *Farsi le domande giuste: alcune riflessioni sulla grammatica valenziale alla scuola primaria in Italiano LinguaDue* (Anno 11/2 – pp. 395-420)

<sup>62</sup> *La grammatica tradizionale al tribunale della linguistica*

<sup>63</sup> Da L. Vanelli (2019), *Modelli di frase a confronto: punti di forza e nodi critici della grammatica valenziale in Italiano LinguaDue*, n.2. pp. 364-378

<sup>64</sup> In contrapposizione alla struttura a tre argomenti di *Giorgio ha dato un libro a Francesca*

<sup>65</sup> In contrapposizione alla struttura monoargomentale di *Io viaggio*

valenza, mentre un verbo [...] ne richieda due e un verbo [...] ne richieda tre dipende evidentemente dal significato intrinseco<sup>66</sup>

dei verbi stessi. Vanelli prosegue dicendo che «c'è [...] una prima dimensione [...] semantica [...]», però «c'è anche una seconda dimensione, quella propriamente sintattica: la configurazione semantica richiesta dal verbo si traduce poi in una struttura *sintattico-formale*, la frase vera e propria, in cui gli attanti assumono *forma e funzione* linguistiche. È a questo livello che si determina ciò che è obbligatorio e ciò che non lo è, nel senso che il risultato a cui si deve arrivare è la *buona formazione sintattica*».<sup>67</sup>

Vanelli afferma quindi che «l'omissione degli argomenti è sì possibile, ma solo sotto precise condizioni. Un argomento si può omettere solo quando è *recuperabile pragmaticamente*, cioè sulla base delle conoscenze condivise tra parlante e ascoltatore».

Nello specifico degli esempi di Serianni, si può omettere l'argomento,

in quanto dal contesto si inferisce che si fa riferimento a una colletta, a una raccolta fondi, e *fa parte delle conoscenze condivise tra parlante e ascoltatori il fatto che i destinatari siano collettivamente delle organizzazioni che poi distribuiranno i contributi ricevuti a coloro ai quali sono destinati*. Il destinatario non è cioè un referente specifico di cui si richiede l'identificazione ed è per questo che se ne può omettere l'indicazione<sup>68</sup>.

Per quanto riguarda invece gli elementi opzionali che in alcuni casi sembrano essere obbligatori, Vanelli afferma che si ha a che fare «con l'organizzazione informativo-comunicativa della frase, che [...] dipende dalle condizioni contestuali in cui la frase è pronunciata»<sup>69</sup>; per cui, nell'esempio di Serianni, *in treno* non può essere omesso, «perché è il Focus della frase, è l'informazione più rilevante»<sup>70</sup>.

## 2.9 Il modello Sabatini

Francesco Sabatini presenta un sistema di grammatica valenziale tripartito, in cui gli elementi non nucleari vengono suddivisi in *circostanti*, ovvero i modificatori del nome e del verbo, che occupano un'area intermedia, ed *espansioni*, ovvero gli elementi più liberi, che si dispongono nell'area esterna. Già nella sua prima grammatica (1984), Sabatini proponeva una prima rappresentazione grafica della frase secondo la valenza

---

<sup>66</sup> L. Vanelli, opera citata, p. 4

<sup>67</sup> L. Vanelli, opera citata, pp. 4-5

<sup>68</sup> Ibidem, p. 5

<sup>69</sup> Ibidem, p. 6

<sup>70</sup> Ibidem, p. 7



dei verbi, da quelli zerovalenti a quelli tetravalenti. Nelle grammatiche scolastiche (2011; 2014) scritte con Camodeca e De Santis<sup>71</sup>, il sistema è stato modificato con l'inserimento di alcuni colori per distinguere verbo, argomenti, circostanti ed espansioni e potenziato con la realizzazione di animazioni grafiche, allegate ai testi con i CD-ROM. Nel dettaglio, la frase nucleare viene rappresentata all'interno di un ovale rosso, il verbo inserito in un cerchio rosso al centro dell'ovale, mentre gli argomenti sono raffigurati con dei cerchi blu o azzurri e collegati al verbo tramite delle linee che rappresentano le valenze. Nel caso di frasi con elementi extra nucleari, il nucleo viene racchiuso da una linea tratteggiata, i circostanti sono posizionati in un ovale concentrico di colore blu, più esterno rispetto al nucleo, mantenendo la gradazione dell'argomento a cui si riferiscono e un legame grafico, mentre le espansioni sono poste in un ulteriore ovale concentrico, di colore giallo, ancora più esterno, senza alcun collegamento con argomenti e circostanti.

Sabatini ha inoltre previsto rappresentazioni diverse per le unità verbali nominali formate dal verbo essere o da altri verbi copulativi, per i verbi modali, aspettuali, causativi e per tutti gli altri fenomeni che si studiano nella riflessione sulla lingua, compresa l'analisi della frase complessa.

## **2.10 Il modello utilizzato durante il tirocinio**

Nella presentazione del modello valenziale alle due classi, si è valutato come condivisibile quello di Sabatini, ma si è scelto di utilizzarlo solo in parte. L'utilizzo dei colori è particolarmente stimolante e accattivante in particolare per classi della scuola primaria, meno per quelli della scuola secondaria, per questo il modello è stato presentato nella sua completezza cromatica, ma si è poi lasciata agli studenti la facoltà di decidere. Diversamente da quanto propone Sabatini, si è scelto poi di rappresentare la frase e gli schemi grafici in due sole aree, eliminando quella zona ibrida che nei suoi schemi radiali e nelle sue grammatiche viene definita *area dei circostanti*, inserendo tutti gli elementi nucleari all'interno del nucleo, e quelli esterni fuori dal suo contorno.

---

<sup>71</sup> Riferimenti in bibliografia

Si è mantenuta, in parte, la classificazione degli *argomenti*<sup>72</sup>, chiamati così e non *attanti*.

Si è scelto, inoltre, di presentare anche la categoria dei verbi tetravalenti, elicitandone bene l'esiguità numerica.

---

<sup>72</sup> Il modello utilizzato viene spiegato poi ampiamente nel terzo capitolo

## **CAPITOLO 3: L'ESPERIENZA DIDATTICA AI ROGAZIONISTI**

In questo capitolo si cercherà di riassumere il più fedelmente possibile il percorso di tirocinio, in cui si è sperimentato il modello valenziale. Verranno presentati prima il contesto, le classi e il materiale a disposizione, poi ciascuna delle lezioni, le prove di verifica e i risultati finali. Per il materiale prodotto con esercitazioni e test finali, invece, si rimanda alla sezione *Appendici*, in cui sarà possibile anche vedere alcuni lavori degli stessi studenti.

### **3.1 Contesto e obiettivi**

Nei mesi di aprile e maggio 2020 ho svolto un tirocinio nella scuola secondaria paritaria dei Rogazionisti, a Padova, in zona Arcella. Il progetto iniziale prevedeva un totale di 6 incontri, monosettimanali, in una delle ore di grammatica, per le classi 2 A e 1 Liceo. L'obiettivo di questo breve percorso era quello di introdurre gli studenti in un mondo diverso e insolito, e osservare le loro reazioni alla presentazione di un modello di grammatica completamente nuovo rispetto a quello a cui erano abituati, e che con tutta probabilità abbandoneranno già al termine di quest'anno scolastico, senza poi ritrovarlo nuovamente in futuro. La grammatica valenziale è un campo molto vasto e abbiamo concentrato la nostra attenzione principalmente sulla frase nucleare, per collegarci direttamente a quanto le due classi stavano affrontando da programma, lasciando spazio solo nell'ultima parte agli elementi extranucleari.

Per strutturare il programma ho utilizzato le grammatiche di Sabatini, Camodeca, De Santis, con particolare riferimento a quella per la Secondaria di I grado, e di Ferrari e Zampese (riferimenti in bibliografia). Il programma è stato inoltre concordato con la prof.ssa Vanelli e i docenti delle rispettive classi.

Al termine delle lezioni i ragazzi hanno affrontato una prova di verifica di quanto appreso, utile per valutare il loro apprendimento e la mia chiarezza nella presentazione degli argomenti

### 3.2 Le classi

Nei mesi antecedenti l'inizio del mio tirocinio mi sono confrontato con i docenti delle materie letterarie per individuare in quali classi proporre il mio intervento. Questo confronto è stato fondamentale, perché la mia conoscenza dei gruppi classe, nonostante lavori all'interno dello stesso istituto, era scarsa e parziale. La scelta è ricaduta sulla 2 A per la Secondaria di I grado, per la presenza di alcuni studenti con disturbi dell'apprendimento e di un ragazzo con certificazione di disabilità, e sulla 1 Liceo per la Secondaria di II grado, per la maggiore facilità di gestione della classe e per osservare da vicino le reazioni di un gruppo, non l'intera classe, che affronta anche lo studio del latino.

Nonostante la scuola sia inserita in un contesto multietnico, le due classi sono composte solo da ragazzi nati in Italia da entrambi i genitori italiani, quindi con nessuna difficoltà nella lingua legata alle proprie origini.

La classe 2 A è formata da 14 studenti: 5 femmine e 9 maschi; tra questi, uno studente è seguito per alcune ore a settimana da insegnanti di sostegno e per altre da un'operatrice sociosanitaria. La maggior parte proviene da scuole primarie differenti, dislocate in varie zone di Padova e della provincia; un solo studente si è trasferito in questa scuola nei primi mesi dello scorso anno scolastico, gli altri condividono lo stesso percorso dal primo giorno di scuola secondaria. Per tre studenti il Consiglio di classe ha predisposto un Piano didattico personalizzato (Pdp); per lo studente con disabilità è stato redatto il Piano educativo individualizzato (Pei), in ottemperanza con le normative ministeriali.

All'inizio di questo anno scolastico è cambiata notevolmente la composizione del consiglio di classe: la professoressa Elisa Olivo, che lo scorso anno insegnava solo geografia, è diventata l'insegnante di italiano, mentre storia e geografia sono state assegnate ad altri docenti; per questo motivo la docente aveva a disposizione solo sei ore settimanali, suddivise tra antologia, letteratura italiana, narrativa e grammatica. La maggior parte degli studenti (11) si ferma a scuola anche per il pomeriggio, con il doposcuola, dove sono seguiti da un'educatrice nello svoglimento dei compiti scritti e nella preparazione delle materie orali.

Prima di iniziare le lezioni sulla grammatica valenziale, nessuno di loro la conosceva bene, solo uno studente aveva già fatto una breve esperienza alla scuola primaria; durante le ore di grammatica avevano già parlato però di valenza del verbo. Il mio percorso è stato inserito dopo aver terminato lo studio di tutte le parti del discorso e dopo aver iniziato da diverse settimane lo studio della frase, con l'apporto della grammatica tradizionale.

La classe 1L è formata da 19 studenti: 5 femmine e 14 maschi, anche se all'inizio dell'attuale anno scolastico gli studenti erano solo 11; gli ultimi due inserimenti non hanno mai frequentato la scuola, ma hanno solo seguito le lezioni online, per cui anche la conoscenza da parte dei docenti era estremamente limitata. Dieci degli attuali studenti provengono dalla Secondaria di I grado interna (due avevano iniziato la Secondaria di II grado altrove), gli altri da diverse scuole di Padova e provincia. Tra i 19 studenti, 10 seguono il percorso di Liceo tradizionale, 9 quello di Scienze applicate.

Il Consiglio di classe ha redatto il Pdp per sei studenti, mentre per altri si era ancora in fase di valutazione all'inizio delle mie lezioni, specialmente nei casi di arrivo in corso d'anno.

Il professor Davide Ferro insegna tutte le materie letterarie previste dall'orario settimanale, per un totale di 10: suddivise in italiano (4), latino (3) e geostoria (3). Con gli studenti del percorso Scienze applicate trascorre solamente sette ore, perché non studiano il latino. Nell'ambito dell'insegnamento di italiano il programma prevede un'ora di antologia, una di epica e due di grammatica.

Per la Secondaria di II grado l'organizzazione scolastica offre la possibilità di un doposcuola nei locali dell'istituto, ma in autonomia, senza il supporto di un educatore.

Prima di iniziare il percorso sulla grammatica valenziale, le conoscenze sugli argomenti erano limitate in alcuni studenti e totalmente assenti nella maggior parte. Il mio percorso è iniziato dopo che l'insegnante aveva terminato lo studio di tutte le parti del discorso, con l'approccio tradizionale.

### 3.3 I libri di testo in adozione

La 2 A utilizza, come libro di testo di grammatica, *Grammatica & co.* degli autori Asnaghi e Manzo, edito da Cedam, con un approccio tradizionale e solo un brevissimo accenno di grammatica valenziale, nell'introduzione al concetto di predicato verbale e nominale, che la docente aveva spiegato nel mese di gennaio.

La 1 L utilizza invece *Le parole e i testi*, dell'autore Marcello Sensini, edito da Mondadori Scuola, con approccio tendenzialmente tradizionale, salvo qualche accenno di grammatica valenziale, che il docente non aveva introdotto al momento dell'inizio del percorso. Rispetto al testo della scuola secondaria di I grado, la grammatica tenta una breve distinzione tra *frase*, *proposizione* ed *enunciato*, mentre presenta in maniera abbastanza corposa il concetto di *frase minima* o *frase nucleare*, spiegando con diversi esempi le strutture argomentali dei verbi, da quelli zerovalenti a quelli tetraivalenti, con descrizioni molto specifiche di quelli bivalenti e trivalenti, ma con riferimenti alla grammatica tradizionale, come per esempio complemento oggetto, complemento di termine e i vari complementi di luogo.

Vista la scarsità di materiale presente per la classe 2 A e il rischio di ambiguità e confusione per la 1 L, è stata realizzata una sintetica dispensa di grammatica valenziale<sup>73</sup>, che ciascuno studente ha ricevuto in formato elettronico e su cui ha potuto prepararsi. La dispensa è stata naturalmente spiegata e integrata con i video trasmessi nelle ore di tirocinio.

### 3.4 Il dizionario Sabatini Coletti

Francesco Sabatini e Vittorio Coletti sono gli autori di un dizionario italiano (comunemente chiamato con la sigla DISC) particolare e molto utile per la didattica con l'approccio valenziale.

Sono disponibili la versione cartacea (presente nella segreteria della Scuola Rogazionisti, insieme ad altri dizionari di lingua italiana), il CD-ROM e una versione online gratuita, raggiungibile sul sito del *Corriere della sera*. L'ultima edizione cartacea risale al 2008, mentre la versione online è aggiornata più frequentemente; nel corso

---

<sup>73</sup> Appendice III

dell'esperienza di tirocinio, gli studenti sono stati fortemente invitati ad utilizzare la versione online, soprattutto nello svolgimento di alcuni esercizi, che si potevano completare esclusivamente con il suo ausilio. Sicuramente, da un punto di vista grafico, l'edizione online ha qualche limite ed è migliorabile, ma permette comunque una buona fruibilità.

Naturalmente ci si è limitati all'utilizzo di questo strumento solo per la categoria dei verbi; ad una visione distratta il dizionario potrebbe sembrare simile agli altri, ma analizzandolo più accuratamente ci si rende conto delle differenze. Il DISC, dopo la suddivisione in sillabe e la coniugazione di alcune voci del verbo, mostra tutte le strutture argomentali dello stesso, integrandole con alcuni esempi. La consultazione è quindi utile per la determinazione della valenza di un verbo, in particolare in casi di dubbio sulla necessità di un elemento, e per avere una panoramica completa sulle strutture di ciascun verbo, soprattutto nei casi di verbi particolari, che possono variare la propria valenza in base al contesto in cui sono inseriti.

Ciascuna voce riporta le sigle 'v. tr.' per i verbi transitivi, 'v. intr.' per quelli intransitivi e 'v. rifl.' per i riflessivi, mentre indica le diverse strutture argomentali tra parentesi quadre: per cui il verbo *volare* presenta le strutture [sogg-v], [sogg-v-prep. arg] e [sogg-v-prep.arg-prep.arg]. Nella parte inferiore vengono poi indicati il periodo della comparsa del vocabolo e alcune locuzioni in senso proprio o figurato. Nel caso in cui un verbo sia zerovalente o presenti questa struttura tra le proprie, sul DISC si trova scritto [non.sogg-v]. Molto utile è anche, all'interno del dizionario, l'indicazione dell'ausiliare da utilizzare, che spesso fa sorgere dubbi, non solo negli studenti.

Gli studenti hanno apprezzato la versione online perché rispondeva esattamente alle loro esigenze negli esercizi ad hoc, anche se in pochi l'hanno utilizzato nei casi dubbi, preferendo fidarsi delle proprie competenze o dell'intuito.

### **3.5 Le lezioni**

Come già detto, per la preparazione del materiale e delle lezioni, ho utilizzato le grammatiche presenti in bibliografia e i suggerimenti della professoressa Vanelli; mentre ho ricevuto carta bianca dai docenti delle classi, in quanto possedevano entrambi notizie solo basilari sulla grammatica valenziale. La professoressa Olivo aveva molta

fiducia nell'esperienza, in particolare per la parte inerente alla frase nucleare, su cui la grammatica tradizionale è ambigua. Ho concordato con lei e con i ragazzi di usare principalmente il termine 'nucleo', anziché 'frase nucleare', per non creare confusione con il concetto di 'frase minima', che tanti problemi genera nella grammatica tradizionale. Il professor Ferro si dedicherà allo studio della sintassi della frase il prossimo anno con la classe, per cui non mi ha fatto particolari richieste.

Come anticipato nell'introduzione, il percorso si sarebbe dovuto svolgere con la metodologia consueta delle lezioni frontali in classe, più partecipate rispetto a quelle virtuali. Dal 21 febbraio però, prima solo la nostra regione, poi l'Italia intera, è stata sconvolta dall'emergenza CoVid-19, che ha portato alla chiusura delle scuole di ogni ordine e grado, diventata poi definitiva.

Questa emergenza ha cambiato totalmente la modalità di fare scuola, e anche le lezioni di grammatica valenziale del mio tirocinio si sono dovute adattare. Utilizzando quindi i supporti multimediali a disposizione, ho registrato dei brevi video di spiegazione (in numero variabile a seconda dell'argomento), che poi i docenti caricavano sulla piattaforma Classroom, a disposizione degli studenti delle classi virtuali. Ogni lezione si concludeva con un'esercitazione sugli argomenti spiegati, che gli studenti dovevano svolgere nell'arco della settimana successiva e inviarmi via mail per la correzione. Nella maggior parte dei casi i docenti erano presenti in videolezione, sempre attraverso la piattaforma, per raccogliere dubbi e idee degli studenti e per vedere assieme i video di ciascun argomento. Le ore di lezione, che poi saranno presentate nel dettaglio, sono state 10 per la 2 A e 8 per la 1 L, dove sono state accorpate le prime due per problemi di tempo e perché, considerata l'età, ritenuti idonei ad un carico maggiore di informazioni. Per comodità, i video e la dispensa per le due classi sono stati gli stessi, al loro interno c'erano però delle specifiche per gli studenti del liceo e per quelli della secondaria di I grado.

Nel corso dello svolgimento del tirocinio, si è ritenuto opportuno un intervento in video, durante la lezione virtuale, in compresenza con i docenti, per osservare più da vicino le reazioni degli studenti e per poter rispondere alle loro domande.

Le prove finali, che si sono svolte da remoto, utilizzando il controllo via webcam da parte dei docenti e la consegna via mail, si sono tenute in due date distinte per le due



classi e sono state articolate in modo leggermente diverso<sup>74</sup>. Sono state predisposte prove semplificate per gli studenti con BES; questi stessi studenti erano stati indirizzati, nelle settimane precedenti alla prova, verso gli argomenti da preparare in modo più specifico e verso le abilità che sarebbero state richieste loro; si è scelto inoltre di far sostenere la prova alla 2 A dopo un'ora di ripasso aggiuntiva, in cui gli studenti hanno potuto esporsi direttamente tutti i propri dubbi e durante la quale si è provveduto a fare alcuni esercizi insieme.

La scelta degli esercizi proposti è stata dettata dalle osservazioni effettuate nel corso delle lezioni, che hanno portato a focalizzare l'attenzione maggiormente su alcuni argomenti per la 2 A (per esempio la distinzione tra articoli partitivi e preposizioni articolate) e su altri per la 1 L (ad esempio la metafora presa dalla chimica, loro materia di indirizzo). A causa dello svolgimento della prova da remoto, la stessa è stata più volte ridotta nella fase preparatoria, per timore che il tempo a disposizione non fosse sufficiente<sup>75</sup>.

### **3.5.1 Lezione 1: Frase ed enunciato**

Durante la prima lezione registrata, i ragazzi hanno imparato quali differenze intercorrano tra frase ed enunciato. I video sono serviti principalmente a riconoscere l'importanza del verbo all'interno della frase, che qualcuno era già abituato a chiamare 'motore' dalla scuola primaria. La presenza di un verbo, fondamentale, è stata la prima caratteristica individuata per la determinazione della frase, seguita poi dalla necessità di rispettare un certo ordine convenzionale dei componenti, dal bisogno della presenza di tutti gli elementi necessari al verbo (primo accenno di valenze, ma ancora non esplicitato), dall'obbligatorietà di un accordo tra il verbo e i suoi elementi e dall'obbligo di un senso compiuto, anche metaforico. Proprio questo aspetto ha creato un po' di problemi nella classe 2 A: diversi studenti erano infatti convinti che espressioni come il celebre esempio *Verdi idee incolori furiosamente dormono* di Chomsky potessero essere considerate frasi a tutti gli effetti; è stato quindi necessario scindere la nozione di frase sintatticamente o semanticamente accettabile, rendendo più complessa, ma allo stesso tempo più completa, la sua definizione. In questa prima lezione è emerso, inoltre,

---

<sup>74</sup> Come si può vedere in Appendice V

<sup>75</sup> Un paragrafo successivo è dedicato alle prove

tutto il bagaglio pregresso di grammatica tradizionale: gli studenti infatti nominavano già gli elementi come soggetto e predicato, senza che ne avessimo parlato, e fino a quel momento erano abituati a considerare frasi complete anche espressioni come *Cesare trasporta* o *Roberto saluta*, da loro chiamate frasi minime. Le reminiscenze della grammatica tradizionale sono apparse anche quando gli studenti sostenevano che in una frase il soggetto fosse necessario: abbiamo quindi analizzato prima delle frasi con soggetti sottintesi, poi frasi con verbi meteorologici, senza anticipare la categoria dei verbi zerovalenti.

È stato interessante notare anche come gli studenti si ponessero in modo ipercritico verso le frasi, dopo la spiegazione, arrivando addirittura a non riconoscere come frasi quelle dotate di senso metaforico, come *Piovono tasse sul popolo* o *Lo studente miagolò la risposta*, considerate prive di senso logico e, in quanto tali, non frasi. Anche in questi casi è stato utile tornare sul concetto di frase accettabile sintatticamente o semanticamente.

Da alcune esercitazioni, che i ragazzi hanno svolto autonomamente, sono sorte altre considerazioni degne di nota: uno degli studenti di 2 A, nella frase *Il telefono squilla*, ha affermato che avrebbe aggiunto qualcosa per renderla completa, ma poi, incalzato dalle domande, si è limitato a chiamarlo complemento, senza arrivare ad aggiungere qualcosa.

Minore difficoltà ha creato invece il concetto di enunciato: gli studenti si sono divertiti a crearne alcuni, ispirandosi principalmente a titoli di giornale.

In conclusione, i ragazzi hanno capito che anche un concetto apparentemente semplice come quello di *frase* crea delle difficoltà e hanno scoperto che i parametri per valutarla non sono semplicemente quelli della presenza di un verbo e di un soggetto; hanno colto, inoltre, l'importanza che riveste al suo interno il verbo.

### **3.5.2 Lezione 2: valenza, argomenti e nucleo**

Nel corso della seconda lezione, sono stati introdotti i concetti principali della grammatica valenziale: verbo, argomento, valenza e nucleo.

Per quanto riguarda il verbo, dopo aver ripreso quanto emerso nella lezione precedente, si è evidenziato che può essere formato anche da più voci, come nei tempi composti o

quando accompagnato da verbi modali. Con l'occasione, per ricordare nuovamente l'importanza del verbo, sono state introdotte anche le due metafore utilizzate da Tesnière, tratte dalla chimica e dal teatro: con la 1 L si è insistito particolarmente con la prima metafora, perché decisamente alla loro portata, dato il percorso di studi intrapreso.

Nell'introdurre il concetto di argomento, si è prestata la massima attenzione a distinguere già da subito argomenti diretti e argomenti indiretti, essendo inoltre gli studenti di entrambe le classi freschi di ripasso delle parti del discorso. Non si segnalano difficoltà nel riconoscere le preposizioni in esercizi ad hoc, mentre la situazione è più complessa nei primi esercizi di grammatica valenziale.

Il concetto di valenza si è quindi ricollegato alle due metafore e soprattutto a quelle frasi e non-frasi che avevano destato qualche dubbio nella prima esercitazione (espressioni prive di tutti gli elementi necessari): attraverso brevi esempi, sono state presentate ai ragazzi tutte le possibili valenze, includendo anche la categoria dei verbi tetravalenti, che alcuni linguisti ritengono superflua.

Sia le metafore, sia il concetto di valenza hanno suscitato entusiasmo negli studenti, rinfrescando il loro sterile interesse per la grammatica. Uno di loro ha definito il verbo zerovalente come 'solista' nella frase.

L'ultimo concetto introdotto è stato quello di nucleo, instaurando un paragone con le loro conoscenze pregresse di frase minima. Tra tutti è stato probabilmente il concetto più ostico, e su cui è stato necessario ritornare nelle lezioni successive, per evitare di arenarsi già alle prime difficoltà.

Per la classe 1 L questi concetti si sono aggiunti a quelli della lezione precedente, lasciando però agli studenti un'intera settimana di tempo per assimilarli.

Dalle esercitazioni sono emerse alcune difficoltà soprattutto con i verbi trivalenti e tetravalenti, in particolare i verbi *tradurre* e *trasportare* hanno dato notevoli problemi: la maggior parte degli studenti non era d'accordo con la valenza 4, considerandoli principalmente bivalenti o trivalenti: neppure se esplicitamente invitati a formare una frase con il verbo tetravalente 'trasportare' riuscivano ad inserire quattro argomenti, inserendo piuttosto avverbi o elementi non necessari (esempi di frasi tratti dalle esercitazioni: *Quel camion di sabbia ha trasportato la sabbia ieri*, oppure *Il papà ha trasportato il necessario per la fattoria del nonno*).

Come già accennato, anche la determinazione del nucleo ha suscitato alcuni problemi: gli studenti erano molto incerti su quali elementi cancellare in frasi come *Piove da giorni* o *Stefano parla sempre di affari* o *Walter, il mio amico di Milano, ha acquistato un appartamento in centro a Milano*.

Un'ulteriore difficoltà che si è potuta notare dalle esercitazioni riguarda il cosiddetto soggetto sottinteso, soprattutto nella 2 A: chiamati a creare delle frasi con alcuni verbi, rispettando la valenza indicata dalla consegna<sup>76</sup>, i ragazzi stentavano a contare il soggetto non espresso tra gli argomenti, per cui aggiungevano, per saturare la valenza, elementi non necessari. D'accordo con la docente, è stato fornito ai ragazzi un file con la correzione degli errori più comuni delle esercitazioni, invitandoli a prestare maggior attenzione alle caratteristiche della lingua italiana, che tende a risparmiare spesso alcuni elementi, come per esempio il soggetto, poiché, a differenza di altre lingue, già la desinenza del verbo permette di identificarlo.

In 1L gli studenti hanno riportato di aver incontrato difficoltà nel riconoscimento del nucleo, perché talvolta (in frasi come 'Marta scrive' o 'Paolo rise') si ponevano dei dubbi sull'effettiva saturazione della valenza, come se il verbo monovalente lasciasse sempre qualcosa di non detto. Inoltre, hanno faticato ad accettare come frase nucleare *Stefano parla di affari*: concordavano sulla valenza del verbo, ritenendolo bivalente, ma preferivano *Stefano parla sempre* per completarlo.

### **3.5.3 Lezione 3: Gli schemi grafici**

Durante la terza lezione, sono stati presentati ai ragazzi gli schemi grafici, riprendendo in gran parte gli schemi radiali proposti da Sabatini nelle sue grammatiche, preferendoli per immediatezza e vivacità, rispetto agli stemmi di Tesnière.

Come propone Sabatini, il primo passaggio è la suddivisione tra verbi e argomenti, da posizionare all'interno di altrettanti cerchi. Si è cercato inoltre di spiegare che all'interno di questi cerchi devono essere inseriti anche gli articoli e gli aggettivi indivisibili, tralasciando invece quelli superflui, ma su questo punto gli studenti hanno dimostrato alcune perplessità.

---

<sup>76</sup> Vedasi esercitazioni allegate in appendice

Si è stabilito poi di inserire il verbo al centro, con il suo cerchio colorato di rosso, mentre gli argomenti in cerchi azzurri (per ora senza distinzione di tonalità). Onde evitare di tornare alla grammatica tradizionale, intransigente e coercitiva, si è lasciata libertà ai ragazzi di trovare un proprio modo di rappresentare la frase graficamente.

Le valenze vengono indicate con delle linee che uniscono verbi e argomenti, e un numero progressivo, che permette di verificare istantaneamente la valenza del verbo. Per distinguere argomenti diretti e indiretti, a quelli indiretti viene aggiunto un pallino nero, per ricordare di scrivere la preposizione ed evidenziare la differenza di legame.

L'ultimo passaggio prevede infine la rappresentazione del nucleo, con un ovale (non necessariamente rosso) che racchiude al suo interno verbo e argomenti.

L'esercitazione prevedeva solo la rappresentazione grafica delle frasi assegnate, per permettere agli studenti di familiarizzare con il metodo: in 2 A diversi studenti si sono entusiasmati, perché stanchi della classica analisi logica statica e noiosa, e liberi di esprimere la propria creatività, qualcuno si è addirittura divertito a trovare delle nuove modalità di rappresentazione: uno studente ha rappresentato verbo e argomenti (pur non riconoscendoli sempre correttamente) all'interno di pezzi di puzzle, una studentessa invece ha evitato i cerchi e l'ovale per essere più ordinata, preferendo dei rettangoli, un'altra ancora si è limitata a sottolineare con colori diversi. Non si sono evidenziati particolari errori nell'individuazione di verbi, argomenti e definizione della valenza di ciascun verbo, ma non sono mancate comunque alcune difficoltà: una studentessa, abbastanza precisa fino a quel momento, e pur non sbagliando il numero delle valenze e il riconoscimento degli argomenti, ha collegato tra loro gli stessi argomenti, dimenticando così che il legame fondamentale è con il verbo. Ancora una volta, con la professoressa Olivo, abbiamo notato la difficoltà di distinguere l'articolo partitivo *degli* nella frase *Il medico ha prescritto degli antidolorifici al paziente*, da molti scambiato per una preposizione articolata, anche se in numero minore rispetto alle precedenti esercitazioni.

Ha suscitato alcuni dubbi anche la frase con verbo tetravalente *I bambini spostarono i giochi da una stanza all'altra*: pochi sono stati i casi di mancato riconoscimento delle preposizioni, più numerosi invece i casi in cui i due argomenti indiretti sono stati riuniti in un unico argomento, con conseguente definizione trivalente del verbo.

Già nel corso di questa esercitazione si sono potute notare alcune differenze tra gli studenti della 2 A e della 1 Liceo: questi ultimi hanno commesso meno errori e hanno avuto meno difficoltà nel riconoscere l'articolo partitivo, ma hanno risposto anche con minore entusiasmo e minore creatività nella rappresentazione grafica.

### 3.5.4 Quarta lezione: verbi con significati e valenze diversi

Dopo la correzione della terza esercitazione, si è cercato di presentare alle classi, nel corso della quarta lezione, quelle categorie di verbi che, di fronte ad accezioni e sfumature diverse, presentano anche strutture argomentali diverse. Si è partiti con il verbo *vivere*, che può comportarsi come verbo monovalente (ad esempio in *Vivo e non penso ad altro*) o come verbo bivalente (in frasi come *Elena vive di illusioni*, *Alessio vive nell'ansia* e *Tutti abbiamo vissuto una bella esperienza*) con significato quindi di 'nutrirsi', 'trovarsi in un particolare stato d'animo' o 'provare una sensazione'. Si è proseguito poi con alcuni verbi atmosferici, come *piovere*, abitualmente zerovalenti, ma che possono acquistare valenze in frasi figurate come *Piovevano rimproveri* o *Piovono tasse dal governo sui contribuenti*.

Si è osservato, infine, il fenomeno opposto, ovvero quei verbi che richiedono più valenze nel significato primario, e ne sviluppano poi altri con una sola valenza: come esempio è stato utilizzato il verbo *andare* in frasi come *Fabio va a casa* o *Il telecomando (non) va*.

Da un punto di vista teorico le informazioni sembravano acquisite e non complesse, ma al momento dell'atto pratico dell'esercitazione, si sono verificati alcuni problemi. Agli studenti era richiesto di inventare frasi<sup>77</sup> diverse con tutte le strutture argomentali di ciascun verbo assegnato (e.g. *andare*, *scendere* o *piacere*), ma gli studenti hanno completato l'esercizio mantenendo la frase pressochè simile, modificando gli elementi presenti e dimenticando quindi di variare l'accezione o il significato stesso del verbo. Per questo motivo hanno prodotto frasi come *Leonardo va a casa* e *Leonardo va a casa di Marco*<sup>78</sup> per mostrare le diverse strutture argomentali del verbo *andare*. Oltre alla correzione inviata via mail<sup>79</sup>, è stato necessario ritornare sull'argomento nella lezione

---

<sup>77</sup> Come si può vedere nelle esercitazioni in appendice

<sup>78</sup> Esempi di un'esercitazione di uno studente della classe 2 A

<sup>79</sup> Si parlerà delle difficoltà incontrate nel percorso nel paragrafo 3.6

successiva, per rivedere i punti critici e per chiarire: al di là della complessità dell'esercizio in sé, ha influito la mancata spiegazione orale della consegna.

Sia nella lezione che nell'esercitazione si è ricorsi all'utilizzo del DISC, per dimostrare ancora le sue particolarità e la sua utilità per lo specifico argomento, rispetto ad un dizionario tradizionale.

Sempre nel corso di questa lezione, è stata introdotta la distinzione tra verbi predicativi e verbi copulativi, ma in nessuna delle due classi si sono evidenziati particolari dubbi, anzi il concetto è sembrato chiaro fin da subito e non ha creato problemi neppure nell'esercitazione, nonostante sia stato affrontato in maniera abbastanza rapida: probabilmente a questo ha giovato l'approccio tradizionale a cui gli studenti erano abituati e la notevole importanza che entrambi i docenti avevano dato allo studio della copula.

Nell'esercitazione sono stati inseriti due esercizi che mantenessero costante l'allenamento sugli schemi grafici, che erano stati ripresi per una breve revisione nei video con la correzione della terza esercitazione e l'analisi degli errori più comuni (pervenuta anche personalmente via mail). Il primo esercizio prevedeva la sola rappresentazione grafica delle frasi, mentre il secondo richiedeva anche il riconoscimento degli elementi nucleari e l'eliminazione degli elementi superflui. È stato interessante notare come aumentasse la dimestichezza, con un numero minore di errori su argomenti diretti e indiretti, che comunque in parte si ripresentavano, e come comparissero nuovamente alcune reminiscenze della grammatica tradizionale: due studenti, infatti, hanno nominato il verbo come predicato verbale. Per quanto riguarda il secondo esercizio, invece, hanno suscitato alcuni dubbi le frasi *Mary recitava in una compagnia di teatro popolare* e *La finestra della camera da letto affaccia sul cortile del condominio*: gli studenti hanno infatti faticato a riconoscere il nucleo, aggiungendo diversi elementi non necessari; hanno invece destato meno problemi le frasi con verbi transitivi<sup>80</sup>, quasi ad evidenziare un riconoscimento più facile del nucleo nelle frasi con argomenti diretti rispetto a quelli indiretti.

---

<sup>80</sup> Come, ad esempio, *La ditta dei Rossi spedisce la propria merce in tutta Europa*

### 3.5.5 Quinta lezione: l'argomento soggetto

La quinta lezione è stata interamente dedicata all'argomento soggetto. La classe 2 A aveva già studiato nelle settimane precedenti la definizione tradizionale di soggetto, mentre la 1 L aveva alle spalle solo quanto studiato nelle rispettive scuole secondarie di I grado. Durante la lezione si è mirato a trovare insieme una metodologia per individuare l'argomento soggetto senza il rischio di confonderlo con altri elementi: in entrambe le classi, naturalmente, non si partiva da una situazione di tabula rasa, come potrebbe essere in una classe della scuola primaria, per cui gli studenti si ponevano in modo meno curioso rispetto alle altre definizioni introdotte fino a questo punto. La maggior parte sosteneva che la definizione di argomento soggetto si discostasse poco o per nulla da quella abituale, studiata con la grammatica tradizionale. Volutamente si è cercato di provarli con i verbi zerovalenti, privi di argomento: i ragazzi hanno quindi osservato e appreso questa particolarità, a cui non avevano mai pensato con l'approccio tradizionale. Attraverso alcuni esempi con verbi di valenza diversa, si è giunti ad individuare le caratteristiche dell'argomento soggetto, che ne permettono il riconoscimento al momento dell'analisi: si incontra solo a partire dai verbi monovalenti; impone al verbo persona, numero e talvolta anche il genere; normalmente precede il verbo (salvo in frasi marcate come *Al regalo penserà Sara*) e non è preceduto da preposizioni. Quest'ultima caratteristica è stata l'ennesima occasione per ripetere alle classi la distinzione tra articolo partitivo e preposizione articolata, che ancora suscita qualche dubbio nel momento dell'esercitazione.

Si sono analizzate poi alcune frasi in cui l'argomento soggetto fosse sottinteso e rintracciabile grazie alle desinenze del verbo: si è osservato come una buona parte di studenti, forse a causa della fretta, stentasse a considerare l'argomento soggetto nella determinazione della valenza, per cui una frase come *Mangiamo la pizza* era per molti formata da un verbo monovalente, mentre nella frase *Mangiamo la pizza domani* era riconosciuta la struttura bivalente, ma considerando *la pizza* e *domani* come argomenti. Si può quindi notare quanto gli studenti siano legati alla concretezza, a ciò che compare nella frase, e come faticino a ritrovare gli elementi che la nostra lingua, per il principio dell'economicità, spesso sottintende. Anche in questo caso, le difficoltà sono state



leggermente inferiori per gli studenti della 1 L, in particolare per la minoranza che studia il latino.

L'esercitazione legata alla lezione prevedeva, inoltre, un esercizio abbastanza semplice di riconoscimento dell'argomento soggetto in alcune frasi, ed è stato svolto correttamente da quasi tutti gli studenti. Due frasi, in particolare, erano state inserite per osservare le loro reazioni nella determinazione dell'argomento soggetto: *È stato manomesso il sistema d'allarme* e *Un po' di vino ha macchiato la tovaglia*. Per quanto riguarda il primo esempio, la classe 2 A, fino a quel momento non ancora avvezza all'analisi logica tradizionale, ha individuato l'intera polirematica come argomento soggetto, mentre gli studenti di 1 L hanno preferito individuare solamente *il sistema*, tralasciando *d'allarme*, sentito come complemento di specificazione, evidenziando così la propria impostazione tradizionale.

Interessanti sono state anche le osservazioni sulla seconda frase: in particolare si è dibattuto se fosse il caso di considerare argomento soggetto solamente il quantificatore *un po'*, oppure solamente *di vino*, oppure l'intera espressione. Si è subito scartata la seconda ipotesi, anche se qualcuno aveva dei dubbi, poiché lo sentiva come fortemente protagonista della frase in questione: considerando come argomento soggetto *di vino*, non si sarebbe rispettata una delle caratteristiche appena studiate, ovvero l'impossibilità di essere introdotto da una preposizione. Come nell'esempio precedente, le due classi hanno reagito in modo diverso: la 2 A ha preferito scegliere l'intera espressione, mentre la 1 L ha faticato ad accettare questa scelta, memore ancora una volta dell'impostazione tradizionale, preferendo quindi indicare solo *un po'*.

In un altro esercizio la consegna chiedeva di rappresentare graficamente una frase a scelta degli studenti, in cui l'argomento soggetto fosse sottinteso. È risultata particolarmente curiosa la soluzione di una studentessa di 2 A, la quale, nella frase *Avete dimenticato gli zaini da Lucia*, anziché rappresentare l'argomento soggetto come concordato durante la lezione<sup>81</sup>, ha scelto di evidenziare in blu<sup>82</sup> l'ausiliare *avete* e in rosso<sup>83</sup> il verbo *dimenticato*. La studentessa ha operato questa scelta perché era convinta che la frase avesse qualcosa di diverso rispetto a quelle viste fino a quel momento e che questa differenza andasse in qualche modo messa in rilievo. Ha deciso di colorare

---

<sup>81</sup> In questo caso (*Voi*) all'interno di un cerchio blu o sottolineato in blu, a sinistra del verbo, precisando che si tratta di un argomento soggetto sottinteso.

<sup>82</sup> Colore con cui si è scelto di indicare gli argomenti negli schemi grafici.

<sup>83</sup> Colore scelto per indicare il verbo negli schemi grafici.

l'ausiliare con il blu, perché è da lì che si determina l'argomento soggetto sottinteso, e di rosso *dimenticato*, perché «quello è il vero verbo»<sup>84</sup>.

Un'ultima considerazione degna di attenzione viene dalle scelte di uno studente nella frase *La fermata del 24 è stata soppressa*. Dopo aver classificato il verbo come bivalente, ha rappresentato *del 24* all'interno del nucleo, nonostante non fosse necessario, ma anziché collegarlo al verbo, come dovrebbe essere per tutti gli argomenti, ha deciso di collegarlo all'argomento soggetto: la sua scelta è avvenuta senza accenni, fino a quel momento, a modificatori e circostanziali.

A partire da questa lezione, in accordo con i docenti, si è deciso di ridurre il carico delle esercitazioni per alcuni ragazzi con BES, al fine di permettere loro di concentrarsi in maniera più proficua sugli esercizi simili a quelli del test finale, poiché si era notata una certa insofferenza da parte loro, dovuta sia alla modalità di spiegazione, sia alla corposità delle esercitazioni.

### **3.5.6 Sesta lezione: gli altri argomenti della frase nucleare**

Con la sesta lezione sono stati introdotti gli altri argomenti della frase nucleare: l'argomento oggetto (o anche oggetto diretto) e l'argomento complemento indiretto. Con argomento oggetto si intende quell'argomento agganciato al verbo, senza preposizioni e che nella frase lineare si trova dopo il verbo. Con argomento complemento indiretto, invece, si intendono quegli argomenti collegati al verbo mediante una preposizione.

La spiegazione è partita dai verbi bivalenti, ed è stato chiesto provocatoriamente agli studenti come mai scegliessimo di iniziare da questa categoria, e non da zerovalenti e monovalenti, come fatto fino a quel punto. Gli studenti hanno riflettuto un po', per arrivare poi a capire che si è cominciato con quelli, perché nelle strutture argomentali zerovalente e monovalente non compaiono altri argomenti, oltre all'argomento soggetto. Sono stati poi guidati da alcuni esempi a riconoscere le caratteristiche dell'argomento oggetto: si è osservato che non è legato da preposizioni semplici o articolate<sup>85</sup>, che nella

---

<sup>84</sup> Parole con cui la studentessa mi ha spiegato la sua scelta.

<sup>85</sup> La spiegazione è stata l'ennesima occasione per ricordare la differenza tra preposizione articolata e articolo partitivo.

frase lineare si colloca dopo il verbo<sup>86</sup> e che può diventare soggetto nella frase passiva. Con l'occasione, gli insegnanti hanno approfittato per riprendere, nelle altre ore a loro disposizione, lo studio della diatesi del verbo, che negli esercizi di trasformazione da attiva a passiva, o viceversa, crea problemi soprattutto nella scelta del tempo verbale. Come già accaduto nella presentazione dell'argomento soggetto, gli studenti della 1 L hanno riferito di non trovare nessuna differenza con quanto studiato nelle precedenti esperienze, con l'approccio tradizionale.

Si è dedicato più tempo, invece, all'argomento complemento indiretto: anche in questo caso sono emerse tutte le reminiscenze di grammatica tradizionale, in quanto gli studenti hanno più volte cercato di sintetizzare le differenze con l'associazione «l'argomento oggetto diretto risponde alle domande *chi?* o *che cosa?* mentre il complemento indiretto a tutte le altre domande»<sup>87</sup>. Sono stati mostrati quindi degli esempi di frasi, come *Stefano parla sempre di affari con il fratello*, in cui *con il fratello* risponde sicuramente ad una di quelle altre domande indicate dagli studenti, ma non può per questo essere considerato *argomento complemento indiretto*.

Si è cercato di offrire alle classi diversi esempi, con varie preposizioni, in modo che nelle loro menti non si fissasse il concetto che l'argomento complemento indiretto è introdotto solo dalla preposizione *a*. Si sono evidenziate, come nel caso dell'argomento oggetto, le caratteristiche: non può diventare soggetto nelle frasi passive, salvo in casi in cui si cambi il verbo<sup>88</sup>, è introdotto da preposizioni e può esprimere diversi concetti<sup>89</sup>.

Si è cercato, inoltre, di dare spazio alla questione legata ai clitici: si è notato come gli studenti incontrino qualche difficoltà nel riconoscere la funzione delle forme pronominali deboli, come *mi*, *ti*, *ci*, spesso scambiate tra argomento oggetto e argomento complemento indiretto. L'approccio valenziale non risolve sicuramente questa problematica, ma la diversa rappresentazione negli schemi grafici, potrebbe richiedere agli studenti di prestare maggiore attenzione. A questo proposito si sono portati gli esempi *Mi piace la carbonara* e *Sara mi accompagna al bar*: nel primo caso *mi* può essere sostituito dalla forma forte *a me*, senza alcuna differenza, per cui si tratta

---

<sup>86</sup> Sono stati portati anche esempi di frasi marcate, come *Chi insegue il gatto? Il topo, insegue il gatto*.

<sup>87</sup> Risposte di alcuni studenti, raccolte con le esercitazioni e dai docenti, che erano in collegamento da remoto durante la proiezione dei video.

<sup>88</sup> Come in *Gli scalatori arrivarono al rifugio e Il rifugio fu raggiunto dagli scalatori* (ma non \*fu arrivato)

<sup>89</sup> Per spiegare questa parte, si è utilizzata una sintesi dei paragrafi che Sabatini dedica all'argomento nella sua grammatica (riferimenti in bibliografia)

di un argomento complemento indiretto, nel secondo caso, invece, *mi* può essere sostituito dalla forma forte *me*<sup>90</sup>, per cui si tratta di un argomento oggetto diretto. Diversa sarà quindi la realizzazione grafica negli schemi: la prima frase presenterà un collegamento tra verbo e pronomi mediante una linea curva, la seconda invece presenterà il tradizionale collegamento orizzontale o diagonale, senza curve.

Per quanto concerne gli stessi schemi grafici, si è concordato, inoltre, di agire in base ad una scelta personale per la rappresentazione: non è necessario distinguere il colore dell'argomento soggetto da quelli degli altri argomenti<sup>91</sup>, ma è fondamentale saper riconoscere le loro differenze e le loro posizioni all'interno della frase. Nel corso della spiegazione si è ripetuta l'importanza di distinguere, all'interno della rappresentazione grafica, gli argomenti diretti da quelli indiretti, evidenziando le preposizioni.

Nel corso dell'esercitazione, sono emerse nuovamente alcune difficoltà legate alla rappresentazione grafica: alcuni studenti hanno collegato gli argomenti tra loro, anziché al verbo, mentre altri riconoscevano a fatica l'argomento soggetto sottinteso. Altri errori diffusi si sono riscontrati nelle frasi con il verbo *piacere*: in *Mi piace il cioccolato* e *Quel libro non le piace* gli studenti, in particolare quelli della secondaria di I grado, hanno confuso argomento soggetto e argomento complemento indiretto oppure hanno inserito *le* all'interno del cerchio del verbo. I docenti avevano già notato le difficoltà con i pronomi in altri esercizi, svolti prima dell'esperienza con la grammatica valenziale.

Gli studenti hanno inoltre dimenticato di unire i clitici, con valore di argomento indiretto, al verbo con una linea curva: ad esplicita domanda, hanno affermato di averlo dimenticato perché non vedevano differenza tra essi e un altro argomento indiretto. Sono stati quindi invitati a riflettere sulla mancanza (solo da un punto di vista grafico) della preposizione e hanno rinforzato la differenza.

Nell'analisi degli elaborati inviati via mail dagli studenti, non è passata inosservata la rappresentazione grafica di A. e P. (2 A) e di E. (1 L) per la frase *Serena nuota con le pinne*. Pur non avendo ancora introdotto gli elementi extra nucleari, gli studenti hanno posto *con le pinne* all'esterno del nucleo (nonostante la consegna chiedesse semplicemente di rappresentare verbo e argomenti, escludendo gli altri elementi), in

---

<sup>90</sup> Con l'eccezione di alcune varietà regionali dell'Italia meridionale, dove compare anche *Sara accompagna a me al bar*.

<sup>91</sup> Mentre è rimasta invariata la scelta di distinguere il colore del verbo, normalmente rosso

un'area mista, che comprende tutti gli elementi non appartenenti al nucleo, precisando che si trattava di elementi superflui. Questa scelta invita probabilmente a pensare che una rappresentazione della frase con degli schemi grafici (in questo caso specifico, inoltre, non esattamente fedeli al modello Sabatini) è quasi innata nella mente degli studenti, che hanno trovato una soluzione, senza aver ricevuto input dalla consegna o dalla spiegazione.

### **3.5.7 Settima lezione: i 'concetti particolari' dell'argomento complemento indiretto e gli elementi extra nucleari**

Con la settima lezione si sono concluse le lezioni di presentazione degli argomenti. A differenza delle lezioni precedenti, ho assistito alla lezione in collegamento sulla piattaforma usata dalla scuola.

Dopo un breve momento di saluto e di presentazione della lezione, gli studenti di 2 A hanno visto in autonomia i video in cui venivano presentati i concetti particolari che l'argomento complemento indiretto può esprimere: si è cercato di far capire, come nella lezione precedente, che può essere introdotto da diverse preposizioni, e non solo da *a*, senza richiedere loro una memorizzazione di tutti i vari concetti. Si è approfittato di questa parte della lezione per ripassare ancora una volta la trasformazione delle frasi da attiva a passiva e viceversa: si è notato che gli studenti avevano ben chiare le strutture.

Nella seconda parte della lezione, con altri video, si è cercato di introdurre la classe agli elementi extra nucleari, suddivisi in *circostanziali* (o *margini*), quando slegati da altri elementi, e *modificatori*, quando legati direttamente ad uno degli elementi o al verbo stesso. Insieme alla docente si è scelto di non insistere particolarmente su questa parte, in particolare per il poco tempo a disposizione, ma si è cercato di dare delle risposte a quegli studenti che chiedevano se l'analisi della frase nella grammatica valenziale si fermasse solamente agli elementi del nucleo. In alcune esercitazioni precedenti alla settima lezione, alcuni esercizi prevedevano di ridurre delle frasi ampie in frasi nucleari: anche per questo motivo si è voluto affrontare questa parte, gli studenti infatti avevano chiesto dove si sarebbero posizionati quegli elementi in un eventuale schema grafico. Ancora una volta si è lasciata massima libertà nella decisione di come rappresentare graficamente modificatori e circostanziali, ma si è concordato sul fatto che debbano

essere rappresentati in un'unica area all'esterno del nucleo, senza assumere la suddivisione della frase in tre aree, come propone invece Francesco Sabatini. Prima del termine della lezione, sono state comunicati agli studenti la data del test finale e l'inserimento di una lezione aggiuntiva, rispetto a quanto previsto inizialmente, di ripasso e di svolgimento collettivo di esercizi: un'opportunità concordata con l'insegnante per permettere di arrivare con serenità al test e per eliminare quell'ansia che deriva dalla valutazione.

Diversa è stata invece la metodologia usata nella 1 L: si è lasciata la visione autonoma agli studenti per la parte ancora legata all'argomento complemento indiretto, mentre la parte relativa a modificatori e circostanti è stata illustrata direttamente, attraverso la videolezione. La videolezione ha dato una parvenza di normalità alla situazione, perché gli studenti avevano la possibilità di interagire, di comunicare i propri dubbi e le proprie domande e di proporre suggerimenti o idee. Il clima è stato sicuramente positivo, ed è stato notato dai ragazzi stessi; nella parte finale dell'ora si è cercato anche di svolgere alcuni esercizi insieme, in vista della prova finale. Prima del termine della lezione, è stata comunicata la data del test finale e si è raccomandato agli studenti di sfruttare i pochi giorni che li dividevano dalla prova come opportunità per un ripasso generale, rammentando la possibilità di chiedere delucidazioni via mail entro qualche giorno. Per mancanza di tempo effettivo, e avvicinandosi la conclusione dell'anno scolastico, non è stato possibile prevedere un'ora di ripasso, ma con il docente si è tenuto conto che, rispetto all'altra classe, gli studenti sono più grandi e apparivano anche abbastanza sicuri dei concetti trasmessi.

Nell'esercitazione assegnata erano previsti alcuni esercizi con degli elementi extra nucleari, nonostante nel corso della spiegazione si fossero dati solo dei cenni: gli studenti non hanno faticato a riconoscerli, forse perché ricalcavano in parte la struttura degli esempi visti durante la lezione, ma hanno faticato a disporli correttamente negli schemi grafici: qualcuno ha preferito elencarli semplicemente, distinguendo tra modificatori e circostanziali, altri hanno dimenticato di unire i modificatori all'elemento di riferimento. La frase *Ho acquistato un paio di libri* ha suscitato meno problemi rispetto ad una precedente esercitazione: alcuni studenti hanno addirittura ricordato la definizione di *quantificatore per un paio*, considerando l'intera espressione *un paio di libri* come argomento oggetto diretto. Si sono riscontrate, in questa frase o in altre

simili, minori difficoltà a riconoscere l'argomento soggetto, ma, ancora una volta, più di uno studente, in entrambe le classi, non l'ha riportato nello schema grafico, lasciando vuota la parte a sinistra del verbo: è stato quindi necessario riprendere questo punto nel corso della lezione di ripasso. Alcuni studenti hanno riportato difficoltà nell'utilizzo del DISC online, legate però alla loro poca dimestichezza, più che ad una scarsa fruibilità del sito; è emersa, in questo caso, la scarsissima familiarità degli studenti con l'utilizzo degli strumenti a loro disposizione, in particolare il dizionario.

Si è segnalato, infine, ancora una volta, quanto sia difficile invitare i ragazzi del liceo, che da anni approcciano alla grammatica in modo tradizionale, ad utilizzare l'approccio valenziale: per quanto sembrassero più sicuri e le loro conoscenze paressero consolidate, si sono notate le difficoltà con la nomenclatura, spesso a netto favore di quella della grammatica tradizionale<sup>92</sup>.

### **3.5.8 La prova in 2 A**

Non si ritiene necessario soffermarsi sulla lezione di ripasso riservata alla 2 A, poiché non aggiunge niente a quanto già detto precedentemente. La penultima tappa del percorso è stata la somministrazione della prova, in data 20 maggio: per la classe 2 A sono state preparate due prove diverse<sup>93</sup>, una per gli studenti con BES, una per il resto della classe. La prova per gli studenti con BES prevedeva 15 domande a risposta multipla, con tre possibili opzioni<sup>94</sup>; un esercizio di riconoscimento dei pronomi personali come argomento oggetto diretto e argomento complemento indiretto; un esercizio di avviamento agli schemi grafici, in cui riconoscere verbo, valenza, argomenti ed elementi extra nucleari ed un esercizio sugli schemi grafici con frasi nucleari. La prova è stata somministrata ai quattro studenti con BES, i quali l'hanno sostenuta senza particolari difficoltà e senza richieste di aiuto, salvo in un caso, legato alla mancata comprensione di una domanda della prima parte.

La prova per il resto della classe (dieci studenti) prevedeva invece un esercizio formato da 14 domande a risposta multipla, con quattro possibili risposte, alcune considerate dei distrattori molto forti; un secondo esercizio in cui veniva richiesta la definizione di uno

---

<sup>92</sup> In particolare: predicato e complemento oggetto.

<sup>93</sup> Le prove sono visibili nella sezione Appendici.

<sup>94</sup> Si è scelto, con l'insegnante, di diminuire le opzioni di risposta per ridurre il tempo dedicato a questa parte della prova

degli argomenti studiati, a scelta dello studente; un esercizio di trasformazione di frasi da attive a passive e viceversa; due esercizi rispettivamente sul riconoscimento di articoli partitivi/preposizioni articolate e pronomi diretto/indiretto; due esercizi con gli schemi grafici, uno con sole frasi nucleari, uno con frasi più ampie. Alcuni studenti non sono riusciti a terminare la prova all'interno dell'orario prestabilito, l'hanno quindi conclusa pochi minuti dopo l'inizio dell'ora successiva.<sup>95</sup>

### 3.5.8.1 I risultati della prova in 2 A

La prova somministrata in 2 A ha dato in quasi tutti i casi un risultato positivo: si terranno distinte, come nella descrizione delle prove, l'analisi dei risultati degli studenti con BES da quelli del resto della classe, onde evitare spiacevoli inconvenienti.

Per uno dei quattro studenti<sup>96</sup> con BES si è deciso di non considerare il terzo esercizio<sup>97</sup>, ai fini della valutazione, negli altri tre casi sono stati raggiunte valutazioni pienamente soddisfacenti

Studente	Valutazione
A	6
B	6+
C	7,5
D	8

*Tabella 1. Valutazione degli studenti con BES. I dati sono riportati in ordine crescente, per tutelare la privacy degli studenti.*

Per quanto riguarda, invece, il resto della classe, su un totale di 10 studenti, i risultati sono i seguenti:

Studente	Valutazione
I	4
II	5,5
III	7-
IV	7,5

<sup>95</sup> Si rimanda al paragrafo 3.6 per le difficoltà riconducibili alla DAD

<sup>96</sup> Studente A nella tabella

<sup>97</sup> Lo studente in oggetto ha avuto una difficoltà con la consegna, per cui ha stravolto lo svolgimento dell'esercizio



V	7,5
VI	8,5
VII	8,5
VIII	8,5
IX	8/9
X	8/9

*Tabella 2. Valutazione raggiunta dal resto della classe. Anche in questo caso i risultati sono riportati in ordine crescente, per tutelare la privacy degli studenti.*

Come risulta dalla tabella, ad un solo studente è stata assegnata un'insufficienza grave, determinata da una totale assenza di ragionamento durante la prova<sup>98</sup> e dallo scarsissimo impegno per tutta la durata del tirocinio, nonostante il continuo sollecito tramite comunicazioni dirette a lui e alla famiglia; il risultato è solo in parte legato alle problematiche della DAD. Il secondo studente che non ha raggiunto la sufficienza deve la valutazione negativa al mancato completamento di una parte della prova, che per il resto era abbastanza buona. Per tutti gli altri, invece, i risultati raggiunti sono decisamente soddisfacenti, in particolare grazie alla corretta rappresentazione degli schemi grafici<sup>99</sup>. In nessun esercizio si sono evidenziate particolari difficoltà o punteggi generalmente bassi, prova del fatto che il test è stato costruito in base a quanto precedentemente affrontato e con esercizi a cui gli studenti erano abituati. Nonostante una perplessità iniziale, condivisa con la professoressa Olivo, sulle domande a risposta multipla, dettata da una sensazione di banalizzazione o di semplificazione eccessiva dei concetti, nessuno studente ha risposto correttamente a tutte, in nessuna delle due prove. Si vuole sottolineare, infine, con soddisfazione che uno dei quattro studenti con BES ha deciso di svolgere, con buoni risultati, anche l'esercizio facoltativo di analisi di due frasi con elementi extra nucleari, perché divertito dalla loro costruzione.

---

<sup>98</sup> Ha totalizzato zero punti sia nelle domande a risposta multipla, sia negli esercizi seguenti, mentre gli schemi grafici non sono stati creati.

<sup>99</sup> In appendice le fotografie di alcuni schemi grafici realizzati dagli studenti

### 3.5.8.2 La restituzione della prova in 2 A

La restituzione della prova è avvenuta in due momenti: prima è stata caricata su Classroom la correzione delle domande a risposta multipla e degli altri esercizi, con esclusione degli schemi grafici, mentre ciascuno studente ha ricevuto via mail il punteggio dei rispettivi esercizi. Durante l'ultima ora di videolezione, invece, si è provveduto alla correzione degli schemi grafici e alla raccolta di pareri su tutto il percorso.

Gli studenti si sono espressi positivamente sull'esperienza, con particolare riferimento alla chiarezza e alla semplicità dei contenuti, talvolta addirittura divertenti. Erano molto soddisfatti sia dei risultati raggiunti, sia di aver conosciuto una modalità «fresca, nuova»<sup>100</sup> e meno mnemonica di fare grammatica. Hanno ammesso, inoltre, di essere stati un po' scettici e titubanti inizialmente verso questo approccio, in parte diverso rispetto alle conoscenze acquisite alla scuola primaria, ma di essere stati poi piacevolmente sorpresi dagli schemi grafici, in cui hanno potuto liberare la propria creatività. Alcuni studenti hanno invece manifestato un apprezzamento verso gli argomenti, ma non verso gli schemi grafici, perché richiedono troppo tempo e troppo spazio. A questo proposito si è presentata loro la proposta di *Scuola media digitale*<sup>101</sup>, un sito creato da alcuni insegnanti, per sperimentare ancora il modello valenziale, in modo interattivo e meno pesante dal punto di vista della grafica e del tempo necessario. Questa discussione di fine percorso è stata, di nuovo, un'occasione per i ragazzi di manifestare la nostalgia nei confronti della scuola tradizionale, fatta di lezioni in presenza e di rapporti umani, insostituibili per loro nelle lunghe settimane di didattica a distanza.

### 3.5.9 La prova in 1 L

Come per l'altra classe, anche per la 1 L sono state preparate due prove<sup>102</sup>, una per gli studenti con BES e una per il resto della classe. La prova per gli studenti con BES, che ha riguardato sei studenti, prevedeva sei esercizi: il primo era composto da 10 domande

---

<sup>100</sup> Gli aggettivi riportati sono stati utilizzati da alcuni ragazzi nel corso dell'ultima videolezione

<sup>101</sup> Per approfondire: [www.scuolamediadigitale.it](http://www.scuolamediadigitale.it)

<sup>102</sup> Anche queste prove sono visibili nella sezione Appendici

a risposta multipla, con tre opzioni<sup>103</sup> di risposte possibili, seguito da un breve esercizio di riconoscimento dei pronomi diretti e indiretti, su cui ci si era soffermati a lungo nel corso delle lezioni. Il terzo esercizio riguardava la trasformazione di frasi da attive a passive<sup>104</sup> e il riconoscimento dell'argomento soggetto, mentre nel quarto gli studenti erano chiamati a distinguere aggettivi partitivi e preposizioni articolate. Gli ultimi due esercizi, invece, erano un avviamento agli schemi grafici e la rappresentazione grafica di alcune frasi: per loro si è ritenuto opportuno, al fine di alleggerire il lavoro, consegnare due schermi grafici già costruiti da abbinare ad altrettante frasi dell'esercizio, e limitare la rappresentazione alle rimanenti tre.

La prova per il resto della classe, invece, era composta da un totale di sette esercizi, in buona parte simili a quella appena descritta: il primo formato da domande a risposta multipla<sup>105</sup>, seguito da esercizi sul riconoscimento di pronomi come oggetto diretto e complemento indiretto, di distinzione tra articoli partitivi e preposizioni, e di trasformazione di frasi da attiva a passiva e viceversa. La seconda parte, invece, non ricalcava quella degli studenti con BES: il quinto esercizio riguardava la definizione di un argomento a scelta tra quelli studiati, il sesto prevedeva la rappresentazione grafica di frasi nucleari, mentre l'ultimo quella di frasi con elementi extra nucleari. La prova si è svolta il 25 maggio ed il tempo è stato sufficiente per tutti gli studenti, senza la necessità di concludere nell'ora successiva.

Durante la prova, c'è stata qualche richiesta di delucidazioni, in merito soprattutto alle consegne, mentre le difficoltà principali erano legate alle modalità di consegna via mail e sulla piattaforma Classroom.

### **3.5.9.1 I risultati della prova in 1 L**

Anche in 1 L la prova ha avuto esiti in buona parte positivi. Come per la 2 A, si è deciso di analizzare separatamente i risultati degli studenti con BES da quelli degli altri

---

<sup>103</sup> Come per la 2 A, si è deciso di ridurre le possibilità di risposta, perché molti studenti hanno difficoltà di lettura. La lettura di quattro risposte per ciascuna domanda avrebbe sottratto tempo agli esercizi successivi.

<sup>104</sup> In accordo con il docente, si è scelto di privilegiare la trasformazione da attiva a passiva, a discapito di quella inversa, poiché su quella ci si era concentrati anche in precedenza.

<sup>105</sup> Con quattro opzioni di scelta tra le risposte

studenti, per poter fare osservazioni diverse. Gli studenti con BES hanno ottenuto i seguenti risultati:

Studente	Valutazione
A	6
B	6+
C	7,5
D	9-
E	9,5
F	9,5

*Tabella 3. Valutazione degli studenti con BES. I dati sono riportati in ordine crescente, per tutelare la privacy degli studenti.*

Tutti gli studenti hanno quindi raggiunto ampiamente la sufficienza, e ben tre di loro hanno svolto la prova in maniera ottima. In sede di valutazione prima dello svolgimento della prova, si era addirittura considerata la possibilità di consegnare a tre studenti la prova non semplificata, poiché avevano dimostrato per tutto il percorso impegno e costanza. È opportuno segnalare che alcuni degli studenti, che il consiglio di classe ha decretato come BES<sup>106</sup>, hanno delle situazioni generali di difficoltà, anche familiari, ma senza un particolare disturbo specifico dell'apprendimento.

Il resto della classe ha invece raggiunto i seguenti risultati:

Studente	Valutazione
I	4,5
II	5-
III	5+
IV	6
V	6+
VI	6,5
VII	8

---

<sup>106</sup> Uno studente può essere decretato BES dal Consiglio di classe senza una certificazione medica legata a disturbi dell'apprendimento, anche per un solo periodo dell'anno, in seguito a situazioni di svantaggio personale, familiare e socio-economico (Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012)

VIII	8
IX	8+
X	8,5
XI	8,5
XII	9
XIII	10-

*Tabella 4. Valutazione raggiunta dal resto della classe. Anche in questo caso, i dati sono riportati in ordine crescente, per tutelare la privacy degli studenti.*

Come si è segnalato anche in 2 A, le prove gravemente insufficienti sono imputabili solo in parte alla didattica a distanza e alle sue difficoltà, ma in parte anche allo scarso impegno e all'incostanza nello svolgimento delle esercitazioni precedenti al test. Gli studenti che, invece, hanno affrontato tutto il percorso con costanza ed impegno, sono pervenuti a risultati pienamente soddisfacenti, in alcuni casi addirittura ottimi.

Dalla correzione delle prove non sono emerse particolari difficoltà, anche se la modalità delle domande a risposta multipla non ha agevolato gli studenti, come si pensava inizialmente.

### **3.5.9.2 La restituzione della prova in 1 L**

La restituzione della prova in 1 L è stata più breve e ha richiesto agli studenti un maggior lavoro personale: sono state infatti pubblicate nella piattaforma a loro disposizione le copie delle prove corrette, comprensive di esercizi e schemi grafici. Sono stati invitati ad osservare le prove corrette, mettendole a confronto con le proprie, e ad inviare al docente osservazioni o incertezze. La correzione è stata molto trasparente ed equilibrata, e non ha suscitato perplessità, si sono segnalate solo alcune delusioni, da parte di studenti fermamente convinti di ottenere risultati più soddisfacenti. Nel corso dell'ora di italiano successiva alla prova e alla pubblicazione delle correzioni, il docente ha raccolto i pareri degli studenti sul percorso.<sup>107</sup>

---

<sup>107</sup> Alcuni dei commenti più significativi da parte degli studenti, sono contenuti nelle appendici finali

### 3.6: Le difficoltà della didattica a distanza

Come già più volte ripetuto, l'intero percorso sulla grammatica valenziale con le due classi si è svolto con la modalità telematica della didattica a distanza<sup>108</sup>. La situazione venutasi a creare con l'emergenza CoVid-19 non ha dato alternative, per cui tutte le scuole italiane hanno cercato di attrezzarsi per consentire alla didattica di non fermarsi. Sicuramente la DAD ha avuto il merito di permettere agli studenti di proseguire l'anno scolastico, e ai docenti di completare in qualche modo i programmi; inoltre, la DAD presenta il vantaggio, con alcune modalità come la videoregistrazione, di poter riascoltare le lezioni e di risparmiare notevoli quantità di carta, ma presenta sicuramente alcuni limiti, specialmente con studenti molto giovani. Il primo è la mancanza di strumenti informatici nelle case: la stragrande maggioranza delle famiglie italiane possiede almeno un computer o un tablet, ma quello stesso computer o tablet poteva servire contemporaneamente ad uno o più componenti del nucleo familiare, soprattutto nei casi di famiglie con più figli, per i quali le lezioni potevano coincidere come orario, o di genitori in "lavoro agile", i quali non potevano certo rimandare gli impegni lavorativi.

Un'ulteriore problematica causata dalla DAD è la bassa competenza informatica di molti studenti, che sono pratici nell'utilizzo di telefoni cellulari, applicazioni e videogiochi, ma meno esperti nell'utilizzo di programmi di videoscrittura o delle piattaforme messe a disposizione dalle scuole o dal Ministero.<sup>109</sup> Non di minore importanza è stata, inoltre, l'inesperienza di alcuni docenti nell'utilizzo degli stessi programmi e piattaforme.

Nel caso specifico del tirocinio, le difficoltà maggiori sono state la totale assenza di un paio di studenti, probabilmente dovuta a problemi di connessione, non legati però a condizioni socioeconomiche svantaggiate, e l'impossibilità di un confronto diretto, faccia a faccia, con gli studenti, che permettesse di risolvere immediatamente dubbi e incertezze. Le osservazioni, spesso interessanti e molto costruttive, e i dubbi, talvolta giustificati, pervenivano via mail, modalità di conversazione a cui gli studenti hanno faticato ad abituarsi, perché avvezzi ormai da anni ad una spiegazione frontale e rapida, che fuga istantaneamente le perplessità. Gli studenti hanno riportato anche di aver

---

<sup>108</sup> D'ora in poi DAD

<sup>109</sup> Ad esempio Google Classroom

incontrato difficoltà, in alcuni casi, a capire la gravità degli errori, perché mancavano tutte quelle componenti aggiuntive che si accompagnano alle nostre parole, come il tono della voce e le espressioni del volto.

La correzione delle esercitazioni ha poi richiesto un tempo maggiore, poiché veniva effettuata singolarmente e in modalità informatizzata, con l'aggravante della difficoltà a segnalare e a spiegare alcuni errori senza il supporto della voce e del confronto diretto, ma con il solo strumento della posta elettronica.

È totalmente mancato, inoltre, l'apporto che la metodologia dell'*apprendimento cooperativo* può dare nell'affrontare la grammatica valenziale: non è stato possibile far lavorare gli studenti in piccoli gruppi, con strumenti accattivanti come le lavagnette magnetiche<sup>110</sup>, per portarli a dare delle definizioni proprie dei concetti che erano chiamati ad apprendere: si è trattato di un apprendimento piuttosto passivo, che ha dato sicuramente dei risultati positivi, ma che avrebbe potuto coinvolgere ed entusiasmare maggiormente le classi.

Durante la prova finale è stato complicato, per i docenti, sorvegliare che lo svolgimento avvenisse in modo lecito e corretto, ma non si sono verificate particolari situazioni critiche o sospettabili. Con i docenti si era tenuto conto fin da subito della differenza sostanziale tra un'ora di didattica tradizionale e un'ora di DAD: sono infatti molteplici le complicazioni della DAD che riducono il tempo effettivo a disposizione.

Nel corso delle poche lezioni a cui ho partecipato virtualmente, grazie alle funzionalità della piattaforma scolastica, ho potuto sperimentare quanto sia difficile gestire gli imprevisti, come la lentezza della connessione, o il sovrapporsi delle voci degli studenti, o il ritardo, seppur minimo, nell'audio, oppure la necessità di spegnere e accendere continuamente la webcam per alleggerire il carico dei dati e migliorare la qualità della connessione. Durante una lezione a distanza si fatica ad avere il polso della situazione, non è mai chiaro se gli studenti abbiano davvero compreso quanto si è cercato di trasmettere, mancano tutti quei feedback che una lezione in presenza consente.

Minori difficoltà si sono incontrate, invece, nello strutturare la prova per gli studenti con BES: fondamentale, in questo caso, è stata l'esperienza dei docenti e la loro conoscenza delle classi.

---

<sup>110</sup> Come propone Federica Di Maria (2019) in *Dalle lavagne magnetiche a Bumpo. Nuove tecnologie per la grammatica valenziale*, in *Italiano LinguaDue*

È stata invece sicuramente arricchente l'esperienza di registrare le videolezioni, perché richiede un controllo continuo di quanto si afferma, e obbliga ad un linguaggio chiaro e didascalico, a tratti anche schematico per fissare i punti fermi della spiegazione. Questa esperienza di tirocinio sarebbe stata, però, inimmaginabile senza i passi da gigante che l'informatica ha compiuto negli ultimi decenni.

### **3.7 Grammatica valenziale e BES**

Nella scelta della tesi e soprattutto delle classi, ha influito molto una certa curiosità per le reazioni scaturite dall'approccio valenziale da parte degli studenti con Bisogni Educativi Speciali. È stato sicuramente positivo l'approccio, perché manca tutta una parte di memorizzazione e incasellamento in categorie, che invece si riscontra nell'approccio tradizionale, ma non sono mancate le difficoltà. Gli studenti con BES, in particolare nella Secondaria di I grado, hanno apprezzato l'utilizzo dei colori e una visione della frase meno lineare e schematica, ma più originale e, allo stesso tempo, semplice. Gli studenti con BES della Secondaria di II grado, molto più numerosi, hanno invece apprezzato l'alleggerimento della parte mnemonica richiesta dalla grammatica valenziale.

Tra le difficoltà, va sicuramente contata la lunghezza delle prove: uno degli studenti di 2 A ha affermato, nello spazio libero dell'ultima esercitazione, una certa insofferenza per il numero e la lunghezza degli esercizi, che si sarebbero sicuramente potuti ridurre ulteriormente, ma non è stato sempre fatto, in considerazione del fatto che avevano a disposizione un'intera settimana per svolgerli, e spesso venivano iniziati in classe con l'insegnante.

È emersa, inoltre, una fondamentale differenza, ancor più evidente con la didattica a distanza, dei contesti familiari in cui gli studenti sono inseriti: studenti con BES, ma con famiglie presenti, attente e disponibili a confrontarsi e a capire insieme le difficoltà, hanno effettuato il percorso con costanza e voglia di apprendere; gli studenti con BES con famiglie più assenti e/o rassegnate alle condizioni della didattica a distanza, hanno invece manifestato incostanza, pigrizia e disinteresse, con risultati piuttosto negativi.

Singolare è stato invece il percorso dello studente seguito dal sostegno, che, pur dimostrando per lunghi tratti del percorso insofferenza verso la materia, sicuramente



aggravata dalla situazione contingente di didattica, e impegnandosi in modo altalenante, ha ottenuto dei risultati soddisfacenti e ha svolto alcune esercitazioni in modo più preciso di altri compagni.

Un ulteriore caso degno di nota è stato il caso di E., 2 A, al quale era stato espressamente suggerito di non concentrarsi troppo su modificatori e circostanti, per poter prestare più attenzione alla frase nucleare, considerate le sue difficoltà: ebbene, lo studente ha scelto di provarci lo stesso, aiutato dalla famiglia<sup>111</sup> e nell'esercitazione ha creato degli schemi grafici perfetti; ennesima dimostrazione di quanto continuo la motivazione e il contesto familiare nell'apprendimento.

---

<sup>111</sup> Famiglia che non aveva mai avuto nessun approccio al modello valenziale, ma che si è affacciata a questo contemporaneamente al figlio.

## CAPITOLO 4: CONCLUSIONI

In questa tesi di laurea si è cercato di presentare a due classi di ordini e gradi diversi il modello valenziale, senza la presunzione che agli studenti piacesse, ma con l'obiettivo di ampliare i loro orizzonti e di portarli a vedere la frase in maniera diversa, rispetto alla visione tradizionale e lineare. Gran parte degli studenti ha dimostrato di apprezzare il modello, ma rimangono un disamoramento e un'antipatia generalizzati verso questa disciplina.

Sicuramente si sarebbe potuto approfondire maggiormente l'argomento, a prescindere dalla modalità della didattica a distanza, ma come primo approccio i risultati sembrano positivi, soprattutto dal punto di vista del coinvolgimento e del profitto.

Nella prima parte della tesi si è cercato di introdurre il dibattito che si è sviluppato dagli anni '70 in poi in Italia (e non solo) e i risultati a cui si è giunti; si è poi cercato di ripercorrere brevemente la storia del modello valenziale, senza nascondere le ombre e i limiti che gli si riconoscono, lasciando però molto spazio al racconto dell'esperienza didattica, che sicuramente risulterà più interessante per un eventuale lettore.

Si è deciso, inoltre, di pubblicare in appendice il materiale utilizzato nel corso delle lezioni e dei test per permettere un'analisi più completa del percorso stesso e rendere più chiari alcuni riferimenti.

Non da ultimo, si è cercato di dare rilievo e attenzione ai numerosi studenti con BES, sia per una particolare formazione pregressa, sia perché ritengo che si tratti di una sfida importante, alla quale i docenti non possono sottrarsi e che non possono sottovalutare.

Al termine di queste lezioni, che per me sono state la prima esperienza di didattica, seppur in condizioni particolari, posso affermare che il modello valenziale è adatto all'insegnamento nella scuola secondaria, sia di I che di II grado. Il percorso svolto durante il tirocinio ha dimostrato che gli studenti si mettono in gioco anche con modalità ben lontane da quelle a cui sono abituati, talvolta addirittura con rinnovato entusiasmo, e pongono domande e dubbi che permettono di arricchire la lezione e l'oggetto di studio.

Dopo questa esperienza sono sempre più convinto che la *marmellata valenziale*, come Cristiana De Santis ha definito la commistione tra approccio tradizionale e modello

valenziale, sia da evitare e sono anche convinto che la *vecchia grammatica tradizionale* non sia completamente da buttare, ma solamente da rinfrescare e rinnovare.

Credo, inoltre, che sarà fondamentale anche l'apporto dell'Università, che deve trovare le risorse per continuare a proporre appuntamenti e materiali per la formazione dei docenti, sia quelli del presente, sia quelli del futuro.

Concludo, come ho iniziato nell'*Introduzione*, citando don Milani, il quale afferma che «la scuola perfetta non esiste<sup>112</sup>», ma aggiungendo che ciascuno di noi deve impegnarsi per realizzarla.

---

<sup>112</sup> Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, p. 139

## APPENDICE I: COMMENTI DEGLI STUDENTI<sup>113</sup>

*«Questa esperienza mi è servita molto per ripassare alcuni concetti grammaticali in un modo alternativo» (M. 1 L)*

*«Come detto in precedenza, questo approccio che stiamo utilizzando per comprendere la grammatica valenziale è molto comodo. La differenza tra modificatori e circostanziali mi è molto chiara, poiché spiegata in classe, nei video e infine nella dispensa. In futuro mi piacerebbe moltissimo approfondire questa modalità di fare grammatica. La grammatica valenziale, secondo il mio punto di vista, è stata molto utile, poiché, facendo latino, riesco a ripassare e ad approfondire alcuni argomenti che, magari, non si ha avuto il tempo di trattare durante l'anno scolastico. I video erano molto chiari e con essi anche la dispensa. Le correzioni via mail, ormai, sembrano una quotidianità, quindi, sapendo muoversi bene possono essere molto utili, anche perché lei è sempre stato molto disponibile per rispondere a domande o dubbi» (E. 1 L)*

*«La cosa che mi è piaciuta di più è stata il modo di spiegare, la cosa che mi è piaciuta di meno sono gli schemi grafici, perché rischiamo a volte di fare confusione» (M. 1 L)*

*«Sono stata contenta di scoprire che oltre all'analisi grammaticale, logica e del periodo c'è anche la grammatica valenziale di cui non avevo mai sentito parlare. Mi ha aiutata a capire in maniera ancora più chiara ed efficace i concetti fondamentali della grammatica che servono per poter parlare e scrivere correttamente. Come avevo già detto, può essere per tutti anche un aiuto in più per imparare meglio il latino. Secondo me aiuta a concentrarsi sui vari elementi della frase uno per uno, ragionando su ognuno in maniera più schematica e mantenendo così l'ordine dell'analisi della frase per rendere più semplice la traduzione. L'unica cosa un po' meno semplice è il fatto di dover svolgere l'analisi facendo ogni volta degli schemi ordinati, a differenza delle altre analisi che facevamo prima, dove bastava semplicemente scrivere un elemento sotto l'altro senza sforzarsi più di tanto. Se però ci si esercita abbastanza questa operazione può diventare più rapida e quindi anche più semplice e spontanea» (E. 1 L)*

---

<sup>113</sup> Alcuni commenti sono stati raccolti nell'apposito spazio finale delle esercitazioni e dei test, altri invece sono stati raccolti nel corso delle ultime lezioni e trascritte.

«Ci sono stati tanti argomenti interessanti e approfonditi come per esempio la differenza tra “dei” come preposizione o come articolo partitivo, gli argomenti indiretti e diretti e la definizione di frase nucleare e di argomento» (L. 1 L)

«Sono stato contento di aver approfondito un argomento che alle medie non avevo capito bene, ma gli esercizi erano davvero troppi» (A. 1 L)

«La grammatica valenziale è bella, interessante, a volte anche facile. Gli esercizi per me erano tanti e facevo fatica a finirli tutti da solo» (E. 2 A)

«Ho scoperto come analizzare la grammatica valenziale e mi sono divertito a disegnare gli schemi grafici. Era tutto sopportabile» (R. 1 L)

«All’inizio era difficile, soprattutto iniziare un argomento nuovo a distanza. Poi mi è piaciuto. Però alla fine tutta la grammatica mi è indifferente» (F. 2 A)

«Mi piace questo tipo di grammatica, perché è diverso dal solito, e anche più divertente. La didattica a distanza però è pesante e sta iniziando a stancarmi: vorrei essere a scuola» (G. 2 A)

«Ho trovato molto utile il dizionario Sabatini Coletti» (V. 2 A)

«Sono stato un po’ deluso dal risultato della mia prova. Mi ero impegnato molto e mi aspettavo di ottenere un risultato migliore» (L. 2 A)

«Mi è piaciuto questo progetto sulla grammatica valenziale perché è stato chiaro ed ordinato» (A. 2 A)

«La didattica a distanza è utile, ma la grammatica valenziale proprio no» (R. 2 A)

«È una grammatica interessante. È stato tutto abbastanza chiaro, soprattutto gli schemi grafici, mi hanno divertito» (C. 1 L)

«Mi piace la grammatica valenziale, che noia però fare gli schemi grafici!» (P. 2 A)

«La chimica e l’italiano hanno qualcosa in comune: pazzesco...» (D. 1 L)

## APPENDICE II: GLI SCHEMI GRAFICI DEGLI STUDENTI

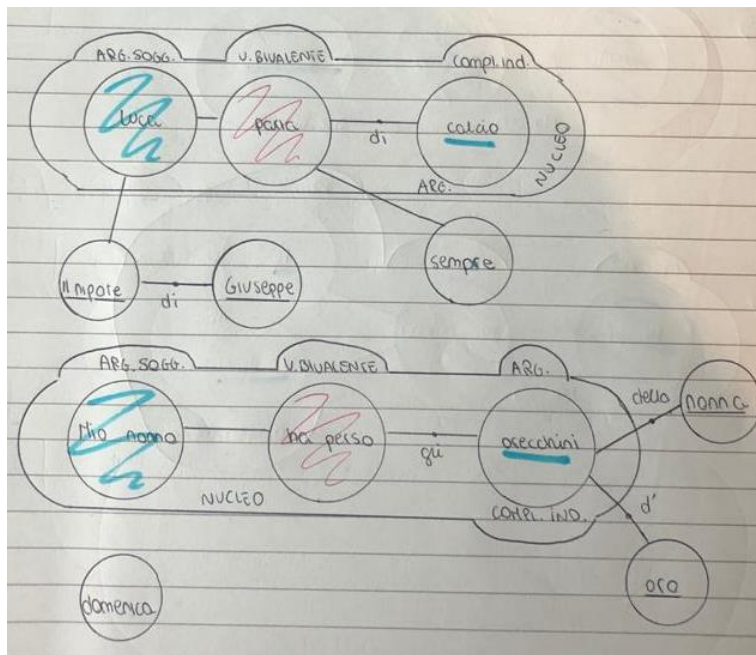


Figura 1 Schemi grafici di E. 1 L in una delle ultime esercitazioni



Figura 2 Schemi grafici di G. 2 A nel test finale

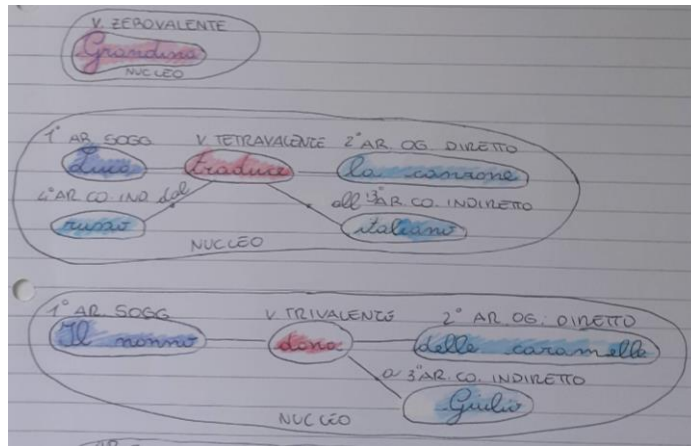


Figura 3 Schemi grafici di V. 2 A nel test finale

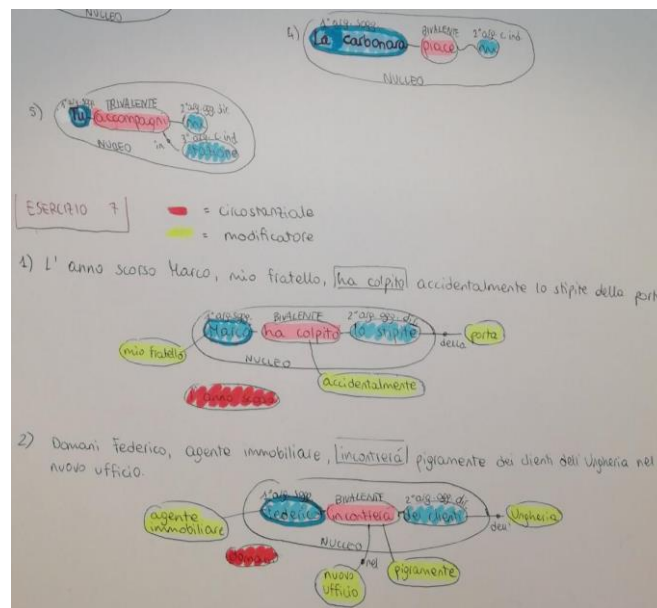


Figura 4 Schemi grafici di E. 1 L nel test finale

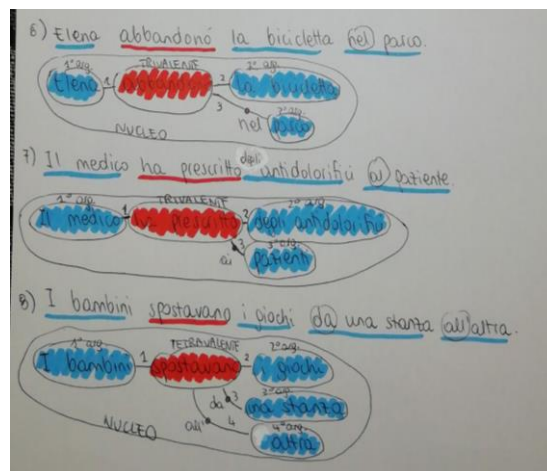


Figura 5 Schemi grafici di E. 1 L nella terza esercitazione

## APPENDICE III: LA DISPENSA

### LA GRAMMATICA VALENZIALE

Dispensa A.S. 2019/2020

Davide Da Rin

### FRASE ED ENUNCIATO

**FRASE:** è un'espressione linguistica che ha in sé gli elementi necessari e sufficienti per formulare un concetto completo, senza bisogno di aggancio ad una situazione comunicativa o ad altre frasi. Contiene sempre un verbo. Il termine frase deriva dal greco e significa 'pensiero manifestato con parole'.

*Esempi:*

- 1) *Neveca*
- 2) *Paola sbadiglia*
- 3) *Piero inseguiva il suo cane*
- 4) *Giulio consegnerà il pacco al portiere*
- 5) *Il vento ha scaraventato i vasi dal balcone sul marciapiede*

**ENUNCIATO:** è un'espressione linguistica che può essere formata in qualsiasi modo. Può essere priva del verbo, oppure può lasciarlo privo di qualcosa (es. 6); il termine enunciato indica che sono espressioni effettivamente 'enunciate', cioè dette o scritte a qualcuno, che poteva capirle in quella particolare situazione.

*Esempi:*

- 1) *Due etti di salame e quattro uova*
- 2) *Molta folla nelle piazze, grande illuminazione e bandiere ai balconi*
- 3) *Una nave di grandi dimensioni, attrezzata per lunghi e comodi viaggi, per almeno mille passeggeri*
- 4) *Che capitomboli sulla pista ghiacciata!*
- 5) *Sempre pioggia*
- 6) *Quanto devo?* (Rimane sottinteso il verbo principale: pagare)

Osservando i modellini delle **frasi** scopriamo, e perfezioniamo, il meccanismo della lingua com'è nella nostra mente; in questo modo arriviamo a conoscere la sintassi (combinazione dei singoli pezzi della lingua).

Osservando la forma degli **enunciati**, invece, impariamo ad interpretare e a costruire i testi, che sono i 'messaggi effettivi, parlati o scritti' rivolti realmente a qualcuno per trattare contenuti diversi e per scopi diversi.



## VALENZA, ARGOMENTI e NUCLEO

Definiamo un **verbo** come tale sia quando è costituito da una sola forma, sia quando è composto con l'ausiliare (siamo andati, ...) o con altri verbi accompagnatori (dobbiamo andare, ...).

Ogni **verbo** fa affiorare nella nostra mente una scena: alcuni verbi bastano da soli a rappresentarla (nevicare), mentre altri richiedono di essere completati con altri elementi (soprattutto nomi).

**ARGOMENTI** = elementi necessari e sufficienti che un verbo vuole accanto a sé per ottenere frasi minime di senso compiuto. Possono collegarsi al verbo DIRETTAMENTE o INDIRETTAMENTE, mediante una preposizione.

*Esempi:*

- 1) Mario lava la macchina
- 2) Andrea sbadiglia
- 3) Piero inseguiva il suo cane
- 4) Lo sport giova alla salute
- 5) Gli amici hanno regalato un libro a Giulia

**VALENZA** = è la proprietà che il verbo ha, in base al proprio significato, di chiamare a sé un dato numero di argomenti necessari e sufficienti per costruire un nucleo di frase.

Il concetto di valenza è derivato dalla chimica: la valenza chimica è la capacità che l'atomo ha di combinarsi con un certo numero di atomi di altri elementi, per formare le molecole di un composto. La valenza chimica è espressa da un numero che va da zero a quattro e che corrisponde ai posti che ogni atomo mette a disposizione quando entra in combinazione con altri atomi.

La metafora della valenza è stata introdotta da Lucien Tesnière, un linguista francese, che elaborò per primo il modello chiamato 'valenziale'. Sempre a Tesnière dobbiamo la metafora del verbo come rappresentazione teatrale (la frase è vista come un 'piccolo dramma', che il verbo mette in scena chiamando intorno a sé degli attori o 'attanti').

Esaminando i verbi della nostra lingua, possiamo affermare che tutti hanno valenze che vanno da zero a quattro, e vengono definiti:

**VERBI ZEROVALENTI**, *con valenza zero*. Come il verbo nevicare, che non richiede nessun nome aggiunto per rappresentare la pura scena della neve che cade, si comportano anche i verbi piovere, piovigginare, grandinare, albeggiare, annottare e pochi altri. Nessuno di essi ha bisogno di un nome che li accompagni. Possono naturalmente essere usati nei vari tempi e modi e possono entrare in frasi più ampie, ma non necessitano di argomenti.

VERBI MONOVALENTI, *con valenza 1*. Come il verbo sbadigliare, che richiede accanto a sé un solo elemento ('chi' sbadiglia), si comportano anche tossire, russare, riposare, dormire, ridere, vivere, nascere, morire ... riguardano fenomeni fisici di esseri viventi: il significato proprio di tali verbi richiede solo che si indichi l'essere in cui si verificano questi fenomeni.

VERBI BIVALENTI, *con valenza 2*. Come il verbo inseguire, che richiede accanto a sé l'indicazione di due elementi (l'inseguitore e l'inseguito), si comportano moltissimi altri verbi, che indicano azioni o eventi diversissimi. Ad esempio: amare, odiare, lavare, pulire, sporcare, coprire, lodare, punire, ...

Tra i verbi bivalenti è possibile incontrare una variante: alcuni legano a sé il secondo elemento mediante una preposizione semplice o articolata (es: *Fabio va a casa, Paolo è uscito da scuola, Edoardo è sceso in strada, I giovani non credono nel denaro*).

VERBI TRIVALENTI, *con valenza 3*. Come il verbo consegnare, che richiede l'indicazione di tre elementi (chi consegna, cosa e a chi), si comportano molti altri verbi come dare, attribuire, dire, dichiarare, comunicare, aggiungere, togliere, ...

Con questi verbi il terzo elemento è preceduto (in italiano e in molte altre lingue) da una preposizione (es: *Ho consegnato il regalo a Fabio, ...*).

VERBI TETRAVALENTI, *con valenza 4*. Come il verbo trasferire, che richiede l'indicazione di quattro elementi (chi causa il trasferimento, cosa viene trasferito, da dove e dove viene trasferito), si comportano pochi altri verbi come scaraventare, trasbordare, spostare, trasportare, tradurre, travasare.

Il verbo e i suoi argomenti formano il **NUCLEO** della frase, ovvero la struttura portante dell'intera frase.

*Esempi:*

- 1) *Andrea sbadiglia ripetutamente per la stanchezza e per la noia*
- 2) *Ogni domenica Mario lava con cura la nuova macchina*
- 3) *Lo sport ben fatto giova certamente alla salute di tutti*
- 4) *Gli amici della palestra hanno regalato a Giulia per il suo compleanno un libro d'arte riccamente illustrato*

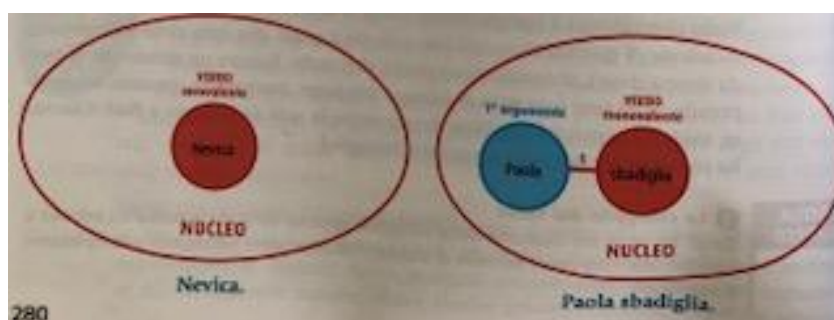
## GLI SCHEMI GRAFICI

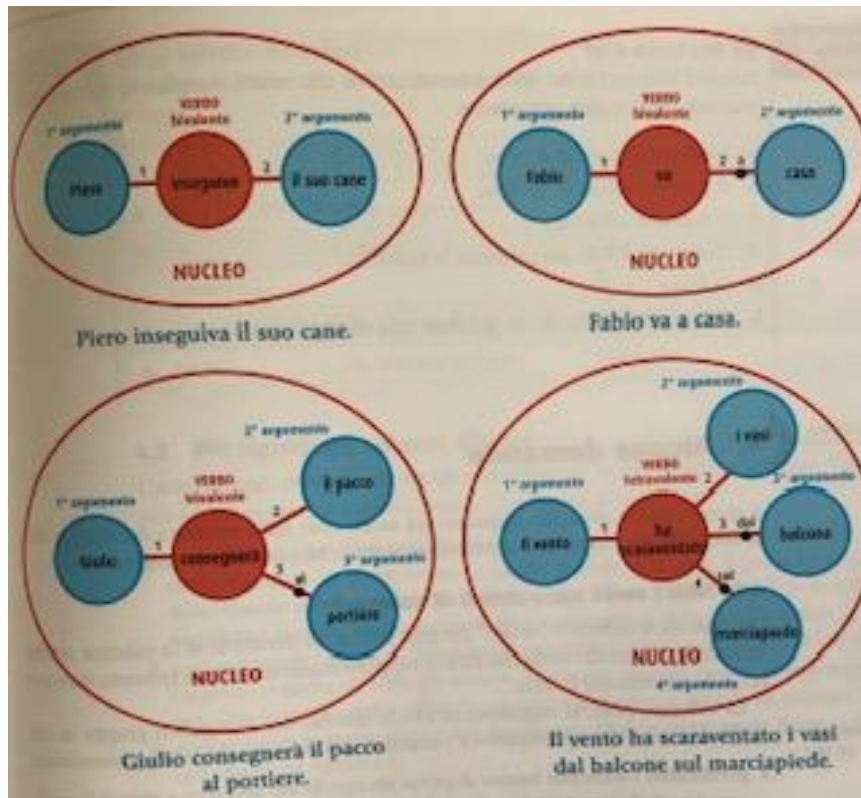
I nuclei delle frasi possono essere rappresentati con schemi grafici molto efficaci in questo modo:

- Collochiamo verbi e argomenti (al momento solo nomi, con eventuali articoli e aggettivi che li riguardino strettamente) in altrettanti cerchi.
- Coloriamo in rosso il cerchio del verbo, collocato al centro, e in azzurro i cerchi degli argomenti.
- Indichiamo le valenze con delle lineette che partono dal verbo e scriviamo su ciascuna un numero (1,2,3,4) che scriveremo anche accanto ai rispettivi argomenti agganciati alle valenze.
- Indichiamo con un pallino nero sulla lineetta della valenza le eventuali preposizioni che collegano un argomento al verbo.
- Racchiudiamo il tutto in un ovale (come si fa con gli insiemi), al cui interno scriviamo NUCLEO.

Osserviamo gli schemi riportati negli esempi e possiamo notare che:

- si considera ‘frase’ anche quella composta dal solo verbo zerovalente;
- dai verbi monovalenti in poi, si colloca il primo argomento a sinistra rispetto al verbo e gli altri, quando presenti, a destra (→ **il primo argomento non ha quindi una funzione diversa rispetto agli altri**).
- per le frasi con verbo trivalente o tetravalente, questi schemi mostrano che tutti gli argomenti hanno un loro legame con il verbo, sono cioè richiesti dal verbo.





## PIÙ SIGNIFICATI, VALENZE DIVERSE

Un verbo può avere diversi significati e valenze? Sì, un verbo può avere diverse accezioni e cambiare la valenza a seconda del significato.

1) Il verbo *vivere* si comporta principalmente come verbo monovalente:  
*Vivo e non penso ad altro*, in cui ha bisogno solo di un argomento (Io, sottinteso).

Quando però il verbo assume significati particolari diventa bivalente:

- significato di ‘abitare, risiedere’ → richiede l’indicazione di un luogo  
*Franca vive a Taranto / Paolo vive in campagna*
- significato di ‘nutrirsi’ o ‘sostenersi finanziariamente’ → richiede l’indicazione dei mezzi per tenersi in vita  
*Gli aborigeni vivevano di caccia / Elena vive di illusioni*

- significato di ‘trovarsi in una condizione o in uno stato d’animo’ → richiede l’indicazione della condizione o dello stato d’animo  
*Quella famiglia vive in miseria / Alessio vive nell’ansia / Giorgia vive in solitudine*

- significato di ‘provare una forte sensazione’ per ciò che si fa o per la situazione in cui ci si trova → diventa transitivo e richiede due argomenti  
*I ragazzi vivono lo sport / Tutti abbiamo vissuto una bellissima esperienza*

- 2) I verbi zerovalenti e monovalenti acquistano valenze diverse quando sono usati in senso figurato. Ad esempio, il verbo *piovere* in senso proprio è zerovalente e indica il cadere della pioggia, ma si usa spesso in senso figurato per indicare altre cose che cadono dall’alto come tante gocce di pioggia. In questo caso, il verbo ha bisogno del soggetto (collocato dopo) e diventa monovalente:  
→ *Piovono sassi      Piovono tasse      Piovevano rimproveri*

Il verbo *piovere* può diventare addirittura trivalente in frasi come *Dalla montagna piovevano sassi sulla strada* o *Dal governo piovono tasse sui contribuenti*.

Altri verbi che possono acquistare valenze sono *miagolare*, *abbaiare*, *sibilare*, normalmente monovalenti.

→ Il bimbo, intimorito, ha miagolato la risposta

- 3) Esiste anche il fenomeno opposto: verbi che partono da un significato che richiede almeno due valenze e poi ne sviluppano uno più ampio, con una sola valenza. È il caso del verbo *andare* che può avere tre significati diversi:

- può indicare che qualcuno o qualcosa ‘si dirige verso un luogo’ e con questo significato richiede due argomenti (**valenza 2**)  
es: *Fabio va a casa / Questo treno va a Genova*
- può esprimere l’idea del ‘funzionare, procedere bene’ a proposito di un meccanismo o di altro e con questo significato richiede un solo argomento (**valenza 1**)  
es: *Il motore va / Queste monetine non vanno / Il nuovo negozio va*
- può indicare lo spostamento tra due luoghi e in questo caso ha tre argomenti (**valenza 3**)  
es: *Questo treno va da Roma a Bari*

Uno strumento che può aiutarci nel caso di dubbi sulla determinazione della valenza è il dizionario Sabatini Coletti, che può essere consultato sia in forma cartacea che in forma digitale (al link [https://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/](https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/)) e riporta tutte le possibili valenze di ogni verbo, a seconda delle forme e dei significati. La versione online è leggermente meno curata da un punto di vista grafico, rispetto alla versione cartacea, ma può essere utilizzata più rapidamente attraverso gli strumenti tecnologici come tablet, smartphone e lim.

## VERBI PREDICATIVI E VERBI COPULATIVI

La valenza si manifesta in modo diverso nei due grandi gruppi in cui si dividono i verbi: predicativi e copulativi.

Sono **predicativi** i verbi che hanno di per sé un significato specifico e ‘predicano’ un’informazione precisa (es. piovere, tossire, lavare, costruire, ...).

Sono **copulativi** (pochi, ma importanti) invece i verbi che di per sé hanno un significato molto generico (essere, diventare, sembrare, apparire e qualche altro), ma che accompagnano un aggettivo o un nome per esprimere un concetto preciso e riferirlo al soggetto.

Es: *Marco è intelligente / Luisa sembra favorevole alla partenza / Pietro diventerà capo della segreteria*

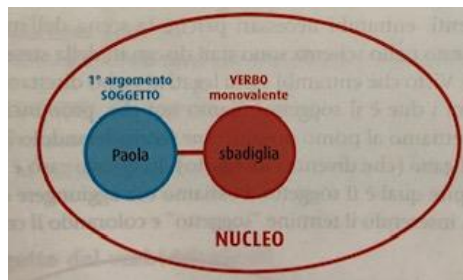
I verbi predicativi hanno già di per sé la propria valenza, mentre i copulativi prendono la valenza attraverso l’aggettivo o il nome che li accompagna: per cui *è intelligente* funziona come verbo monovalente, *sembra favorevole* e *diventerà capo* come bivalenti. (vedi esempi sopra)

## L'ARGOMENTO SOGGETTO

I verbi zerovalenti non hanno bisogno di elementi aggiuntivi per formare una frase, perché descrivono i fenomeni atmosferici, che non sembrano provocati da nessuno. Dai monovalenti in poi, invece, i verbi descrivono azioni, fenomeni, fatti in cui entrano in gioco determinati elementi in numero variabile, che chiamiamo complessivamente **argomenti**, indicati generalmente da nomi e pronomi.

- ✓ I verbi monovalenti indicano atti e fenomeni nei quali è coinvolto qualcuno o qualcosa, per cui questi verbi hanno bisogno di un argomento che indichi quel qualcuno o quel qualcosa. Con questi verbi si vede subito che l'argomento aggiunto fornisce un appoggio, un basamento al verbo stesso, chiamato **soggetto**.

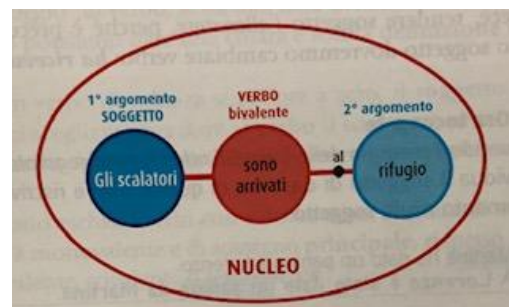
Il soggetto non è preceduto da preposizione e si accorda con il verbo nel numero e, quando possibile, nel genere (*Marco è caduto / Marcella è caduta / Marco e Paolo sono caduti*)



Lo stesso schema funziona con un soggetto plurale:

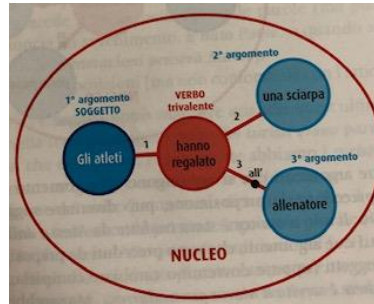
*I bambini dormono / I miei fiori appassiscono / I lupi ululano*

- ✓ Con i verbi bivalenti, che hanno due argomenti, bisogna stabilire quale dei due svolge la funzione di soggetto. Nella frase *Il cane insegue il gatto* entrambi gli argomenti sono legati al verbo direttamente, senza preposizione. Siamo noi che nel pronunciare la frase mettiamo al primo posto il *cane* e al secondo il *gatto*. In questo caso è quindi l'ordine delle parole che ci fa capire quale sia il soggetto. Il soggetto si individua più facilmente, grazie al suo accordo nel numero (e talvolta anche con il genere) con il verbo: *Il cane insegue i gatti / I cani inseguono i gatti*.

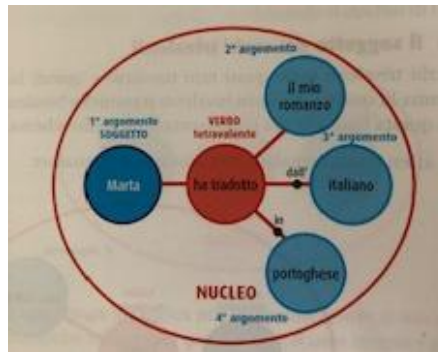


Tra gli esempi vediamo anche un verbo intransitivo, che vuole un secondo argomento preceduto da una preposizione, e pertanto detto indiretto: *Gli scalatori sono arrivati al rifugio*.

- ✓ I verbi trivalenti sono quasi tutti transitivi e la costruzione della frase somma le qualità dei verbi bivalenti transitivi e intransitivi. Nell'esempio risulta soggetto l'argomento *gli atleti*.



- ✓ I verbi tetravalenti sono pochi: eccone un esempio.



### COME SI RICONOSCE IL SOGGETTO

**Il soggetto si riconosce quindi da tre caratteristiche, non sempre presenti:**

- 1) è l'argomento che impone al verbo persona, numero e in alcuni casi genere;
- 2) normalmente precede il verbo nella fila delle parole (ma può venire dopo quando si annuncia un avvenimento o quando al suo referente va dato risalto: *È nato Edoardo / Alle prenotazioni penserà Sara*);
- 3) non è preceduto da preposizioni (ma attenzione a non confonderle con l'articolo partitivo)

[Non dimentichiamo che in italiano le forme del verbo permettono di sottintendere il soggetto.]



## GLI ALTRI ARGOMENTI DEL NUCLEO

Come abbiamo già visto, a partire dai verbi bivalenti, dentro il nucleo troviamo, oltre al soggetto, anche altri argomenti. Questi prendono il nome di **oggetto** e **complemento indiretto**.

### L'oggetto

Nella frase *Il cane insegue il gatto* notiamo che il verbo *inseguire*, bivalente, ha due argomenti: *il cane* e *il gatto*. Se diciamo che è *il cane* a prendere l'iniziativa di lanciarsi all'inseguimento e lo nominiamo per primo, il suo nome fa da sostegno principale o soggetto al verbo. Il nome del gatto diventa quindi l'altro sostegno, che prende il nome di **oggetto**.

È importante precisare che l'elemento di cui stiamo parlando è legato al verbo direttamente, senza preposizione: in questo caso l'oggetto viene chiamato oggetto diretto. (Attenzione a non scambiare le forme dell'articolo partitivo con le preposizioni: *Francesco ha chiesto del pane.*)



La mancanza di preposizione è un particolare molto importante: segnala che il verbo a cui l'oggetto è agganciato è transitivo.

All'interno di una frase, possiamo riconoscere l'oggetto in modi diversi:

- **non è legato al verbo da preposizioni;**
- **può diventare soggetto nella frase passiva;**
- **nella frase lineare, la sua posizione è dopo il verbo.**

### Il complemento indiretto

L'altro tipo di argomento, necessario per completare le valenze di alcuni verbi, **si lega al verbo mediante una preposizione**: è il cosiddetto **complemento indiretto**.

Non si presta a diventare soggetto, volgendo il verbo al passivo, perché i verbi cui si lega non hanno la forma passiva, e vengono chiamati intransitivi. Ad esempio, la frase *Gli scalatori sono arrivati al rifugio* non si può trasformare in *Il rifugio è stato arrivato*

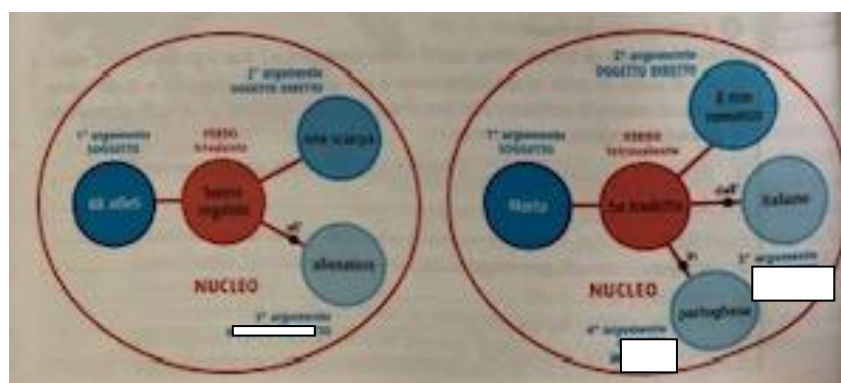
dagli scalatori (perché sia corretta è necessario cambiare il verbo: *Il rifugio è stato raggiunto dagli scalatori*).

Ecco lo schema grafico della frase:



Rifugio è il 2° argomento ... COMPLEMENTO INDIRETTO

Oltre ai verbi **intransitivi bivalenti**, il complemento indiretto si trova anche con i verbi **transitivi trivalenti** e con i pochi **tetravalenti**, tutti transitivi: essi hanno infatti sia un **oggetto diretto**, perché transitivi, sia **uno o due complementi indiretti**. Ecco gli schemi grafici dei due tipi di verbi:



Gli argomenti introdotti da preposizione sono detti **COMPLEMENTI INDIRETTI**

A questo punto è possibile dare una definizione complessiva dei due tipi di argomento appena esaminati:

si tratta di quegli argomenti, diversi dal soggetto, che nel numero massimo di tre, sono collegati al verbo e si distinguono in **oggetto**, quello legato al verbo senza preposizione, e **complemento indiretto**, quando il legame con il verbo si attua mediante preposizione.

## Accordo e reggenza

Il soggetto impone al verbo le forme di persona, numero e, a volte, genere: si crea quindi un **accordo** (o **concordanza**) tra queste due parti della frase.

Gli altri argomenti (oggetto diretto e complemento indiretto), invece, ‘obbediscono’ al verbo o, come generalmente si dice, è il verbo che ‘li regge’. Questo legame si chiama **reggenza** e si distingue in:

- ✓ **reggenza diretta**, per l’oggetto diretto, che semplicemente si affianca al verbo, come si vede anche negli schemi grafici;
- ✓ **reggenza indiretta** o **preposizionale**, per il complemento indiretto, che in italiano è legato al verbo mediante una preposizione (negli schemi grafici indicata da un pallino nero sulla linea della valenza).

Un caso particolare è rappresentato dai **pronomi personali**, i quali hanno delle forme, cosiddette deboli, che funzionano da complemento indiretto senza bisogno di preposizione (mi, ti, gli, le, ci, vi, loro, che corrispondono alle forme forti ‘a me’, ‘a te’, ‘a lui’, ...).

Negli schemi grafici la reggenza indiretta dei pronomi che ‘rifiutano’ la preposizione è indicata da una linea curva della valenza.



## I 'concetti particolari' espressi dal complemento indiretto

Tenendo presente che i concetti espressi dal complemento indiretto si colgono e si definiscono solo attraverso il rapporto con il verbo a cui si aggancia, e che spesso possono definirsi in più modi, vediamo quali sono questi concetti. Il complemento indiretto può indicare:

1. la meta o il luogo di arrivo → *Gli scalatori sono arrivati **al rifugio***
2. il destinatario-beneficiario → *Gli atleti hanno regalato una sciarpa **all'allenatore***
3. partenza e arrivo → *Ha tradotto il romanzo **dall'italiano in portoghese***
4. un obiettivo o un motivo di interesse → *Pietro pensa **alle vacanze** / Francesca pensa **a suo fratello malato***
5. il rapporto che lega chi parla al suo interlocutore → *Veronica ha discusso **con il direttore** il suo progetto*
6. il contenuto o l'argomento trattato in un discorso o in un testo → *Questo libro tratta **di grammatica***
7. il responsabile dell'evento subito dal soggetto (agente animato o causa naturale) → *Il gatto è inseguito **dal cane** / Gli alberi sono stati abbattuti **dal vento***
8. la collocazione in un luogo → *Edoardo è **a scuola** / La minestra è **nel piatto** / Angela è **dalla parrucchiera** / L'autobus è **per la strada***

## E poi?

All'interno di una frase ci sono poi altri elementi, che aggiungono delle informazioni e sono di vario tipo → vengono chiamati elementi extranucleari.

Possono essere classificati per:

- tipo (a seconda della forma): aggettivi, espressioni preposizionali, apposizioni, avverbi;
- funzione: attributiva o predicativa.

Possono esprimere concetti minimi, ma in sé conclusi, dando informazioni su tempo, durata, stati d'animo, scopo e molto altro.

## APPENDICE IV: LE ESERCITAZIONI

### PRIMA ESERCITAZIONE GRAMMATICA VALENZIALE

Dopo aver visto i video di spiegazione di frasi ed enunciato e dopo avere almeno letto la prima facciata della dispensa, svolgi i seguenti esercizi.

#### ESERCIZIO 1

Ricordi almeno tre delle cinque caratteristiche che ci permettono di identificare una frase?

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

#### ESERCIZIO 2

Individua, tra le seguenti espressioni proposte, quali possono considerarsi frasi. Per ciascuna frase individuata, evidenzia (o riporta a sinistra) il verbo e sottolinea i nomi che lo accompagnano.

- 1) Questa strada congiunge Bari e Taranto
- 2) Diego hanno risolto il problema
- 3) Grande festa in piazza
- 4) Una profumata ha la zia candela acceso
- 5) Una sogliola e due orate, grazie
- 6) Domani, piogge sul litorale e mare molto mosso
- 7) Il pinguino preferisce climi freddi
- 8) I fagioli stanno cuocendo
- 9) In alto, lontano, fin lassù
- 10) Strepitanti forbici fagocitavano furiose piogge
- 11) Mio fratello vive a Rimini
- 12) Il telefono squilla
- 13) La professoressa inglese
- 14) Quaderno il ho ti chiesto
- 15) Cesare ha trasportato
- 16) Piovano tasse sul popolo

#### ESERCIZIO 3

Spiega per quale motivo hai scartato le altre espressioni e indica quali possono essere considerati enunciati.

## SECONDA ESERCITAZIONE GRAMMATICA VALENZIALE

Dopo aver visto i video di spiegazione della valenza e dopo avere letto bene da pagina 1 a pagina 3 della dispensa, svolgi i seguenti esercizi.

### ESERCIZIO 1

Individua solo le frasi che possiamo considerare tali, e in ciascuna di esse evidenzia (o riscrivi a destra) il verbo. Attenzione ad enunciati e non frasi!

- 1) La bambina ha rimproverato
- 2) Luigi si sveglia presto tutte le mattine
- 3) Hai spedito alla tua amica di Milano?
- 4) Angela ha mangiato una bella mela matura
- 5) Il libro di storia appartiene
- 6) Maria ha messo
- 7) Maria ha messo i libri
- 8) La professoressa spiega
- 9) La professoressa interroga
- 10) La professoressa corregge i compiti
- 11) La professoressa spagnolo
- 12) La mamma mise
- 13) Il gatto dorme
- 14) Giovanni abitava in quella casa
- 15) Verdi pensieri conducevano le mattonelle per l'aia

### ESERCIZIO 2

Osserva gli elementi dati e scrivi il verbo più appropriato per formare una frase di senso compiuto, come nell'esempio.

- 1) Greta/tulipani: raccoglie
- 2) La penna: \_\_\_\_\_
- 3) Gli studenti/a una recita: \_\_\_\_\_
- 4) Letizia/un bicchiere: \_\_\_\_\_
- 5) Nico/gli esercizi: \_\_\_\_\_
- 6) La classe/la lezione/alla prof: \_\_\_\_\_
- 7) Mia sorella/la spazzola/a Sara: \_\_\_\_\_
- 8) La Juventus/la partita: \_\_\_\_\_
- 9) I ragazzi/il libro: \_\_\_\_\_
- 10) La giuria/il premio/al miglior film: \_\_\_\_\_

### ESERCIZIO 3

Scrivi una frase per ciascun verbo con il numero di elementi indicato tra parentesi, come nell'esempio.

- 1) Regalano (3 elementi): Gli amici regalano un peluche a Vittoria
- 2) Ha bruciato (2 elementi): \_\_\_\_\_
- 3) Dormiva (1 elemento): \_\_\_\_\_
- 4) Trasporterà (4 elementi): \_\_\_\_\_
- 5) Avete mostrato (3 elementi): \_\_\_\_\_
- 6) Accompagneremo (3 elementi) \_\_\_\_\_
- 7) Assomiglia (2 elementi): \_\_\_\_\_

- 8) Ho dimenticato (3 elementi): \_\_\_\_\_  
 9) Ha sorpreso (2 elementi): \_\_\_\_\_  
 10) È ingrassato (1 elemento): \_\_\_\_\_  
 11) Traducevano (4 elementi): \_\_\_\_\_  
 12) Spedirete (3 elementi): \_\_\_\_\_

#### ESERCIZIO 4

Ricordi quali metafore utilizza il padre della Grammatica Valenziale per presentarci la frase?

- 1) \_\_\_\_\_  
 2) \_\_\_\_\_

Come si può definire un ARGOMENTO?

\_\_\_\_\_

Come si chiama un verbo accompagnato da 3 argomenti? \_\_\_\_\_

#### ESERCIZIO 5

Evidenzia in ciascuna frase il verbo, sottolinea separatamente gli argomenti e scrivi poi la valenza (zerovalente, monovalente, bivalente, trivalente, tetravalente), come nell'esempio.

Il tuffatore saltò dal trampolino nella piscina TRIVALENTE (o valenza 3)

- 1) Grandina
- 2) Le ragazze hanno rivelato i loro segreti
- 3) I conti non tornano
- 4) Il cane sta abbaiano
- 5) I miei nonni mettevano i soldi sotto al materasso
- 6) La mamma ha portato la macchina dal piazzale nel garage
- 7) I ragazzi hanno rifiutato il nostro invito
- 8) Massimo ha dichiarato il suo amore alla fidanzata
- 9) I francesi hanno introdotto una nuova moda
- 10) Loro non credono alle tue scuse
- 11) Pioverà
- 12) L'alcol nuoce alla salute
- 13) I volontari hanno trasportato il malato dall'ospedale a casa
- 14) Cristina insegna alla figlia la geometria
- 15) La zia ha comprato del pane

Riporta ora 3 argomenti diretti e 3 argomenti indiretti, scegliendoli nell'esercizio.

ARGOMENTI DIRETTI:	ARGOMENTI INDIRETTI:
1)	1)
2)	2)
3)	3)

## ESERCIZIO 6

Evidenzia, in ciascuna frase, il NUCLEO (ovvero il verbo e gli argomenti), come nell'esempio e scrivi la valenza di ciascun verbo.

Per la fame, **Marcello è corso a casa.** (verbo BIVALENTE)

- 1) Piero inseguiva il suo cane in tutta la casa
- 2) Marta scrive con passione
- 3) Paolo rise di gusto per una barzelletta di Giacomo
- 4) Walter, il mio amico di Milano, ha acquistato un bellissimo appartamento in centro
- 5) Francesco pulisce la sua auto tutti i giorni
- 6) Il cane di mio zio abbaia con vigore quando passa il vicino
- 7) Stefano parla sempre di affari con Marco e Giovanni
- 8) Piove da giorni
- 9) Il nonno di Alberto negli anni '70 costruiva barche con materiali costosissimi
- 10) La signora lava i vetri dopo la pioggia

Hai dubbi? C'è qualcosa che non ti è particolarmente chiaro o su cui vorresti ritornassimo?

Ti piace questo tipo di grammatica? E cosa pensi delle lezioni a distanza?



## TERZA ESERCITAZIONE GRAMMATICA VALENZIALE

Dopo aver visto i video di spiegazione degli schemi grafici e dopo avere letto bene pagina 3 e pagina 4 della dispensa (dal file pdf vedi le immagini a colori) svolgi i seguenti esercizi. Valuta tu se svolgerli al pc (è più complicato creare gli schemi grafici) o sul quaderno.

### ESERCIZIO 1

Trascrivi la frase, poi sottolinea in rosso il verbo e in blu gli argomenti. Cerchia le preposizioni che introducono gli argomenti indiretti.

Disegna poi lo schema grafico di ciascuna frase (ricordati di scrivere sopra al verbo la sua valenza e di racchiudere tutto nel nucleo). Rivedi gli esempi nella dispensa e nei video, se necessario.

- 1) Danilo ha prestato i pennarelli a Vincenzo
- 2) La notizia ha sorpreso tutti
- 3) La professoressa ha restituito le verifiche agli studenti
- 4) Sandro è tornato dalla palestra
- 5) Le cavallette hanno distrutto i vitigni
- 6) Elena abbandonò la bicicletta nel parco
- 7) Il medico ha prescritto degli antidolorifici al paziente
- 8) I bambini spostavano i giochi da una stanza all'altra
- 9) Nevica
- 10) Gaia sta sbucciando un'arancia

Hai dubbi? C'è qualcosa che non ti è particolarmente chiaro o su cui vorresti ritornassimo?

Ti piace questo tipo di grammatica? E cosa pensi degli schemi grafici?

## QUARTA ESERCITAZIONE GRAMMATICA VALENZIALE

Dopo aver visto i video di spiegazione e dopo aver letto bene da pagina 4 a pagina 6 della dispensa, svolgi i seguenti esercizi.

### ESERCIZIO 1

Ricopia la frase. Poi, in ciascuna frase, evidenzia il verbo, sottolinea con un colore gli argomenti diretti e con un altro gli argomenti indiretti, cerchia le preposizioni che introducono gli argomenti indiretti. Disegna poi gli schemi grafici, ricordando di riportare tutto ciò che sai.

- 1) Il computer funziona
- 2) Costanza è entrata in classe
- 3) La vicina pulisce lo specchio
- 4) L'attore fissava lo sguardo nel vuoto
- 5) Emilia ha travasato l'olio dalla latta alle bottiglie
- 6) Nevica

### ESERCIZIO 2

Individua ed elimina gli elementi che non sono richiesti dalla valenza del verbo, poi disegna gli schemi grafici delle frasi ottenute. (In caso di dubbi sulla valenza del verbo, consulta il dizionario Sabatini-Coletti)

- 1) Ha tuonato tutto il pomeriggio
- 2) Mary recitava in una compagnia di teatro popolare
- 3) La finestra della camera da letto affaccia sul giardino del condominio
- 4) Hafiz, di origine turca, prepara il kebab più gustoso di tutta la città
- 5) La mamma ha frugato tutto il giorno tra i suoi documenti per la dichiarazione dei redditi
- 6) La ditta dei Rossi spedisce la propria merce in tutta Europa

### ESERCIZIO 3

Aiutandoti con il dizionario Sabatini-Coletti prova a scrivere una frase con ogni valenza dei seguenti verbi.

- 1) Piacere: monovalente/bivalente (es. Anna piace/ A Simone piacciono i pistacchi)
- 2) Piovere: zerovalente/trivalente
- 3) Andare: monovalente/bivalente/trivalente
- 4) Abbaiare: monovalente/bivalente
- 5) Scendere: monovalente/bivalente/trivalente

### ESERCIZIO 4

Scrivi due frasi con due verbi predicativi diversi (se riesci, individua anche la valenza) e due con due verbi copulativi (se riesci, individua la valenza).

### ESERCIZIO 5

Cerca nel dizionario Sabatini-Coletti i seguenti verbi e riporta tutte le possibili valenze di ciascuno, aggiungendo anche un esempio.

(Ricorda che il dizionario riporta le diverse valenze tra parentesi quadre, ma vanno benissimo anche quelle tonde. Non ti preoccupare se non dovessi capire alcune sigle che vengono utilizzate.)

Es: MIAGOLARE

- 1- (sogg-v) Il gatto miagola
- 2- (sogg-v-arg) L'alunno miagolò la poesia

NEVICARE

- 1- (non sogg-v) Nevica
- 2- (Sogg-v) Nevicano coriandoli

a) MANGIARE

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_

b) USCIRE

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_

c) FREQUENTARE

d) SALTARE

Hai dubbi? C'è qualcosa che non ti è particolarmente chiaro o su cui vorresti ritornassimo?

Avevi mai sentito parlare di grammatica valenziale? Ti piacciono gli schemi grafici o preferisci la grammatica tradizionale con l'analisi logica? Cosa pensi del dizionario Sabatini-Coletti?

## QUINTA ESERCITAZIONE GRAMMATICA VALENZIALE

Dopo aver visto i video di spiegazione e dopo aver letto bene da pagina 6 a pagina 7 della dispensa, svolgi i seguenti esercizi.

### ESERCIZIO 1

Individua il soggetto e gli altri argomenti in modo diverso, poi disegna gli schemi radiali (ricorda di prestare attenzione agli argomenti indiretti!)

- 1) Mio fratello suona il violino
- 2) Un rumore ha svegliato il bambino
- 3) Francesco ha trasportato il carico dalla ditta all'officina
- 4) La luna rischiarava la valle
- 5) Il gruppo ha viaggiato in pullman
- 6) Il professore ha restituito le verifiche agli studenti
- 7) Sandra è andata dagli amici
- 8) Il tè piace agli adulti
- 9) Un temporale si è abbattuto sulla zona
- 10) Gli amici hanno regalato a Giulia un iPad
- 11) I genitori hanno conosciuto gli insegnanti
- 12) Pioverà?

### ESERCIZIO 2

Individua l'argomento soggetto nelle seguenti frasi

- 1) Un po' di vino ha macchiato la tovaglia
- 2) Il treno collega Arezzo a Roma
- 3) Marta ha ragione
- 4) Stefano parteciperà alla gara
- 5) Dei quadri di Matisse abbellivano le pareti
- 6) Sta arrivando il treno
- 7) Con questo freddo ci vorrebbe un tè caldo
- 8) Ai biglietti del concerto ci pensa Paolo
- 9) Luigi mesce il vino
- 10) È stato manomesso il sistema d'allarme
- 11) Siamo usciti troppo tardi per lo spettacolo
- 12) C'è del pollo in frigorifero

### ESERCIZIO 3

Ricordi le tre caratteristiche che determinano il soggetto? (nel caso non le ricordassi, riguarda i video)

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

## ESERCIZIO 4

Individua il soggetto sottinteso in queste espressioni (scrivilo a destra)

Scegli poi una sola frase (non con verbo monovalente) e costruisci lo schema grafico (ricordando che devi prima individuare il nucleo, ovvero il verbo e gli argomenti, compreso quello sottinteso). Attenzione ai trabocchetti.

- 1) Andiamo da Carla, stasera
- 2) Avete dimenticato gli zaini da Lucia
- 3) Parlarono sino a notte fonda
- 4) Sono un po' seccato per quello che è successo ieri
- 5) Ha iniziato la lezione dicendoci che era stanca di noi
- 6) Albeggiava
- 7) La fermata del 24 è stata soppressa
- 8) Come pensi di uscire da questo pasticcio?
- 9) È ancora presto
- 10) Piove a dritto.

## ESERCIZIO 5

Correggi le frasi sbagliate (riscrivile in modo leggibile a destra). Attento: non tutte devono essere corrette!!

- 1) A me piacciono il risotto
- 2) Sei preparata in geografia? (argomento soggetto sottinteso: Lei)
- 3) Marco è uscita dalla porta secondaria
- 4) I miei genitori non è in grado di leggere la posta elettronica
- 5) Tu e Rosa hanno problemi di comunicazione
- 6) Rosa ed io ci stiamo separando
- 7) Davide non sapevamo proprio come dircelo
- 8) Il preside ha sgridati gli alunni
- 9) Il soggetto sottinteso creano problemi alla mia classe
- 10) Alla mia classe piace la grammatica valenziale

## ESERCIZIO 6

Aiutandoti con il dizionario Sabatini-Coletti (se necessario), evidenzia il verbo e scrivi la sua valenza (prestando attenzione all'argomento soggetto quando è sottinteso), dopo aver individuato separatamente gli argomenti, come nell'esempio. Ricorda che devi considerare solo gli elementi necessari, non quelli superflui.

Franca pensò a loro per tutta l'estate (verbo bivalente)

È uscito dalla porta secondaria (verbo bivalente, Lui arg. soggetto sottinteso)

- 1) Lo zio di Edoardo ha ricevuto una affettuosa mail di auguri dal nipote
- 2) Francesco è arrivato a Bologna ieri da Prato
- 3) Carlotta ha rotto un bicchiere del servizio di nozze della madre
- 4) Anna è stanca per la passeggiata
- 5) Il bambino è stato morso improvvisamente dal cane dei vicini
- 6) Alessio è entrato in classe in ritardo
- 7) A causa dei problemi di linea, il computer non funziona

## ESERCIZIO 7

Indica se dei, delle, degli, ecc. sono preposizioni o articoli partitivi, come negli esempi.

Degli amici giocavano online    *articolo partitivo*

Il cane dei miei amici è uscito dal suo recinto    *preposizione articolata*

- 1) Stiamo parlando io e la sorella dell'avvocato
- 2) Ho rovesciato del vino
- 3) C'è ancora dell'origano nella dispensa?
- 4) La vite della caldaia è troppo piccola
- 5) Non vorrei essere nei panni della professoressa quando leggerà le risposte
- 6) Ho visto dei bei film durante la quarantena
- 7) Tu hai letto quei bei libri della Allende che ti ho consigliato?

## ESERCIZIO 8

Inventa 5 frasi:

- 1) con un articolo partitivo                                (facoltativo)
- 2) con una preposizione articolata                      (facoltativo)
- 3) con un soggetto sottinteso
- 4) con un verbo tetravalente
- 5) con uno dei verbi che può modificare la sua valenza in base al significato (se non ricordi, guarda i video della lezione 4 o la dispensa)

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_

Hai dubbi? C'è qualcosa che non ti è particolarmente chiaro o su cui vorresti ritornassimo?

Hai notato differenze con la definizione tradizionale di soggetto?

Stiamo procedendo troppo velocemente?

Hai usato il dizionario Sabatini-Coletti per svolgere gli esercizi?

## SESTA ESERCITAZIONE GRAMMATICA VALENZIALE

Dopo aver visto i video di spiegazione e dopo aver letto bene le pagine 8 e 9 della dispensa, svolgi i seguenti esercizi.

### ESERCIZIO 1

- 1) Qual è la differenza fondamentale tra argomento diretto e argomento indiretto?

---

---

- 2) Quali sono le tre caratteristiche che abbiamo individuato nell'argomento OGGETTO DIRETTO?

- a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_

- 3) Quali quelle del COMPLEMENTO INDIRETTO?

- a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_

### ESERCIZIO 2

Riconosci nelle seguenti frasi se dei, degli, della, ecc. sono articoli partitivi o preposizioni, sottolineandoli e scrivendoli a lato, come negli esempi.

Es: Il libro della Arslan mi è piaciuto moltissimo

*preposizione*

In frigorifero c'è della macedonia

*articolo partitivo*

- 1) Ho visto degli amici al bar
- 2) Cosa pensi della sua nuova fidanzata?
- 3) Mettici dello zucchero, per favore!
- 4) Delle sue amiche, non tollero Micheline
- 5) Delle sue amiche andarono a trovarla dopo l'operazione
- 6) Le urla delle sue amiche la resero più nervosa
- 7) Angela ha raccolto delle margherite in giardino
- 8) Non ho visto Lucia alla festa del condominio
- 9) Siamo andati a vedere dei condomini nuovi in quartiere
- 10) Dei condomini verranno costruiti in fondo alla strada
- 11) Il costruttore dei condomini è stato multato per irregolarità
- 12) Il professore ci ha consegnato i compiti delle vacanze corretti

### ESERCIZIO 3

Sottolinea i pronomi personali e scrivi a lato se sono argomenti diretti o indiretti (puoi aiutarti sostituendoli con le forme forti come nell'esempio)

Es: Mi piace la carbonara                      a me = arg. indiretto

Stefano mi ha visto al cinema              me = arg. diretto

- 1) La professoressa ti ha sgridato giustamente
- 2) Ti interessa di più il calcio o la scuola?
- 3) Non mi è mai piaciuto perdere
- 4) Giovanni mi ha superato nel salto in alto
- 5) Le ho chiesto di ballare
- 6) I cugini di Milano non ci vogliono più vedere
- 7) Ci tocca pure studiare la grammatica valenziale!
- 8) Non ti seguono nel tuo ragionamento
- 9) Marcello ti stima da sempre
- 10) Il preside gli ha dato un ultimatum

### ESERCIZIO 4

Scrivi una frase di forma attiva, stabilendo di volta in volta quale argomento è più adatto come soggetto e quale come oggetto diretto. Aggiungi, se vuoi, articoli e aggettivi, come nell'esempio.

Dipingere/ quadro pittore: Il pittore ha dipinto un quadro unico

- 1) Dirigere/ traffico, vigile: \_\_\_\_\_
- 2) Colpire/ albero, fulmine: \_\_\_\_\_
- 3) Occupare/ compiti, pomeriggio: \_\_\_\_\_
- 4) Aspettare/ invito, amici: \_\_\_\_\_
- 5) Indire/concorso, Ministero: \_\_\_\_\_
- 6) Risolvere/ dubbi, spiegazione: \_\_\_\_\_

### ESERCIZIO 5

Sottolinea il complemento indiretto (quando c'è!) e evidenzia la preposizione da cui è retto. Attenzione agli intrusi!!

La neve è scesa **sui** monti

Il gatto ha mangiato il suo cibo NO

- 1) L'acqua trabocca dal vaso
- 2) Il gelato piace ai bambini
- 3) Il camion proviene dalla SS16
- 4) Omar sta inseguendo il borseggiatore
- 5) Piera ha spedito dei dolci ai cugini
- 6) Valeria ha affidato il suo cane ai nonni
- 7) Francesco ha presentato la sua fidanzata ai nonni
- 8) Tutti i miei amici andranno in montagna
- 9) Davide ha finito il libro
- 10) La 2L ha tradotto un testo dal latino all'italiano



## ESERCIZIO 6

Distingui, evidenziando in modo diverso, l'oggetto diretto e il complemento indiretto. Scrivi poi se il verbo è transitivo o intransitivo.

Il sindaco ha consegnato **il premio** **alla scuola**                      TRANSITIVO

- 1) Nicola cambia la banconota
- 2) L'imputato ammise la colpa
- 3) L'acqua scorreva dalla fontana nella tinozza
- 4) Luca ha regalato un braccialetto ad Anna
- 5) Sara compra del pane
- 6) Il cameriere assegnava i posti agli invitati
- 7) La radio ha trasmesso il concerto
- 8) Margherita giocava a pallavolo
- 9) Il nonno ha accompagnato la nonna al ristorante
- 10) I miei amici credono agli ufo
- 11) Chiara e il marito sono tornati dalle vacanze
- 12) Quel libro mi ha stregato

Segna la risposta esatta

*Un verbo è quindi transitivo quando è seguito da:*

- a) un argomento diretto
- b) un argomento indiretto

Trasforma ora le frasi da attive a passive (attenzione: mantieni lo stesso tempo verbale, non tutte sono trasformabili)

Il premio è stato consegnato alla scuola dal sindaco

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_
- 6) \_\_\_\_\_
- 7) \_\_\_\_\_
- 8) \_\_\_\_\_
- 9) \_\_\_\_\_
- 10) \_\_\_\_\_
- 11) \_\_\_\_\_
- 12) \_\_\_\_\_

Segna la risposta esatta

*Si possono trasformare dall'attivo al passivo:*

- a) Solo i verbi transitivi
- b) Solo i verbi intransitivi
- c) Entrambi
- d) Non ho capito

## ESERCIZIO 7

Evidenzia in ciascuna frase il nucleo (verbo e argomenti, se vuoi puoi distinguerli con modalità diverse) e disegna poi sul quaderno gli schemi grafici. Attenzione: in alcune frasi ci sono elementi non necessari, che non devi riportare nel nucleo, in altre potrebbero esserci degli argomenti sottintesi.

Ricorda di riportare sopra a ciascun verbo la sua valenza. In caso di necessità puoi consultare il dizionario Sabatini-Coletti

- 1) Serena nuota con le pinne
- 2) Il fiume scorreva dal monte a valle
- 3) Dario ha regalato dei fiori alla suocera
- 4) Lucia pensa al suo futuro
- 5) Il presidente comunicò le sue dimissioni per incompatibilità
- 6) Angelo parla lo spagnolo
- 7) Martina ha telefonato anche ieri pomeriggio a Carlo
- 8) Manuele e Luca hanno rimproverato Alessandra per l'accaduto
- 9) I miei cugini risiedono in Corsica
- 10) Ascolta me!
- 11) Mi piace troppo il cioccolato
- 12) Li ho visti dal medico
- 13) Quel libro non le piace

Hai dubbi? C'è qualcosa che non ti è particolarmente chiaro o su cui vorresti ritornassimo?

In questa lezione abbiamo inserito molti concetti... Stiamo procedendo troppo velocemente?

Noti delle differenze sostanziali con la grammatica tradizionale? Quale preferisci?

Hai usato il dizionario Sabatini-Coletti per svolgere gli esercizi?

**Solo per i ragazzi che studiano il latino:** è utile vedere la frase in questo modo? O preferisci l'approccio tradizionale?

## SETTIMA ESERCITAZIONE GRAMMATICA VALENZIALE

Dopo aver visto i video di spiegazione e dopo aver letto bene tutta la dispensa, svolgi i seguenti esercizi.

### ESERCIZIO 1

Sottolinea i pronomi e distingui quelli che svolgono la funzione di argomento diretto e di argomento indiretto

Li avete dimenticati     *diretto*

Purtroppo, non vi credo

*indiretto*

- 1) Ci ha chiesto se volessimo uscire
- 2) Roberto mi ha spedito dei fiori
- 3) Guardalo, sembra triste
- 4) Ti ha aiutata Walter?
- 5) Il budino non le è piaciuto
- 6) Il professore mi ha incoraggiato
- 7) La sentiremo domani
- 8) Quel tale vorrebbe parlarti
- 9) Niccolò mi ha prestato i colori
- 10) La polvere? Io non la sopporto!
- 11) A loro piacciono i carciofi
- 12) L'ha scoperta Pippo Baudo
- 13) Mi ha telefonato Maria
- 14) Simone le ha dichiarato il suo amore

### ESERCIZIO 2

Disegna lo schema grafico di ciascuna frase attiva. Trasformala poi in passiva e disegna il nuovo schema grafico (attenzione agli intrusi!)

- 1) Diana ha pulito la cucina
- 2) La nebbia impediva la visibilità
- 3) Ho acquistato un paio di libri
- 4) Laura indossa un maglione rosso
- 5) L'alcool nuoce alla salute
- 6) I Fenici distrussero la città
- 7) Nevica
- 8) Il vento ha rotto il vetro

### ESERCIZIO 3

Rappresenta per intero le seguenti frasi con gli schemi grafici (attenzione a modificatori e circostanziali)

- 1) Ieri i ladri hanno scardinato lo stipite della porta
- 2) Luca, il nipote di Giuseppe, parla sempre di calcio
- 3) Mio nonno domenica ha perso gli orecchini d'oro della nonna
- 4) Elisa ha letto un libro d'avventura ieri in giardino
- 5) Durante il viaggio, Giulia ha perso la pazienza
- 6) Matteo le ha chiesto una penna

#### ESERCIZIO 4

Aiutandoti con il dizionario Sabatini-Coletti, ricerca le diverse valenze che possono avere i seguenti verbi. Riporta quindi le valenze come indicato nel dizionario (tra parentesi tonda o quadra) e componi una frase per ciascuna di esse. (In totale 11 frasi!)

- 1) Nascere
  - a) \_\_\_\_\_
  - b) \_\_\_\_\_
- 2) Ruggire
  - a) \_\_\_\_\_
  - b) \_\_\_\_\_
- 3) Tuonare
  - a) \_\_\_\_\_
  - b) \_\_\_\_\_
- 4) Tempestare
  - a) \_\_\_\_\_
  - b) \_\_\_\_\_
  - c) \_\_\_\_\_
- 5) Stridere
  - a) \_\_\_\_\_
  - b) \_\_\_\_\_

#### ESERCIZIO 5

Scrivi due frasi per ciascuna parola: nella prima la parola deve essere articolo partitivo, nella seconda preposizione articolata

- 1) DEI
  - a) \_\_\_\_\_
  - b) \_\_\_\_\_
- 2) DEGLI
  - a) \_\_\_\_\_
  - b) \_\_\_\_\_
- 3) DELLE
  - a) \_\_\_\_\_
  - b) \_\_\_\_\_

#### ESERCIZIO 6

Scrivi 2 frasi: in una deve esserci un soggetto con articolo partitivo, nell'altra un oggetto diretto con articolo partitivo.

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_

È chiara la differenza tra modificatori e circostanziali? Vorresti continuare ad approfondire questa grammatica? Pensi ti sia stata utile o è stata una perdita di tempo? I video e la dispensa erano chiari? Le correzioni via mail?

## APPENDICE V: LE PROVE FINALI

### TEST FINALE GRAMMATICA VALENZIALE 1 L - BES<sup>114</sup>

#### ESERCIZIO 1

Segna la risposta esatta (1 per ogni risposta esatta, 0 per ogni errore)

- 1) Un verbo accompagnato da quattro argomenti è detto:
  - a) Trivalente
  - b) Quadrivalente
  - c) Tetravalente
- 2) In una frase, non può mai mancare:
  - a) Il soggetto
  - b) Il verbo
  - c) Il soggetto e il verbo
- 3) L'argomento soggetto:
  - a) Non può mai essere posto dopo il verbo
  - b) Non può essere sottinteso
  - c) Non compare nei verbi zerovalenti
- 4) "Ieri pioveva" presenta:
  - a) Un verbo e nessun argomento
  - b) Due argomenti
  - c) Un verbo e due argomenti, di cui uno sottinteso
- 5) Salutare, nella sua accezione più comune, è un verbo:
  - a) Zerovalente
  - b) Monovalente
  - c) Bivalente
- 6) L'argomento indiretto si distingue da quello diretto:
  - a) Perché è seguito da una preposizione
  - b) Perché è introdotto da una preposizione
  - c) Perché è sempre un elemento extranucleare
- 7) La frase nucleare (o nucleo) è composta da:
  - a) Verbo e i suoi complementi indiretti
  - b) Verbo e i suoi argomenti
  - c) Solo verbo, anche nei verbi bivalenti
- 8) La frase nucleare in "Ieri il gatto miagolava in continuazione per la fame" è:
  - a) Il gatto miagolava
  - b) Ieri il gatto miagolava
  - c) Il gatto miagolava per la fame
- 9) Nel dizionario Sabatini-Coletti, che struttura troveresti per il verbo della frase 'Pioveva'?
  - a) [Sogg sott – v]
  - b) [Non sogg – v]
  - c) [v]

---

<sup>114</sup> Il titolo è stato modificato solo per l'inserimento della prova in appendice, naturalmente non c'era un'etichettatura così forte nella prova consegnata agli studenti

- 10) Individua il soggetto nella frase “In poche ore è caduta un’ enorme quantità di pioggia”
- In poche ore
  - Quantità
  - La pioggia

## ESERCIZIO 2

Riconosci nelle seguenti frasi se i pronomi personali sottolineati sono oggetto diretto o complemento indiretto, sottolineandoli e scrivendo a destra la tua risposta. (0,5 per ogni risposta corretta)

- Le ho scritto troppo tardi
- Ti prego di ricordare la lista della spesa
- Non ti chiama da molto tempo?
- Vi piace di più il gelato o la torta di mele?

## ESERCIZIO 3

Trasforma le seguenti frasi da attive a passive, quando è possibile. (1,5 punti per ogni frase trasformata correttamente).

Sottolinea nelle frasi di partenza il soggetto (0,5 per ogni soggetto individuato correttamente)

- Giovanni rovescia il vino
- Il fornaio è un gran chiacchierone
- Quel libro ha stregato Mattia
- Domenica sono andato in bicicletta fino a Jesolo

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## ESERCIZIO 4

Riconosci nelle seguenti frasi se del e delle sono preposizioni o articoli partitivi, scrivendolo a destra. (0,5 per ogni risposta corretta)

- Non ricordo il nome delle bimbe
- Delle bimbe stanno trascinando il passeggino
- Ho visto delle bimbe al parco
- Del pane fresco è stato acquistato dagli zii

### ESERCIZIO 5

Sottolinea in rosso il verbo, in blu gli argomenti. Scrivi poi a destra la valenza del verbo. (0,5 per ogni elemento individuato correttamente e per la valenza corretta)

- 1) Gli amici hanno regalato una penna ad Edoardo
- 2) I muratori hanno trasportato i sacchi da qui a laggiù
- 3) Piove
- 4) Davide saluta Elisa
- 5) L'albero cresce
- 6) Albeggiava

Riporta un ARGOMENTO diretto: \_\_\_\_\_

Riporta un ARGOMENTO indiretto: \_\_\_\_\_

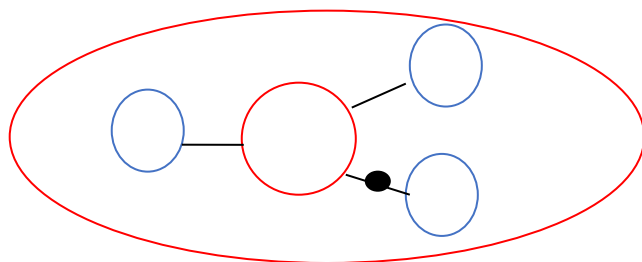
### ESERCIZIO 6

Rappresenta con gli schemi grafici le seguenti frasi nucleari.

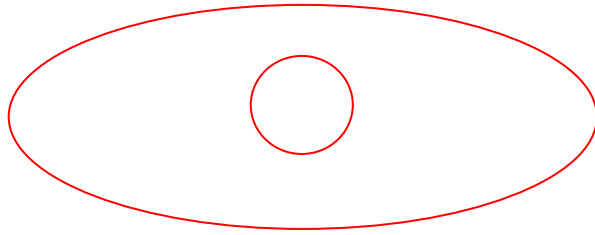
Per aiutarti, ci sono già gli schemi predisposti di due frasi: abbinale a quelle giuste e rappresenta tu le altre 3, ricordando di riportare tutte le informazioni (valenza del verbo, argomenti, pallini, preposizioni, trattini, nucleo).

(1 punto per ciascuna frase collegata correttamente, 3 o 4 punti per ciascuna frase rappresentata correttamente)

- 1) Grandina
- 2) Il sole splende
- 3) Luca traduce delle canzoni dal russo all'italiano
- 4) Mi piace il gelato
- 5) Mi accompagna alla festa?



Corrisponde alla frase numero ....



Corrisponde alla frase numero ....

### **ESERCIZIO 7 (FACOLATIVO)**

**Rappresenta con gli schemi grafici** queste frasi ‘ampie’, ricordando di distinguere modificatori e circostanziali. Se vuoi, puoi usare i colori. (5 punti per ogni frase analizzata correttamente)

- 1) Ieri Paolo ha dimenticato accidentalmente le chiavi della casa al mare in giardino.
- 2) Mercoledì Serena ha rotto inavvertitamente dei bicchieri costosissimi di cristallo a casa di Pierina.



## TEST FINALE GRAMMATICA VALENZIALE 1 L

### ESERCIZIO 1

**Segna la risposta esatta (0,5 per ogni risposta esatta, 0 per ogni errore)**

- 1) In una frase, non può mai mancare:
  - a) Il soggetto
  - b) Il verbo
  - c) Il soggetto e il verbo
  - d) Nessuna delle precedenti
- 2) Quale di queste caratteristiche non appartiene alla frase?
  - a) Esprime un concetto completo
  - b) Ha bisogno di tutti gli elementi necessari agli argomenti
  - c) Segue un certo ordine delle parole
  - d) Può sottintendere il soggetto
- 3) L'argomento soggetto:
  - a) Non può mai essere posto dopo il verbo
  - b) Non può essere sottinteso
  - c) Non necessita dell'accordo con il verbo
  - d) Non compare nei verbi zerovalenti
- 4) "Si mia allo specchio sorella pettina" non può essere considerata una frase:
  - a) Per mancanza del verbo
  - b) Per l'ordine non accettabile dei componenti
  - c) Per la mancanza di un senso logico
  - d) Perché è un enunciato
- 5) "Ieri pioveva" presenta:
  - a) Un verbo e un argomento
  - b) Un verbo e nessun argomento
  - c) Due argomenti
  - d) Un verbo e due argomenti, di cui uno sottinteso
- 6) Salutare, nella sua accezione più comune, è un verbo:
  - a) Zerovalente
  - b) Monovalente
  - c) Bivalente
  - d) Trivalente
- 7) L'argomento indiretto si distingue da quello diretto:
  - a) Perché è seguito da una preposizione
  - b) Perché è introdotto da una preposizione
  - c) Perché si trova con i verbi transitivi
  - d) Perché è sempre un elemento extranucleare

- 8) La frase nucleare (o nucleo) è composta da:
  - a) Verbo e il suo soggetto
  - b) Verbo e i suoi complementi indiretti
  - c) Verbo e i suoi argomenti
  - d) Solo verbo, anche nei verbi bivalenti
- 9) La frase nucleare in “Ieri il gatto miagolava in continuazione per la fame” è:
  - a) Il gatto miagolava
  - b) Il gatto miagolava in continuazione
  - c) Ieri il gatto miagolava
  - d) Il gatto miagolava per la fame
- 10) Nel dizionario Sabatini-Coletti, che struttura troveresti per il verbo della frase ‘Pioveva’?
  - a) [Sogg sott – v]
  - b) [Sogg – v]
  - c) [Non sogg – v]
  - d) [v]

## ESERCIZIO 2

**Riconosci nelle seguenti frasi se i pronomi personali sono oggetto diretto o complemento indiretto, sottolineandoli e scrivendo a destra la tua risposta. (0,5 per ogni risposta corretta)**

- 1) Non le piace il gelato?
- 2) Le prenderò al supermercato domani!
- 3) Il professore ti ha già scritto due mail per quella faccenda
- 4) Lorenzo ci ha spiegato la differenza tra un oratore e uno youtuber

## ESERCIZIO 3

**Trasforma le seguenti frasi da attive a passive e viceversa, quando possibile. (1,5 punti per ogni frase trasformata correttamente).**

**Sottolinea nelle frasi di partenza il soggetto (0,5 per ogni soggetto individuato correttamente)**

- 1) Il libro ha stregato Mattia
- 2) Il cane di mio zio abbaia sempre
- 3) Le castagne sono sbucciate da Alessia

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

#### ESERCIZIO 4

Riconosci nelle seguenti frasi se del e delle sono preposizioni o articoli partitivi, scrivendolo a destra. (0,5 per ogni risposta corretta)

- 1) Non ricordo il nome delle bimbe
- 2) Delle bimbe stanno trascinando il passeggino
- 3) Ho visto delle bimbe al parco
- 4) Del pane fresco è stato acquistato dagli zii

#### ESERCIZIO 5

Completa le definizioni, riferendoti SOLAMENTE alla grammatica valenziale (0,5 per ogni definizione esatta, 0 per ogni definizione errata). Scegli uno solo dei tre argomenti (salta gli altri due) e descrivilo in modo completo.

- 1) Quali sono le caratteristiche dell'argomento soggetto?
  - a) \_\_\_\_\_
  - b) \_\_\_\_\_
  - c) \_\_\_\_\_
- 2) Quali sono le caratteristiche dell'argomento oggetto diretto?
  - a) \_\_\_\_\_
  - b) \_\_\_\_\_
  - c) \_\_\_\_\_
- 3) Quali sono le caratteristiche degli argomenti complementi indiretti?
  - a) \_\_\_\_\_
  - b) \_\_\_\_\_
  - c) \_\_\_\_\_

Rispondi (1,5 punti per la risposta completa)

- 4) Che cos'è un argomento?

---

## ESERCIZIO 6

Rappresenta **con gli schemi grafici** le seguenti frasi nucleari, ricordando di riportare tutte le informazioni (valenza del verbo, argomenti, pallini, preposizioni, trattini, nucleo)

(1 punto per la frase 1, 2 punti per la frase 2 interamente corretta, 3 punti per le frasi 3-5 interamente corrette)

- 1) Albeggia
- 2) L'albero cresce
- 3) Davide traduce delle poesie dal latino all'italiano
- 4) Mi piace la carbonara (ATTENZIONE!!!)
- 5) Mi accompagni in stazione? (ATTENZIONE!!!)

## ESERCIZIO 7

Rappresenta **con gli schemi grafici** queste frasi 'ampie', ricordando di distinguere modificatori e circostanziali. Se vuoi, puoi usare i colori. (5 punti per ogni frase analizzata correttamente)

- 1) L'anno scorso Marco, mio fratello, ha colpito accidentalmente lo stipite della porta del salotto.
- 2) Domani Federico, agente immobiliare, incontrerà pigramente dei clienti dell'Ungheria nel nuovo ufficio.

## TEST FINALE GRAMMATICA VALENZIALE – 2 A BES<sup>115</sup>

### ESERCIZIO 1

**Segna la risposta esatta (1 per ogni risposta esatta, 0 per ogni errore)**

- 1) Un verbo accompagnato da quattro argomenti è detto:
  - a) Trivalente
  - b) Quadrivalente
  - b) Tetraivalente
- 2) In una frase, non può mai mancare:
  - a) Il soggetto
  - b) Il verbo
  - c) Nessuna delle precedenti
- 3) ‘Folla festante in piazza’ è:
  - a) Un enunciato
  - b) Né una frase né un enunciato
  - c) Una frase priva di senso
- 4) Quale di queste caratteristiche non appartiene alla frase?
  - a) Esprime un concetto completo
  - b) Ha bisogno di tutti gli elementi necessari agli argomenti
  - c) Segue un certo ordine delle parole
- 5) L’argomento soggetto:
  - a) Non può essere sottinteso
  - b) Non necessita dell’accordo con il verbo
  - c) Non compare nei verbi zerovalenti
- 6) “Si mia allo specchio sorella pettina” non può essere considerata una frase:
  - a) Per mancanza del verbo
  - b) Per l’ordine non accettabile dei componenti
  - c) Perché è un enunciato
- 7) “Ieri pioveva” presenta:
  - a) Un verbo e nessun argomento
  - b) Due argomenti
  - c) Un verbo e due argomenti, di cui uno sottinteso
- 8) “I cammelli della Groenlandia volano indisturbati” non può essere considerata una frase:
  - a) Per la mancanza di un senso logico
  - b) Perché mancano alcuni argomenti necessari
  - c) Per l’ordine inesatto delle parole
- 9) Salutare, nella sua accezione più comune, è un verbo:
  - a) Monovalente
  - b) Bivalente
  - c) Trivalente
- 10) L’argomento indiretto si distingue da quello diretto:
  - a) Perché è introdotto da una preposizione
  - b) Perché si trova con i verbi transitivi
  - c) Perché è sempre un elemento extranucleare

---

<sup>115</sup> Il titolo è stato modificato solo per l’inserimento della prova in appendice, naturalmente non c’era un’etichettatura così forte nella prova consegnata agli studenti

- 11) La frase nucleare (o nucleo) è composta da:
  - a) Verbo e i suoi complementi indiretti
  - b) Verbo e i suoi argomenti
  - c) Solo verbo, anche nei verbi bivalenti
- 12) La frase nucleare in “Ieri il gatto miagolava in continuazione per la fame” è:
  - a) Il gatto miagolava
  - b) Ieri il gatto miagolava
  - c) Il gatto miagolava per la fame
- 13) Nel dizionario Sabatini-Coletti, che struttura troveresti per il verbo della frase ‘Pioveva’?
  - a) [Sogg sott – v]
  - b) [Sogg – v]
  - c) [Non sogg – v]
- 14) Individua il soggetto nella frase “A me piace il cioccolato”
  - a) Davide
  - b) Me
  - c) Cioccolato
- 15) Da quali discipline sono tratte le due metafore che introducono la Grammatica Valenziale?
  - a) Chimica e biologia
  - b) Teatro e chimica
  - c) Scienza e alimentazione

## ESERCIZIO 2

**Riconosci nelle seguenti frasi se i pronomi personali sottolineati sono oggetto diretto o complemento indiretto, scrivendo a destra la tua risposta. (1 per ogni risposta corretta)**

- 1) Non ti chiama da molto tempo?
- 2) Vi piace di più il gelato o la torta di mele?
- 3) Mi darà ascolto appena potrà

## ESERCIZIO 3

**Sottolinea in rosso il verbo, in blu gli argomenti e sbarra gli elementi non appartenenti alla frase nucleare (nucleo). Scrivi poi a destra la valenza del verbo. (0,5 per ogni elemento individuato correttamente e per ogni elemento superfluo eliminato, 1 punto per la valenza corretta)**

- 1) Il cigolio della porta spaventò i bambini
- 2) I muratori hanno trascinato i sacchi da qui a laggiù
- 3) Piove da diversi giorni
- 4) L'albero cresce dai nonni

Riporta un ARGOMENTO diretto: \_\_\_\_\_

Riporta un ARGOMENTO indiretto: \_\_\_\_\_

#### **ESERCIZIO 4**

**Rappresenta con gli schemi grafici le seguenti frasi nucleari, ricordando di riportare tutte le informazioni (valenza del verbo, argomenti, pallini, preposizioni, trattini, nucleo).**

**(1 punto per la frase 1, 3 punti per le frasi 2-6 interamente corrette)**

- 1) Grandina
- 2) Luca traduce la canzone dal russo all'italiano
- 3) Il nonno dona delle caramelle a Giulio
- 4) Davide ha salutato Elisa
- 5) Mi piace il gelato
- 6) Mi accompagni in stazione? (FACOLTATIVA)

#### **ESERCIZIO 5 (FACOLTATIVO)**

**Rappresenta con gli schemi grafici queste frasi 'ampie', ricordando di distinguere modificatori e circostanziali. Se vuoi, puoi usare i colori. (5 punti per ogni frase analizzata correttamente)**

- 3) Ieri Paolo ha dimenticato accidentalmente le chiavi della casa al mare in giardino.
- 4) Mercoledì Serena ha rotto inavvertitamente dei bicchieri costosissimi di cristallo a casa di Pierina.

## TEST FINALE GRAMMATICA VALENZIALE – 2 A

### ESERCIZIO 1

**Segna la risposta esatta (0,5 per ogni risposta esatta, 0 per ogni errore)**

- 1) Un verbo accompagnato da quattro argomenti è detto:
  - a) Trivalente
  - b) Quadrivalente
  - c) Bivalente
  - d) Tetraivalente
- 2) In una frase, non può mai mancare:
  - a) Il soggetto
  - b) Il verbo
  - c) Il soggetto e il verbo
  - d) Nessuna delle precedenti
- 3) ‘Folla festante in piazza’ è:
  - a) Una frase
  - b) Un enunciato
  - c) Né una frase né un enunciato
  - d) Una frase priva di senso
- 4) Quale di queste caratteristiche non appartiene alla frase?
  - a) Esprime un concetto completo
  - b) Ha bisogno di tutti gli elementi necessari agli argomenti
  - c) Segue un certo ordine delle parole
  - d) Può sottintendere il soggetto
- 5) L’argomento soggetto:
  - a) Non può mai essere posto dopo il verbo
  - b) Non può essere sottinteso
  - c) Non necessita dell’accordo con il verbo
  - d) Non compare nei verbi zerovalenti
- 6) “Si mia allo specchio sorella pettina” non può essere considerata una frase:
  - a) Per mancanza del verbo
  - b) Per l’ordine non accettabile dei componenti
  - c) Per la mancanza di un senso logico
  - d) Perché è un enunciato
- 7) “Ieri pioveva” presenta:
  - a) Un verbo e un argomento
  - b) Un verbo e nessun argomento
  - c) Due argomenti
  - d) Un verbo e due argomenti, di cui uno sottinteso



- 8) “I cammelli della Groenlandia volano indisturbati” non può essere considerata una frase:
- a) Per la mancanza di un senso logico
  - b) Perché mancano alcuni argomenti necessari
  - c) Per l’ordine inesatto delle parole
  - d) Per la mancanza di un verbo
- 9) Salutare, nella sua accezione più comune, è un verbo:
- a) Zerovalente
  - b) Monovalente
  - c) Bivalente
  - d) Trivalente
- 10) L’argomento indiretto si distingue da quello diretto:
- a) Perché è seguito da una preposizione
  - b) Perché è introdotto da una preposizione
  - c) Perché si trova con i verbi transitivi
  - d) Perché è sempre un elemento extranucleare
- 11) La frase nucleare (o nucleo) è composta da:
- a) Verbo e il suo soggetto
  - b) Verbo e i suoi complementi indiretti
  - c) Verbo e i suoi argomenti
  - d) Solo verbo, anche nei verbi bivalenti
- 12) La frase nucleare in “Ieri il gatto miagolava in continuazione per la fame” è:
- a) Il gatto miagolava
  - b) Il gatto miagolava in continuazione
  - c) Ieri il gatto miagolava
  - d) Il gatto miagolava per la fame
- 13) Nel dizionario Sabatini-Coletti, che struttura troveresti per il verbo della frase ‘Pioveva’?
- a) [Sogg sott – v]
  - b) [Sogg – v]
  - c) [Non sogg – v]
  - d) [v]
- 14) Individua il soggetto nella frase “In poche ore è caduta un’enorme quantità di pioggia”
- a) In poche ore
  - b) Quantità
  - c) La pioggia
  - d) Di pioggia

## ESERCIZIO 2

Scegli una delle tre definizioni (quella che ricordi meglio, salta le altre due) e completa (0,5 per ogni definizione esatta, 0 per ogni definizione errata). Non utilizzare definizioni dell'analisi logica

- 1) Quali sono le caratteristiche dell'argomento soggetto?  
d) \_\_\_\_\_  
e) \_\_\_\_\_  
f) \_\_\_\_\_
- 2) Quali sono le caratteristiche dell'argomento oggetto diretto?  
d) \_\_\_\_\_  
e) \_\_\_\_\_  
f) \_\_\_\_\_
- 3) Quali sono le caratteristiche degli argomenti complementi indiretti?  
d) \_\_\_\_\_  
e) \_\_\_\_\_  
f) \_\_\_\_\_

**Rispondi (1,5 punti per la risposta completa)**

- 4) Che cos'è un argomento?

\_\_\_\_\_

## ESERCIZIO 3

**Trasforma le seguenti frasi da attive a passive e viceversa, quando possibile. (2 punti per ciascuna frase corretta).**

**Sottolinea nelle frasi di partenza il soggetto (0,5 per ogni soggetto individuato correttamente)**

- 1) Giovanni versa il vino nei bicchieri
- 2) Il fornaio è un gran chiacchierone
- 3) L'automobile è stata venduta dal precedente proprietario

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

#### ESERCIZIO 4

Riconosci nelle seguenti frasi se **del e delle** sono preposizioni o articoli partitivi, scrivendolo a destra. (0,5 per ogni risposta corretta)

- 1) Ho comprato del pane al mercato
- 2) Non ricordo il nome delle bimbe
- 3) Delle bimbe stanno trascinando il passeggino
- 4) Ho visto delle bimbe al parco
- 5) Il profumo del pane mi mette fame
- 6) Del pane fresco è stato acquistato dagli zii

#### ESERCIZIO 5

Riconosci nelle seguenti frasi se i pronomi personali sono oggetto diretto o complemento indiretto, sottolineandoli e scrivendo a destra la tua risposta. (0,5 per ogni risposta corretta)

- 1) Le ho scritto troppo tardi
- 2) Ti prego di ricordare la lista della spesa
- 3) Non ti chiama da molto tempo?
- 4) Vi piace di più il gelato o la torta di mele?
- 5) Ti darò ascolto appena potrò

#### ESERCIZIO 6

Rappresenta con gli schemi grafici le seguenti frasi nucleari, ricordando di riportare tutte le informazioni (valenza del verbo, argomenti, pallini, preposizioni, trattini, nucleo). (1 punto per la frase 1, 3 punti per le frasi 2-5 interamente corrette)

- 1) Grandina
- 2) Luca traduce la canzone dal russo all'italiano
- 3) Il nonno dona delle caramelle a Giulio
- 4) Mi piace il gelato
- 5) Mi accompagni in stazione?

#### ESERCIZIO 7

Rappresenta con gli schemi grafici queste frasi 'ampie', ricordando di distinguere modificatori e circostanziali. Se vuoi, puoi usare i colori. (5 punti). Scegli una delle due frasi, l'altra è facoltativa.

- 1) Ieri Paolo ha dimenticato accidentalmente le chiavi della casa al mare in giardino.
- 2) Mercoledì Serena ha rotto inavvertitamente dei bicchieri costosissimi di cristallo a casa di Pierina.

## BIBLIOGRAFIA

- Altieri Biagi M. L. (1978) *Didattica dell'italiano*, Bruno Mondadori, Milano.
- Beretta M. (1977) *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino.
- Cinque C., Vigolo M. T. (1977), *A che cosa può servire la grammatica*, in AA. VV. (1977a), pp. 60-66
- Colombo A. (2015), "Applicazione"? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche in Favilla M. E., Nuzzo E., *Grammatica applicata, patologie, insegnamento*, Milano, Studi AItLA, 2, pp. 213-230: [http://www.aitla.it/wp-content/uploads/2015/02/StudiAItLA2\\_2015\\_Colombo.pdf](http://www.aitla.it/wp-content/uploads/2015/02/StudiAItLA2_2015_Colombo.pdf).
- Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.
- De Santis C. (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.
- Di Maria F. (2019), *Dalle lavagne magnetiche a Bunpo. Nuove tecnologie per la grammatica valenziale*, in Italiano LinguaDue, n.2, pp. 421-435.
- Duso E. M. (2019), "C'è grammatica e grammatica": perché un corso sulla grammatica valenziale, in Italiano LinguaDue, n.2, pp. 222-248
- Ferrari A., Zampese L. (2016), *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Graffi G. (2012), *La frase: l'analisi logica*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M.G. (2006), "Si può salvare l'analisi logica?" In *La crusca per voi*, n.33, Ottobre 2006, pp.4
- Lo Duca M.G. (2010), "Il verbo è un piccolo dramma", *La vita scolastica*, n.15, pp.15-17
- Lo Duca M.G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci editore, Roma.
- Lo Duca M. G. (2014), *Le prove di grammatica nei test Invalsi: luci e ombre* in Danler Paur – Konecny Christine (eds), *Dall'architettura della lingua italiana all'architettura linguistica dell'Italia. Saggi in omaggio a Heidi Siller Runggaldier*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 473-486

- Lo Duca M.G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M.G. (2019), *Riflessione sulla lingua e modello valenziale: cominciamo dalla primaria?* in *Italiano LinguaDue*, n.2, pp. 255-265
- Lo Duca M.G. (2019), *Nodi problematici nella grammatica valenziale: la sicurezza del metodo*, in *Italiano LinguaDue*, n.2, pp. 349-363
- Orsenna E. (2012), *La grammatica è una canzone dolce*, Milano, Salani Editore.
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Prandi M. (2020), *Le regole e le scelte. Grammatica italiana (Seconda edizione)*, UTET, Torino.
- Renzi L. (1977), *Teorie linguistiche moderne e didattica della lingua materna in La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale* (a cura di M. A. Cortelazzo e L. Renzi), Bologna, Il Mulino, pp. 55-73
- Renzi L. (1977b), *Una grammatica ragionevole per l'insegnamento*, in Berruto (1977b), pp. 14-56 (ripubblicato in Renzi 2008, pp.207-34).
- 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., Camodeca C., De Santis C., (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Coletti V. (2008), *Il Sabatini Coletti dizionario della lingua italiana. Con CD-ROM, Sansoni, Roma (1997) (online: [http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/](http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/))*
- Sabatini F. (2004), "Lettera sul ritorno alla grammatica" in [www.unipv.it/iscr/programmi.../Lettera%20sulla%20grammatica%20Sabatini.doc](http://www.unipv.it/iscr/programmi.../Lettera%20sulla%20grammatica%20Sabatini.doc)
- Sabatini F. (2004), "Che complemento è?" in *La Crusca per voi*, n.28, pp.8-9
- Sabatini F. (2016), *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Mondadori, Milano.
- Salvi G., Vanelli L., (2004), *Nuova grammatica italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Salvi G. (2001), *La frase semplice*, in Renzi, Salvi, Cardinaletti (2001), vol. I, pp. 37-127

- Schwarze C. (2009), *Grammatica della lingua italiana*, Carocci, Roma (I edizione tedesca 1988).
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Serianni L. (2016), “La grammatica tradizionale al tribunale della linguistica”, in *Grammatiche e grammatici. Teorie, testi e contesti*, Atti del XXXIX Convegno della Società Italiana di Glottologia (Siena, 23-25 ottobre 2014), Il Calamo, Roma, pp.201-211
- Simone R., Cardona G. R. (1971), *Strutture teoriche di alcune grammatiche scolastiche italiane*, in Medici, Simone (1971), pp.365-393.
- Simone R (1974), *Libro d’italiano*, La Nuova Italia, Firenze.
- Simone R. (1983), *Per una grammatica nozionale*, in AA.VV. (1984), pp. 131-147
- Simone R. (1997), *Quel che cercai di fare, quel che feci, e che cosa ne derivò*, in Calò, Ferreri (1977), pp. 477-487
- Tesnière L. (1988), *Éléments de syntaxe structural*, Paris, Klincksieck (Edizione originale: 1959).
- Tesnière L. (2001), *Elementi di sintassi strutturale*, a c. di G. Proverbio e A. Trocini Cerrina, Rosenberg e Sellier, Torino.
- Vanelli L. (2010), *Grammatiche dell’italiano e linguistica moderna*, Unipress, Padova.
- Vanelli L. (2012), “Riflessioni sulla grammatica e sulle grammatiche”, in *Grammatica e didattica* 3, pp. 9-33
- Vanelli L. (2013), “Complementi: forma e funzione”, in *Grammatica e didattica*, 4, pp.29-45. Atti delle giornate di “Linguistica e Didattica” – Padova, 13 e 14 dic. 2012. <http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/attiGeD2012/3.Vanelli.pdf>
- Vanelli L. (2017), *Grammatica e grammatiche: i nuovi apporti della linguistica*, Lezione tenuta nell’ambito del Corso sulla grammatica valenziale «C’è grammatica e grammatica...» (ottobre-dicembre 2017)
- Vanelli L. (2019), *Modelli di frase a confronto: punti di forza e nodi critici della grammatica valenziale*, in *Italiano LinguaDue*, n.2, pp. 364-378
- Vedovato D., Zanette V. (2019), *Farsi le domande giuste: alcune riflessioni sulla grammatica valenziale alla scuola primaria*, in *Italiano LinguaDue*, n.2. pp. 395-420

## **SITOGRAFIA**

<http://www.valenziale.blogspot.it>

<http://www.treccani.it/vocabolario/>

[http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/](http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/)

<http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>

[https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2019](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019)

<http://www.bunpo.it>

<https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>

[www.scuolamediadigitale.it](http://www.scuolamediadigitale.it)

## RINGRAZIAMENTI

Grazie alla mia relatrice, professoressa **Laura Vanelli**, per avere accettato la mia proposta con entusiasmo e curiosità e per avermi sempre spronato a tirare fuori il meglio da ogni situazione.

Grazie alla professoressa **Elena Maria Duso**, che ha contribuito ad arricchire la mia formazione con due corsi che reputo fondamentali nella formazione di un insegnante di Lettere.

Grazie all'**Università di Padova**, che offre la possibilità di una formazione approfondita nell'ambito della lingua italiana.

Grazie agli insegnanti che ho incontrato nel mio percorso di studente, penso in particolare alla maestra (e amica) **Monica Masiero** e alle professoresse **Giordana Campagnaro** e **Silvia Campana**, modelli da seguire e imitare.

Grazie ai miei amici e colleghi **Michela Benetazzo**, **Davide Ferro**, **Francesca Gobbo**, **Elisa Olivo** e **Pietro Zamperin**, ho respirato da loro preparazione e positività.

Grazie agli studenti di **2 A** e **1 L** della **Scuola Rogazionisti**, perché con la loro spontaneità e le loro peculiarità hanno reso possibile questo percorso.

Grazie ai **miei genitori** e ai **miei nonni**, che hanno sognato da sempre questo momento.

Grazie alla **mia famiglia**, che silenziosamente mi ha appoggiato e sostenuto, nonostante abbia interessi molto lontani dagli studi umanistici.

Grazie a tutte le persone che ho incontrato nei miei anni di **volontariato**, gran parte della mia formazione è dovuta anche a questi incontri.

Grazie ai **miei amici**, perché ci sono sempre stati.

Grazie ai miei compagni di corso **Francesco**, **Loris** e **Matteo** per il fondamentale aiuto che mi hanno dato.