



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica
Classe LM-39

Tesi di Laurea

Ragazzi, partiamo dal verbo.

Applicazioni didattiche del modello valenziale nella scuola secondaria

Relatore

Prof. Elena Maria Duso

Laureando

Daniele Parise

Anno Accademico 2016/2017

. . . "Io credo che la grammatica sia una via d'accesso alla bellezza. Quando parliamo, quando leggiamo o quando scriviamo, ci rendiamo conto se abbiamo scritto o stiamo leggendo una bella frase. Siamo capaci di riconoscere una bella espressione o uno stile elegante. Fare grammatica serve a sezionarla, guardare com'è fatta, vederla nuda, in un certo senso. Ed è una cosa meravigliosa, perché pensiamo: "Ma guarda un po' che roba, guarda un po' com'è fatta bene!, "Quanto è solida, ingegnosa, acuta!" Solo il fatto di sapere che esistono diversi tipi di parole e che bisogna conoscerli per definirne l'utilizzo e i possibili abbinamenti è una cosa esaltante. Penso che non ci sia niente di più bello, per esempio, del concetto base della lingua, e cioè che esistono i sostantivi e i verbi. Con questi avete in mano il cuore di qualunque enunciato. Stupendo, vero? I sostantivi, i verbi. . . Forse bisogna collocarsi in uno stadio di coscienza speciale per accedere a tutta la bellezza della lingua svelata dalla grammatica. "

(Muriel Barbery, L'eleganza del riccio, edizioni e/o, 2006)

"In generale, la tendenza ad affidarsi agli 'esperti' è un aspetto preoccupante della vita politica e sociale contemporanea. Gli insegnanti in particolare hanno il dovere di convincersi che tutte le idee e le proposte vanno valutate per il loro valore, e non accettate passivamente in base ad una reale o presunta autorità."

(Noam Chomsky, cit. da Berretta, 1977, p. 207)

INDICE

Introduzione	7
1. La grammatica valenziale	9
1.1 Critica alla grammatica tradizionale e diffusione di modelli alternativi	9
1.2 Nascita del modello valenziale	13
1.3 Il verbo e le sue valenze	15
1.4 Diffusione delle idee di Tesnière	18
1.5 Sviluppi del modello dopo Tesnière	19
2. Dentro e fuori la frase nucleare: diverse prospettive a confronto	23
2.1. Frase ed enunciato: l'importanza del verbo	23
2.1.1. Verbo e attività cerebrale	24
2.1.2. Frase ed enunciato	25
2.1.3. Frasi sintatticamente corrette ma semanticamente incoerenti	26
2.2. I sintagmi	26
2.3. La frase nucleare	29
2.4. Diverse prospettive a confronto	32
2.4.1. Andorno 2003–presentazione di “un’impostazione leggermente diversa”	33
2.4.2. Lo Duca, Solarino 2004 – “una grammatica ragionevole”	36
2.4.3. Salvi, Vanelli 2004	37
2.4.4. Prandi, De Santis 2011 – nucleo e margini	40
2.4.5. Ferrari, Zampese 2016	44
3. Rappresentazioni della frase semplice secondo il modello valenziale	47
3.1. Rappresentazione della frase semplice vista al Liceo Corradini di Thiene (VI)	48

3.2.	Rappresentazione della frase semplice di Donatella Lovison	54
3.3.	Rappresentazione della frase semplice di Francesco Sabatini	68
3.3.1.	Il dizionario Sabatini-Coletti	79
3.4.	Considerazioni	79
4.	Due applicazioni didattiche del modello valenziale	85
4.1.	Contesto e obiettivi	85
4.2.	Le classi	85
4.3.	Le lezioni	87
4.3.1.	‘A partire dalla frase...’: un sillabo innovativo per il primo ciclo	88
4.3.2.	I materiali usati in classe	89
4.4.	Il percorso didattico in 1H	101
4.4.1.	Frase e non-frasi	101
4.4.2.	Frase ed enunciato	103
4.4.3.	Frase semplice e frase complessa	105
4.4.4.	Valenze del verbo e rappresentazione	107
4.4.5.	Il dizionario Sabatini-Coletti	110
4.4.6.	La prova di valutazione e i suoi risultati	110
4.5.	Il percorso didattico in 3H	123
4.5.1.	Frase e non-frasi	124
4.5.2.	Frase ed enunciato	124
4.5.3.	Frase semplice e frase complessa	126
4.5.4.	Valenze del verbo e rappresentazione	129
4.5.5.	Il dizionario Sabatini-Coletti	133
4.5.6.	La prova di valutazione e i suoi risultati	133
	Conclusione	141
	Bibliografia	143

INTRODUZIONE

Il lavoro che presento in questa tesi di laurea ha come centro di interesse il modello valenziale, un modello di riflessione sulla lingua innovativo rispetto alla prospettiva tradizionale.

L'interesse per questo modello è nato in me frequentando il corso di Didattica dell'italiano, durante il quale ho potuto rendermi conto di quanto sia incerta, contraddittoria e, in alcune parti, priva di fondamento scientifico la grammatica che viene tradizionalmente proposta nella scuola italiana. Ho scoperto, inoltre, una storia fatta di impegno, lotte e dibattiti condotta negli ultimi decenni da molti studiosi e insegnanti per portare nella riflessione della lingua un sapere scientifico, solido e coerente. Tra tutte le proposte di cambiamento che sono state presentate negli anni, mi ha colpito fin da subito il modello valenziale, un modello potente, economico e che si avvale di grafici per mostrare la struttura della frase. Nel modello valenziale il fulcro della frase è il verbo, il quale lega a sé, in base alle sue valenze, gli elementi necessari perché la frase abbia un senso compiuto.

Nonostante abbia avuto origine negli anni '50 del secolo scorso, il modello valenziale fino a questo momento è entrato poco e lentamente nella scuola italiana, anche se, va detto, negli ultimi anni si assiste ad un crescente interesse e ad una diffusione importante di saggi e manuali che promuovono questo modello.

Spinto dall'interesse per questa nuova modalità di fare grammatica, ho cercato insegnanti che la utilizzassero: volevo, infatti, entrare in classe e osservare come e con quali risultati venga applicata nella didattica. Ho dunque svolto un tirocinio curricolare nella primavera del 2017, suddiviso tra il Liceo Corradini di Thiene (VI) e l'Istituto comprensivo statale di Thiene, nel quale ho potuto vedere modi diversi di applicare il modello nel biennio della scuola secondaria di II grado e nei tre anni della scuola secondaria di I grado.

Non ho voluto fermarmi all'osservazione, ma ho deciso di entrare in classe per sperimentare personalmente una didattica fondata su di esso. Ho dunque svolto un tirocinio, ad ottobre 2017, nella scuola secondaria di I grado dell'Istituto comprensivo statale di Vigonza (PD), potendo mettermi in gioco in prima persona nella conduzione di un percorso di lezioni. Ho proposto le lezioni in una classe prima e in una terza, seguendo uno stesso percorso, in modo da osservare come si possa fare grammatica valenziale con

alunni che possiedono diverse conoscenze pregresse e un livello diverso di maturazione cognitiva. Il percorso di lezioni si è sviluppato in nove ore per classe e in un periodo di circa tre settimane.

La mia grande fortuna, in questi tirocini, è stata quella di aver incontrato insegnanti molto preparati ed appassionati, interessati in ogni momento a proporre nel miglior modo possibile i contenuti della didattica. Insegnanti che nel corso del proprio lavoro avevano scoperto, tramite canali diversi (tra i quali l'Università di Padova), questo modo innovativo di fare riflessione sulla lingua e con molto coraggio l'avevano fatto proprio.

La tesi è suddivisa in quattro capitoli: nel primo capitolo vi è un'introduzione storica e teorica al modello valenziale; nel secondo si approfondiscono alcuni aspetti del modello e si descrive come questo sia stato accolto da alcune delle grammatiche di riferimento per l'italiano degli ultimi anni; il terzo capitolo mostra alcuni esempi di modalità di rappresentazione grafica della frase secondo il modello valenziale; infine, il quarto capitolo descrive la mia esperienza didattica a Vigonza.

Poiché il percorso di lezioni proposto a Vigonza è incentrato principalmente sullo studio della frase semplice, anche tutte le spiegazioni teoriche e descrittive contenute nei primi tre capitoli sono perlopiù circoscritte alla frase semplice.

1. La grammatica valenziale

1.1 Critica alla grammatica tradizionale e diffusione di modelli alternativi

Negli anni '70 del secolo scorso è iniziata una dura critica nei confronti delle modalità di insegnamento della grammatica nella scuola italiana, nonché dei suoi contenuti, da parte di grammatici e linguisti come Raffaele Simone e Giorgio Cardona, i quali accusavano la grammatica tradizionale di essere un insieme di semplificazioni, inadeguatezze e vere e proprie “sciocchezze” e “castronerie sparse a man salva” (Simone, 1997, p. 478). Le maggiori accuse che da molti linguisti venivano rivolte alla grammatica vertevano sull’inaffidabilità scientifica dei contenuti proposti e sul fallimento nel raggiungimento degli obiettivi che ci si prefiggeva di raggiungere con tale insegnamento (sintesi in Lo Duca, 2013, cap. 4). Sotto accusa finirono le classificazioni, le definizioni in uso, le scelte, le mancanze e le convinzioni ormai radicate. Convinzioni comuni come l’idea che l’italiano sia un sistema perfettamente unitario e che derivi direttamente e unicamente dal fiorentino colto degli autori “canonici”, la visione dei dialetti parlati nella penisola come degenerazioni della lingua italiana da eliminare in ogni modo e la concezione di tutte le deviazioni dalla lingua normativamente stabilita come elementi da evitare sempre e comunque. Della grammatica tradizionale veniva messo in luce il carattere prescrittivo basato non sull’uso reale della lingua o su fondamenti scientifici, bensì su classificazioni e definizioni accumulatisi nei secoli. Come spiegava Monica Berretta (1977, pp. 12-13) “la grammatica tradizionale [...] è [...] 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 sistemazioni attuate dai romani, dagli [...] scolastici medievali, dai giansenisti di Port-Royal e dagli illuministi dell’*Encyclopedie*. Il tutto con l’aggiunta di regole varie scoperte od inventate *ad hoc* dai grammatici italiani a scopo specificatamente pedagogico.”

Tra i difetti più vistosi della cosiddetta grammatica tradizionale vanno ricordati le diverse logiche di classificazione degli elementi morfologici e sintattici, che vanno dal criterio formale (ad esempio la distinzione tra parti variabili e invariabili del discorso) a quello nozionale-semantico ‘il nome indica una persona, un animale o una cosa’ a quello

funzionale 'l'aggettivo serve a specificare o a dare una qualità al nome'; la non universalità delle categorie, che non possono essere ascritte a tutte le varietà linguistiche del mondo; la proliferazione inutile di categorie e sottocategorie, dovuta soprattutto all'applicazione del criterio nozionale-semantic (si pensi ad esempio alla lunga lista di complementi); la mancanza di giustificazione di alcune classificazioni riportate in parallelo dal latino, le quali hanno perso significato in seguito all'abolizione dello studio del latino dalla scuola dell'obbligo (diventato facoltativo dal '62 ed eliminato dalla scuola media nel '79); e alcune grandi mancanze, come l'assenza di una riflessione specifica sul lessico, l'assenza della distinzione tra complementi necessari e complementi facoltativi, la non considerazione di alcune strutture molto diffuse (ad esempio la dislocazione a sinistra o a destra), l'assenza di riflessioni sociolinguistiche.

La coscienza, propria di molti linguisti, studiosi e insegnanti, dei difetti del modello di riflessione linguistica proposto nella scuola italiana ha avuto un'espressione molto efficace nella pubblicazione delle *Dieci tesi sull'educazione linguistica democratica* (GISCEL, 1975), le quali hanno dato voce ad alcune questioni cruciali e hanno ampliato il dibattito a livello nazionale. Ciò che le Dieci tesi denunciavano è soprattutto l'incapacità della scuola italiana dell'epoca di garantire a tutti gli studenti le abilità di base nell'uso della lingua italiana, sia per la produzione scritta che per la produzione orale. Le metodologie di insegnamento della grammatica erano viste come primo grande ostacolo al raggiungimento di questi obiettivi. Confermavano la stessa posizione molti linguisti italiani come Guglielmo Cinque e Maria Teresa Vigolo (1977, pp. 61-2): "la grammatica non serve né a migliorare né a dare un'abilità linguistica".

Come reazione a queste consapevolezze sono sorti atteggiamenti diversi negli studiosi di linguistica e negli insegnanti più sensibili, i quali si sono indirizzati verso un progressivo rifiuto della grammatica o verso la ricerca di un rinnovamento. Il linguista Raffaele Simone (cfr. Simone, 1973), ad esempio, promosse un orientamento "implicito", basato sulla grammatica generativa, l'unico a suo parere in grado di sviluppare le competenze linguistiche. Simone voleva rinunciare alla grammatica e offrire agli studenti testi che fungessero da input, a cui poter attingere per ricavare in modo induttivo le regole generative della lingua. Lo stesso Simone, però, dopo anni riconobbe i limiti di questo approccio, il quale mirava a smantellare tutta la tradizione e si basava "troppo su istanze generali e poco sul sapere tecnico" (Simone, 1998, pp.37-8). Riconobbe inoltre di aver

così eliminato anche ciò che di buono poteva essere mantenuto, buttando via “insieme all’acqua anche il bambino” (ibidem).

Al contrario Monica Berretta non smise mai di promuovere lo studio grammaticale in classe, anche se tentò di rivedere tutto il sistema didattico di riflessione grammaticale (Berretta, 1977), cercando di trovare un modello grammaticale migliore di quello tradizionale tra i vari modelli che erano nati a livello internazionale: il funzionalismo di Martinet, la grammatica delle valenze di Tesnière, lo strutturalismo americano di Bloomfield, la grammatica generativa di Chomsky, la grammatica dei casi di Fillmore, il funzionalismo inglese di Halliday, la linguistica testuale. Di ogni modello riconobbe i pregi e i difetti, soprattutto per una attenta trasposizione didattica, e mostrò come nessuno ricoprì completamente tutti i campi analizzati dalla grammatica tradizionale, invitando alla prudenza di fronte alla scelta di abbracciare *in toto* un modello. Quello che mise in evidenza, inoltre, è il fatto che a scuola la grammatica deve essere ‘di superficie’, cioè non deve illustrare le strutture profonde della lingua che alcuni modelli individuano come universali, cioè comuni a tutte le lingue. Questa idea la portò a rifiutare le proposte chomskiane più formali e la proposta di Domenico Parisi e dei suoi collaboratori del CNR di Roma (Parisi, Antinucci, 1973), i quali avevano elaborato un modello che, a loro avviso, rispondeva alla necessità di una *pedagogia linguistica razionale*, cioè basata su conoscenze scientifiche e adattata alla realtà didattica. Tale modello voleva che fossero messi in luce gli scopi interni del linguaggio, anche attraverso la riflessione grammaticale, e puntava a sostituire in modo organico l’intero sistema grammaticale tradizionale.

Il linguista Lorenzo Renzi si mosse in maniera simile a Berretta, invitando alla prudenza di fronte a modelli nuovi e apparentemente infallibili. Egli propose invece una ‘*grammatica ragionevole per l’insegnamento*’ (Renzi, 1977b e 2008), capace cioè di rivedere su basi scientifiche ogni aspetto della grammatica tradizionale, senza dover rifiutare la sua impostazione di fondo. La sua proposta, che assumeva anche un atteggiamento eclettico di fronte alle acquisizioni più valide dei vari modelli linguistici, trovò largo consenso presso gli insegnanti, in quanto fondata con senso di realismo sulla situazione didattica concreta.

Nel frattempo Raffaele Simone (1984a), riflettendo su questi temi, giunse a convincersi che nell’insegnamento grammaticale dovessero essere adottati alcuni dei concetti della grammatica nozionale, che porta l’attenzione sui significati prima che sulle forme che li rappresentano. Questo approccio ebbe poca diffusione nell’insegnamento

della lingua italiana come L1, ma ebbe invece successo per l'insegnamento delle lingue straniere, tanto da essere adottato dal Consiglio d'Europa per la stesura dei sillabi di varie lingue europee.

La grande assenza di grammatiche di riferimento affidabili, sentita con sofferenza durante i dibattiti degli anni Settanta e Ottanta, venne colmata pian piano da alcuni linguisti affermati. Ricordiamo alcune tra le grammatiche di riferimento per l'italiano più importanti: Renzi, Salvi, Cardinaletti (1988-95), Serianni (2000²), Andorno (2003), Salvi, Vanelli (2004), Schwarze (1988, 2009²), Prandi (2006) (nuova ed. Prandi, De Santis, 2011), Ferrari, Zampese (2016). Adesso queste grammatiche di riferimento affidabili ci sono e sono un supporto molto valido per la messa in discussione di molte convinzioni grammaticali e per la riaffermazione su basi scientifiche di alcuni concetti validi, ma rimangono in molti casi sconosciute da parte di molti insegnanti e non considerate da molti autori di libri di testo.

Arriviamo infine a considerare il modello che questa tesi vuole analizzare e fare oggetto di sperimentazione: il modello valenziale. Nel contesto di rivalutazione della grammatica tradizionale, il modello valenziale è arrivato in Italia come una delle alternative possibili, promosso con determinazione soprattutto dal linguista Francesco Sabatini, il quale lo ha posto a fondamento della sua grammatica ad uso scolastico del 1984 e lo ha riproposto in un nuovo manuale scolastico per il biennio delle superiori nel 2011 ed in uno per le scuole medie nel 2014. Sabatini ha adottato questo modello anche nella redazione delle voci di un dizionario dell'uso: il Sabatini-Coletti del 2007-8. Rimandando ai capitoli successivi la spiegazione di ciò che questo modello propone, è giusto innanzitutto considerare che “rispetto al modello nozionale, il modello valenziale è il miglior candidato ad una assunzione generalizzata nell'insegnamento” (Lo Duca, 2013) grazie ad alcune caratteristiche che lo contraddistinguono: “prima di tutto, esso si presta ad integrare il modello tradizionale, intervenendo solo su un livello di analisi, quello della frase, di cui riesce a fare un descrizione semplice e coerente, correggendo le aporie e le contraddizioni dell'analisi tradizionale, ma senza travolgerla del tutto” (ivi) e nello stesso tempo elimina molte tassonomie inutili, soprattutto nell'individuazione dei complementi; pur rifacendosi ad un ragionamento semantico ‘profondo’ per individuare le varie strutture semantiche del verbo, è un modello che poi lavora ‘in superficie’, così come auspicato da Berretta (1977); infine va detto che è stato adottato da molte scuole di linguistica e lo si ritrova espresso in molte grammatiche di riferimento dell'italiano (cfr.

Vanelli 2010; Renzi, Salvi, Cardinaletti, 2001, vol. I; Andorno, 2003; Salvi, Vanelli, 1992; 2004; Lo Duca, Solarino, 2004; Prandi, 2006 e nuova ed. Prandi, De Santis, 2011; Schwarze, 2009; Ferrari, Zampese 2016).

1.2 Nascita del modello valenziale

Il modello valenziale nasce nel contesto dello strutturalismo europeo ad opera del francese Lucien Tesnière (1893-1954), slavista allievo del linguista Charles Bally e membro del Circolo linguistico di Praga. La data che sancisce la nascita di questo modello può essere fatta coincidere con il momento di pubblicazione della sua opera, *Éléments de syntaxe structurale*, uscita postuma nel 1959. Si tratta di un libro monumentale (di ben 670 pagine) in cui Tesnière cercò di elaborare una teoria generale della sintassi, sfruttando le sue conoscenze delle lingue classiche, romanze, germaniche e slave, nonché della sua esperienza come insegnante di Lingue e letterature slave presso l'Università di Strasburgo e di Linguistica generale a Montpellier. Proprio la sua esperienza come insegnante di lingue e di linguistica lo portò ad analizzare in maniera contrastiva il funzionamento delle strutture sintattiche e a riconoscere la necessità di un ripensamento della grammatica tradizionale in ambito didattico.

Tesnière, diversamente da altri linguisti della corrente strutturalista, fece della sintassi il centro dei suoi interessi, convinto della priorità di questo livello di analisi rispetto alla morfologia o alla fonologia. Egli riconobbe che la frase non è semplicemente una sequenza di elementi posti uno dopo l'altro, ma è composta da elementi collegati tra loro in modo strutturale, legati uno con l'altro da rapporti di dipendenza. Fu questa una delle intuizioni più importanti di Tesnière e sta alla base non solo del suo modello, ma anche delle altre teorie sintattiche moderne.

Il concetto più importante del suo modello è senza dubbio la considerazione del verbo come centro della frase e il riconoscere il suo legame privilegiato con alcuni elementi della frase stessa, spiegato attraverso la metafora della valenza: ogni verbo infatti, in base alla propria valenza, ha bisogno necessariamente di un certo numero di elementi per essere saturato. “Il concetto di valenza del verbo sostituisce e precisa quello di ‘reggenza’ della grammatica tradizionale, permettendo di stabilire quali complementi siano effettivamente retti dal verbo, ovvero necessari per saturare la sua valenza e formare una frase” (De Santis, 2016). Di conseguenza all'interno della frase vanno distinti gli

elementi obbligatori, perché necessari a saturare le valenze del verbo, dagli elementi facoltativi. Sono idee che non nacquero in Tesnière come folgorazione, ma che erano già state in qualche modo concepite da tempo, basti pensare ad alcuni grammatici antichi, sia orientali che occidentali, che già avevano visto nel verbo il centro della frase, o al logico Charles S. Peirce (1839-1914), che aveva sviluppato l'idea di valenza. Ciò nonostante, Tesnière fu il primo a sviluppare questi concetti in maniera organica e completa, elaborando una nuova prospettiva per lo studio della frase. Tesnière inoltre utilizzava schemi grafici ad albero rovesciato per mostrare la struttura della frase, schemi che sono simili a quelli utilizzati dai filologi per la ricostruzione della tradizione di un manoscritto e che, come questi, sono chiamati 'stemmi'.

Per aiutare a comprendere la distinzione tra elementi obbligatori ed elementi facoltativi all'interno della frase, nonché la fondamentale centralità del verbo, Tesnière ricorreva ad alcune metafore molto eloquenti. La prima di tutte è proprio quella della valenza, infatti nel mondo della chimica "la valenza di un elemento chimico è definita come la capacità di quell'elemento di combinarsi con un numero prefissato di atomi di altri elementi per formare una molecola" (ivi). Trasposta alla realtà della frase, la valenza è quindi la capacità del verbo di attrarre a sé alcuni elementi, a seconda del numero di legami (valenza) che possiede per mantenerli alla sua dipendenza: il verbo è visto come "una sorta di atomo dotato di uncini, che può esercitare la sua attrazione su un numero più o meno elevato di attanti" (Tesnière, 1959 in De Santis, 2016, p. 19).

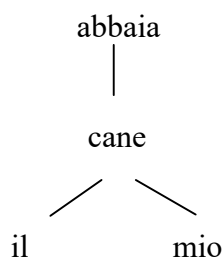
Un'altra metafora viene invece presa in prestito dal mondo del teatro, per cui la frase viene vista come un 'dramma in miniatura': il verbo è paragonato ad un canovaccio di una scena teatrale, il quale necessita di attori principali, che sono gli elementi che da esso dipendono e vengono chiamati 'attanti', mentre gli altri elementi, che possono anche mancare, sono i 'circostanti', perché danno informazioni sulle circostanze in cui si sviluppa la scena (tempo, luogo, modo, causa, ...).

Un'altra immagine definisce come 'nucleo' l'unità sintattica elementare, formata dal verbo e i suoi attanti, descritta come "la cellula costitutiva che ne fa un organismo vivente" (ivi). Infine vi è la metafora del 'nodo', anch'essa derivata dal mondo delle scienze, utilizzata per descrivere il rapporto gerarchico tra gli elementi della frase e trasposta in forma grafica attraverso schemi ad albero rovesciato.

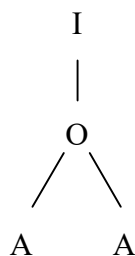
Per mostrare che la frase strutturalmente si sviluppa in maniera gerarchica, Tesnière ricorreva a schemi grafici, come è stato detto sopra, i quali hanno sempre il

verbo reggente in alto e gli altri elementi collegati ad esso e/o collegati tra di loro secondo le reali forme di reggenza. Dobbiamo dunque a lui l'invenzione dei diagrammi ad albero.

Nella semplice frase di esempio, *Il mio cane abbaia*, Tesnière avrebbe proposto uno schema come il seguente, in cui si vede la struttura della frase: il verbo regge un nome, che a sua volta regge l'articolo e un aggettivo:



Oltre a sviluppare schemi su frasi reali, Tesnière elaborò anche schemi 'virtuali', in cui i nodi sono etichettati con simboli alfabetici corrispondenti a una certa parte del discorso, ideati per poter confrontare frasi con la stessa struttura, come nell'esempio (Tesnière usava le terminazioni delle diverse parti del discorso in esperanto, come I per il verbo, O per il nome, A per l'aggettivo):



1.3 Il verbo e le sue valenze

Il punto di partenza della riflessione di Tesnière è dunque la frase, vista come struttura in cui gli elementi costituenti sono legati tra loro in maniera gerarchica. Proprio in virtù di questa gerarchia, nella frase i rapporti tra i vari costituenti si configurano come legami di dipendenza tra un elemento reggente e uno subordinato. Il verbo (di forma finita) è il nodo centrale della frase e sta in alto nella gerarchia proprio perché è quell'elemento in grado di reggere dei nomi e dare avvio al 'processo', cioè al significato, della frase. Il verbo esprime infatti un'azione, uno stato o un evento che costituiscono già il canovaccio

della scena teatrale, e necessita di alcuni attori (attanti) che lo completino, cioè i nomi a lui direttamente subordinati. Si chiama valenza la caratteristica del verbo di attrarre a sé i suoi attanti, che variano in numero a seconda del verbo e del suo significato: ad ogni verbo corrisponde quindi un certo numero di attanti, cioè una certa valenza.

A seconda del numero di attanti di cui ogni verbo necessita, Tesnière individua quattro classi di verbi: verbi come *dormire* richiedono un solo attante (chi dorme) e sono chiamati ‘monovalenti’; verbi come *mangiare* richiedono due attanti (chi mangia e la cosa che viene mangiata) e per questo vengono chiamati ‘bivalenti’; verbi come ‘dare’ hanno bisogno di tre attanti (chi dà, la cosa che viene data e a chi viene data) e sono detti ‘trivalenti’; vi sono poi verbi che già da soli esprimono tutto il processo che viene messo in scena, come per esempio *piovere*, e sono detti ‘avalenti’ o ‘zerovalenti’.

Tesnière specifica anche che un verbo può comparire in più classi, perché può necessitare di un numero di attanti diverso a seconda dei diversi significati che può assumere: ad esempio un verbo come *cantare* è bivalente nella frase *Lucia canta la sua canzone preferita*, ma è invece monovalente nella frase *Lucia canta* (cioè canta di professione o in maniera generica). Un altro esempio può essere offerto dal verbo *vivere*, che risulta monovalente nella frase *Andrea vive* (nel senso di esiste) e bivalente nelle frasi *Andrea vive a Milano* e *Andrea vive di illusioni*.

In una frase semplice oltre agli attanti, gli elementi necessari a completare il significato del verbo, Tesnière spiega che possono trovarsi altri elementi, chiamati ‘circostanti’, i quali danno ulteriori informazioni sul tempo, il luogo, la causa, ecc. . Mentre gli attanti, secondo Tesnière, non possono essere necessariamente più di tre, i circostanti possono essere presenti nella frase in un numero qualsiasi e non ha importanza differenziarli in base al loro contenuto semantico. Dunque, mentre gli attanti sono necessari al verbo, i circostanti non lo sono, anche se Tesnière ammette che alcuni circostanti sono simili agli attanti per il loro forte legame con il verbo e che il confine tra le due categorie non è sempre netto.

È evidente come Tesnière si discosti dalla concezione nozionale degli elementi che compongono la frase, prendendo invece come prospettiva di analisi la loro collocazione sintattica, il loro ruolo funzionale. Questo cambio di approccio ribalta la vecchia dicotomia di soggetto e predicato, che spesso nasconde il ruolo primario del verbo e che non dà la giusta importanza all’oggetto diretto (quello che tradizionalmente viene chiamato complemento oggetto) e all’oggetto indiretto (preceduto da preposizione), quando questi sono necessari al verbo e da esso retti, rendendo evidente che questi ultimi

danno un contributo importante quanto il soggetto alla costruzione sintattica: la frase *Giuseppe dona*, composta da soggetto e verbo, non è grammaticale, in quanto priva dell'oggetto diretto e dell'oggetto indiretto richiesti dalla valenza del verbo. Il soggetto risulta dunque come uno degli attanti che il verbo può richiedere, può essere sottinteso, di solito si incontra per primo nella frase, ma nella sostanza è al pari degli altri attanti, e addirittura manca, come tutti gli altri, nella struttura dei verbi zerovalenti (ad es. *piovere*).

Passando all'analisi della frase complessa, Tesnière introduce il concetto di 'traslazione', con il quale intende indicare sia la possibilità di passaggio di una parola da una categoria grammaticale ad un'altra, per esempio da verbo a nome (*camminare*, *il camminare*), sia lo sviluppo in frase di un nome (in frase soggettiva o oggettiva: *ho comunicato la partenza*, *ho comunicato che partirò*) o di un aggettivo (che può trasformarsi in frase relativa: *uno sguardo rassicurante*, *uno sguardo che rassicura*) o di un avverbio (in frase avverbiale o circostanziale: *lavora appassionatamente*, *lavora mettendo grande passione*). Il primo aspetto mette in luce i rapporti tra morfologia e sintassi, ponendo l'attenzione sulla funzione delle parole all'interno della frase, e il secondo crea un ponte logico tra sintassi della frase e sintassi del periodo, tradizionalmente separate nella trattazione scolastica, portando alla distinzione tra frasi subordinate necessarie e facoltative. A partire da quest'ultima considerazione possiamo dunque parlare di frasi necessarie a saturare le valenze del verbo, che Tesnière chiama quindi 'attanziali', di frasi facoltative, le 'aggettive' (relative), che specificano un nome, e di 'circostanziali', che esplicitano le circostanze della scena messa in moto dal verbo.

Come la chimica moderna è basata sul modello che prevede che tutti gli elementi naturali, in base alla struttura dei propri atomi, abbiano un certo numero di valenze che permette loro di legarsi necessariamente e formare composti, così il modello valenziale in linguistica si basa "sul principio per cui la frase è il risultato delle relazioni che il verbo stabilisce con i suoi argomenti, ovvero con gli elementi necessari per completarne la costruzione e il significato, secondo la formula: $F=V+arg.$ " (De Santis, 2016, p. 30). Ogni buon modello scientifico deve essere economico e potente, cioè deve dare spiegazione del maggior numero di fenomeni con il minor numero di formule e simboli e deve permettere di fare ipotesi e previsioni: è ciò che il modello valenziale si propone di fare, spostando però l'attenzione dall'analisi contenutistica, tipica della grammatica tradizionale (ad esempio: il nome indica persone, animali, cose), all'analisi strutturale della frase, ponendosi dunque come modello esplicativo della lingua e non descrittivo. Il modello

valenziale non mette in discussione ambiti della grammatica tradizionale come la formazione delle parole, la fonetica e l'ortografia.

1.4 Diffusione delle idee di Tesnière

L'opera di Tesnière per molti anni non ebbe nel mondo della linguistica lo spazio che avrebbe meritato e rimase pressoché sconosciuta ai più, a differenza di un'altra importante opera coeva, quella del linguista americano Noam Chomsky, *Syntactic Structures* (1957), che ebbe grande influenza in tutti gli studi successivi.

Come motivazioni di questa mancanza di successo dell'opera di Tesnière possiamo individuare la relativa solitudine in cui elaborò il suo modello e le sue preoccupazioni pedagogiche. Dà testimonianza alla prima motivazione la recensione di Benveniste (1960) alla prima edizione dell'opera postuma, nella quale è criticata la base teorica da cui è partito Tesnière, fondata principalmente sulle sue conoscenze linguistiche e poco sui dibattiti linguistici di quegli anni. Il carattere pedagogico, visto inizialmente come limite della trattazione, è invece diventato poi la forza di questo modello, che ben si adatta all'applicazione didattica. Altri motivi della scarsa diffusione dell'opera furono senza dubbio le dimensioni notevoli dell'opera stessa e il carattere abbastanza ostico di molti termini e spiegazioni.

Di fatto non si andò oltre la seconda edizione rivista del 1966 e furono poche e tarde le traduzioni: nel 1980 in tedesco, nel 1988 in russo, nel 1994 in spagnolo, nel 2001 in italiano, nel 2008 in giapponese e soltanto nel 2015 in inglese. Queste date palesano come queste idee siano rimaste a lungo perlopiù sconosciute o poco approfondite in ambito internazionale e testimoniano che solo da relativamente pochi anni è nato l'interesse per la scoperta di questo modello. Va detto però che l'interesse per il modello proposto da Tesnière si è sviluppato in Germania ben prima di altri Paesi, trovando applicazione già dagli anni Sessanta come teoria grammaticale autonoma, nota con il nome di *Dependenzgrammatik* o 'grammatica della dipendenza'. Gli studiosi tedeschi arricchirono molti punti della teoria e produssero alcuni importanti strumenti lessicografici (dizionari delle valenze dei verbi tedeschi come Helbig, Schenkel, 1969 ed Engel, Schumacher, 1976, e varie opere con approccio contrastivo) e il modello valenziale venne applicato in Germania anche allo studio del latino grazie soprattutto a Heinz Happ (1978). Fu proprio tramite lo studio di Happ che il modello di Tesnière arrivò

in Italia per il latino, promosso soprattutto dal latinista Germano Proverbio, e cominciò poi ad essere applicato all'italiano soprattutto ad opera di Francesco Sabatini.

È importante considerare che nel frattempo l'idea della centralità del verbo era stata integrata dal generativismo: Chomsky arrivò in modo indipendente a risultati simili a quelli di Tesnière, elaborando i concetti di 'sottocategorizzazione' e 'restrizione di selezione' prima (Chomsky, 1965) e di 'reggenza e legamento' poi (Chomsky, 1981), per descrivere la proprietà del verbo di reggere un certo numero e un certo tipo di costituenti sulla base di informazioni lessicali che vengono proiettate sulla struttura sintattica.

1.5 Sviluppi del modello dopo Tesnière

Gli studiosi che si interessano del modello valenziale riconoscono alcuni punti deboli nelle teorie di Tesnière. Primo fra tutti la considerazione del soggetto al pari degli altri attanti, soggetto a cui oggi viene invece riconosciuta un'importanza maggiore in quanto determina l'accordo del verbo e occupa una posizione di rilievo all'interno della struttura sintattica (è obbligatorio con la maggior parte dei verbi e precede l'oggetto in gran parte delle lingue). Altro punto messo in discussione coinvolge il tipo e il numero limitato di elementi che completano la valenza del verbo. Infatti, gli studiosi tedeschi aggiungono tra gli attanti l'"oggetto preposizionale", cioè il secondo attante dei verbi bivalenti che non richiedono l'oggetto diretto, verbi come *contare (su)*, *dipendere (da)*, *rinunciare (a)*, i quali possiedono però una reggenza preposizionale imposta dal verbo. Sono stati aggiunti anche i cosiddetti 'attanti avverbiali', elementi obbligatori che indicano ad esempio il luogo per completare i verbi di movimento (ad esempio il secondo attante di *andare*) o di stato (come il secondo attante di *rimanere*). Nelle classi dei verbi bivalenti e trivalenti vanno così ad aggiungersi anche verbi intransitivi.

Altra questione è il numero massimo di attanti che i verbi possono richiedere: mentre per Tesnière gli attanti non possono essere più di tre (ad eccezione dei verbi causativi, come *far dare qualcosa da qualcuno a qualcun altro*, che arrivano ad averne quattro), alcuni studiosi ritengono che alcuni verbi di spostamento (anche figurato) siano da considerare tetravalenti, cioè caratterizzati da quattro valenze (come il verbo *trasferire*: *Luca trasferisce la propria residenza da Roma a Milano*).

Tra gli studiosi tedeschi nasce inoltre la distinzione tra ‘attanti obbligatori’, in mancanza dei quali la frase diventa agrammaticale, e ‘attanti facoltativi, i quali invece possono anche non essere espressi.

Tra i linguisti di corrente generativista si sviluppa invece la questione della compatibilità semantica tra verbo e attanti sulla base della selezione e restrizione di tratti semantici come animato-non animato, umano-non umano, ecc. (per esempio un verbo come *leggere* richiede un soggetto umano e quindi anche animato).

Sempre all’interno del generativismo, Ch. J. Fillmore a partire dagli anni ‘60 ha ripreso e ripensato il concetto di ‘attante’ di Tesnière, sviluppando la cosiddetta ‘Grammatica dei casi’, da cui dipende in parte la teoria delle ‘relazioni tematiche’ di Ray Jackendoff degli anni ‘70 (cfr. Andreose, 2017, p. 59). Partendo da questi studi, N. Chomsky ha sviluppato la ‘Teoria tematica’ (‘Teoria θ / theta’), secondo la quale ogni verbo determina il ruolo tematico o semantico di ogni elemento da lui richiesto, cioè la funzione che esso svolge all’interno dell’evento. Mentre gli ‘attanti’ in quest’ottica “sono i partecipanti all’evento descritto dal verbo” (Salvi, Vanelli, 2004, p. 20), sono chiamati ‘argomenti’ gli elementi che “ne sono la realizzazione sintattica” (ibidem).¹

In linea con quest’ultima considerazione, nella trattazione che segue parlerò di ‘argomenti’, termine ormai usato da molti linguisti, per indicare gli elementi sintattici obbligatoriamente richiesti dal verbo a seconda delle sue valenze.

Esistono poi modi diversi di rappresentare schematicamente la struttura della frase: mentre alcuni riprendono la struttura stemmatica proposta da Tesnière, che vede il verbo in alto e gli elementi ad esso dipendenti collegati in basso da linee (cfr. par. 1.2), altri racchiudono il nucleo della frase (verbo e i suoi argomenti) con figure geometriche. Quest’ultimo è ad esempio il caso di Francesco Sabatini, il quale rappresenta la profondità della frase attraverso ellissi concentriche al posto della ramificazione verticale (cfr. cap. 3).

¹ Non c’è accordo tra i linguisti su quanti e quali siano i ruoli tematici che i verbi possono assegnare. Quelli su cui il consenso è più ampio sono: il ruolo di Agente, cioè un essere animato che volontariamente inizia l’evento; di Tema o Oggetto, un’entità animata o non, coinvolta in maniera non attiva nell’evento; di Termine o Destinatario o Dativo o Ricevente, ossia un’entità animata verso cui è indirizzato l’evento; di Strumento, l’entità non animata che svolge l’azione; di Esperiente, l’entità animata che ‘sperimenta’ l’evento; di paziente, l’entità che subisce le conseguenze dell’evento; di Luogo, Meta, Origine, nel caso di elementi che portano tali significati (cfr. Andreose, 2017, p 60-62)

Va detto inoltre che esistono alcune importanti differenze terminologiche tra gli studiosi del modello valenziale, le quali vanno considerate perché sono spesso spie di concezioni della struttura della frase tra loro più o meno discordanti. Queste considerazioni, ristrette al dibattito italiano, verranno approfondite nel cap. 2 .

2. Dentro e fuori la frase nucleare: diverse prospettive a confronto

In questo capitolo si continua e approfondisce l'analisi della frase secondo il modello valenziale. Inizialmente viene spiegata la differenza tra frase ed enunciato alla luce della considerazione del verbo come centro e fondamento della frase; in seguito viene dato spazio alla descrizione del sintagma, elemento di raggruppamento delle parole nella frase non veramente proprio del modello valenziale ma che per molti linguisti va considerato e integrato; viene poi data la spiegazione di che cos'è la frase nucleare nel modello valenziale, definizione chiave per la comprensione dell'intero modello; infine viene analizzato come questo modello di analisi della frase è stato accolto da alcuni importanti linguisti italiani all'interno delle proprie grammatiche descrittive dell'italiano.

2.1 Frase ed enunciato: l'importanza del verbo

Nel modello valenziale il centro primario di interesse è, come si è visto, la frase (cfr. cap. 1). Il concetto di 'frase' "è intuitivamente tanto semplice quanto difficile da definire" (Graffi, 2012, p. 18). Di fatto la frase è una sequenza di parole delimitata da pause, deve essere coerente e completa per quanto riguarda il significato e deve seguire precisi criteri di struttura. Il suo significato deriva sia dai vocaboli in essa presenti che dalla precisa struttura che li tiene assieme, la quale segue necessariamente la grammatica della lingua di appartenenza.

Ciò che il modello valenziale mette in risalto è che, per essere completa a livello di struttura, la frase deve essere costruita attorno ad un verbo di modo finito: è proprio il verbo, all'interno della frase, ad avere un ruolo primario rispetto ai vocaboli appartenenti alle altre parti del discorso, è il verbo che funziona da perno della frase. Questa sua prominenza deriva dalle sue caratteristiche semantiche, in quanto dà molte informazioni sulla vicenda o situazione descritta nella frase (ad esempio il tempo, la persona, il modo, l'aspetto,...), e dalle sue caratteristiche sintattiche: è infatti il verbo a regolare la costruzione della frase ed è sempre il verbo ad attrarre a sé altre parole, decidendo quali sono gli elementi indispensabili perché la frase sia di senso compiuto e quali no.

Troviamo una sintesi efficace delle caratteristiche peculiari del verbo nel manuale 'Sistema e testo' (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011, p. 117-118):

Tra tutte le “parti del discorso” il verbo è quella che fornisce la maggiore quantità di informazioni sull’evento che vogliamo descrivere. Infatti, il verbo fornisce:

- il suo significato;
- l’indicazione di una persona come primo riferimento, che può essere chi parla (1^a), chi ascolta (2^a) o un’altra (3^a), e può essere singolare o plurale e di genere maschile o femminile (solo nel participio passato e con i tempi composti);
- l’indicazione del tempo in cui si colloca il dato o l’evento (presente, passato, futuro);
- l’indicazione del modo, cioè della considerazione che fa chi parla sulla certezza, possibilità, condizionalità ecc. del fatto;
- l’indicazione dell’aspetto, cioè della valutazione del parlante sulla distanza psicologica da un evento passato (passato prossimo o passato remoto) e sulla durata temporale o ripetizione frequente di un evento (imperfetto);
- l’indicazione sulla prospettiva attiva o passiva in cui viene presentato l’evento e anche sulla forte partecipazione personale da parte del soggetto (che si ottiene grazie alla forma pronominale, con valore riflessivo o medio o intensivo).

2.1.1. Verbo e attività cerebrale

La neurolinguistica, ovvero lo studio del linguaggio così come viene elaborato e sviluppato dal cervello umano, sembra corroborare questa considerazione del verbo come elemento centrale della frase. Infatti, già dalla seconda metà del XIX secolo sappiamo che il linguaggio risiede in zone specifiche della corteccia cerebrale (area di Broca, area di Wernicke,...), e, da relativamente pochi anni, grazie alle neuroimmagini, riusciamo a vedere quali zone della corteccia effettivamente si attivano per il linguaggio. Come spiega il linguista Francesco Sabatini (Sabatini, 2016, p. 109):

Viene sempre più riscontrato, mediante le neuroimmagini, che l’area cerebrale specifica con la quale si collegano i verbi (cioè gli stimoli elettrochimici corrispondenti a questi simboli) è strettamente connessa con l’area (lobo frontale dell’emisfero sinistro) che presiede all’attività motoria del nostro corpo; mentre i nomi si collegherebbero piuttosto con la zona temporale. Ora, poiché si afferma universalmente che i movimenti del nostro corpo sono il primo e più efficace mezzo di conoscenza di cui dispone l’essere vivente (producono il nostro “sapere motorio”), sembra proprio che ci sia una somiglianza di funzioni tra gli impulsi motori trasmessi ai muscoli per compiere un movimento e l’impulso che il simbolo-verbo dà, nelle sedi del linguaggio, per convocare e coordinare gli altri simboli (soprattutto i nomi) che indicano le “cose” presenti sulla scena. Si potrebbe dire che i verbi sono l’equivalente simbolico del movimento che ci porta a contatto con le “cose” presenti sulla scena.

Anche se la conoscenza del funzionamento cerebrale è ancora incompleta e in fase di scoperta, queste valutazioni sembrano portarci verso la direzione che il modello valenziale indica da ormai molti anni e cioè verso la considerazione del verbo come centro e fondamento di tutta la frase, elemento che mette in relazione tutti gli altri elementi presenti nella frase stessa.

2.1.2. Frase ed enunciato

Si è detto che una frase deve necessariamente seguire le regole intrinseche alla lingua di appartenenza, cioè la grammatica della lingua stessa, patrimonio comune di tutti i parlanti di quella lingua. Da questo dipende il fatto che un'espressione linguistica non può essere considerata una frase se non segue le regole grammaticali della lingua di appartenenza, regole basilari come l'ordine dei suoi costituenti, soprattutto nella formazione dei sintagmi (ad esempio **Angela mare e Andrea andati al sono* è agrammaticale), ma anche la necessaria presenza di alcuni elementi, tra i quali vi è sempre il verbo. Dunque espressioni come *Brava bambina* o *La marmellata della nonna* non possono essere considerate frasi, in quanto sono prive di un verbo di modo finito, e sono quindi delle non-frasi. Tuttavia espressioni come quelle appena considerate possono acquisire un significato compiuto se inserite in un contesto specifico: ad esempio *Brava bambina* potrebbe svolgere la funzione di complimento e *La marmellata della nonna* potrebbe essere la risposta ad una domanda come *Cosa hai messo nel frigorifero?* “In questi casi molte grammatiche parlano di ‘frasi nominali’. Si tratta, più propriamente, di un tipo di espressioni linguistiche apparentemente incomplete, che riescono comunque a funzionare come un messaggio: queste forme, molto diffuse nella comunicazione, sono chiamate dai linguisti ‘enunciati’ ” (De Santis, 2016). Gli enunciati sono dunque espressioni linguistiche comunque formate che sono parte di un testo e che hanno senso compiuto perché collegati ad altri enunciati o perché legati a una determinata situazione comunicativa, mentre le frasi hanno un senso compiuto anche senza collegamenti ad altre frasi e senza riferimenti a una situazione comunicativa (cfr. Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011, p. 116).

Il verbo di modo finito è perciò una presenza irrinunciabile nelle frasi e può invece mancare negli enunciati: ciò non significa però che il verbo negli enunciati sia assente, ma va inferito dal contesto, così come può accadere per altri elementi non espressamente nominati. Negli enunciati di esempio sopra riportati, gli elementi assenti, tra cui il verbo, andrebbero così inferiti: *(Sei una) brava bambina* e *(Nel frigorifero ho messo) la marmellata della nonna*.

La grammatica valenziale lavora fondamentalmente sulle frasi (dette anche frasi modello), grammaticalmente complete e dotate di un significato completo anche se non inserite in un testo (orale o scritto), come ad esempio *Luigi guida sempre con prudenza*.

Analizzare la struttura degli enunciati è possibile – anzi, è doveroso data la loro diffusione in molti tipi di testi - ma va fatto solo quando si ha chiara la struttura della frase modello e si riescono a ricostruire gli elementi che vanno inferiti dal contesto.

2.1.3. Frasi sintatticamente corrette ma semanticamente incoerenti

Si può incorrere inoltre in espressioni linguistiche come *Il gulco gianigeva le brale* (da un articolo del Corriere della Sera, 8.11.2011, in Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011, p. 121) oppure *Verdi idee incolori dormono furiosamente* (trad. di *Colorless green ideas sleep furiously*, da Chomsky, 1957, p.15), in cui il significato è incomprensibile perché i vocaboli sono di pura fantasia o perché non vi è corrispondenza con una realtà razionale, ma dove la struttura è perfettamente grammaticale e possiamo riconoscere con facilità le funzioni di ogni elemento. Sono espressioni che vanno considerate frasi almeno strutturalmente, anche se in un certo modo speciali perché il loro senso compiuto è difficile da interpretare o volutamente non esiste in quanto inserite in un gioco di ‘non-sense’. Frasi costruite in questo modo sono utili per comprendere che la dimensione sintattica della frase viene codificata dal nostro cervello anche senza l’apporto della dimensione semantica.

2.2 I sintagmi

Il concetto di sintagma non è originario del modello valenziale così come è stato pensato dal suo fondatore Lucien Tesnière, ma risale “ai lavori degli strutturalisti americani (tra i quali ad esempio Bloomfield) e venne poi accolto nella grammatica generativa” (Rasi, 2009-2010). Si tratta di un concetto importante per l’analisi della frase a prescindere dal modello che si sceglie di adottare ed è opportuno integrarlo quindi anche al modello valenziale, pur senza approfondirne la struttura sottostante in chiave generativista.

La frase non è semplicemente l’unione lineare di più parole, ma ha al suo interno una struttura gerarchica. “A un livello elementare, è molto usato un tipo di analisi che rappresenta le concatenazioni, e in parte le dipendenze, fra gli elementi della frase scomponendola in pezzi via via più piccoli, che sono i ‘costituenti’ della frase” (Berruto, Cerruti, 2011, p. 132). Scomponendo la frase in ‘costituenti’ si individuano diversi sottolivelli di analisi e “i costituenti che si isolano a ciascun sottolivello ‘costituiscono

immediatamente' (cioè senza passaggi ulteriori) il (costituente del) sottolivello di analisi superiore." (ibidem). Per scomporre la frase in 'costituenti' è efficace il criterio della prova di commutazione.

Prendendo in considerazione una frase, il primo taglio si attua confrontando la frase con un'altra più semplice ma che abbia la stessa struttura e, in seguito, confrontando i costituenti individuati con altri della stessa natura ma più semplici possiamo via via motivare i successivi tagli, sino ad arrivare alle parole (cfr. *ivi*, p.133). Ad esempio la frase *Mia sorella ha preparato una torta al cioccolato* può essere confrontata con una frase più semplice ma con la stessa struttura come *Maria studia*. Poiché quest'ultima ha come costituenti immediati *Maria* e *studia*, si ricava che la frase di partenza ha come costituenti immediati *Mia sorella*, che ha lo stesso ruolo di *Maria*, e *prepara una torta al cioccolato*, che svolge lo stesso ruolo di *studia*. Lo stesso procedimento va fatto con *Mia sorella*, confrontandolo ad esempio con *il fiore* e individuando così i costituenti di questo sottolivello: *mia* e *sorella*; e con *ha preparato una torta al cioccolato*, confrontandolo ad esempio con *mangia una mela* e individuando in questo modo i costituenti *ha preparato* e *una torta al cioccolato*. Andando avanti di questo passo si individuano tutti i costituenti e i rapporti gerarchici che intercorrono tra di essi.

"L'analisi in costituenti immediati individua tre diversi sottolivelli di analisi sintattica: sottolivello delle frasi, dei sintagmi, delle singole entrate lessicali (cioè le parole)." (*ivi*, p. 136). Il più importante di questi sottolivelli per lo studio sintattico della frase è il livello dei sintagmi. "Così come una parola è la minima combinazione di morfemi usabile come unità lessicale autonoma, un 'sintagma' è definibile come la minima combinazione di parole che funzioni come un'unità della struttura frasale." (*ibidem*).

Nella frase sopra analizzata i sintagmi sono dunque *Mia sorella* – *ha preparato* – *una torta* – *al cioccolato* e, utilizzando una delle possibili rappresentazioni della struttura sintagmatica della frase, la stessa frase andrebbe così rappresentata:

[[*Mia sorella*] [*ha preparato*[*una torta* [*al cioccolato*]]]]. La rappresentazione per parentesi mostra con efficacia come i diversi sintagmi sono tra di loro correlati e che possono essere incassati uno nell'altro.

"I sintagmi sono costruiti attorno a una 'testa', sulla cui base vengono classificati e da cui prendono il nome. 'Testa' è la classe di parole che rappresenta il minimo elemento che da solo possa costituire sintagma, funzionare da un determinato sintagma." (*ivi*,

p.137). La testa di un sintagma può essere costituita da un verbo, da un nome, da un aggettivo, da un avverbio o da una preposizione e può formare così rispettivamente un sintagma verbale, nominale, aggettivale, avverbiale o preposizionale.

Prendiamo ad esempio la frase *Michela ha regalato un libro di poesie alla figlia del suo amico* (cfr. Ferrari, Zampese, 2016, p.115): il nome *Michela* costituisce da sé un sintagma nominale (SN), mentre il resto della frase, *ha regalato un libro di poesie alla figlia del suo amico*, ha come testa il verbo *ha regalato* ed è perciò un sintagma verbale (SV). Al suo interno questo sintagma verbale racchiude il sintagma nominale *un libro di poesie* e il sintagma preposizionale (SPrep) *alla figlia del suo amico*. A sua volta il SN *un libro di poesie* racchiude il SPrep *di poesie* e il SPrep *alla figlia del suo amico* contiene il SPrep *del suo amico*. Possiamo quindi rappresentare la struttura sintagmatica di questa frase attraverso le parentesi quadre, mostrando così come i sintagmi possono contenere altri sintagmi dipendenti e/o essere parte di sintagmi da cui dipendono:

[_{SN} Michela] [_{SV} ha regalato [_{SN} un libro [_{SPrep} di poesie]] [_{SPrep} alla figlia [_{SPrep} del suo amico]]].

Per individuare i sintagmi di una frase, cioè quei gruppi di parole che funzionano da unità all'interno della frase stessa, ci si può avvalere di alcuni criteri, detti anche 'test di costituenza' (cfr. Berruto, Cerruti, 2011, pp. 138-140):

- **Mobilità:** un gruppo di parole è un sintagma se le parole che lo costituiscono si muovono necessariamente insieme all'interno della frase.

Nella frase *Giovanni la notte scorsa si è svegliato per il temporale, la notte scorsa* è un sintagma. Infatti se provassimo a spostare una sola delle parole che lo compongono otterremo frasi agrammaticali:

* *La notte Giovanni scorsa si è svegliato per il temporale.*²

Invece otteniamo frasi corrette se consideriamo questo gruppo di parole un'unità inscindibile:

La notte scorsa Giovanni si è svegliato per il temporale.

- **Scissione:** un gruppo di parole forma un sintagma se può essere separato dalla frase di appartenenza attraverso una struttura chiamata frase scissa.

² L'asterisco (*) indica che la frase è agrammaticale.

Nella frase *Giovanni la notte scorsa si è svegliato per il temporale, per il temporale* rappresenta dunque un sintagma, ma non le parole che lo costituiscono:
È per il temporale che Giovanni la notte scorsa si è svegliato.

* *È per il che Giovanni la notte scorsa si è svegliato temporale.*

- Enunciabilità in isolamento: un sintagma è tale se da solo può costituire un enunciato, cioè può essere pronunciato in isolamento.

A: Quando si è svegliato Giovanni per il temporale? B: La scorsa notte.

*A: Quando si è svegliato Giovanni per il temporale? B: *La scorsa.*

- Coordinabilità: sintagmi diversi sono dello stesso tipo se possono essere coordinati.

Andrea e sua sorella sono andati a Madrid. (Andrea e sua sorella sono entrambi sintagmi nominali).

Ha svolto il suo lavoro diligentemente e molto accuratamente. (Diligentemente e molto accuratamente sono entrambi sintagmi avverbiali).

Va notato però che possono essere coordinati anche gruppi di parole con funzione analoga ma di natura molto diversa, come ad es. aggettivi e frasi relative:

Ho incontrato un bambino scalzo e che aveva molta fame.

Allo stesso modo, può accadere che sintagmi diversi siano dello stesso tipo ma non tra di loro coordinabili, nel caso in cui ricoprano ruoli semantici differenti:

* *Il custode e il vento hanno aperto la porta.*

2.3 La frase nucleare

Si è detto che secondo il modello valenziale nella frase il verbo di modo finito ha un ruolo centrale nell'analisi della struttura frasale e che è questo elemento a decidere quali sono i sintagmi necessari e quali sono invece facoltativi a livello di struttura. I sintagmi necessari, oltre al verbo, sono quelli richiesti dalla valenza del verbo stesso, il quale può non richiederne alcuno oppure un numero compreso tra uno e tre (o, secondo alcuni studiosi, tra uno e quattro) (cfr. par. 1.3). È importante sottolineare che questa distinzione tra sintagmi obbligatori richiesti dal verbo e sintagmi facoltativi rientra nell'ambito strutturale della frase: per il significato, cioè a livello semantico, invece i criteri di

distinzione tra elementi obbligatori ed elementi facoltativi può essere diverso. Ad esempio, la frase *Ieri, alla festa di compleanno, Filippo ha ricevuto un libro di D'Avenia*, che contiene i sintagmi *ieri - alla festa - di compleanno – Filippo - ha ricevuto - un libro - di D'Avenia*, ha come elementi obbligatori a livello strutturale il verbo (*ha ricevuto*) e, poiché si tratta di un verbo bivalente, due sintagmi che rispondano alle domande 'Chi ha ricevuto?' e 'Cosa ha ricevuto?' (in questa frase ricoperti dai sintagmi *Filippo* e *un libro*). A livello semantico invece l'informazione più importante potrebbe essere considerata il contesto in cui è avvenuto il fatto espresso dalla frase (*ieri, alla festa di Filippo*) oppure l'autore del libro ricevuto (*di D'Avenia*): questa importanza può essere manifestata dalla prosodia, dal contesto in cui è inserita la frase, da una costruzione focalizzata o da conoscenze comuni agli interlocutori.

Con il modello valenziale ragioniamo a livello strutturale, cioè sintattico, della frase, mettendo in evidenza quali sono gli elementi obbligatori perché la frase sia minimamente accettabile, cioè si possa considerare grammaticale, individuabili soltanto osservando la struttura valenziale del verbo di modo finito.

In una frase, il verbo e i sintagmi necessari a saturare le sue valenze formano la frase nucleare (detta anche nucleo della frase), una frase già completa a livello strutturale e quindi perfettamente grammaticale e che funziona da struttura portante dell'intera frase. Nella frase di esempio *Ieri, alla festa di compleanno, Filippo ha ricevuto un libro di D'Avenia*, la frase nucleare è *Filippo ha ricevuto un libro*, costituita dal verbo e dai sintagmi necessari a saturare le sue due valenze. Gli altri sintagmi (*ieri - alla festa - di compleanno - di D'Avenia*) non fanno parte della frase nucleare.

Anche un'intera frase subordinata può essere necessaria a completare la struttura valenziale del verbo. È il caso ad esempio delle frasi soggettive, le quali occupano lo spazio riservato al soggetto del verbo, nel caso questo non sia zerovalente: nella frase *Mi piace molto andare in montagna, andare in montagna* satura la prima delle due valenze del verbo *piace* ed infatti corrisponde al sintagma *la montagna*, che ha ruolo di soggetto, nella frase *Mi piace molto la montagna*.

Lo stesso accade per le cosiddette frasi oggettive, le quali occupano lo spazio riservato al complemento oggetto, elemento necessario per tutti i verbi transitivi. Sono verbi che richiedono almeno un argomento oltre al soggetto e sono quindi almeno bivalenti. Nella frase *Andrea ha deciso che partirà*, il verbo *ha deciso* ha necessariamente bisogno di due argomenti per completare le sue due valenze: un argomento che risponda

alla domanda ‘Chi ha deciso?’ e ha funzione di soggetto, in questo caso *Andrea*, e un argomento che risponda a ‘Cosa ha deciso?’ e ha la stessa funzione di un complemento oggetto, in questo caso *che partirà*. Ne è prova la sostituzione della frase oggettiva con un sintagma, ad esempio *la partenza*, il quale chiaramente completa una delle due valenze del verbo *decidere* e ha funzione di complemento oggetto.

Un verbo può richiedere necessariamente anche sintagmi che non hanno funzione né di soggetto né di complemento oggetto, come nel caso del verbo *costringere* nella frase di esempio *I Romani costrinsero i nemici alla resa*. Si tratta di un verbo trivalente in cui uno degli argomenti è introdotto da preposizione, mentre gli altri due no, essendo rispettivamente soggetto e complemento oggetto (per loro natura diretti, cioè privi dell’intermediazione di una preposizione). Nel caso di esempio i sintagmi necessari al verbo, quindi nucleari, sono *I Romani*, *i nemici* e *alla resa*. Possiamo sostituire ciascuno di questi sintagmi con una frase, la quale dunque risulta essere argomentale e parte integrante della frase nucleare. Se ad esempio sostituiamo il sintagma *alla resa* con *ad arrendersi*, notiamo che anche in questo caso una frase può saturare una delle valenze del verbo: *I Romani costrinsero i nemici ad arrendersi* costituisce interamente una frase nucleare.

Altro caso di frasi che hanno funzione di argomento è costituito dalle frasi interrogative indirette, necessariamente richieste nel caso si riporti un discorso e ci sia un verbo tipico di queste strutture, come *dire*, *chiedere*, *riferire*, ecc.³ Un esempio può essere visto nella frase *Lucia ha chiesto perché non ci fossi anche tu alla festa*, in cui *perché non ci fossi anche tu alla festa* è necessario a saturare la seconda valenza del verbo *ha chiesto* (la prima è saturata dal sintagma *Lucia*).

Le frasi soggettive, oggettive, ‘indirette’ (che cioè svolgono la stessa funzione di un complemento indiretto, introdotto da preposizione) e interrogative indirette sono spesso chiamate *completive* proprio per questa loro caratteristica di completare la struttura valenziale del verbo.

La possibilità che anche alcune frasi siano necessarie a saturare le valenze del verbo era già stata descritta da Tesnière con il concetto di ‘traslazione’, secondo il quale un nome può essere trasformato in una frase con la stessa funzione argomentale (cfr. par. 1.3).

³ In realtà le interrogative indirette a livello sintattico si possono ricondurre all’interno del gruppo delle frasi oggettive.

Riassumendo, la frase nucleare è costituita dal verbo di modo finito e dagli elementi che saturano le sue valenze, le quali possono variare in numero da zero a tre (o, secondo alcuni, da zero a quattro) a seconda del verbo e dello specifico significato che questo assume nella frase (cfr. par. 1.3). Gli elementi necessari al verbo per saturare le sue valenze possono essere sintagmi o frasi. La frase nucleare costituisce già di per sé una frase completa a livello strutturale e di senso compiuto.

2.4 Diverse prospettive a confronto

Mentre per quanto riguarda il nucleo della frase la maggior parte dei linguisti ha posizioni tra loro sostanzialmente concordi, sulla classificazione e suddivisione degli elementi che esulano dal nucleo invece ci sono differenze più o meno grandi tra le diverse prospettive di analisi.

Un'attenzione particolare va innanzitutto riservata a come il modello valenziale è stato accolto nelle grammatiche di riferimento per l'italiano degli ultimi anni: le differenze che si colgono tra una grammatica e l'altra sono elementi chiave che mostrano in che modo i diversi linguisti hanno elaborato e reso più scientificamente rigorose le idee diffuse dall'opera di Tesnière del 1959, ognuno in maniera un po' diversa dagli altri a seconda dell'approccio di fondo del proprio studio grammaticale. Prenderò in considerazione per questo confronto i lavori di Cecilia Andorno (Andorno, 2003), di Maria Giuseppa Lo Duca e Rosaria Solarino (Lo Duca, Solarino, 2004), di Giampaolo Salvi e Laura Vanelli (Salvi, Vanelli, 2004), di Michele Prandi (Prandi, 2011) e di Angela Ferrari e Luciano Zampese (Ferrari, Zampese, 2016). Si tratta di alcune tra le grammatiche di riferimento per l'italiano più autorevoli degli ultimissimi anni e, pur con la consapevolezza che questa analisi non sarà esaustiva perché non comprende tutte le grammatiche di riferimento pubblicate, il confronto tra queste può dare un'idea di alcune tra le differenze chiave che sussistono nelle modalità di inclusione del modello valenziale nello studio ed esposizione della struttura della lingua italiana.

Come già si è detto, questa tesi vuole analizzare principalmente la frase semplice (cioè quella frase che contiene un solo predicato), in quanto oggetto specifico delle applicazioni didattiche che vengono descritte nel cap. 4. Per questo motivo anche il

confronto tra alcune diverse prospettive rimane confinato principalmente allo studio della frase semplice.

2.4.1. Andorno 2003 – presentazione di “un’impostazione leggermente diversa”

Al momento di definire la frase dal punto di vista sintattico nella sua grammatica di riferimento (cfr. Andorno, 2003, p. 93), Cecilia Andorno introduce il concetto di frase nucleare, la quale è formata dagli elementi essenziali della frase, il SN soggetto e il SV. “I complementi che fanno parte della frase nucleare sono detti *complementi nucleari*.” (ibidem). Andorno specifica poi che “alla frase nucleare possono aggiungersi altri sintagmi, o complementi, non nucleari, dipendenti da F o da SV, oppure sintagmi dipendenti da altri sintagmi.” (ibidem).

Andorno in seguito spiega che fino a questo punto della sua trattazione ha considerato la frase secondo l’impostazione bipolare soggetto-predicato, che ha le sue origini nella logica aristotelica, e che esiste però “un’impostazione leggermente diversa, anch’essa valida dai punti di vista logico e semantico, che vede la frase come una relazione, espressa dal verbo, che lega fra loro diversi *argomenti*, cioè i sintagmi che dal verbo dipendono.” (ivi, p. 94) Nel descrivere il legame tra il verbo e gli argomenti, Andorno distingue tra un livello semantico-logico e un livello sintattico di analisi. A livello semantico-logico vengono considerati gli schemi attanziali dei verbi, i quali dipendono fondamentalmente dal significato del verbo stesso: un verbo come ad esempio *regalare* ha bisogno di un sintagma che abbia il ruolo di *agente*, cioè che sia autore dell’azione, di un sintagma che ricopra il ruolo di *oggetto*, che è l’entità coinvolta nell’azione, e di un sintagma che sia *beneficiario* dell’azione. “Con attante, caso profondo (Fillmore, 1968) o ruolo tematico (Graffi 1994) si intende quindi il ruolo che il sintagma assume nella relazione espressa dal verbo.” (ivi, p. 95). Andorno aggiunge poi che non vi è ancora una proposta unitaria di classificazione dei ruoli che gli attanti possono assumere.

Procedendo invece al livello sintattico di questa “impostazione leggermente diversa”, Andorno introduce lo schema delle valenze di Tesnière, mostrando quali sintagmi sono richiesti dal verbo e che forma assumono. Subito mette a confronto e in relazione gli schemi valenziali con gli schemi attanziali di ogni verbo: nel descrivere ad

esempio la frase *Anna prepara una torta per Angelo*, viene mostrato che il verbo *preparare* richiede un sintagma nominale SN con ruolo di *agente* (in questo caso ricoperto da *Anna*), un sintagma nominale SN con ruolo di *oggetto* (*una torta*) e un sintagma preposizionale SP con ruolo di *beneficiario* (*per Angelo*). In Andorno dunque attanti e valenze sono strettamente correlati e sono due facce dello stesso fenomeno: i primi si ritrovano a livello semantico, mentre i secondi ad un livello morfo-sintattico.

Gli schemi attanziali e valenziali sono propri anche di alcuni nomi e aggettivi, chiamati *relazionali*, i quali però non hanno tutte le possibilità di relazioni che i verbi possono avere, per esempio non possono reggere sintagmi nominali ma solo sintagmi preposizionali. Un esempio per tutti può essere offerto dalla frase *Il timore dei nemici rese cauti i romani*, in cui *dei nemici* è retto dal nome *timore*.

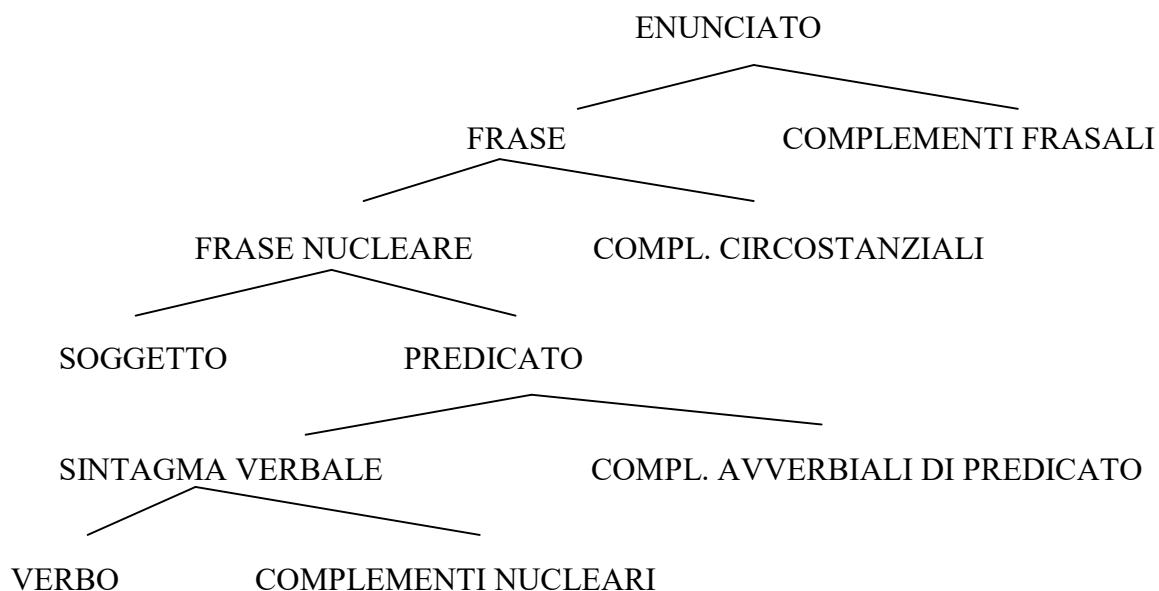
Andorno riconosce molti aspetti positivi al modello degli attanti e delle valenze, come lo stretto legame tra lessico e sintassi e la visione unificata dei fenomeni di reggenza legati al verbo, all'aggettivo e al nome, ma vede anche alcuni problemi non risolti che rendono incerto questo modello (ivi, p. 98):

In primo luogo non è ancora stata stilata una lista di tutti i possibili ruoli attanziali, e anche sui principali di essi, come abbiamo visto, i grammatici non sempre concordano. In secondo luogo, mancano criteri universalmente validi per separare complementi argomentali e circostanziali. Infine non c'è accordo fra i grammatici su come vadano considerati i verbi che possono presentare diversi schemi valenziali.

Quest'ultimo problema riguarda soprattutto i criteri di descrizione che dovrebbero sottostare per chi volesse descrivere in un dizionario il lessico italiano tenendo conto delle valenze dei lessemi (come vedremo il tentativo sarà portato avanti con successo qualche anno dopo con il DISC di Sabatini-Coletti).

Andorno in realtà tiene conto di alcuni dei principi chiave del modello valenziale nel momento in cui analizza la frase dal punto di vista sintattico individuando all'interno dell'intera frase, come già accennato ad inizio paragrafo, "la frase nucleare, composta dal verbo e dai suoi attanti" (ivi, p. 112). Aggiunge poi che la frase nucleare può essere ampliata da altri complementi o *espansioni*, le quali possono "esprimere significati molto vari e possono essere inserite ad ogni livello: a livello di sintagma, di predicato, di frase." (ivi)

Le espansioni si posizionano dunque a vari livelli della struttura frasale e questa distribuzione viene esplicitata efficacemente da uno schema che Andorno inserisce nella sua trattazione (cfr. figura 7, p. 112):



Come si evince dallo schema, la struttura della frase nucleare viene considerata bipolare, nella sua suddivisione in soggetto e predicato, ed i complementi non nucleari, o espansioni, si posizionano a vari livelli a seconda della loro funzione. “I *complementi avverbiali* di predicato dipendono dal predicato e danno indicazioni riguardo alle modalità di svolgimento dell’azione. Fra i complementi avverbiali troviamo i complementi di modo, mezzo, compagnia...”. (ivi, p. 113) Un esempio di questi complementi può essere offerto da *volentieri* nella frase *Lo faccio volentieri* (compl. di modo). “I *complementi circostanziali* si riferiscono all’intera frase e danno indicazioni riguardo alle circostanze (luogo e tempo) in cui l’evento si è verificato, alle cause, agli scopi ecc.:” (ivi), come nella frase *Passeggio spesso nei boschi* (compl. di luogo). “I *complementi frasali*, infine, si riferiscono non all’evento ma all’enunciato, modificandone il valore di verità o commentandolo” (ivi), come nella frase *Per fortuna sei venuto!*

In seguito Andorno spiega che anche i sintagmi possono avere delle espansioni, che sono gli attributi e le apposizioni, ed i complementi da essi retti possono essere argomentali e non argomentali così come succede per i verbi. “Un complemento può cioè essere richiesto dalla struttura argomentale di uno degli elementi del sintagma reggente, come in: *La resistenza alla fatica è la principale dote dell’asino (...)* In altri casi i complementi dipendenti da sintagmi non hanno un ruolo argomentale ma specificano

qualche caratteristica del sintagma, in maniera analoga a attributi o a complementi avverbiali: *Il compagno di banco di Sandro ha il morbillo*” (ivi, p. 115).

Possiamo concludere che in Andorno rimane l’idea della tradizione grammaticale che vede la frase come bipartita in soggetto e predicato, ma vengono accolte alcune istanze del modello valenziale, come la suddivisione dei complementi in nucleari, necessari al verbo e strettamente ad esso legati, e non nucleari. I complementi che non fanno parte del nucleo si collocano per Andorno in posizioni tra loro diverse nella struttura della frase e per ogni posizione ci sono nomi differenti (*complementi frasali, circostanziali e avverbiali di predicato*). È interessante inoltre notare che il fenomeno della reggenza argomentale e non argomentale viene esteso anche a nomi ed aggettivi.

2.4.2. Lo Duca, Solarino 2004 – “una grammatica ragionevole”

Anche nella grammatica di riferimento di Maria G. Lo Duca e Rosaria Solarino, che si propone come ‘grammatica ragionevole’ seguendo il consiglio di L. Renzi (cfr. par. 1.1 o Renzi, 1977b e 2008), ritroviamo alcune delle istanze principali del modello valenziale. Innanzitutto nel paragrafo 2.2 (Lo Duca – Solarino, 2004, p. 79) viene inserita la suddivisione dei verbi in zerovalenti, monovalenti, bivalenti e trivalenti (i verbi con quattro valenze non sono contemplati) e viene spiegato che “nella sua forma più elementare una frase è costituita dal suo nucleo, cioè dal verbo e dagli elementi necessari retti dal verbo, chiamati anche valenze.” (ibidem). In seguito viene aggiunto che i verbi possono avere strutture diverse a seconda del significato, come nel caso dei verbi zerovalenti che possono essere utilizzati con valore metaforico (ad esempio *piovere*, solitamente zerovalente, diventa monovalente nella frase *Piovero pugni e schiaffi sul malcapitato*) (cfr. ivi par. 2.2.3) e che gli elementi necessari richiesti dai verbi possono essere il soggetto, i complementi, gli avverbi e/o frasi con la stessa funzione (del soggetto, di un complemento o di un avverbio).

Si legge poi che, mentre gli elementi necessari si attaccano direttamente al verbo che li richiede, gli elementi facoltativi possono attaccarsi alla frase nel suo complesso, come il complemento di tempo nella frase *Nel 1940 l’Italia dichiarò guerra alla Francia*; ad un nome, come nella frase *L’uomo dal vestito grigio è entrato nel portone di via Filangieri 8*, in cui *dal vestito grigio* si attacca al nome *uomo* e *di via Filangieri 8* si

attacca a *portone*; oppure ad un aggettivo, come nella frase *Gli uomini avidi di ricchezze non hanno amici*, in cui *di ricchezze* si attacca all'aggettivo *avid*. Come gli elementi necessari, anche gli elementi facoltativi possono avere la forma di complementi (*dal vestito grigio, di ricchezze*) o frasi (come nell'esempio *Ho un amico capace di correre i 100 metri in 12 secondi*, in cui la frase subordinata *di correre i 100 metri in 12 secondi* si attacca all'aggettivo *capace*). Ovviamente non possono avere la forma del soggetto perché il soggetto non è mai un elemento facoltativo.

Per mostrare con efficacia il sistema di legami che intercorre tra i vari elementi della frase viene introdotta la rappresentazione con parentesi quadre che suddivide la frase in *gruppi di parole*: sappiamo che questi ultimi corrispondono a quel livello di raggruppamenti di parole chiamati da molti linguisti *sintagmi* (cfr. par. 2.2). Valga per tutti l'esempio che questa grammatica propone:

[il libro [sulla storia [della condizione [della donna greca]]]] è interessante (ivi, p. 87).

2.4.3. Salvi, Vanelli 2004

La *Nuova grammatica italiana* di Giampaolo Salvi e Laura Vanelli (Salvi, Vanelli, 2004) adotta il modello valenziale secondo la corrente generativa della linguistica moderna (cfr. ivi, p.12).

Già tra le prime pagine di questa grammatica descrittiva dell'italiano troviamo la distinzione tra elementi nucleari ed extranucleari all'interno della frase: i primi sono obbligatori e se la frase mancasse di questi risulterebbe agrammaticale, mentre i secondi sono facoltativi e in seguito ad una loro cancellazione la frase mantiene la sua accettabilità grammaticale (cfr. ivi, p. 20). Gli elementi nucleari della frase sono costituiti dal verbo e dagli 'attanti' che esso richiede in base all'evento che descrive: nella frase *Domani Piero incontrerà Nora a Padova*, ad esempio, gli elementi nucleari sono il verbo e due sintagmi nominali (*Pietro* e *Nora*), i quali non possono essere tralasciati liberamente (cfr. ibidem).

Salvi e Vanelli chiamano 'testa' della costruzione "l'elemento che determina il numero e il tipo degli altri elementi nucleari" e 'argomenti' "gli elementi che ne dipendono" (ibidem) e specificano che (Salvi, Vanelli, 2004, pp. 20-21):

Terremo distinti terminologicamente gli *attanti*, che sono i partecipanti all'evento descritto dal verbo, e gli *argomenti*, che ne sono la realizzazione sintattica; mentre gli attanti si situano al

livello della interpretazione semantica della costruzione, gli argomenti si situano al livello della struttura sintattica. Un termine alternativo per argomento è *valenza*. Useremo invece *testa* sia per indicare l'elemento che a livello semantico determina il numero e il tipo degli attanti, sia per indicare la sua realizzazione sintattica (*testa del sintagma*).

La distinzione tra testa e argomenti si trova non solo nella frase, ma anche in altre costruzioni grammaticali, come negli esempi (cfr. *ivi*, p. 21):

a. *l'amore di Piero per Maria*

b. *fiero del proprio successo*

Nel sintagma nominale *a.* la testa è costituita dal nome *amore* e gli argomenti sono i sintagmi preposizionali *di Piero* e *per Maria*; nel sintagma aggettivale *b.* la testa è l'aggettivo *fiero* e l'argomento è il sintagma preposizionale *del proprio successo*.

Anche elementi come gli articoli, gli ausiliari dei verbi e gli introduttori di frase subordinata sono elementi nucleari, infatti non possono essere liberamente cancellati, ma non fanno parte della struttura attanziale della costruzione, bensì ne esprimono gli aspetti accessori: questi elementi sono chiamati 'categorie funzionali'. Esempi di categorie funzionali sono l'articolo *l'* nella frase *a.* sopra riportata e l'ausiliare *ha* nella frase *Maria ha visto un dramma giapponese*.

Nella propria grammatica Salvi e Vanelli chiamano tutti gli elementi di una costruzione diversi dalla 'testa' con il termine 'modificatori', nei quali sono compresi dunque argomenti, categorie funzionali ed elementi extranucleari. Gli argomenti e gli elementi extranucleari vengono definiti con il termine comune di 'complementi'.

Gli elementi extranucleari vengono divisi in elementi che "aggiungono partecipanti ulteriori all'evento descritto nella frase (per es. lo strumento in *Ha spaccato la noce coi denti*)" (*ivi*, p. 23) ed elementi che "specificano le circostanze (di tempo, luogo, causa, ecc.) entro cui l'evento ha luogo (elementi circostanziali)" (*ibidem*) e "possono essere realizzati da sintagmi di tutti i tipi o da proposizioni" (*ibidem*).

In seguito viene aggiunto che "le teste nominali possono essere accompagnate da un tipo particolare di modificatore che chiameremo attributo e che è esemplificato in:

- a. una ragazza *fedele ai suoi principi* (SA)
- b. un' *importante* riunione (SA)
- c. Piero, *un ragazzo sensato* (SN)
- d. Un candidato *di sani principi morali* (SP)
- e. L'amico *che mi hai presentato ieri* (proposizione)" (*ibidem*)

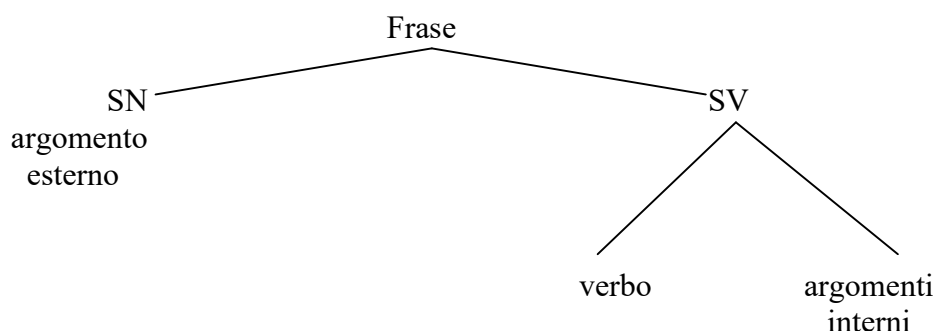
Come si vede negli esempi, i vari tipi di costituenti che modificano la testa nominale hanno la funzione di meglio specificare il referente a cui il SN rimanda.

“La funzione attributiva può essere estesa anche al SV e alla frase” (ibidem) come esemplificato nelle frasi che seguono, nelle quali il SA_{vv} *appassionatamente* specifica il verbo e il SP *con tutta probabilità* modifica l’intera frase (cfr. ibidem):

- a. Piero ama *appassionatamente* i cartoni animati.
- b. Giovanni verrà, *con tutta probabilità*, domani.

Salvi e Vanelli, nel capitolo 1 della propria grammatica (cfr. ivi, p.27), definiscono la frase nucleare come quella frase che è composta solo dal verbo e dai suoi argomenti (oltre ovviamente alle eventuali categorie funzionali) e specificano che “la funzione svolta dal verbo può anche essere svolta da un aggettivo (accompagnato dal verbo *essere*)” (ibidem). Suddividono poi i verbi in base al numero degli argomenti che ammettono in zerovalenti, monovalenti, bivalenti e trivalenti (l’esistenza di verbi tetravalenti non è considerata) e aggiungono che “il verbo non determina solo il numero degli argomenti, ma anche il loro ruolo semantico” (ivi, p. 28).

È interessante vedere poi come viene concepita la struttura sintattica della frase, la quale, secondo Salvi e Vanelli, nella lingua italiana è composta da un sintagma nominale (SN) e un sintagma verbale (SV). Il SN è costituito da uno degli argomenti del verbo, il soggetto (argomento esterno), mentre il SV è costituito dal verbo e dagli argomenti diversi dal soggetto (argomenti interni), come si vede nello schema seguente:



Così una frase come *Giovanni darà un bacio a Maria* è costituita dal SN soggetto *Giovanni* e dal SV *darà un bacio a Maria*. Il SV è costituito a sua volta dal verbo *darà* e dai suoi argomenti interni: il SN *un bacio* e il SP *a Maria* (cfr. ivi, p. 31). Viene poi specificato che (ibidem):

dal punto di vista attanziale tutti gli argomenti, sia quello esterno, sia quelli interni, sono argomenti della testa verbale (o aggettivale, nel caso di strutture *essere* + aggettivo), ma a livello sintattico solo quelli interni sono realizzati nel SV: l'argomento esterno invece si trova fuori del SV e stabilisce con il SV una struttura di *predicazione*.

Nel momento di analizzare la frase complessa, Salvi e Vanelli riportano la suddivisione che si è vista nella frase semplice (argomenti, elementi extranucleari e attributi) e suddividono dunque le proposizioni subordinate in proposizioni argomentali, proposizioni extranucleari e proposizioni attributive.

2.4.4. Prandi, De Santis 2011 – nucleo e margini

Nel capitolo 10 della grammatica di riferimento di Michele Prandi e Cristiana De Santis (Prandi, De Santis, 2011, p. 124 e seguenti) viene analizzata la struttura del predicato verbale e vengono suddivisi i verbi in base alle valenze in impersonali (o zerovalenti), monovalenti (che chiamano anche *verbi a un posto*), bivalenti (*verbi a due posti*) e trivalenti (*verbi a tre posti*). Gli autori non considerano l'esistenza di verbi a quattro valenze.

Prandi e De Santis specificano poi la natura degli argomenti, cioè degli elementi che saturano le valenze verbali, evidenziando che “mentre la forma del soggetto è identica per ogni tipo di frase, la forma dei complementi del verbo cambia in relazione al verbo. *Rincorrere*, per esempio, esige un'espressione nominale (*Il cane rincorre il padrone*); *concorrere*, invece, richiede la preposizione *a* (*I cittadini concorrono alle spese dello Stato*), mentre *diffidare* richiede *di* (*Maria diffida della sua amica*). È questo il motivo per cui non si può studiare la struttura del predicato senza tener conto della valenza del verbo.” (ivi, p. 125).

In seguito analizzano un tipo di verbo per volta in base al numero crescente delle valenze, mostrando innanzitutto che, mentre i verbi impersonali non richiedono né soggetto né complementi per formare una frase, i verbi a un posto necessitano di un argomento che è sempre il soggetto del verbo (il quale può essere anche sottinteso e quindi non espresso).

“I verbi a due posti prendono, oltre al soggetto, un secondo argomento. In rapporto alla forma del loro secondo argomento, i verbi a due posti si distribuiscono in due sottoclassi principali: transitivi e intransitivi.” (ivi, p. 127). I verbi a due posti richiedono dunque oltre al soggetto il complemento oggetto diretto, se il verbo è transitivo, o un

complemento preposizionale, se il verbo è intransitivo. Un esempio del primo caso può essere dato dalla frase *Il cane raggiunge il padrone* e della seconda tipologia dalla frase *Fido ubbidisce a mio padre*. Prandi e De Santis specificano che (ivi, p. 130):

come il soggetto e il complemento oggetto diretto, il complemento preposizionale è una relazione grammaticale vuota. Il criterio che ci permette di stabilirlo è il comportamento della preposizione. Quando codifica una relazione concettuale, la preposizione è scelta in funzione del suo contenuto, che contribuisce a definire il profilo della relazione. Se viceversa la preposizione non è scelta ma imposta dal verbo, si svuota del suo contenuto: l'unica conclusione è che codifica una relazione grammaticale vuota, il cui contenuto discende dal verbo.

È chiaro questo fenomeno se prendiamo in considerazione come esempio la preposizione *su*: codifica una relazione concettuale nella frase *Il gatto è sul tavolo* (cioè è sopra il tavolo), mentre nella frase *Giovanni conta sulla tua presenza* è imposta dal verbo, codificando semplicemente una relazione grammaticale vuota e non concettuale.

“L’oggetto preposizionale si comporta esattamente con il complemento oggetto: riceve un contenuto che discende dal verbo” (ivi, p.131). Questa considerazione mette in evidenza lo stretto legame che il verbo instaura allo stesso modo con queste due tipologie di complementi, andando a formare il predicato verbale.

Passando ai verbi a tre posti, Prandi e De Santis specificano che sono verbi che, oltre a richiedere il soggetto e un complemento che solitamente è il complemento oggetto, richiedono un altro complemento, il quale può essere il complemento oggetto indiretto (quello che tradizionalmente viene chiamato complemento di termine), come nella frase *Giacomo ha regalato i guanti a Luca*, oppure il complemento di argomento, come nella frase *Ho informato Gianni della tua situazione*, oppure un complemento che codifica una relazione spaziale, come nella frase *Il muratore è salito sul tetto*.

È interessante notare poi come Prandi e De Santis trattano quelli che secondo alcuni sono i verbi tetravalenti, tipicamente verbi di movimento come *trasferirsi* o di spostamento come *trasportare*. I due linguisti affermano semplicemente che diversi tipi di complemento che codificano relazioni spaziali “possono cumularsi nella stessa frase (...): *Andremo da Milano a Zurigo attraverso lo Spluga; Trasporteremo i viveri dal rifugio al campo attraverso il canalone.*” (ivi, p. 140).

Prandi e De Santis chiamano *nucleo* la parte della frase formata dal verbo e dai suoi argomenti e chiamano *espansioni* o *margini* tutte le altre espressioni, non essenziali ma che arricchiscono la frase. Lo spazio delle espansioni, però, non è omogeneo secondo

loro. Vi sono i *margini del processo*, detti anche *circostanze*, che hanno la caratteristica di poter essere staccati in una frase indipendente con il verbo *accadere*: la frase *Il vento frusciava nei giardini e negli orti a piè delle case, dentro le cinta delle mura di Siena* può diventare due frammenti di testo coerenti *Il vento frusciava. Questo accadeva nei giardini e negli orti...* Le circostanze possono descrivere lo spazio o il tempo in cui avviene il processo descritto nella frase, facendo attenzione però al fatto che lo spazio viene invece codificato con un complemento argomentale quando necessariamente richiesto da un verbo di movimento o stato come *andare* o *rimanere*. Anche le espressioni che descrivono la causa e la concessione si possono staccare in frasi indipendenti con il verbo *accadere* e si comportano dunque come circostanze esterne al processo: si veda come esempio *I tubi sono scoppiati per il gelo* che può essere divisa come *I tubi sono scoppiati. È accaduto per il gelo.*

Vi sono poi i *margini del predicato*, costituiti da quei complementi che non si possono staccare con il verbo *accadere* e non sono dunque circostanze esterne, ma occupano invece una posizione interna al processo e contribuiscono alla sua identità, pur non essendo argomenti del verbo e quindi non facenti parte del nucleo. Si tratta delle espressioni che codificano lo strumento, come nella frase *Giovanni ha ritagliato la mensola con il seghetto*; il collaboratore dell'agente, come nella frase *Giorgio ha costruito uno sgabello con Giovanni*; il beneficiario e il suo equivalente negativo, come nelle frasi *Maria ha tradotto questa poesia per un suo amico* e *Il candidato ha organizzato una campagna denigratoria contro il suo avversario*; il fine, come nella frase *Sono venuto per la festa.*

Prandi e De Santis specificano che (ivi, p. 176):

ci sono espressioni che, pur non facendo parte del nucleo, non si comportano come i margini, in quanto non occupano una posizione propria nella struttura del processo. Si tratta delle *espressioni eccettuate*, incaricate di ridimensionare o correggere il contenuto di un argomento o di un margine del processo, e che per questa loro particolare funzione si appoggiano come veri e propri parassiti al costituente che correggono. Le espressioni eccettuate sono introdotte dalle preposizioni *eccetto, salvo, tranne*.

Possono dunque rettificare il contenuto del soggetto, come nella frase *Tutti gli stagisti sono arrivati tranne Piero*, oppure un complemento del verbo, come nella frase *Luca ha visitato tutte le città della Francia tranne Marsiglia*, o un margine, come in *Ho incontrato italiani in tutte le città che ho visitato, tranne che a Beirut.*

In seguito vengono individuati i *modificatori del verbo*, che sono quegli elementi che rendono più ricco e dettagliato il contenuto del verbo, e fanno sempre parte delle *espansioni*. Sono gli avverbi di modo, come *piano, lentamente, dolcemente*, le locuzioni avverbiali di modo, come *in modo esplicito*, e le espressioni di maniera, dette complementi di modo, come *con passione, in tutta sincerità, di buona lena*.

Anche le espressioni nominali hanno una loro struttura interna, formata da un nucleo e da strati di espansioni (ivi, p. 181-2):

Il *nucleo* è la parte dell'espressione nominale imposta da una regola e capace di funzionare da sola. Le *espansioni* invece sono frutto di una scelta del parlante, e possono entrare nelle frasi solo appoggiandosi a un nucleo, e in particolare al nome. (...) Le espansioni del nome sono affidate a due tipi di espressioni: i modificatori del nome, che sono aggettivi (attributi) o nomi (apposizioni); i complementi del nome, che sono espressioni preposizionali.

Un esempio di nome modificato da un aggettivo può essere *Un cielo nuvoloso*, da un apposizione *Pietro, l'amico di Sara*, da un complemento può essere *Il figlio del droghiere*. Il complemento che più comunemente modifica un'espressione nominale è il complemento di specificazione, come nell'ultima frase di esempio. In questo contesto viene specificato che (ivi, p. 183):

L'aggettivo può essere a sua volta modificato da un avverbio di grado o di maniera (*molto buono, appena sufficiente, particolarmente interessante*), o ricevere dei complementi che saturano una sua valenza (*facile all'ira*) o che funzionano come sue espansioni (*pieno d'acqua, pronto per l'uso*).

Possiamo così riassumere la suddivisione che Prandi e De Santis fanno degli elementi che esulano dal nucleo della frase, da loro definiti *espansioni* o *margini*, procedendo da quelli più esterni alla frase, e quindi più lontani dal nucleo, a quelli più a ridosso del nucleo stesso:

- espansioni della frase o margini del processo (margini esterni)
- espansioni o margini del predicato (margini interni)
- modificatori del verbo
- modificatori dei nomi e degli aggettivi

In tutta la folla di complementi che la tradizione grammaticale tramanda senza una precisa gerarchia, Prandi e De Santis mettono dunque ordine attraverso i concetti chiave del modello valenziale, individuando innanzitutto quali sono i complementi (al massimo

due) necessariamente richiesti dal verbo e che formano il nucleo del predicato. Collocano poi le espressioni che esulano dal nucleo in posizioni precise, suddividendole in: “espansioni della frase, che situano il processo nello spazio e nel tempo o lo collegano ad altri processi; espansioni del predicato, che arricchiscono il processo di ruoli come lo strumento, il collaboratore dell’agente, il beneficiario e il fine; modificatori del verbo; infine, in complementi del nome.” (ivi, p. 132-133).

2.4.5. Ferrari, Zampese 2016

Anche nella recente grammatica di Angela Ferrari e Luciano Zampese (Ferrari, Zampese, 2016) ritroviamo le istanze principali del modello valenziale: tra queste la classificazione dei verbi in zerovalenti, monovalenti, bivalenti e trivalenti, a seconda del numero delle valenze, e la distinzione tra sintagmi nucleari (obbligatori e con poca mobilità all’interno della frase) e sintagmi extranucleari (facoltativi e con una posizione più libera all’interno della frase) (cfr. ivi, p. 117-119).

È interessante poi osservare la suddivisione che i due autori attuano dell’insieme dei sintagmi extranucleari: una prima cesura innanzitutto viene effettuata tra i sintagmi frasali, “che operano su tutta la frase, come ad esempio *molto probabilmente*, e quelli circostanziali, come ad esempio *ieri sera* in *Ieri sera Marco è venuto a trovarmi*.” (ivi, p. 120); i sintagmi circostanziali inoltre vengono a loro volta suddivisi in “circostanziali che si legano al verbo e che fanno parte del sintagma verbale, e circostanziali che operano sulla sequenza composta dal soggetto e dal sintagma verbale.” (ibidem)

Di seguito viene specificato che i circostanziali legati al sintagma verbale hanno spesso valore di modo o di mezzo oppure sono predicativi che non ricoprono una valenza verbale, come nelle rispettive frasi di esempio (cfr. ibidem):

Marco [passeggiava [con calma]].

Marco [[[è andato [a Losanna]] [in treno]].

Marco [è ritornato [allegro]].

I sintagmi circostanziali esterni al sintagma verbale hanno invece tipicamente valore di tempo, di causa, di luogo, di fine, di concessione, ecc., come negli esempi seguenti (cfr. ibidem):

[[Ieri sera] [Michela è uscita]].

[[A Milano] [Michela ha incontrato Marco]].

[[*Michela è partita*] [per lavoro].

Secondo Ferrari e Zampese, dunque, la frase è composta da un'architettura sintattica stratificata che può essere schematicamente riassunta, partendo dallo strato più interno e andando verso l'esterno, in questo modo:

- Nucleo (formato dal verbo e dalle sue valenze)
- Sintagmi circostanziali che si aggiungono al sintagma verbale
- Sintagmi circostanziali che si aggiungono al costituente formato dal soggetto e dal sintagma verbale
- Sintagmi frasali.

3. Rappresentazioni della frase semplice secondo il modello valenziale

Il modello valenziale nel suo concepire la frase come una struttura gerarchica che pone al centro la frase nucleare, composta dal verbo e dai suoi argomenti, rende possibile una trasposizione grafica della struttura di cui la frase si compone, utile soprattutto in ambito didattico per rendere conto in maniera visiva e chiara dei rapporti che sussistono tra i vari componenti della frase. Abbiamo visto (cfr. par. 1.2) come già Tesnière sviluppò un proprio modo di rappresentare la struttura gerarchica e valenziale della frase proprio con l'obiettivo di una maggiore efficacia espositiva e di una chiara comprensione a favore dei propri studenti.

Alcuni linguisti e insegnanti si sono cimentati negli anni nella creazione di modi sempre più nuovi e originali di rappresentare la frase secondo il modello valenziale, avendo come scopo primario un'acquisizione semplice e chiara da parte di studenti delle più varie età della struttura che soggiace alla forma lineare della frase. Questa necessità di rappresentare graficamente la struttura della frase nasce proprio da esigenze didattiche e grazie all'intuizione di insegnanti e linguisti, nonché da una scuola che è sempre più indirizzata allo sviluppo delle competenze negli studenti.

Ogni diversa rappresentazione è frutto di concezioni più o meno diverse della struttura valenziale della frase, come avremo modo di constatare in seguito.

In questo capitolo verranno esposte tre modalità di rappresentazione della struttura valenziale della frase semplice: la prima è una modalità che ho avuto la possibilità di conoscere durante un tirocinio curricolare che ho svolto al Liceo Corradini di Thiene (VI), la seconda è quella sviluppata dalla studiosa Donatella Lovison e la terza è quella ideata dal linguista Francesco Sabatini. Ho scelto queste tre modalità perché sono quelle che meglio ho potuto conoscere personalmente sia a livello teorico che di applicazione didattica, la prima vedendola utilizzata da insegnanti e studenti durante le lezioni a cui ho partecipato, la seconda apprendendola dalla spiegazione fatta dall'autrice stessa e la terza sentendola spiegare direttamente dal suo ideatore⁴ e potendola applicare nella mia sperimentazione didattica nella scuola secondaria di I grado dell'Istituto Comprensivo

⁴ Le lezioni di Donatella Lovison e Francesco Sabatini hanno fatto parte di una serie di lezioni sulla grammatica valenziale all'interno del percorso di formazione 'C'è grammatica e grammatica...', al quale anch'io ho partecipato, organizzato dal dipartimento Disll dell'Università di Padova e dal GISCEL Veneto nel periodo ottobre 2017 – gennaio 2018.

Statale di Vigonza (PD) (vedi cap. 4). Come già detto, l'attenzione è focalizzata principalmente sulla frase semplice, essendo questa oggetto delle lezioni sperimentali che in seguito verranno esposte, ma va detto che la frase complessa segue nella sua rappresentazione lo stesso schema della frase semplice: è proprio questo uno dei grandi punti a favore del modello valenziale, cioè il facile passaggio concettuale dall'analisi della frase semplice (detta comunemente analisi logica) all'analisi della frase complessa (o analisi del periodo).

3.1 Rappresentazione della frase semplice vista al Liceo Corradini di Thiene (VI)

Durante il mio tirocinio al Liceo Corradini ho potuto osservare come il modello valenziale veniva applicato nel contesto didattico da parte dei professori Paolo Dal Balcon per l'italiano, Gianpietro De Rossi per l'italiano e il latino e Luciano Zampese (cfr. par. 2.4.5) per il latino. La rappresentazione della frase che propongono ai propri studenti si rifà ad un modello comune che qui di seguito viene descritto.

In questo modello vengono usati i seguenti termini:

- Argomenti: sono, come abbiamo visto, i sintagmi necessariamente richiesti dal verbo
- Nucleo: composto dal verbo e dai suoi argomenti
- Nucleare: ogni sintagma che appartiene al nucleo
- Extranucleare: ogni sintagma che non appartiene al nucleo
- Circostanti: sintagmi retti dal predicato, operanti su di esso o sull'intera frase, ma non necessari a saturarne le valenze
- Espansioni: sintagmi facoltativi retti da qualsiasi altro tipo di sintagma ("espandono" argomenti, circostanti e altre espansioni)

Per la rappresentazione della frase, che assomiglia molto ad un albero rovesciato, si procede ponendo il predicato in alto e collegando ad esso attraverso delle linee continue oblique gli argomenti e, più in basso, con linee tratteggiate oblique i circostanti (i sintagmi extranucleari non vincolati alla valenza verbale, ma retti dal predicato). La linea

continua suggerisce infatti visivamente l'idea di un legame più forte rispetto alla linea tratteggiata e la collocazione più in basso suggerisce il diverso livello gerarchico.

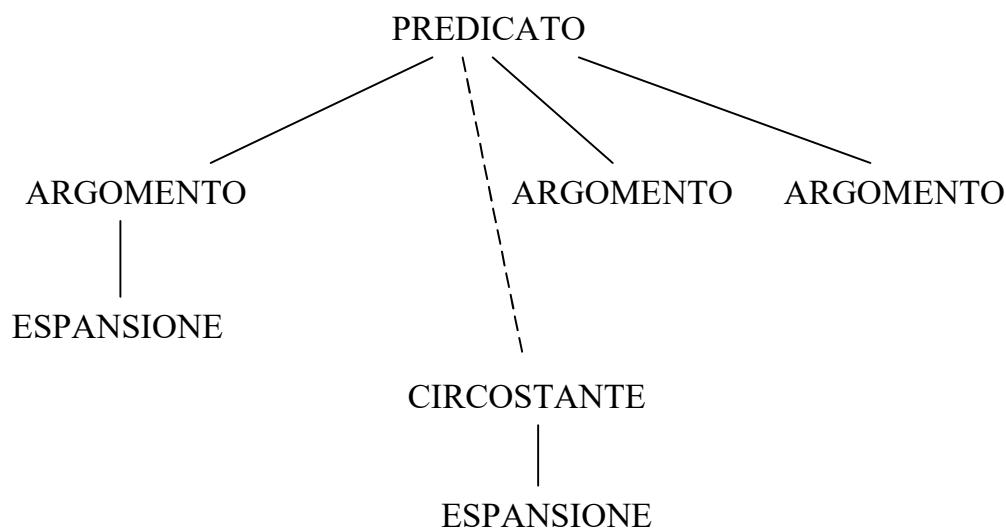
Una disposizione efficace può prevedere che all'estrema sinistra dello schema si trovi sempre il primo argomento; all'estrema destra si trovino, nell'ordine, il secondo e il terzo argomento (se il predicato li richiede); in mezzo i vari circostanti, preferibilmente nell'ordine in cui compaiono nella frase.

A questi primi sintagmi possono aggiungersi altri sintagmi (le espansioni) retti dagli argomenti o dai circostanti e vanno collegati con linee continue verticali all'elemento che espandono. Anche le stesse espansioni possono avere a loro volta espansioni, che vanno poste gerarchicamente sempre più in basso.

Nel caso di frase complessa, si utilizzano le stesse linee non solo per i sintagmi di tutti i predicati subordinati, ma anche per rappresentare i rapporti dei predicati tra loro.

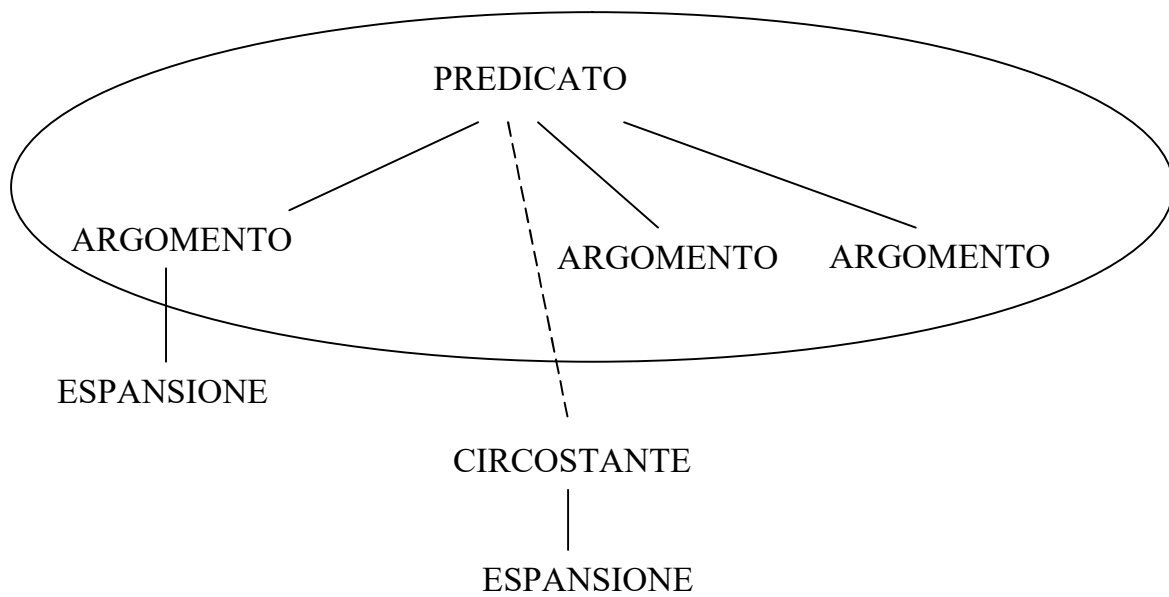
Sintagmi o proposizioni coordinati vanno uniti con una linea continua orizzontale, interrotta o sovrascritta con il segno funzionale o di interpunzione, mentre le eventuali ellissi vengono rappresentate con il lessema sottinteso racchiuso tra parentesi.

Qui di seguito viene mostrato un esempio della rappresentazione appena descritta, con i termini teorici nelle posizioni dei vari tipi di sintagmi

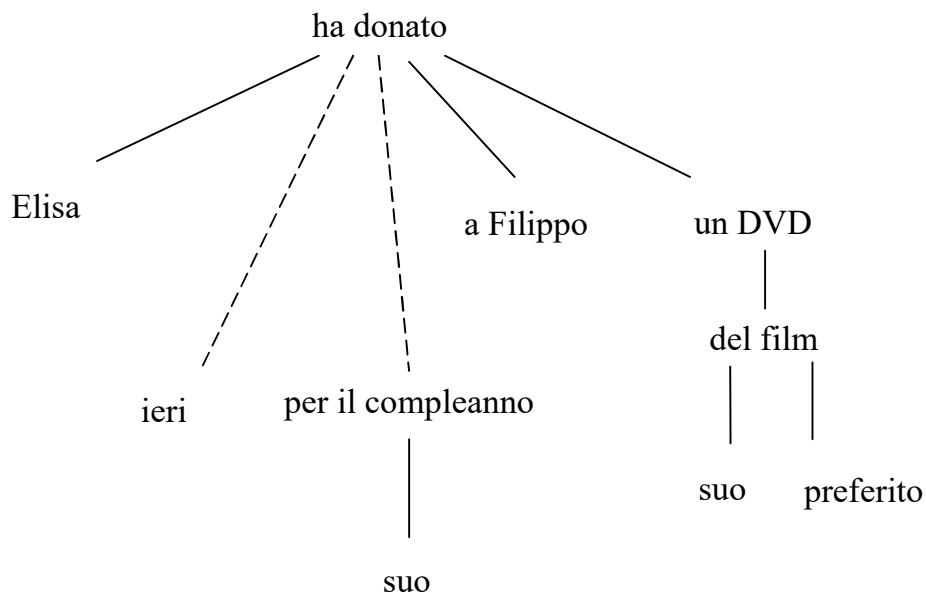


In questo modello di rappresentazione della frase, il nucleo è costituito dagli elementi che si trovano più in alto nello schema, cioè il predicato e i suoi argomenti. Gli elementi che si trovano più in basso non fanno parte del nucleo, ma di quella zona che viene chiamata anche periferia della frase, e sono detti extranucleari. Lo schema seguente mostra con chiarezza questa situazione: all'interno del circolo troviamo il nucleo della

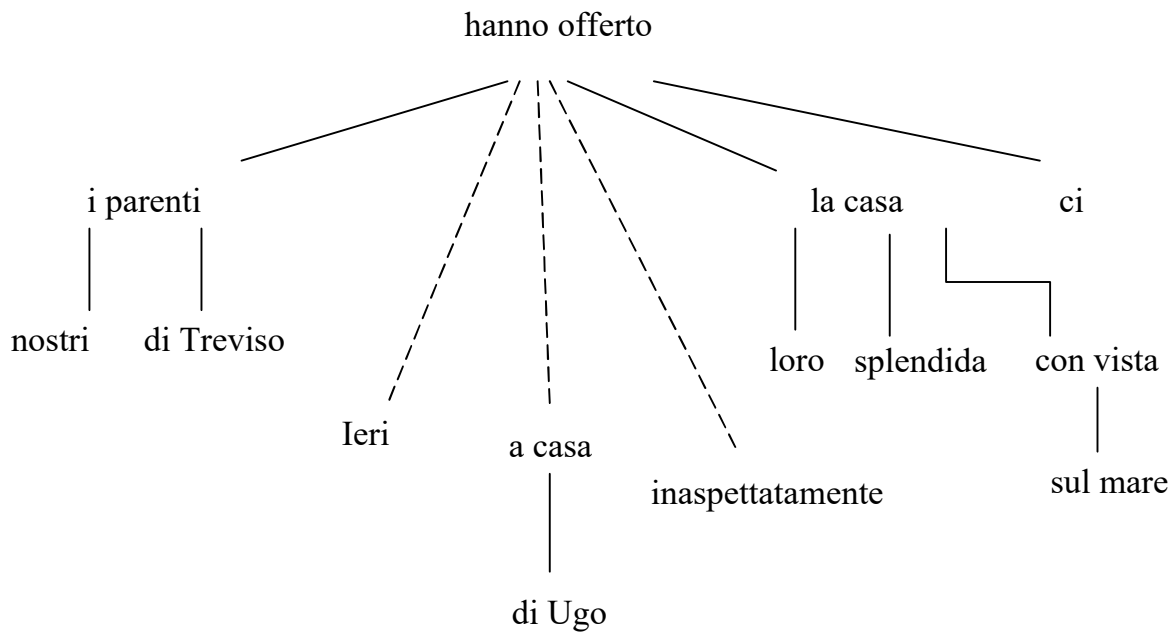
frase, composto dal predicato e dai suoi argomenti, mentre al suo esterno vi è la periferia della frase, composta da circostanti ed espansioni.



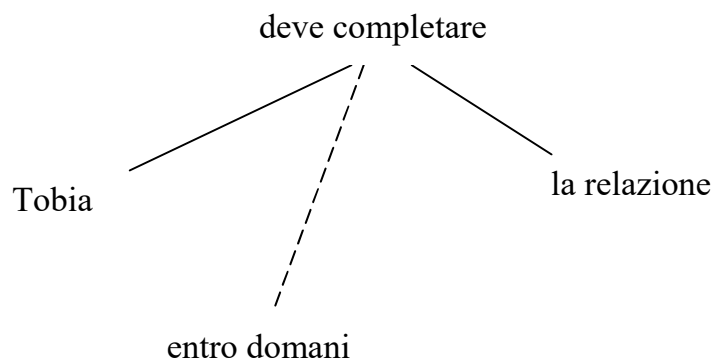
Con questa modalità di rappresentazione, una frase come *Ieri Elisa ha donato a Filippo per il suo compleanno un DVD del suo film preferito*, in cui *ha donato* è il predicato e *Elisa – a Filippo – un DVD* sono i suoi argomenti, andrebbe così rappresentata:



Un altro esempio può essere offerto dalla frase *Ieri a casa di Ugo i nostri parenti di Treviso ci hanno inaspettatamente offerto la loro splendida casa con vista sul mare*:



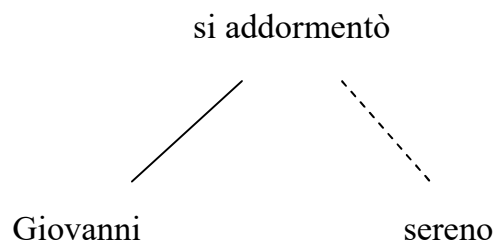
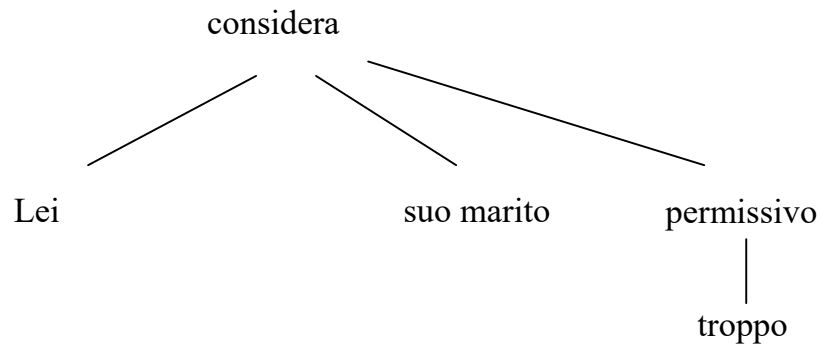
I verbi usati come ausiliari (*essere, avere*), come modali (*potere, dovere, volere*) o come aspettuativi (*cominciare a, finire di*) danno origine, con il verbo che reggono, a un'unica forma verbale: la loro valenza è pertanto quella del predicato a servizio del quale sono impiegati. Nello schema perciò non vengono separati, come nella frase di esempio *Tobia deve completare la relazione entro domani*:



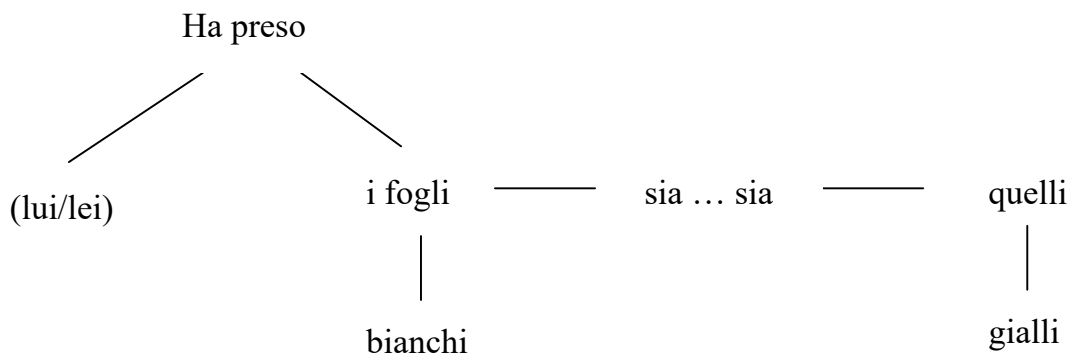
Per quanto riguarda il complemento predicativo, quando accompagna verbi come *parere, risultare, sembrare* o i verbi *appellativi, elettivi ed estimativi*, si trova nella posizione di un argomento (a.) ed è quindi legato al verbo dalla linea continua; può però

comparire con qualsiasi altro tipo di verbi, ma in questo caso è un circostante (b.) ed è legato dalla linea tratteggiata:

- a. *Lei considera suo marito troppo permissivo.*
- b. *Giovanni si addormentò sereno.*



Se nella frase vi sono elementi correlati, che cioè sono dello stesso tipo e si trovano tra di loro allo stesso livello, essi vanno uniti con una linea orizzontale che può contenere l'elemento di correlazione, sia esso formato da una o più parole oppure da un segno di interpunzione, come nella frase di esempio *Ha preso sia i fogli bianchi sia quelli gialli*:

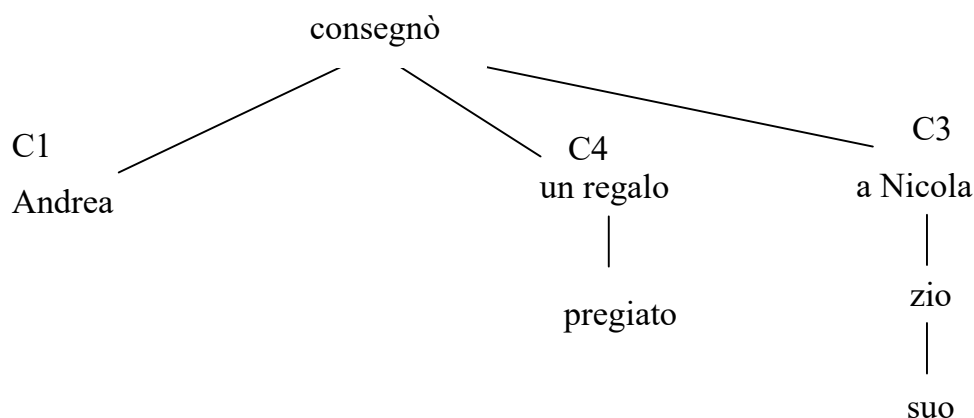


Soprattutto per la rappresentazione di frasi latine, ma non solo, si possono utilizzare delle sigle da apporre agli argomenti per indicarne il caso di appartenenza. Al liceo Corradini ho visto utilizzare la seguente simbologia:

- C1: complemento vincolato (argomento) con funzione di soggetto (in nominativo)
- C2: complemento vincolato (argomento) in genitivo
- C3: complemento vincolato (argomento) in dativo
- C4: complemento vincolato (argomento) in accusativo
- C5: complemento vincolato (argomento) in ablativo
- C6: complemento vincolato (argomento) preposizionale (con preposizioni che reggono accusativo e ablativo)
- C7: complemento vincolato (argomento) locale (tutti i complementi di luogo).

L'uso di questa simbologia può aiutare nel caso in cui si stia insegnando/studiando nello stesso momento sia la grammatica italiana che quella latina, perché aiuta a fare dei parallelismi tra le strutture morfosintattiche delle due lingue.⁵

Un esempio dell'uso di questa simbologia può essere visto nello schema della frase *Andrea consegnò un regalo pregiato a suo zio Nicola*:

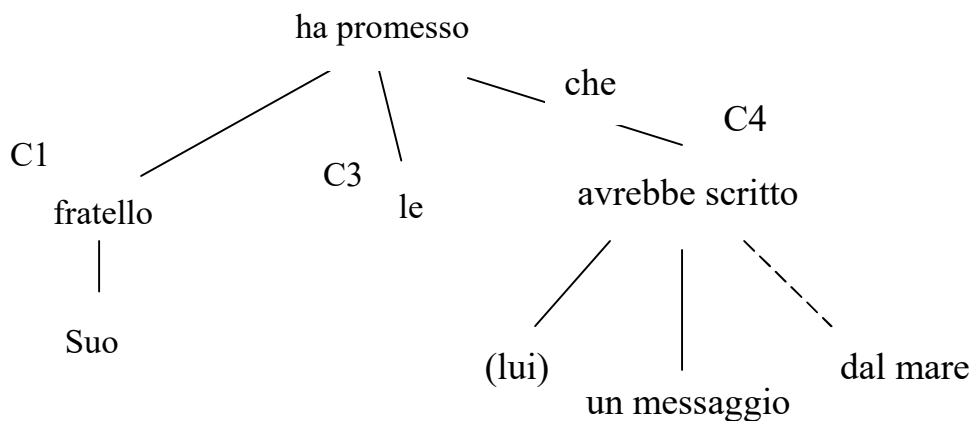
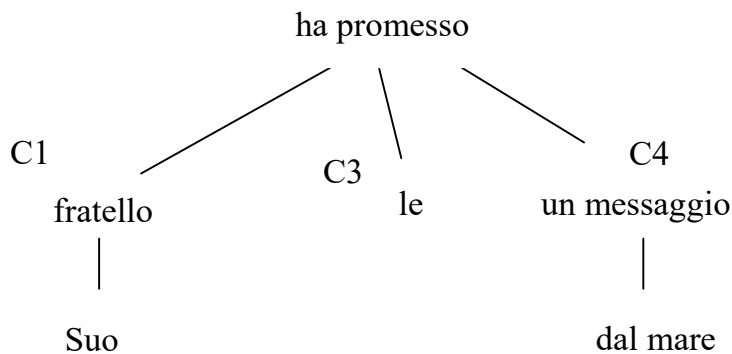


La rappresentazione schematica valenziale della frase aiuta molto nel comprendere il parallelismo tra frase semplice e frase complessa e a riconoscere quale ruolo assumono le frasi subordinate rispetto alla principale e tra di esse.

Prendiamo ad esempio la frase *Suo fratello le ha promesso un messaggio dal mare* e trasformiamo il complemento oggetto in una frase subordinata oggettiva ottenendo *Suo*

⁵ L'uso dei simboli appena descritti è stato adottato da alcuni insegnanti del Liceo Corradini di Thiene (VI) grazie al lavoro delle insegnanti Maria Grazia e Patrizia Passuello all'interno di un corso di aggiornamento sull'insegnamento del latino, tenutosi al Liceo Brocchi di Bassano del Grappa (VI) nell' a.s. 1992-1993, dal titolo 'Il latino nel Biennio della Secondaria Superiore'.

fratello le ha promesso che le avrebbe scritto un messaggio dal mare: negli schemi di queste due frasi vediamo con chiarezza che la subordinata prende il posto di un argomento e, nello specifico, del complemento oggetto risultando dunque un'oggettiva. Ciò che può risultare poco chiaro osservando la frase nella sua forma lineare, risulta evidente osservandone la struttura valenziale:



3.2 Rappresentazione della frase semplice di Donatella Lovison

Nel suo libro ‘Come analizzare la frase con la grammatica valenziale’ (Lovison, 2015) la professoressa Donatella Lovison illustra un metodo di rappresentazione della frase secondo il modello valenziale da applicare con studenti del primo ciclo di istruzione (scuola primaria e scuola secondaria di I grado), attraverso un percorso didattico che può essere proposto dalla terza classe della scuola primaria e fino alla classe terza della scuola secondaria di primo grado. Il percorso che l’autrice propone è stato da lei sviluppato e

sperimentato in anni di insegnamento nella scuola secondaria di I grado ed è stato messo alla prova sul campo anche da molti tirocinanti della SISS⁶, dei quali lei era docente, e da tanti insegnanti di diversi istituti italiani che con fiducia e coraggio hanno intrapreso un modo diverso e nuovo di fare grammatica.

Come da lei spiegato nella premessa del libro, il percorso che propone “è frutto della ricerca di un modello convincente che, partendo dai concetti e dalle teorie dei linguisti, li coniugasse con la concretezza della didattica quotidiana in classe in materia di riflessione grammaticale.” (ivi, p. 103). L’obiettivo è stato quello di sviluppare uno strumento utile agli studenti per descrivere ogni tipo di frase, sia essa semplice o complessa, e che potesse rispondere alle esigenze di maggiore scientificità dello studio grammaticale e a criteri di ragionevolezza, così come aveva suggerito il linguista L. Renzi negli anni ‘70 (cfr. *ibidem*).

Il percorso parte dall’assunto che i bambini e ragazzi nel primo ciclo della scuola dell’obbligo, quando riflettono sulla lingua, “privilegiano, seppur con gradazione diversa a seconda dei singoli individui, il piano semantico, in quanto il passaggio dal piano del significato al piano della riflessione, più astratta, sulla superficie della lingua non è ancora compiuto, è ancora in evoluzione.” (*ibidem*). Il percorso proposto parte dunque dal piano semantico per poi proseguire sul piano della sintassi, facendo prima di tutto chiedere agli studenti, in una pratica profondamente induttiva, quali sono gli elementi nucleari richiesti da ciascun verbo per poi passare alla scoperta dei legami sintattici che esistono tra il verbo e i suoi argomenti e tra ciascun costituente della frase semplice e complessa. Per la scoperta dei legami sintattici tra i diversi sintagmi nella frase semplice e tra le diverse frasi o proposizioni nella frase complessa, il percorso didattico proposto dalla professoressa Lovison si avvale di un modello di rappresentazione grafica della struttura della frase in chiave valenziale. Questa rappresentazione grafica è indicata per essere scritta a penna dagli studenti con ampia libertà nello spazio del foglio ed ha un sistema di simboli molto semplice e scarno.

Come per la rappresentazione della frase vista nel paragrafo precedente (cfr. par. 3.1), questa modalità di rappresentazione permette di abbandonare la visione lineare della frase, che tradizionalmente viene scomposta in costituenti che vengono analizzati nell’ordine in cui si susseguono e con criteri principalmente semantici e in molti casi

⁶ La scuola di specializzazione all’insegnamento secondario (SSIS) era una scuola di specializzazione universitaria italiana, di durata biennale, finalizzata alla formazione degli insegnanti delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Istituita nel 1990, concluse il suo ultimo ciclo nell’anno 2009.

discutibili, per scoprirne la struttura sintattica e la rete di relazioni governate da una gerarchia di reggenze. È importante mettere in luce inoltre “come l’uso di uno strumento grafico basato su un codice simbolico, seppur semplice, favorisca nello studente il dominio del senso di ciò che sta apprendendo e producendo: operando concretamente sulle frasi, visualizzandone la struttura, possono attivarsi delle procedure che formalizzano operazioni cognitive e che trasformano l’agire in sapere.” (ibidem, p. 116). Le due rappresentazioni inoltre hanno in comune la posizione del verbo: si trova in alto nello schema e discende da esso in maniera gerarchica il resto dei sintagmi.

Il percorso proposto dalla professoressa Lovison prevede che si chieda inizialmente agli studenti di suddividere una frase semplice in sintagmi, intendendo con questo il primo livello di segmentazione, quello di base e non gerarchico, che risulta essere tra l’altro abbastanza intuitivo da individuare. Viene visto utile separare sempre il sintagma aggettivale (di qualsiasi tipo di aggettivo si tratti) nel caso sia parte di un sintagma nominale. Si è visto infatti dall’esperienza in classe che isolare il sintagma aggettivale è utile “per poter rappresentare graficamente tutte le relazioni di significato, e quindi sintattiche, presenti nelle frasi, nonché per poter passare agevolmente su un altro piano di analisi, ad esempio sul piano morfologico che porta al riconoscimento delle categorie lessicali.” (ivi, p. 117). Separare il sintagma aggettivale, inoltre, aiuta a riconoscerlo come *attributo* e a scoprire il suo parallelismo con la *relativa attributiva* quando si passa all’analisi della frase complessa.

Gli studenti numerano in seguito ogni singolo sintagma della frase che devono analizzare in maniera arbitraria, se si vuole in ordine crescente da sinistra a destra o in un altro ordine (un ordine condiviso fra tutti i componenti della classe può aiutare l’insegnante nel momento della correzione, ma non è strettamente necessario che venga dato un ordine particolare).

Seguendo il percorso proposto nel libro (cfr. ivi, p. 117-141), prendiamo alcune frasi semplici di esempio:

1. *I bambini aprono i regali con entusiasmo.*
2. *Oggi Maria andrà in biblioteca con i compagni di classe.*
3. *Andrea ripone le penne ordinatamente nel cassetto.*
4. *Ieri in città è piovuto a lungo.*
5. *Carlomagno cavalcava alla testa dell’esercito dei franchi.*

6. Per la lezione di stamattina Giulia ha tradotto tre brani dal francese in italiano.

Dividiamo in seguito le frasi in sintagmi e numeriamo ciascun sintagma:

1. I bambini¹ / aprono² / i regali³ / con entusiasmo⁴.
2. Oggi¹ / Maria² / andrà³ / in biblioteca⁴ / con i compagni⁵ / di classe⁶.
3. Andrea¹ / ripone² / le penne³ / ordinatamente⁴ / nel cassetto⁵.
4. Ieri¹ / in città² / è piovuto³ / a lungo⁴.
5. Carlomagno¹ / cavalcava² / alla testa³ / dell'esercito⁴ / dei franchi⁵.
6. Per la lezione¹ / di stamattina² / Giulia³ / ha tradotto⁴ / tre⁵ / brani⁶ / dal francese⁷ / in italiano⁸.

Successivamente riconosciamo in ogni frase il verbo (che è uno per ogni frase, essendo queste frasi semplici):

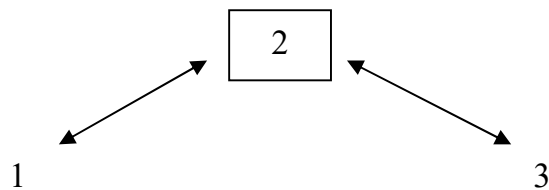
1. I bambini¹ / aprono² / i regali³ / con entusiasmo⁴.
2. Oggi¹ / Maria² / andrà³ / in biblioteca⁴ / con i compagni⁵ / di classe⁶.
3. Andrea¹ / ripone² / le penne³ / ordinatamente⁴ / nel cassetto⁵.
4. Ieri¹ / in città² / è piovuto³ / a lungo⁴.
5. Carlomagno¹ / cavalcava² / alla testa³ / dell'esercito⁴ / dei franchi⁵.
6. Per la lezione¹ / di stamattina² / Giulia³ / ha tradotto⁴ / tre⁵ / brani⁶ / dal francese⁷ / in italiano⁸.

“Gli alunni sono invitati a prendere in considerazione tutti i verbi in sé, come se non fossero inseriti in frasi e a discutere, a rappresentare o rappresentarsi lo scenario suscitato dal verbo” (ivi, p. 119): in questo modo individuano quali sono gli argomenti di ciascun verbo e le possibili strutture valenziali di ciascuno di essi. In seguito confrontano tra loro le varie strutture (se sono più di una) individuando quella che corrisponde all'uso specifico del verbo nella frase da analizzare. Nel caso di dubbi (o, inizialmente, di prassi) l'insegnante può consigliare di consultare il vocabolario DISC (Sabatini, Coletti, 2007-8) per leggere tutte le possibili strutture valenziali del verbo preso in considerazione e scegliere quella corrispondente all'uso che ne viene fatto nella frase.

Nella frase 1. il verbo *aprire* è bivalente e richiede un argomento soggetto e un argomento diretto (cioè il complemento oggetto, diretto perché privo di preposizione),

ricoperti rispettivamente da *I bambini* e *i regali*. I due argomenti formano assieme al verbo la frase nucleare della frase.

Nella rappresentazione viene posto in alto il verbo racchiuso da un quadrato o da un cerchio e i due argomenti vengono ad esso collegati per mezzo di frecce a doppia punta. I sintagmi sono per comodità sostituiti dai numeri corrispondenti: vengono infatti così meglio focalizzate le relazioni che intercorrono tra i vari sintagmi che compongono la frase. Il nucleo della frase *I*. viene dunque rappresentato come segue:



Nella frase *I*. oltre al nucleo è presente un altro sintagma, *con entusiasmo*, il quale non è argomento del verbo, perché non necessario affinché il significato del verbo sia completo e si formi una frase minimamente di senso compiuto: si tratta quindi di un sintagma extranucleare. Nel percorso didattico proposto dalla professoressa Lovison viene allora chiesto agli studenti con quale altro sintagma il sintagma *con entusiasmo* abbia il legame più forte. Per aiutare il ragionamento il sintagma viene associato in coppia con ciascuno degli altri sintagmi:

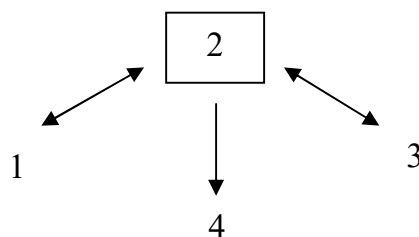
i bambini / *con entusiasmo*

aprono / *con entusiasmo*

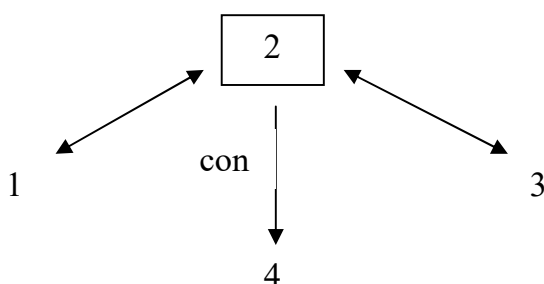
i regali / *con entusiasmo*.

Risulta intuitivamente facile comprendere che il sintagma *con entusiasmo* ha un forte legame con il verbo *aprono*. Per questo motivo viene collegato direttamente con il verbo nella rappresentazione grafica. Il legame tra il verbo e questo sintagma avviene per mezzo di una freccia ad un'unica punta, in modo da differenziarlo dai legami interni al nucleo:

1. *I bambini*¹ / *aprono*² / *i regali*³ / *con entusiasmo*⁴.



Poiché viene ritenuto importante far riconoscere agli studenti tutti i *connettivi*⁷ presenti nelle frasi, cioè le preposizioni e le congiunzioni che servono a collegare tra di loro i sintagmi nella frase semplici e le frasi semplici nella frase complessa, viene a questo punto chiesto se ve ne siano tra i sintagmi in cui è suddivisa la frase analizzata. Viene perciò individuata nella frase 1. la preposizione *con* a collegamento del verbo con il sintagma extranucleare, mentre non vi sono connettivi con il primo argomento, essendo questo l'argomento soggetto, né con il secondo, essendo argomento diretto (o complemento oggetto). Il connettivo viene posto nella rappresentazione in corrispondenza della freccia che simboleggia il legame corrispondente:



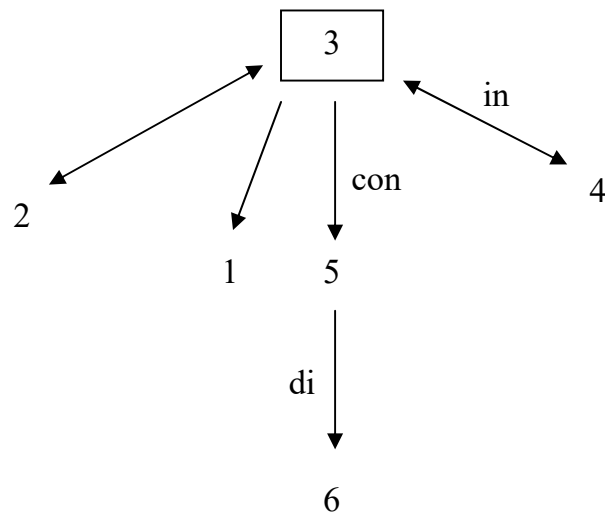
La rappresentazione grafica della frase 1. è così conclusa (ivi, p. 127):

Il grafo corrisponde ad una frase il cui *nucleo* è costituito da un *verbo* che occupa il posto n° 2 nell'ordine lineare della frase; il verbo ha due *argomenti* al posto n° 1 e n° 3 nell'ordine lineare della frase: un *argomento soggetto* e un *argomento diretto*; con il verbo ha un legame di significato anche un *sintagma extranucleare* che occupa il posto n° 4: si tratta di un *sintagma preposizionale* legato al verbo dalla preposizione *con*.

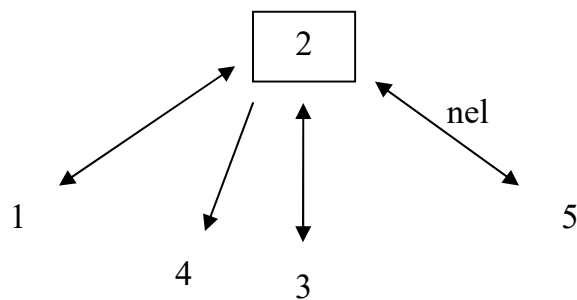
Nella frase 2. *Oggi*¹ / *Maria*² / *andrà*³ / *in biblioteca*⁴ / *con i compagni*⁵ / *di classe*⁶, il verbo *andare* è bivalente e richiede qualcuno che compia l'azione di andare (che corrisponderà all'argomento soggetto) e un luogo dove andare (che sarà un argomento indiretto, cioè mediato da preposizione). In questa frase i due argomenti sono rispettivamente *Maria* e *in biblioteca* e la frase nucleare risulta dunque essere *Maria andrà in biblioteca*. Gli altri sintagmi (*Oggi* – *con i compagni* – *di classe*) sono sintagmi extranucleari e le coppie di costituenti con significato forte sono: *Oggi* / *andrà*, *andrà* / *con i compagni*, *con i compagni* / *di classe*. Nella frase individuiamo inoltre i connettivi

⁷ Secondo Angela Ferrari in [http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_(Enciclopedia_dell'Italiano)/), "Il termine *connettivo* indica in linguistica ciascuna delle forme invariabili (congiunzioni, locuzioni, ecc.), che indicano relazioni che strutturano 'logicamente' i significati della frase e del testo.

con in andrà / con i compagni e di in con i compagni / di classe. Lo schema finale della frase 2. diventa quindi:

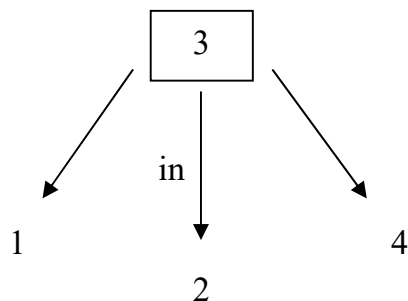


La frase 3. *Andrea*¹ / *ripone*² / *le penne*³ / *ordinatamente*⁴ / *nel cassetto*⁵ ha come verbo un verbo trivalente (*ripone*) che necessita di un argomento soggetto (*Andrea*), di un argomento diretto (*le penne*) e di un argomento indiretto (*nel cassetto*). *Ordinatamente* è un sintagma avverbiale che esula dal nucleo della frase, ma ha comunque un forte legame semantico con il verbo. La rappresentazione che viene fatta analogamente alle precedenti risulta essere:



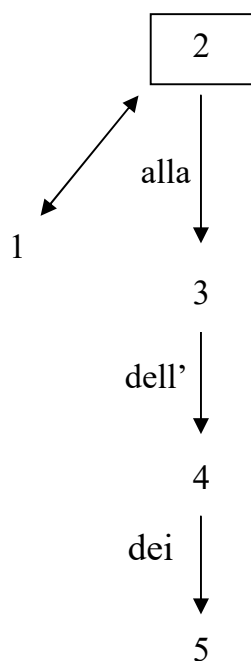
Nella frase 4. *Ieri*¹ / *in città*² / *è piovuto*³ / *a lungo*⁴ troviamo un verbo zerovalente (*è piovuto*), il quale dunque è privo di argomenti e costituisce da solo il

nucleo della frase. Tutti i sintagmi della frase eccetto il sintagma verbale sono extranucleari. Il grafico che ne risulta ha dunque soltanto frecce ad una punta:

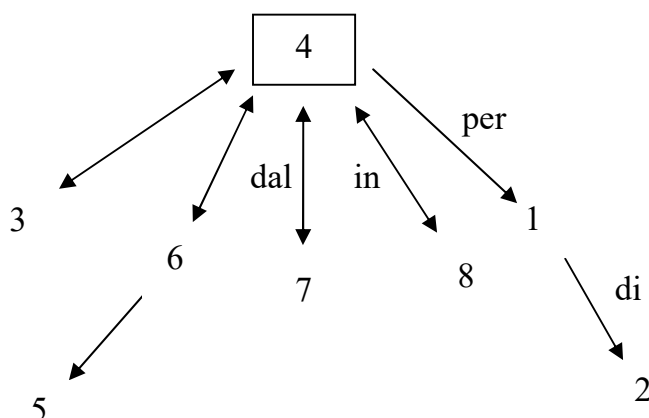


Vi è nella frase un unico connettivo (*in*) nella coppia *è piovuto / in città*: è facile poter individuare anche *a*, nella coppia *è piovuto / a lungo*, come connettivo, ma si tratta invece di una parte di una locuzione avverbiale (*a lungo*) che funziona come un'unità, un elemento che va analizzato come una parola unica.

Nella frase 5. *Carlomagno*¹ / *cavalcava*² / *alla testa*³ / *dell'esercito*⁴ / *dei franchi*⁵, il verbo (*cavalcava*) è monovalente e ha solo l'argomento soggetto (*Carlomagno*). Gli altri sintagmi sono extranucleari e sono collegati semanticamente uno con l'altro: questo legame gerarchico è rappresentato dalla posizione discendente di ciascun sintagma extranucleare rispetto al precedente. La rappresentazione risulta:



Nella frase *6. Per la lezione¹ / di stamattina² / Giulia³ / ha tradotto⁴ / tre⁵ / brani⁶ / dal francese⁷ / in italiano⁸* troviamo il verbo *tradurre*, il quale viene considerato dalla professoressa Lovison come un verbo con quattro valenze, chiamato quindi tetravalente: ha infatti bisogno di qualcuno che compia l'azione di tradurre (argomento soggetto), di qualcosa che venga tradotto (argomento diretto), e delle lingue dalla quale e nella quale avviene la traduzione (due argomenti indiretti)⁸. L'aggettivo *tre* viene fatto discendere dal verbo che accompagna come sintagma extranucleare:

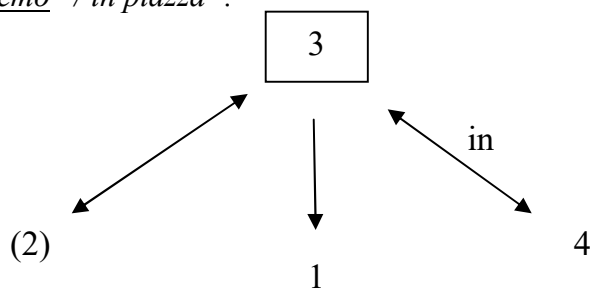


Dagli schemi che fin qui abbiamo visto si evince che anche in questa rappresentazione l'argomento soggetto viene di prassi posto a sinistra come primo argomento, nonostante possa comparire nella frase in diverse posizioni.

La lingua italiana ammette che l'argomento soggetto possa essere sottinteso, ma comunque esiste (a parte nel caso dei verbi zerovalenti) in modo implicito e si può facilmente ricavare osservando la desinenza del verbo della frase. In questi casi viene inserito fra parentesi sia nella frase che nello schema rappresentativo, come nell'esempio: *Stasera andremo in piazza*. Il soggetto sottinteso è *noi*, avendo il verbo il suffisso morfologico della prima persona singolare e lo schema risulta come segue:

⁸ Come abbiamo visto, non tutti gli studiosi sono d'accordo sull'esistenza di verbi tetravalenti. Chi non ammette la loro esistenza considera questi verbi (*tradurre*, *trasferire*, ecc.) come bivalenti, con sintagmi nucleari soltanto l'argomento soggetto e l'argomento diretto. Gli altri due sintagmi vengono quindi posti fuori dal nucleo. (cfr. par. 2.4)

Stasera ¹ / (noi) ² / andremo ³ / in piazza ⁴.

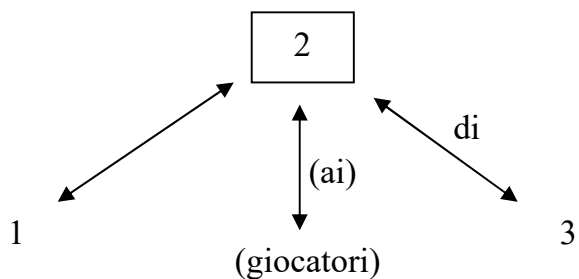


Si possono incontrare frasi che hanno sottinteso un argomento del verbo diverso dall'argomento soggetto: si tratta di argomenti facilmente deducibili dal contesto o dal particolare significato del verbo e degli altri sintagmi della frase. Anche in questi casi l'argomento viene ricostruito e inserito nella frase e nello schema fra parentesi, come nell'esempio:

L'allenatore ha detto di no.

Poiché nel significato che assume in questa frase il verbo *dire* è trivalente (ha bisogno di qualcuno che dica, di qualcosa che venga detto e di qualcuno a cui viene detto) e poiché compaiono però soltanto due argomenti, ricostruiamo il terzo argomento, che plausibilmente è *ai giocatori* o comunque un argomento indiretto con lo stesso ruolo semantico introdotto dalla preposizione *a*. Lo schema risulta:

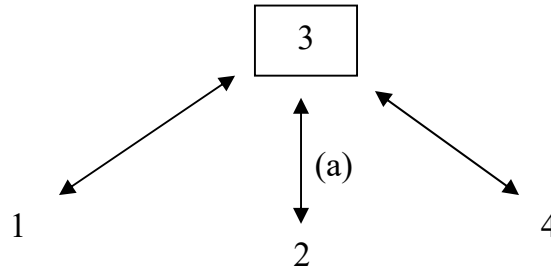
L'allenatore ¹ / ha detto ² / di no ³ / (ai giocatori).



Se nella frase sono presenti pronomi clitici, nel percorso che stiamo analizzando essi vengono esplicitati nella forma contenente la preposizione. Nella frase di esempio *Paolo mi ha regalato un libro*, il pronome clitico *mi*, che ricopre una delle tre valenze del

verbo *ha regalato*, viene esplicitato come *a me* e nello schema viene dunque inserita la preposizione *a*, ma fra parentesi:

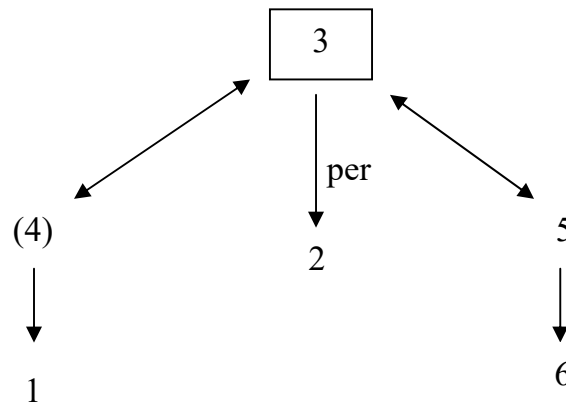
*Paolo*¹ / *mi*² / *ha regalato*³ / *un libro*⁴.



Se nella frase è presente un complemento di vocazione, esso viene considerato come sintagma extranucleare che discende dall'argomento soggetto, che, come abbiamo visto, può essere sottinteso. Ciò diventa chiaro nell'esempio che segue:

*Ragazzi*¹ / *per casa*² / *leggete*³ / *(voi)*⁴ / *un capitolo*⁵ / *del libro*⁶.

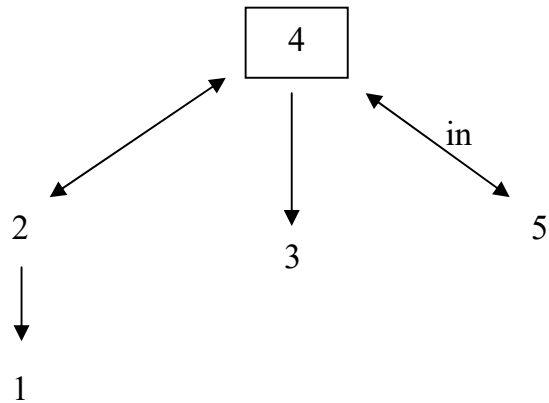
(Il verbo *leggete* è in questo caso bivalente)



Se vi sono apposizioni, esse vengono fatte discendere dal sintagma nominale che espandono, come nell'esempio:

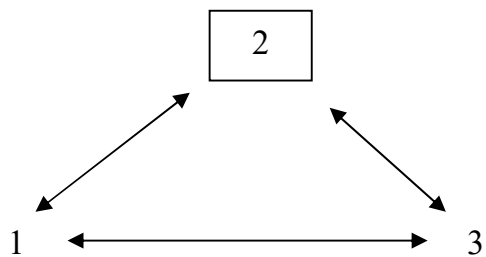
*L'avvocato*¹ / *Bianchi*² / *oggi*³ / *andrà*⁴ / *in tribunale*⁵.

In questa frase l'apposizione *l'avvocato* espande il sintagma nominale *Bianchi*. Il verbo è bivalente.



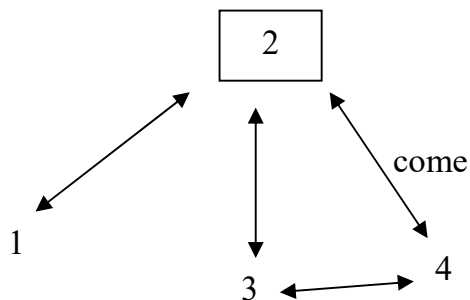
Se il verbo della frase è un verbo copulativo e forma assieme ad un sintagma nominale, aggettivale o avverbiale un predicato nominale, nello schema proposto dalla professoressa Lovison troviamo questo sintagma (detto nome del predicato) posto in collegamento con il verbo copulativo con una freccia a doppia punta e collegato, sempre con una freccia a doppia punta, all'argomento soggetto, come nell'esempio:

*Michela*¹ / è² / *un'attrice*³.



Anche nel caso di complementi predicativi troviamo il collegamento con freccia a doppia punta tra questi complementi e il sintagma con cui sono legati:

*L'allenatore*¹ / ha convocato² / *Mario*³ / *come titolare*⁴.

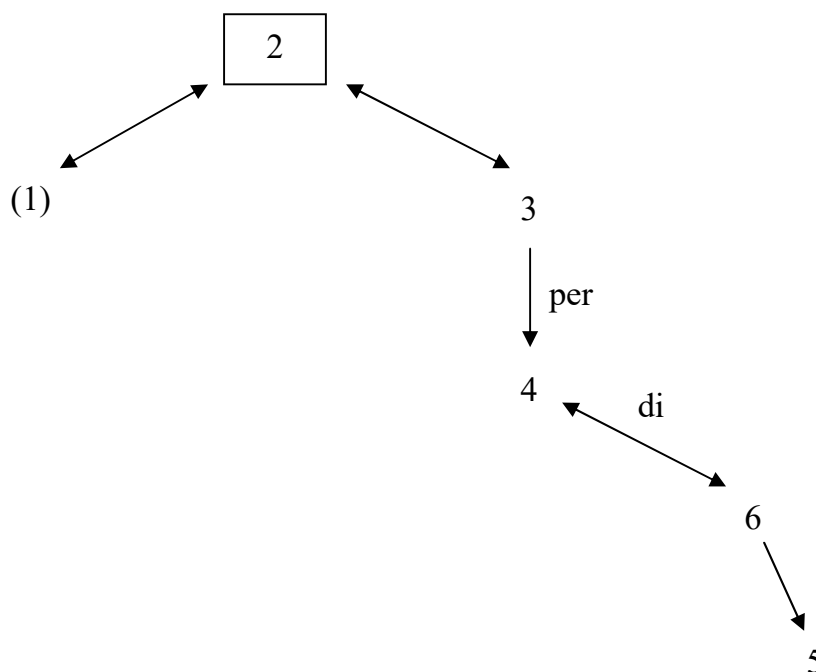


Anche alcuni nomi possono avere una struttura valenziale, cioè possono richiedere sintagmi preposizionali ad essi semanticamente e sintatticamente legati in modo necessario. Nella frase complessa si possono trovare anche proposizioni legate necessariamente a nomi: sono le cosiddette frasi dichiarative.

Negli schemi della professoressa Lovison i sintagmi legati con un legame argomentale ad un altro sintagma sono collegati ad esso tramite una freccia a doppia punta, come per la frase seguente:

(Noi) ¹ / Abbiamo firmato ² / il contratto ³ / per l'acquisto ⁴ / di [quella] casa ⁵.

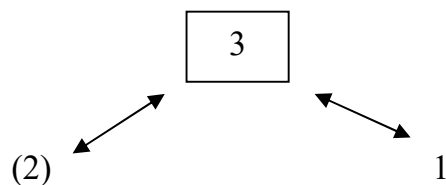
Il nome *acquisto* ha un legame argomentale con il sintagma successivo e l'aggettivo *quella* è, come avviene sempre in questo tipo di rappresentazioni, separato dal sintagma che espande. La rappresentazione della frase risulta:



Quando la frase è nella forma interrogativa, l'aggettivo o pronome interrogativo può avere ruolo argomentale oppure extranucleare. In ogni caso va considerato parte della frase nucleare, secondo la professoressa Lovison, che altrimenti risulterebbe agrammaticale, e va quindi rappresentato con un legame argomentale.

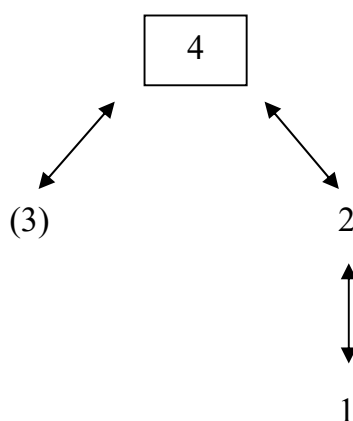
Una frase che contiene un pronome interrogativo come *Chi hai incontrato?* viene dunque rappresentata come:

*Chi*¹ / *(tu)*² / hai incontrato?³



Mentre nella frase *Che gusto preferisci?* vediamo che l'aggettivo interrogativo (*che*) viene collegato con un legame argomentale al sintagma che espande:

*Che*¹ / *gusto*² / *(tu)*³ / preferisci?



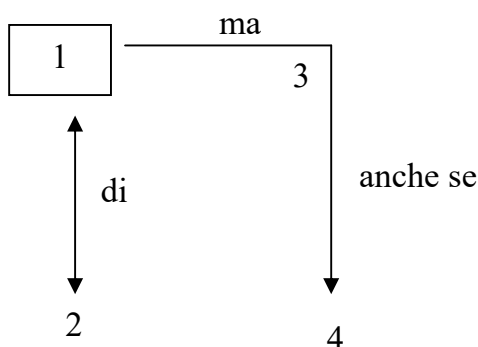
L'attività di riflessione della professoressa Lovison prosegue con l'analisi della frase complessa (da attuare nella classe terza della scuola secondaria di I grado). Per rappresentare i rapporti che intercorrono tra la frase principale e le frasi ad essa coordinate e/o subordinate, si utilizza lo stesso schema usato per rappresentare la frase semplice. Si veda l'esempio (cfr. Lovison, 2015, pp. 193-215) :

Temo di non essere promosso quest'anno, ma non mi arrendo, anche se il recupero è faticoso.

Scomponendo la frase complessa in frasi semplici e mettendo in evidenza i verbi di ciascuna otteniamo:

Temo¹ / *di non essere promosso quest'anno*,² / *ma non mi arrendo*,³ / *anche se il recupero è faticoso*⁴.

Il verbo *temo* ha ruolo di frase principale e da esso dipende la frase argomentale *di non essere promosso quest'anno*, la quale completa la sua seconda valenza (la prima valenza è riempita dal soggetto sottinteso). La frase principale ha inoltre una frase ad essa coordinata, *ma non mi arrendo*, dalla quale dipende una frase ad essa subordinata, *anche se il recupero è faticoso*. Lo schema che rappresenta questa serie di rapporti utilizza la freccia a doppia punta nel caso di legame argomentale, la freccia con una sola punta per il legame non argomentale e una linea semplice per la coordinazione. Vengono inoltre indicati i connettivi che legano le varie frasi:



3.2 Rappresentazione della frase semplice di Francesco Sabatini

Il professor Francesco Sabatini è uno degli studiosi italiani che più si sono spesi per la diffusione delle idee del modello valenziale e che più hanno cercato di promuovere il loro ingresso nella pratica didattica scolastica. Basti ricordare che è autore di un manuale di lingua italiana per la scuola superiore che adotta il modello valenziale e che è stato pubblicato per la prima volta nel 1984 (Sabatini, 1984), rappresentando avanguardia nel panorama editoriale italiano dell'epoca, e ha scritto in collaborazione con Carmela Camodeca e Cristiana De Santis un manuale per la scuola secondaria di II grado (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011) e un manuale per la scuola secondaria di I grado (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2014), entrambi elaborati in chiave valenziale. È autore di numerosi articoli e saggi che spiegano e promuovono la grammatica valenziale⁹ e partecipa tuttora a molti incontri e dibattiti sul tema, soprattutto nelle scuole e in incontri di formazione per insegnanti. Inoltre si deve a lui e a Vittorio Coletti l'elaborazione del primo dizionario italiano che riporta in ciascuna voce verbale le costruzioni valenziali per

⁹ Si veda ad esempio l'articolo 'Che complemento è?' in 'La Crusca per voi' del 2004 oppure l'articolo 'Lettera sul ritorno alla grammatica. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi' dello stesso anno oppure ancora il saggio del 2016, 'Lezione di italiano'.

ogni significato specifico (Sabatini, Coletti, 1997 ed edizioni successive; versione online sul sito del Corriere della Sera).

Va detto che, rispetto a quella descritta nel manuale del 1984, la sua modalità di rappresentazione della struttura della frase è per alcuni aspetti cambiata nel tempo. Nel descrivere il modo in cui Sabatini rappresenta la struttura della frase in chiave valenziale ho preso come riferimento le sue pubblicazioni più recenti (cfr. Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011 e 2014), dal momento che sono frutto di ripensamenti avuti nel corso degli ultimi decenni, sia teorici che dovuti ad esigenze didattiche. Una delle più importanti differenze degli schemi radiali di Sabatini degli ultimi anni rispetto a quelli che si trovano nel suo manuale del 1984 è l'uso simbolico dei colori, anch'essi infatti hanno un ruolo comunicativo nella rappresentazione della frase.

Sabatini rappresenta la frase secondo il modello valenziale attraverso schemi radiali che pongono al centro la frase nucleare e attorno gli altri elementi della frase, suddivisi in 'circostanti' ed 'espansioni'. La frase viene rappresentata dunque come una serie di ovali concentrici: l'ovale centrale contiene il nucleo della frase, costituito dal verbo, rigorosamente posto al centro a fondamento della frase, e dai suoi argomenti; un secondo ovale, che racchiude il primo, contiene i 'circostanti' del nucleo, cioè i sintagmi che sono sintatticamente legati ai sintagmi del nucleo; infine un ultimo ovale, che racchiude i primi due, contiene le 'espansioni', cioè i sintagmi sintatticamente non legati ai sintagmi del nucleo né ai 'circostanti'.

Come afferma lo stesso Sabatini (Sabatini, 2004, *Lettera sul "ritorno alla grammatica"*. *Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi*):

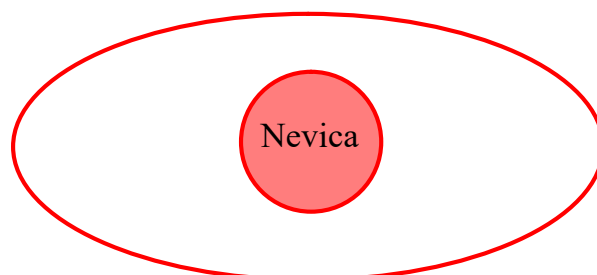
Un grafico come questo ha il grande vantaggio di trasporre la forma "lineare" della struttura della frase (come la realizziamo in sequenza fonica o scritta "sul rigo") in una costellazione da osservare sinotticamente, nella quale gli elementi che hanno una funzione diversa nella struttura della frase sono collocati in posizioni diverse (tre aree concentriche) dello schema. Se nella lettura del grafico il nostro occhio si muoverà dall'ovale centrale verso la periferia, avremo l'idea chiara della centralità del verbo e quindi del nucleo: è questa l'area in cui sono piantati veramente i pilastri di tutto l'edificio della frase.

Prima di procedere alla visualizzazione degli schemi radiali usati da Sabatini, è opportuno soffermarsi sulla terminologia da lui utilizzata:

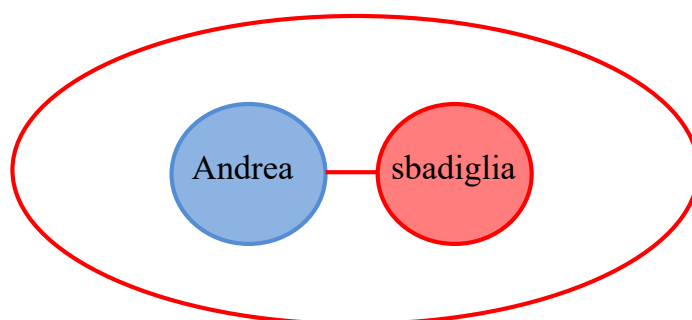
- Valenza: proprietà del verbo di richiedere di essere accompagnato da un certo numero di nomi per esprimere un concetto compiuto;
- Argomenti: nomi che completano le valenze del verbo (la funzione dei nomi nel nucleo può essere svolta anche da elementi equivalenti: i pronomi, in taluni casi gli avverbi locativi, frasi che esprimono il contenuto di un nome e che possono avere il ruolo di soggetto (soggettive) o di oggetto (oggettive));
- Nucleo della frase: insieme del verbo e dei suoi argomenti;
- Circostanti del nucleo: elementi che specificano singoli argomenti o il verbo stesso, agganciati in vario modo ad ognuno di essi (attributi, apposizioni, espressioni preposizionali, frasi relative, avverbi del verbo);
- Espansioni: elementi che aggiungono informazioni “di sfondo” a quanto detto dal nucleo (con i suoi circostanti): indicano il tempo, gli scopi, le modalità, i mezzi impiegati, le condizioni varie in cui si colloca la scena.

Secondo Sabatini i verbi possono richiedere fino a quattro valenze, ammettendo dunque l'esistenza di verbi tetravalenti (ad esempio *trasferire*, *tradurre*, *spostare*, ...). Il fatto che le valenze possano arrivare fino a quattro sarebbe giustificato dal fatto che “la nostra mente enunciando un verbo avverte che il suo significato “si apre” verso altri elementi che lo completano, ma non sembra capace di sopportare il carico di più di quattro “posizioni aperte”. A riprova di ciò, è stato notato che gli afasici non sanno pensare più di due valenze” (Sabatini, 2004, *Lettera sul “ritorno alla grammatica”*).

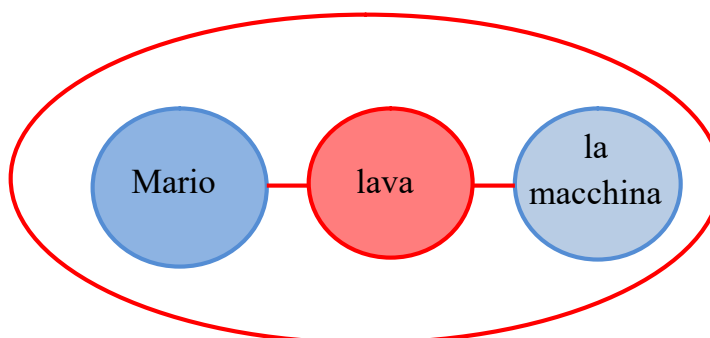
Nel caso in cui il verbo sia zerovalente il nucleo della frase è costituito soltanto dal verbo e, nella rappresentazione descritta da Sabatini (cfr. Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011, p. 158 e seguenti), va rappresentato dentro un cerchio rosso e racchiuso da un ovale anch'esso rosso, che rappresenta il confine della frase nucleare. Si veda l'esempio con la frase *Nevica*:



Se il verbo è monovalente, l'argomento, che necessariamente è anche soggetto della frase, viene collegato alla sinistra del verbo attraverso un segmento orizzontale e racchiuso all'interno di un cerchio blu. Si veda l'esempio con la frase nucleare *Andrea sbadiglia*, dove *Andrea* è primo e unico argomento del verbo *sbadiglia*:

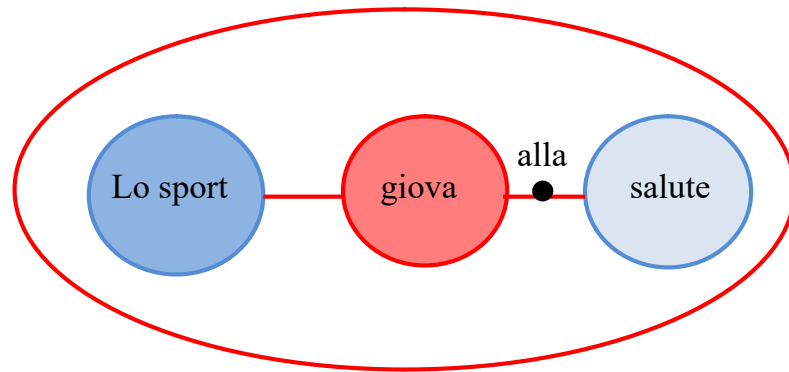


Se il verbo è bivalente transitivo, il secondo argomento, che è un argomento diretto (chiamato nel manuale 'Oggetto diretto'), viene collegato al verbo a destra e racchiuso all'interno di un cerchio azzurro (un colore più chiaro rispetto al blu dell'argomento soggetto). Un esempio può essere visto nella rappresentazione della frase *Mario lava la macchina*, in cui *Mario* è argomento soggetto del verbo *lava* e *la macchina* è argomento oggetto diretto del verbo:



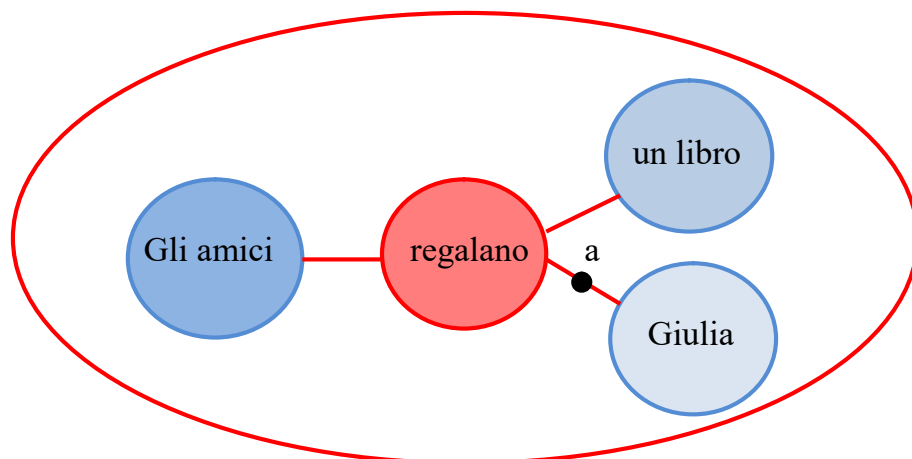
Anche per i verbi bivalenti intransitivi si segue la stessa modalità di rappresentazione, ma si aggiunge nel collegamento tra il verbo e l'argomento indiretto (chiamato 'Oggetto indiretto') un pallino con l'indicazione della preposizione, semplice o articolata, che introduce l'argomento indiretto stesso. Il cerchio che racchiude l'argomento oggetto indiretto è di un azzurro più chiaro rispetto a quello utilizzato per l'argomento oggetto diretto. Si veda ad esempio la rappresentazione della frase *Lo sport*

giova alla salute, dove *Lo sport* è argomento soggetto del verbo *giova* e *alla salute* è il suo argomento oggetto indiretto:

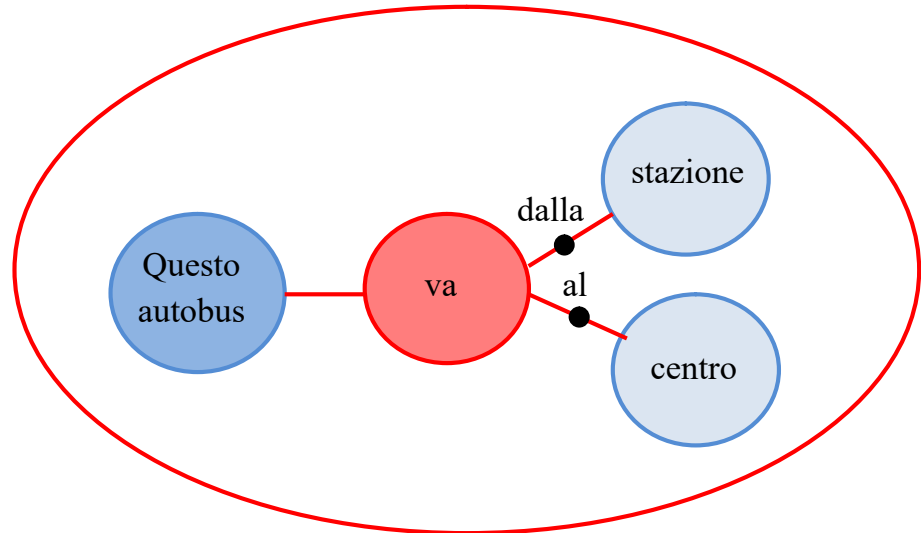


In queste rappresentazioni l'argomento soggetto è l'unico argomento a trovarsi a sinistra del verbo. Questa posizione 'privilegiata' serve a far capire la differenza del soggetto rispetto agli altri argomenti nucleari: è il soggetto infatti che determina l'accordo del verbo. L'insieme del verbo e degli argomenti che non sono soggetto costituisce invece un'unità chiamata 'predicato'.

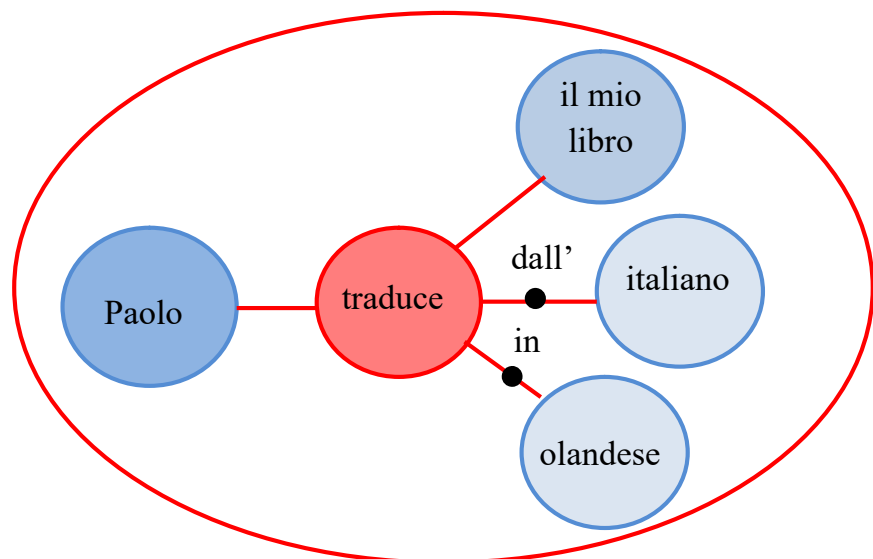
Nel caso di verbi trivalenti e tetravalenti, dunque, tutti gli argomenti, tranne il soggetto, si trovano a destra del verbo e, se sono argomenti indiretti, viene riportata la preposizione sopra al loro collegamento con il verbo. Un esempio di frase nucleare con il verbo trivalente transitivo può essere costituita dalla frase *Gli amici regalano un libro a Giulia*:



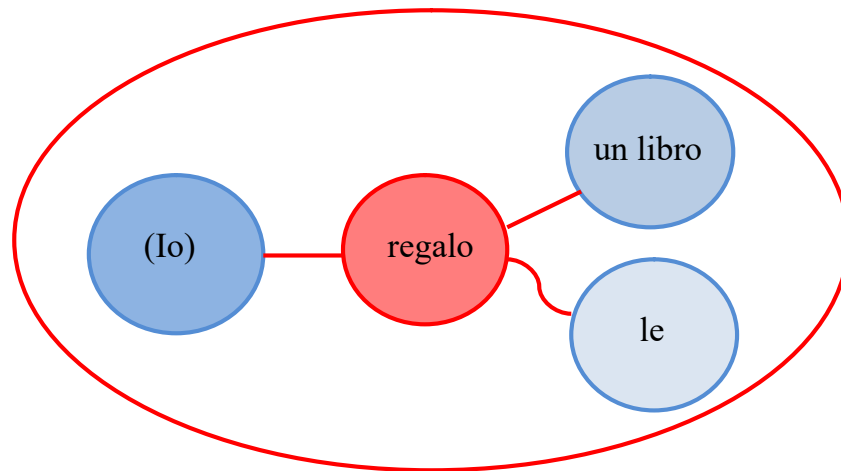
Un esempio di frase nucleare con verbo trivalente intransitivo invece può essere *Questo autobus va dalla stazione al centro*, in cui il verbo *va* richiede un argomento soggetto (costituito da *Questo autobus*), e due argomenti indiretti (*dalla stazione* e *al centro*):



Un esempio di frase nucleare con verbo tetravalente può essere *Paolo traduce il mio libro dall'italiano in olandese*:



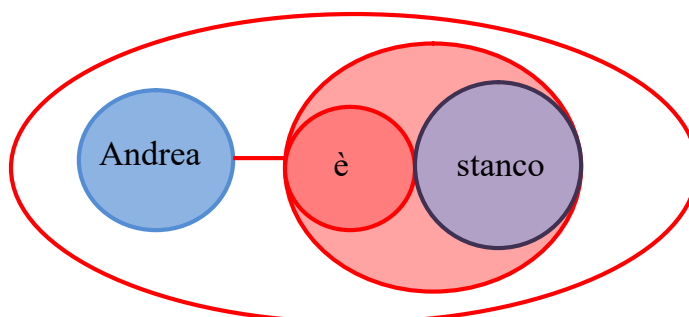
Quando l'oggetto indiretto è costituito da un pronome personale atono non è mai accompagnato dalla preposizione ed è sempre collocato prima del verbo, come il pronome *Le* nella frase *Le regalo un libro*. Negli schemi radiali il legame tra il verbo e un argomento indiretto non introdotto da preposizione viene indicato con una linea curva:



I verbi possono essere predicativi o copulativi: i primi “predicano, cioè comunicano un significato specifico: indicano fenomeni, comportamenti, azioni, atteggiamenti, eventi, sensazioni, pensieri, condizioni ecc.; ad esempio; *piovere, dormire, correre, (...)*” (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011, p. 119); i secondi sono “verbi che hanno un significato molto generico e servono solo per ‘accoppiare’ un nome con un aggettivo o un altro nome e creare così una unità verbale che ugualmente predica (...): sono *essere, sembrare, parere, diventare, apparire* e pochissimi altri” (ibidem).

Sabatini considera il predicato verbale come l'unione di un verbo predicativo e i suoi argomenti (tranne l'argomento che funge da soggetto), mentre identifica il predicato nominale come l'unione tra un verbo copulativo e un nome o aggettivo.

Un esempio di come Sabatini rappresenta una frase con predicato nominale può essere visto con la frase *Mario è stanco*:



Il predicato nominale è in questo caso monovalente e ha quindi solo il soggetto (*Mario*). Il predicato nominale è inserito dentro ad un cerchio rosso che indica l'unità verbale formata dal verbo copulativo e il nome o aggettivo che lo segue. Il verbo copulativo è a sua volta circoscritto da un cerchio rosso e la parte nominale è racchiusa da un cerchio viola.

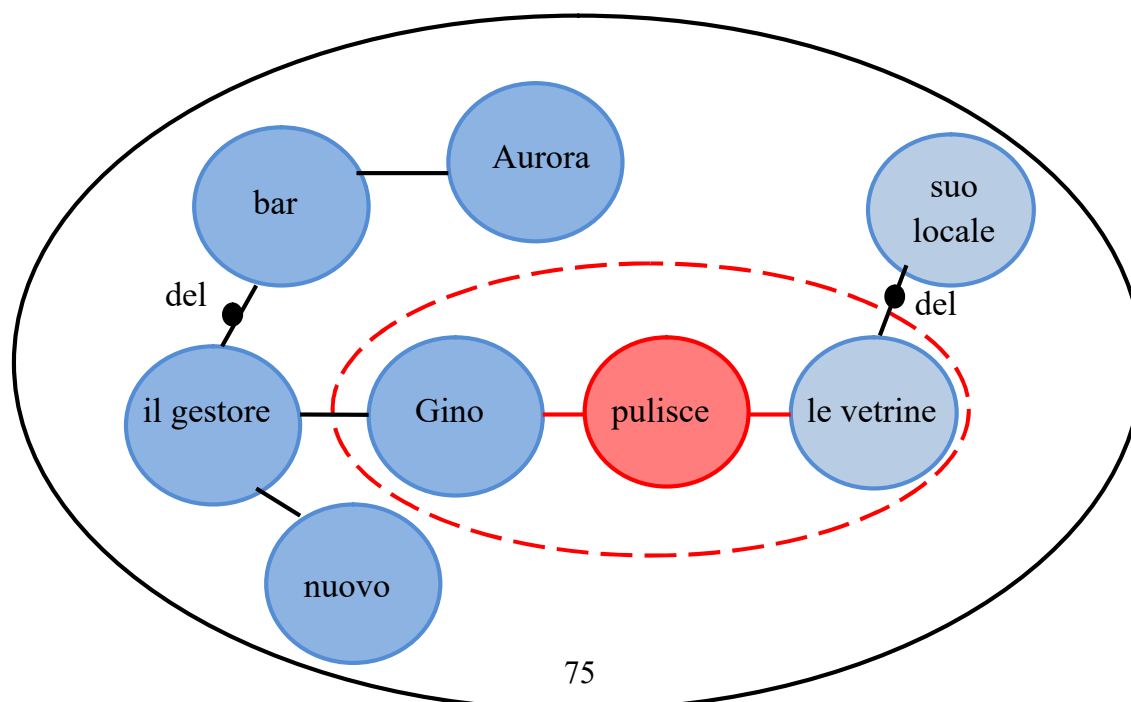
Procedendo dal centro alla periferia nella rappresentazione radiale della frase di Sabatini, dopo il nucleo troviamo lo spazio dei 'circostanti', "cioè quegli elementi che si collegano specificamente ai singoli costituenti del nucleo" (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011, p. 315).

Come riportato nel manuale (ivi, p. 316):

Nello schema vanno notati i seguenti particolari:

- il nucleo della frase basica è circoscritto da un ovale rosso tratteggiato;
- il tratteggio sta a significare che ogni costituente del nucleo (verbo e argomenti) può avere, nella fascia vicina, delle proprie 'appendici' che lo specificano: sono questi i suoi circostanti;
- ogni circostante ha il colore del costituente di riferimento: azzurro intenso e collegato all'argomento soggetto; più chiaro se collegato all'argomento oggetto; ancora più chiaro se collegato a un argomento diretto;
- il collegamento è indicato da una linea, continua o puntinata, in dipendenza della maggiore o minore rilevanza di significato del circostante nel contenuto della frase;
- un circostante può essere specificato, a sua volta, da altri elementi (o sub circostanti) a esso collegati;
- il nucleo e i suoi circostanti sono racchiusi in un ovale nero continuo, che segna una separazione molto netta dall'area delle espansioni

Seguendo queste indicazioni per la frase *Gino, il nuovo gestore del bar Aurora, pulisce le vetrine del suo locale* avremo la seguente rappresentazione:

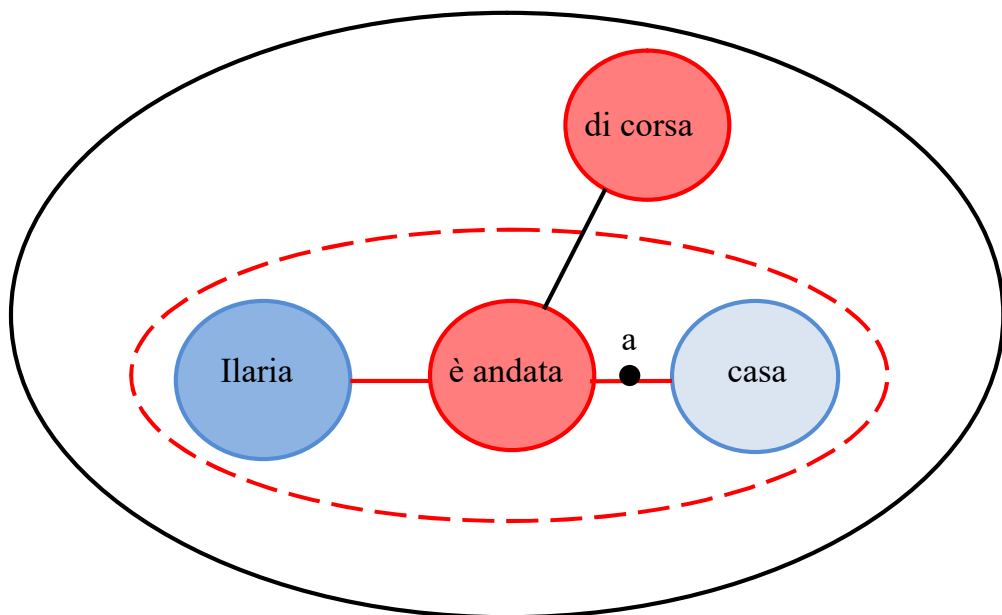


Come si vede dallo schema, all'argomento soggetto *Gino* è collegata l'apposizione *il gestore* con una linea tratteggiata, mentre all'argomento oggetto diretto *le vetrine* è collegata con una linea continua (contenente la preposizione) l'espressione preposizionale *del suo locale*. Il circostante *il gestore* ha a sua volta degli elementi che lo specificano, ad esso collegati con linea continua oppure tratteggiata.

Come spiegato nel manuale (cfr. Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011, p. 317) la linea continua indica che l'aggiunta è una precisazione necessaria per il significato del suo argomento, mentre la linea tratteggiata indica che si tratta di informazioni utili ma non necessarie. Si ha così la distinzione tra 'circostanti accessori' e 'necessari' (ibidem):

questa distinzione si avverte anche nella pronuncia a voce e si riflette nella punteggiatura. Infatti le parole del primo circostante sono pronunciate abbassando su di esse l'intonazione e facendole precedere e seguire da una brevissima pausa: in questo modo, le avvertiamo come un inciso. Per iscritto le racchiudiamo tra due virgole.

Anche il verbo può avere dei circostanti, i quali sono anzitutto avverbi ed espressioni avverbiali che modificano il significato del verbo. "I circostanti del verbo si possono considerare tutti legati al verbo con forte legame: se sono presenti, evidentemente sono richiesti per dare al verbo quella sfumatura di significato, per rappresentare quella data situazione" (ivi, p. 319). Si veda un esempio di questo fenomeno con la rappresentazione della frase *Ilaria è andata di corsa a casa*:



La terza area della frase, secondo questo modello di rappresentazione, contiene le ‘espansioni’, cioè “gli elementi che nella frase si affiancano al nucleo e ai suoi circostanti, non collegandosi ad essi con specifici legami sintattici ma solo per congruenza dei significati che apportano” (ivi, p. 349).

Prendendo in considerazione uno degli ultimi esempi, vediamo come la frase nucleare si arricchisce di circostanti e di espansioni:

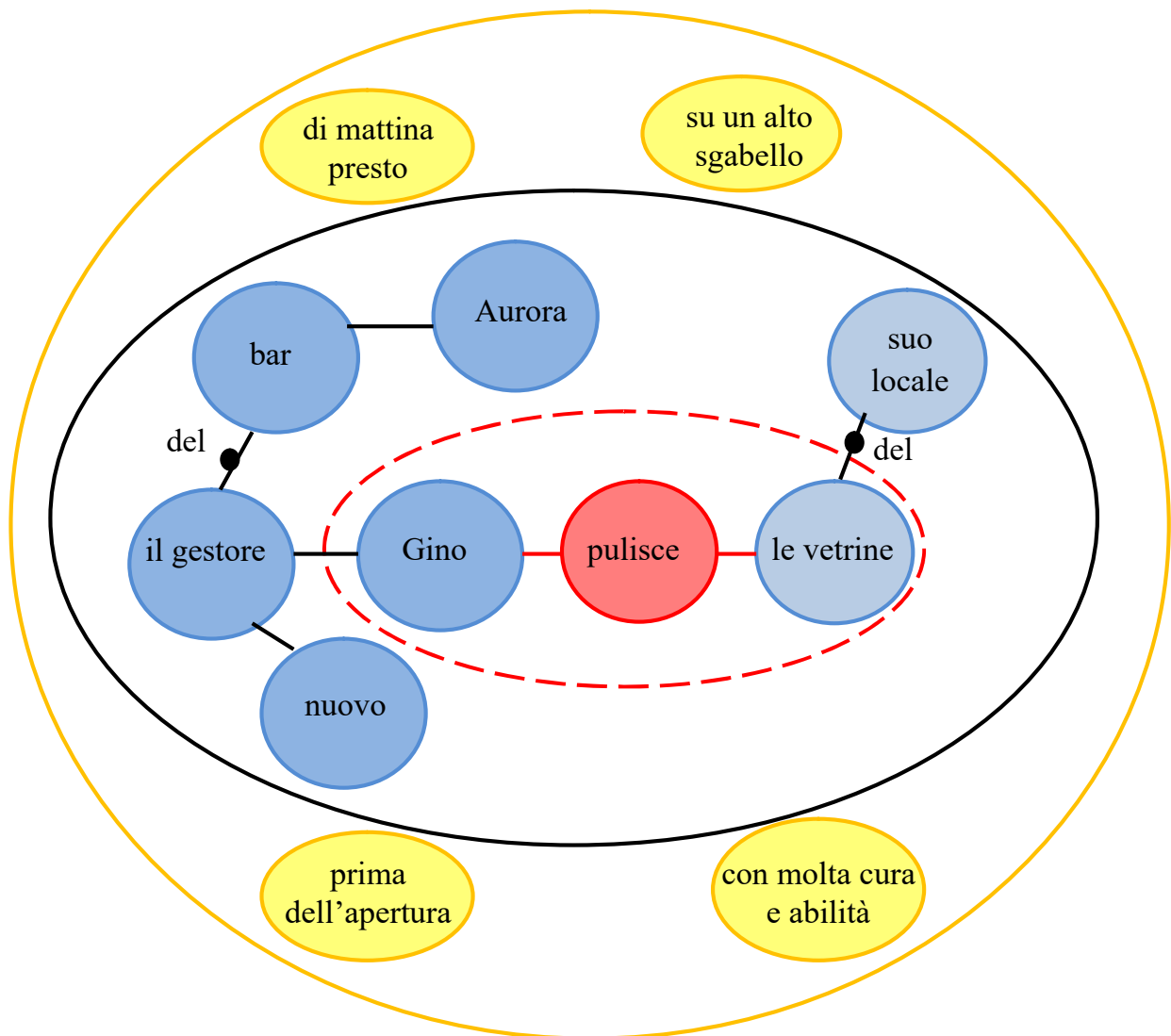
- *Gino pulisce le vetrine*: frase nucleare (verbo bivalente e due argomenti)
- *Gino, il nuovo gestore del bar Aurora, pulisce le vetrine del suo locale*: frase nucleare con circostanti del nucleo (sottolineati)
- *Di mattina presto, prima dell’apertura, Gino, il nuovo gestore del bar Aurora, su un alto sgabello, pulisce, con molta cura e abilità, le vetrine del suo locale*: frase nucleare con circostanti del nucleo ed espansioni (quest’ultime sottolineate).

Le espansioni vanno racchiuse con cerchi gialli e sono prive di collegamenti: per il significato sono legate agli altri elementi della frase, ma non hanno alcun punto di collegamento specifico. “Una riprova dello sganciamento di tali elementi dal resto è data dal fatto che possiamo spostarli e metterli in ordine diverso, senza che il significato della frase cambi o risulti imperfetto” (ivi, p. 347), come si vede spostando le espansioni della frase che teniamo di esempio:

- a. *Gino, il nuovo gestore del bar Aurora, di mattina presto, su un alto sgabello, prima dell’apertura, pulisce le vetrine del suo locale, con molta cura e abilità.*
- b. *Su un alto sgabello, prima dell’apertura, Gino, il nuovo gestore del bar Aurora, di mattina presto, pulisce, con molta cura e abilità, le vetrine del suo locale.*
- c. *Con molta cura e abilità, Gino, il nuovo gestore del bar Aurora, su un alto sgabello, di mattina presto, pulisce, prima dell’apertura, le vetrine del suo locale.*

“Questa grande libertà di collocazione dei nuovi pezzi aggiunti ci conferma che ognuno di essi non ha legami sintattici con tutti gli altri, ma si lega al loro insieme solo per il significato che ha” (ivi, p. 348).

La rappresentazione di questa frase di esempio risulta nel modo seguente:



Il modello di Sabatini permette di rappresentare anche le frasi complesse a partire dallo schema radiale della frase semplice. Nello specifico gli argomenti del verbo possono trasformarsi in frasi complete (soggettive, oggettive dirette e oggettive indirette), le quali rimangono racchiuse nella area della frase nucleare; i circostanti del nucleo possono trasformarsi in frasi relative, a loro volta racchiuse nell'area dei circostanti; le espansioni possono svilupparsi in frasi subordinate e rimangono nella terza e ultima area della frase.

3.3.1. Il dizionario Sabatini-Coletti

Nel dizionario italiano sviluppato da Francesco Sabatini e Vittorio Coletti (abbreviato con la sigla DISC) ogni voce verbale riporta, accanto alla dicitura ‘v.tr.’ (verbo transitivo) o ‘v.intr.’ (verbo intransitivo), l’indicazione entro parentesi quadre delle formule di valenza associate alle diverse costruzioni del verbo e i significati corrispondenti.

Se guardiamo ad esempio alla voce *ricevere* troviamo due possibili costruzioni argomentali: la prima considera il verbo bivalente transitivo con la simbologia [sogg-v-arg]¹⁰ e mostra cinque possibili significati del verbo con questa stessa costruzione (prendere, accogliere qualcosa da altri; accogliere qualcuno al suo arrivo; concedere udienza a qualcuno; captare segnali, nel caso di apparecchi tecnologici; accogliere in sé qualcosa di materiale), mentre la seconda considera il verbo trivalente transitivo con la simbologia [sogg-v-arg-prep.arg] nel caso in cui abbia il significato di ricavare, ottenere un dato risultato o effetto da qualcosa. Se il verbo è zerovalente, troviamo scritto [Non. sogg-v].

Il DISC è uno strumento prezioso per lo studio della frase in ottica valenziale, perché, oltre ad assolvere quello che è il ruolo principale di un dizionario, cioè descrivere i significati del lessico della lingua, riporta tutte le strutture argomentali che ogni verbo può avere: in caso di dubbio sulla costruzione argomentale di un verbo, anche in vista della rappresentazione della frase in chiave valenziale, dunque, può essere consultato e dare conferma alle intuizioni o offrire nuovi spunti di riflessione. In classe è un utile alleato per gli insegnanti e gli studenti che intraprendono lo studio grammaticale della lingua italiana secondo il modello valenziale e la possibilità di poter consultare i lemmi attraverso un sito internet in maniera gratuita rende il DISC molto accessibile e usufruibile.

3.4 Considerazioni

Nei paragrafi precedenti sono state descritte tre modalità differenti di rappresentazione della frase semplice secondo il modello valenziale. È giusto evidenziare che tutte e tre le rappresentazioni (e anche altre che non sono state prese in considerazione, ma che

¹⁰ La simbologia usata nel DISC per descrivere la struttura valenziale dei verbi è molto semplice: ‘v’ sta per ‘verbo’, ‘arg’ sta per ‘argomento diretto’ e ‘prep.arg’ sta per ‘argomento indiretto’.

lavorano con lo stesso modello) scardinano completamente le abitudini da decenni radicate per lo studio della frase. Lo studio grammaticale tradizionale, infatti, analizza la frase pezzo per pezzo in modo sequenziale, non considerando che per sua stessa natura la frase è una struttura gerarchica, e mette spesso sullo stesso piano tutti i sintagmi che non siano predicato o soggetto con l'etichetta comune di 'complementi'. Inoltre classifica i complementi in alcuni casi su base sintattica (come per il complemento oggetto) e in molti altri casi su base semantica, ponendo agli studenti interrogativi spesso insolubili per decidere come etichettare un dato complemento¹¹ (per i limiti del modo tradizionale di fare grammatica cfr. par. 1.1). La classificazione dei complementi, infatti, si è sviluppata soprattutto per comparazione con il latino, in modo da facilitare lo studio di questa lingua classica: in latino infatti, lingua in cui i complementi sono espressi mediante i casi, alcune suddivisioni dei complementi su base semantica hanno senso perché a ruoli semantici diversi possono corrispondere casi diversi¹².

Il modello valenziale, invece, vede la frase come una struttura gerarchica in cui il verbo ha il ruolo centrale e stabilisce quali sono i sintagmi di cui necessita e con cui costituisce il nucleo centrale della frase stessa. Per conoscere e poi rappresentare la struttura della frase ha senso ragionare su base semantica sul verbo, per capire quali sono i sintagmi necessari per costruire una frase che sia minimamente di senso compiuto, ma poi il ragionamento e ciò che si rappresenta risponde a logiche sintattiche, mostrando come i vari sintagmi si agganciano o meno uno con l'altro. I sintagmi vengono suddivisi prima di tutto in necessari e non necessari e poi in diretti e indiretti. La classificazione su base semantica dei sintagmi diventa, se si vuole fare, secondaria: può essere utile per un'ulteriore riflessione sulla propria lingua o come riflessione propedeutica allo studio del latino, ma non può essere il centro d'interesse primario dello studio grammaticale.

Oltre a descrivere le strutture della lingua in modo economico e soprattutto coerente, uno dei punti di forza del modello valenziale, a mio avviso, è anche la possibilità di rappresentare la struttura gerarchica della frase attraverso degli schemi grafici: poter 'vedere' la struttura della frase, infatti, aiuta molto a comprenderla

¹¹ Sull'argomento si veda l'esempio chiaro che fa Sabatini nel suo articolo 'Che complemento è?' (in 'La Crusca per voi' n. 28, 2004), in cui provocatoriamente si interroga su come etichettare il complemento *dalla mia finestra* nella frase *Dalla mia finestra vedo il mare*: è complemento di stato in luogo, moto da luogo figurato o moto a luogo figurato?

¹² Ad esempio in latino ha senso distinguere il complemento di materia perché si costruisce con *ex* e il caso ablativo del nome, mentre in italiano questo complemento non ha nulla di diverso dal complemento di specificazione (vedi ad esempio *d'oro* nella frase *Questo è un anello d'oro*) (cfr. 'Lettera sul ritorno alla grammatica' di Sabatini, 2004).

realmente. Altro punto, secondo me, da non dimenticare è la possibilità di poter ragionare sulla posizione degli elementi nella frase e sull'uso della punteggiatura: ad esempio non si possono separare con virgole gli elementi nucleari né quei sintagmi chiamati espansioni o circostanti dall'elemento a cui sono necessariamente legati. La rappresentazione grafica della frase secondo il modello valenziale mi sembra il modo più chiaro per far comprendere questi fenomeni cruciali.

Per la sperimentazione didattica che ho intrapreso nella scuola secondaria di I grado dell'Istituto comprensivo "Don Milani" di Vigonza (PD) (vedi cap. 4) ho scelto di adottare la rappresentazione della frase di Sabatini, per una serie di motivi: è sicuramente la modalità che meglio ho potuto conoscere, grazie soprattutto al corso di Lingua italiana che ho frequentato¹³; è la modalità che meglio è stata descritta e promossa nella scuola italiana attraverso la pubblicazione di un manuale per la scuola secondaria di II grado (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011) e di uno per la scuola secondaria di I grado (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2014), i quali aiutano molto a dare sicurezza ad un insegnante che per la prima volta sperimenta il modello valenziale in classe; è adottata e promossa dal 'Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola Primaria e Secondaria di I grado' (Lo Duca, Provenzano, 2012) che ho preso come riferimento per lo sviluppo delle lezioni in classe; ritengo utile il poter 'vedere' nello schema della frase che ci sono elementi agganciati tra loro in modo forte (linea continua), altri in maniera meno restrittiva (linea tratteggiata) e altri completamente liberi di muoversi (le espansioni); e penso sia rilevante l'uso simbolico dei colori, perché aiutano a concettualizzare meglio le diverse posizioni sintattiche degli elementi della frase, sono utili per una visualizzazione mentale della struttura della frase e, fattore non irrilevante, aiutano a far vivere lo studio grammaticale in una prospettiva più 'colorata' e manuale, soprattutto nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado.

La modalità di rappresentazione di Sabatini ha però anche dei limiti, come il modo in cui viene suddiviso lo spazio extranucleare: alcuni linguisti contestano la suddivisione tra circostanti del nucleo ed espansioni, facendo notare che i circostanti degli argomenti e gli argomenti a cui sono legati sono sintagmi che appartengono ad uno stesso sintagma che li comprende e che lo stesso può accadere per i sintagmi dell'area delle espansioni.

¹³ Insegnamento previsto all'interno del corso di laurea magistrale in Linguistica dell'Università degli Studi di Padova.

D'altronde nei manuali di Sabatini, Camodeca e De Santis non è promossa una riflessione sui sintagmi (così come sono stati intesi nel par. 2.2). Inoltre non è sempre facile distinguere tra circostanti ed espansioni, nel caso degli avverbi per esempio. La stessa professoressa Lovison non adotta questa distinzione nella sua proposta didattica rivolta ad insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado (cfr. par. 3.2) e specifica che (Lovison, 2015, p. 62-63):

La distinzione di Sabatini è senz'altro molto rigorosa e favorisce uno sviluppo di riflessione consapevole nel passaggio dalla frase al testo. La nostra personale esperienza didattica ci dice, però, che cogliere la distinzione tra *circostanti* ed *espansioni* risulta difficoltoso ad uno stadio cognitivo corrispondente all'età degli alunni del primo ciclo d'istruzione, quando nella mente il lavoro sul significato può ancora prevalere sulla capacità più astratta di riflettere sulla superficie della lingua e quindi sulla sintassi. La differenziazione tra *espansioni* della frase e *circostanti* del verbo, infatti, può risultare problematica in quanto gli alunni possono sentire entrambi gli elementi come semanticamente legati al verbo.

Come esempio di ostacolo in cui ci si può imbattere, la professoressa Lovison riporta la frase *Domani mia sorella Anna andrà sicuramente al cinema* (cfr. *ivi*, p. 63) e dice che, una volta individuata con relativa facilità la frase nucleare (*Anna andrà al cinema*) e aver compreso che *mia sorella* è un circostante del nucleo perché legato all'argomento *Anna*, gli alunni (*ibidem*)

potranno incontrare, invece, degli ostacoli nel capire la differenza tra *Domani* e *certamente* che nel modello di Sabatini sono classificati il primo come espansione e il secondo come circostante del verbo. (...) L'ostacolo consiste, quindi, nel fatto che potranno sentire entrambi i sintagmi come legati semanticamente e sintatticamente al verbo.

L'altro fattore di distinzione in Sabatini tra circostanti ed espansioni è la possibilità esclusiva delle espansioni di muoversi liberamente all'interno della frase. La professoressa Lovison fa notare, però, che neanche questo è un criterio che può essere adottato sempre, infatti avverbi, apposizioni e attributi possono ammettere piccoli spostamenti nella successione lineare delle parole, e spiega che (*ivi*, p. 64):

Sono oscillazioni minime e hanno una spiegazione teorica che le giustifica, ma per un alunno di scuola primaria e secondaria di primo grado possono costituire un ostacolo ad assumere come valido per la riflessione lo strumento della posizione libera delle espansioni nella frase.

Per questi motivi, la professoressa Lovison propone di far riflettere sulla distinzione tra circostanti ed espansioni di Sabatini soltanto nella scuola secondaria di II

grado, quando gli studenti hanno sviluppato capacità cognitive più mature e sono in grado di riflettere in modo più consapevole e raffinato sulla lingua.

4. Due applicazioni didattiche del modello valenziale

4.1 Contesto e obiettivi

Nel mese di ottobre 2017 ho svolto un tirocinio all'interno dell'Istituto comprensivo statale "Don L. Milani" di Vigonza (PD), esattamente nella sua sede di Codiverno, con lo scopo di sperimentare in classe l'insegnamento e la riflessione sulla lingua italiana secondo la prospettiva valenziale. In questo tirocinio sono stato affiancato dalla professoressa Federica Di Maria, un'insegnante di lettere nella scuola secondaria di I grado dell'istituto che già utilizzava il modello valenziale nel suo insegnamento, ma che aveva il desiderio di approfondire lo studio del modello e di sperimentarlo in nuove modalità attraverso la collaborazione con l'Università di Padova. Con la sua costante collaborazione ho dunque elaborato un percorso di lezioni di riflessione sulla lingua italiana per due delle sue classi, 1H e 3H, proposto in un periodo di circa tre settimane.

Gli obiettivi principali di questo percorso di lezioni sono stati, per la classe prima, introdurre lo studio grammaticale nell'ottica valenziale e, per la classe terza, rivedere, approfondire e aggiungere riflessioni nello studio grammaticale già condotto dalla stessa professoressa Di Maria secondo la prospettiva valenziale. Al termine di questo percorso di lezioni, gli alunni delle due classi hanno svolto una verifica individuale utile per valutare la comprensione di ogni alunno dei concetti spiegati in classe.

4.2 Le classi

Fondamentale per l'elaborazione del percorso didattico da proporre è stata la conoscenza della composizione e della storia delle classi 1H e 3H grazie al confronto avuto, nel mese di settembre, con la professoressa Di Maria. In questo modo le lezioni sono state pensate tenendo in considerazione non soltanto l'età degli alunni e la loro posizione nel percorso scolastico, ma anche fattori come la presenza nelle classi di alunni stranieri o con specifiche difficoltà (sia per la classe prima che per la terza) e il percorso finora seguito e i conseguenti risultati (soprattutto per la classe terza).

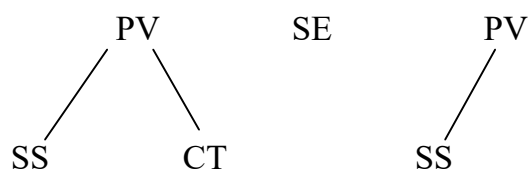
Nella classe 1H sono presenti 21 alunni, dei quali 13 sono femmine e 8 sono maschi. Uno degli alunni è seguito da insegnanti di sostegno ed un altro alunno al momento del tirocinio era arrivato da poco in Italia e conosceva molto poco la lingua italiana: nel momento in cui verranno presentati i risultati delle valutazioni finali, le risposte di questi due alunni verranno considerate a parte. Gli alunni della 1H hanno per la maggior parte frequentato la stessa scuola primaria (facente parte dello stesso istituto comprensivo “Don L. Milani”), ma suddivisi in diverse classi, e nessuna delle loro maestre ha condotto la riflessione sulla lingua italiana secondo il modello valenziale. Lo scopo del percorso di lezioni che ho tenuto in classe 1H è stato, dunque, quello di introdurre una riflessione sulla lingua italiana attraverso i concetti del modello valenziale.

La classe 3H è composta da 20 alunni: 11 maschi e 9 femmine. Di questi, tre verranno considerati a parte nella valutazione finale dei risultati: un alunno, infatti è seguito da un insegnante di sostegno, mentre gli altri due alunni rientrano nella categoria BES (bisogni educativi speciali).

La classe 3H nei due anni precedenti, grazie alla professoressa Di Maria, ha seguito un percorso di riflessione sulla lingua italiana in chiave valenziale. Pur mantenendo come manuale di riferimento un libro di ‘grammatica tradizionale’ e pur analizzando la frase anche in maniera tradizionale (con l’analisi di ogni costituente in maniera sequenziale e la classificazione in complementi), la professoressa ha introdotto nel tempo concetti come le valenze del verbo e il nucleo della frase e ha elaborato un proprio modo di rappresentare la struttura della frase.

Il primo giorno in 3H ho assistito alla correzione di alcuni dei compiti dati per le vacanze estive. Nella correzione dell’analisi delle frasi complesse date per casa, e corrette alla lavagna da un alunno per volta, ho potuto rendermi conto delle conoscenze che gli alunni avevano già fatto proprie e della modalità di rappresentazione che veniva da loro applicata. Ad esempio per la frase *Ci ha chiesto se volevamo uscire* hanno scritto:

Lui: Soggetto sottinteso S.S.
ha chiesto: predicato verbale PV
ci (a noi): complemento di termine CT
se: X
noi: soggetto sottinteso S.S.
volevamo uscire: predicato verb. PV



Poiché gli alunni non avevano ancora imparato a mettere le proposizioni subordinate o relative nel posto giusto rispetto al verbo della principale, le frasi dipendenti sono giustapposte a lato o collegate tramite la congiunzione. Alcune parole non sono state analizzate (come le congiunzioni e alcuni avverbi, per i quali viene posta una X) perché appartenenti a categorie grammaticali non ancora studiate.

Dal semplice esempio sopra riportato si vede come lo schema preveda il posizionamento del predicato in alto, dal quale discendono con una linea continua i complementi che riempiono le valenze del verbo. Se il complemento non è necessario alla struttura valenziale del verbo, esso viene collegato al predicato tramite una linea tratteggiata.

Lo scopo del mio intervento in classe 3H è stato, dunque, quello di rivedere tutti i concetti fino a quel momento appresi dagli alunni nell'ambito della riflessione sulla frase, introdurre nuovi concetti utili e, per volontà mia e della professoressa Di Maria, portare gradualmente gli alunni alla rappresentazione della frase secondo la modalità promossa da Sabatini (cfr. par. 3.2).

4.3 Le lezioni

Ho elaborato il percorso di lezioni, come già detto, in stretta collaborazione con la professoressa Di Maria, sia perché lei conosce bene le classi e possiede un bagaglio di esperienze didattiche molto ricco, sia perché sarebbe stata poi lei a proseguire il percorso di riflessione sulla frase e quindi doveva condividere pienamente i contenuti, le modalità e i tempi della proposta.

Il percorso didattico trae spunto dal 'Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola Primaria e Secondaria di I grado' dal titolo 'A partire dalla frase...' (a cura di Lo Duca, Provenzano, 2012) e dalle lezioni proposte dalla professoressa Elisa Marchioro nella scuola secondaria di I grado dell'Istituto comprensivo statale di Thiene (VI) (in cui ho svolto un tirocinio curricolare nell'aprile 2017), le quali sono state elaborate proprio a partire da quel sillabo.

4.3.1. ‘A partire dalla frase...’: un sillabo innovativo per il primo ciclo

Il ‘Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola Primaria e Secondaria di I grado’ dal titolo ‘A partire dalla frase...’ (a cura di Lo Duca, Provenzano, 2012) è stato elaborato da un gruppo di insegnanti della provincia autonoma di Bolzano, riuniti nel progetto ‘La moderna ricerca grammaticale e le sue implicazioni in ambito didattico’, iniziato nel 2009, sotto la guida di esperte di riflessione linguistica e formazione degli insegnanti come M. G. Lo Duca, C. Provenzano e C. Siviero.

Il progetto ha avuto come scopo primario l’approfondimento da parte degli insegnanti dei temi della riflessione linguistica, arricchita dai contributi della linguistica moderna. Era forte, infatti, la consapevolezza in questo gruppo di insegnanti della mancanza nella propria formazione personale di molte conoscenze e competenze in materia di riflessione linguistica. In seguito e durante il percorso di formazione, è stato elaborato da questo gruppo un sillabo per il primo ciclo (scuola primaria e scuola secondaria di I grado).

Il sillabo, pubblicato in un fascicolo, propone un percorso di riflessione sulla lingua che inizia nella classe prima della scuola primaria e si conclude nella classe terza della scuola secondaria di I grado. Alla base di questo percorso vi sono delle scelte metodologiche ben precise: innanzitutto si parte dalla frase per poi arrivare all’analisi delle categorie lessicali perché (Lo Duca, Provenzano, 2012, p. 6):

come sottolinea Prandi in una metafora illuminante, “pretendere di descrivere nomi, articoli, aggettivi e pronomi prima di aver studiato la frase è come pretendere di descrivere pedali, catene, ruote e manubri nascondendo la bicicletta della quale sono parti”¹⁴ (Prandi, 2010);

e, per lo studio della frase, viene adottato il modello valenziale, “in quanto più adatto, secondo gli studiosi e in base all’esperienza di molti insegnanti, a fare riflessione sulla lingua e a capire meglio le relazioni tra i diversi elementi della frase e del testo” (ibidem). Per la rappresentazione della struttura della frase vengono utilizzati gli schemi radiali di F. Sabatini.

Il metodo didattico che viene usato è quello euristico, in modo da favorire la riflessione e lo sviluppo delle competenze da parte degli alunni. Si tratta di un metodo

¹⁴ Questo paragone è anche parte della spiegazione metodologica che F. Sabatini fa nel suo manuale ‘La comunicazione e gli usi della lingua’ (1984) a p. 275.

mutuato dagli 'Esperimenti grammaticali' di M. G. Lo Duca (2004) e, tra l'altro, è sotteso (Lo Duca, Provenzano, 2012):

all'impianto generale delle indicazioni provinciali per il primo ciclo ed è funzionale a un insegnamento per competenze, permette di promuovere negli alunni competenze di ricerca, riflessione e confronto attraverso una didattica per scoperta, cooperativa e laboratoriale, attrezzandoli così a superare quelle difficoltà che potrebbero nascere dal fatto che nella scuola si utilizzano differenti approcci grammaticali nei diversi ordini e gradi scolastici.

4.3.2. I materiali usati in classe

Per la conduzione delle lezioni che ho tenuto nelle classi 1H e 3H ho elaborato alcune schede che in parte seguono il percorso del Sillabo, nella sua sezione dedicata alla prima classe della scuola secondaria di I grado, e che si rifanno, come detto in precedenza, alle schede elaborate dalla professoressa Elisa Marchioro per le sue classi prime di Thiene (VI). Il Sillabo, però, propone un percorso che si sviluppa in maniera coerente a partire dalla scuola primaria e quindi per il primo anno della secondaria presuppone concetti già acquisiti. Nel nostro caso (comune a quello della professoressa Marchioro), invece, il percorso di lezioni ha dovuto anche rivedere man mano quali erano le conoscenze pregresse negli alunni e il modo in cui sono state acquisite, non dando per scontato alcun passaggio.

Ho utilizzato sia in 1H che in 3H, come supporto alle lezioni, le stesse schede, le quali sono servite come attività di introduzione alla grammatica valenziale nella classe prima e come occasione di revisione e aggiunta di riflessioni e contenuti nella classe terza.

Come per il Sillabo di cui si è parlato e come per le proposte didattiche in 'Esperimenti grammaticali' di M. G. Lo Duca (2004), anche le lezioni che ho condotto hanno seguito una metodologia euristica, cercando di sollecitare la riflessione e la discussione nella classe a partire da esempi linguistici concreti per poi arrivare alla stesura di definizioni comuni. Con i ragazzi abbiamo immaginato di essere in un laboratorio scientifico e di dover insieme scoprire le regole sottese alla lingua che comunemente usiamo, a partire dai dati che ho offerto tramite le schede ma anche da esempi che ognuno di loro poteva pensare.¹⁵

¹⁵ A mio parere è molto efficace il titolo del manuale di Sabatini, Camodeca, De Santis per la scuola secondaria di I grado (2014), 'Conosco la mia lingua', perché fa capire ai ragazzi che la riflessione

La prima parte delle attività si è concentrata sulla definizione di frase attraverso la distinzione tra ciò che è una frase e ciò che non lo è, utilizzando dunque una modalità contrastiva (più semplice per giungere ad una definizione ragionata, piuttosto che arrivare ad una definizione di frase guardando a vari tipi di frase). Riconoscere, infatti, prima di tutto che cosa è una frase è il primo passo per poterla poi analizzare e capire¹⁶. Tra i criteri fondamentali che permettono ad un'espressione linguistica di essere una frase incontriamo la presenza fondamentale del verbo e dei suoi argomenti, elementi chiave nella riflessione secondo il modello valenziale.

Le schede che hanno aiutato in questo primo obiettivo vengono qui sotto riportate:

ATTIVITÀ DI AVVIAMENTO ALLA GRAMMATICA VALENZIALE

- 1) In coppia, leggete e osservate le seguenti espressioni linguistiche: possiamo dire che alcune sono FRASI e altre sono NON FRASI. Perché? Provate a classificarle e a individuare i criteri di distinzione.

	FRASE/ NON FRASE	CRITERI
Luca ha incontrato la sua amica Maria.		
Davide ha dato i biscottini al cane.		
Le amo passeggiate boschi nei.		
Elena mangia un gelato al pistacchio.		
Il gatto miagolava in giardino.		
I bambini una buonissima torta al cioccolato.		

linguistica non è qualcosa di estraneo a noi e che va condotta secondo regole imposte da altri, ma è lo studio di un'abilità che appartiene a tutti (anche se ad alcuni è preclusa a causa di deficit specifici) e che ciascuno può scoprire attraverso una autoanalisi. La riflessione in classe dovrebbe servire per aiutare il ragionamento e condurlo verso obiettivi sempre nuovi a seconda del livello di maturazione cognitiva degli alunni.

¹⁶ Per la definizione di frase cfr. par. 2.1 e seguenti

Il professore ci ha prestato.		
Quel cartello segnala un pericolo.		
Le piacciono zio allo sorprese.		
Francesco sta cercando il.		
Verdi idee incolori dormono furiosamente.		
Adele anche quest'anno un bellissimo biglietto per la sua amica.		

	FRASE/ NON FRASE	CRITERI
I girasoli crescono alti nel mio prato.		
Sara sempre bei voti in matematica.		
Venezia è la mia città preferita.		
Si mia allo specchio sorella pettina.		
Offro un cioccolatino alla zia Teresa.		
Mio marito mi un anello.		
Andrea ha consegnato alla professoressa.		
Ho spostato la scarpiera dal ripostiglio alla mansarda.		
Ieri pioveva.		
Il computer funziona.		

La sorella di Evelina splendidi vasi di terracotta.		
Mio il cane zio di sempre abbaia.		
Molti preferiscono il mare alla montagna.		
Sta arrivando il treno.		
Carlotta parla lo spagnolo.		
Giovanni il vino nei bicchieri.		
I cammelli della Groenlandia volano indisturbati.		

In seguito si è passati alla scoperta della distinzione tra frasi ed enunciati, distinzione irrinunciabile se si vuole capire come funziona la nostra lingua a partire dalla frase. Infatti nella comunicazione quotidiana, ma anche nei titoli di giornale, nelle pubblicità e in altri contesti di scrittura, incontriamo spesso espressioni linguistiche che sono prive del verbo e/o di altri elementi nucleari. In questi casi si parla di ‘enunciati’ e il verbo o gli argomenti non sono inesistenti, ma sono sottintesi e vanno inferiti dal contesto comunicativo (cfr. par. 2.1.2).

Le schede che sono state utilizzate per questa riflessione sono qui sotto riportate:

2) In coppia, leggete e osservate queste espressioni: sono delle frasi? Motivate la vostra risposta.

1. Un etto di prosciutto, grazie.
2. Grande festa in piazza.
3. Una sogliola e due orate.
4. Quali jeans?
5. Firenze: arrestato il ladro della gioielleria.
6. Bello!
7. 10 euro.
8. Quello in vetrina.

3) Le espressioni dell'attività precedente si chiamano ENUNCIATI. Inserite ora nella tabella seguente le frasi, distinguendole dagli enunciati.

1. Davvero?
2. Più in alto!
3. I fagioli stanno cuocendo.
4. Diego ha risolto il problema.
5. Entusiasmante.
6. Il facocero vive nelle savane.
7. Hai visto mia cugina alla festa di Maria?
8. Due etti e mezzo di prosciutto crudo.
9. Quante pesche vuole?
10. Quando?

FRASI	ENUNCIATI

4) Proviamo ora a dare una definizione di frase e di enunciato.

5) Riprendete gli enunciati dell'attività 2 e create il contesto.

Il terzo obiettivo è stato quello di individuare la frase semplice, cioè quella frase che contiene un solo verbo, e la frase complessa, cioè la frase che contiene più di un verbo ed è quindi composta da più frasi¹⁷. Per comprendere cosa sono e che cosa le differenzia sono state utili le attività seguenti:

6) In coppia, leggete e osservate le frasi seguenti e individuate le differenze.

Frase semplice	Frase complessa
Laura non è andata in vacanza.	Laura non è andata in vacanza, perché non aveva soldi.
Mio nonno legge sempre il giornale.	Mio nonno compra e legge sempre il giornale.
Il medico verrà domani.	Il medico verrà domani e visiterà il nonno che ha l'influenza.
Siamo andati a bere una bibita.	Siccome il treno non partiva, siamo scesi e siamo andati a bere una bibita.
Il fiume ha superato il livello di guardia.	Il fiume ha superato il livello di guardia, perché ormai piove da una settimana.
Ieri ho incontrato la professoressa di matematica.	Ieri, andando in centro, ho incontrato la professoressa di matematica.
Oggi nevicava.	Hai visto come nevicava oggi?

7) Provate a dare una definizione di FRASE SEMPLICE e FRASE COMPLESSA.

8) Dividiamo insieme le seguenti frasi complesse.

- a. Silvia trovò la lettera quando arrivò a casa.
- b. Renata ha cambiato scuola, perché la famiglia si è trasferita.

¹⁷ Sulla frase complessa in queste lezioni vedi anche par. 4.4.3 nota 6.

- c. Quando era ormai uscito, Franco si accorse di aver dimenticato il cappello.
- d. Siamo arrivati ad Ancona prendendo una strada provinciale.
- e. La donna reagì colpendo lo scippatore con l'ombrello.
- f. Mario ha nuotato tutto il pomeriggio e ora è stanco.
- g. Francesco ha deciso che domani non andrà alla partita.
- h. Per arrivare in tempo a scuola dovresti alzarti prima.
- i. Giuseppe si è innamorato di Anita dopo averla sentita cantare.
- j. Anche se non sono d'accordo con te, rispetto le tue idee.
- k. L'aula d'informatica è stata chiusa, perché alcuni ragazzi hanno danneggiato i computer.
- l. Riccardo è stato premiato per aver vinto le olimpiadi di matematica.
- m. Dopo averle asciugate, sistema le posate nel cassetto.
- n. Ho sempre mal di pancia dopo aver mangiato i funghi.
- o. Lo zio mi ha permesso di usare la moto, perché si fida di me.
- p. Se siamo in ritardo dobbiamo avvisare la segreteria.
- q. Quando disegniamo, a scuola, la professoressa ci fa ascoltare la musica così ci concentriamo meglio.
- r. Dopo il lavoro, Gianni segue un corso di piano perché è appassionato di musica.
- s. Sono andato a comprare il pane, ma il negozio era già chiuso.
- t. Sono stato ore al computer per completare la mia ricerca di scienze.
- u. Il fornaio, dice sempre la zia, è un gran chiacchierone.
- v. Mario è appena tornato dal viaggio che aveva sempre sognato.
- w. Alessia sbuccia le castagne, mentre Andrea la guarda stupito.
- x. I vigili sono arrivati sul posto proprio quando sei arrivato anche tu.
- y. Chi arriva in ritardo prende una nota sul registro.
- z. Quest'albero ha perso tutte le foglie, mentre quello laggiù ne ha perse solo alcune.

Dopo aver compreso che cos'è una frase, cos'è un enunciato e la distinzione tra frase semplice e frase complessa, si è passati all'individuazione della frase nucleare e della struttura valenziale del verbo. In seguito si è arrivati alla rappresentazione della struttura della frase, dapprima in una modalità di compromesso tra quella fino a quel momento usata dalla professoressa Di Maria e quella proposta da F. Sabatini, poi tenendoci pienamente aderenti a quest'ultima.

Le attività che sono state utili per queste riflessioni sono qui riportate:

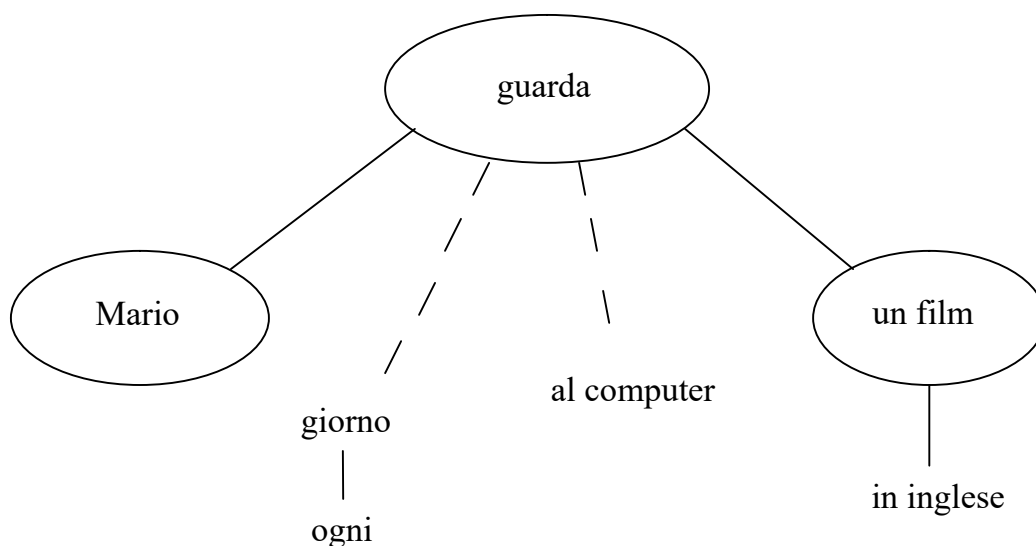
9) In coppia, leggete e osservate le frasi seguenti e individuate le differenze.

Frase semplice	Frase nucleare
Mario guarda ogni giorno un film in inglese al computer.	Mario guarda un film.
Laura ha raccolto dei fiori colorati nel bosco.	Laura ha raccolto dei fiori.
Di notte i bambini dormono beatamente nella loro cameretta.	I bambini dormono.
Andrea ieri ha prestato gentilmente un libro di avventure a Matteo.	Andrea ha prestato un libro a Matteo.
Giuseppe ha dato un cioccolatino a Riccardo in segno di pace.	Giuseppe ha dato un cioccolatino a Riccardo.
Come ogni giorno il camionista della ditta di materiali da costruzione trasporta la ghiaia dalla cava al cantiere vicino a casa mia.	Il camionista trasporta la ghiaia dalla cava al cantiere.
Da due giorni piove a dirotto in tutta Italia.	Piove.

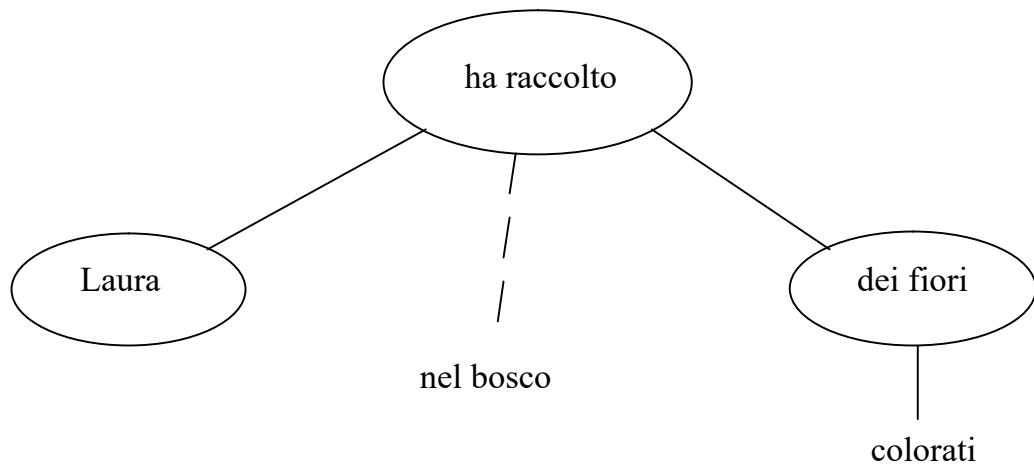
10) Osserviamo ora come rappresentare le frasi che abbiamo appena analizzato. In ogni schema colora in rosso il verbo e in blu i suoi argomenti.

Gli **argomenti** sono gli elementi necessari a completare il significato del verbo.

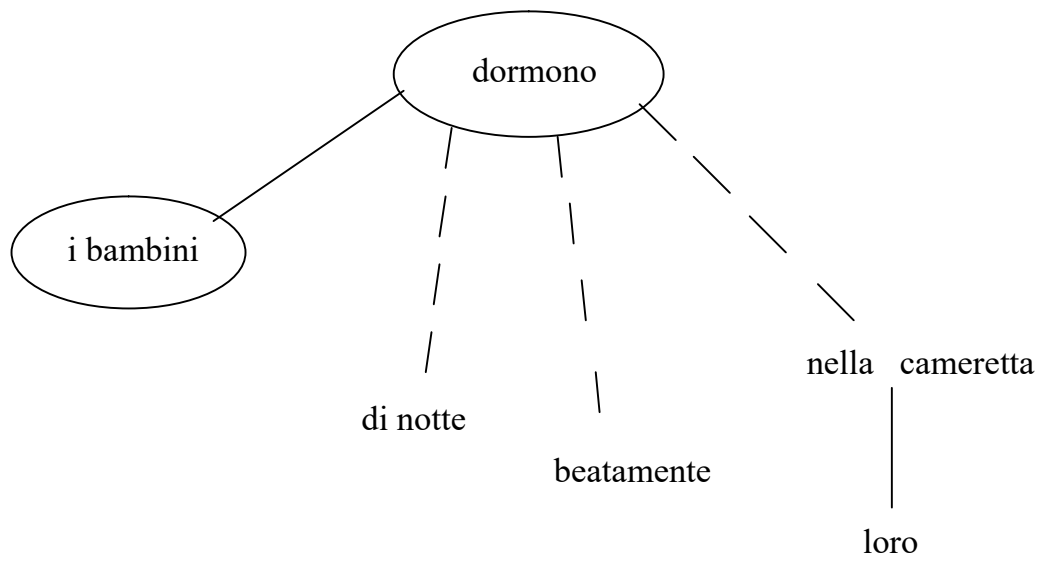
Mario guarda ogni giorno un film in inglese al computer.



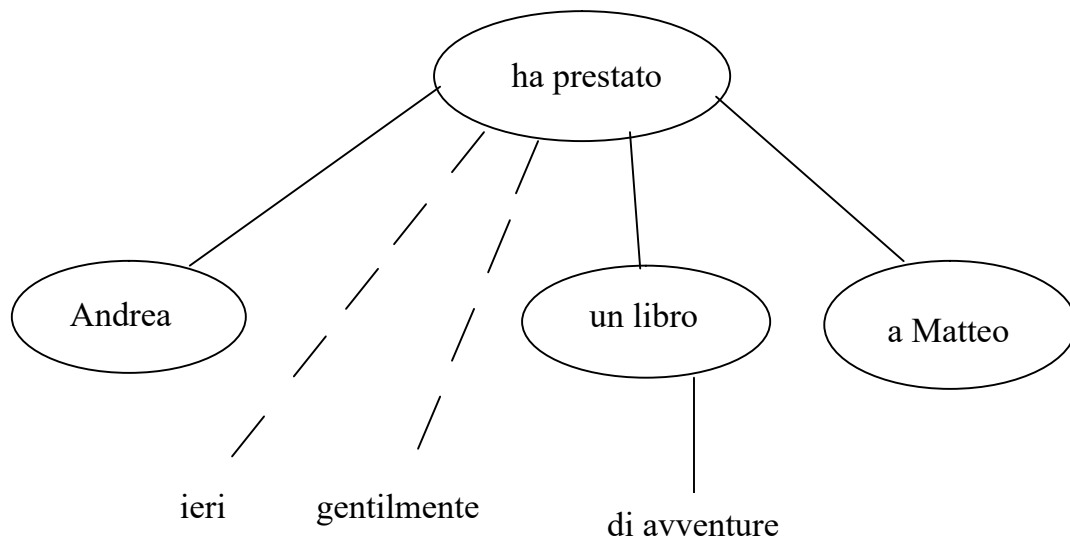
Laura ha raccolto dei fiori colorati nel bosco.



Di notte i bambini dormono beatamente nella loro cameretta.



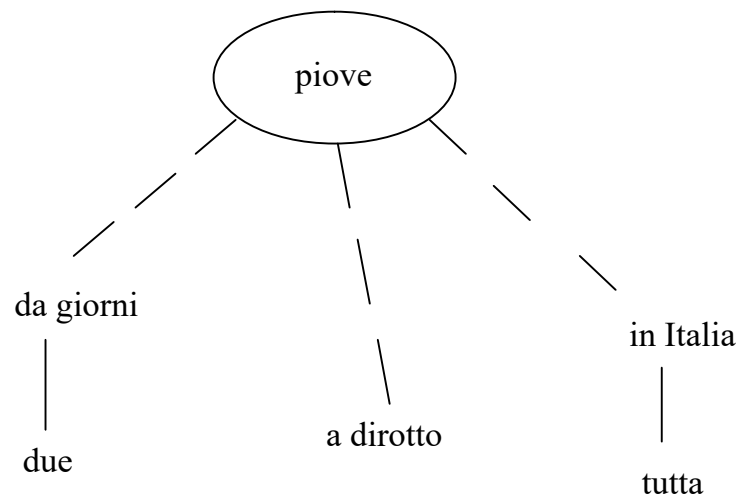
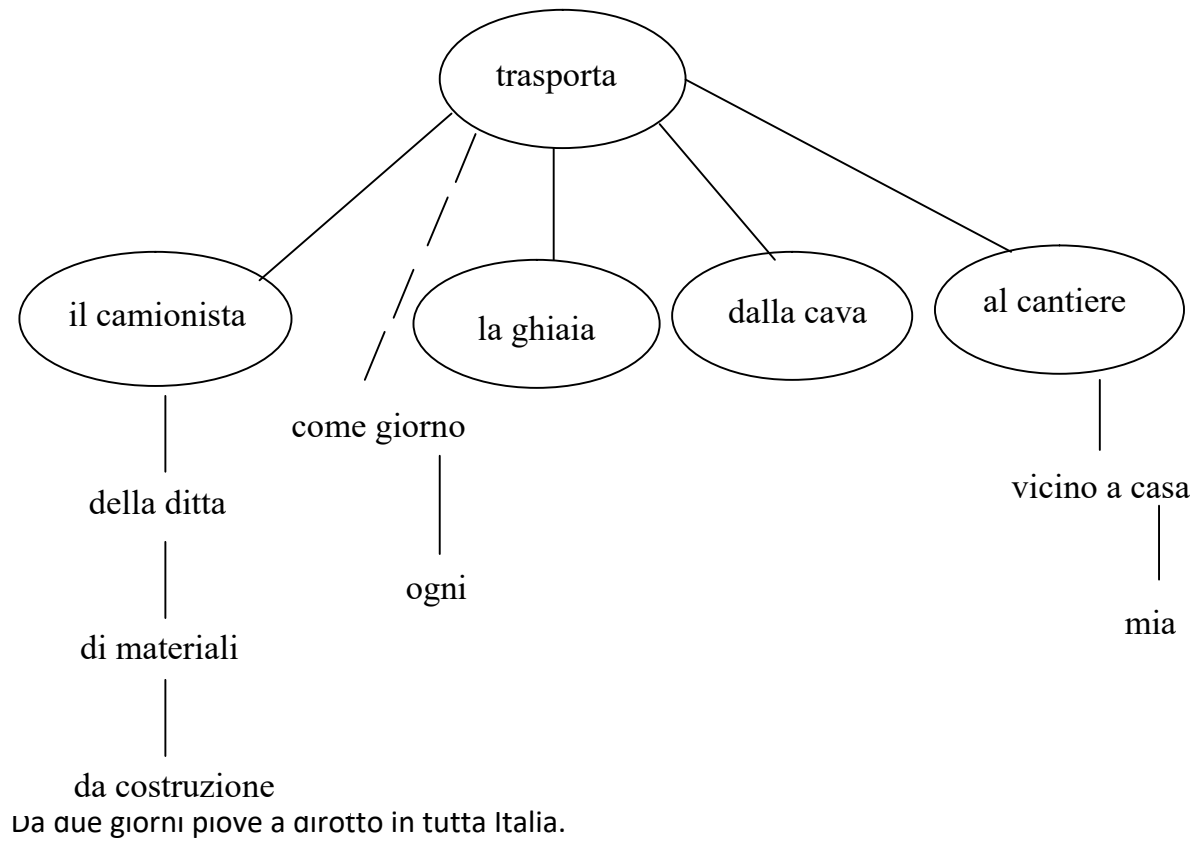
Andrea ieri ha prestato gentilmente un libro di avventure a Matteo.



Giuseppe ha dato un cioccolatino a Riccardo in segno di pace.



Come ogni giorno il camionista della ditta di materiali da costruzione trasporta la ghiaia dalla cava al cantiere vicino a casa mia.



11) Nelle seguenti frasi cerchia gli elementi nucleari: il **verbo** in rosso e i suoi **argomenti** in blu. Ricorda che gli argomenti sono gli elementi necessari a completare il significato del verbo.

1. Le compagne di scuola hanno regalato a Michela una sciarpa di seta.
2. Il cane di Luca abbaia sempre di notte.
3. Ieri, durante la lezione di storia, Monica sbadigliava.
4. Nevica da tre giorni.
5. Il bambino di Chiara dorme da solo nella culla.
6. Luca dedica una canzone d'amore alla fidanzata.
7. Lo studente traduce la poesia di Brecht dal tedesco in italiano.
8. Durante la settimana non ho tempo per le attività sportive.

12) I verbi predicativi si classificano in base al numero dei posti disponibili per gli argomenti, cioè in base al numero delle loro VALENZE (da zero a quattro). Indicate il numero delle valenze dei verbi delle frasi dell'attività 10. Confrontatevi in coppia.

Verbo	zerovalente	monovalente	bivalente	trivalente	tetravalente
guardare					
raccogliere					
dormire					
prestare					
dare					
trasportare					
piovere					

13) Ora indicate il numero delle VALENZE dei verbi dell'attività 11.

Verbo	zerovalente	monovalente	bivalente	trivalente	tetravalente
regalare					
abbaire					
sbadigliare					
piovere					
dormire					
dedicare					
tradurre					
avere					

4.4 Il percorso didattico in 1H

Il percorso di lezioni in 1H ha occupato nove lezioni, ciascuna della durata di circa un'ora.

4.4.1. Frasi e non-frasi

Come prima attività in 1H, abbiamo discusso sui criteri che definiscono la frase attraverso le attività della prima tabella sulle frasi e non-frasi (la seconda è stata data per casa). La discussione è stata fatta insieme, dopo che a coppie avevano provato a distinguere le frasi dalle non-frasi e a stabilire per quali criteri alcune espressioni non sono definibili come frasi. In questo contesto riporterò soltanto i passaggi più rilevanti della discussione collettiva.

Nella terza riga gli alunni hanno trovato *Le amo passeggiare boschi nei* e tutti sono stati concordi nel dire che non può essere una frase, perché le parole sono in disordine. Un'alunna ha aggiunto che solo gli articoli sono in posizioni scorrette. Ecco, dunque, che insieme si è arrivati a definire un primo criterio per la definizione di frase: le parole che formano la frase devono seguire un ordine.

Il fatto che qualche alunno riesca a 'vedere' in modo più approfondito i fatti di lingua e gli altri no (come abbiamo appena visto nel caso dell'alunna che si è accorta che solo gli articoli sono in disordine, anche se in realtà si tratta di un articolo e di una preposizione articolata, ma come vedremo anche in seguito per altri casi) dimostra l'eterogeneità della classe, riconducibile probabilmente alle diverse esperienze didattiche avute nella scuola primaria, ma anche alla diversa propensione al ragionamento e alla memoria, nonché al diverso interesse per ciò che si sta facendo in classe e alle diverse abilità individuali. Nella classe l'insegnante deve rendere queste diversità ricchezza, soprattutto se propone lezioni con un approccio euristico, facendo partecipare in modo attivo sia chi ha più difficoltà, sia chi è più propenso e interessato al ragionamento che si sta facendo. L'apprendimento deve essere comune e deve avvenire insieme, ma deve anche rispettare le abilità di ciascuno. È questa, a mio parere la sfida più grande per l'insegnante.

Nel momento in cui abbiamo affrontato l'espressione *I bambini una buonissima torta al cioccolato*, tutti sono stati concordi nel dire che si tratta di una non-frase, in quanto manca una parola come, per esempio, *mangiano*. Qualche alunno ha aggiunto che la parola che manca è il verbo.

Per l'espressione *Il professore ci ha prestato*, qualcuno inizialmente ha pensato che fosse una frase, ma nella discussione in molti hanno fatto notare che manca un 'oggetto'. Qualcuno ha aggiunto che manca il complemento oggetto.

Anche *Francesco sta cercando il* è stata definita non-frase, dal momento che manca un 'oggetto'. Io ho fatto notare che la parola mancante potrebbe essere anche una persona (per esempio *suo fratellino*) e alcuni hanno detto, come nel caso precedente, che manca il complemento oggetto.

L'espressione *Verdi idee incolori dormono furiosamente*¹⁸ è stata quella che più ha creato dubbi e discussione (e questi infatti ne erano gli scopi). Solo due alunni, che avevano lavorato in coppia, l'hanno riconosciuta come frase, affermando che di per sé non ha senso, ma può riceverlo in un contesto poetico. Tutti gli altri l'hanno definita 'non-frase', dando come motivo il fatto che non ha alcun senso o è semanticamente incoerente. Quindi li ho fatti ragionare con una serie di domande: le parole sono in ordine (criterio che in precedenza è stato considerato vincolante per definire una frase)? C'è il verbo (che, come si è visto in precedenza, è elemento essenziale per la frase)? A livello di struttura è una frase? E ho aggiunto che è come se dicessi: *Fuori ci sono dei draghi che volano*: non ha un senso reale, perché i draghi non esistono, ma è una frase? In un racconto di fantasia posso usarla? Sì. Quindi se guardiamo solo alla struttura è una frase.

È stato inoltre interessante vedere che il ragazzino straniero, arrivato da poco in Italia e con una conoscenza della nostra lingua molto scarsa, pur aiutato dall'insegnante durante il lavoro a coppie, ha saputo riconoscere tutte le non-frasi, dimostrando dunque che alcuni fenomeni di agrammaticalità sono individuabili anche da chi conosce poco la lingua in questione.

Al termine della discussione sulle frasi e non-frasi, che ha coinvolto tutte le espressioni della tabella, anche quelle che in questa sede non ho riportato, abbiamo riassunto insieme quali sono i criteri che abbiamo individuato per motivare le non-frasi:

- parole in disordine

¹⁸ Cfr. par. 2.1.3. 'Frase sintatticamente corrette ma semanticamente incoerenti'.

- mancanza del verbo
- mancanza dell'oggetto o della persona.

Ovviamente non si tratta di una definizione completa, ma di una sintesi di ciò che insieme si è scoperto fino a quel momento. Tutto deve essere frutto di ciò che insieme si scopre e solo nel momento opportuno si giunge ad una definizione completa e universalmente valida.

La seconda tabella sulle frasi e non-frasi è stata data per casa e, al momento della correzione, non si sono riscontrati problemi di riconoscimento: ciò significa che i criteri individuati insieme erano stati interiorizzati.

4.4.2. Frase ed enunciato

Per accompagnare gli alunni alla scoperta degli enunciati, ho fatto svolgere a coppie l'attività n° 2: si tratta di una serie di enunciati e gli alunni, non sapendo ciò, hanno dovuto stabilire se fossero frasi o meno motivandone la risposta.

Girando per i banchi, mentre avveniva la discussione a coppie, sentivo che i ragazzi definivano le espressioni come frasi o non-frasi in base a vari fattori. È stato molto interessante ascoltare il ragionamento di due ragazze in particolare, le quali mi hanno detto: “Prof., secondo noi solo la 5 è una frase, perché le altre non hanno il verbo... anzi no, neanche la 5 lo è, perché *arrestato* è un aggettivo.”

Dopo pochi minuti, siamo passati alla discussione insieme, affrontando un'espressione per volta.

Per l'espressione 1. *Un etto di prosciutto, grazie*, la maggior parte degli alunni ha detto che si tratta di una frase, alcuni invece non erano d'accordo. Chi era convinto che si trattasse di una frase ha dato come motivo il fatto che rende tutta l'informazione: se ad esempio ci si trova al supermercato, basta dire questa espressione per farsi capire. Alcuni invece non erano d'accordo nel definire questa espressione una frase, perché manca un verbo, come per esempio *vorrei* o *voglio*.

Pareri contrastanti ci sono stati per l'espressione 2. *Grande festa in piazza*: qualcuno ha detto che, sia nel caso in cui sia una frase sia nel caso in cui non lo sia, si può sentire o vedere, come scritta in un cartello o annunciata con un megafono o al microfono. Abbiamo ragionato allora sul fatto che serve un contesto particolare per comprenderla. In ogni caso a molti è risultata ellittica.

Lo stesso ragionamento è stato fatto per l'espressione 3. *Una sogliola e due orate*. In questo caso sono stati tutti d'accordo nel dire che ha senso solo se siamo in pescheria, quindi in un contesto preciso, e lì assume tutto il suo significato.

Dell'espressione 4. *Quali jeans?* tutti hanno detto che non è una frase, ma che può essere legittimata se posta dopo una domanda come *Vuoi indossare quei jeans?* o comunque dopo un discorso più o meno lungo (qui ho dato spazio alla fantasia e ognuno ha pensato a contesti comunicativi differenti).

L'espressione 5. *Firenze: arrestato il ladro della gioielleria* ha sollevato una discussione molto interessante. Un alunno, infatti, ha detto che, poiché si tratta sicuramente di un titolo di giornale, non può che essere una frase corretta, in quanto di sicuro i giornalisti scrivono in italiano corretto. Un'altra alunna invece ha affermato che il verbo c'è ma non è completo perché se fosse completo sarebbe *è stato arrestato*. Le due ragazze delle quali si è parlato sopra hanno ripetuto a tutti che secondo loro non può essere una frase, perché *arrestato* non è un verbo, ma un aggettivo.

Per l'espressione 6. *Bello!* sono stati tutti concordi nel dire che non è una frase. Qualcuno ha aggiunto: "Perché è un'esclamazione".

Discutendo l'espressione 7. *10 euro*, sono stati tutti d'accordo nel dire che non è una frase, ma anche nell'affermare che in un certo contesto è del tutto comunicativa. Infine, l'espressione 8. *Quello in vetrina* è stata considerata simile alla 4.: non è una frase, ma può essere usata dopo una domanda specifica.

In una lezione successiva abbiamo ripreso la discussione sulle espressioni dell'attività 2, ho ricordato tutte le varie osservazioni che erano state fatte la volta precedente e ho svelato che, in realtà, le espressioni di quel tipo non sono frasi ma enunciati. Insieme abbiamo discusso su cosa siano gli enunciati e a coppie hanno fatto l'attività 3 e non hanno avuto particolari problemi nel suddividere la lista di espressioni in frasi ed enunciati.

Questo fatto è molto significativo perché in qualche modo dimostra che, una volta che si definiscono dei criteri scoperti insieme con il ragionamento e la discussione, questi vengono interiorizzati con facilità. Probabilmente se avessi dato io e subito la definizione di enunciato, questa non sarebbe stata compresa in modo efficace da tutti.

In seguito, insieme abbiamo provato a dare una definizione per frase e una per enunciato, fissando prima tutte le idee alla lavagna. Ecco ciò che è emerso per la frase:

- è più lunga e più completa dell'enunciato

- ha il verbo
- è completa
- ha un significato completo

E per l'enunciato:

- è più corto della frase
- non c'è il verbo o è incompleto (es. *arrestato*)
- ha senso completo solo in un contesto specifico

Per far decidere se la lunghezza dell'espressione sia un criterio valido, ho fatto riflettere sull'espressione *Piove*, la quale è una frase (e tutti erano d'accordo) anche se formata da una sola parola.

Alla fine siamo arrivati a definire insieme i concetti di frase ed enunciato, mettendo insieme le proposte condivise:

'La frase è un'espressione linguistica che deve avere un verbo e un significato completo.'

'L'enunciato è un'espressione linguistica in cui manca il verbo e serve un contesto per capire il significato.'

L'attività n° 5, che prevede la creazione di contesti che giustifichino gli enunciati presenti nell'attività 2, è stata data per casa. Durante la sua correzione sono emersi anche contesti diversi per lo stesso enunciato e un'alunna aveva addirittura elaborato un testo unico in cui coerentemente erano inseriti tutti gli enunciati.

4.4.3. Frase semplice e frase complessa

Le frasi dell'attività 6, già divise in frasi semplici e frasi complesse, sono servite come materiale per la discussione, prima a coppie e poi plenaria, su questi due tipi di frase. Ognuno ha detto i criteri che riteneva discriminanti per definire le due categorie, i quali sono stati così riassunti:

- la frase complessa dà più informazioni di quella semplice
- la frase complessa è più lunga di quella semplice
- nella frase semplice c'è solo un verbo, mentre in quella complessa più di uno.

Abbiamo notato insieme che l'unica osservazione sempre valida è la terza e la professoressa Di Maria ha colto l'occasione per spiegare sommariamente cosa sono i verbi servili e i verbi fraseologici, facendo notare il loro valore unitario con il verbo che accompagnano.

Le definizioni che insieme abbiamo elaborato e fissato sono state:

‘La frase semplice ha solo un verbo.’

‘La frase complessa ha due o più verbi.’

Per far capire in modo efficace che cos'è la frase complessa, ho fatto riflettere sull'origine etimologica dell'aggettivo ‘complessa’, che deriva dal latino ‘complectere’ (abbracciare, stringere): la frase complessa è formata da due o più frasi semplici che si abbracciano o che si tengono per mano¹⁹.

In seguito, nell'attività 8 ho fatto sottolineare, a coppie, tutti i verbi e suddividere le frasi, considerando che ad ogni verbo corrisponde una frase. Per capire se alcuni verbi composti da più verbi hanno valore unitario, durante la correzione fatta insieme, la professoressa ha spiegato di volta in volta cosa sono i verbi ausiliari, i verbi servili e i verbi fraseologici. Ad esempio, per la frase *n.*, *Ho sempre mal di pancia dopo aver mangiato i funghi*, è stato utile mettere in evidenza i diversi valori del verbo *avere*, che ha valore proprio nella frase principale e di ausiliare del verbo *mangiare* nella subordinata.

L'individuazione dei verbi è stata in genere senza troppe difficoltà, se non per i verbi servili e fraseologici. Un dubbio particolare è venuto all'alunno che ha dovuto correggere la frase *r.*, *Dopo il lavoro, Gianni segue un corso di piano perché è appassionato di musica*, il quale ha chiesto se *lavoro* fosse un verbo. Questo esempio ed altri simili sono stati lo spunto per discutere su che cosa sia effettivamente il verbo²⁰.

¹⁹ In un momento successivo a questo percorso di lezioni, quando l'insegnante lo riterrà opportuno, gli alunni scopriranno che le frasi abbracciate sono in realtà subordinate (le frasi subordinate ‘abbracciano’ la frase principale o altre frasi subordinate) e che le frasi che si tengono per mano si chiamano coordinate. La metafora è stata elaborata a partire dal manuale ‘Conosco la mia lingua’ (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2014, p. 432 e 459).

²⁰ In genere i ragazzi ricordano soltanto la definizione di verbo che dice che è quell'elemento che indica l'azione. È chiaro che una definizione del genere è molto limitata e non include moltissimi verbi, nonché spinge a far confusione con nomi che indicano azioni (ad esempio *lavoro*, *operazione*, *gioco*, ecc.)

4.4.4. Valenze del verbo e rappresentazione

L'attività 9 mette a confronto frasi semplici, che contengono oltre agli elementi nucleari anche circostanti ed espansioni, con le rispettive frasi nucleari. Questa attività è stata utile per innescare la discussione in classe riguardo alle differenze tra i due tipi di frase. Le proposte fatte dai ragazzi si possono riassumere in: la frase nucleare dà meno informazioni della frase semplice e dice solo l'essenziale.

Abbiamo provato allora l'esperimento di togliere alla frase nucleare dei 'pezzi', che, un po' per volta, abbiamo iniziato a chiamare 'sintagmi', per constatare se è vero che la frase nucleare riporta l'essenziale. Già con la prima frase nucleare, *Mario guarda un film*, ci siamo accorti che togliendo un 'pezzo', come *un film*, la frase non ha più senso²¹. Così accade con tutte le altre frasi nucleari. L'unica frase che ha creato problemi per questo 'esperimento' è stata *Il camionista trasporta la ghiaia dalla cava al cantiere*: una ragazza, infatti, ha fatto notare che si possono togliere i sintagmi *dalla cava e al cantiere* senza alcun problema. Ho, dunque, spiegato che è vero per alcuni contesti, ma che se vengono specificati i luoghi di arrivo e partenza questi sono essenziali al verbo. Ho aggiunto anche che non tutti gli studiosi sono d'accordo con il fatto che il verbo possa richiedere quattro elementi, ma che noi decidiamo di tenere come valida questa teoria²².

Ho introdotto, poi, il concetto della centralità del verbo (che già avevamo visto come elemento essenziale della frase) e il concetto di 'argomenti' e ho fatto cerchiare il primo di rosso e i secondi in blu, sia nelle frasi nucleari che nelle frasi semplici dell'attività 9. In questo modo abbiamo visto con chiarezza le differenze tra i due tipi di frase (frase semplice e rispettive frasi nucleari) e cosa è strettamente necessario al verbo.

Ho dovuto specificare che è evidente che quando diciamo o scriviamo qualcosa è tutto importante, perché altrimenti non lo diremmo o non lo scriveremmo. Ora, però, avremmo dovuto iniziare a ragionare sul verbo, che è il centro della frase e che ha bisogno necessariamente di alcuni elementi per stare in piedi. Per far capire che il verbo ha bisogno di un certo numero di argomenti è stato utile introdurre una metafora: ogni verbo ha delle mani da riempire, che possono essere una, due, tre o quattro; alcuni invece

²¹ In questo contesto si è dovuto far riflettere sul soggetto, il quale può essere sottinteso, ma in realtà è sempre presente (tranne per i verbi zerovalenti).

²² È stato opportuno dare una risposta esauriente all'alunna, che ha fatto una domanda appropriata e frutto di una riflessione attenta, ma è giusto che in prima media non vengano spiegate esaustivamente la problematicità e la complessità che sottostanno ai contenuti spiegati in classe.

non hanno mani e non hanno strettamente bisogno di nulla (come i verbi *piovere, nevicare, grandinare, tuonare*).

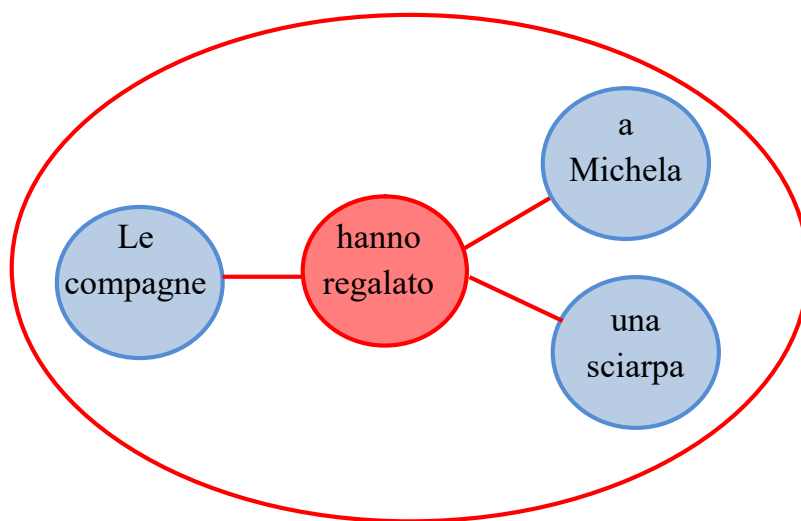
Per casa gli alunni hanno colorato tutti gli schemi dell'attività 10 (in rosso il cerchio del verbo e in blu i cerchi degli argomenti) e scritto affianco ad ogni schema il numero delle valenze, che sono le 'mani' che il verbo deve necessariamente riempire (per esempio 1, 2, 3 ...). Gli schemi di questa attività rappresentano la struttura valenziale delle frasi semplici dell'attività 9 e sono stati costruiti secondo la rappresentazione che usava la professoressa Di Maria, ma inserendo il verbo e gli argomenti all'interno di cerchi e mettendo sempre l'argomento soggetto a sinistra del verbo e gli altri argomenti a destra. In classe ho fatto ripetere continuamente cos'è una frase nucleare e cosa sono gli argomenti, con le definizioni che insieme avevamo trovato: 'la frase nucleare è composta dal verbo e dai suoi argomenti' e 'gli argomenti sono gli elementi che riempiono le valenze ('mani') del verbo'.

Mentre osservavamo con attenzione ogni schema dell'attività 10, notando quali 'elementi' della frase sono considerati essenziali per il verbo e quali no, ho introdotto man mano i nomi tecnici che diamo ai verbi in base alla loro struttura valenziale (monovalente, bivalente, ecc.).

In seguito abbiamo affrontato l'attività 11 e ho fatto cerchiare, a coppie, nelle frasi il verbo in rosso e i suoi argomenti in blu. Nel correggere insieme questo esercizio, sono emersi molti dubbi sulla considerazione di quelli che sono i circostanti del nucleo (ovviamente gli alunni non conoscevano questa categoria). Molti, infatti, hanno considerato come nucleari anche sintagmi come *di scuola* nella frase *Le compagne di scuola hanno regalato a Michela una sciarpa di seta e per le attività sportive* in *Durante la settimana non ho tempo per le attività sportive*.

Ho poi mostrato alla lavagna come vanno rappresentate le frasi nucleari che avevamo isolato a partire dalle frasi dell'attività 11, seguendo pienamente la rappresentazione proposta da F. Sabatini. (cfr. cap. 3.2). Abbiamo però deciso di non differenziare gli argomenti con le diverse gradazioni di blu né di posizionare la

preposizione degli argomenti indiretti al di fuori del cerchio²³. Per esempio per la frase nucleare *Le compagne hanno regalato a Michela una sciarpa*, la rappresentazione risulta:



Per casa hanno dovuto completare le attività 12 e 13, che prevedono la classificazione dei verbi incontrati nelle frasi delle attività precedenti in base alla loro struttura valenziale, e inventare per ogni verbo una frase nucleare differente da quella già vista. Durante la correzione delle attività 12 e 13 non sono emerse difficoltà nella classificazione dei verbi in base alla struttura valenziale né nella creazione di frasi nucleari simili a quelle viste insieme.

Insieme abbiamo rappresentato le frasi nucleari dell'attività 9 secondo la modalità appresa nella lezione precedente (cioè la modalità di F. Sabatini) e questa volta ho messo in gioco i ragazzi, perché loro stessi hanno dovuto, uno per volta, rappresentare alla lavagna le strutture delle diverse frasi, usando i colori e le posizioni giuste per ciascun elemento.

²³ La scelta di non usare diverse gradazioni di blu per i diversi tipi di argomenti nasce dal fatto che gli alunni di prima non sanno ancora differenziare gli argomenti. Sanno però riconoscere l'argomento soggetto, il quale già con la sua posizione viene distinto dagli altri argomenti.

La scelta di non estrarre la preposizione dall'argomento indiretto deriva dal fatto che i ragazzi non sanno ancora cosa sia una preposizione e dal fatto che non abbiamo ritenuto necessario metterla in evidenza, in una posizione intermedia tra il verbo e l'argomento (come proporrebbe Sabatini).

4.4.5. Il dizionario Sabatini-Coletti

L'ultima riflessione fatta in classe è stata quella sull'uso del dizionario per l'individuazione delle strutture valenziali dei verbi.

La fortuna più grande che ho avuto (e che hanno questi ragazzi) è la presenza del dizionario Sabatini-Coletti in ogni aula della scuola. È stato quindi semplice e naturale vedere come è fatto il dizionario della classe e quali risorse utili possono trovare al suo interno. Insieme abbiamo quindi osservato i simboli che sono riportati per le voci verbali e che indicano, in base allo specifico significato del verbo, le possibili strutture valenziali.

4.4.6. La prova di valutazione e i suoi risultati

Qualche giorno prima della prova di valutazione, abbiamo ripassato in classe tutti i concetti che avevamo appreso, rivedendo anche quelli incontrati all'inizio del percorso alla luce di quanto avevamo poi scoperto in seguito. Abbiamo ad esempio rivisto i criteri che distinguono una frase da una non-frase, riconoscendo che una frase non può dirsi tale se non ha tutti gli elementi in un certo ordine, se non ha il verbo oppure se è priva di uno dei sintagmi necessari al verbo (detti anche argomenti).

La prova di valutazione è stata elaborata da me e la professoressa Di Maria su computer, utilizzando i moduli Google presenti in Google Drive. I moduli Google, infatti, possono essere molto utili in quanto permettono di creare quesiti di vario formato, correggono le prove automaticamente ed elaborano le risposte sottoforma di grafici, permettendo quindi la visualizzazione dei risultati del singolo e della classe, sia per specifici quesiti che per l'intera prova. La prova è stata completata singolarmente dagli alunni a computer, nell'aula informatica della scuola, e ha avuto la durata di circa un'ora. La prova segue il percorso fatto in classe e prevede, dunque, domande per ogni argomento trattato.

Vi è una domanda, in cui si chiedono se i criteri elencati sono quelli che definiscono una frase, espressa in questo modo:

Criteria di frase (rispetto alla non frase)²⁴

Un'espressione linguistica è una frase se...

C'è il verbo

Sì

No

È in ordine

Sì

No

Ha un senso

Sì

No

Ci sono tutti i sintagmi necessari al verbo

Sì

No

Un secondo quesito prevede la distinzione tra frasi e non- frasi, dovendone motivare la decisione:

Frasi e non frasi²⁵

Decidi se le seguenti espressioni linguistiche SINTATTICAMENTE sono frasi o non frasi. Se non sono frasi, motiva la risposta.

Dalla Sandro è palestra tornato.

Frase

Non frase (manca il verbo)

Non frase (è in disordine)

Non frase (manca un argomento)

Gli elefanti partono in treno alle ore 13.10.

Frase

Non frase (manca il verbo)

Non frase (è in disordine)

Non frase (manca un argomento)

Amin sta sbucciando.

Frase

Non frase (manca il verbo)

Non frase (è in disordine)

Non frase (manca un argomento)

²⁴ Le risposte corrette sono: C'è il verbo - Sì; È in ordine - Sì; Ha un senso - No; Ci sono tutti i sintagmi necessari al verbo - Sì.

²⁵ Le risposte corrette sono: Dalla Sandro è palestra tornato - Non frase (è in disordine); Gli elefanti partono in treno alle ore 13.10 - Frase; Amin sta sbucciando - Non frase (manca un argomento); Il treno collega Arezzo a Roma - Frase; Finiranno vacanze le estive presto - Non frase (è in disordine); Il mio panino in quattro bocconi - Non frase (manca il verbo); Giovanni vuole sedersi sempre davanti - Frase.

Il treno collega Arezzo a Roma.

- Frase
- Non frase (manca il verbo)
- Non frase (è in disordine)
- Non frase (manca un argomento)

Finiranno vacanze le estive presto.

- Frase
- Non frase (manca il verbo)
- Non frase (è in disordine)
- Non frase (manca un argomento)

Il mio panino in quattro bocconi.

- Frase
- Non frase (manca il verbo)
- Non frase (è in disordine)
- Non frase (manca un argomento)

Giovanni vuole sedersi sempre davanti.

- Frase
- Non frase (manca il verbo)
- Non frase (è in disordine)
- Non frase (manca un argomento)

Il quesito seguente chiede di saper distinguere tra frasi ed enunciati:

Frasi ed enunciati²⁶

Decidi se le seguenti espressioni linguistiche sono frasi o enunciati.

Due etti di salame e tre di mortadella.

- Frase
- Enunciato

Piero inseguiva il suo cane.

- Frase
- Enunciato

Francesco è arrivato a scuola in ritardo.

- Frase
- Enunciato

²⁶ Le risposte corrette sono: Due etti di salame e tre di mortadella - Enunciato; Piero inseguiva il suo cane - Frase; Francesco è arrivato a scuola in ritardo - Frase; Giulio consegnerà il pacco al portiere - Frase; Che fatica! - Enunciato; Grandina - Frase.

Giulio consegnerà il pacco al portiere.

- Frase
- Enunciato

Che fatica!

- Frase
- Enunciato

Grandina.

- Frase
- Enunciato

Il quesito successivo chiede di individuare i verbi all'interno di una serie di frasi complesse, utile per comprendere in quanti frasi si può scomporre ciascuna frase complessa:

Frase semplici e frasi complesse (1)²⁷

Individua i verbi nelle seguenti frasi complesse

Mi sono appena svegliato perché ieri sono andato a letto tardi.

- Mi sono svegliato – sono andato
- Svegliato - andato
- Mezzogiorno - tardi
- Sono appena svegliato – sono

Siccome ho mangiato uova poco fresche, adesso ho mal di pancia.

- Siccome – mangiato
- Ho mangiato - ho
- Siccome - poco
- Ho mangiato – ho mal di pancia

Laura deve andare dal medico perché si è ammalata.

- Deve – ammalato
- Andare - ammalata
- Deve andare – si è ammalata
- Andare – si è ammalata

Dato che ami molto il rock, ti ho comprato la raccolta completa dei Pink Floyd.

- Dato – ami – ho comprato
- Ami – ho comprato - raccolta
- Ami – ho comprato
- Dato – ho comprato

²⁷ Le risposte corrette sono: Mi sono svegliato – sono andato; Ho mangiato – ho; deve andare – si è ammalata; Ami – ho comprato.

Un altro quesito riguarda la distinzione tra frasi semplici e complesse:

Frasi semplici e frasi complesse (2)²⁸

Individua se le seguenti frasi sono semplici o complesse. Se sono complesse specifica in quante frasi si possono scomporre.

Filippo ha promesso che verrà alla mia festa.

- Frase semplice
- Frase complessa (due frasi semplici)
- Frase complessa (tre frasi semplici)
- Frase complessa (quattro frasi semplici)

Ogni giorno Gianluca torna a casa in bicicletta.

- Frase semplice
- Frase complessa (due frasi semplici)
- Frase complessa (tre frasi semplici)
- Frase complessa (quattro frasi semplici)

Alla partita Luca è caduto per terra, si è rotto un ginocchio ed è andato all'ospedale.

- Frase semplice
- Frase complessa (due frasi semplici)
- Frase complessa (tre frasi semplici)
- Frase complessa (quattro frasi semplici)

L'allenatore parlò ai giocatori, incoraggiandoli.

- Frase semplice
- Frase complessa (due frasi semplici)
- Frase complessa (tre frasi semplici)
- Frase complessa (quattro frasi semplici)

Stasera voglio andare al cinema.

- Frase semplice
- Frase complessa (due frasi semplici)
- Frase complessa (tre frasi semplici)
- Frase complessa (quattro frasi semplici)

Lo saluto e l'abbraccio, appena arriva.

- Frase semplice
- Frase complessa (due frasi semplici)
- Frase complessa (tre frasi semplici)
- Frase complessa (quattro frasi semplici)

²⁸ Le risposte corrette sono: Filippo ha promesso che verrà alla mia festa – frase complessa (due frasi semplici); Ogni giorno Gianluca torna a casa in bicicletta – frase semplice; Alla partita Luca è caduto per terra, si è rotto un ginocchio ed è andato all'ospedale – frase complessa (tre frasi semplici); L'allenatore parlò ai giocatori, incoraggiandoli – frase complessa (due frasi semplici); Stasera voglio andare al cinema – frase semplice; Lo saluto e l'abbraccio, appena arriva – frase complessa (tre frasi semplici).

Il quesito successivo chiede di distinguere tra:

Verbi autonomi, ausiliari, servili e fraseologici.²⁹

Scegli in base alla frase...

Qual è il valore di "deve" nella frase "Luigi deve fare i compiti"?

- Verbo autonomo
- Verbo ausiliare
- Verbo servile
- Verbo fraseologico

Qual è il valore di "ha" nella frase "Paolo ha avuto mal di pancia"?

- Verbo autonomo
- Verbo ausiliare
- Verbo servile
- Verbo fraseologico

Qual è il valore di "sta" nella frase "Luisa sta stirando"?

- Verbo autonomo
- Verbo ausiliare
- Verbo servile
- Verbo fraseologico

Qual è il valore di "ho" nella frase "Ho un cane"?

- Verbo autonomo
- Verbo ausiliare
- Verbo servile
- Verbo fraseologico

Qual è il valore di "puoi" nella frase "Puoi telefonarmi stasera"?

- Verbo autonomo
- Verbo ausiliare
- Verbo servile
- Verbo fraseologico

Qual è il valore di "è" nella frase "Il mio amico è andato a casa subito"?

- Verbo autonomo
- Verbo ausiliare
- Verbo servile
- Verbo fraseologico

²⁹ Le risposte corrette sono: "deve" – verbo servile; "ha" – verbo ausiliare; "sta" – verbo fraseologico; "ho" – verbo autonomo; "puoi" – verbo servile; "è" – verbo ausiliare.

Il quesito successivo riguarda i concetti chiave della grammatica valenziale:

La frase nucleare (1)³⁰

La frase nucleare è composta da ...

- Soltanto il verbo
- Il verbo e i suoi argomenti
- Il verbo e il soggetto

Le valenze di un verbo sono ...

- Il numero di legami a lui necessari
- Tutti i sintagmi della frase
- Tutti i suoi significati

Gli argomenti sono ...

- Tutti gli elementi di una frase
- Il verbo e i sintagmi a lui indispensabili
- I sintagmi indispensabili per il verbo

Quanti possono essere gli argomenti di un verbo?

- Sempre e solo uno
- Da zero a quattro
- Da uno a tre
- Da zero a due

Di quanti argomenti ha bisogno un verbo tetravalente?

- Zero
- Uno
- Due
- Tre
- Quattro

La frase nucleare (2)³¹

Nelle seguenti frasi individua la frase nucleare (o nucleo)...

NB: Ricorda di scegliere ciò che è indispensabile (sintatticamente) al verbo, non ciò che è utile al significato della frase.

Ieri il gatto miagolava in continuazione per la fame.

- Il gatto miagolava in continuazione
- Il gatto miagolava
- Il gatto miagolava per la fame

³⁰ Le risposte corrette sono nell'ordine: Il verbo e i suoi argomenti – Il numero di legami a lui necessari – I sintagmi indispensabili per il verbo – Da zero a quattro – Quattro.

³¹ Le risposte corrette sono nell'ordine: Il gatto miagolava – Andrea offre ai compagni le caramelle – Neveca – Marco beve latte – Filippo ha tradotto un racconto dal francese all'italiano.

Oggi Andrea, per il suo compleanno, offre ai compagni le caramelle.

- Andrea offre
- Oggi Andrea offre ai compagni
- Andrea offre ai compagni le caramelle

Qua in montagna nevica per tre mesi all'anno.

- Nevica
- Nevica per tre mesi
- In montagna nevica per tre mesi

Marco beve soltanto latte a colazione.

- Beve
- Marco beve
- Marco beve latte
- Marco beve latte a colazione

Filippo ieri ha tradotto con pazienza un racconto dal francese all'italiano.

- Filippo ha tradotto
- Filippo ha tradotto con pazienza un racconto
- Filippo ha tradotto un racconto dal francese all'italiano
- Filippo ha tradotto un racconto

Le valenze dei verbi³²

Nel loro significato più comune, classifica i verbi secondo la loro valenza

Salutare

- Zerovalente
- Monovalente
- Bivalente
- Trivalente
- Tetraivalente

Mandare

- Zerovalente
- Monovalente
- Bivalente
- Trivalente
- Tetraivalente

Stampare

- Zerovalente
- Monovalente
- Bivalente
- Trivalente
- Tetraivalente

³² Le risposte corrette sono: Salutare – Bivalente; Mandare – Trivalente; Stampare – Bivalente; Grandinare – Zerovalente; Pulire – Bivalente.

Grandinare

- Zerovalente
- Monovalente
- Bivalente
- Trivalente
- Tetraivalente

Pulire

- Zerovalente
- Monovalente
- Bivalente
- Trivalente
- Tetraivalente

Gli ultimi due quesiti, uno obbligatorio e l'altro facoltativo, sono da fare in un foglio:

Crea lo schema del nucleo con carta e penna (1)

Usa la penna rossa per il verbo, la penna blu per gli argomenti (aggiungi "s" per il soggetto)

1. Andrea scrive poesie.
2. Il nonno dona una caramella a Lucia.
3. Grandina.
4. Il sole splende.
5. Luca traduce la canzone dal russo in italiano.

Crea lo schema del nucleo con carta e penna (2) - facoltativo!³³ -

NB: ci sono sintagmi che non fanno parte del nucleo!

1. Ieri (io) ho studiato matematica tutto il giorno.
2. (io) Ho perduto la chiave del cassetto.
3. Per il compleanno Gianni ha regalato una maglietta a Paolo.

Dopo la serie di quesiti attinenti ai contenuti delle lezioni, gli alunni hanno dovuto rispondere a domande che riguardano la consapevolezza, per questa prova, del proprio studio, dei propri punti di forza e delle difficoltà eventualmente incontrate. Questo tipo di domande sono utili in ogni tipo di prova, di qualsiasi materia scolastica e argomento, per rendere gli alunni sempre più consapevoli del proprio modo di studiare e delle emozioni

³³ Questo esercizio è stato dato come facoltativo in quanto prevede l'individuazione delle frasi nucleari a partire da frasi che contengono anche altri elementi. Non era un'abilità richiesta necessariamente, non avendola sperimentata a lungo in classe, ed è quindi stata data la possibilità di metterla alla prova o meno.

che vivono nell'affrontare l'apprendimento e le prove, ma anche per l'insegnante per capire su quali contenuti deve soffermarsi di più e quali difficoltà vivono gli alunni.

Rifletto sul percorso e sul test...

Ho trovato interessante il percorso?

1 2 3 4 5

Per niente ○ ○ ○ ○ ○ moltissimo

Ho trovato difficile il test?

1 2 3 4 5

Per niente ○ ○ ○ ○ ○ moltissimo

Quale parte ho trovato più difficile?

Frase/non frase

Frase/enunciato

Frase semplice/frase complessa

Verbi autonomi/ausiliari/servili/fraseologici

Valenza del verbo

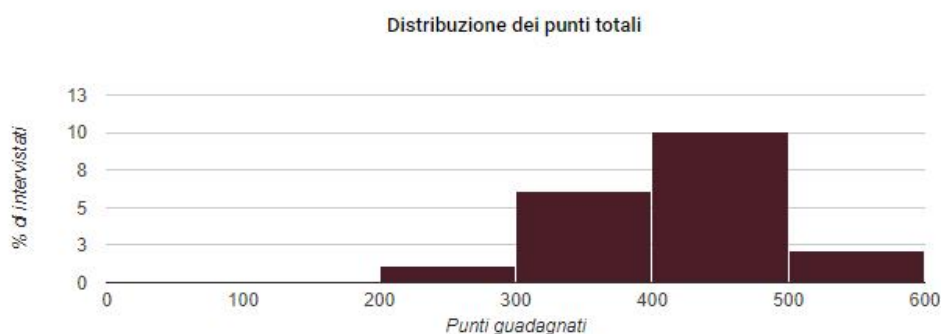
schema della frase nucleare

La prossima volta, come potrei migliorare? Su cosa potrei concentrarmi?

Come si è detto, i moduli Google elaborano automaticamente le risposte, dando i risultati dei singoli e della classe nel suo insieme e producendo grafici che mostrano l'incidenza degli errori. I punteggi dei quesiti svolti in un foglio a parte sono stati assegnati da me e la professoressa e aggiunti nel conteggio finale della prova. Va detto inoltre che i diversi quesiti hanno avuto peso diverso per la valutazione finale a seconda della difficoltà della richiesta.

I risultati finali della classe sono riassunti dal grafico seguente:

Media	Mediana	Intervallo
421,53 / 536 punti	421 / 536 punti	278 - 516 punti



Come si evince dal grafico, le eccellenze sono state poche, ma pochi sono anche coloro che hanno ottenuto un punteggio basso. La maggior parte degli alunni comunque ha ottenuto un punteggio che supera il 70% del totale.

Gli errori più frequenti sono stati:

Domande con risposte spesso errate ?	Risposte corrette
Ha un senso	5/19
Qual è il valore di "sta" nella frase "Luisa sta stirando"?	7/19
Marco beve soltanto latte a colazione.	6/19
Stampare	9/19

L'errore più frequente è stato quello relativo al significato come criterio che definisce la frase: molti alunni non sono, infatti, riusciti a ricondurre la dicitura 'ha un senso', che di certo semplifica un concetto più ampio, con la discussione che era stata fatta in classe (e ripetuta più volte) su quelle frasi che sono prive di un significato logico, ma che a livello di struttura hanno tutti gli elementi necessari per essere definite frasi.

Un altro errore frequente riguarda il riconoscimento del verbo *stare* come verbo fraseologico: il concetto di verbi fraseologici non è stato di facile acquisizione e di certo è necessaria una maggiore riflessione esplicita su questi elementi morfologici.

Per il quesito che chiede di individuare la frase nucleare di alcune frasi, gli errori più frequenti si sono concentrati sulla frase *Marco beve soltanto latte a colazione*: molti hanno inserito *a colazione* tra gli elementi nucleari, non accorgendosi che la frase risulta completa anche senza di esso.

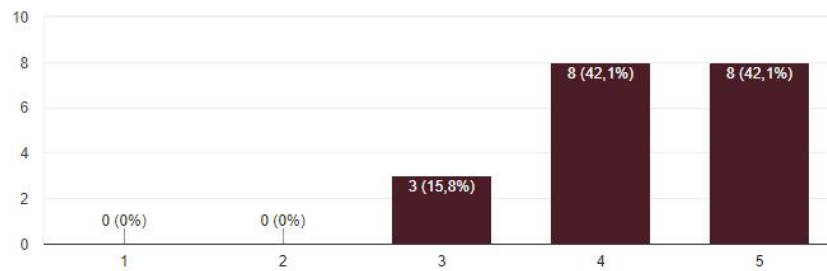
Il quesito che chiede di classificare alcuni verbi in base al numero delle valenze è stato forse quello che ha creato più perplessità durante la prova e, per questo, è stato oggetto di molte domande chiarificatrici. Ha probabilmente destato dubbio perché si è presentato come novità per loro. È bastato, però, consigliare di formulare una frase che contenga il verbo nel suo uso più comune per rassicurare molti. Nonostante ciò molti hanno sbagliato il numero delle valenze del verbo *stampare*: alcuni infatti lo hanno classificato come trivalente e altri come monovalente, immaginando frasi che non sono nucleari o che hanno un argomento sottinteso.

Tutti gli altri quesiti hanno avuto una maggioranza di risposte corrette e questo fatto dimostra che i contenuti delle lezioni sono stati acquisiti in maniera efficace.

Per i due quesiti finali (uno obbligatorio e l'altro facoltativo), che chiedono di rappresentare le frasi nucleari, hanno prevalso le rappresentazioni corrette. Gli errori che si sono riscontrati sono perlopiù errori formali o che riguardano l'errato riconoscimento del soggetto.

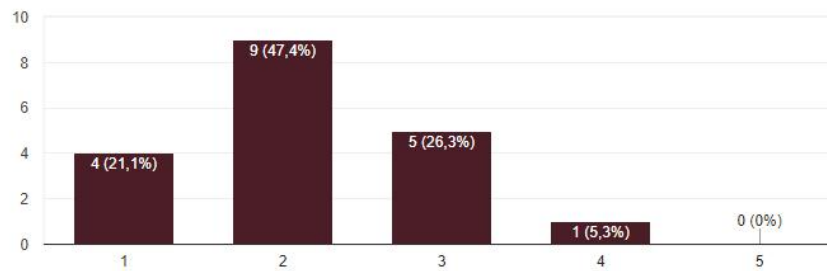
Ho trovato interessante il percorso?

19 risposte



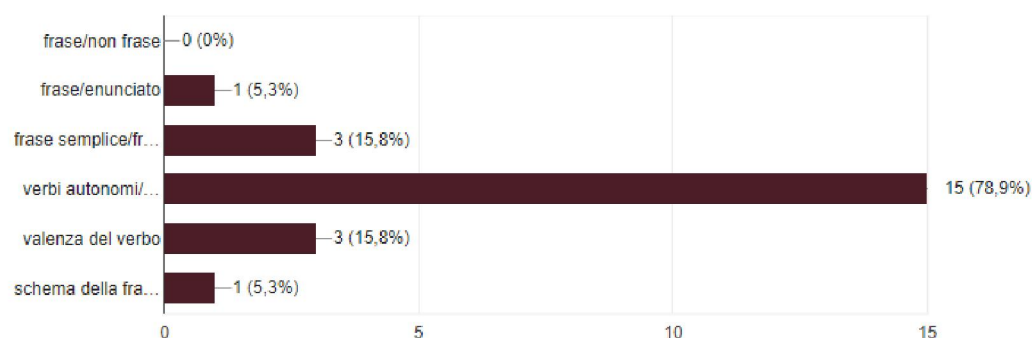
Ho trovato difficile il test?

19 risposte



Quale parte ho trovato più difficile?

19 risposte



La prossima volta, come potrei migliorare? Su cosa potrei concentrarmi?

19 risposte



Come si legge dai grafici sopra riportati, il percorso di lezioni che ho proposto è stato considerato mediamente abbastanza o molto interessante. Se le risposte date sono sincere e non sono troppo influenzate dal fatto che a condurre le lezioni è stato un tirocinante (che ha rappresentato un'esperienza diversa e nuova per gli alunni), si tratta di

un primo grande traguardo: che l'insegnamento della grammatica possa diventare interessante, infatti, non è cosa diffusa nella scuola italiana. Forse costruire insieme il sapere e usare un modello teorico economico e intuitivo può davvero rendere più interessante anche la riflessione sulla lingua.

Il test, mediamente, non è risultato difficile: di fatto ha riproposto i contenuti che si erano ampiamente discussi insieme in classe.

Il quesito che più ha creato difficoltà è stato quello relativo al riconoscimento dei verbi autonomi, ausiliari, servili e fraseologici. Probabilmente ragionare su questi elementi a partire dalle frasi non è bastato per molti e sarebbe stato necessario un percorso morfologico più approfondito. In ogni caso durante le lezioni della classe prima, dopo il mio percorso, gli alunni hanno modo di soffermarsi a lungo sulla morfologia e possono rivedere queste funzioni dei verbi, ricordandosi di come li avevano incontrati a partire dalla frase.

Dopo aver corretto le prove di valutazione, sono tornato in classe per vedere insieme ai ragazzi gli esercizi che maggiormente erano stati sbagliati e per riflettere sui risultati della prova attraverso la visualizzazione sulla Lim delle risposte date. Solo in seguito sono stati resi noti a ciascuno i propri risultati.

4.5 Il percorso didattico in 3H

Il percorso didattico in 3H è stato sviluppato in nove lezioni, ciascuna della durata di circa un'ora.

Come si è detto, i ragazzi di questa classe avevano già seguito con la professoressa Di Maria un percorso di riflessione linguistica, nei primi due anni della scuola secondaria, che comprendeva elementi del modello valenziale. Con loro, quindi, il percorso di lezioni è stato funzionale a rivedere in modo organico alcuni concetti già acquisiti e a scoprirne di nuovi. Fondamentale inoltre è stato il passaggio graduale ad un modo nuovo di rappresentare la frase. Partendo dalle frasi delle attività proposte nelle schede, si è riflettuto all'occorrenza anche di fenomeni morfologici. La presenza costante in classe della professoressa Di Maria è stata utile per sapere di volta in volta se i concetti ai quali accennavo erano sconosciuti ai ragazzi o già acquisiti.

Come per il percorso fatto in 1H, anche qui limiterò la descrizione ai momenti e ai fatti più salienti.

4.5.1. Frasi e non frasi

Abbiamo cominciato il nostro percorso dall'attività 1, che è stata dapprima completata a coppie e poi discussa insieme. I criteri trovati insieme per distinguere la frase dalla non-frase sono stati:

- Ordine delle parole
- Presenza del verbo
- Presenza di tutti i sintagmi nucleari

È evidente che in questa classe si è potuto fin da subito ragionare in ottica valenziale, per cui ogni riflessione è stata fatta secondo questa prospettiva.

Anche qui l'espressione *Verdi idee incolori dormono furiosamente* ha creato occasione di discussione. Un ragazzo ha detto che può avere senso se considerata come verso poetico, mentre altri erano convinti nell'affermare che non può mai avere senso. Ho fatto allora ragionare sugli elementi nucleari della frase: il verbo c'è ed è *dormire*, il quale ha soltanto una valenza, che è riempita da *idee*. Quindi a livello di struttura può essere considerata una frase, anche se non ha un senso coerente.

Le espressioni della seconda tabella sono state date per casa e, al momento della correzione, non si sono riscontrati dubbi o problemi, segno che quei pochi concetti visti in classe erano stati interiorizzati.

4.5.2. Frase ed enunciato

In seguito abbiamo considerato l'attività 2, che contiene soltanto enunciati, antepoendo come al solito il lavoro a coppie alla discussione di classe. Va detto che la distinzione tra frase ed enunciato era sconosciuta ai ragazzi prima di questa attività.

Nel lavoro a coppie, alcuni hanno distinto tra frasi e non frasi, in base agli elementi che ritenevano mancanti. Nella discussione plenaria si è però capito che si tratta di 'frasi speciali': in tutte manca il verbo e qualche altro elemento, però sono facilmente comprensibili se inserite in un contesto, come il supermercato per l'espressione *1. Un etto di prosciutto, grazie*, e sono di uso diffuso.

Ho svelato, poi, che le espressioni di questo tipo si chiamano enunciati e, sempre a coppie, i ragazzi sono riusciti a completare l'attività, che prevede la distinzione tra frasi ed enunciati a partire da una lista che contiene entrambi, con molta facilità.

Insieme abbiamo, quindi, ragionato sui tre criteri individuati nell'attività 1 per distinguere la frase dalla non-frase: la sequenza delle parole in un ordine grammaticale è una caratteristica che l'enunciato ha in comune con la frase, mentre possono mancare il verbo e alcuni suoi sintagmi nucleari. Per assecondare questo ragionamento ho fatto individuare in ogni frase dell'attività 3 il verbo e i suoi argomenti³⁴ e lo stesso è stato fatto per gli enunciati.

Ho spiegato dunque che nel caso degli enunciati riusciamo a ricostruire ciò che manca riferendoci al contesto (situazione e discorsi precedenti), inoltre la nostra mente funziona 'a risparmio', quindi cerca sempre di non dire ciò che non deve essere espressamente specificato o ripetuto.

Insieme abbiamo raccolto le idee per definire la frase e l'enunciato e siamo arrivati alle definizioni seguenti:

'La frase è un'espressione linguistica che ha il verbo completo di tutti i suoi sintagmi nucleari e che esprime un significato completo.'

'L'enunciato è un'espressione linguistica in cui manca il verbo e serve un contesto per capire il significato.'

Per casa hanno dovuto eseguire l'attività 5, la quale prevede che vengano inventati contesti in cui potrebbero venire inseriti gli enunciati dell'attività 2. Al momento della correzione si è visto che tutti avevano capito, almeno nei concetti chiave, cosa sono gli enunciati.

Va detto che la scoperta induttiva dei fenomeni linguistici è stata molto più rapida e ricca di profondità nella classe terza rispetto alla classe prima. La maggiore maturazione cognitiva di certo ha aiutato i ragazzi nella riflessione linguistica svolta attraverso il ragionamento. Anche le numerose conoscenze pregresse sono state di aiuto, anche se a volte possono diventare un ostacolo per l'acquisizione di concetti più complessi ma più corretti.

³⁴ Termine che è stato insegnato a partire da questo momento come sinonimo del termine 'sintagma nucleare', che loro già erano abituati ad usare.

4.5.3. Frase semplice e frase complessa

Per giungere alla distinzione tra frasi semplici e frasi complesse ho fatto osservare, a coppie, la tabella dell'attività 6, la quale riporta suddivisi esempi di entrambi i tipi di frase. Nella discussione insieme tutti hanno riportato che nella frase semplice c'è un solo predicato, mentre nella complessa ce ne sono almeno due e che, poiché ogni frase contiene un solo predicato, la frase complessa è fatta da più frasi. Abbiamo, allora, pensato insieme a come suddividere le frasi complesse. Abbiamo ragionato su cosa significhi predicato e cosa significhi verbo e se un verbo può essere costituito da più verbi, come nel caso dei verbi ausiliari, dei verbi servili e dei verbi fraseologici, che loro già in qualche modo conoscevano. Quindi abbiamo trovato insieme le definizioni:

‘La frase semplice ha soltanto un verbo.’

‘La frase complessa è l'unione di due o più frasi e contiene due o più verbi.’

Anche in questo caso ho ripreso la metafora usata in 1H, che mostra la frase complessa come composta da due o più frasi ‘abbracciate’ (subordinate) o ‘per mano’ (coordinate).

I ragazzi hanno poi suddiviso le frasi complesse dell'attività 8, una parte in classe divisi in coppie e una parte singolarmente a casa. Nel momento della correzione abbiamo riflettuto insieme su diversi dubbi che man mano sono emersi.

Ad esempio una ragazza ha suddiviso la prima frase complessa in *Silvia trovò / la lettera quando arrivò a casa*. Abbiamo allora ragionato sulle valenze dei due verbi (*trovò* e *arrivò*) e siamo giunti alla soluzione corretta (*Silvia trovò la lettera / quando arrivò a casa*)

La terza frase è stata suddivisa quasi da tutti in *Quando era ormai uscito, / Franco si accorse / di aver dimenticato il cappello*, ma una coppia ha espresso un dubbio a riguardo e ha chiesto: *Franco si accorse di aver dimenticato il cappello* va insieme? *Si accorse di* è un verbo fraseologico? Abbiamo allora ragionato sulle valenze del verbo *accorgersi* fino a notare che si tratta di un verbo bivalente. Ma allora in che modo sono saturate le sue valenze? Una valenza è saturata da *Franco* e l'altra? Questo dubbio è stato molto utile per anticipare che le valenze dei verbi possono essere riempite anche da frasi (in questo caso *di aver dimenticato il cappello*), cioè anche un'intera frase può avere la funzione di sintagma nucleare (o argomento). Anche nella frase *g. Francesco ha deciso / che domani non andrà alla partita* abbiamo riscontrato lo stesso fenomeno.

Per la frase *i. Giuseppe si è innamorato di Anita dopo averla sentita cantare* sono emersi molti dubbi riguardo alla considerazione del verbo *cantare*: alcuni lo separerebbero da *averla sentita*, altri lo porrebbero insieme, considerando *sentire* come verbo fraseologico. Abbiamo allora cercato di rendere esplicito il verbo all'infinito *cantare*: poiché risulterebbe *aver sentito lei che canta*, in cui *aver sentito* ha un soggetto e *canta* ne ha un altro, i due verbi vanno considerati appartenenti a due frasi diverse.

La frase *q. Quando disegniamo, a scuola, la professoressa ci fa ascoltare la musica così ci concentriamo meglio* è stata utile per riflettere sul valore fraseologico di *fare* nella frase principale, *la professoressa ci fa ascoltare la musica*, che in questo caso ha valore causativo.

La frase *r. Dopo il lavoro, Gianni segue un corso di piano perché è appassionato di musica* è stata il pretesto per riflettere sull'uso della virgola, la quale può dividere dal resto della frase alcuni tipi di sintagmi circostanziali³⁵, mentre non può dividere il verbo dai suoi argomenti. La riflessione sull'uso della virgola è continuata con la frase *u. Il fornaio, dice sempre la zia, è un gran chiacchierone*. Questa frase contiene un inciso, cioè una frase inserita nel mezzo, la quale è posizionata proprio tra un argomento e il verbo ed è obbligatoriamente racchiusa tra due virgole. Abbiamo ragionato anche sull'intonazione di questa frase: ciò che con l'intonazione viene separato va segnalato, nello scritto, con la punteggiatura.

Nella frase *v. Mario è appena tornato dal viaggio /che aveva sempre sognato* si è visto che il pronome relativo *che* fa da argomento al verbo *sognare*.

Infine la frase *y. Chi arriva in ritardo prende una nota sul registro* ha creato una serie di riflessioni. Abbiamo ragionato sulle valenze dei due verbi. *Arriva* ha due valenze: la prima valenza è riempita da *chi* e la seconda è sottintesa e data dal contesto (sarebbe *a scuola*). Anche *prende* ha due valenze: una è riempita da *una nota*, mentre la seconda si scopre essere riempita da *chi arriva in ritardo*.

Le frasi di questa attività sono state utili anche per tante altre riflessioni, condotte facendo evidenziare nelle frasi le congiunzioni e i pronomi relativi. Ad esempio nella frase *a. Silvia trovò la lettera quando arrivò a casa, quando* funge da congiunzione tra le due frasi che compongono la frase complessa.

³⁵ Termine conosciuto dai ragazzi di 3H per indicare i sintagmi che non sono nucleari.

Nelle frasi *Siamo arrivati ad Ancona prendendo una strada provinciale* e *La donna reagì colpendo lo scippatore con l'ombrello*, abbiamo notato che la congiunzione non c'è: vi è infatti un verbo al modo gerundio e la congiunzione manca in casi come questi, cioè quando il verbo è in forma implicita (appartiene cioè al modo gerundio, participio o infinito).

La frase *Per arrivare in tempo a scuola dovresti alzarti prima* è stata utile per vedere che una preposizione come *per* può avere anche la funzione di congiunzione.

Nella frase *Quando disegniamo, a scuola, la professoressa ci fa ascoltare la musica così ci concentriamo meglio*, ci sono stati dubbi su come considerare le paroline *ci*, un ragazzo infatti ha proposto di evidenziarli come pronomi. Riflettendo insieme si è arrivati a capire che il primo sta per *a noi*, quindi è pronome, ma non relativo, cioè non collega due frasi; mentre il secondo fa parte del verbo *concentrarsi* ed è quindi particella pronominale. Abbiamo notato dunque che la parolina *ci* può avere valori diversi.

La frase *Dopo il lavoro, Gianni segue un corso di piano perché è appassionato di musica* è servita da occasione per un'altra riflessione importante. In questo caso, infatti, abbiamo discusso su *dopo*, facendo notare che qui introduce un sintagma, un complemento di tempo. Cos'è dunque? Ragionando insieme ci sono state varie proposte e alla fine qualcuno, ma solo dopo un suggerimento della professoressa, l'ha definita preposizione impropria³⁶. Ho fatto notare che la parola *dopo* può avere anche valore di avverbio in altri casi. Alcune parole, infatti, appartengono a più categorie e si capisce che funzione hanno in base alla loro posizione nella frase e al ruolo che svolgono.

Nella frase *I vigili sono arrivati sul posto proprio quando sei arrivato anche tu* si è riflettuto sulla parola *proprio*: a quale categoria morfologica appartiene? Scoprendo che si tratta di una parola invariabile l'abbiamo definita come avverbio. Ho fatto notare che il nome 'avverbio' è spesso fuorviante, perché le parole appartenenti a questa categoria non modificano soltanto verbi, ma possono modificare parole appartenenti ad altre categorie morfologiche, come le congiunzioni (in questa frase la congiunzione *quando*).

Infine abbiamo ripreso in considerazione la frase *Chi arriva in ritardo prende una nota sul registro*, in cui è presente il pronome *chi*. Ho spiegato che questo pronome viene definito 'misto' o 'doppio', perché si può scomporre in *colui che*, cioè in un pronome dimostrativo e uno relativo. In questo modo la frase di partenza risulterebbe *Colui che*

³⁶ Il fatto che si impari a memoria sin dalla scuola primaria una lista molto limitata di preposizioni (di, a, da, in, con, su, per, tra, fra) non aiuta a pensare che ne possano esistere tante altre e che parole tipicamente appartenenti ad altre categorie morfologiche possano, in un sintagma preposizionale, fungere da preposizioni.

arriva in ritardo prende una nota sul registro: Colui è pronome dimostrativo e fa da soggetto a *prende una nota sul registro*, mentre il *che* è pronome relativo e introduce la frase relativa *che arriva in ritardo*. A questo punto ho chiesto: perché non potrei mettere la virgola a racchiudere la frase relativa? Ho fatto allora vedere un esempio diverso di frase relativa: *La professoressa Di Maria, che è la mia professoressa di italiano, oggi è ammalata*. Perché qui metto la virgola a racchiudere la frase relativa? Perché la frase relativa non specifica in modo necessario l'elemento a cui si riferisce, mentre in *Colui che arriva in ritardo prende una nota sul registro* la relativa è necessaria per restringere il campo del pronome dimostrativo. Ho spiegato allora che se la frase relativa è necessaria non va racchiusa da virgole e si chiama 'restrittiva', mentre, nel caso contrario, va racchiusa tra virgole e si chiama 'descrittiva'.

Come si è visto le riflessioni sono andate ben oltre quelli che erano gli obiettivi principali delle lezioni, rivedendo, a partire da fatti linguistici concreti, anche alcune nozioni morfologiche apprese negli anni precedenti.

4.5.4. Valenze del verbo e rappresentazione

L'attività 9, che vede affiancate alcune frasi semplici con le rispettive frasi nucleari, è stata utile come avvio ad una revisione organica dei concetti più strettamente 'valenziali'. I ragazzi non hanno avuto alcuna difficoltà a dire quali sono le differenze tra i due tipi di frasi, avendo già appreso che cos'è una frase nucleare.

La riflessione è stata portata allora ad un altro tipo di frase che avevano visto negli anni precedenti, soprattutto alla scuola primaria: la frase minima.

I ragazzi hanno affermato che la frase minima è composta dal soggetto, dal predicato e, quando c'è, dal complemento oggetto. Ho mostrato allora una serie di esempi che non sono inclusi in questa definizione:

- Marco dà una caramella a Lucia.
- Piove.
- A me piace il calcio.

La prima frase è ridotta 'al minimo' ed è composta da soggetto, verbo e un complemento indiretto; la seconda presenta solo il verbo; la terza ha soggetto, verbo e un complemento indiretto.

Abbiamo provato allora a dare una definizione per frase minima e una per frase nucleare:

‘La frase minima è composta da soggetto, verbo e complemento oggetto.’

‘La frase nucleare è una frase di senso compiuto, in cui sono presenti tutti gli argomenti, cioè i sintagmi necessari a riempire le valenze del verbo.’

Abbiamo notato insieme che la prima definizione è vera per molti casi, ma non include tutti i casi possibili, ci sono molte eccezioni, mentre la seconda li include tutti, è più potente e completa. Come scienziati che cercano una regola sempre valida dobbiamo scegliere la frase nucleare. Ciò non significa che la frase minima fosse in tutto sbagliata: poteva andar bene alla scuola primaria, in cui serviva qualcosa di semplice e che spiegasse molti casi. Adesso invece quella definizione non basta più, serve una definizione che comprenda tutte le casistiche che i ragazzi hanno scoperto.³⁷

In seguito i ragazzi hanno osservato le rappresentazioni delle frasi nell’attività 10 e hanno scritto per ogni sintagma l’‘etichetta’ corrispondente (ad esempio soggetto, predicato, complemento oggetto, ecc.). Hanno inoltre colorato di rosso i verbi e di blu tutti gli argomenti e scritto accanto ad ogni verbo il nome che indica il numero delle sue valenze (zerovalente, monovalente, ecc.). Con questa operazione hanno scoperto per la prima volta l’esistenza dei verbi tetravalenti. Come in 1H, anche qui un ragazzo ha affermato che il verbo *trasportare* potrebbe essere considerato bivalente e non tetravalente. Ho dunque ripetuto quello che avevo detto in 1H, soffermandomi in modo più completo sui punti di problematicità che necessariamente presentano tutte le teorie. Le rappresentazioni dell’attività 10 sono, come già si è detto, una forma di compromesso tra gli schemi usati in precedenza dalla professoressa Di Maria e quelli proposti da F. Sabatini (cfr. par. 3.3).

Abbiamo inizialmente guardato insieme il primo schema: il predicato *guarda* è in alto e, poiché si tratta di un verbo bivalente, è collegato con due linee continue ai suoi due argomenti, il soggetto *Mario* e il complemento oggetto *un film; ogni giorno* è un sintagma circostanziale ed è quindi collegato al predicato con una linea tratteggiata, così come il sintagma *al computer; ogni* è attributo di *giorno* ed è ad esso collegato con una linea

³⁷ Questa riflessione è stata fatta perché è giusto non demolire tutto ciò che è stato insegnato in precedenza. Bisogna invece partire dai concetti appresi per condurre il ragionamento verso altri più validi.

continua verticale, così come il sintagma *in inglese*, collegato al sintagma *un film*, che specifica.

Il problema in questa frase è stato per i ragazzi attribuire le ‘etichette’ dell’analisi logica tradizionale ai sintagmi *al computer* e *in inglese*³⁸. La professoressa, infatti, ritiene importante affiancare alla prospettiva valenziale anche le nozioni principali della grammatica tradizionale, per non escludere concetti e nozioni che vengono in genere appresi dalla maggior parte degli studenti. Dopo la discussione fatta insieme si è stabilito che *al computer* è complemento di mezzo e *in inglese* complemento di modo.

Le rappresentazioni di queste frasi hanno avviato anche la discussione su che cosa sia il soggetto: nello schema, infatti, è un argomento come gli altri, ma viene posto da solo a sinistra del verbo, e addirittura non esiste nel caso dei verbi zerovalenti. Ma che cos’è il soggetto? I ragazzi hanno risposto con una delle definizioni tradizionali, quella che tutti ricordano: è colui che compie l’azione. È facile infatti che di tutte le caratteristiche semantiche che può avere un verbo (come compiere l’azione, subire l’azione, trovarsi in un certo stato, ecc.) rimanga soltanto quella che vede il soggetto come agente (cfr. ruoli tematici nel par. 1.5). È stato dunque necessario trovare una definizione che sia sempre valida. Ho mostrato dunque alcuni esempi di frasi in cui, al cambiare del soggetto da singolare a plurale, ma anche da maschile a femminile per i verbi inaccusativi, cambia anche la morfologia verbale. Il verbo invece rimane immutato se si modificano altri sintagmi della frase:

- Mario guarda un film.
- Mario e Andrea guardano un film.
- Mario guarda dei film.
- Andrea è arrivato.
- Anna è arrivata.

Dunque si è trovata insieme la definizione (che risponde a logiche sintattiche): ‘il soggetto è quell’argomento con cui il verbo deve concordare.’

A questo punto ho fatto trovare il soggetto in frasi in cui è più difficile riconoscerlo, perché non è agente, e si è visto che basta scoprire con quale sintagma il verbo si modifica nel passaggio di quello da singolare a plurale:

- Mi piace la pizza. (prova: Mi piacciono le pizze)
- C’è del formaggio in frigo. (prova: Ci sono dei formaggi in frigo)

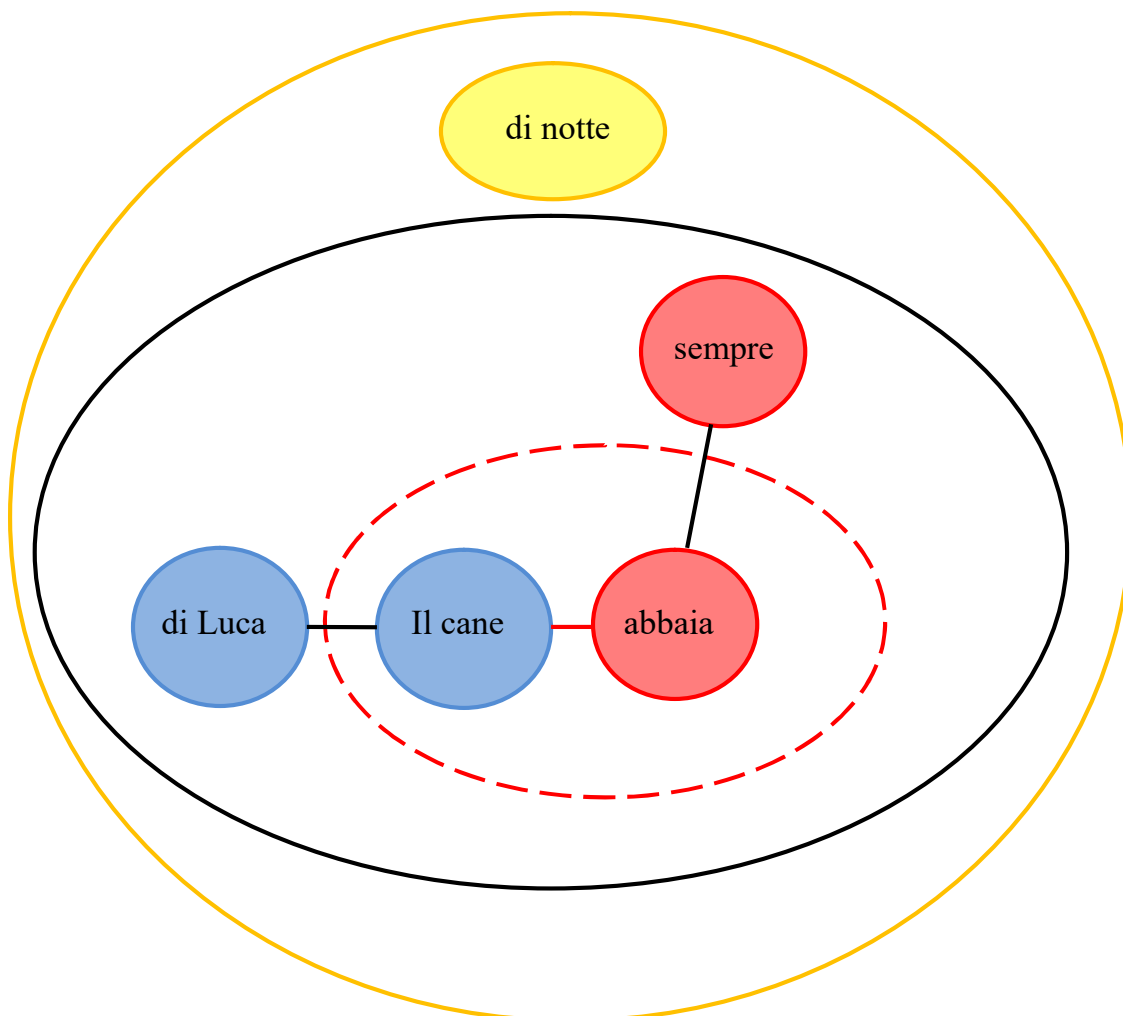
³⁸ Per questa difficoltà ad etichettare i sintagmi a partire dalla lunga lista di complementi cfr. ‘Che complemento è?’ (Sabatini, 2004).

- Il topo è inseguito dal gatto. (prova: I topi sono inseguiti dal gatto)

Nell'attività 11 i ragazzi hanno dovuto trovare in ogni frase il verbo e i suoi argomenti. Nella correzione si è visto che c'erano state difficoltà nell'individuazione degli argomenti, difficoltà dovute al fatto che alcuni circostanti del nucleo sono stati sentiti come parte della frase nucleare. Siamo dunque passati alla rappresentazione delle frasi secondo il metodo di F. Sabatini, in modo da vedere con chiarezza la posizione dei vari sintagmi. In ogni fase della rappresentazione delle frasi si è discusso insieme su dove posizionare i vari sintagmi, in modo tale da creare insieme questo nuovo tipo di schema. Per comprendere la natura delle espansioni è stato utile rifarsi al concetto di frase marcata, che loro già conoscevano: le espansioni sono quei sintagmi che sono liberi di muoversi nella frase senza creare una frase marcata.

Un esempio di frase rappresentata insieme è:

Il cane di Luca abbaia sempre di notte.



Insieme si è discusso e rappresentato tutte le frasi dell'attività 11 e rifatto gli schemi dell'attività 10 secondo il nuovo metodo (ribattezzato 'new style'). Nella discussione fatta insieme sono emersi vari dubbi, che per la maggior parte riguardano l'individuazione degli argomenti del verbo: spesso, infatti, hanno percepito come essenziali al verbo anche quei sintagmi che vanno invece considerati come circostanti del nucleo. Per ogni caso abbiamo riflettuto insieme e trovato la soluzione più adatta.

Ho ritenuto opportuno dedicare molto tempo e attenzione alle riflessioni che hanno portato a rappresentare le varie frasi, in quanto tali rappresentazioni riportano tutti i concetti chiave del modello valenziale e mostrano come deve essere 'vista' la struttura della frase.

Una riflessione importante è stata fatta sull'uso della virgola: può infatti essere usata per separare le espansioni dal resto della frase, così come i circostanti non ritenuti essenziali, oppure nel caso delle frasi relative descrittive, ma non può separare il verbo dai suoi argomenti.

4.5.5. Il dizionario Sabatini-Coletti

Ampio spazio è stato dato, inoltre, alla scoperta delle risorse del dizionario Sabatini-Coletti, presente in una copia nell'aula. Dopo aver visto insieme come vengono rappresentate le strutture valenziali dei verbi, i ragazzi hanno dovuto trovare tutte le strutture di tutti i verbi presenti nelle frasi che avevamo rappresentato. Non avendo un dizionario per tutti, i ragazzi hanno usato la sua versione online, visualizzata alla lavagna elettronica in classe e consultata tramite computer o smartphone a casa. Questo compito è stato molto utile per vedere che possono esistere strutture valenziali diverse per lo stesso verbo a seconda dei diversi significati che questo può assumere.

4.5.6. La prova di valutazione e i suoi risultati

La prova somministrata in classe terza ha avuto le stesse modalità di svolgimento di quella svolta dalla classe prima, ma presentava alcuni quesiti in più e alcuni quesiti diversi, i quali vengono di seguito riportati:

Nella sezione **Frasi semplici e frasi complesse (1)** è stato aggiunto:

Credo che la vita sia una partita a Machiavelli: ci vuole pazienza e cervello.³⁹

- Credo – sia - pazienza
- credo - vita - sia
- credo - sia - partita
- credo - sia – vuole

È stata aggiunta l'intera sezione **La struttura del verbo nel dizionario**⁴⁰

Come trovi nel dizionario Sabatini-Coletti la struttura dei verbi delle seguenti frasi?

Io lavo i panni.

- Non sogg. - v.
- Sogg. - v. - prep. arg.
- Sogg. - v. - arg.

Alice chiede la gomma a Francesca.

- Sogg. - v.
- Sogg. - v. - arg. - prep. arg.
- Sogg. - v. - arg.

Cristian ha un nuovo gioco.

- Sogg. - v.
- Sogg. - v. - prep. arg.
- Sogg. - v. - arg.

Pioveva.

- Sogg. - v.
- Sogg. - v. - arg.
- Non sogg. - v.

È stata aggiunta l'intera sezione **Il soggetto**

Nelle seguenti frasi individua il soggetto

Francesco mangia volentieri la pizza.

- Francesco
- mangia
- volentieri
- la pizza

A Francesco piace molto la pizza.

- Francesco
- piace
- molto
- la pizza

³⁹ La risposta corretta è: credo – sia – vuole.

⁴⁰ Le risposte corrette sono nell'ordine: Sogg. – v. – arg; sogg. – v. – arg. – prep. Arg; Sogg. – v - arg; Non sogg. – v.

Il giardiniere è stato punto da un'ape.

- Il giardiniere
- è stato punto
- da
- un'ape

C'era una volta una fata ...

- ci
- era
- una volta
- una fata

Per il disegno occorre una dozzina di pastelli.

- il disegno
- occorre
- una dozzina
- i pastelli

Mi sembra felice.

- Mi
- (lui/lei)
- sembra
- felice

In 24 ore è caduta un'enorme quantità di pioggia

- 24 ore
- è caduta
- una quantità
- la pioggia

La prossima settimana lo sciopero dei trasporti provocherà gravi disagi ai pendolari.

- La prossima settimana
- lo sciopero
- i trasporti
- i pendolari

Il quesito che chiede di rappresentare su un foglio la struttura valenziale di alcune frasi è diverso rispetto a quello proposto nella classe prima. Si tratta di frasi che presentano nucleo, circostanti ed espansioni:

Crea lo schema delle seguenti frasi con carta e penna ("new style")

Usa la penna rossa per il verbo, la penna blu per gli argomenti (aggiungi "s" per il soggetto), la penna nera per circostanti e espansioni.

1. Domenica un ladro è entrato nella casa di Antonio.
2. Questa mattina Luigi ha mandato una scatola di cioccolatini a Sara.
3. Da anni la sorella di Noemi dipinge bellissimi quadri di natura morta.

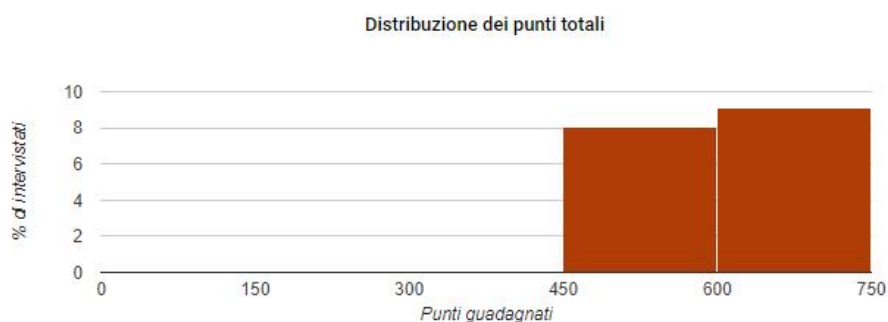
4. Domani andremo a casa di Maria.
5. Ieri diluviava.

Infine, nel questionario di autovalutazione sono stati aggiunti gli argomenti che sono stati trattati in maniera più approfondita rispetto alla classe prima:

- soggetto
- consultazione del dizionario
- schemi new style

Statistiche

Media 591,12 / 698 punti	Mediana 606 / 698 punti	Intervallo 501 - 698 punti
------------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------



Domande con risposte spesso errate ?

Qual è il valore di "sta" nella frase "Luisa sta stirando"?

8/17

Qual è il valore di "puoi" nella frase "Puoi telefonarmi stasera"?

8/17

Per il disegno occorre una dozzina di pastelli.

6/17

In 24 ore è caduta un'enorme quantità di pioggia

4/17

Il punteggio finale della prova supera per tutti il 70% di risposte corrette e questo di certo è il dato più significativo nel dimostrare il risultato positivo di questo percorso didattico.

Se osserviamo quali sono stati gli errori più frequenti vediamo che essi riguardano il riconoscimento dei verbi fraseologici e servili e l'individuazione del soggetto: anche se si tratta di elementi già incontrati nel percorso scolastico e rivisti insieme a partire dalla

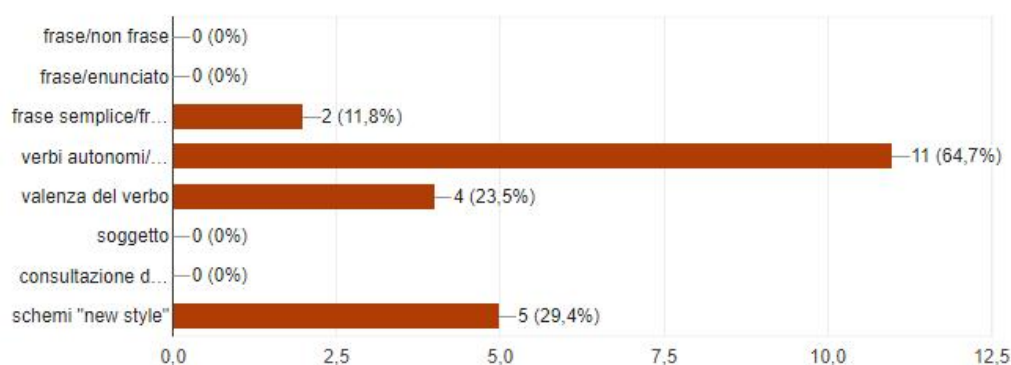
frase, essi risultano per molti ancora di difficile individuazione. Emblematico è il caso del soggetto, che è spesso ancora confuso, come abbiamo visto (cfr. par. 4.5.4), con il ruolo semantico dell'agente.

Le rappresentazioni delle frasi del quesito finale sono state fatte perlopiù in maniera corretta. Gli errori più frequenti si sono concentrati sulle frasi *Questa mattina Luigi ha mandato una scatola di cioccolatini a Sara* e *Da anni la sorella di Noemi dipinge bellissimi quadri di natura morta*. Per la prima frase alcuni hanno considerato il verbo bivalente e/o hanno posto *di cioccolatini* all'interno del nucleo. Per la seconda frase alcuni hanno considerato *dipinge* come monovalente oppure hanno inserito i circostanti nel nucleo.

Ritengo importante evidenziare che anche le prove, seppur in parte semplificate, dei ragazzi con difficoltà hanno avuto buoni risultati: questo fatto è molto importante perché dimostra che un percorso didattico di questo genere, euristico e di riflessione linguistica secondo la prospettiva valenziale, può essere inclusivo e può portare anche chi ha più difficoltà all'acquisizione di concetti e competenze significativi.

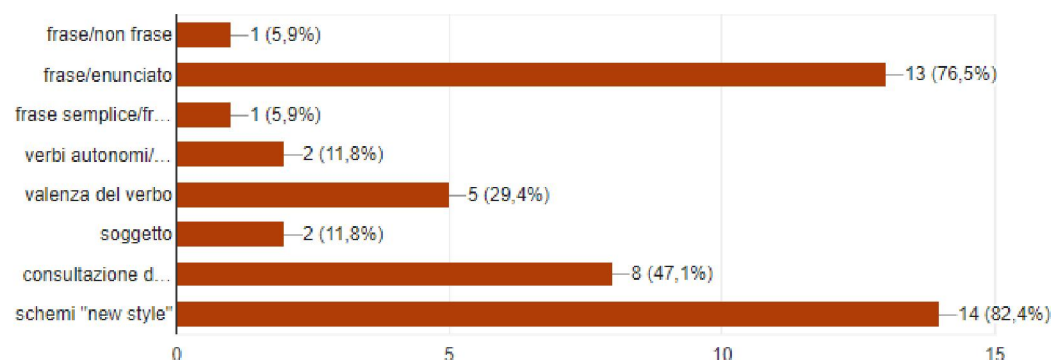
Quale parte ho trovato più difficile?

17 risposte



Quale parte è una novità rispetto a quanto già fatto?

17 risposte



La prossima volta, come potrei migliorare? Su cosa potrei concentrarmi?

17 risposte



Anche nella classe terza il percorso proposto è stato vissuto, mediamente, con interesse. Il test finale è stato considerato facile o in un valore intermedio tra 'facile' e 'difficile' e i quesiti che più hanno creato difficoltà sono stati quelli attinenti al

riconoscimento dei verbi autonomi, servili, ausiliari e fraseologici; quello sulle rappresentazioni della frasi nella nuova modalità e quello sull'individuazione delle valenze del verbo. Nonostante le funzioni verbali fossero già state affrontate nello studio della morfologia grammaticale, il quesito su questa classificazione è risultato particolarmente difficile: ciò che è stato difficile, probabilmente, è stato osservare come funzionano i verbi a partire dalla frase e mettere insieme conoscenze acquisite a livello teorico in momenti diversi in un'attività più attiva e riflessiva sulla frase. Nessuna sorpresa invece sulle difficoltà incontrate per l'individuazione del numero delle valenze verbali e per la costruzione degli schemi radiali: di sicuro c'era bisogno di molto esercizio e di sedimentazione delle conoscenze. Il percorso ha avuto una durata relativamente breve e non c'è stato il tempo per un'esercitazione lunga nel tempo, in grado così di accompagnare anche i ragazzi con più difficoltà, anche se, va detto, si sono visti insieme molti esempi e le conoscenze sono state costruite a partire dall'osservazione e la discussione fatte insieme. Le lezioni venute dopo questo percorso hanno portato, dunque, ad una maggiore sicurezza nei ragazzi nella riflessione secondo il modello valenziale.

Come per la classe prima, anche in terza sono tornato in classe dopo aver corretto le prove, per vedere insieme ai ragazzi gli esercizi che maggiormente erano stati sbagliati e per riflettere sui risultati della prova, visualizzandoli sulla Lim. Solo in seguito sono stati resi noti a ciascuno i propri risultati.

Conclusioni

Questa tesi di laurea rappresenta un possibile percorso di scoperta del modello valenziale, un percorso che parte da un'analisi teorica e arriva ad una sperimentazione didattica.

Si è voluto iniziare con una contestualizzazione storica del modello, che si pone come alternativa alle modalità tradizionali di riflessione sulla lingua, proponendo per lo studio della frase una prospettiva diversa, intuitiva, economica e potente. Come si è avuto modo di vedere, la grammatica valenziale non è stata accolta da tutti i linguisti italiani e coloro che la accolgono lo fanno in modi più o meno diversi tra loro, a seconda della prospettiva di analisi di ognuno. Non c'è dunque una visione unica sul modello, ma ognuno dà un contributo diverso e lo inserisce all'interno del proprio modo di 'vedere' la lingua. Anche la rappresentazione della frase secondo la prospettiva valenziale può avvenire, come si è visto, con modalità differenti tra loro.

Tutta questa varietà di opinioni e modalità di inclusione del modello valenziale nella riflessione linguistica certamente non aiuta la diffusione di questa teoria nella pratica didattica della scuola italiana. Gli insegnanti italiani, infatti, spesso non hanno ricevuto una formazione solida in materia di riflessione linguistica e preferiscono riproporre le conoscenze che loro stessi hanno appreso negli anni della formazione scolastica. Al di là dell'utilizzo del modello valenziale o meno, ci sarebbero molti punti della grammatica tradizionale che andrebbero rivisti secondo i principi offerti dalla linguistica moderna. Il modello valenziale può rappresentare un'alternativa all'impostazione tradizionale dello studio della frase semplice e complessa e può offrire chiavi di lettura utili anche per lo studio della morfologia e del testo.

Per la creazione e conduzione del percorso didattico che ho proposto a Vigonza è stato doveroso scegliere una delle interpretazioni del modello valenziale: tra tutte ho scelto quella che più conoscevo e che mi sembra la più convincente, cioè quella promossa da F. Sabatini. Elemento importante è stato inoltre il poter disporre di manuali e saggi che spiegano nel dettaglio questa prospettiva. Probabilmente, se oggi un insegnante dovesse cimentarsi con il modello valenziale per la prima volta, lo proporrebbe secondo l'ottica di Sabatini, trovando nelle sue opere un valido ausilio sia per la preparazione personale che per l'insegnamento in classe.

Come si è notato, il modello così come viene proposto da Sabatini non è privo di difetti. Si è visto ad esempio che il livello dei circostanti, nella rappresentazione della struttura della frase, risulta in parte ambiguo e contraddittorio (cfr. par. 3.4) e che spesso i

ragazzi sono in difficoltà nel suddividere i sintagmi extranucleari tra la fascia dei circostanti e quella delle espansioni (cfr. Lovison in par. 3.4 e difficoltà emerse a Vigonza nei par. 4.4.4 e 4.5.4). Per questi motivi spero possa essere rivisto in questa sua parte. Ad ogni modo, così come si è provato a fare nella sperimentazione didattica a Vigonza, un insegnante dovrebbe essere capace di adattare il modello alle esigenze didattiche, semplificando o approfondendo un problema a seconda della maturazione cognitiva degli alunni.

L'aspetto più importante, a mio avviso, della sperimentazione didattica che ho descritto è stato il metodo euristico che ha condotto alla scoperta di ogni nuova conoscenza. Sicuramente non è possibile applicare questo metodo ad ogni contenuto della didattica, ma nella riflessione linguistica credo sia importante sostenerlo, perché la lingua è propria di ciascuno e la conoscenza di questa risulta efficace se viene indagata secondo un metodo induttivo.

Si è visto come lo stesso percorso di lezioni sia stato vissuto in maniera differente nelle due classi coinvolte. Di fatto anche gli obiettivi dei due interventi didattici erano diversi: nella classe prima si è voluto cominciare a riflettere sulla lingua in prospettiva valenziale, con l'intento di proseguire per tutti i tre anni della scuola secondaria di I grado con la modalità proposta; mentre in terza si è cercato di rivedere concetti già acquisiti in chiave valenziale, di introdurre di nuovi e di proporre un nuovo modo di rappresentare la frase. La diversa maturazione cognitiva dei due gruppi di alunni ha influito molto sulla qualità e la profondità degli elementi che sono scaturiti dalle discussioni tenute in classe, nonché sulla velocità di riflessione e acquisizione di contenuti nuovi. Anche le conoscenze pregresse, presenti in quantità maggiore per la classe terza, hanno avuto un ruolo significativo durante le lezioni, rappresentando in alcune occasioni uno stimolo di partenza e in altre un ostacolo per l'acquisizione di concetti più completi e corretti.

I risultati delle prove dimostrano che la maggior parte dei contenuti delle lezioni sono stati acquisiti con successo da gran parte degli alunni e che quindi il percorso di lezioni proposto ha raggiunto i suoi obiettivi principali. Solo nel lungo periodo, però, si potrà verificare quanto e come queste lezioni siano riuscite a dare basi solide per il percorso successivo di apprendimento.

BIBLIOGRAFIA

- ANDORNO C. (2003), *La grammatica italiana*, Bruno Mondadori, Milano
- ANDREOSE A. (2017), *Nuove grammatiche dell'italiano*, Carocci editore, Roma
- BENVENISTE E. (1960), *Compte rendu de Lucien Tesnière. Éléments de syntaxe structurale*, in "Bulletin de la Société de Linguistique de Paris", 52, 2, pp. 20-3
- BERRETTA M. (1977), *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino
- BERRUTO G., CERRUTI M. (2011), *La linguistica. Un corso introduttivo*, Utet Università
- BIANCO F. (2017), *Breve guida alla sintassi italiana*, Franco Casati Editore, Firenze
- CHOMSKY N. (1957), *Syntactic Structures*, Mouton, L'Aia (trad. it. *Le strutture della sintassi*, Laterza, Roma-Bari 1974)
- CHOMSKY N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, The MIT Press, Cambridge, MA (trad. It. *Aspetti della teoria della sintassi*, in Id., *Saggi linguistici*, vol. II: *La grammatica generativa trasformativa*, Boringhieri, Torino 1970, pp. 41-258)
- CHOMSKY N. (1981), *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*, Foris Publications, Dordrecht
- CINQUE G., VIGOLO M. T. (1977), *A che cosa può servire la grammatica*, in AA. VV. (1977a), pp. 60-6
- D'ACHILLE P.. (2003), *L'italiano contemporaneo*, il Mulino, Bologna
- DE SANTIS C. (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci editore, Roma
- FERRARI A., ZAMPESE L. (2016), *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*, Carocci, Roma
- GRAFFI G. (2012), *La frase: l'analisi logica*, Carocci, Roma
- HAPP H. (1978), *Syntaxe latine et théorie de la valence. Essai d'adaptation au latin des théories de Lucien Tesnière*, in "Langages", 50, pp. 51-72
- HEKLBIG G., SCHENKEL W. (1969), *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, VEB, Leipzig
- LO DUCA M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali*, Carocci, Roma (I ed. 1997)

LO DUCA M. G. (2006), *Si può salvare l'analisi logica?*, La Crusca per voi, n.33, Ottobre 2006, pp. 4-8

LO DUCA M. G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica, Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci editore, Roma

LO DUCA M. G., PROVENZANO C. (a cura di) (2012), *A partire dalla frase...*, Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola Primaria e Secondaria di I grado, Provincia autonoma di Bolzano-Alto Adige, Dipartimento Istruzione e Formazione italiana-Area Pedagogica

LO DUCA M. G., SOLARINO R. (2004), *Lingua italiana: una grammatica ragionevole*, Unipress, Padova (nuova ed. rivista)

LOVISON D. (2015), *Come analizzare la frase con la grammatica valenziale. Una proposta didattica*, Aracne, Roma

PARISI D., ANTINUCCI F. (1973), *Elementi di grammatica*, Boringhieri, Torino

PRANDI M. (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, UTET, Torino (nuova ed. Prandi M., De Santis C., *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino 2011)

PRANDI M. (2010), *Modelli di grammatica e lavoro in classe*, contributo distribuito al XVI Convegno Nazionale GISCEL 'La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?', Padova

RASI L. (2009-2010), *La grammatica valenziale: un modello tra sintassi e semantica*, tesi di laurea specialistica in Linguistica, relatrice prof. L. Vanelli, Università degli Studi di Padova

RENZI L. (1977b), *Una grammatica ragionevole per l'insegnamento*, in Berruto (1977b), pp. 14-56 (ripubblicato in Renzi, 2008, pp. 207-34)

RENZI L., SALVI G., CARDINALETTI A. (a cura di) (1988-95), *Grande grammatica italiana di consultazione*, il Mulino, Bologna

SABATINI F. (1984), *La comunicazione e gli usi della lingua*, Loescher, Torino

SABATINI F. (2004), *Che complemento è?*, la Crusca per voi, n. 28

SABATINI F. (2004), *Lettera sul "ritorno alla grammatica". Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi*, pubblicata in rete all'indirizzo www-3.unipv.it/iscr/programmi.../Lettera%20sulla%20grammatica%20Sabatini.doc

SABATINI F., CAMODECA C., DE SANTIS C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino

SABATINI F., CAMODECA C., DE SANTIS C. (2014), *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino

SABATINI F., COLETTI V. (2007-08), *Dizionario della lingua italiana*, Sansoni, Milano (I ed. 1997, Giunti; poi 2004, Rizzoli-Larousse)

SABATINI F. (2016), *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Mondadori, Milano

SALVI G., VANELLI L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna

SERIANNI L. (2000²), *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, con un *Glossario* di G. Patota, Garzanti, Milano (con la collaborazione di A. Castelvechi; I ed. 1997; prima versione dell'opera, di poco diversa, UTET, Torino 1988)

SERIANNI L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Editori Laterza, Bari

SIMONE R. (1973), *Libro d'italiano*, La Nuova Italia, Firenze

SIMONE R. (1984a), *Per una grammatica nozionale*, in AA.VV. (1984), pp. 131-47

SIMONE R. (1997), *Quel che cercai di fare, quel che feci, e che cosa ne derivò*, in Calò, Ferreri (1977), pp. 477-87

SCHWARZE C. (2009²), *Grammatica della lingua italiana*, ed. it. interamente riveduta dall'autore a cura di A. Colombo, Carocci, Roma (I ed. tedesca 1988)

TESNIÈRE L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Préface de J. Fourquet, Klincksieck, Paris (trad. it. *Elementi di sintassi strutturale*, a cura di G. proverbio, A. Trocini Cerrina, Rosenberg & Sellier, Torino 2001)

VANELLI L. (2010), *Grammatiche dell'italiano e linguistica moderna*, Unipress, Padova

SITOGRAFIA

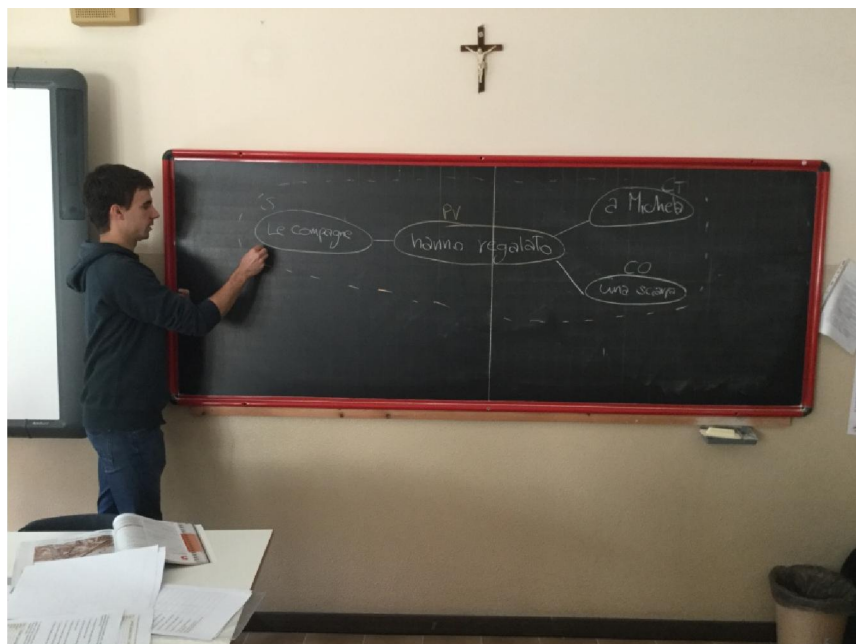
<http://www.valenziale.blogspot.it>

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

http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/ (dizionario Sabatini-Coletti online)

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

Fotografie dal percorso didattico a Vigonza



Un momento delle lezioni.



Visualizzazione alla Lim dei risultati delle prove.

Ringraziamenti

Per il mio percorso di scoperta del modello valenziale devo certamente ringraziare la professoressa Elena Maria Duso, che mi ha accompagnato con passione e tanta pazienza durante i suoi corsi, durante il tirocinio e soprattutto nella stesura di questa tesi.

Un grazie sincero va ai professori Gianpietro De Rossi, Paolo Dal Balcon e Luciano Zampese per avermi ospitato nelle loro lezioni e avermi permesso di vedere come si possa insegnare bene e con passione.

Un ringraziamento particolare va alla professoressa Elisa Marchioro, che mi ha accolto, accompagnato e reso partecipe delle sue lezioni: lezioni speciali, piene di umanità e passione, che porto con me con nostalgia e desiderio di imparare.

Un grazie speciale va alla professoressa Federica Di Maria, coautrice del mio percorso didattico. Grazie per la fiducia e la pazienza che sempre ho sentito nei miei confronti e per la passione e la grinta che ho potuto sempre respirare.

Grazie alla mia famiglia perché, nonostante non condivida la mia passione per gli studi umanistici, non ha mai smesso di sostenermi e accompagnarmi in tutti questi anni.

Grazie ad Elisabetta per essere stata una compagna di viaggio speciale in questi anni importanti, fatti di università, OMG e tanto altro.

Grazie a Martina, Claudia, Arianna, Anna, Giulia per esserci sempre state.

Grazie, per avermi supportato e sopportato in questi mesi speciali, a tutto il gruppo Sandriñole: Michele e Anabella, Federico, Francesco B., Pietro, Nicola P., Nicola M., Andrea, Matteo, Elisa, Leiriane, Giulia, Filippo A., Giovanni, Tobia, Filippo P., Nicolò, Francesco C., Tommaso, Enrico.

Grazie alle mie colleghe Tatiana, Paola, Elena e Emma per aver condiviso in questi anni pomeriggi intensi con i ragazzi.

E, infine, grazie ad Antonella per averci voluto provare nonostante questo periodo pieno di tesi e tanto altro.

