

# La riflessione grammaticale nella scuola delle competenze



**CRISTIANA DE SANTIS**

cristiana.desantis@unibo.it

*Le parole per dirlo*

Seminario regionale per l'insegnamento della lingua italiana (settembre 2017)

# Sommario

- I. Gli ostacoli al cambiamento
- II. Per una grammatica sensata
- III. Un percorso ragionevole in classe:
  - a) partire dalla frase
  - b) rimettere in ordine le parti del discorso
  - c) collegare la grammatica al testo
  - d) collegare sintassi della frase e sintassi del periodo
- IV. Per un curriculum verticale razionale

# I. Gli ostacoli al cambiamento

«L'italiano non smette mai del tutto le forme delle fasi superate, come una casa in cui si comperi mobilia nuova, ma senza buttare quella vecchia» (L. Renzi)

«Il bravo insegnante di italiano ha pochissime certezze e tantissimi dubbi»  
(A.A. Sobrero)

# Specificità dell'italiano

4

- ▶ Perché nessun insegnante di matematica si sognerebbe di trattare le funzioni alla scuola primaria mentre quelli di italiano pretendono di fare analisi del periodo?
- ▶ Perché gli insegnanti di matematica alle medie non ripartono dalle tabelline mentre quelli di italiano devono ripartire dal nome?
- ▶ Perché nello studio della storia si sta affermando una diversa scansione dei contenuti e un diverso approccio alla costruzione del sapere (per temi e problemi) e nell'educazione linguistica no?
- ▶ Perché nello studio del corpo umano si adotta metodo scientifico e sperimentale e modelli di riferimento, mentre nello studio della lingua no?
- ▶ Perché nell'insegnamento della grammatica si tende a sottovalutare la competenza spontanea dei parlanti, a diffidare delle metodologie innovative e a rifugiarsi nella tradizione?
- ▶ Perché le grammatiche di altre lingue europee sono strumenti agili e aggiornati, mentre le nostre enumerano decine di complementi?

# Alcune cause

5

- ▶ Scarso peso della linguistica nella formazione degli insegnanti (rispetto al peso della storia letteraria) e conservatorismo delle grammatiche scolastiche
- ▶ Tendenza ad anticipare i contenuti grammaticali dovuta alla sottovalutazione della complessità della grammatica e/o alla sopravvalutazione della maturità intellettuale degli allievi
- ▶ Sopravvalutazione dell'importanza della grammatica nei primi cicli, sottovalutazione nei cicli superiori (*se non l'hai imparata alle medie...*)
- ▶ Forza del curriculum scolastico «implicito» e conseguente difficoltà ad allontanarsi dalla terminologia e metodologia tradizionale
- ▶ Rivendicazione dell'importanza delle basi tradizionali (anche ai fini dello studio del latino)
- ▶ Difficoltà a ragionare per competenze (*che cosa sappiamo fare con le parole? anziché che cosa sappiamo sulle parole?*)

# Alcune conseguenze

6

- ▶ **Amnesia ciclica:** all'inizio di ogni ciclo, gli studenti sembrano aver dimenticato tutti i concetti grammaticali, anche quelli elementari, e bisogna ripartire da zero
- ▶ Scarsa abitudine a ragionare sulla lingua e a portare la riflessione grammaticale **nei testi** che si leggono e si producono
- ▶ **Antagonismo** tra insegnanti di cicli contigui con «alibi enclitici e proclitici»: chi viene *dopo* attribuisce gli insuccessi al *prima*; chi viene *prima* attribuisce alle richieste del *dopo* la responsabilità del mancato cambiamento
- ▶ **Passaggio traumatico** dei bambini/ragazzi da un ciclo all'altro anche all'interno della scuola dell'obbligo
- ▶ **Demotivazione** degli studenti e **accanimento/esasperazione** degli insegnanti
- ▶ **Calo verticale delle competenze linguistiche** (attestato anche dalle indagini internazionali): errori ortografici e grammaticali, scarso dominio dei registri, impoverimento lessicale ecc.

# Possibili rimedi?

7

- Dare la colpa alle famiglie, alla società, alle nuove tecnologie, ai disturbi del linguaggio...
- Lavarsi le mani, incolpando il colleghi del ciclo precedente/successivo (la scuola X non è più quella di una volta/la scuola Y è ancora quella di 50 anni fa...)
- Accanirsi a fare grammatica come ce l'hanno insegnata a noi\* («curricolo nascosto»), contando sulla fascia alta della classe e sulla complicità dei genitori
- Adottare metodi comportamentisti (es. metodo analogico anche per la grammatica...)
- Ragionare per competenze e dotarsi di un modello scientifico di riferimento
- Fare in modo che l'educazione linguistica non sia un problema solo di chi insegna italiano, ma un impegno di tutti i docenti

\*ripetizione pronominale voluta

# Per una grammatica sensata: che fare?

- **Alleggerire il corpo di nozioni** trasmesse acriticamente dalla nostra tradizione di grammaticografia scolastica
- **Ripensare il percorso:** dal piccolo al grande, dal semplice al complesso vs dall'uso alla regola, dall'unità globale e concreta alla concettualizzazione e classificazione astratta
- **Ripensare i metodi:** prescrittivo vs descrittivo, tassonomico vs modello strutturale scientificamente fondato
- **Ripensare gli obiettivi:** non più i “**contenuti**” (es. che cosa so degli articoli, o dei nomi) ma le “**competenze**” (come riconosco, uso, combino parole che funzionano come articoli, nomi ecc.).



# Ragionare per competenze: dall'obiettivo al percorso

- Qual è lo scopo di quello che faccio normalmente nella mia materia?
- Qual è il traguardo ragionevole per il grado di scuola in questione (fornire alfabetizzazione strumentale, sviluppare conoscenze e abilità specifiche ecc.)?
- Qual è il traguardo plausibile per la mia classe?
- Come accompagno i miei studenti al traguardo della competenza linguistica?
- Come posso articolare la competenza in gradini progressivi e in compiti specifici?

# Dal programma al curricolo

10

Per costruire un curricolo bisogna:

- ▶ scegliere un **percorso sensato**, cioè che abbia una meta definita
- ▶ avere consapevolezza dei **diversi livelli** (qual è il momento opportuno per fare ogni passo)
- ▶ evitare gli **automatismi** propri (fare quello che si è sempre fatto) o suggeriti dai libri di testo (andare dal piccolo al grande: articolo prima del nome in grammatica; la narratologia prima del piacere del testo)
- ▶ **aggiornare** le proprie conoscenze (disciplinari e pedagogiche)
- ▶ **Leggere le Indicazioni**

# Un ostacolo perdurante

- ▶ Introduzione **troppo precoce e** trattazione **troppo estesa** della grammatica nella primaria, non coerente con lo sviluppo cognitivo dei bambini
- ▶ Banalizzazione di concetti complessi che si fissano sottoforma di misconcezioni difficili da estirpare (es. tiritera delle preposizioni... *di/a/da/in/con/su/per/tra/fra...* e *senza, tranne ecc.?*)
- ▶ Presentazione ripetitiva (stessi argomenti nella stessa successione) che blocca la motivazione ad approfondire
- ▶ Nozionismo inutile che affatica e preclude successivi approfondimenti

# Un malinteso da chiarire

- ▶ L'introduzione precoce di concetti grammaticali **alla primaria** (es. articolo, verbo, preposizione) è spesso **funzionale all'insegnamento dell'ortografia** nelle prime classi (separazione tra parole, uso dell'apostrofo, delle maiuscole, degli accenti sui monosillabi)
- ▶ La separazione tra le parole grafiche, che nel parlato formano unità foniche, **non** si ottiene spiegando, per es., che cos'è l'articolo (cosa niente affatto semplice), ma abituando l'alunno a riconoscere la parola che segue (nome, del quale in altre sequenze avverte l'autonomia: *albero* e non *lalbero*). Lo stesso vale per la distinzione tra parole omofone (*e/è, o/ho a/ha*) che può essere risolta con formule del tipo «*e che lega / è che spiega*»
- ▶ L'inutile anticipazione tolgono tempo e spazio per attività che vengono molto spesso condotte in modo approssimativo e frettoloso (cura grafica; pronuncia; prosodia)

# Abbandonare «la retta via»: una sfida necessaria (e possibile)

- ▶ Nonostante i molti e validi tentativi di promuovere curricoli verticali, anche a livello istituzionale (almeno dal 2007), finora gli insegnanti di italiano dei diversi cicli hanno continuato a procedere in autonomia e in modo **lineare** (dal piccolo al grande, dal semplice al complesso) seguendo il programma grammaticale preimpostato dal **libro di testo** e puntando a toccare ed esaurire i vari argomenti fin dalla primaria
- ▶ Alcune ricerche (GISCEL 2011) mostrano che conoscenze troppo anticipate (e di conseguenza banalizzate) si fissano per il resto della vita e bloccano la possibilità di un ripensamento critico (es. lista delle preposizioni)
- ▶ Cicli scolastici diversi, nel rispetto della specificità identità educativa, dovrebbero lavorare in continuità e con coerenza metodologica (per evitare il problema della ristrutturazione degli apprendimenti pregressi) tenendo conto delle competenze (di partenza e di arrivo) e del grado sviluppo cognitivo dei discenti

# E la grammatica tradizionale?

- ▶ La **grammatica tradizionale** non è un modello, ma un apparato descrittivo costruito nell'arco di due secoli, unendo criteri formali e nozionali, e privilegiando la morfologia (parti del discorso)
- ▶ Alcuni suoi termini e concetti sono irrinunciabili, perché costituiscono la base condivisa del sapere linguistico, ma vanno **ridefiniti su basi scientifiche**
- ▶ Al di là della volontà di scegliere un modello o un percorso tradizionale, bisogna **cambiare le pratiche** e acquistare **consapevolezza critica rispetto ai libri di testo** (che irrigidiscono, semplificano, banalizzano, inventano categorie)

# Grammatica tradizionale: analisi grammaticale e logica

- **Analisi grammaticale**: addestra al corretto riconoscimento e classificazione delle categorie morfologiche
- **Analisi logica**: esercizio che trova la sua ragion d'essere nell'individuazione e scomposizione della frase in soggetto, predicato (definiti in modo spesso discutibile) e nei vari complementi, presentati in liste infinite e talvolta discordanti

# Perché lasciare la strada vecchia?

16

- ▶ La grammatica tradizionale è basata sulle pratiche di tipo classificatorio, con accumulo di nozioni prive di un centro ordinatore
- ▶ Il percorso tradizionale va dal piccolo al grande anziché dalle unità di significato (testo, frase) alle loro parti
- ▶ Dà scarso peso alla struttura (es. distinzione elementi necessari e facoltativi) e un peso eccessivo ai contenuti semantici delle espressioni (complemento oggetto e di specificazione messi sullo stesso piano...)
- ▶ L'analisi logica è nata in funzione dell'insegnamento del latino e indulge in distinzioni «illogiche» in italiano e funzionali solo alla traduzione (quindi inutili per l'insegnamento di base dell'italiano): che differenza c'è in italiano tra la città *di Roma* e il sindaco *di Roma*, il colore *dell'oro* e il vitello *d'oro*?
- ▶ È prescrittiva (regola/eccezione/errore) più che descrittiva e si basa su esercizi di etichettatura e riconoscimento



# Verso un modello

- ▶ Le *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012: p. 27) affermano per la prima volta la possibilità e l'opportunità per l'insegnante di scegliere un “**modello grammaticale di riferimento** che gli sembra più adeguato ed efficace” per la descrizione delle “strutture sintattiche delle frasi semplici e complesse”
- ▶ suggeriscono di **partire dalla frase** (e non dalle parti del discorso) nella riflessione grammaticale: di fatto adottano la prospettiva dei principali modelli della linguistica moderna (il cuore della grammatica è la sintassi)

## II. Il concetto di curricolo

«L'insegnamento linguistico è un processo di approfondimento verticale, non un itinerario orizzontale che segue l'avvicinarsi dei contenuti»

(M.L. Altieri Biagi)

*Maxima debetur puero reverentia ac grammaticae quidem*

(T. De Mauro)

# Curricolo verticale ieri

19

- ▶ La parola *curricolo* entra nel dibattito pedagogico a metà degli anni '70 (discussioni sulla riforma della scuola) come sinonimo di «programmazione»
- ▶ Di «programmazione/curricolo verticale» nell'educazione linguistica si parla dagli anni '80 ((Bertocchi 1981; Altieri Biagi 1993; Corno 2002; Colombo 2008)
- ▶ Riflessione condivisa tra insegnanti della scuola primaria e secondaria su **cos'è giusto fare nell'educazione linguistica** e quali **traguardi è necessario raggiungere** e **opportuno non oltrepassare**, nell'economia di una programmazione globale

# Il curricolo oggi

- ▶ Tema tornato di attualità negli ultimi anni, con la creazione degli Istituti Comprensivi: elaborazione di **curricoli d'istituto verticali** per il primo ciclo di istruzione

«Ogni scuola predispone il curricolo all'interno del Piano dell'offerta formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici di ogni disciplina» (Regolamento per l'autonomia scolastica: DPR 275/1999, art. 10)

- ▶ Prospettiva nuova: non si parla solo di «progressione di contenuti», ma di «**traguardi di competenze**» e «profili in uscita» (dalla logica dell'offerta a quella del risultato)

# Una scala... a chiocciola

21

«La presenza, sempre più diffusa degli istituti comprensivi consente la progettazione di un unico **curricolo verticale** e facilita il raccordo con il secondo ciclo del sistema di istruzione»

*(Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, MIUR, 2012)*

- ➔ Rispetto alle *Indicazioni* del 2007, l'idea di **verticalità** (basata sulla differenziazione degli argomenti della riflessione linguistica) è sostituita dall'idea di **sviluppo ciclico** (con una ripresa e un progressivo ampliamento degli argomenti)

# Sillabi e curricoli: alcuni esempi

- ▶ Sillabo di Bolzano (Lo Duca e Provenzan 2012)
- ▶ Sillabo delle Olimpiadi della Lingua italiana (aggiornato annualmente)
- ▶ Quadro di riferimento delle prove INValSI (2013)



# Il curriculum: una gradualità differenziata

23

- **Continuità:** differenziazione dei compiti fra i diversi gradi scolastici con progressione dei contenuti e sistematizzazione dei contenuti pregressi; uso e riuso delle conoscenze affinché si fissino in competenze
- **Discontinuità:** non analisi grammaticale e logica fino allo sfinimento, ma sfide educative sempre più alte (De Mauro 2009; Colombo 2012 ecc.)
  - ✓ Vocabolario e grammatica di base alla primaria
  - ✓ Studio sistematico della grammatica alla secondaria
  - ✓ Grammatica *del* e *nel* testo alle superiori

**NON RIPETIZIONE MA RIUSO**

# La grammatica valenziale in un curriculum verticale

- ▶ Come alternativa alla grammatica tradizionale di tipo classificatorio (che ha scarse ricadute sulle competenze)
- ▶ Come modello con solide basi scientifiche, che alleggerisce e razionalizza l'apparato descrittivo
- ▶ Come percorso nuovo (ma con anni di sperimentazioni alle spalle) che consente di ridefinire le tappe senza pregiudizi
- ▶ Perché va dalle unità di senso (frase) alle loro parti (cfr. *Indicazioni*)
- ▶ Per il legame che stabilisce tra «sistema e testo», portando la riflessione grammaticale **nei testi** che si leggono e si producono

*Grammatica sì, ma con un modello*



# La descrizione della frase nella grammatica tradizionale

- ▶ F = soggetto + predicato (+ complementi)
- ▶ Basata sulla coppia **soggetto/predicato** (= verbo, indipendentemente dal tipo di verbo), cui si aggiungono i vari “complementi”, messi tutti sullo stesso piano (con elenchi che raggiungono i 40 tipi, di cui alcuni giustificati solo dallo studio del latino: materia, causa efficiente, prezzo e stima, denominazione...)
- ▶ Basata sul riconoscimento di singole categorie, più che su una visione di insieme della frase
- ▶ Definizioni nozionali e spesso fuorvianti delle categorie

# La descrizione della frase nella grammatica valenziale

- ▶ La frase è vista come risultato delle relazioni ("valenze") che il **verbo** stabilisce con i suoi **argomenti** (gli elementi necessari per completare il suo significato)
- ▶  $F = \text{verbo} + \text{argomenti}$
- ▶ Il verbo coi suoi argomenti forma il **nucleo**, l'ossatura della frase; gli altri elementi (circostanti o espansioni) si collocano alla periferia

# L'equivoco della frase minima

- ▶ Il concetto di **«frase minima»**, mutuato da Martinet, si è diffuso e radicato nella scuola primaria in una vulgata che ostacola il cambiamento

**Frase minima = soggetto + predicato (verbo)**

**espansioni** = complementi tradizionali messi tutto sullo stesso piano

- ▶ Non basta rinominare il vecchio: bisogna guardare alla struttura, distinguendo tra complementi **«necessari»** (che fanno parte del nucleo di frase) e **«facoltativi»** (che espandono il nucleo)

# Esempi di quesiti INVaSI

28

[2011-2012, V SP]

**C7. Indica quali delle seguenti espressioni sono già frasi complete e corrette e quali hanno bisogno di essere completate.**

- a) La mamma mise
- b) Il gatto dorme
- c) Il bambino piange
- d) Giovanni abitava

[2012-2013, III SSPG]

**C4. Quale delle frasi seguenti è completa, cioè contiene tutte le informazioni richieste dal verbo "regalare"?**

- A. I nonni di Anna hanno regalato un telefonino
- B. I nonni hanno regalato un telefonino alla nipote
- C. I nonni hanno regalato l'ultimo modello di telefonino
- D. I nonni hanno regalato ad Anna, la loro nipote

# Classi di verbi

29

► I verbi sono classificati a seconda del numero di argomenti (soggetto + oggetto diretto/indiretto) in 4/5 classi:

- **zerovalenti** (0 argomenti): *piovere* (e un'altra dozzina)

- **monovalenti** (1 arg. = soggetto): *sbadigliare*

- **bivalenti** (2 arg. = soggetto + 1): *lavare*

- **trivalenti** (3 arg. = soggetto + 2): *regalare*

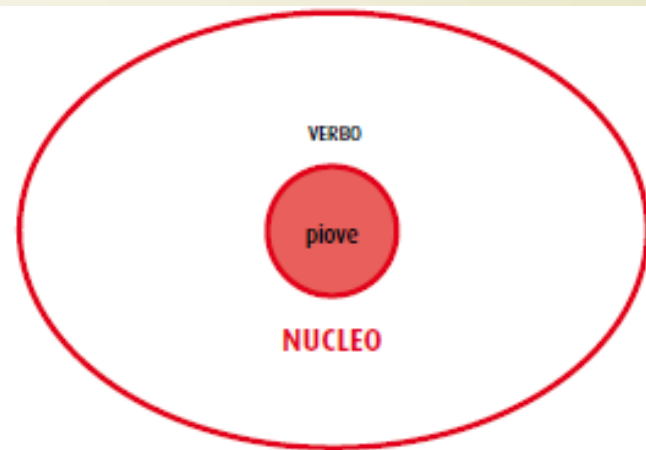
[- **tetravalenti**]: *spostare*

► La classificazione è riferita al significato più generale del verbo; ad accezioni diverse possono corrispondere costruzioni diverse

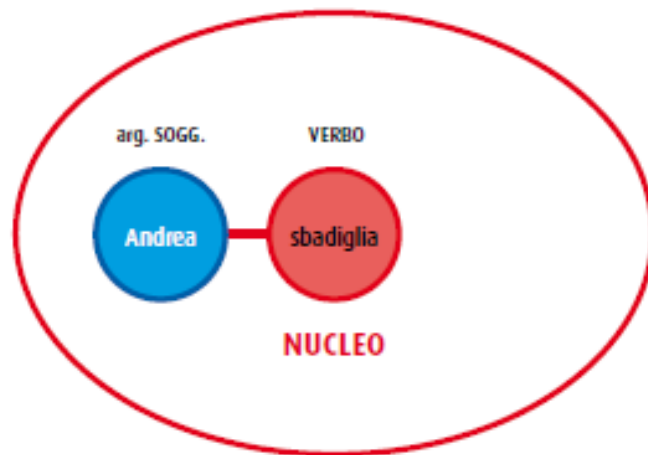


# Gli schemi radiali

30



nucleo formato da un verbo zerovalente

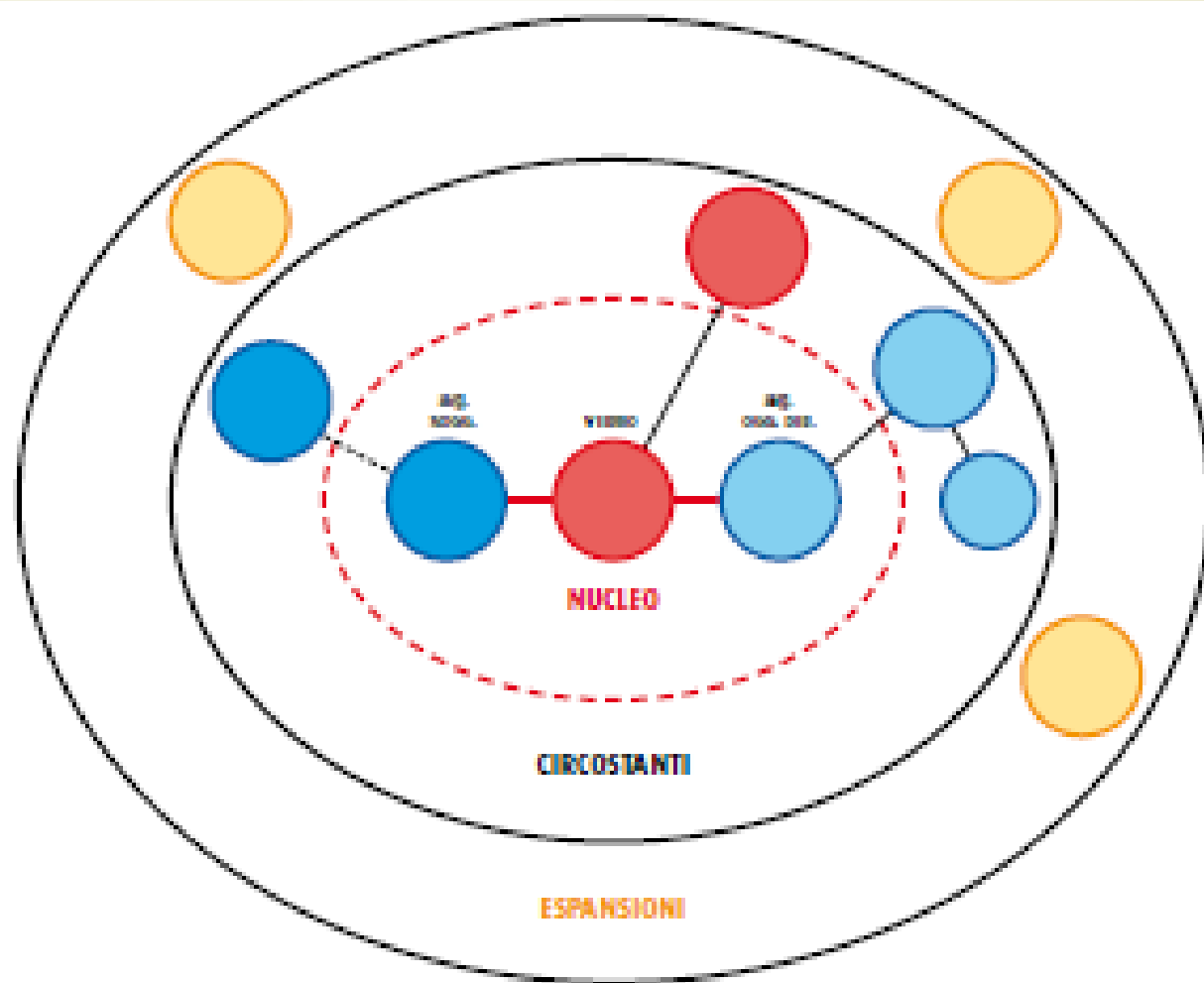


nucleo formato da un verbo monovalente

Sulla scena prima appare il verbo, che da solo enuncia un puro evento; poi, se il verbo è impersonale, l'evento è già completo; con gli altri verbi l'evento si completa via via che entrano in scena gli altri attori, che sono gli elementi necessari "chiamati" dal verbo" (F. Sabatini, *Lettera sul "ritorno alla grammatica"*, 2004)

# Le tre aree della frase nel modello Sabatini

31



# Alcuni vantaggi della grammatica valenziale

- ▶ Parte dalle competenze del parlante, è motivante e inclusiva
- ▶ Permette di ragionare, perché non dogmatica
- ▶ Permette di «vedere» e di manipolare la struttura della frase (col verbo al centro)
- ▶ Collega riflessione grammaticale e arricchimento lessicale (polisemia verbale legata a diverse costruzioni, restrizioni lessicali)
- ▶ Permette di studiare le parti del discorso (verbo, nome ecc.) non come elementi irrelati, ma partire dalla loro funzione nella frase
- ▶ Non separa rigidamente analisi della frase e del periodo, ma li vede come strategie espressive diverse al servizio del parlante
- ▶ Permette di impostare in modo coerente anche l'analisi dei testi, con ottime ricadute sulle abilità



# Potenziali svantaggi

- ▶ Bisogna introdurre una **terminologia nuova** (ma trasparente ed economica), non sempre unitaria (es. argomenti/complementi del verbo; margini/espansioni/circostanziali)
- ▶ Bisogna passare da un approccio nozionale a uno **funzionale**: non esistono “argomenti” in sé, ma “argomenti di” un verbo
- ▶ Chi insegna ha a che fare con affermazioni **soggette a verifica e controvertibili**: valenze variabili (es. *leggere, mangiare*), argomenti sottintesi (es. *parcheggiare*), esempi discutibili (*Mio cugino abita a Catania coi nonni*)...
- ▶ Se il modello è proposto **troppo presto** (prima dei 9/10 anni, quando sulla capacità di astrazione prevale l'ancoraggio al contesto), i ragazzi tendono a individuare un **numero di elementi necessari superiore a quello effettivo** perché interpretano “più/meno importante” in senso comunicativo, non formale (*Il treno è arrivato in ritardo*)

# Che valenza hanno?

34

- a) *abbaiare*
- b) *tuonare*
- c) *trascinare*
- e) *consegnare*
- f) *appartenere*
- g) *mostrare*
- h) *durare*
- i) *pentirsi*
- l) *comportarsi*

# Argomenti sottintesi...

- ▶ Il soggetto è spesso sottinteso in italiano perché ricavabile dalla forma verbale
- ▶ Con alcuni verbi è possibile sottintendere altri argomenti:  
es. oggetto diretto di *parcheggiare*
- ▶ L'argomento può essere sottinteso in generale quando può essere facilmente ricostruito a partire dal contesto (soprattutto nel parlato e in alcuni tipi di testi!):  
es. *Il professore ha dato molte insufficienze* (a chi?)  
*Mi sono pentito* (di cosa?)  
*Vado* (dove?)

# Effetti comunicativi delle variazioni di valenza



“Lui”- intende il verbo *dire* come bivalente: *esprimere qualcosa con le parole*

“Lei”- interpreta il verbo *dire* come trivalente: *indirizzare le proprie parole a qualcuno*

# La necessità di saturare le valenze (testi vincolanti)

## Costituzione della Repubblica Italiana

### Parte I DIRITTI E DOVERI DEI CITTADINI

#### Titolo III Rapporti economici

35. La Repubblica tutela il lavoro in tutte le sue forme ed applicazioni.

Cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori. Promuove e favorisce gli accordi e le organizzazioni internazionali intesi ad affermare e regolare i diritti del lavoro.

Riconosce la libertà di emigrazione, salvo gli obblighi stabiliti dalla legge nell'interesse

generale, e tutela il lavoro italiano all'estero.

36. Il lavoratore ha diritto ad una retribuzione proporzionata alla quantità e qualità del suo lavoro e in ogni caso sufficiente ad assicurare a sé e alla famiglia un'esistenza libera e dignitosa.

# La libertà di non saturarle (testo poetico)

*Infanzia del lavoro*

**Guarda** questa bambina  
che **sta imparando** a leggere:  
**tende** le sue labbra, **si concentra**,  
**tira su** una parola dopo l'altra,  
**pesca**, e la voce **fa** da canna,  
**fila, si flette, strappa**  
guizzanti queste lettere  
ora alte nell'aria  
**luccicanti**  
al sole della pronuncia.

(Valerio Magrelli)

# E per i dubbi? C'è il DISC!

39

► Nel Dizionario di Italiano Sabatini-Coletti (DISC), disponibile online ([http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano](http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano)) per ogni verbo sono riportati i diversi significati a seconda della costruzione (es. *pensare*, *aspirare*, *cedere*)

► La costruzione del verbo è indicata da una formula del tipo

**0sogg-v** → verbo zerovalente intr.

**sogg-v** → verbo monovalente intr.

**sogg-v-arg** → verbo bivalente tr.

**sogg-v-prep.arg** → verbo bivalente intr.

**LEGENDA:** **sogg** = soggetto      **v** = verbo

**arg** = argomento diretto diverso dal soggetto

**prep.arg** = argomento indiretto, introdotto da preposizione

► Il dizionario riporta anche eventuali elementi sottintesi

### III. Il percorso: rimettere in ordine le parti del discorso

La denominazione «parti del discorso» traduce l'espressione latina *partes orationis* una cui traduzione più fedele sarebbe «parti della frase»  
(G. Salvi)

“il verbo è la catena e il nervo de la lingua [...]; perché quelli nomi che ci sono incogniti ce li fa intendere il verbo, quale infra loro è collocato”.  
(N. Machiavelli)



# Gradualità nella morfologia

- ▶ Non vuol dire partire dal semplice per arrivare al complesso (es. dall'articolo al verbo) ma partire dalle parole più importanti e «significative» (nome, verbo) vedendole all'opera **dentro la frase** (anziché definirle solo per via semantica)
- ▶ Vedere il funzionamento di articolo e aggettivo all'interno del **gruppo del nome** (sintagma nominale), dell'avverbio nel **gruppo del verbo** o nella **frase**
- ▶ Introdurre il concetto di **accordo** prima di studiare i **paradigmi** delle parti variabili
- ▶ Introdurre il concetto di **collegamento** prima di introdurre preposizioni e congiunzioni
- ▶ Evitare misconcezioni difficili da estirpare (sono preposizioni NON SOLO *di a da in con su per tra fra*; sono congiunzioni coordinanti *e, o, né, ma*; NON *dunque, quindi, infatti, tuttavia*)
- ▶ Lavorare per livelli, selezionando le **nozioni di base** (necessarie e sufficienti per riconoscere le parti del discorso) e prevedendo un'esposizione graduale ad aspetti via via più complessi o più problematici delle stesse categorie

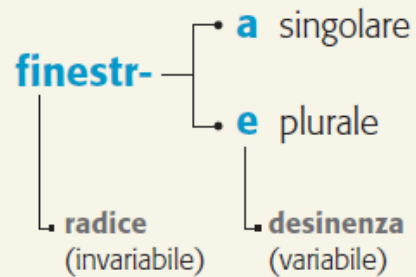
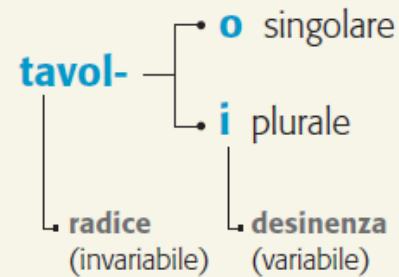
# Che parte è?

42

<b>lo</b>	<b>lo</b> zio / <b>Lo</b> so
<b>del</b>	la mollica <b>del</b> pane / Vorrei <b>del</b> pane
<b>sei</b>	<b>Sei</b> bello / <b>sei</b> mele / il <b>sei</b> di giugno
<b>voglia</b>	<b>Voglia</b> scusarmi / la <b>voglia</b> di gelato
<b>faccia</b>	<b>Faccia</b> silenzio / una <b>faccia</b> triste
<b>porta</b>	<b>Porta</b> la cravatta / La <b>porta</b> di casa
<b>dolce</b>	un caffè <b>dolce</b> / un <b>dolce</b> alla crema
<b>sotto</b>	<b>sotto</b> il tavolo / guarda <b>sotto</b> / la riga <b>sotto</b> / il <b>sotto</b>

# Come si riconosce il nome?

- ➔ Dal **significato** (indica oggetti, classi di oggetti, sostanze)  
→ *ma può anche indicare azioni, stati ecc.*
- ➔ Dalla **forma** (flessione)  
→ *ma ogni parola può diventare un nome con l'articolo davanti: il nome «reifica» più che designare cose...*
- ➔ Dalla **collocazione** e **combinazione** con le altre parole: accordo imposto alle altre parole che fanno parte del “**gruppo del nome**” (articolo, aggettivo) e posizione rispettiva

nome di **genere femminile**nome di **genere maschile**

Questo vecchio mantello era rimasto tra alcune bottiglie della mia cantina, accumulate là dai miei nonni, che le avevano conservate gelosamente.

# La concordanza nel gruppo del nome

- Per cogliere la concordanza bisogna guardare alla desinenza... ma a volte è meglio guardare l'articolo che precede
- Il nome ha un genere intrinseco e si flette per numero; articoli e aggettivi si flettono per accordarsi al nome nel genere (F/M) e nel numero (S/P)

i cani neri

i poeti romanti

il cane nero

il poeta romantico

la mano destra

le felci ombrose

# Come si riconosce il verbo?

46

- ▶ Dal significato (indica azioni, percezioni, sentimenti, avvenimenti; permette di collocare i fatti nel tempo e di presentarli secondo punti di vista diversi)
- ▶ Dalla morfologia (flessione o coniugazione)
- ▶ Dalla sintassi: parola che mette in relazione uno o più nomi e forma il perno della frase; la relazione tra verbo e nome è la **valenza**

# Quando il nome dice più del verbo

- Mario è **un bambino**
- Mario è diventato **adulto**
- Mario sembra **un bambino**



In queste frasi il verbo fa da **copula** (cordicella): serve a collegare due nomi, uno che fa da riferimento (*Mario*) e uno che attribuisce al primo una qualifica (**un bambino**)

**ATTENZIONE: Predicato nominale:** il nome predica, il verbo coniuga (al limite aggiunge una sfumatura di significato)

# Quando il nome assomiglia al verbo...



Che differenza c'è tra *schiaffo* e *schiaffeggiare*?

Tra *viaggio* e *viaggiare*?

Dal punto di vista semantico l'azione/evento indicato è lo stesso... Il verbo, però, rispetto al nome ci dà più informazioni sull'azione/evento (chi è il protagonista, quando ecc.)

I nomi di azione e di evento possono formare una frase con l'aiuto di un **verbo supporto** (**fare** un viaggio, **dare** uno schiaffo)

**ATTENZIONE: predicato nominale!** Il nome predica, il verbo





# Quando il nome ha una valenza

- ▶ Paolo ha voglia di dolce.
- ▶ Paola ha diritto di lamentarsi.
- ▶ Paolo è invidioso dei suoi colleghi.
- ▶ Paolo è capace di tutto.

IIIc. Il percorso:  
collegare la grammatica alla  
dimensione della testualità

# L'articolo non determina soltanto, non solo l'articolo determina...

C'era una volta l'infinito.  
E dentro l'infinito c'era una galassia.  
E dentro la galassia c'era un pianeta.  
E dentro il pianeta c'era un continente.  
E dentro il continente c'era uno stato.  
E dentro lo stato c'era un paese.  
E dentro il paese c'era una collina.  
E sopra la collina c'era un castello.  
E in quel castello c'era una stanza.  
E in quella stanza c'era un principe.

Principe Beniamino.

*Storiapiccola*, di Cristina Bellemo e Alicia Baladan (Topipittori)

# Come lavorano gli avverbi in *-mente*?

52

- ▶ Stessa forma (aggettivo femminile + suffisso *-mente*), funzione diversa:
  - Carla parla *velocemente*. (qualifica un verbo d'azione)
  - *Successivamente* andremo a Roma. (specifica le circostanze temporali e collega un prima e un dopo)
  - *Teoricamente* siamo arrivati. (attenua il significato dell'enunciato)
  - *Sicuramente* siamo arrivati. (assegna un grado di verità all'enunciato)
  - *Francamente*, non mi importa. (qualifica l'enunciazione)

# Come lavora il pronome? (pro-sintagma e pro-frase)

**Paolo** ha mandato dei fiori a **Marta**. Stasera **Marta** chiamerà **Paolo** per ringraziare **Paolo**.

**Paolo** ha mandato dei fiori a **Marta**. Stasera **lei** **gli** telefonerà per ringraziarlo.

**Il risotto alle vongole mi piace ma non lo digerisco.**

[*lo* = "il risotto alle vongole"]

**Giulia non è andata a scuola, ma io non lo sapevo.**

[*lo* = "che Giulia non è andata a scuola"]

**Vuoi sempre avere ragione e questo non mi piace.**

[*questo* = "(il fatto) che vuoi sempre avere ragione"]

**Hai avuto coraggio e ciò ti fa onore.**

[*ciò* = (il fatto) che hai avuto coraggio]

IId. Il percorso:  
collegare sintassi della frase semplice e  
della frase complessa

# Il concetto di trasformazione

55

Gli argomenti del verbo possono essere trasformati in **frasi complete** o argomentali

- **Il soggetto** diventa una frase soggettiva

Mi irrita il tuo ritardo

Mi irrita che tu sia in ritardo

- **L'oggetto** diventa una frase oggettiva

Ho chiesto il tuo aiuto

Ti ho chiesto di aiutarmi

# Dal sintagma alla frase

56

- Gli attributi del nome possono essere trasformati in **frasi relative**

Un ritardo inatteso

Un ritardo che non mi aspettavo

- Le espansioni possono essere trasformate in **frasi subordinate circostanziali**

Dopo la lezione prendo il treno.

Dopo che avrò finito la lezione/Dopo aver finito la lezione, prenderò il treno.

Al mio rientro il cane abbaia per la fame

Quando sono rientrato il cane abbaia perché aveva fame.



# La nominalizzazione

Dalla frase al nome d'azione o di evento:

Fumare fa male alla salute > Il fumo fa male alla salute

Aspetto che la lezione inizi > Aspetto l'inizio della lezione

# Distinguere i collegamenti tra frasi

58



- ▶ Una frase complessa non è altro che una frase semplice che contiene altre frasi
- ▶ Come per la frase semplice, la prima domanda corretta da farsi di fronte a una frase non è «che relazione esprime?» ma «che posizione occupa nella struttura?»
- ▶ Una volta individuato il **«nucleo» della frase complessa** (la frase reggente) passeremo a distinguere elementi **necessari** ed elementi **facoltativi** (frasi argomentali o complete e non)
- ▶ Per le frasi non complete individueremo il punto di attacco (nome, verbo, predicato, intera frase), la forma (implicita/esplicita), se esplicita: eventuale congiunzione specializzata, modo verbale (es. congiuntivo)

# Le relative (attacco: nome)

59



- **L'auto col baule aggiuntivo:** le **relative** che espandono un nome
- Possono avere funzione attributiva o restrittiva (se servono a precisare il referente del nome)

La macchina nella foto, **su cui è montato un baule**, è una 500

La macchina **che ho incontrato** aveva un baule aggiuntivo

**Attenzione:** nel secondo esempio non possiamo sostituire *il quale* a *che* (funzione di oggetto)

# Le completive (attacco: verbo)

60



- **L'autocarro** (cabina e cassone di carico integrati tra loro): frase reggente e frase **completiva** (o argomentale)
- La completiva può essere **soggettiva** (funziona come soggetto della reggente) o **oggettiva** (oggetto)
- Possono essere implicite (stesso soggetto della principale, verbo all'infinito) o esplicite (introdotte da *che* e con modo all'indicativo/congiuntivo comandato dal verbo reggente)

N.B.: Le oggettive dipendenti da verbi di dire sono chiamate «interrogative indirette», le completive dipendenti da nomi «dichiarative»

# Le subordinate propriamente dette

61



- ▶ **L'autotreno** (cabina autonoma con uno o più rimorchi): frasi **subordinate** che si aggiungono liberamente alla reggente, per esprimere circostanze (strumento, causa, motivo e fine dell'azione; determinazioni spaziali e temporali dell'evento espresso dal verbo della principale)
- ▶ Possono essere implicite (stesso soggetto della principale, verbo all'infinito) o esplicite (introdotte da congiunzioni più o meno specializzate e con modo all'indicativo/congiuntivo)
- ▶ Congiunzioni più o meno specializzate (es. *sebbene/perché*), posizione tematica/rematica (*siccome/perché*), locuzioni (in modo che, a causa di)

# Distinguere i collegamenti tra frasi

62



- ▶ **L'autoarticolato** (cabina con un semirimorchio snodabile): la reggente è in correlazione con una dipendente; tra le due c'è un rapporto di interdipendenza
- ▶ periodo ipotetico (in cui la premessa, introdotta dal se..., deve necessariamente portare al rimorchio una conseguenza), strutture comparative (a tanto... segue un quanto...) e consecutiva (talmente... che...),

# Saper collegare frasi in vari modi

63

➤ **SUBORDINAZIONE:** collegamento affidato alla grammatica  
*Pietro è arrivato tardi perché ha perso il treno.*

➤ **COORDINAZIONE:** collegamento affidato alla grammatica  
*Pietro ha perso il treno e è arrivato tardi.*

➤ **GIUSTAPPOSIZIONE:** collegamento affidato

- al ragionamento coerente (inferenza)

*Piero ha perso il treno. È arrivato tardi.*

- alle relazioni anaforiche

*Piero ha perso il treno. Per questo si è rotto una gamba.*

## V. Proposte per un curricolo verticale di riflessione grammaticale

Solo quando comincia a maturare la capacità di astrazione, il discente può puntare a scoprire la grammatica che è già presente nel suo cervello  
(F. Sabatini)

Conoscere il sistema della lingua e immergerci nella varietà dei tipi di testo: questo il programma di una buona educazione scolastica  
(F. Sabatini)



## Obiettivi della scuola primaria (SP):

65

Elementi preliminari di grammatica riflessa ("parole per parlare delle parole"):

- ✓ **classi di parole** individuate osservando regolarità, paradigmi ecc. (esemplificazioni concrete più che definizioni generali)
- ✓ morfologia derivazionale (**famiglie di parole**)
- ✓ vocabolario di base, polisemia e usi figurati
- ✓ primi elementi di sintassi (accordo, ordine, reggenza, collegamento)

## Obiettivi della scuola media (SSIG):

Riflessione grammaticale strutturata:

- ✓ ridefinire le classi di parole su base sintattica
- ✓ gruppi di parole (gruppo nominale e gruppo verbale), concetto di valenza
- ✓ analisi della **frase** semplice + trasformazioni (> frase complessa)
- ✓ riflessione lessicale: rapporti di significato; cenni sui registri; effetti delle derivazioni sulle categorie grammaticali
- ✓ il testo: coesione e coerenza, punteggiatura

### Obiettivi del biennio della SSIG:

- ✓ ancora grammatica (delle regole e delle scelte)
- ✓ ancora lessico
- ✓ ancora testualità
- ✓ variabilità linguistica

### Obiettivi del triennio della SSIG:

- ✓ continuare a lavorare sulla lingua partendo dai testi
- ✓ pratica delle diverse tipologie testuali
- ✓ tenere allenato il muscolo grammaticale (INValSI in 5a)

# Quello che della sintassi c'è da sapere (e da non dimenticare)

- Avere un'idea intuitiva di frase e riconoscere le frasi dotate di senso e ben formate da quelle prive di senso o **agrammaticali**
- Riconoscere forma e significato delle parole fondamentali
- Distinguere le **parole variabili** (secondo le categorie di genere, numero, persona, tempo) da quelle **invariabili**
- Riconoscere le **parti del discorso** (o categorie grammaticali) su base morfologica e semantica, ma anche sulla base di distribuzione e funzione (imprescindibili nel caso di parole multicategoriali come *la* o *dopo*)
- Riconoscere le **relazioni di accordo** all'interno della frase
- Riconoscere i **gruppi di parole** (espressioni o sintagmi) che danno luogo alla frase semplice, in particolare il gruppo nominale

# Testi di riferimento

68

- ▶ C. De Santis, *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci, 2016; *Grammatica in gioco*, Dedalo, Bari, 2011.
- ▶ M. Prandi, C. De Santis, *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e grammatica italiana*, UTET, Torino, 2011. (Università)
- ▶ F. Sabatini, *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Mondadori, Milano 2016.
- ▶ Francesco Sabatini, Carmela Camodeca, Cristiana De Santis, *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino, 2011 (medie superiori)
- ▶ Francesco Sabatini, Carmela Camodeca, Cristiana De Santis, *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino, 2014 (medie inferiori)
- ▶ L. Tesnière, *Elementi di sintassi strutturale*, a c. di G. Proverbio e A. Trocini Cerrina, Rosenberg e Sellier, Torino, 2001.
- ▶ M.G. Lo Duca e C. Provenzano, *A partire dalla frase... Sillabo di riflessione linguistica per la scuola primaria e secondaria di I grado*, Provincia Autonoma di Bolzano, 2012.
- ▶ G. Cerini, *Le nuove indicazioni per il curricolo verticale*, Maggioli, Rimini, 2013.
- ▶ L. Azzoni, B. Nanni, L. Montanari, G. Carbone, *Ratio. Un metodo per il latino*, Laterza Edizioni Scolastiche, Roma, 2012.

# Risorse on-line sulla valenziale

69

Lettera sul “ritorno alla grammatica” di F. Sabatini (2007)

[http://193.205.158.207/vol\\_2/4-x/4-1%20LETTERA%20SULLA%20GRAMMATICA,%202007/01-4-1%20LETTERA%20SULLA%20GRAMMATICA,%202007.htm](http://193.205.158.207/vol_2/4-x/4-1%20LETTERA%20SULLA%20GRAMMATICA,%202007/01-4-1%20LETTERA%20SULLA%20GRAMMATICA,%202007.htm)

Unità teoriche/pratiche sulla valenziale di Sabatini e collaboratori (Progetto PON-Indire, 2009)

<http://www.scuolavalore.indire.it/guide/il-modello-della-grammatica-valenziale-2/>

Unità di linguistica generale e italiana di F. Orletti e C. De Santis (Progetto PON-Indire, 2012)

[http://www.scuolavalore.indire.it/nuove\\_risorse/introduzione-alla-linguistica-generale-e-italiana/](http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/introduzione-alla-linguistica-generale-e-italiana/)

Dizionario DISC on-line: [http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/](http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/)

Voci dell'Enciclopedia dell'Italiano Treccani (argomenti, complementi, analisi logica ecc.):

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

[http://www.treccani.it/lingua\\_italiana/articoli/scritto\\_e\\_parlato/valenziale.html](http://www.treccani.it/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/valenziale.html)

<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/modelli-grammaticali.html>

<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/insegnare-grammatica.html>

Mio blog: <http://valenziale.blogspot.it>

# Risorse on-line su curricolo verticale, competenze ecc.

70

A. Colombo, *Per un curricolo verticale di riflessione sulla lingua* (2012, 2013)

<http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/02Colombo-4.pdf> (Parte I)

[http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/5-2013/Colombo\\_G&D\\_5.pdf](http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/5-2013/Colombo_G&D_5.pdf) (Parte II)

D. Notarbartolo, *Curricoli per livello*

<http://notarbartolo.it/grammatica/curricoli-per-livello/#.WJCTPmdd7IU>

G. Cerini, *Curricolo verticale: un'idea generativa*

[http://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/curricolo\\_verticale.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/curricolo_verticale.pdf)

Il *Sillabo di Bolzano* (a c. di M.G. Lo Duca e C. Provenzano) e i suoi sviluppi

<http://www.ipbz.it/content/grammatica-valenziale>

F. Sabatini, *Grammatica a scuola. Perché, come e quando* (2016)

<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/grammatica-scuola.html>

F. Batini, *Insegnare per competenze* (2013) [http://www.laricerca.loescher.it/quaderno\\_02/](http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_02/)

G. Pallotti, *Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?* (2009)

[http://www.scuolavalore.indire.it/nuove\\_risorse/descrivere-le-lingue-qual-metalinguaggio-per-una-educazione-linguistica-efficace/](http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/descrivere-le-lingue-qual-metalinguaggio-per-una-educazione-linguistica-efficace/)