



## LA GRAMMATICA A SCUOLA

VERSO IL XVI CONVEGNO GISCEL...

a cura di Donatella Lovison e Vittoria Sofia

### 7. Analizzare la frase con la grammatica valenziale di Donatella Lovison, Giscel Veneto

- ▣ In partenza: alcune riflessioni teoriche
- ▣ Il modello valenziale: definizioni teoriche di “nucleo della frase”
- ▣ Un primo spunto didattico
- ▣ Ancora sul modello valenziale: circostanti o espansioni, fuori e dentro il nucleo
- ▣ Limiti e intenti della proposta didattica
- ▣ In classe: la frase semplice
- ▣ Rappresentazione grafica della frase semplice
- ▣ Qualche ulteriore riferimento teorico per l'analisi della frase complessa
- ▣ In classe: la frase complessa
- ▣ Rappresentazione grafica della frase complessa
- ▣ Bibliografia di riferimento

#### **In partenza: alcune riflessioni teoriche**

Secondo Sabatini (2004) non si può e non si deve fare a meno dello studio riflesso sulla lingua nell'istruzione scolastica almeno per tre motivi:

1. non è possibile usare in modo consapevole e appropriato la lingua, specialmente nello scrivere, senza conoscere analiticamente il suo funzionamento;
2. questa conoscenza aiuta certamente anche nell'apprendere le altre lingue;
3. l'analisi della lingua è indagine sui nostri processi mentali, sui nostri rapporti sociali e sulla nostra storia culturale.

Si parla (ultimamente anche in maniera discutibile), di assenza o di insuccesso dell'insegnamento grammaticale nella scuola. Ecco alcune ragioni:

«La grammatica moderna, anzi la grammatica *tout court* e le connesse questioni del suo insegnamento continuano ad essere assenti nel momento della **formazione iniziale degli insegnanti**» (Lo Duca 2006).

«Lo studio risulta per gli alunni gravoso e infruttuoso per **mancanza di scientificità**: molte definizioni **non spiegano** i meccanismi della lingua; le spiegazioni spesso non trovano riscontro nell'**uso reale** della lingua e quindi non sono utilizzabili» (Sabatini 2004).

In particolare gli studiosi appena citati criticano i cosiddetti “complementi”.

«La definizione dei cosiddetti complementi (fatta eccezione per il complemento oggetto) **rientra molto di più nella semantica che non nella sintassi**: è un tentativo di inquadrare in concettitipo (colpa, pena, mezzo, prezzo, fine, causa, vantaggio, modo, distribuzione, ...) la nostra visione del mondo (azioni umane, eventi vari), ma per quanto si voglia essere sottili, l'interpretazione di tali espressioni finisce con l'essere approssimativa e controversa.

Es.: *si viaggia più comodamente in treno* = mezzo o stato in luogo?

*ti ho detto queste cose per burla* = modo o fine?

[...] Esercizi di questo tipo (che furono ideati per aiutare a tradurre dall'italiano in latino), [...] possono forse abituare a chiarire una serie di aspetti della realtà espressi con quelle parole, ma **non spiegano certo come è costruita la frase**» (Sabatini 2004).

In conclusione, l'obiettivo della riflessione sintattica dovrebbe invece essere **cogliere unitariamente le relazioni tra tutti gli elementi che possono entrare in una frase**.

## Il modello valenziale: definizioni teoriche di “nucleo della frase”

(I riferimenti sono sempre relativi a studi teorici e ad una esemplificazione di come l'argomento venga trattato in un manuale di grammatica per la scuola secondaria di primo grado - *L'italiano di oggi* - che ho adottato e usato in classe per dieci anni)

«Si può paragonare il verbo a una specie di atomo munito di uncini, che può esercitare la sua attrazione su un numero più o meno elevato di attanti, a seconda che esso possieda un numero più o meno elevato di uncini per mantenerli nella sua dipendenza. Il numero di uncini che un verbo presenta, e di conseguenza il numero di **attanti** che esso può reggere, costituisce ciò che chiameremo la **valenza del verbo**» (Lo Duca 2006, cit. da L. Tesnière, *Elementi di sintassi strutturale*, Rosenberg & Sellier, Torino 2001).

«Il modello della grammatica cosiddetta “valenziale” individua nel verbo le **valenze** (paragonabili a quelle degli elementi chimici), ossia la predisposizione che ogni verbo ha, secondo il suo significato, a combinarsi con un certo numero di altri elementi per produrre un'espressione minima di senso compiuto: la frase ridotta al minimo indispensabile, quello che viene anzi chiamato il **nucleo della frase**» (Sabatini 2004).

«In chimica, gli atomi dei vari elementi si combinano tra loro per formare le molecole dei composti. Ogni elemento può allacciare un numero fisso di “legami” con gli altri atomi, che si chiamano “valenze”. Analogamente, ogni verbo ha un suo numero di **valenze**, cioè di rapporti con elementi esterni che “ha bisogno” di attivare» (Tavoni 1999).

«Chiamiamo **frase nucleare** una frase composta solo dal verbo e dai suoi **argomenti** [...]. La funzione svolta dal verbo può anche essere svolta da un aggettivo (accompagnato dal verbo *essere*)» (Salvi, Vanelli 2004).

«Terremo distinti terminologicamente gli *attanti*, che sono i partecipanti dell'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 costruzione sintattica**. Un termine alternativo per argomento è **valenza**» (Salvi, Vanelli 2004).

## Un primo spunto didattico

Prendendo spunto da questa definizione scientifica e pensando alla riflessione in classe, è necessario portare gli allievi a ragionare su due piani:

1. il **significato** del verbo e lo **scenario** da esso evocato (piano del significato);
2. la realizzazione di questo “scenario” nella **frase** (piano sintattico).

Ho trovato utile in questo senso, e visto che le valenze del verbo possono essere o meno saturate nella frase, utilizzare in maniera distinta i due termini **valenza** e **argomento**, anche se la distinzione terminologica non ha carattere di scientificità: **valenze** del verbo (semantica) e **argomenti** del predicato (sintassi).

Ad esempio, il verbo *scrivere* nel suo “scenario” è trivalente (**chi** scrive / **che cosa** scrive / **a chi** scrive), ma nelle frasi gli argomenti non sono sempre tre:

*Luisa ha scritto una lettera a Giacomo* (tre argomenti)

*Ieri Luisa ha scritto tutto il pomeriggio* (un argomento)

*Luisa ha scritto un testo per domani* (due argomenti)

Questa distinzione può facilitare la riflessione sui verbi a più costruzioni.

«Un verbo può avere più di una struttura argomentale; a ogni diversa struttura argomentale corrispondono uno o più significati» (Lo Duca 1999).

«*Questi autobus vanno* (con *andare* usato in senso assoluto, monovalente) significa “sono in servizio” o anche “funzionano bene”; *questi autobus vanno al centro* (con *andare* bivalente) significa “sono diretti al centro”. Spesso il cambiamento di costruzione deriva dall'uso metaforico del verbo: riferito al fenomeno atmosferico tuonare è zerovalente, mentre in *tuonano i cannoni* (=“i cannoni stanno sparando”) è monovalente e in *il direttore tuona i suoi ordini ai dipendenti* (=“il direttore impartisce con voce tonante ordini ...”) è addirittura trivalente» (Sabatini 2004).

«Diversi verbi transitivi possono a volte essere usati “in modo assoluto”, cioè senza complemento

oggetto. A volte, dunque, questi verbi si comportano come verbi **bivalenti** (*Ho mangiato la torta*), a volte come verbi **monovalenti** (*Ho mangiato*). Ma si tratta di costruzioni diverse, che hanno significati diversi e non possono alternarsi indifferentemente. Lo dimostra il fatto che uno scambio di battute come questo è agrammaticale:

\* *Hai mangiato la torta? Sì. Ho mangiato*

e lo è anche

\* *Hai mangiato? No, non ho mangiato la torta.*

Questo vale anche per alcuni verbi intransitivi che possono essere **bivalenti** o **monovalenti** come *andare*, ma non le due cose insieme:

\* *Oggi, finalmente, l'ascensore va? Sì, va al terzo piano»* (Tavoni 1999).

### **Ancora sul modello valenziale: circostanti o espansioni, fuori e dentro il nucleo**

«Normalmente i parlanti non si limitano a dare le informazioni essenziali: aggiungono altre informazioni supplementari, che Tesnière chiamava **circostanti** (oggi si dicono più spesso **espansioni**), relative al tempo e/o al luogo in cui un certo evento si verifica (*oggi/ per tutto il mese Maria ha studiato in biblioteca/ qui*); o relative alla causa che è all'origine di un certo evento (*Maria studia per passione/ perché è ambiziosa*); o relative allo strumento che rende possibile il realizzarsi dell'evento (*Maria scrive con la matita/ con il computer*), e via di questo passo» (Lo Duca 2006).

«Tutte le altre informazioni che possiamo aggiungere a quelle fornite dal nucleo stretto possono collegarsi a questo in due modi ben diversi e quindi collocarsi su due distinti piani. Possono essere specificazioni dei singoli costituenti del nucleo: ossia attributi, apposizioni, espressioni preposizionali, frasi relative, che specificano gli argomenti, o anche avverbi e locuzioni avverbiali che specificano il verbo. Questi elementi sono legati morfologicamente e sintatticamente, oltre che semanticamente, ai singoli elementi del nucleo. [...] Possiamo chiamarli semplicemente **circostanti del nucleo** [...]. È possibile però aggiungere molte altre informazioni anche a questo nucleo arricchito: informazioni che non si legano più, specificamente, agli elementi del nucleo, né ai loro circostanti, ma che tuttavia fanno parte della scena complessiva. [...] Per non confonderle con i circostanti del nucleo dobbiamo denominarle in un altro modo: è invalso per esse il termine di **espansioni**» (Sabatini 2004).

«Gli elementi che “saturano” le valenze di un verbo sono i suoi **argomenti**. Perché una frase sia ben formata occorre che tutte le valenze del verbo siano “saturate”. Il predicato con i suoi argomenti costituisce il nucleo della frase. Tutti gli altri elementi della frase, non necessari perché la frase sia ben formata, si chiamano extra-nucleari, o **espansioni**.

Le espansioni che si legano proprio al predicato, strettamente, specificandone o modificandone il significato, si chiamano **avverbiali** (*Francesco ha letto la poesia in modo commovente; Ha piovuto a dirotto*). Quelle che si legano, “più dall'esterno”, all'intero nucleo, si chiamano **circostanziali**» (Tavoni 1999).

### **Limiti e intenti della proposta didattica successiva**

La distinzione tra “circostanti” ed “espansioni”, tra “avverbiali” e “circostanziali” crea qualche difficoltà di ragionamento sistematico nell'allievo, per cui la proposta che presenterò è frutto della ricerca di un modello convincente e applicabile in classe che, prendendo spunto dalle conoscenze dei linguisti coniugate con la pratica didattica quotidiana, sia uno **strumento ragionevolmente utile per descrivere ogni tipo di frase, semplice e complessa**.

Il criterio generale che governa il modello proposto parte dalla scoperta e dall'utilizzo di **relazioni di significato** esistenti tra gli elementi costitutivi della frase, per arrivare a descrivere i **legami sintattici** (in sintonia con Lo Duca 2006, che afferma: «la nostra analisi dovrà riguardare e integrare i due livelli dell'analisi: quello sintattico e quello semantico»).

Molti studiosi e autori di manuali (Sabatini 2004 ad esempio, o Tavoni 1999) propongono rappresentazioni grafiche della frase secondo il modello valenziale, quindi anche il modello di seguito descritto punta sulla strategia della rappresentazione grafica che facilita la comprensione della struttura della frase.

Il modello lascia spazio eventuale anche per l'analisi logica tradizionale, oppure per «introdurre delle riflessioni semantiche 'leggere' sulla funzione dei diversi elementi in campo» (Lo Duca 2006) in un ulteriore piano di analisi, integrato e non in contraddizione con il modello.

### **In classe: la frase semplice**

#### **Prerequisiti di partenza**

1. Saper riconoscere il verbo in una frase
2. Saper riconoscere preposizioni e congiunzioni
3. Saper riconoscere un sintagma (verbale, nominale, aggettivale, preposizionale, avverbiale)
4. Percepire ogni frase in situazione di comunicazione (qualcuno sta dicendo qualcosa a proposito di qualcuno/qualcosa),(tema-rema // topic-comment)

#### **Obiettivi**

1. Prestare attenzione ad ogni elemento espresso nella frase e non solo al suo significato globale
2. Saper individuare gli argomenti del verbo
3. Saper descrivere una frase semplice
  - nei suoi componenti nucleari ed extranucleari
  - scoprendo i legami semantici tra i componenti
  - individuando i legami sintattici tra i componenti

#### **La scoperta delle valenze**

Si suggeriscono alcune strategie metodologiche per l'insegnante, quali quella di porre domande per indirizzare verso la scoperta e di guidare gli allievi non dando la soluzione, ma sostenendo o confutando le ipotesi che loro formulano.

È possibile incontrare qualche difficoltà iniziale, in quanto gli alunni possono trovare difficoltà nella distinzione tra elementi necessari (nucleari) ed elementi secondari (extra-nucleari), perché percepiscono (e correttamente!) i circostanziali come elementi importanti per la comunicazione.

Vediamo di simulare quello che può succedere in classe. Se si sta lavorando sul verbo *camminare* la domanda potrebbe essere:

#### **Di quali elementi non può fare a meno il verbo *camminare* per funzionare?**

Viene facilmente individuato che c'è bisogno di qualcuno che cammina, cioè il soggetto. I ragazzi possono però formulare l'ipotesi che sia essenziale dire *dove* qualcuno cammina (*per strada, lungo il sentiero, ecc.*). L'insegnante allora mette in discussione l'ipotesi portando esempi in cui il *dove* non sia presente, quali:

*Luigi è nervoso e cammina avanti e indietro senza sosta.*

*Ieri ho camminato tutto il giorno e ora sono stanca.*

La domanda può essere quindi riformulata:

#### **Di quali elementi ha bisogno AL MINIMO il verbo *camminare* per funzionare?**

Si arriva con gli allievi a determinare che l'unico elemento necessario è il soggetto. Gli altri elementi sono importantissimi ma non strettamente necessari al funzionamento del verbo.

#### **Suggerimenti metalinguistici**

Come si diceva in precedenza, per facilitare la condivisione del metalinguaggio ed evitare ambiguità concettuali, è bene decidere con gli studenti una terminologia che sia chiara e permetta di distinguere il piano del significato da quello sintattico della frase.

Evidentemente è difficile con ragazzi della scuola secondaria parlare di **attanti**, ma si può ad esempio parlare di **valenze** quando si tratta del verbo "in sé", nel suo significato e di **argomenti** quando il verbo diventa predicato, cioè viene "calato" nella frase e messo in relazione sintattica con altri elementi.

A fini pratico-didattici ho anche trovato utile chiamare convenzionalmente gli argomenti in questo modo:

x = soggetto;

y = sintagma nominale (complemento oggetto o diretto);

z = sintagma preposizionale (complementi indiretti);

Tutti gli elementi extranucleari sono chiamati 'espansioni', nel caso della frase semplice, 'subordinate extranucleari' nel caso della frase complessa.

### L'argomento x, il soggetto

Non si può riconoscere il soggetto mediante la domanda tradizionale "chi o che cosa compie l'azione espressa dal verbo?" per almeno due ragioni:

1. perché i verbi non esprimono solo azioni ma anche eventi e stati

*Non sono in casa*

*Luigi è caduto con la bici*

2. perché la domanda non è logica nelle frasi passive in cui chi fa l'azione è l'agente

*Quella lettera è stata scritta da Andrea*

Ecco un elenco di possibili domande per condurre gli allievi ad individuare in modo sicuro il soggetto sintattico, non confondendolo con altri elementi della frase:

- di chi/di che cosa si parla? cosa se ne dice? (tema-remà/topic-comment)
- chi/che cosa è che (+ verbo+ altri elementi)?
- in questa frase di chi/di che cosa si dice che (+verbo)?

Esempi dimostrativi:

1. *Maria ha preso un'insufficienza in matematica*

di chi / di che cosa si parla? cosa se ne dice? (tema-remà / topic-comment)

chi / che cosa è che (+ verbo + altri elementi)?

in questa frase di chi si dice che ha preso un'insufficienza? = di Maria.

2. *Ieri si è rotta la catena della mia bici*

di che cosa si parla?= della catena della bici; cosa se ne dice?= che ieri si è rotta;

che cosa è che si è rotto? = la catena;

in questa frase di che cosa si dice che si è rotto? = della catena.

3. *Maria è stata promossa in terza media*

di chi si parla?= di Maria; cosa se ne dice?= che è stata promossa ...;

chi è che è stato promosso? = Maria;

in questa frase di chi si dice che è stata promossa?= di Maria.

### Rappresentazione grafica della frase semplice

#### Tappe

1. Segmentare la frase in sintagmi e numerarli
2. Individuare il predicato e sottolinearlo
3. Scoprire le valenze del verbo
4. Scoprire gli argomenti che le saturano nella frase (x-y-z)
5. Evidenziare in un cerchio o in un quadrato (di colore blu in questa sede) per il predicato
6. Gli elementi nucleari sono legati al predicato con una **freccia a doppia punta**
7. Le espansioni sono legate all'elemento che le regge semanticamente e sintatticamente con una **freccia ad una sola punta**

#### 1° esempio

Ieri <sup>1</sup>/ a Padova <sup>2</sup>/ è piovuto <sup>3</sup> /a lungo <sup>4</sup>



Per scoprire i legami di significato e sintattici tra i sintagmi di una frase si prova ad abbinare i sintagmi stessi, facendo leva sulla **capacità degli allievi di lavorare sul significato**.

In una frase come quella soprastante, ad esempio, le "coppie" da provare sono:

è piovuto ieri (3+1)

è piovuto a Padova (3+2)

è piovuto a lungo (3+4)

Funzionano dal punto di vista della completezza del significato, quindi c'è un legame stretto tra il predicato e questi sintagmi.

Invece non funzionano dal punto di vista del significato, quindi non sono legate tra loro, le coppie:

ieri a lungo (1+4)

a Padova a lungo (2+4)

ieri a Padova (1+2)

Per completare la riflessione sintattica è essenziale portare gli studenti ad individuare i connettivi e a farli **coincidere graficamente** con le frecce.

Una possibile domanda guida da porre agli allievi è: *quale parola unisce l'elemento 2 al 3?* Guardando il grafico e le frecce, la risposta sarà 'a'.

Nel caso della frase presa ad esempio, gli studenti potrebbero individuare anche la 'a' tra 3 e 4. In questo caso si richiama il concetto di **locuzione** preposizionale/avverbiale se studiato precedentemente, ovvero lo si introduce in questo momento, per ricordare che la locuzione è "un blocco unico", come se fosse una parola sola.

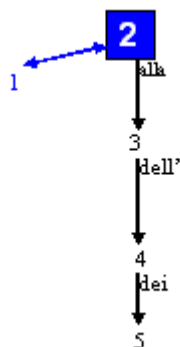
La rappresentazione sarà quindi così completata:

Ieri <sup>1</sup> / a Padova <sup>2</sup> / è piovuto <sup>3</sup> / a lungo <sup>4</sup>



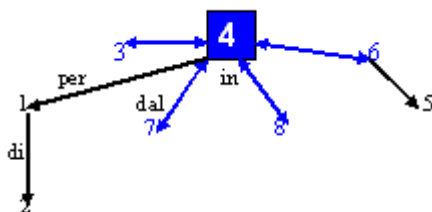
2° esempio

Carlomagno <sup>1</sup> / cavalcava <sup>2</sup> / alla testa <sup>3</sup> / dell'esercito <sup>4</sup> / dei franchi <sup>5</sup>



3° esempio

Per la lezione <sup>1</sup> / di stamattina <sup>2</sup> / Giulia <sup>3</sup> / ha tradotto <sup>4</sup> / tre <sup>5</sup> /brani <sup>6</sup> / dal francese <sup>7</sup> / in italiano <sup>8</sup>



Nel caso di attributi e apposizioni si chiede allo studente quale elemento sia prevalente dal punto di vista del significato. In questo esempio la coppia è "tre brani" ed è intuitivo dare la prevalenza a "brani", per cui l'attributo risulta legato al nome in un piano ulteriore/sottostante e non viceversa.

Nel caso di soggetto sottinteso (come in *Per la lezione di stamattina ha tradotto tre brani dal francese in italiano*), la numerazione procede così:

Per la lezione <sup>1</sup> / di stamattina <sup>2</sup> / (lei) <sup>3</sup> / ha tradotto <sup>4</sup> / tre <sup>5</sup> /brani <sup>6</sup> / dal francese <sup>7</sup> / in italiano <sup>8</sup>

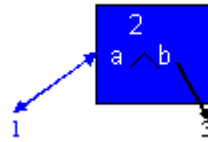
### La rappresentazione di frasi con predicato nominale

Nel caso del predicato nominale «la struttura del predicato non dipende dal verbo, ma dal nome, che è il termine principale del predicato» (Prandi 2006).

È necessario quindi rappresentare il legame con il nome e non con il verbo e scoprire se l'elemento analizzato sia o no argomento del nome.

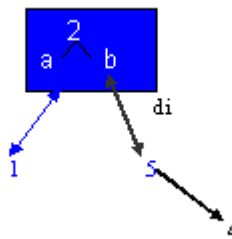
#### 1° esempio

Maria<sup>1</sup> /è<sub>a</sub> una alunna<sup>2</sup> /capace<sup>3</sup>



#### 2° Esempio

La mamma<sup>1</sup> /è<sub>a</sub> orgogliosa<sup>2</sup> /di sua<sup>4</sup> figlia<sup>5</sup>



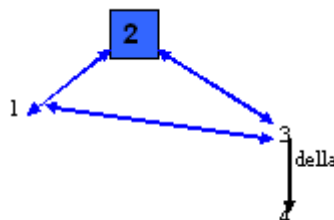
### Come rappresentare frasi con predicativi

La proposta si basa sulla scoperta del doppio legame di significato del predicativo, tra:

- predicato, predicativo e soggetto
- predicato, predicativo e complemento oggetto

#### 4° esempio

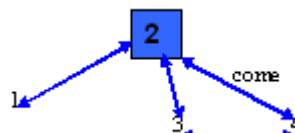
Matteo<sup>1</sup> /è considerato<sup>2</sup> /il migliore<sup>3</sup> /della classe<sup>4</sup>



‘Il migliore’ è semanticamente legato sia a ‘è considerato’, sia a ‘Matteo’.

#### 5° esempio

L'allenatore<sup>1</sup> /ha convocato<sup>2</sup> /Alex<sup>3</sup> /come titolare<sup>4</sup>



‘come titolare’ è semanticamente legato sia a ‘ha convocato’ sia ad ‘Alex’

### Qualche ulteriore riferimento teorico per l'analisi della frase complessa

(I riferimenti sono sempre relativi a studi teorici e ad una esemplificazione di come l'argomento venga trattato in un manuale di grammatica per la scuola secondaria di primo grado)

«La struttura frasale su cui si organizza tutta la frase complessa è la **frase principale**. In linea di principio una frase complessa sarà costituita da tante strutture frasali quante sono le forme verbali che in essa compaiono.

Quanto alla funzione, suddivideremo le proposizioni in tre tipi:

- 1) proposizioni che fungono da argomento della frase matrice come le proposizioni Soggetto od Oggetto diretto;
- 2) proposizioni che fungono da elemento extranucleare della frase matrice come proposizioni temporali, causali, ecc.
- 3) proposizioni che modificano elementi nominali in funzione attributiva, come le proposizioni relative» (Salvi, Vanelli 2004: 215, 218).

· «Le subordinate relative - introdotte da pronomi relativi - si riferiscono a un nome o pronome (che si chiama antecedente) contenuto nella frase sovraordinata. Per questo hanno una funzione simile all'attributo o all'apposizione.

· Le subordinate argomentali - introdotte da congiunzioni o preposizioni - saturano le valenze del predicato della frase sovraordinata. Hanno quindi una funzione simile a un argomento della frase.

· Le subordinate non argomentali - introdotte da congiunzioni o preposizioni - hanno una funzione simile a un altro complemento, extranucleare, della frase» (Tavoni 1999: 822).

In Salvi e Vanelli (2004) le proposizioni argomentali sono distinte in: **proposizioni soggetto, proposizioni complete, proposizioni complete indirette.**

Tavoni (1999) distingue le frasi argomentali in **sogettive** e **complete**. Una subordinata argomentale completa può:

- svolgere la funzione di complemento oggetto (**oggettiva**); es.: *Vorrei che tu fossi più ordinato*;

- spiegare un elemento della frase reggente, costituito da un nome o da un pronome dimostrativo (**dichiarativa**); es.: *L'annuncio che Marco era partito ci lasciò di stucco*

- svolgere la funzione di complemento indiretto (**completiva obliqua**); es.: *Mi sono assicurato di avere le carte in regola*

- essere un'**interrogativa indiretta** che può dipendere sia dal verbo della reggente sia da un elemento nominale; es.: *Alla domanda se conoscesse quell'uomo, non seppe rispondere*

## In classe: la frase complessa

### Prerequisiti

1. Possedere il concetto di legame sintattico
2. Saper riconoscere una frase semplice

### Obiettivi

1. Possedere il concetto di reggenza
2. Saper analizzare e descrivere una frase complessa
  - distinguendo coordinate, subordinate nucleari ed extra nucleari rispetto alla reggente
  - scoprendo i legami semantici tra le frasi semplici all'interno della frase complessa
  - individuando i connettivi sintattici tra le frasi semplici all'interno della frase complessa

## Rappresentazione grafica della frase complessa

### Tappe

- Individuare i predicati e sottolinearli
- Individuare la frase semplice che sta "attorno" ad ogni predicato
- Numerare le frasi semplici
- Scoprire la principale e rappresentarla in un cerchio (colorato di blu)
- Scoprire le coordinate e legarle alla reggente con una linea sullo stesso piano **senza punte di freccia**
- Scoprire le subordinate
  - A partire dal predicato della frase principale e/o reggente: scoprire le frasi argomentali (x-y-z) e legarle alla reggente con una **freccia a doppia punta**
  - Scoprire le circostanziali e legarle alle reggenti con una **freccia ad una punta**
- Individuare i connettivi tra le frasi e scriverli in corrispondenza delle frecce

### Suggerimenti didattici



Per l'individuazione della frase principale è necessario parlare di frase **“che sta in piedi da sola ed ha significato compiuto”** nel caso non ci siano frasi argomentali, e frase **“reggente e completata da altre frasi”** nel caso ci siano frasi argomentali.

Per le frasi subordinate si parlerà di **frasi che da sole non hanno senso compiuto**, ma si distingueranno in **frasi argomentali**, cioè richieste come argomento dal predicato della frase reggente e **frasi extra-nucleari**, che non sono argomento di alcun predicato.

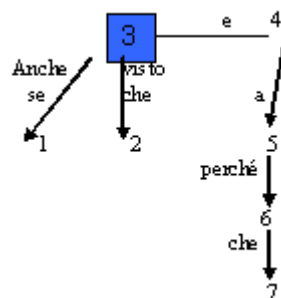
### 1° esempio

Vado a casa<sup>1</sup> / a studiare<sup>2</sup>



### 2° esempio

Anche se non ne ho voglia<sup>1</sup>, / visto che sono le sei<sup>2</sup> / mi sbrigo<sup>3</sup> / e vado a casa<sup>4</sup> / a studiare<sup>5</sup> / perché domani c'è la verifica di matematica<sup>6</sup>, / che non è uno scherzo<sup>7</sup>



Si vede con questa rappresentazione come si possono immediatamente visualizzare le coordinate, i gradi di subordinazione delle frasi e i connettivi sintattici tra le frasi.

Come per la frase semplice, per scoprire i legami di significato, e successivamente sintattici, tra le frasi si prova ad **abbinare le frasi tra loro: i legami di significato “guidano” la scoperta del legame sintattico.**

Ad esempio nella frase soprastante non funzionano semanticamente le “coppie”:

*Mi sbrigo // che non è uno scherzo (3+7)*

*Anche se non ne ho voglia // visto che sono le sei (1+2)*

né tantomeno

*visto che sono le sei // perché domani c'è la verifica di matematica (2+6)*

ovvero

*Anche se non ne ho voglia // che non è uno scherzo (1+7)*

ecc.

Funzionano invece:

*mi sbrigo // visto che sono le sei (3+2)*

*e vado a casa // a studiare (4+5)*

così come

*a studiare // perché domani c'è la verifica di matematica (5+6).*

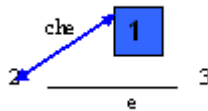
È interessante, in questa fase di abbinamento semantico di coppie di frasi, discutere in classe sui significati possibili. Si può scoprire che certe coppie potrebbero funzionare, ma che non funzionano nella specifica frase complessa, così come è costruita. Ad esempio gli allievi possono formulare l'ipotesi che dal punto di vista del significato funzioni la coppia *mi sbrigo // perché domani c'è la verifica di matematica* (3+6). L'insegnante li guiderà a tener conto del fatto che in questa specifica frase è inserita anche la frase 4, *e vado a casa*, quindi chiederà con quale delle due frasi semplici il legame sia più forte e più corretto dal punto di vista del significato e della struttura globale della frase complessa in questione.

### Le argomentali oggettive (y)

#### 3° esempio

Vorrei tanto<sup>1</sup> / che tu venissi a casa mia<sup>2</sup> / e che facessi merenda con me<sup>3</sup>

Le domande guida da porre agli allievi sono: quante valenze ha il verbo della principale, in questo caso 'volere'? Risposta: 2 (x e y). Da che cosa è rappresentato l'argomento y? La risposta potrebbe essere: dalle frasi 2 e 3. Si osserverà che dal punto di vista del significato la risposta può essere corretta, ma che la frase 3 è introdotta dalla congiunzione 'e' che non può essere omessa, perciò non potrebbe funzionare la coppia *vorrei tanto// e che facessi merenda con me*. Si ragiona quindi sul valore della coordinazione.



#### Nota

Con frasi simili a questa è interessante provare a modificare il lessico mantenendo il significato. Ciò favorisce il passaggio nell'adolescente dal lavoro esclusivo sul significato a quello sulla superficie della lingua. Ad esempio:

Mi piacerebbe tanto<sup>1</sup> / che tu venissi a casa mia<sup>2</sup> / e che facessi merenda con me<sup>3</sup>

La n° 2, pur rimanendo argomentale, da oggettiva diventa soggettiva e può rispondere alle domande usate per individuare il soggetto, come per la frase semplice.

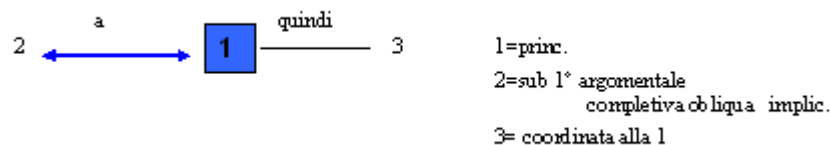
### Le argomentali completive oblique (z)

#### 4° esempio

Ha pensato solo<sup>1</sup> / a fare bella figura con il prof<sup>2</sup> / quindi ci ha voltato le spalle<sup>3</sup>

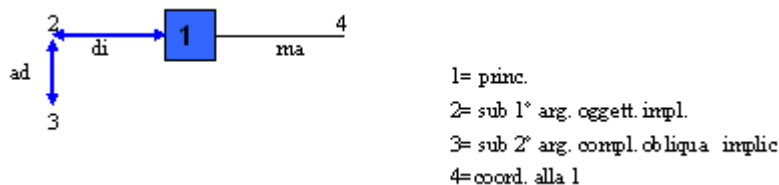
Domande-chiave

- Quante valenze ha il verbo pensare? Risposta: 2 (x e z).
- Da che cosa è rappresentato l'argomento z? Risposta: dalla frase 2.



#### 5° esempio

Temo<sup>1</sup> / di non riuscire<sup>2</sup> / ad essere promosso quest'anno<sup>3</sup> / ma non mi arrendo<sup>4</sup>

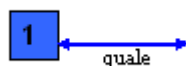


### Le interrogative indirette (y)

Possono rappresentare l'argomento y della reggente, ma vanno analizzate focalizzando l'attenzione sulla **modalità interrogativa** delle frasi e sulla loro trasformazione in **discorso indiretto**.

#### 6° esempio

I ragazzi le chiesero<sup>1</sup> / quale fosse<sup>2</sup> l'argomento della lezione<sup>2</sup>

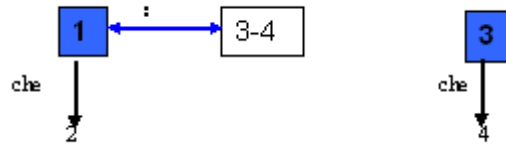


### Il discorso diretto

La rappresentazione grafica del discorso diretto è complessa. Con il procedere della sperimentazione in classe la soluzione sottostante è risultata la più convincente. Il discorso diretto è l'argomento y della frase reggente nella prima rappresentazione; viene poi rappresentato a parte per analizzarlo al suo interno.

7° esempio (con relative incassate e asindetato)

Ai giornalisti //che partecipavano alla conferenza<sup>2</sup>// il ministro ha dichiarato:<sup>1</sup> “La lotta all’evasione //che abbiamo impostato<sup>4</sup> //sta dando i suoi frutti<sup>3</sup>”



### Bibliografia di riferimento

- M.G. Lo Duca (2006), *Si può salvare l'analisi logica?* in *La crusca per voi*, n. 33, Ott. 2006, pp. 4-8.
- M.G. Lo Duca (1999), *Esperimenti grammaticali*, RCS Libri, Milano.
- M.G. Lo Duca (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- M. Prandi (2006), *Le regole e le scelte*, Utet Università.
- F. Sabatini (Settembre 2004), *Lettera sul "ritorno alla grammatica" Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi*.
- G. Salvi, L. Vannelli (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna
- Ch. Schwarze (2009), *Grammatica della lingua italiana*, a cura di A. Colombo, Carocci, Roma.
- M. Tavoni (1999), *L'italiano di oggi*, Le Monnier, Firenze.

È aperta la discussione nel [blog](#).