

MODELLI SINTATTICI E STRUMENTI VISIVI: LA GRAMMATICA PER STUDENTI CON BES

*Daniela Notarbartolo*¹

1. UNA GRAMMATICA NON INCLUSIVA

Gli studenti che presentano Disturbi specifici di Apprendimento, e in generale quelli con Bisogni Educativi Speciali, davanti allo studio della grammatica si trovano in evidente difficoltà, per una serie di motivi.

La grammatica è un sapere formale, capace di far osservare oggetti della realtà – in questo caso la lingua usata per la comunicazione – attraverso complesse categorie concettuali. La scuola vorrebbe condurre a questo sapere attraverso una serie di definizioni e di classificazioni di parti del discorso, o di complementi, o di proposizioni, secondo un approccio prevalentemente descrittivo-classificatorio. Permane, anche se solo in sottofondo, l'idea che la grammatica prescriva “regole” della lingua italiana, nonostante il superamento di una grammatica normativa che nell'Ottocento aveva avuto il compito di formare la nazione attraverso l'unità linguistica, e nonostante il fatto che oggi l'esistenza di diverse varietà dell'italiano sia un dato acquisito grazie agli studi di Tullio De Mauro. Inoltre, della natura delle “regole” la linguistica del '900 ha dato una diversa interpretazione: si tratta semmai di regolarità di un certo sistema linguistico, grazie alle quali il “parlante competente” riconosce certe espressioni come “grammaticali”, cioè appartenenti al sistema.

Secondo l'approccio, classificatorio più che descrittivo, della grammatica scolastica, si ritiene che essa serva per riflettere sulla lingua attraverso la categorizzazione dei suoi oggetti. A ciò sembrano indurre anche le Indicazioni nazionali del I ciclo (2012: 22): «Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico».

Che il metodo, almeno nelle attuali grammatiche scolastiche, sia effettivamente scientifico è stato messo in dubbio da tempo: piuttosto, esso rischia di essere addirittura «dogmatico» (Colombo, Graffi, 2017: 13), essendo basato su definizioni opinabili e su criteri non verificabili². Proprio l'insieme delle definizioni e dei concetti della grammatica è oggi sottoposto a una intensa revisione³.

¹ Esperto INVALSI.

² Cfr. Colombo, Graffi, 2017: 13; De Santis, 2016: 14.

³ Una recente collana interna alle Bussole dell'editore Carocci, dal titolo “Grammatica tradizionale e linguistica moderna”, sottopone a revisione sistematica alcune categorie portanti dell'insegnamento grammaticale. V. su frase e ordine delle parole (Ferrari, 2012), frase coordinata (Colombo, 2012), analisi logica (Graffi, 2012), parti del discorso (Salvi, 2013), analisi del periodo (Prandi, 2013), nome (Acquaviva, 2013), verbo (Squartini, 2015): v. i dettagli bibliografici sul sito dell'editore:

http://www.carocci.it/index.php?option=com_content&view=article&id=119&Itemid=324.

Per quel che qui interessa, osserviamo innanzitutto che proprio dal punto di vista della classificazione, generalizzazione, ecc. si registra il maggiore fallimento dell'insegnamento scolastico della grammatica. Al termine della scuola dell'obbligo gli studenti non riconoscono come nomi lo *svolgimento*, la *caduta*, la *nomina*, la *distribuzione*, la *morbidezza*, né riconoscono come verbi *si annoiava*, oppure *è successo*⁴. Del resto la grammatica tradizionale continua a proporre categorie nozionali fallaci che si riferiscono a ciò che l'espressione "indica" (il nome indica persone animali o cose, il verbo indica azione, l'aggettivo indica qualità). Queste definizioni possono calzare nei casi prototipici, ma lo studente chiederà presto conto di nomi che non indicano persone animali o cose, stenterà a riconoscere un nome che indica qualità, non riconoscerà come verbi quelli di non-azione, ecc. Lo studente con BES (ma anche il cosiddetto "normodotato") si troverà in un contesto ingestibile, senza strumenti utili per orientarsi.

Per riconoscere i casi non prototipici sarebbe necessario ricorrere a criteri sintattici: «... gli aspetti formali (morfologici) non sono sufficienti a descrivere le parti del discorso, se non intervengono criteri combinatori-distribuzionali (sintattici), mentre i criteri semantici ("indica") non generano chiarezza. Nessuno di noi insegnanti sbaglia a distinguere un aggettivo da un pronome possessivo, e lo fa ricorrendo non alla definizione ma alla presenza o assenza di un nome che fa da testa del sintagma» (Vanelli, 2010: 69). In *la caduta*, *caduta* è testa di un gruppo nominale in cui è presente anche un articolo, e il gruppo può fare da soggetto in una struttura argomentale come *La caduta ha fermato il corridore*. Ben diversa la posizione della stessa parola in *La bambina è caduta dalla bicicletta*.

Secondariamente, le definizioni e le classificazioni tradizionali hanno il grave difetto di non nascere quasi mai dall'osservazione dei dati, ma da un sapere di natura prevalentemente verbale consolidatosi nel tempo, che di per sé costituisce un sicuro ostacolo per gli studenti con DSA e in generale con BES. Tale sapere sedimentato difficilmente viene messo in discussione (per esempio da parte dell'editoria scolastica): un caso fra tanti è il "soggetto che compie l'azione", definizione applicabile anch'essa solo ai casi prototipici (il soggetto animato-agente in prima posizione tipo *Luca legge un libro*). Del resto i concetti grammaticali sono nati storicamente in precisi contesti, frutto di esigenze di varia natura (per esempio il tentativo di mutuare dalla logica i criteri per la spiegazione del linguaggio)⁵, ma con il tempo sono diventati verità assolute e indiscutibili. Fra le definizioni consolidate vi sono appunto quelle che si rifanno al criterio nozionale (il nome indica...) e quelle che derivano dalla confusione fra i vari livelli di osservazione della lingua: lessicale, semantico, sintattico, morfologico, comunicativo (si veda appunto il caso del soggetto, in cui entrano in cortocircuito aspetti semantici, morfosintattici e comunicativi)⁶. La lingua è un sistema che codifica il significato in forme, specifiche per ciascuna lingua. La grammatica, pur fondandosi su fatti semantici, «non è una faccenda di significati», e non è quindi interpretabile in base a meri criteri nozionali, «ma di forme e di relazioni fra forme e significati» (Colombo, Graffi, 2017: 190).

Un sapere che punta tutto sui processi metacognitivi e si basa su criteri non verificabili solleva non pochi problemi a studenti in difficoltà, magari più propensi a riflettere sull'esperienza o a maneggiare oggetti concreti, o incapaci di acquisire

⁴ V. gli studi sul nome e sul verbo di Lo Duca, Polato, 2009, e Lo Duca, Cristinelli, Martinelli, 2011.

⁵ Colombo, Graffi, 2017: 33-48; Cella, 2018: 103-105.

⁶ Si intrecciano i concetti di soggetto, agente e tema, ai diversi livelli grammaticale, semantico e comunicativo. Il sistema linguistico è "multi-multivoco" (il termine è di Igor Mel'čuk), diversamente da altri sistemi di comunicazione: v. Notarbartolo, 2019: 29-47.

automatismi. Inoltre, la mera classificazione non aiuta la comprensione dei fenomeni: per entrare nel merito, si pensi al fatto che in molti testi scolastici in un apposito capitolo vengono presentate sotto forma di elenco varie classi di verbi (gli ausiliari, i fraseologici, i servili, i copulativi, i transitivi e gli intransitivi, i riflessivi, i pronominali, ecc.); non vi è attenzione alla loro differente funzione nel sistema linguistico, per esempio, al fatto che i servili hanno a che fare con la modalità, mentre molti fraseologici riguardano l'aspetto verbale. Le tassonomie poi sezionano casi e sottocasi minuti, a volte fino allo sfinimento, come la sterminata lista dei complementi: potremmo domandarci se la distinzione fra "origine" e "provenienza" sia davvero necessaria. La sottocategorizzazione costringe a un lavoro prevalentemente mnemonico, che non aiuta lo studente con BES e penalizza pesantemente lo studente con DSA.

Come esempio di tale sapere non verificabile dall'esperienza e basato solo su definizioni astratte cito spesso un testo per le scuole medie, uno fra i tanti possibili, dove predicato verbale e nominale sono definiti in un modo che rasenta il vero e proprio "Disturbo Specifico di Insegnamento":

Predicato verbale: è costituito da **tutti i verbi**, transitivi e intransitivi, di forma attiva, passiva o riflessiva; esso fornisce un'informazione **completa** e può indicare: un'azione compiuta o subita dal soggetto, un fenomeno, un evento, uno stato, una **condizione** in cui si trova il soggetto.

Predicato nominale: è un'espressione verbale costituita da una voce del verbo *essere* e da un nome o un aggettivo (o da più di un nome o da più di un aggettivo). Il nome o l'aggettivo **completano** il senso del verbo e indicano una qualità, una caratteristica, una **condizione** del soggetto.

Non si tratta di una definizione interessata a fornire un criterio univoco per distinguere le due forme, come dimostra la ripetizione per entrambe del concetto di "completamento" e del riferimento alla "condizione" del soggetto. È piuttosto una casistica («tutti i verbi ...»; «un'azione compiuta o subita, un fenomeno, ...») che impegna cognitivamente lo studente nel controllo di una serie di variabili peraltro non utili: qual è un verbo transitivo? E un riflessivo? Paradossalmente non viene presentata la sola distinzione utile, quella fra verbi predicativi e non predicativi: in presenza di un verbo semanticamente pieno (o predicativo) il "peso semantico" di predicare-del-soggetto può essere sostenuto dal verbo, ma può predicare anche una parte nominale semanticamente piena, in assenza di un verbo di significato pieno.

Purtroppo la definizione universalmente diffusa di predicato nominale presenta come criterio distintivo non chi "predica" del soggetto bensì il verbo *essere*. Il verbo *essere* però in primo luogo potrebbe fare da ausiliare di un verbo predicativo, quindi non costituisce un criterio affidabile; secondariamente non è indispensabile alla funzione di predicare: i ragazzi russi che frequentano le nostre scuole non sbagliano a identificare il predicato nominale, perché in russo in certi casi la copula non è prevista (*maià mama – nestaraia krassivaia jenšina = mia madre [è una] donna giovane e bella*)⁷. Parlare invece di una "funzione predicativa portata dalla parte nominale" (identica nei tre casi è *stanca/sembra stanca/ arriva stanca*) chiarisce i cosiddetti complementi predicativi, che sono predicazioni nominali che predicano del soggetto insieme a un verbo predicativo (*arriva stanca*): sono cioè predicazioni doppie⁸.

⁷ La copula non esiste in 175 lingue, su un campione di 386; in russo non c'è mai al presente, in ungherese non c'è se il soggetto è di terza persona (Moro, 2010: 22).

⁸ Questa definizione di "predicazione doppia" è mia, e nei lunghi anni in cui ho insegnato è sempre stata chiara agli studenti, una volta che sia stata compresa la funzione predicativa di una parte nominale con

In verità, davanti a definizioni poco attendibili o non univoche, il normodotato ha la stessa difficoltà del portatore di BES, ma riesce a compensare autonomamente, in modo solitamente inconsapevole (usando una immagine, gli si spiega “in turco”, risponde “in turco”, ma in realtà pensa “in italiano” – come del resto l’insegnante – quindi traduce il percorso tortuoso dalla definizione alla conoscenza dell’oggetto). I criteri sintattici per il riconoscimento delle classi di parole, necessari nei casi non prototipici, vengono assimilati dagli studenti più capaci in modo indiretto, a fronte di un insegnamento che li ignora. Il portatore di BES invece non riesce a compensare: fare da solo tutto il percorso di aggiramento delle formule per arrivare ai dati e tornare da lì al concetto gli è impossibile.

Visto così, l’insegnamento della grammatica semplicemente non è inclusivo, e non può esserlo. Si tratta di un sapere astratto nel senso deteriore del termine, in quanto richiede un consistente sforzo cognitivo senza portare alla chiarezza dei concetti, mentre non favorisce affatto i processi di astrazione, quelli per cui dall’osservazione di un dato ricorrente si è in grado di risalire a una legge generale, come rendersi conto della somiglianza fra le tre formulazioni *è stanca/sembra stanca/arriva stanca*⁹. La non inclusività della grammatica è negativa non soltanto nei confronti di ragazzi con BES: nella scuola secondaria di I grado di fatto la conoscenza della grammatica, in particolare dell’analisi logica, orienta gli studenti verso i licei (intendendo la grammatica come base per il latino), indirizzando verso i tecnici e i professionali coloro che non hanno questo tipo di sapere verbale, con un effetto di selezione molto vistoso.

A mio parere il difetto è nel manico: la grammatica dovrebbe essere non tanto descrittivo-classificatoria, bensì analitica ed esplicativa e, più che esercitare la mente, potrebbe rendere ragione di un proprio oggetto specifico, come ogni disciplina: per esempio spiegare come fa una frase a funzionare, come si legano i vari pezzi fra loro, che cosa nella lingua italiana viene codificato dalla morfologia.

2. COMPETENZE IMPLICITE

Solitamente quando il bambino sbaglia è perché dà un giudizio motivato dalle premesse di cui dispone, anche se ciò che dice viene interpretato come semplice errore. Ecco la ragione per cui è importante che parta dai dati, dall’osservazione e da premesse certe per raggiungere criteri distintivi altrettanto certi.

È un “errore intelligente” quello di una bambina di terza elementare che, davanti all’espressione *capelli d’oro*, ha classificato *d’oro* come aggettivo (come sono i capelli? *d’oro*), applicando in modo certamente scorretto il concetto formale di aggettivo, su cui evidentemente non ha un criterio certo se non l’idea di qualità o la domanda *come è?*. Assai correttamente invece possiede il concetto di “modificatore” del nome che fa parte della sua esperienza di parlante, per il quale il complemento del nome ha la stessa funzione di restringere il senso del nome che può avere un aggettivo posposto. Il concetto di modificatore però non fa parte del bagaglio concettuale dell’insegnante (che infatti non lo riconosce nell’errore della bambina), e contrasta con la consolidata distanza fra aggettivi, che si studiano in analisi grammaticale, e complementi, che si studiano in analisi logica.

diversi verbi come in *è stanca/sembra stanca/ arriva stanca*: v. Notarbartolo, 2019: 122-123; v. anche il percorso sulla predicazione nominale nel sito www.insegnaregrammatica.it.

⁹ Su astrattezza e astrazione v. Notarbartolo, 2019: 17-26.

Un altro “errore intelligente” è quello per cui uno studente classifica erroneamente come articolo anche possessivi, dimostrativi, numerali ecc. preposti al nome, come *quel bambino* o *ogni bambino*, riconoscendo intuitivamente la categoria dei “determinanti”, con la funzione di estendere il senso del nome dando ulteriori informazioni di dettaglio¹⁰; tale categoria unitaria però non fa parte dei criteri noti all’insegnante e contrasta decisamente con il tipo di sapere subanalitico-classificatorio a cui la scuola educa.

Riconoscere categorie semantiche come i determinanti del nome, in funzione descrittiva, e i modificatori, in funzione restrittiva, richiederebbe di acquisire un criterio funzionale e non classificatorio: una stessa funzione può essere svolta da elementi linguistici differenti. Riconoscere funzioni nella frase è un percorso non meno formale di quello proposto dalla tradizione scolastica, ma ha il vantaggio di passare attraverso l’osservazione dei dati e di fare appello alle competenze implicite dello studente; anche lo studente con BES o portatore di DSA è competente in quanto usa appropriatamente la lingua per comunicare, e capisce i significati espressi dalle diverse forme linguistiche.

Il campo della semantica permette di fare della buona “riflessione sulla lingua” su molti fenomeni linguistici importanti, non solo per studenti BES: per esempio lo studio dell’aspetto del verbo, della modalità (cioè l’espressione della valutazione del parlante) nelle sue varie forme, delle potenzialità comunicative del passivo, la funzione dei pronomi come coesivi all’interno del testo, il valore degli avverbi nel dare sfumature di senso, il significato specifico delle diverse congiunzioni (come la differenza fra *infatti* e *quindi*)¹¹. Sono fenomeni la cui comprensione può avere una ricaduta positiva sulla scrittura e la comprensione dei testi.

3. OSSERVAZIONE, INTUIZIONE E MODELLI SINTATTICO-VISIVI

Resta da chiarire come si possa spiegare a studenti con BES lo zoccolo duro della grammatica, cioè la morfosintassi, secondo criteri immediatamente verificabili e comprensibili a tutti gli studenti. È innanzitutto necessario partire dall’osservazione della frase come fenomeno sintattico unitario, rinunciando all’idea che “piccolo è più facile”, cioè che lo studio delle parti del discorso sia più semplice della sintassi. In particolare si possono presentare due modelli intuitivi di frase, cioè la frase costruita attorno alle valenze del verbo, con una struttura argomentale riconoscibile, e caratterizzata da nessi sintattici fra le parole (per esempio la concordanza articolo-nome: *la-caduta / la-bambina*) e dalla formazione di gruppi¹².

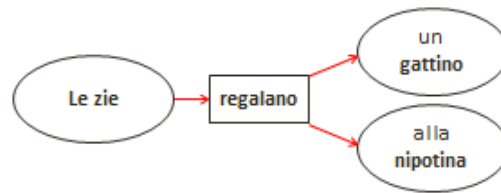
Un potente aiuto a capire i modelli sintattici di frase viene dalla rappresentazione grafica della struttura argomentale, ovvero della frase come insieme di gruppi del nome collocati attorno a un verbo che li richiede semanticamente, in questo esempio costruita attorno al verbo *regalare* (*qualcuno regala qualcosa a qualcuno*):

¹⁰ V. gli esempi e le spiegazioni di Colombo, 1969.

¹¹ V. cap. 5-9 nel volume A di Notarbartolo, Graffigna, Branciforti, 2018. Il manuale è segnalato nel sito dell’Associazione Italiana Dislessia: <https://www.aiditalia.org/it/la-dislessia/bibliografia/saggistica>.

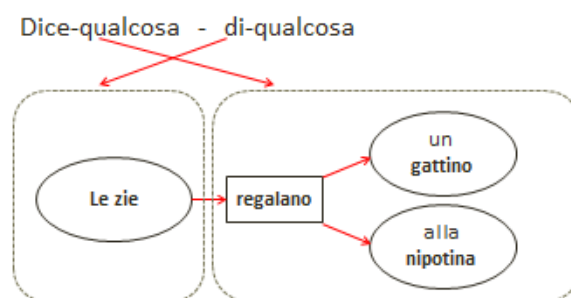
¹² Sui modelli della grammatica valenziale e dei gruppi sintattici, v. Notarbartolo (2019: 60-71), con la bibliografia ivi indicata.

Figura 1. *Struttura argomentale della frase*



Questo modello non confligge con la struttura predicativa della frase, per la quale ogni frase “dice-qualcosa” (predicazione) “di qualcosa” (il soggetto)¹³; il verbo e i gruppi retti “a valle” dal verbo costituiscono la predicazione:

Figura 2. *Struttura predicativa della frase*



L’identificazione dei gruppi nominali è abbastanza intuitiva quando essi sono gruppi semplici con un solo nome-testa. Quando il gruppo è complesso, come in *la gara di sci*, l’inclusione di un gruppo minore in uno maggiore (*di sci* come modificatore di *la gara*) risulta intuitiva per gli studenti, che capiscono che si tratta di *una certa gara*, ma risulta destabilizzante per gli insegnanti, abituati a sezionare in due classificando a parte il complemento di specificazione¹⁴:

Figura 3. *Gruppo complesso con inclusione*



All’interno dei gruppi nominali le parti del discorso vengono riconosciute più facilmente che non secondo il metodo tradizionale, in quanto si dispongono in posizioni regolari e con precisi nessi interni. Entrano nell’ovale il nome, gli articoli e gli aggettivi

¹³ Mentre non è vero in assoluto che la frase dice del soggetto, è vero invece che la predicazione dice del soggetto: vanno tenuti distinti il soggetto grammaticale e il tema: Notarbartolo, 2019: 110.

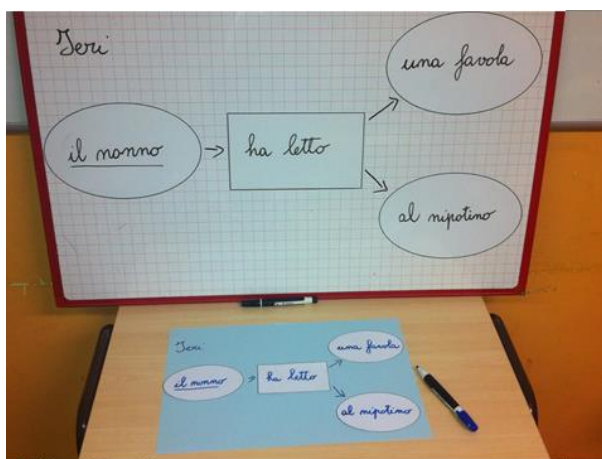
¹⁴ Un quesito INVALSI di V primaria 2019, che richiedeva di distinguere i sintagmi nella frase *Quest’anno mia cugina Rachele ha vinto la gara di sci*, non ha posto problemi particolari ai bambini, mentre ha sollevato un acceso dibattito fra gli insegnanti. Le alternative fra le quali scegliere quella corretta erano:

Quest’anno / mia cugina Rachele / ha / vinto / la gara di sci.
Quest’anno / mia cugina Rachele / ha vinto la gara / di sci.
Quest’anno mia cugina / Rachele / ha vinto / la gara di sci.
Quest’anno / mia cugina Rachele / ha vinto / la gara di sci.

concordati in genere e numero, a volte le preposizioni¹⁵, mentre il verbo (che cosa succede nella frase) è collocato in posizione distinta e centrale nel rettangolo.

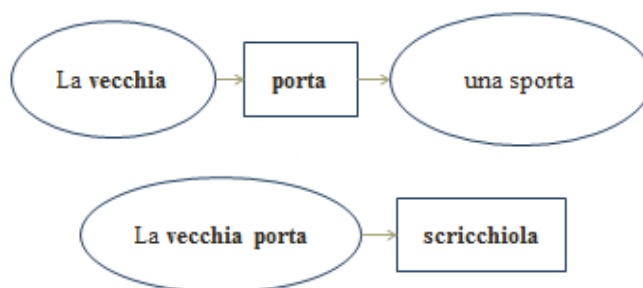
Questi principi sono abbastanza intuitivi, abbastanza semplici, abbastanza osservabili da costituire una base di dati capace di supportare la generalizzazione. Nella scuola primaria possono essere addirittura manipolati costruendo con ovali e rettangolo un apposito kit su cui l'alunno può scrivere, selezionando lui stesso il numero degli ovali a quanto seconda di quello che il verbo della frase esaminata richiede, e scrivendo sullo sfondo gli altri elementi¹⁶.

Figura 4. Kit mobile per visualizzare la struttura della frase



Il modello è efficace anche in quanto mette lo studente in grado di disambiguare le parole polifunzionali e le omofone, che costituiscono un problema didattico ben noto¹⁷. In casi in cui lo studente potrebbe confondersi, la domanda su che cosa “succede” nella frase consente di individuare subito il verbo e di metterlo nel rettangolo, e di collocare correttamente le altre parole nei gruppi:

La vecchia porta scricchiola / La vecchia porta una sporta



La collocazione “nell’ovale” o “nel rettangolo” costituisce il criterio-guida per la tradizionale analisi grammaticale.

¹⁵ Sull’equivalenza fra gruppo del nome con o senza preposizione ai fini della descrizione della struttura argomentale della frase, diversamente dalla teoria dei sintagmi, cfr. Notarbartolo, Branciforti, 2017: 227.

¹⁶ Il kit mobile è un’invenzione del gruppo di maestre della scuola primaria “Il seme” di Fidenza (Cavalca, Miserotti, 2017).

¹⁷ Sulle parole polifunzionali v. Notarbartolo, Branciforti, 2017.

4. ASTRAZIONE E SAPERE FORMALE

Ogni frase grammaticale tipica rispetta questi principi¹⁸: la predicazione su un soggetto, la struttura argomentale data dal verbo, l'aggregazione delle parole in gruppi a seconda della loro classe. In questo modo è possibile accedere alla lingua come sistema formale, superando progressivamente le conoscenze basate solo sulla semantica: è questa la successione facile-difficile identificata dai livelli di difficoltà dei quesiti INVALSI¹⁹. Conoscere questi principi di fatto richiede capacità di astrazione e uso di categorie formali, tanto da permettere di cogliere somiglianze in fenomeni apparentemente diversi e differenze in fenomeni apparentemente analoghi²⁰.

Occorre capacità di astrazione per distinguere fra linearità e struttura, in pratica per distinguere fra loro frasi apparentemente simili che hanno invece gerarchia sintattica differente:

Giovanni porta dentro lo specchio.
Giovanni guarda dentro lo specchio.

In queste due frasi la parola *dentro* in un caso è avverbio insieme al verbo *portare*, mentre nell'altro è preposizione che regge *lo specchio*, con diverso raggruppamento delle parole:

Giovanni (porta dentro) lo specchio.
Giovanni guarda (dentro lo specchio).

Occorre ancora capacità di astrazione per cogliere l'identità di struttura di due frasi apparentemente diversissime come:

Le zie regalano un gattino alla nipotina.
Glielo dico.

Sono due frasi dalla medesima struttura argomentale (con verbo a tre valenze):

Le zie regalano un gattino alla nipotina.
(Le zie) regalano (un gattino) (alla nipotina).
Glielo dico.
(Glie) (lo) dico (...).

L'osservazione della "forma" della frase permette anche di chiarire che cosa sono i pronomi, parole vuote che solitamente suscitano grandi problemi ai bambini. Nella rappresentazione grafica infatti i pronomi occupano l'ovale come testa del gruppo, con la stessa funzione sintattica dei nomi:

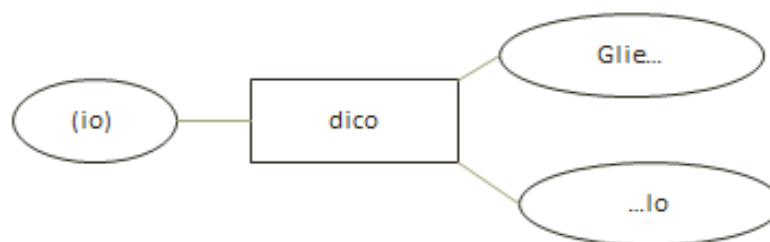
¹⁸ Non parliamo quindi di unità comunicative come gli enunciati, che possono fare a meno del verbo.

¹⁹ Il livello di difficoltà di un quesito di grammatica, misurato *ex post* sui dati delle rilevazioni come avviene nelle rilevazioni internazionali OCSE PISA, va da un grado basso, in cui prevalgono gli aspetti intuitivi, a uno in cui prevalgono gli aspetti formali. V. il documento INVALSI con la descrizione dei livelli e gli esempi in

<https://INVALSIAREAPROVE.CINECA.IT/docs/2018/Esempi%20di%20domande%20per%20ciascun%20livello%20di%20competenza%20%E2%80%93%20ITALIANO.pdf>.

²⁰ Cfr. Bertocchi, 2015: 227 (l'edizione originale del testo è del 1983).

Figura 5. Individuazione di parole vuote grazie alla struttura argomentale



Questo fenomeno può presentarsi a diversi livelli di complessità, soprattutto se il pronome è doppio, o se è apostrofato e presenta anche un problema ortografico. Riconoscere la struttura argomentale data dai verbi è di grande aiuto:

<i>Glielo dico.</i> (dire qualcosa a qualcuno)	pronome doppio
<i>Gliene parlo.</i> (parlare di qualcosa a qualcuno)	pronome <i>ne</i> difficile semanticamente
<i>Gliel'ho reso.</i> (rendere qualcosa a qualcuno)	forma apostrofata

Il criterio per distinguere pronomi da articoli o aggettivi da pronomi (omofoni) è sempre la posizione:

<i>Matilde non trova (la borsa).</i>	<i>trovare qualcosa</i> -gruppo nominale
<i>Matilde non (la) trova.</i>	<i>trovare qualcosa</i> -pronome
<i>Vittoria prende (la sua borsa).</i>	<i>prendere qualcosa</i> -gruppo nominale
<i>Vittoria prende (la sua).</i>	<i>prendere qualcosa</i> -pronome con articolo

Alla base di questo esempio vi è un principio linguistico intuitivo, quello per cui un gruppo sintattico ne può sostituire un altro che ha la medesima funzione (*la borsa* e *la* come argomenti di *trovare*). Si può dunque osservare che nella stessa posizione sintattica del nome possono esserci diversi occupanti (qui tre diverse parti del discorso):

<i>L'alba è un momento molto bello della giornata.</i>	nome
<i>Il sorgere (del sole) è un momento molto bello della giornata.</i>	sostantivato
<i>Questo è un momento molto bello della giornata.</i>	pronome

In base alla sostituibilità, lo stesso concetto può essere espresso con diversi strumenti linguistici (qui vi è anche la stessa parola per funzioni sintattiche diverse):

<i>Vengo dopo.</i>	avverbio
<i>Vengo dopo cena.</i>	complemento
<i>Vengo dopo aver cenato.</i>	subordinata

Come dimostra l'esperienza della scuola primaria "Il seme" di Fidenza²¹, questo metodo ha permesso di lavorare con bambini con DSA e BES certificati 104, che essendo partiti con grandi difficoltà, al termine del ciclo primario hanno sostenuto con onore la prova INVALSI come i compagni.

²¹ Cavalca, Miserotti, 2017.

Con un esempio adatto a un grado scolastico più avanzato, confrontiamo le due frasi:

*Le zìe **regalano** un gattino alla nipotina.*

*Tutti coloro che necessitano d'incontrarmi o devono verbalizzare esami sostenuti in preappello **devono consegnare** in segreteria il modulo per la richiesta, contenente la precisazione del giorno (20-23 settembre) in cui desiderano presentarsi.*

Esse hanno la stessa struttura, data da un verbo che richiede tre elementi (*qualcuno regala qualcosa a qualcuno / qualcuno consegna qualcosa in qualche posto*), ma la seconda frase presenta gruppi complessi (non solo gruppi nominali complessi ma proposizioni secondarie). Capire la frase consiste nel vederne la struttura-base isolando le inclusioni che modificano gli elementi semplici:

*Le zìe **regalano** un gattino alla nipotina.*

*Tutti coloro (~~che necessitano d'incontrarmi o devono verbalizzare esami sostenuti in preappello~~) **devono consegnare** in segreteria il modulo per la richiesta, (~~contenente la precisazione del giorno (20-23 settembre) (in cui desiderano presentarsi)~~).*

Nel caso della frase lunga, le inclusioni progressive e la gerarchia delle proposizioni possono essere rese visibili ricorrendo alla funzione *tab* del computer e al grassetto che segnala le dipendenze:

Tutti coloro

***che** necessitano d'incontrarmi o devono verbalizzare esami sostenuti in preappello
devono consegnare in segreteria il **modulo** per la richiesta,
contenente la precisazione del **giorno** (20-23 settembre)
in cui desiderano presentarsi.*

Questa rappresentazione facilita la comprensione di frasi lunghe e articolate perché mostra sia la gerarchia del periodo, sia l'esistenza di specifici nessi di vincolo reciproco fra le parole (*coloro > che, il modulo > contenente, il giorno > in cui*). Riconosciuta la struttura, e vinto l'istinto analitico-classificatorio che punterebbe alle differenze, questa frase articolata non è tanto diversa dalla frase elementare *Le zìe regalano un gattino alla nipotina*.

Come si vede, essendo la grammatica un sapere formale, non risulta decisiva la realizzazione specifica della frase, la sua maggiore o minore articolazione interna, il grado di complessità dei gruppi che la costituiscono, il grado di difficoltà del suo contenuto, bensì la sua forma. Tuttavia è proprio l'osservazione del fenomeno particolare a portare alla generalizzazione, osservando sostituzioni e trasformazioni possibili, attività compatibile con la condizione di BES molto più del sapere tradizionale.

La trasformazione è un'attività fondamentale per imparare la grammatica. Una trasformazione intuitiva è quella fra complemento e proposizione, molto produttiva anche per migliorare le capacità di scrittura:

Giorgio esulta per la vittoria. (perché esulta?)

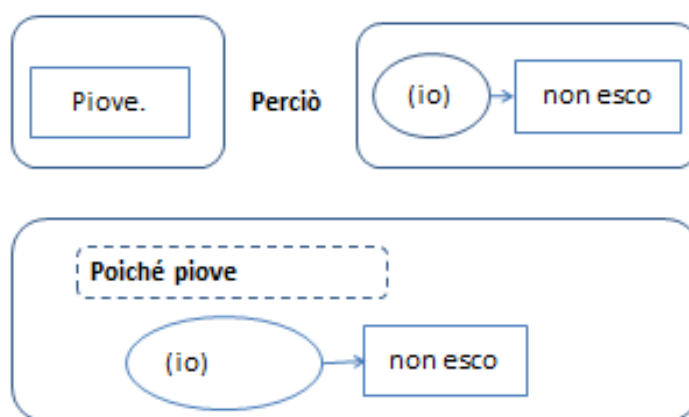
Giorgio esulta perché ha vinto. (perché esulta?)

Essa è utile proprio ai fini dell'acquisizione del sapere formale: la domanda *perché?* è usata di norma per identificare sia il complemento sia la proposizione, in modo quindi

non univoco, giacché identifica il significato ma non la forma linguistica. La trasformazione permette invece di scoprire che, a parità di significato, la differenza è formale e sta nella composizione del gruppo sintattico (preposizione che regge un nome / congiunzione subordinante che regge una struttura predicativa o proposizione).

Un'altra trasformazione, anch'essa fondamentale per la scrittura, è quella fra coordinate e subordinate che, di nuovo a parità di significato, hanno struttura sintattica diversa: la subordinazione presenta l'inclusione di un elemento dipendente in uno maggiore, così come accade con il gruppo nominale complesso, con anticipazione del nesso causale all'interno della frase unica. Nella coordinata infatti il nesso logico si aggiunge in corso d'opera, in una frase distinta, mentre nella subordinata è pre-visto e pre-disposto all'interno dell'unica frase:

Figura 6. *Diversa strategia sintattica della coordinazione e della subordinazione*



A partire da queste osservazioni, si possono trasformare frasi anticipando il nesso logico sulla base del significato, utilizzando (anche praticamente) schemi di nessi ricorrenti come questi:

<i>x, perciò y</i>	<i>poiché x, y</i>
<i>prima x, poi y</i>	<i>prima di y, x</i>
<i>x, quindi y</i>	<i>dopo che x, y</i>
<i>x, e poi y</i>	<i>dopo che x, y</i>
<i>x, e intanto y</i>	<i>mentre x, y</i>
<i>x, nonostante ciò y</i>	<i>nonostante x, y</i>
<i>x, eppure y</i>	<i>benché x, y</i>
<i>x, infatti y</i>	<i>siccome x, y</i>

La subordinata viene riconosciuta sia dall'inclusione sia dal fatto che può essere trasformata in complemento (*per la pioggia non esco*), mentre non avviene lo stesso con la coordinata. La trasformazione però può essere sperimentata dallo studente con BES e costituisce una verifica empirica del fenomeno, diversamente da una definizione²².

²² Per la trasformazione complemento-subordinata e coordinata-subordinata ho la testimonianza diretta di un'insegnante della provincia di Brescia, che in una prima media ha proposto con successo la differenza fra coordinazione e subordinazione anche a studenti con DSA.

5. CONCLUSIONI

Come si vede, il metodo che qui si propone per gli studenti con BES (in realtà per tutti) si basa sulla rappresentazione grafica, sull'osservazione delle frasi come strutture stabili nonostante la varietà dei gruppi o delle soluzioni linguistiche, sul principio della sostituzione, sull'esercizio della trasformazione. Tale metodo non è una facilitazione nel senso che sia privo di dignità formale, anzi; esso avvicina al criterio formale tutti gli studenti, anche i più deboli, senza impegnare il cervello in uno sforzo cognitivo eccessivo, ma concentrando le risorse su ciò che può essere visto, manipolato, ridetto in altro modo. I modelli formali sintattici di frase (la struttura argomentale e i gruppi sintattici) aiutano la comprensione del funzionamento della lingua; gli strumenti visivi, come la rappresentazione grafica della frase attraverso ovali e rettangolo o l'indentatura, funzionano da artefatti cognitivi del modello formale, e aiutano a identificare la posizione e la funzione delle parole; le trasformazioni a parità di funzione aiutano a conoscere le diverse formulazioni linguistiche e le loro potenzialità, con buona ricaduta sulla capacità di scrivere e di comprendere testi²³.

L'esperienza di tanti insegnanti che hanno utilizzato questo metodo, e mia personale in molti anni di insegnamento, conferma che si tratta di un sistema funzionale che nulla toglie alla complessità del sapere grammaticale, e che anzi chiarisce fatti complessi a tutti gli studenti, con o senza Bisogni Educativi Speciali, fino a mostrare il limpido funzionamento delle frasi: un vero piccolo microcosmo. La ragione di questa scelta didattica non è però solo di sperimentata efficacia, ma implica una questione educativa: un'educazione significativa passa dalla totalità della persona, dal metterla in condizione di usare la ragione in modo autonomo. «Una definizione deve formulare una conquista già avvenuta, in caso contrario risulterebbe l'imposizione di uno schema. La *concretezza* – l'idea che si incarna – e l'*implicito* – far capire senza definire astrattamente – restano la più naturale ed efficace linea educativa»²⁴.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bertocchi D. (2015), *I fili di un discorso*, a cura di A. Colombo, E. Lugarini, S. Pozzi, Aracne, Roma.
- Cavalca L., Miserotti D. (2017²), *Il piacere della grammatica*, Bonomo, San Lazzaro di Savena.
- Cella R. (2018), "Grammatica per la scuola", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, IV. *Grammatiche*, Carocci, Roma, pp. 97-140.
- Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.
- Colombo A. (1969), "I determinanti in italiano: un esperimento di grammatica generativa", in *Lingua e stile*, IV (1969), 2, pp. 183-203, ora in:
<http://www.adrianocolombo.it/ricogram/ricogram01.pdf>
- De Santis C. (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.
- Giussani L. (2011), *All'origine della pretesa cristiana*, Vol. 2 del PerCorso, Rizzoli.

²³ Altri materiali relativi a questo metodo si trovano nel sito www.insegnaregrammatica.it.

²⁴ Giussani, 2011: 74.

Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del I ciclo dell'istruzione (2012):

<http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>;

http://www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.

Lo Duca M.G., Cristinelli A., Martinelli E. (2011), "Riconoscere le voci verbali: indagine su una categoria complessa", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 153-170.

Lo Duca M.G., Polato S. (2009), "Dalle elementari alle soglie dell'università: indagine sul riconoscimento della categoria lessicale del nome", in Fiorentino G. (a cura di), *Perché la grammatica?*, Carocci, Roma, pp. 78-92.

Moro A. (2010), *Breve storia del verbo essere*, Adelphi, Milano.

Notarbartolo D. (2019), *Padronanza linguistica e grammatica. Perché e che cosa insegnare*, Academia Universa Press.

Notarbartolo D., Branciforti G. (2017), "Criteri sintattici nella classificazione delle parti del discorso. Alcuni quesiti INVALSI su parole non prototipiche o polifunzionali", in *ItalianoLinguaDue*, 9/I (2017), pp. 223-243.

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8778>.

Notarbartolo D., Graffigna D., Branciforti G. (2018), *Grammatica e pratica dell'italiano*, 2 voll., Bulgarini, Firenze.

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