

VERSO LA SCOPERTA GUIDATA: CONGIUNZIONI E AVVERBI ANAFORICI, COORDINAZIONE E GIUSTAPPOSIZIONE

Anna Bellato, Marta Sartori¹

1. DA DOVE NASCE LA SPERIMENTAZIONE

L'occasione di partecipare a una sperimentazione linguistica sul riconoscimento delle congiunzioni e degli avverbi anaforici nasce dalla nostra adesione alle attività didattiche e di approfondimento del Giscel Veneto nel corso degli ultimi quattro anni, che ci ha portato a proporre all'istituto nel quale lavoriamo delle attività didattiche specifiche sia per la scuola secondaria di primo grado sia per la primaria.

La formazione sulla grammatica valenziale è stata di grande stimolo per cercare di individuare approcci didattici per l'insegnamento della lingua italiana che fossero meno legati alla grammatica tradizionale e che focalizzassero l'attenzione sulla riflessione metalinguistica, con particolare riguardo verso le domande che emergevano dalle alunne e dagli alunni, mentre si procedeva all'analisi di esempi e criticità.

Non meno importante è stato l'approccio inclusivo del metodo valenziale, che si è dimostrato particolarmente efficace per gli alunni con DSA. La questione della «mancata distinzione tra coordinazione e giustapposizione» (Branciforti, Duso, i.c.s.) nelle grammatiche scolastiche, emersa chiaramente durante il XXII Convegno nazionale del Giscel "Fare scuola con i libri di testo. Libri di testo, linguaggi, educazione linguistica" a Palermo, nel novembre del 2023, è stata uno stimolo importante per il lavoro che andremo a descrivere, svolto in due classi campione nell'Istituto Comprensivo 1 di Vicenza e presso una classe terza della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Manara Valgimigli di Albignasego in provincia di Padova. Soprattutto, ci sembrava interessante «tradurre nella didattica la nuova sistematizzazione» (Branciforti, Duso, i.c.s.) degli apporti teorici alla riflessione linguistica, così come proposto da Colombo (1984, 2012, 2017) e Prandi (2006, 2020; 2021b e in questa monografia); il lavoro è stato presentato alle allieve e agli allievi del secondo anno della scuola secondaria di primo grado di Vicenza e a quelli del terzo anno di Padova, che si stavano cimentando i primi con l'analisi della frase semplice e i secondi con quella della frase complessa. Dalla discussione nata in seno al Giscel Veneto, dalle proposte di Giuseppe Branciforti e dalla costruzione condivisa del materiale per l'attività didattica, siamo quindi approdate alla sperimentazione che verrà descritta di seguito, somministrando il materiale di ricerca alle nostre classi e ottenendo risultati che saranno sicuramente uno spunto per ulteriori riflessioni e prospettive di miglioramento dell'attività didattica nell'ottica di una maggiore adesione ai risultati della ricerca scientifica.

¹ Entrambe le autrici sono insegnanti di scuola secondaria di I grado presso l'Istituto Comprensivo 1 di Vicenza. Il contributo è stato pensato insieme, ma si attribuiscono ad Anna Bellato i paragrafi 1, 3 e a Marta Sartori i paragrafi 2, 4, 5.

2. BREVE PRESENTAZIONE DELLE CLASSI E CONOSCENZE PREGRESSE

La classe 2A (a.s. 2022/23) dell'IC 1 Vicenza, Scuola secondaria di primo grado "F. Maffei" è formata da ventidue alunni di cui due con DSA (disturbi dell'attenzione e iperattività); tutti sono di madrelingua italiana, di cui due bilingui, poiché hanno un genitore di madrelingua straniera (inglese e libanese).

La classe 2F (a.s. 2022/23) è formata da diciannove alunni di cui uno con DSA; tutti di madrelingua italiana, tranne uno di origine straniera.

Al momento della proposta di riflessione metalinguistica su congiunzioni e avverbi anaforici, entrambe le classi non avevano affrontato gli avverbi e la coordinazione (si tratta di classi seconde che in grammatica stanno studiando la frase semplice). Tuttavia, ogni alunno era in grado di distinguere le principali congiunzioni, grazie a pre-conoscenze diffuse provenienti dalla scuola primaria.

Nessuno aveva mai sentito l'espressione "avverbio anaforico". Per la classe 2A, il termine "anaforico" era però già stato introdotto nei laboratori di comprensione del testo come «termine che richiama qualcosa che è stato detto prima», in particolare nella ricerca delle "catene [appunto] anaforiche" (attività proposte dal sussidio *Tutto chiaro*, Gruppo di lavoro "Non solo DSA", 2016), mentre per la classe 2F il termine "anaforico" aveva reminiscenze letterarie: richiama alla memoria la figura retorica dell'anafora, ritrovata spesso nei testi poetici affrontati in classe.

La classe 3O della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Manara Valgimigli di Albnasego ha visto la partecipazione di diciannove alunni di cui un'alunna bilingue (padre italiano e madre inglese sudafricana) e un alunno con DSA di madrelingua rumena, entrambi arrivati in Italia rispettivamente dal Sudafrica e dalla Moldavia, durante gli anni della scuola primaria. L'alunna bilingue aveva una buona competenza della lingua italiana sia parlata che scritta, anche se nello scritto dimostrava ancora qualche incertezza a livello ortografico e sintattico; l'alunno rumeno aveva una buona padronanza della lingua parlata, ma non della lingua scritta, anche a causa di un suo disturbo specifico di apprendimento.

La sperimentazione è stata effettuata, quindi, con la partecipazione di sessanta studentesse e studenti².

Al momento della sperimentazione la classe non aveva ancora affrontato la coordinazione, ma solo alcune frasi subordinate. Conosceva il concetto di "anafora" per averlo trattato nell'ambito dell'analisi testuale e del testo poetico.

3. LA SPERIMENTAZIONE IN CLASSE: DESCRIZIONE DEI DATI

L'attività didattica è stata organizzata da Giuseppe Branciforti³ e successivamente sottoposta al gruppo di lavoro dei docenti del Giscel Veneto per la condivisione del materiale, di eventuali dubbi e delle modalità di somministrazione alle classi. Seguendo dunque le indicazioni e le proposte condivise, si è proceduto alla sperimentazione.

Come di consuetudine per l'IC 1 di Vicenza, l'approccio didattico utilizzato è stato il *cooperative learning*: le classi sono state divise in piccoli gruppi (da un minimo di due a un massimo di quattro alunni), eterogenei per livello di competenze e conoscenze. Il

² Una sperimentazione condotta da altri docenti in classi di una scuola secondaria di secondo grado di Feltre guidata dalla socia Giscel Maria Rizzato sembra aver dato risultato promettenti, rivelando che una maggiore maturità cognitiva potrebbe permettere considerazioni più consapevoli. Tuttavia ai fini della presente pubblicazione abbiamo considerato solo la sperimentazione condotta dalle scriventi e dal prof. Branciforti in modo da poter controllare ogni passaggio e risposta della sperimentazione stessa.

³ Insegnante di italiano nella scuola secondaria di primo grado e membro del Giscel Veneto, ideatore del materiale della sperimentazione, che ha utilizzato con la sua classe di Albnasego.

materiale è stato diviso in fogli di lavoro e distribuito man mano che la classe procedeva con l'attività. Al termine di ogni fase avveniva una restituzione in plenaria per la condivisione delle conclusioni alle quali erano arrivati i gruppi e poi si continuava con un secondo foglio di lavoro. Come si può vedere dai dati che seguono, per alcuni quesiti le risposte sono state omogenee, per altri invece molto diverse tra loro.

Alla classe 3O il lavoro è stato assegnato singolarmente ad ogni alunna e alunno, quindi si è trattato di un lavoro individuale nella fase iniziale, e di condivisione collettiva nella fase successiva.

3.1. L'attività sul campo: prima fase

Il primo foglio di lavoro offre alle alunne e agli alunni alcuni esempi e domande, come si vede qui di seguito.

- A. Ho il raffreddore *e* starò a casa.
- B. Ho il raffreddore, *quindi* starò a casa.

A quale categoria lessicale appartengono, secondo voi, le parole evidenziate?

La maggior parte delle alunne e alunni della 2A (per i quali parlava sempre un capogruppo) definisce le due parole evidenziate come “congiunzioni” o “congiunzioni semplici”.

Per tutti i gruppi della 2F le parole evidenziate sono congiunzioni, ma una studentessa del gruppo 3 ritiene che siano «parole che stanno prima di un verbo», mentre un alunno del gruppo 5 afferma che *quindi* sia un avverbio.

Le risposte, sintetizzate nella tabella, sono state in linea con ciò che ci attendevamo: per sedici alunni la parola *e* è una congiunzione, per tre è un avverbio (anche per un alunno di madrelingua non italiana DSA), un'alunna non risponde. Per quanto riguarda la categoria di appartenenza di *quindi*, per quindici alunni è una congiunzione, per tre alunni è un avverbio e un'alunna non risponde.

Tabella riassuntiva del primo quesito:

	Congiunzione	Avverbio	non risponde
<i>e</i>	56	4	-
<i>quindi</i>	55	4	1

La domanda ha prodotto però un'asimmetria nelle risposte delle alunne e degli alunni dovuta alle loro preconoscenze; lo dimostra il fatto che è stato più facile individuare la categoria di appartenenza della parola *e* che quella della parola *quindi*.

Nel foglio di lavoro si prosegue con il seguente quesito:

A cosa servono queste paroline?

Qui le risposte sono maggiormente diversificate.

In 2A, in generale queste parole servono «per unire i sintagmi» o «a connettere le parti della frase» o «ad unire due frasi». Il gruppo 3, in particolare, articola la risposta in modo

più ampio: «Hanno lo scopo di collegare due pezzi di frasi in modo che abbiano un significato», intuendo la rilevanza dell'aspetto semantico, rappresentativo per la ricerca.

Per quanto riguarda la 2F, tutti i gruppi sono d'accordo che le parole evidenziate servono a «collegare due frasi»: il gruppo 2 aggiunge che servono anche a «dare loro senso logico» e per il gruppo 4 «servono a legare una frase con l'altra o una causa alla sua conseguenza»; per il gruppo 5 «*e* serve per unire due concetti», mentre «*quindi* serve a spiegare meglio il significato della frase e unire due concetti».

Per tredici alunni della 3O, *e* e *quindi* servono per legare (ma dagli alunni sono stati usati anche i verbi *unire*, *collegare*, *connettere*) le due frasi; per cinque alunni stabiliscono una relazione di causa («si usano quando dopo c'è una causa»: gli alunni hanno compreso che l'avverbio anaforico esplicita una relazione, nella fattispecie causa e conseguenza).

Per un'alunna servono a separare due frasi (risposta insolita, da intendere che segnano il confine tra le frasi).

Tabella riassuntiva del secondo quesito⁴:

	<i>e</i>	<i>quindi</i>
legare/unire	49	49
relazione di causa	8	8
segnano il confine di frase	1	1
spiegano/danno senso logico alla frase	6	9

L'ultima questione che si chiede di affrontare è la seguente:

Cosa dice il vostro libro?

Tutti i gruppi della classe 2A riportano la definizione del libro, sostituendo alla parola “proposizione” il termine “frase” (come stabilito all'inizio dell'anno dalla docente): «La congiunzione è quella parte invariabile del discorso che serve a congiungere tra loro, in modo logico, due parole di una stessa proposizione o due proposizioni frasi» (Zordan, 2019: 430-431).

Durante la discussione, la docente chiede cosa si intenda per “parte invariabile” e la classe concorda che significa che non cambia se è maschile o femminile, singolare o plurale. Infine, si nota che le congiunzioni sono divise per forma e funzione. La grammatica ne presenta un lungo elenco.

Anche se il testo di riferimento per la 2F è lo stesso della 2A, le risposte dei gruppi risultano leggermente diverse tra loro: i gruppi 1 e 5 scrivono che *e* è «una congiunzione con funzione copulativa» mentre *quindi* è «una congiunzione con funzione conclusiva»; i gruppi 2, 4 e 6 affermano che le due parole sono «congiunzioni semplici», ma il gruppo 2 aggiunge anche «formate da una sola parola»; il gruppo 3 copia semplicemente la definizione, come gli alunni della 2A.

La classe 3O risponde che secondo la grammatica di riferimento (Zordan, 2018) si tratta di congiunzioni coordinanti.

⁴ La somma supera il totale degli alunni perché alcuni hanno dato più opzioni.

Il foglio di lavoro passa dall'osservazione del fenomeno alla sperimentazione sul campo per cercare di capire se ci sia una differenza tra congiunzioni e avverbi anaforici. La sfida prevede una riflessione sulla posizione:

Applichiamo alle due frasi dei test per capire se le due paroline *e* e *quindi* si comportano allo stesso modo.

A. Ho il raffreddore *e* starò a casa.

B. Ho il raffreddore, *quindi* starò a casa.

1. Test della posizione

Provate a spostare le parole *e* e *quindi* all'interno delle due frasi.

Gli alunni e le alunne manipolano le frasi provando a spostare *e* e *quindi*. In 2A tutti concordano che prima e dopo le due paroline deve esserci qualcosa, ma «*e* è più fissa, mentre *quindi* è più libera» (2A - gruppo 1).

I commenti più interessanti sono i seguenti: «*e* si usa quando devi collegare qualcosa *quindi*, invece, va prima di una conseguenza».

In generale i gruppi della 2F propongono la seguente soluzione: «Ho il raffreddore, starò *quindi* a casa». I gruppi 3 e 6 avanzano anche proposte non accettabili: «*Ho *quindi* il raffreddore, starò a casa». Il gruppo 5 sposta l'avverbio anaforico in fondo alla frase: «Ho il raffreddore, starò a casa *quindi*».

La richiesta continua con la parte di riflessione e la domanda seguente:

Quali conclusioni possiamo trarre dalla prima attività?

Dopo le prove e la discussione sul test della posizione, la classe 2A conclude che «*quindi* si può spostare all'interno della frase. La congiunzione *e* ha solo un posto e non si può spostare». La classe non riesce a formalizzare in modo preciso la differenza tra la congiunzione *e* e l'avverbio anaforico *quindi*; tuttavia intuisce che il secondo ha una maggiore mobilità all'interno di una frase, mentre *e* deve seguire una regola precisa sulla posizione: fin dalle prime fasi della sperimentazione la classe intuisce la differenza tra le due categorie, pur non sapendo esprimerla in modo consapevole.

In seguito alle manipolazioni di *e* e *quindi*, i gruppi 1 e 2 della 2F sostengono che «se si sposta *quindi* la frase rimane grammaticalmente corretta» e il gruppo 2 aggiunge che «la congiunzione *quindi* si può spostare all'interno della frase al contrario della congiunzione *e* o per lo meno potremmo creare una frase ma senza senso compiuto»; un'alunna del gruppo 2 conclude dicendo che «se sposto *quindi* la frase ha senso, se sposto la *e* non ce l'ha». Il gruppo 3 formula ipotesi più complesse, affermando che l'esempio A. può prevedere lo spostamento della *e* all'inizio della frase, facendola apparire «come se fosse il continuo di un'altra frase»; pur non essendo l'oggetto della sperimentazione, questa osservazione potrebbe permettere al docente un successivo approfondimento sull'uso di *e* non solo come congiunzione, ma anche come avverbio anaforico. In generale gli alunni riconoscono che *quindi* si può spostare, mentre *e* no: «la congiunzione *quindi* si può spostare, la congiunzione *e* non si può spostare per formare una frase di senso compiuto».

Tutti gli alunni della classe 3O hanno risposto come atteso. In particolare un'alunna dice «se si cambia posizione al *quindi* la frase continua ad avere senso, se si cambia la posizione di *e* la frase non ha più senso»; un'altra sostiene che se si prova «a cambiare la posizione, una può cambiare l'altra no. *Quindi* ed *e* non sono uguali»; un'altra dice che «*quindi* è mobile, *e* no»; una alunna si spinge oltre dicendo che «la *e* è fissa, *quindi* si può spostare». Anche un altro alunno dice qualcosa di interessante: «all'inizio sembrano simili, ma se li cambio di posizione il *quindi* è mobile, la *e* no». La domanda chiama in causa la

capacità degli studenti di ragionare sulla lingua e la coerenza delle risposte, talvolta vengono anche date interessanti interpretazioni del fenomeno: il test si dimostra significativo e valido.

3.2. L'attività sul campo: seconda fase

La sperimentazione prosegue con un'ulteriore proposta per alunne e alunni, questa volta incentrata sulla co-occorrenza di congiunzioni e avverbi anaforici:

Osserviamo nuovamente le frasi e aggiungiamo *e* e *ma*

A. Ho il raffreddore *e ma* starò a casa.

B. Ho il raffreddore, *e quindi* starò a casa.

2. Test della co-occorrenza

Come si comportano il *ma* e il *quindi* in coppia con la *e*?

Nella 2A il test della co-occorrenza suscita maggiore interesse: tutti i gruppi affermano che la prima frase non ha senso, mentre la seconda mantiene intatto il suo significato. Per il gruppo 4, la frase A. non ha senso mentre «*e quindi* stanno bene insieme, ma non sono utili tutti due». Con questa affermazione le alunne e gli alunni arrivano a comprendere il valore ridondante dell'unione tra congiunzione e avverbio anaforico.

Il gruppo 6, nella discussione, fa una interessante scoperta: «la *e* con *ma* non funziona perché *ma* viene usato per contraddire la prima frase e *e*, invece, per legarla alla seconda. Con *quindi* la *e* funziona perché *quindi* serve per indicare la prima frase». Qui il gruppo è arrivato a capire la differenza tra congiunzione e avverbio anaforico.

Nella 2F, tutti i gruppi raggiungono le medesime conclusioni, affermando che la frase A. non funziona, al contrario della B.; arrivano inoltre a esprimere il concetto in modo anche divertente, come fa il gruppo 6: «il *quindi* si comporta bene, il *ma* no».

Per tutti gli alunni della 3O, anche per i due di madrelingua non italiana, *e* e *ma* non possono stare assieme, a differenza di *e quindi*. Una alunna ritiene che «*e e ma* ci sta male, *e e quindi* suona bene»; un'altra sostiene che «*e e ma* non funzionano, *e e quindi* invece funzionano»; un alunno aggiunge una riflessione interessante: «il *ma* non può stare con *e*, il *quindi* è facoltativo, si può mettere oppure no»; un altro alunno dice che «*e e ma* non vanno bene insieme perché sono due congiunzioni», e questa si è rivelata effettivamente un'intuizione esatta.

Di fronte alla richiesta successiva

Funzionano entrambe le coppie?

Cosa vi pare che non funzioni, il significato della frase o della coppia stessa?

tutti i gruppi della 2A concordano sul fatto che solo la frase B. funziona e che la cooccorrenza di *e ma* fa perdere significato alla frase, mentre la coppia *e quindi* è ridondante.

La 2F rileva (solo gruppi 2, 3, 5 e 6) che solo la frase B. funziona e ha senso compiuto; afferma che non funziona la coppia stessa (gruppi 1, 4, 5 e 6), e più precisamente «la coppia *e + ma* non funziona» (gruppo 2); il gruppo 3 aggiunge che la coppia dell'esempio A. non funziona poiché *e* e *ma* «sono entrambe congiunzioni e una di contrasto», riproponendo le conclusioni alle quali era arrivata 2A.

Le risposte della 3O sono varie. Per alcuni alunni non funziona il significato della frase, per altri quello della coppia, per altri ancora non funzionano né la coppia né la frase.

Nessuno ha saputo dire il perché, ma in un'ulteriore sperimentazione si potrebbe porre la domanda in altri termini, cioè dando una connotazione più precisa, meno vaga alla parola "significato". In questo modo si aiuterebbero i ragazzi a formulare risposte più precise e utili all'analisi dei dati. Infatti il test della co-occorrenza ha causato alcuni problemi: gli alunni hanno saputo rispondere solo perché guidati, cioè perché avevano già le parole che dovevano accoppiare (il loro compito era solo quello di accertarne, in base alla competenza implicita, la validità). Senza il supporto⁵ delle due liste di parole, congiunzioni e avverbi, gli studenti non avrebbero saputo quali scegliere per abbinarle. In effetti il test è circolare, nel senso che risulta applicabile solo se si conoscono le parole che fanno parte delle due categorie: la scoperta della distinzione tra congiunzioni e avverbi dovrebbe essere lo scopo della sperimentazione, ma non può che essere guidata per il livello di scuola testato.

Si prosegue con la proposta di esempi diversi sui quali riflettere:

3. Sperimentazione

Quali altre parole, tra quelle evidenziate nelle frasi che seguono, si comportano allo stesso modo di *e*?

Quali allo stesso modo di *quindi*?

È piovuto, *ma* il ponte non è crollato.

È piovuto, *però* il ponte non è crollato.

L'allenatore deve cambiare qualcosa, *o* perderemo tutte le partite.

L'allenatore deve cambiare qualcosa, *altrimenti* perderemo tutte le partite.

Carlo è competente *ed* è molto disponibile.

Carlo è competente, *inoltre* è molto disponibile.

Ti lamenti, *ma* dovresti essere contento.

Ti lamenti, *invece* dovresti essere contento.

Per la 2A in generale questo esercizio è stato più complicato e non tutti i gruppi hanno classificato in modo corretto gli elementi appartenenti ai due gruppi. Alcuni, per esempio, non sono in grado di comprendere che *e* e *ed* sono la stessa congiunzione (non conoscono la *d* eufonica), altri hanno classificato come congiunzione la parola *inoltre*. Probabilmente dedicando maggior tempo ai due test (della posizione e della co-occorrenza) e offrendo più esempi, il risultato migliorerebbe.

La 2F avanza molte proposte: «è piovuto, *e però* il ponte non è crollato», «è piovuto *e* il ponte non è crollato», «è piovuto *però* il ponte non è crollato», «è piovuto *ma però* il ponte non è crollato». Di fronte a quest'ultima frase, ritenuta corretta dalla docente, un alunno afferma: «è come se si fosse sciolta la parte di italiano delle elementari». Come sottolineeremo nelle conclusioni, da questo punto di vista la sperimentazione si è dimostrata particolarmente feconda.

Per la 2F questa seconda coppia è stata più difficile da affrontare, si rileva solo l'esempio che segue: «L'allenatore deve cambiare qualcosa, *o quindi* perderemo tutte le partite» (spiegando che *quindi* introduce la conseguenza, ma facendolo precedere da un poco corretto *o*).

Le soluzioni rilevanti della 2F per quanto riguarda la terza frase sono quelle del gruppo 5, «Carlo è competente *ed* è perciò/*ed* è quindi molto disponibile», e del gruppo 6, «Carlo è

⁵ Le alunne e gli alunni utilizzano il libro di testo per avere accesso alle liste di parole.

molto competente *ma inoltre/e inoltre* è molto disponibile». Il primo gruppo inserisce il verbo tra la congiunzione e l'avverbio anaforico, scoprendo una nuova possibile posizione dell'avverbio anaforico all'interno della frase, mentre il gruppo 6 è in grado di sottolineare la differenza di significato che assume a seconda che si scelga *ma* o *e*.

Riflettendo sull'ultima coppia, la classe deduce, in parte sbagliando, che né *ma* né *invece* possono funzionare con il *quindi*, al contrario di *e invece*.

Rispetto alla prima domanda, quasi tutti gli alunni della 3O hanno risposto che sono congiunzioni *e, o, ma*, mentre sono avverbi *però, altrimenti, inoltre*. La parola che ha dato più problemi è stata *altrimenti*, o perché poco usata dagli studenti o perché – spostandola – la frase suonava un po' forzata. Rispetto alla seconda domanda, si vedano di seguito alcune proposte: *e, né* ecc. sono congiunzioni; *neppure, nemmeno*, ecc. sono avverbi (qualcuno le ha considerate congiunzioni forse perché formate con la congiunzione *nè*).

3.3. L'attività sul campo: conclusione

La parte conclusiva del lavoro richiede agli alunni di verificare nel libro di testo come vengono trattati i due gruppi di parole e di formulare delle ipotesi di definizioni in base al lavoro svolto in classe:

- 1) Nella tua grammatica i due gruppi di parole sono descritti in modo diverso?
- 2) Appartengono a categorie diverse?
- 3) Quali parole della lista delle congiunzioni sono vere congiunzioni?
- 4) Le altre parole come sono definite?

Le risposte in 2A sono state abbastanza omogenee; tutti dichiarano che i due gruppi di parole sono descritte in modo diverso nel libro di grammatica, pur appartenendo alla medesima categoria. I gruppi 2, 3 e 4 affermano che il libro distingue queste "paroline in base a come funzionano nella frase e a come sono composte". Tutti i gruppi concordano che le parole definite dal testo *congiunzioni* non hanno la stessa funzione.

Alla terza domanda, che serviva a far emergere l'eventuale scoperta di una differenza tra le due categorie, il primo gruppo considera vere congiunzioni solo *e o e né* e dichiara che le altre parole sono definite avverbi [anche se non è così, n.d.r.]. Per il secondo gruppo sono congiunzioni solo le parole che «servono a collegare dei pezzi di frase».

I gruppi 3, 5 e 6 forniscono un elenco di vere congiunzioni, sulla base di reminiscenze della scuola primaria e tentativi poco coerenti con il lavoro appena svolto in classe: *e, né, o, oppure, però, cioè, ossia, quindi, perciò, non solo ma anche* (gruppo 3); *e, quindi, né, se, anche, però inoltre, invece* (gruppo 5); *e, quindi, ma, ed, o, né* (gruppo 6).

Il gruppo 2 afferma, senza fare esempi, che «la vera congiunzione deve essere neutra, non modificare il senso della frase».

La classe 2F, nonostante si sia messa in gioco con entusiasmo e criticamente durante l'attività e gli esercizi proposti, si blocca di fronte all'autorità del libro di testo. Tuttavia riflettere sulla lingua serve proprio a non fidarsi ciecamente del libro e in questa dimensione la sperimentazione ha permesso ad alcuni alunni di spingersi oltre l'aspetto normativo proposto dal testo.

Le risposte dei gruppi ai quattro quesiti spesso non sono coerenti tra loro e non è stato possibile per le alunne e gli alunni attribuire le diverse parole a categorie diverse, proprio perché il libro di testo le unifica in una unica; alcuni gruppi hanno provato a fare proposte che però mescolavano o confondevano congiunzioni e avverbi anaforici.

Della 3O, sollecitata dalla domanda «Dal punto di vista grammaticale è corretto dire che appartengono alla stessa categoria grammaticale?», quasi tutti hanno risposto che le

due parole appartengono a categorie diverse. Una alunna dice di no «perché si comportano in modo diverso»; un altro alunno rimane legato al significato delle due parole «non si possono definire della stessa categoria perché il *ma* introduce una frase concessiva, mentre la *e* una frase qualunque» (forse voleva dire che la congiunzione in esame non ha un valore specifico); un alunno dice «credo di no», dato che grazie ai test la regola diventa evidente; qualcuno è rimasto incerto: «credo di no».

La parte finale della sperimentazione, come si vede di seguito, richiede la formulazione di una definizione personale.

4. Conclusione

Cercate di ricavare una definizione dei due diversi gruppi di “paroline” che abbiamo osservato.

Le congiunzioni...

Le altre paroline (che si chiamano avverbi anaforici)...

Basandosi su quanto detto e fatto, le alunne e gli alunni hanno provato a dare una nuova definizione al concetto di congiunzione e di avverbio anaforico.

Riportiamo di seguito le definizioni proposte dalle alunne e alunni delle diverse classi che hanno partecipato alla sperimentazione.

Gruppo 1 - 2A «Le congiunzioni servono per unire più frasi e una parte della frase. Le altre paroline servono per dare un ulteriore significato alla frase».

Gruppo 2/2A «Le congiunzioni collegano dei pezzi di frase senza interferire sul significato. Non possono essere usate insieme, ma con un avverbio anaforico (parola suggerita dal materiale). Gli avverbi anaforici servono anche a modificare la frase».

Gruppo 3/2A «Le congiunzioni coordinati [sic.]⁶ congiungono due parti di una stessa frase oppure due frasi, stabilendo tra loro un rapporto di parità». Questo gruppo si è trovato in difficoltà a trarre le conclusioni e ha copiato alcune parti del libro di grammatica, senza essere in grado di rispondere in modo sensato alla domanda.

Gruppo 4/2A «Le congiunzioni del primo gruppo uniscono due frasi, mentre le congiunzioni del secondo gruppo uniscono due frasi correlate, ma da una causa-conseguenza. Le congiunzioni del primo gruppo non possono essere utilizzate insieme, ma possono co-occorrere (essere presenti) insieme a un avverbio anaforico».

Gruppo 5/2A «Le congiunzioni uniscono solo due frasi. Le congiunzioni uniscono parti di frase o più frasi senza aggiungere un significato. Il secondo gruppo unisce due frasi correlate da una causa/conseguenza. Gli avverbi anaforici, unendo due frasi, aggiungono un significato».

Gruppo 6/2A «Le congiunzioni sono semplici: formate da una sola parola (*e*, *o*); composte: formate da due o più parole (*o*+*pure*=*oppure*, *al*+*fin*+*che*=*affinché*). Gli avverbi anaforici (*inoltre*, *quindi*) unendo due frasi aggiungono un significato. Secondo noi, la congiunzione dovrebbe essere “neutra”, non modificare il senso della frase».

Durante la lezione dedicata alle conclusioni, dopo la lettura di tutte le proposte di definizione, la classe formalizza sul quaderno alcune osservazioni comuni: tutti i gruppi sono d'accordo nello stabilire che le congiunzioni servono per unire due frasi, ma solo la *e* è una vera congiunzione perché unisce senza dare altri significati.

Le risposte della classe 2F confermano il fatto che la sperimentazione e l'attività non hanno avuto un peso tale da scalfire l'autorità del libro di testo, come era prevedibile per

⁶ Nel libro di testo ovviamente le congiunzioni sono definite coordinanti, ma poiché le alunne e gli alunni non hanno consapevolezza del termine, nella copiatura hanno fatto l'errore.

alunni di quell'età e con quelle preconoscenze. In maggioranza le alunne e gli alunni copiano la definizione di "congiunzione" del libro di testo e per quanto riguarda gli avverbi anaforici copiano la definizione di "avverbio". I gruppi si distinguono nell'affermare che le congiunzioni sono delle parole invariabili che collegano due frasi dando loro un senso logico o servono per unire due azioni, mentre non danno definizioni agli avverbi anaforici, oppure scrivono che sono parti che si aggiungono a un verbo, un aggettivo o un nome per dare senso logico alla frase, infine per alcuni non esistono affatto.

Venendo infine alla 3O, per definire le congiunzioni gli alunni si sono basati sulle risposte che avevano dato in precedenza. La definizione delle congiunzioni è stata pressoché la stessa: «le congiunzioni sono parole che servono a collegare le frasi e sono fisse». Una sola alunna è più precisa: «le congiunzioni sono parole che servono a collegare parti di una frase o frasi» [ha capito che possono congiungere anche sintagmi].

La definizione di avverbio è stata invece più variegata. La risposta più comune è stata che «l'avverbio anaforico può essere utilizzato assieme alla congiunzione e si può spostare». Qualche alunno ha aggiunto qualcosa di nuovo rispetto alle risposte precedenti: «gli avverbi anaforici sono parole che vanno a riprendere una cosa già detta»; un altro dà una definizione quasi esaustiva: «le congiunzioni sono parole che collegano una frase all'altra e non possono stare vicine [voleva dire, non possono co-occorrere]; l'avverbio anaforico è una parola che si può spostare, può stare insieme [a una congiunzione], non lega nulla; è facoltativo e serve a richiamare il significato di una parte di frase». Una alunna definisce l'avverbio come «la parola che non congiunge ma serve a collegare l'altra parte del testo». Un alunno, sempre in riferimento agli avverbi, dice qualcosa di interessante: «gli avverbi sono parole che possono essere utilizzate come congiunzioni» [in effetti collegano parti di testo dal punto di vista del significato].

3.4. *Coordinazione e giustapposizione*

Solo la classe 3O si è cimentata in quest'ultima parte della sperimentazione, poiché le questioni affrontate rientrano nel programma delle classi terze della scuola secondaria di primo grado. Di seguito gli spunti di riflessione assegnati agli alunni e i quesiti proposti:

Le frasi seguenti si differenziano o per una parolina o per un segno di punteggiatura. Ogni periodo è formato da due frasi.

1. *Ho preso freddo ieri sera./Mi è venuto il raffreddore.*
2. *Dopo che ho preso freddo ieri sera, mi è venuto il raffreddore.*
3. *Ho preso freddo ieri sera/e mi è venuto il raffreddore.*
4. *Ho preso freddo ieri sera,/quindi mi è venuto il raffreddore.*

Quali frasi sono collegate da una congiunzione?

Tutti gli alunni hanno risposto 2 e 3; hanno applicato il test solo alla parola *dato che*. Grazie al lavoro fatto precedentemente sapevano che *e* e *quindi* sono rispettivamente congiunzione e avverbio anaforico. Gli alunni hanno chiesto all'insegnante se dovevano applicare i test anche alla parola *dato che*, che non avevano incontrato prima.

Quali frasi non sono collegate da una congiunzione?

Tutti hanno risposto 1 e 4.

Il test prosegue con la richiesta di provare a spostare le frasi per capire se gli spostamenti portano a variazioni di significato; si tratta dello stesso test utilizzato per distinguere le congiunzioni dagli avverbi anaforici.

Che cosa distingue le frasi 2 e 3? Cercate di invertire in ciascun periodo l'ordine delle due frasi (cambiate cioè la loro posizione, come avete fatto con le congiunzioni e gli avverbi). Cosa notate?

Quasi tutti affermano, in modi più o meno simili, di notare «che nella n. 2 si possono invertire le due frasi, mentre nella n. 3 no». Un alunno aggiunge: «nella frase n. 2 si può cambiare l'ordine e si nota che la frase ha comunque senso». Un altro dice che «nella 2 lo spostamento funziona, nella 3 no».

Ora osservate le frasi 1 e 4. Le due frasi che le costituiscono formano un'unica frase, come nel caso precedente? Secondo voi, anche se non sono collegate tramite la sintassi, sono collegate tramite il significato?

Molti alunni dicono: «sì, perché sono causa e conseguenza», un'altra alunna dice il contrario: «no, perché sono causa e conseguenza»: gli studenti mostrano di comprendere che un legame c'è sempre, anche se di tipo diverso. Alcuni affermano: «non formano un'unica frase ma sono collegate tramite il significato»; un altro alunno dice che «le frasi sono sensate ma non hanno nessun collegamento», si intende collegamento esplicito. Come sempre, dopo le risposte (a volte prima), c'è stata una discussione collettiva, durante la quale alcuni alunni hanno chiesto all'insegnante di spiegare meglio il significato della seconda domanda: “frasi collegate tramite significato”. L'insegnante spiega che le frasi non collegate da congiunzione sono giustapposte, cioè sono parti di un testo. Le varie parti sono collegate dal significato per dare un senso al testo. Al contrario, le frasi legate sintatticamente l'una all'altra sono unite da un supporto, cioè da una congiunzione (come i vagoni di un treno, agganciati uno in fila all'altro). Quando questo supporto manca, il collegamento riguarda solo il significato.

Il test si conclude un'ultima riflessione:

Leggiamo adesso le definizioni di frase coordinata, di frase subordinata e di frase giustapposta (se è presente) contenute nel vostro libro di grammatica. Le definizioni sono coerenti con il lavoro di riflessione che abbiamo fatto? Se sono sbagliate, in che modo possiamo modificarle?

Tutti dicono che nel loro libro non si parla di frasi giustapposte. Riguardo alle definizioni, alcune risposte sono interessanti: «il libro spiega in modo più complicato» e «considera le quattro frasi uguali», cioè c'è la consapevolezza che il loro testo di grammatica non distingue tra congiunzioni e avverbi anaforici.

4. PUNTI CRITICI

Il percorso svolto ha fatto emergere alcune criticità in merito alla coerenza tra lo scopo della ricerca e il livello di consapevolezza acquisita dalle alunne e alunni della scuola secondaria di primo grado nella riflessione linguistica sugli argomenti trattati.

In alcuni casi, per affrontare i diversi passaggi dell'osservazione e sperimentazione sono necessarie alcune preconcoscenze che alunne e alunni di solito non hanno già acquisito in questo grado di scuola. In assenza di prerequisiti, l'insegnante ha il compito di rendere più chiaro il materiale che può essere somministrato dopo una spiegazione

preliminare generale. Nella sperimentazione, soprattutto quando si trovano degli ostacoli, si procede per errori e aggiustamenti, accompagnando il ragionamento e guidandolo verso una soluzione condivisa (Lo Duca, 2004).

In particolare, il materiale della terza parte (“Sperimentazioni”) ha reso evidente che alcune domande non erano del tutto chiare per gli alunni e che per trovare parole analoghe a *e* e *quindi* erano necessarie preconoscenze e un livello di preparazione e consapevolezza linguistica avanzato. In ogni sperimentazione, l’adeguatezza del materiale somministrato non si conosce a priori ed è proprio la pratica che permette di migliorarlo. Una soluzione è stata quella di sfogliare la grammatica, scegliendo e classificando secondo le nuove scoperte le congiunzioni coordinanti presenti e già “suddivise” secondo i criteri della grammatica tradizionale.

La nostra proposta chiaramente non ha potuto dare come risultato una sistemazione definitiva, perché essa mirava a far emergere il problema della mancata definizione della differenza tra congiunzioni e avverbi anaforici nelle grammatiche tradizionali. Sulla scorta degli *Esperimenti grammaticali* (Lo Duca, 2004), abbiamo fornito un esempio per affrontare il tema: altre proposte saranno sicuramente più efficaci, alla luce di quando già sperimentato. Volendo riprendere la riflessione in futuro in altre classi, sarebbe opportuno consentire alle studentesse e agli studenti di fare esperienza, manipolare le frasi e discutere dei risultati ottenuti, con maggiore consapevolezza e soprattutto più tempo: si potrebbero ad esempio presentare i due gruppi (congiunzioni e avverbi anaforici) prima di affrontare il lavoro. Durante la sperimentazione le classi hanno osservato i due gruppi, fatto prove di spostamento e co-occorrenza e verificato che non ci sono tracce di questa proposta di classificazione nel libro di grammatica adottato dalla scuola. Si tratta ora di procedere con un più ampio materiale linguistico da proporre ai ragazzi e più tempo per provare e riflettere, al fine di ottenere maggiore consapevolezza e sicurezza.

Un’altra criticità è stata l’utilizzo del termine *avverbio anaforico* che, qualora non si agganci alle pre-conoscenze già acquisite nel campo della grammatica, rischia di diventare un’etichetta da imparare a memoria: sappiamo però che la prassi didattica ha fatto diventare comuni parole inizialmente poco note o difficili. In questi casi molto dipende dal lavoro che ha fatto l’insegnante sul testo, dove il concetto di anafora è centrale. Nelle due classi seconde, forse solo in 2A il termine *anaforico* rimandava a un’accezione vicina all’idea che si vuole trasmettere, grazie al lavoro svolto sulle catene anaforiche (Gruppo “Non solo DSA”, 2016); infatti la classe era in grado di comprendere che anaforico si riferisce a qualcosa che è stato detto prima, mentre per la 2F era più simile al concetto retorico di ripetizione, quindi più vicino all’analisi del testo poetico e più lontano dallo scopo della sperimentazione.

È evidente, inoltre, che un campione di sole tre classi e un periodo di lavoro sul materiale così breve sono solo parzialmente significativi, ma rappresentino un buon punto di partenza per migliorare una proposta che senza dubbio ha stimolato gli alunni, sia perché ha messo in discussione le preconoscenze della primaria sviluppando il senso critico, sia perché ha permesso loro di cimentarsi con attività nuove e sfidanti, ed è sempre più evidente che le alunne e gli alunni oggi hanno stili di apprendimento che si rivelano efficaci quando possono operativamente lavorare in prima persona.

5. CONCLUSIONI

Durante il lavoro, si sono potute mettere in discussione alcune “regole” interiorizzate alla scuola primaria, in particolare la cooccorrenza e la possibilità di ridondanza, si pensi a *ma però*. La sperimentazione è in grado di mettere in discussione conoscenze errate, misconoscenze o proposte del libro di testo linguisticamente inesatte. Questo aspetto è

tra i più importanti di questa ricerca, perché in poche settimane le alunne e gli alunni, sotto la guida degli insegnanti, hanno potuto constatare l'incoerenza dei libri di testo basati esclusivamente sulla grammatica tradizionale. Il nostro gruppo di lavoro ritiene che sia ormai opportuno prendere posizione rispetto all'incongruenza tra il livello degli studi linguistici e la formazione e la conseguente proposta didattica degli insegnanti agli alunni.

La sperimentazione è stata molto interessante sia nello spazio circoscritto al tema congiunzioni/avverbi anaforici non sono nell'ambito della grammatica, ma anche per la possibile apertura della discussione e riflessione all'ambito testuale, così poco sviluppato a scuola, nei testi e nella pratica didattica. Quando i gruppi hanno potuto fare la prova dello spostamento hanno notato che la *e* può avere due funzioni, o meglio può essere considerata una congiunzione all'interno della frase (semplice a unire sintagmi, complessa a unire frasi), oppure un avverbio anaforico all'interno di un testo. In quest'ultimo caso, essa può trovarsi anche in posizione iniziale, cioè dopo il segno del punto, scardinando in questo modo un altro retaggio della scuola primaria.

Arrivati a questo punto, si apre la possibilità di leggere e commentare brani tratti dalla letteratura e/o da autori proposti dall'antologia che possano portare esempi utili e comprovanti quanto appreso, e migliorare in tal modo sia la comprensione del testo che la produzione.

Rimanendo sulla distinzione tra congiunzione e avverbio anaforico, le classi hanno inoltre la possibilità di riflettere, rappresentare ed esprimere le relazioni tra processi (relazioni tra frasi) esplorando le possibili scelte che la lingua ci mette a disposizione, secondo quanto ci ha insegnato Prandi in *Le regole e le scelte* («Piove. Prendo l'ombrello / Piove, quindi prendo l'ombrello / Siccome piove, prendo l'ombrello» ecc.). Infatti tutti i gruppi hanno notato e sottolineato più volte il fatto che l'avverbio anaforico aggiunge un significato, quindi rivela la natura della relazione tra i due processi. La consapevolezza di questa capacità dell'avverbio anaforico ha portato alcuni gruppi a considerare “vera congiunzione” solo la *e* perché è l'unica che non aggiunge significati, con una chiarezza e radicalità molto forti.

La differenza tra frase e testo, utilizzando le prove e il ragionamento proposto da Colombo e da Prandi, diventa netta e chiara ma ad oggi è difficilmente proponibile alla scuola secondaria, con i libri di testo in uso. Auspichiamo che tale sperimentazione e l'intervento degli specialisti nella formazione dei futuri docenti possano presto scalfire la tradizione sostituendo le definizioni più deboli con altre scientificamente più corrette. Secondo noi sarebbe necessaria una presa di posizione da parte di un gruppo di docenti autorevoli e uno sforzo di formazione e adeguamento dei testi in questo senso, anche se la distinzione tra frase e testo rimane un argomento ancora molto discusso e acceso tra i linguisti.

Infine, l'utilizzo del termine “avverbio anaforico” è stato un altro motivo di difficoltà, superabile con alcune spiegazioni ed esemplificazioni da parte del docente che precedono la trattazione del tema. Al di là della terminologia, è importante che le alunne e gli alunni capiscano la funzione e il comportamento di queste “paroline”.

Si è trattato di un lavoro apparentemente molto “piccolo” che ci ha offerto l'occasione di approcciarci in modo più strutturato alla ricerca didattica. Il tema si è rivelato non solo molto fecondo e con notevoli possibilità di approfondimento in classe, ma anche con implicazioni potenzialmente molto rilevanti in termini di avvicinamento tra gli studi accademici e la pratica in classe.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Branciforti G., Duso E. M. (i.c.s.), “Tra linguistica e didattica: coordinazione e giustapposizione nelle grammatiche scolastiche”, in Atti del XXII Convegno nazionale del Giscel *Fare scuola con i libri di testo. Libri di testo, linguaggi, educazione linguistica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Colombo A. (1984¹), “Coordinazione e coesione testuale: per una ragionevole grammatica didattica”, in Coveri L. (a cura di), *Linguistica testuale*, Atti del XV Convegno di studi della SLI (Genova-Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981), Bulzoni, Roma, pp. 353-370 (ora in Colombo, 2021, pp. 33-55).
- Colombo A. (2012), *La coordinazione*, Carocci, Roma.
- Colombo A. (2017), paragrafi “La coordinazione e la sintassi del periodo”, pp. 93-96; “Coordinazione giustapposizione”, pp. 96-105; “Il significato delle congiunzioni coordinanti”, pp. 105-108; “La coordinazione nell’analisi del periodo”, pp. 108-110; “Oltre il periodo: il testo”, pp. 111-119, in Colombo A., Graffi G. (a cura di), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.
- Colombo A. (2021), *Lingua, letteratura a scuola*, a cura di Armellini G. e Graffi G., Franco Cesati Editore, Firenze.
- De Santis C., Prandi M. (2020), *Grammatica italiana essenziale e ragionevole. Per insegnare, per imparare*, UTET, Torino.
- Gruppo di lavoro “Non solo DSA” (2016), *Tutto chiaro? Materiali e percorsi per la comprensione dei testi*, Percorso 1 e Percorso 2, LULU edizioni, Raleigh, NC (USA).
- Lo Duca M. G. ([1997¹], 2004), *Esperimenti grammaticali*, Carocci, Roma.
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte. Grammatica italiana*, seconda edizione, UTET, Torino.
- Prandi M. (2013), *L’analisi del periodo*, Carocci, Roma.
- Prandi M. (2020), *Le regole e le scelte. Grammatica italiana*, seconda edizione, UTET, Torino.
- Prandi M. (2021b), *Ma però... due mondi che si incontrano*, in <https://www.insegnandoitaliano.it/2022/03/03/ma-pero-due-mondi-che-si-incontrano/>.
- Zordan R. (2018), *Punto per punto*, Fabbri Editore, Milano.
- Zordan R. (2019), *A rigor di logica*, Fabbri Editore, Milano.

Appendice 1

Di seguito il modello di proposta didattica presentato alle classi seconde. La veste grafica delle proposte per la scuola di Vicenza e quella di Albignasego (PD) sono diverse, ma il contenuto è identico.

“CONGIUNZIONI E AVVERBI ANAFORICI”

Per cominciare

A. Ho il raffreddore *e* starò a casa.

B. Ho il raffreddore, *quindi* starò a casa.

Che cosa sono secondo voi le paroline evidenziate?

A cosa servono queste paroline?

Dopo la serie di risposte...

Vediamo cosa dice la vostra grammatica...

Applichiamo alle due frasi precedenti (A. e B.) dei test per capire se le due paroline in oggetto si comportano allo stesso modo.

1. Test della posizione

Provate a spostare le parole *e* e *quindi* all'interno delle due frasi.

Che cosa succede?

Quali conclusioni possiamo trarre dal primo test?

2. Test della co-occorrenza

Osserviamo nuovamente le frasi e aggiungiamo *e* e *ma*:

Come si comportano il *ma* e il *quindi* in coppia con la *e*?

Funzionano entrambe le coppie?

Cosa vi pare che non funzioni, il significato della frase o della coppia stessa?

Perché secondo voi alla congiunzione *e* non è possibile aggiungere un'altra congiunzione, mentre alla parola *quindi* sì?

Le due parole, *e* e *quindi*, appartengono a due categorie diverse...

Sperimentazione

Quali altre parole, tra quelle evidenziate nelle frasi che seguono, si comportano allo stesso modo di *e*?

Quali allo stesso modo di *quindi*?

È piovuto, *ma* il ponte non è crollato.

È piovuto, *però* il ponte non è crollato.

Il governo deve cambiare qualcosa, *e* finisce nel baratro.

Il governo deve cambiare qualcosa, *altrimenti* finisce nel baratro.

Carlo è competente *ed* è molto disponibile.

Carlo è competente, *inoltre* è molto disponibile.

Ti lamenti, *ma* dovresti essere contento.

Ti lamenti, *invece* dovresti essere contento.

Conclusione

Quali parole della lista delle congiunzioni presente nella vostra grammatica sono congiunzioni?

Quali avverbi anaforici?

Ricaviamo le definizioni:

Congiunzione...

Avverbio anaforico...

Appendice 2

Di seguito la proposta didattica presentata alla classe terza della scuola secondaria di primo grado di Albignasego (PD).

“GIUSTAPPOSIZIONE, COORDINAZIONE, SUBORDINAZIONE”

- Considerate le frasi seguenti:

1. Ho preso freddo ieri sera. Mi è venuto il raffreddore.
2. Dato che ho preso freddo ieri sera, mi è venuto il raffreddore
3. Ho preso freddo ieri sera e mi è venuto il raffreddore.
4. Ho preso freddo ieri sera, quindi mi è venuto il raffreddore.

- Proviamo a scambiare di posizione le frasi:

1. *Mi è venuto il raffreddore. Ho preso freddo ieri sera.*
2. *Mi è venuto il raffreddore, dato che ho preso freddo ieri sera.*
3. **E mi è venuto il raffreddore, ho preso freddo ieri sera*
4. **Quindi mi è venuto il raffreddore, ho preso freddo ieri sera*

Prima conclusione:

Le frasi si dividono in due gruppi:

Gruppo A: frasi 1 e 2 (permettono lo spostamento)

Gruppo B: frasi 3 e 4 (non permettono lo spostamento)

- Analizziamo i due gruppi separatamente:

Cosa distingue la frase 1 dalla frase 2?

Risposta: la presenza del punto fermo e della congiunzione *dato che*.

Nella frase 1 quale frase è più importante?

Nella frase 2 quale frase è più importante?

Nella frase 1 tutte e due (o altre risposte). Il punto fermo le divide formalmente

Nella frase 2 la frase più importante è *Mi è venuto il raffreddore*

Conclusione:

Le frasi separate dal punto sono indipendenti sul piano grammaticale e entrambe importanti sul piano del contenuto.

Le frasi separate dalla congiunzione *dato che* sono collegate grammaticalmente e una, la prima in questo caso, è più importante dell'altra.

Cosa distingue la frase 3 dalla frase 4?

Riprendiamo la distinzione tra congiunzioni e avverbi anaforici. In quale frase è possibile inserire una congiunzione? In quale è possibile cambiare di posto la parola evidenziata?

Conclusione:

La frase 3 è formata da due frasi coordinate: di pari rango e indipendenti, collegate sul piano grammaticale.

La frase 4 contiene due frasi giustapposte: della stessa importanza e indipendenti, non collegate grammaticalmente.

