

IGNAZIO MAURO MIRTO

Motivare (al)la grammatica: valenza e didattica

La disaffezione dei nostri studenti per la grammatica è fatto noto ai più. Al contempo, negli insegnanti è alta la consapevolezza dell'utilità che lo studio della logica che a essa soggiace potrebbe avere per lo studente. I benefici si estenderebbero ben oltre il periodo di studi. Questa distanza, tra ciò che gli studenti prediligono e ciò che a loro effettivamente servirebbe, richiede la ricerca di strumenti atti a invertire la rotta. Il presente contributo ne propone alcuni riguardanti l'insegnamento della sintassi e delle interfacce con morfologia e semantica. Tratto comune a ognuno degli strumenti suggeriti è un metodo concepito per destare la curiosità del discente e stimolare il suo desiderio di cercare soluzioni personali a problemi pratici che la lingua solleva. Gli esercizi proposti pongono al centro la teoria della valenza per mostrare i vantaggi, anche didattici, di un accostamento non verbocentrico.

Parole chiave: grammatica tradizionale, motivazione, verbocentrismo, Tesnière, animazione.

1. Iniziare

Queste pagine intendono contribuire all'individuazione di metodi e strumenti destinati a stimolare, e auspicabilmente accrescere, l'interesse per lo studio della linguistica e della grammatica in studenti universitari e della scuola secondaria. La disaffezione di questi giovani per tali discipline è nota. Come superarla? O almeno, come mitigarla? A quali mezzi dovrebbero ricorrere i docenti?

Fino a non molti anni fa, i metodi d'insegnamento tradizionali hanno svolto un ruolo forse non marginale nel determinare, come tendenza di lungo periodo, l'avversione o persino il rifiuto di molti discenti per la grammatica *tout court*, come documenta la sintesi di Lo Duca (2013: 155-194). E, nel tentare di ricostruire le ragioni dello *status quo*, non andrebbero forse trascurate le influenze che le passate generazioni di studenti hanno riversato, da adulti, in quelle future.

Non sono certo mancate le iniziative di validi studiosi, si pensi all'opera di Altieri Biagi (v. 1978) o di tenaci organizzazioni come il Giscel, destinate a imprimere un cambiamento di direzione nell'atteggiamento con cui i più giovani si pongono di fronte a intrichi e incertezze di natura linguistica. Ed è sufficiente scorrere i recenti cataloghi delle case editrici per osservare l'ampliamento dell'offerta nella manualistica linguistica, tanto generale quanto italiana. Con quali risultati, rimane questione da appurare. Ancora oggi l'impressione è che, nonostante gli sforzi compiuti, la disaffezione rimanga e che il problema sia irrisolto.

Il nocciolo della questione è, ci sembra, la motivazione. Il nostro lavoro mira a fornire un contributo in relazione all'individuazione di stratagemmi che, proposti come attività laboratoriali, riescano a incuriosire gli studenti, a destare in loro interesse per questioni inerenti alla lingua.

Pensando all'espressione *ludendo docere*, a fini didattici vengono individuati e utilizzati frammenti di lingua che si presentano inizialmente come enigmi. Ecco un esempio, contrastivo tra L1 e L2, nell'ambito fonetico-lessicale: un dizionario della lingua italiana contiene non poche parole inizianti con i nessi 'sb' (*sbarco*, *sbruffone*), 'sd' (*sdraio*, *sdentato*) e 'sg' (*sgarro*, *sgorbio*). Per gli stessi nessi iniziali, il numero delle parole inglesi è zero (Mirto & Trabona 2016: 9). Sottoposti dati siffatti all'attenzione degli studenti, con la guida del docente si cercherà, tutti insieme e con metodo induttivo, una spiegazione del "rompicapo" che il dato empirico inizialmente presenta, spiegazione che coinvolgerà le nozioni di sillaba e di fonotassi. Quanto all'ambito della morfosintassi, al centro degli interessi di chi scrive, ci si potrebbe interrogare, salendo di poco nel livello di difficoltà, sulle ragioni che consentono la forma reciproca *Noi ci parliamo spesso* (*Io parlo spesso con te*, *Tu parli spesso con me*) e la impediscono con **Noi ci chiacchieriamo spesso* (*Io chiacchiero spesso con te*, *Tu chiacchieri spesso con me*).

Sono dati scelti tra apparenti bizzarrie della lingua, che costituiscono talvolta coppie minime o varianti libere, presentati come rebus e proposti agli studenti nella forma di esca intellettuale. Gli effetti desiderati sono, da un lato, quel senso di straniamento in grado di creare 'distanza psichica' dalla lingua madre (v. Corder 1983), distanza di norma assente nel parlante; dall'altro lato, l'auspicio è che il metodo

contribuisca a far percepire sfaccettature della complessità della lingua, a restituirne il fascino ed il mistero che cela, in modo da innalzarla ad ammissibile, o persino desiderabile, oggetto di studio, volto, a ben guardare, a meglio conoscere se stessi.

2. *Il verbo mettere*

Stabilita la cornice metodologica, si passi adesso al primo caso di studio, prendendo in considerazione la seguente coppia di frasi:

(1) *Leo mise il bambino sul tappeto*

(2) *Leo mise il bambino al tappeto*

In superficie, le frasi differiscono perché in (1) il sintagma preposizionale è introdotto dalla preposizione *su*, mentre in (2) la preposizione è *a*. Sul piano delle forme la differenza riguarda un singolo elemento, mentre su quello del significato si osservano numerose differenze. Nella terminologia di La Fauci (2011: 81), si tratta di una variazione locale con effetti globali. Si vedrà a breve come, a differenza della scena evocata da (1), in (2) gli effetti sul bambino possono essere anche solo psicologici (*Con le tue parole, hai messo il bambino al tappeto*) e che nessuno spostamento del bambino è necessario. Le differenze sembrerebbero dipendere dal cambio di preposizione, ma in che modo? È la preposizione a determinarle? Anche nella frase *Il suo pranzo consisteva di una semplice insalata* è possibile sostituire la preposizione *di* con *in*. La commutazione non produce però differenze di significato, che invece hanno luogo in (1) e (2). Deve dunque esserci dell'altro.

Si supponga di presentare la coppia di frasi ad una classe nelle ore di linguistica o di lingua italiana e, ancora, si supponga di iniziare con le seguenti asserzioni. La prima: il sintagma nominale *il bambino* in (1) è linguisticamente diverso da *il bambino* in (2). La seconda: il *Leo* di (1) è linguisticamente diverso dal *Leo* di (2). La terza: il verbo *mettere* di (1) non è linguisticamente identico al *mettere* che ricorre in (2). Sono affermazioni che hanno lo scopo di sorprendere gli studenti e conseguentemente di fare da stimolo, di incuriosirli, proprio perché negano ciò che pare evidente. Con l'avverbio *linguisticamente*, ci si riferisce alla nota dicotomia per la quale non è il solo significante a determinare un ente linguistico. Oltre alla forma c'è dell'altro, che può essere induttivamente scoperto con un'analisi comparativa. Per esem-

pio, in *Leo fece rumore*, il sostantivo *rumore* può ricorrere anche con un articolo o al plurale (*Leo fece un rumore*, *Leo fece dei rumori*), diversamente da quanto accade con *La notizia fece rumore* (**La notizia fece un rumore*¹, **La notizia fece dei rumori*). Si può quindi affermare che in italiano *rumore* dà luogo ad almeno due oggetti linguistici diversi (anche per la morfologia e indipendentemente da differenze di significato), dato che il sostantivo del primo esempio e quello del secondo presentano valori opposti del tratto [\pm Numerabile] (Mirto 2015: 53-60). Anche nella frase (2) il sostantivo *tappeto* non può prendere un articolo e non è pluralizzabile, ma solo perché è parte di una locuzione (v. Mirto 2013, Mirto & Trabona 2016: 57-59).

Per l'analisi delle frasi è opportuno che gli studenti abbiano già familiarità con le nozioni di (testa di) sintagma e di costituente. Avrà inoltre un ruolo la nozione di tratto binario dell'analisi componenziale. Si rivela infatti utile l'opposizione (ingannevolmente intuitiva²) tra i due valori del tratto [\pm Animato], di cui in genere si legge nel capitolo sulla semantica dei manuali di linguistica. Della rilevanza dell'animatezza si può dire nei modi già noti, per esempio utilizzando la forma *giurare*, un verbo che può essere transitivo, come dimostra il clitico (maschile e singolare, l'elemento non marcato per una completiva oggettiva) nella seconda delle frasi seguenti: *Ha giurato che verrà*, *Lo ha giurato*. Tuttavia, *giurare* non permette un oggetto diretto [+ Animato] (un tempo esisteva *giurare una donna*) e, più in generale, difficilmente si combina con un argomento la cui testa sia un sostantivo (i più comuni sono *verità*, *falso*, *fedeltà*, *vendetta*, *amore*, *odio*). Con *credere*, ecco un altro esempio, un sintagma la cui testa rechi il tratto [+ Animato] e [+ Umano] può fungere da oggetto indiretto ma non diretto: *Credo a Leo* (come con *giurare*: *Te lo giuro*)³. L'animatezza risulta determinante anche nel contrasto tra *Io conosco Piero*, ben formata, e **Io so Piero* (l'asterisco in questo caso segnala un distacco dalla norma, v. *infra*). Nonostante la vicinanza di significato tra *conoscere* e *sapere*, il primo verbo legittima un oggetto diretto [+ Animato], il

¹ A parere di chi scrive, il fatto che l'articolo possa ricorrere, per esempio, in *La vicenda fece un gran rumore* non è sufficiente per sostenere la numerabilità del sostantivo.

² A tale riguardo, Maurice Gross scrive: "Le phénomène [cooccurrence ou sélection] est relativement banale au premier examen" (1981: 9).

³ Rimane il problema sollevato da passivi come *Leo non fu creduto*, paralleli a quelli di altri intransitivi bivalenti come *obbedire*, *abusare*, (*usu*)*fruire*.

secondo normalmente⁴ lo rifiuta (sulla costruzione di *Sapevo Marco a casa*, v. Mirto & Trabona 2016: 41-44). Esperimenti di questa natura sono replicabili per un'infinità di predicati, verbali e non. Con *sapere* si è osservato un fatto comune: una singola forma verbale cela spesso valenze distinte (come per il verbo *motivare* nel titolo) e dunque oggetti linguistici distinti.

Tornando con questo bagaglio alle frasi (1) e (2), ci si ponga nell'ottica della grammatica tradizionale, ma anche in quella di Tesnière, dunque con *mettere* trivalente (a nostra conoscenza è la sola valenza attribuitagli in letteratura; v. Mirto 2013 per alcuni riferimenti bibliografici). Per iniziare, si opponga la frase (1) alla (3), che illustra una commutazione dell'oggetto diretto:

(3) *Leo mise il vaso sul tappeto*

In questo caso, entrambi i valori del tratto [Animato] sono consentiti: vanno bene sia *il bambino* che *il vaso*. Se ne dovrebbe desumere che *mettere* non condiziona il suo oggetto diretto per ciò che riguarda l'animatezza.

Si operi però la medesima commutazione iniziando dalla frase (2). L'esito è:

(4)* *Leo mise il vaso al tappeto*

Questa volta la commutazione fa pensare che *mettere* imponga all'oggetto diretto il tratto [+ Animato].

Risultati analoghi si ottengono quando la commutazione riguarda il soggetto, sebbene a parti invertite. Sostituendo il soggetto *Leo* di (1) con *l'iniezione* (o con l'infinitiva *correre a perdifiato*), si otterrà infatti una frase mal formata:

(5)* *L'iniezione mise il bambino sul tappeto*

Sembra allora che *mettere* si combini con un soggetto con tratto obbligatoriamente [+ Animato]. Tuttavia, con (2) la stessa sostituzione produce una frase ben fatta:

(6) *L'iniezione mise il bambino al tappeto*

⁴ Gli scostamenti dalla norma sono possibili e spesso frequenti. Ecco come Italo Calvino impiega *sapere* ne *Il barone rampante*: "Si conobbero. Lui conobbe lei e se stesso, perché in verità non s'era mai saputo. E lei conobbe lui e se stessa, perché pur essendosi saputa sempre, mai s'era potuta riconoscere così".

Si arriva così alla medesima *impasse* raggiunta prima. Delle due, l'una: o *mettere* vincola il soggetto, e questo renderebbe conto di (5) ma non di (6), oppure no, e questo spiegherebbe (6) ma non (5). Come prima per l'oggetto diretto, gli esiti delle commutazioni non possono quindi provenire da *mettere*, che è comune a entrambe le frasi. Pare allora probabile che il *mettere* in (1) differisca linguisticamente dal *mettere* in (2). Queste operazioni mostrano che le identità di superficie non sono di per sé garanzia di identità funzionali. Una visione verbocentrica o tesnièriana, con *mettere* come unico predicato, non consente di rendere conto del frammento di lingua preso in considerazione.

Da cosa dipendono gli esiti delle commutazioni quando queste mettono in gioco l'animatezza? Il valore del tratto pare influenzare l'interpretazione nel modo seguente:

- (7) L'interazione tra un predicato e un suo argomento produce interpretazioni la cui conformità alla norma è condizionata dal valore del tratto [\pm Animato] (o [\pm Umano]) che l'argomento esprime.

Il contenuto di (7), già osservato con *mettere*, *conoscere*, *sapere* e altri verbi, non è pertinente se il sintagma è una proposizione, la cui testa non è un sostantivo. In alcuni quadri teorici, ci si riferisce ai tratti semantici con l'etichetta 'restrizioni di selezione' (di origine chomskiana, v. Bussmann 1996: 419). In altri si è fatto uso della denominazione 'contesto restrittivo', non equivalente alla precedente (v. Gross 1981, La Fauci & Mirto 2003: 24-25).

Un predicato che legittima un argomento assegna a questo almeno un ruolo semantico. Tale legittimazione fa transitare informazioni tra predicato e argomento, in tratti binari, che condizionano e limitano le possibilità combinatorie. Quanto al tratto [Animato] (o [Umano]), il valore che l'argomento reca entra in rapporto con il predicato legittimatore e con il valore del tratto che esso nell'uso privilegia. Tale rapporto è in grado di condizionare sia l'esito semantico della combinazione che la rispondenza alla norma (v. gli effetti di stile nella nota 4). Il verbo *esultare*, per esempio, si combina tipicamente con un soggetto [+ Umano]. Gli scostamenti determinano effetti interpretativi di deviazione (?*Il cacciavite ha esultato*, con senso figurato), certamente ammissibili nell'infinità di mondi linguisticamente pro-

ducibili e paralleli a quello cosiddetto reale⁵. Il verbo di *Mi diverto* (intransitivo) è di norma associato a un argomento [+ Animato] (*Il gattino si diverte, ?Il gomitolo si diverte*), mentre l'argomento aggiuntivo di *Mi diverte* (transitivo) è associabile a qualsiasi tipo di soggetto (*La cosa mi diverte, Il gomitolo diverte il gattino*), anche una soggettiva implicita (*Dirlo mi diverte*) o esplicita (*Mi diverte che abbia letto così bene nei miei sentimenti*). Regolarmente, con quest'ultima valenza un referente [+ Umano] o [+ Animato] del soggetto non ha un ruolo necessariamente intenzionale (*Leo/Il gattino mi diverte*).

Se si accetta la generalizzazione in (7), da collocare all'interno del dispositivo di assegnazione di uno o più ruoli semantici da parte del predicato legittimatore, i contrasti in accettabilità emersi grazie alle commutazioni hanno conseguenze di grande momento sulla grammatica tradizionale, ma anche su quella valenziale di Tesnière. Entrambe sono verbocentriche: sia nella frase (1) che nella (2) ricorre un solo verbo e dunque un solo predicato che legittima argomenti. Se sia in (3) che in (4) *il vaso* è argomento legittimato da *mettere*, perché solo la prima frase è impeccabile? Se in (5) e (6) *l'iniezione* è sempre argomento di *mettere*, perché soltanto (6) è ineccepibile?

3. *Il verbo andare*

Un problema superficialmente simile a quello posto nel paragrafo precedente si osserva nella coppia seguente:

(8) *Leo va fiero al lavoro*

(9) *Leo va fiero del lavoro*

Come in (1) e (2), l'unica differenza tra le frasi sembrerebbe riguardare la preposizione: *a* in (8), *di* in (9). Sempre parallelamente a (1) e (2), la commutazione della preposizione non avviene a parità semantica.

Alcune manipolazioni producono risultati utili a individuare le differenze. Sottraendo l'aggettivo, per esempio, si ottengono esiti diversi:

(10) *Leo va al lavoro*

(11)* *Leo va del lavoro*

⁵ Le valenze sono anch'esse soggette a scostamenti dalla norma: *They [clouds] rain and they snow on everyone* (*Both sides now*, Joni Mitchell).

La ragione è semplice: in (10), il sintagma preposizionale *al lavoro* è legittimato dal verbo, dal quale riceve il valore di locativo, mentre in (11) *del lavoro* è un complemento retto dall'aggettivo *fiero*, privo di valore locativo⁶. Sottraendo *fiero*, *del lavoro* non è più autorizzato a ricorrere nella frase, che quindi collassa.

L'aggettivo *fiero* desta però interesse per almeno un altro motivo: in (8), ha il valore di un circostanziale, un avverbio di modo, come in *Leo parla chiaro/chiaramente*, un caso di enallage:

(12) *Leo va al lavoro (fieramente + in modo fiero + fiero + con fierrezza)*

Gli avverbi di modo sono quasi sempre dei circostanziali e questo rende conto della possibile sottrazione di *fiero* in (10).

La differenza più evidente tra le due ricorrenze di *andare* è semantica. Nella prima frase *andare* ha il valore di un verbo di movimento. La seconda non rimanda invece ad uno spostamento da un luogo ad un altro. In *Leo va fiero al lavoro* il verbo *andare* legittima due ruoli sintattici e altrettanti ruoli semantici, uno dei quali è esprimibile come >chi va<, assegnato a *Leo*. È facile constatare, tuttavia, che *Leo va fiero del lavoro* non esprime affatto questo ruolo semantico, una differenza che nessuna teoria sintattica può permettersi di trascurare. La spiegazione dovrebbe pure rendere comprensibili le ragioni per cui in (9) *andare* assume un valore comparabile, e questo non dovrebbe sorprendere, a quello del verbo *essere* (come nell'inglese *He runs late*): *Leo va fiero del lavoro* = *Leo è fiero del lavoro* (*Va/è ghiotto delle cotolette alla milanese*). La commutazione tra *andare* ed *essere* non è però praticabile con *Leo va fiero al lavoro* (*Leo è fiero al lavoro* ha un altro significato). La differenza tra (8) e (9) non può quindi essere ricondotta a una semplice sostituzione tra preposizioni, anche se questo è ciò che appare in superficie. Come sopra con *mettere*, si tratta di due usi diversi di *andare* (ce ne sono altri, v. Rosen 2012: 85).

⁶ Le due occorrenze di *lavoro* in (8) e (9) rimandano ad accezioni diverse. Ne è prova il fatto che solo in (9) è possibile modificare il sostantivo con l'aggettivo *svolto*.

4. *Il verbo vedere*

Una puntata su Enrico Mattei di *Passato e presente*⁷, programma trasmesso su Rai Storia, viene conclusa dal conduttore, Paolo Mieli, con le seguenti parole:

Mattei ebbe uno scontro molto vivace con Fanfani, il quale gli diceva: “Guarda che il Presidente americano Kennedy fa delle rimostranze contro di te. Sii più cauto nei tuoi rapporti con l’Unione Sovietica.” **Mattei lo guardò gelido**, secondo la testimonianza di suo fratello, e lo minacciò: “Guarda che smetto di appoggiarti e da questo momento in poi appoggio Aldo Moro.”

Di rilievo è la parte in grassetto, riformulabile come in (13). Nel significato inteso da Mieli, *gelido* va riferito a *Mattei*, il soggetto:

(13) *Mattei guardò Fanfani gelido*

La frase invita ad un paragone con (14), esito della commutazione di *guardare* con *vedere*⁸:

(14) *Mattei vide Fanfani gelido*

Questa volta *gelido* può solo riferirsi a *Fanfani*, l’oggetto diretto. La modificazione dell’oggetto diretto da parte dell’aggettivo è improbabile ma possibile anche in (13), che quindi può risultare ambigua. In (14), invece, non riesce facile collegare *gelido* al soggetto *Mattei* (cfr. *Sandro vide Anna gelida* con ?*Sandro vide Anna gelido*).

La frase (13) fornisce un nuovo esempio di enallage (come con *fiero* nella sezione precedente). Infatti *gelido* può commutare senza variazione semantica con l’avverbio corradicale *gelidamente*. In (14), invece, la commutazione di *gelido* con *gelidamente* non avviene a parità di significato (cfr. *Mattei guardò Fanfani gelidamente* vs. *Mattei vide Fanfani gelidamente*).

Riepiloghiamo. L’aggettivo *gelido* di (13) svolge la funzione di un avverbio orientato sul soggetto. Il confronto con (14) solleva questioni di natura sintattica: perché l’aggettivo di (14) non ha valore

⁷ Disponibile al seguente indirizzo web: <https://www.raiplay.it/video/2019/01/Passato-e-Presente-Enrico-Mattei-la-sfida-del-petrolio-d8deedbe-76d4-4cb6-baea-623a1dcf3ab4.html>.

⁸ Non sono importanti in questa sede le note differenze, nonostante il comune campo semantico, tra *guardare* e *vedere* (solo *guardare la TV*, per esempio, richiede che il televisore sia acceso e funzionante).

avverbiale? Perché in (14) la predicazione aggettivale prende come argomento non il soggetto ma l'oggetto diretto?

Nella ricerca di una risposta ai due quesiti, l'apparente piatezza delle frasi può sulle prime indurre scoramento. Ma la sede di variazione è il verbo, ed è probabile che lì risieda anche la causa delle differenze. In effetti, un esame delle valenze verbali, che è esame delle loro proprietà combinatorie, contribuisce a trovare una chiave per la soluzione.

Le frasi (15) e (16) mostrano che il verbo *vedere* può o ricorrere come semplice transitivo oppure combinarsi con un cosiddetto "complemento predicativo dell'oggetto", una possibilità che è preclusa a *guardare*:

(15) *Io lo vedo*

(16) *Io lo vedo sciupato*

L'oggetto diretto di (16), che si manifesta nella forma di clitico, è legittimato da *sciupato*, come dimostrano i fenomeni di accordo tra predicato ed argomento: *Io la vedo sciupata* ecc.

Questa proprietà combinatoria di *vedere*, che tipicamente utilizza o un aggettivo (come in (14)) o un participio passato (aggettivale, come in (16)), risulta sufficiente per differenziare (13) da (14). Infatti, il verbo *guardare*, lo si è accennato, non la possiede. Ciò consente le seguenti risposte ai quesiti sopra formulati:

- in (13), *Mattei guardò Fanfani gelido*, l'oggetto diretto *Fanfani* è legittimato dal predicato verbale *guardare*. In (14), *Mattei vide Fanfani gelido*, *Fanfani* è legittimato dal predicato aggettivale *gelido*;
- in (13), *gelido* non svolge la funzione di complemento predicativo e l'enallage è quindi un'opzione. In (14), *gelido* è un complemento predicativo, predicazione che, imponendo come argomento un sintagma nominale, non può manifestarsi con un avverbio, e l'enallage è esclusa.

Non tutto è chiaro. Rimangono da capire, per esempio, le condizioni che consentono e regolano l'enallage, cioè, nel caso specifico, la possibilità di manifestare una funzione avverbiale con un aggettivo (o con altra categoria, v. Mirto 2018). Vanno inoltre precisati i modi sintattici con cui un predicato nella forma di aggettivo o di participio passato

si integra con *vedere*. Si tratta di un unico complesso predicativo (v. Rosen 2012: 83-111) o vi è una subordinata?

Un'indicazione che fa pendere l'ago della bilancia a favore di una delle due ipotesi⁹ proviene da frasi che ripropongono rispettivamente (15) e (16), ma a polarità negativa e con l'oggetto diretto non pronominale:

(17) *Io non vedo Sandro*

(18) *Io non vedo Sandro sciupato*

Ognuna delle frasi produce due referenti, uno in relazione al soggetto, l'altro in relazione all'oggetto diretto. Nella scena evocata da (17), il referente dell'oggetto diretto risulta visivamente non percepito. In quella di (18), invece, questo referente deve essere visivamente percepito perché il referente del soggetto è in grado di valutarne una caratteristica fisica. La percepibilità o non percepibilità potrebbe essere interpretata come una differenza nella portata della negazione. In (17), il non-vedere si estende all'oggetto diretto *Sandro*. In (18), invece, il non-vedere comprende sia *sciupato* che *Sandro*. Ma *sciupato* è predicato che legittima *Sandro*. I due formano un nesso proposizionale e si può supporre che in (18) la negazione operi su tale nesso, che in questo modo risulta subordinato al verbo *vedere* della principale. Sia in (17) che in (18), cioè, il dominio della negazione è l'oggetto diretto, che però solo in (18) è proposizionale. La collocazione dell'argomento *Sandro* nella principale (per ascensione dell'oggetto diretto o *object raising*, v. Perlmutter & Postal 1983) lo rende oggetto diretto di *vedere*, ma solo *superficialmente*.

5. Terminare

I casi di studio trattati nelle sezioni precedenti fanno emergere almeno due questioni di rilievo. La prima inerisce ai doppi valori di *mettere*, *andare* e *vedere* emersi con l'esame delle coppie presentate. La seconda riguarda l'enallage nel caso in cui la funzione avverbiale si manifesti con un aggettivo. Il primo fenomeno coinvolge le strutture

⁹ Un'altra, legata alla collocazione delle particelle pronominali atone (sulla quale v. La Fauci & Mirto 2003: 21-22), è meglio osservabile con aggettivi che legittimano un oggetto indiretto.

argomentali dei verbi e dunque la grammatica valenziale introdotta da Tesnière, che ha di recente conosciuto un significativo aumento del numero di pubblicazioni (spesso appiattite sulle posizioni ortodosse), anche da parte di volenterosi insegnanti-ricercatori, riguardanti il suo impiego didattico (v. Baratter 2018). Il secondo, tanto complesso quanto scarsamente indagato, non ha suscitato particolare interesse né nei manuali né nelle grammatiche e non verrà approfondito.

La crescente attenzione al modello valenziale è un fatto positivo per gli studenti, che ne trarranno maggiore chiarezza, e c'è da sperare che negli anni a venire il modello guadagni ulteriore terreno. Tuttavia, se ci si ferma all'approccio, ancora verbocentrico, come lo ha delineato il suo ideatore e come esso viene normalmente utilizzato, emerge una serie di aspetti problematici che vale la pena di esplicitare, non con l'intento di demolire la teoria, ma con la speranza di pervenire a una nuova formulazione in grado di coprire anche i casi analizzati.

Per individuare un'altra delle carenze della teoria di Tesnière, ci si chieda come verrebbero analizzate le frasi seguenti se dovessimo di nuovo utilizzare gli strumenti della grammatica come normalmente la si apprende ancora oggi a scuola:

(19) *Leo fece un sorriso a Pia*

(20) *Leo strappò un sorriso a Pia*

Seguendo i dettami dell'analisi logica, così come quelli di Tesnière, in entrambe si dovrà individuare la medesima successione di relazioni grammaticali: *Leo* è il soggetto, *fare* e *strappare* sono i predicati verbali, *un sorriso* è l'oggetto diretto e, infine, *a Pia* è l'oggetto indiretto. In una visione verbocentrica, *Leo*, *un sorriso* e *a Pia* sono tre nessi aggregati in (19) da *fare*, in (20) da *strappare*, i predicati verbali che vengono ritenuti nucleo delle frasi. Dietro all'identica successione di funzioni sintattiche, però, si cela una non trascurabile differenza: nella frase (19) a sorridere è *Leo*, soggetto, mentre nella (20) è *Pia*, oggetto indiretto. Detto diversamente, la frase (19) presenta un abbinamento tra funzioni sintattiche e ruoli semantici in parte differente da quello in (20). Come si spiega? Dai due distinti abbinamenti si traggano altrettante osservazioni: la prima è che, nonostante le identiche successioni, i rapporti sintattici che si stabiliscono tra i nessi di (19) devono essere distinti da quelli di (20); la seconda riguarda i verbi: la valenza di *fare* non può essere identica a quella di *strappare* (v. Mirto

2014). In altre parole, attribuendo ai soli predicati verbali, entrambi nella diatesi attiva, la capacità di decidere gli abbinamenti tra funzioni sintattiche e ruoli semantici, la visione verbocentrica non aiuta a capire la macroscopica differenza tra (19) e (20).

Ognuna delle coppie esaminate nelle sezioni precedenti mostra altri punti critici della teoria di Tesnière. Per una serie di motivi, la forma *mettere* in (1) e (2) non è da ritenere responsabile delle distinte proprietà di selezione. Sottraendola, infatti, alcune di esse permangono: *Il vaso è sul tappeto, *Il vaso è al tappeto*. Il fatto che in *Leo ne va orgoglioso* il verbo non esprima movimento e risulti equivalente a *essere* non è una trascurabile idiosincrasia: *Ciò torna/è utile, Cadde/fu vittima di un'imboscata, Il filo elettrico corre/è parallelo a quello telefonico*. L'oggetto diretto di *Io lo vedo* è certamente legittimato da *vedere*, mentre c'è ragione di credere che non lo sia quello di *Io lo vedo sciupato*. Questi esempi dicono, in un modo o in un altro, dell'insufficienza di una visione verbocentrica della sintassi, inclusa quella di Tesnière 1959, che di quella visione è forse il picco più alto ma ancora ortodosso.

Negli anni Cinquanta operava anche Zellig S. Harris e nel decennio successivo prendeva forma il *Lexique Grammaire* del suo allievo Maurice Gross, che poneva le basi per una visione non più verbocentrica. Le ricerche compiute nell'ambito di questo quadro teorico consentono da tempo di osservare con sguardo nuovo coppie come quella seguente:

(21) *Il tenente ha apprezzato l'ispezione*

(22) *Il tenente ha eseguito l'ispezione*

Ancora una volta, dal punto di osservazione della grammatica tradizionale la coppia non rivela granché. Si susseguono infatti le stesse parti del discorso, gli stessi tipi di costituenti, le stesse relazioni grammaticali. Come in (19) e (20), però, dalla coppia emerge una differenza semantica di cui è difficile rendere conto con un'impostazione verbocentrica. Chi legge (22) sa *con certezza* (è un *entailment*) che *il tenente è colui che ispeziona*, a differenza di (21), che nulla dice in relazione a chi ispeziona. È la visione verbocentrica, in Italia spesso accolta acriticamente negli studi di lessicografia e nelle applicazioni didattiche, che ha fatto da *stumbling block*, non permettendo di individuare e comprendere le differenze tra frasi a verbo ordinario come (21) e a verbo supporto come (22). Una direzione d'analisi quale "È

il verbo che determina quanti e quali elementi nucleari ha una costruzione.” (Salvi 1988: 31) non consente di vedere che in (22), e in almeno una della frasi di tutte le coppie esaminate, il ruolo di predicato che legittima una o più funzioni sintattiche e assegna i relativi ruoli semantici è svolto da un elemento non verbale, come mostra la prova di sottrazione dell’oggetto diretto, che in (21) lascia invariato il ruolo semantico >chi apprezza< associato al soggetto, mentre in (22) toglie a questo il ruolo >chi ispeziona<.

Le spiegazioni del docente sono normalmente guidate da un modello già costituito, solitamente il libro di testo, di cui si presentano gradualmente e frontalmente le parti. Nel modello alternativo (non sostitutivo, v. Mirto & Trabona 2016: 8) proposto in queste pagine, è preconstituita solo una serie di esercizi di complessità crescente che consenta soluzioni *di tipo binario*. In questo modello non c’è spazio per spiegazioni frontali. Gli esempi contrastivi parlano al posto del docente e modello e metalingua emergono, esercizio dopo esercizio, dal dato sperimentale sottoposto allo studente come sfida giocosa, lanciata nella speranza che la raccolga, che accetti di misurarsi con essa, che formuli le sue ipotesi, che proponga sue personali soluzioni. I suggerimenti del docente verranno solo se le idee presentate non dovessero rivelarsi utili a prendere la giusta direzione.

Riferimenti bibliografici

- Altieri Biagi, M.L. 1978. *Didattica dell’italiano*. Milano: Edizioni Scolastiche Mondadori.
- Baratter, P. 2018. Quanto vale il verbo? In *Scuola italiana moderna*, 6, 77-81. Brescia: Editrice La Scuola.
- Bussmann, H. 1996. *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London/New York: Routledge.
- Corder, P. 1983. *Introduzione alla linguistica applicata*. Bologna: il Mulino.
- Gross, M. 1981. Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique. *Langages*, 63, 7-52.
- La Fauci, N. 2011. *Relazioni e differenze. Questioni di linguistica razionale*. Palermo: Sellerio.
- La Fauci, N. & Mirto I.M. 2003. *Fare. Elementi di sintassi*. Pisa, ETS.
- Lo Duca, M.G. 2013. *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.

- Mirto, I.M. 2018. The hidden side of adverbs. *Linguistik Online* 92, 5/18, 173-191.
- Mirto, I.M. 2015. *Maniere di fare. Lessico e sintassi*. Pisa: ETS.
- Mirto, I.M. 2014. Italian *strappare*: Unwilling vs struggling agents. In Kakoyianni-Doa F. (a cura di), *Penser le Lexique-Grammaire. Perspectives actuelles*, Parigi: Honoré Champion, 335-348.
- Mirto, I.M. 2013. Costrutti locativi e non-locativi con *mettere*. In *Les langues romanes à la lumière des corpus linguistiques*, AUC Philologica 2, Romanistica Pragensia XIX, 71-90.
- Mirto, I.M. & Trabona S. 2016. *Grammatica a coppie. Proposta per una didattica della sintassi*. Pisa: ETS.
- Perlmutter, D.M. & Postal P.M. 1983. The relational succession law. In Perlmutter, D.M. (a cura di), *Studies in Relational Grammar 1*, The University of Chicago Press: Chicago, 30-80.
- Rosen, C. 2012. *Dal giardino della sintassi. Florilegio grammaticale italiano*. Pisa: ETS.
- Salvi, G. 1988. La frase semplice. In Renzi L. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. La frase. I sintagmi nominale e preposizionale*. Vol. I. Bologna: il Mulino, 29-113.

