

## PREDICATI NOMINALI E VERBO *ESSERE*. UN'ATTIVITÀ DIDATTICA

SILVIA VINANTE

### ABSTRACT

In this paper I discuss the results of a linguistic experimentation carried out in an Italian Comprehensive school on the teaching of copular sentences, which are usually problematic issues for students. Using recent linguistic literature on this topic, I offered pupils a new simpler view on copular structures and gave them some practical tools they could use in exercises. Moreover, I tried to push them to use their innate linguistic competence, thus improving their grammar skills and their ability to reflect upon human language.

### 1. PREMESSE

La grammatica che si insegna oggi a scuola ha ancora una veste antica: i libri di testo presentano identiche definizioni (e uguali imprecisioni e contraddizioni) rispetto a un secolo fa<sup>1</sup>, ci si basa ancora su criteri e categorie provenienti dalle lingue classiche, e fare riflessione sulla lingua si riduce spesso a un puro esercizio di riconoscimento di categorie e funzioni logiche, e di regole ortografiche. Non che questo esercizio non abbia una sua validità, ma bisogna riconoscere che le teorie linguistiche che si sono avvicinate nell'ultimo secolo sembrano non aver lasciato nessuna traccia nelle grammatiche scolastiche. La riflessione sulla lingua rimane basata su una sistematizzazione antiquata e su una memorizzazione di parametri di analisi. Inoltre, troppo spesso lo studente viene lasciato in balia del

---

<sup>1</sup> Cfr. Vinante (2010). Nell'analisi delle grammatiche scolastiche emerge che la definizione di predicato nominale in una grammatica del 1930 (Lipparini), è sovrapponibile quasi perfettamente a quelle dell'ultimo decennio.

compito senza degli strumenti per farlo, e soprattutto con una teoria che oltre ad essere non sempre esauriente, viene poco ragionata e motivata con loro.

Quello che vorrebbe fare la linguistica moderna, e che io ho cercato di fare in questa sperimentazione, non è stravolgere l'insegnamento della grammatica, quanto piuttosto portare i ragazzi ad analizzare la lingua e a tentare quindi di *descriverla*. L'attività realizzata aveva come tematica principale l'uso, l'analisi e la categorizzazione del verbo *essere* e dei *verbi copulativi* e durante il suo svolgimento ho cercato quindi non di perseguire un'idea di distruzione della grammatica tradizionale, ma piuttosto un aggiornamento e un completamento laddove essa si dimostri insufficiente. Ai ragazzi è stato proposto un nuovo modello di analisi che media tra le proposte delle grammatiche descrittive e quelle delle grammatiche scolastiche. Ho continuato dunque ad utilizzare le categorie della grammatica tradizionale, ma ne ho introdotte di nuove laddove quelle classiche non fossero a mio parere sufficienti o esaustive, o addirittura si dimostrassero in contraddizione con la natura stessa della lingua<sup>2</sup>. Il punto di riferimento teorico è quello fornito dalla *Grande Grammatica Italiana di Consultazione* di Renzi – Salvi – Cardinaletti (2001). Altri riferimenti importanti sono stati quelli di Serianni (1989), Prandi (2004), Schwarze (2009) e i lavori più formali di Moro (1993) e Cocchi (1995)<sup>3</sup>.

Le mie spiegazioni in classe durante la sperimentazione si sono basate sull'osservazione e la valutazione di frasi mediante i giudizi di grammaticalità; togliendo e aggiungendo sintagmi, sostituendoli e cercando nella logica un valido aiutante. La grammatica è e resta un esercizio di analisi della lingua e di riflessione: per dirla con Renzi

---

<sup>2</sup> Questa è la posizione proposta da Renzi (1977).

<sup>3</sup> Per un'analisi della letteratura linguistica riguardante il verbo *essere* e le frasi copulari cfr. Vinante (2010). Due importanti lavori sul verbo *essere* e le frasi predicative che sono stati pubblicati dopo lo svolgimento dell'attività e che quindi non hanno potuto essere inclusi tra i punti di riferimento del mio esperimento, ma che ritengo utile segnalare al lettore sono Moro (2010) e Graffi (2012).

(1977: 17), “la grammatica non dà la lingua, ma la descrive e, quando può, la spiega”. Tutto ciò cambia radicalmente il modo di affrontare la grammatica, che questa volta vede in una posizione di prominenza lo studente e la sua competenza di parlante. Fare grammatica diventa quindi un esercizio di deduzione e di costruzione di regole attraverso l’astrazione dai dati concreti. La costruzione della conoscenza nel nostro caso è praticabile attraverso i giudizi di grammaticalità, che dimostrano le regolarità di una lingua a partire dalla competenza dei parlanti madrelingua. È facile comprendere che questo metodo ben si presta alla didattica intesa in senso quanto mai maieutico.

La competenza del parlante diventa lo strumento più importante: capiamo che cos’è indispensabile a una frase per stare in piedi, e da lì partiamo per costruire una *nuova, esauriente e soprattutto ragionata* definizione, risalendo quindi alla regola o generalizzazione. È la prova che la grammatica della nostra lingua madre è dentro di noi, e che riflettendo possiamo estrarla e manipolarla consapevolmente. Di fatto, un altro degli obiettivi dell’attività è stato quello di far capire che ognuno ha una competenza nella propria lingua, a prescindere dal fatto che sia “bravo in grammatica a scuola”.

Alla base della sperimentazione che qui si presenta c’è stata quindi la volontà di:

- a) verificare quanto il modello innovativo proposto dalla linguistica teorica possa essere utile al ragazzo nello studio della grammatica;
- b) appurare la sua effettiva possibile applicazione e divulgazione nelle scuole.

Quello che mi sono chiesta per strutturare l’attività è stato:

- a) *che cosa* il modello teorico innovativo offra in più rispetto al modello tradizionale;
- b) *come* sia possibile procedere per fare penetrare l’innovazione nella tradizione.

## 2. L'ATTIVITÀ DIDATTICA

La sperimentazione che ho condotto è stata svolta a Predazzo (TN) nel maggio del 2009, ed ha coinvolto 74 alunni di II media, distribuiti in tre classi. Svolta in 4 ore scolastiche, essa prevedeva 3 ore di lezione<sup>4</sup> e un test finale<sup>5</sup>. Una delle tre classi, che fungeva da gruppo di controllo, aveva già affrontato l'argomento con la propria insegnante di classe, che aveva seguito nella spiegazione l'impostazione della grammatica tradizionale; tale classe ha eseguito un test prima dello svolgimento dell'attività, che è stato utilizzato in una seconda fase per poter operare dei confronti e verificare la validità della nuova metodologia applicata.

L'attività aveva due obiettivi: 1) proporre un nuovo modello di analisi; 2) fornire criteri pratici di riconoscimento di *essere* ausiliare rispetto a *essere* copulativo.

### 2.1. Un diverso modello di analisi per il verbo essere

Il modello di analisi alla base dell'attività si basa sulla teoria delle frasi copolari formulata da Giampaolo Salvi (2001), ma cerca un punto di contatto con quanto proposto dalle grammatiche tradizionali. La grammatica scolastica adottata nelle classi che hanno partecipato all'esperimento e alla quale ho fatto riferimento per un confronto con le teorie linguistiche sul predicato nominale è Carpegna – Mandes (2000).

---

<sup>4</sup> La prima lezione era dedicata ad alcuni temi indispensabili per lo svolgimento dell'attività: 1) il ruolo del linguista e la sua concezione di lingua; 2) la distinzione tra elementi superficiali e elementi profondi; 3) il concetto di grammaticalità/agrammaticalità; 4) definizione ed identificazione del soggetto di una frase. Senza tali concetti, non sarebbe stato possibile svolgere l'attività. Le lezioni 2 e 3 erano dedicate rispettivamente al modello di analisi, e ai criteri di riconoscimento del predicato nominale.

<sup>5</sup> Sia il test iniziale che il test finale prevedevano una parte operativa e una parte metalinguistica.

Per quanto riguarda l'analisi e la categorizzazione delle frasi copulari, i due modelli teorici forniscono due modelli discordanti. Da un lato il modello tradizionale vede la contrapposizione binaria di Predicati Verbali e Predicati Nominali<sup>6</sup>, con il verbo *essere* a cavallo di queste due categorie; le grammatiche tradizionali difendono questa categorizzazione dimostrando che in alcuni casi (ess. 3, 4 e 5) è possibile parafrasare il verbo *essere* con altri verbi predicativi (*essere* = appartenere, trovarsi); in questi casi *essere* sarebbe secondo le grammatiche tradizionali un PV, negli altri un PN. Questa duplice natura del verbo *essere*, sommata alla terza funzione (quella di ausiliare) è la fonte della confusione dei ragazzi negli esercizi di analisi.

Secondo il modello di Salvi invece, *essere* sarebbe sempre un verbo copulativo, cioè un verbo che stabilisce un legame tra il soggetto e l'elemento post verbale, e che trasferisce al soggetto proprietà di vario tipo:

- i) una proprietà inerente o temporanea espressa attraverso un SN (1) o un SA (2) (nelle grammatiche scolastiche → predicato nominale)
  - (1) Il padre di Maria è architetto.
  - (2) Maria è stanca.
- ii) una localizzazione spaziale (3) o temporale (4) (nelle grammatiche scolastiche → uso predicativo di *essere*, predicato verbale)
  - (3) Il mio cane è in giardino.
  - (4) L'esame di etnologia è in gennaio.
- iii) una determinazione possessiva (nelle grammatiche scolastiche → uso predicativo di *essere*, predicato verbale)
  - (5) Il libro rosso è di Romina.

---

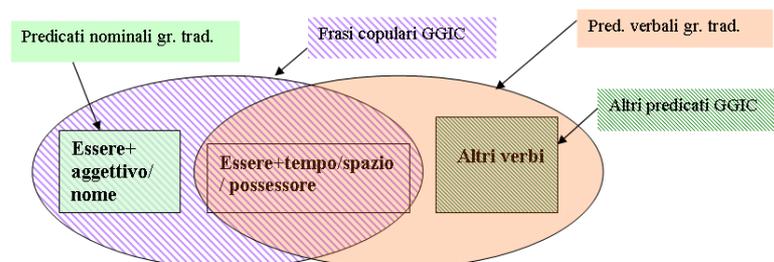
<sup>6</sup> D'ora in avanti rispettivamente PV e PN.

- iv) altre determinazioni circostanziali (nelle grammatiche scolastiche  
→ non viene classificato)
- (6) Questo libro è per te.

Per Salvi, quindi, il verbo *essere* non avrebbe mai funzione di verbo predicativo, e di conseguenza non formerebbe mai un PV, ma sempre una frase copulare.

Il verbo *essere* ha quindi un comportamento uniforme; in qualsiasi contesto, infatti, ha solo significato grammaticale, cioè esprime modo, tempo e persona, ma non ha un bagaglio semantico proprio, dev'essere accompagnato da un sintagma nominale/aggettivale/preposizionale per prendere significato. Ha in ogni caso una funzione di verbo-ponte, di legante sintattico tra un elemento predicativo di natura non verbale e il soggetto, che in altro modo avrebbe un legame più blando costituito solo dalla concordanza tra aggettivo/nome e soggetto, e che invece viene rafforzato anche dalla presenza della copula accordata con il soggetto.

Figura 1: Confronto della classificazione dei predicati in Salvi (2001) e nella tradizione grammaticale



Partendo da alcuni esempi possiamo subito capire che la teoria difesa e portata avanti dalle grammatiche tradizionali è poco efficace e contraddittoria. La grammatica tradizionale predica che “se il verbo *essere* può essere sostituito con ‘trovarsi’ o ‘appartenere’ allora costituisce un predicato verbale”. Se prendiamo le frasi:

- (7) a. \*la mamma è.  
b. \*la festa è.

prima di tutto notiamo subito che sono agrammaticali. In secondo luogo possiamo solo capire che *la mamma*, *la festa* sono i soggetti sintattici di *è*, che quindi ci sia tra questi due elementi un rapporto logico-sintattico<sup>7</sup>, e che si presuppone che a tali soggetti venga assegnata una qualche proprietà; non abbiamo però la benché minima idea di che tipo di proprietà si tratti, la parafrasi proposta dalle grammatiche scolastiche (*essere=appartenere/trovarsi*) non è possibile. Solo se *essere* non è isolato, prende vita e siamo in grado di stabilirne il valore: il significato del verbo è quindi *determinato* dal sintagma postverbale. Vediamo alcuni esempi:

- (8) a. La mamma è → a casa (= la mamma si trova a casa).  
b. → bella.  
c. → con Maria.  
d. → di Potenza.  
e. → in ritardo.
- (9) a. La festa è → in giardino.  
b. → a tema.  
c. → tra una settimana.  
(= la festa avverrà tra una settimana).

Questi due fattori sono sufficienti per giudicare poco esaustiva la teoria della grammatica tradizionale:

- i) le frasi in cui essere non è accompagnato da un sintagma con funzione predicativa sono agrammaticali;  
ii) la parafrasi con un verbo predicativo è possibile esclusivamente quando compare un sintagma predicativo. (*la mamma è a casa* → *la mamma si trova a casa*; \**la mamma è* → *la mamma?*).

Quindi, parafrasando Longobardi (1985), tra *essere* e il suo complemento predicativo c'è un legame di forza e natura diversa

<sup>7</sup> Questa è in fondo la funzione del verbo *essere*: instaurare un rapporto sintattico tra il soggetto e la proprietà espressa dal sintagma postverbale.

rispetto a quello esistente tra un verbo predicativo e i suoi argomenti: l'elemento postverbale non può essere considerato elemento nucleare del verbo, né tantomeno un semplice complemento come viene considerato invece nelle grammatiche scolastiche. Il verbo *essere* è infatti un verbo semanticamente vuoto in assenza di un sintagma predicativo che lo segua.

Partendo dall'analisi di Salvi ho cercato di costruire un modello teorico che potesse essere alla portata dei ragazzi e che presenterò qui di seguito seguendo l'itinerario costruito in classe.

Quando abbiamo davanti il verbo *essere*, sappiamo che esso può assumere valori diversi, e nello svolgere l'analisi logica siamo stati abituati a ragionare in questo modo:

1. se vuol dire *trovarsi*, allora è un verbo autonomo e forma un predicato verbale (La casa è = *si trova* di fronte alla farmacia)
2. se vuol dire *appartenere* allora è un verbo autonomo e forma un predicato verbale (Il giornale è = *appartiene* a Mario)
3. se vuol dire *aver luogo, avvenire in un certo momento* allora è un verbo autonomo e forma un predicato verbale (la festa è = *avrà luogo* domani)

Effettivamente, se dovessimo analizzare le frasi seguenti, si avrebbero queste corrispondenze:

- (10) a. la pentola è *in cucina* = la pentola *si trova in cucina*.  
 b. il gatto sul tetto è *di Rebecca* = il gatto sul tetto *appartiene a Rebecca*.  
 c. il compleanno di Giorgio è *stato la settimana scorsa*.  
 = il compleanno di Giorgio *ha avuto luogo la settimana scorsa*.

Ma è giusto dire che *essere* in questi casi è un verbo autonomo? Se *essere* è veramente un verbo autonomo, allora frasi come:

- (11) a. \*la palla è.  
 b. \*il giorno era.  
 c. \*se la terra fosse, galleggerebbe.

sarebbero grammaticali, e invece nessun parlante nativo le pronuncerebbe mai. Da questo ragionamento nasce la prima osservazione:

(12) Osservazione 1 – *Essere* non è mai autonomo: se non è seguito da un sintagma che ne completi il senso, dà luogo a frasi agrammaticali.

È vero che *essere* in certi casi è sostituibile con dei verbi predicativi, ma, in realtà, l'elemento che ci fa selezionare il valore del verbo *essere*, e quindi ci fa capire se sia sostituibile con il verbo *trovarsi* o con il verbo *appartenere*, è il sintagma che lo segue. *Essere* è solo funzionale a instaurare un rapporto di predicazione tra predicato e soggetto. Se ci si trovasse davanti a frasi come:

- (13) a. \*la palla è.  
 b. \*il giorno era.  
 c. \*se la terra fosse, galleggerebbe.

stabilire il valore del verbo *essere* sarebbe impossibile. Se invece abbiamo davanti frasi come:

- (14) a. La palla è di Mario.  
 b. La palla è rossa.  
 c. La palla è in giardino.

si riesce a farne la parafrasi e stabilire che:

- (15) a. La palla è di Mario (*essere* equivale ad “appartenere”).  
 b. La palla è rossa. (*essere* attribuisce una qualità).  
 c. La palla è in giardino. (*essere* equivale a “trovarsi in un luogo”).

Questa è la prova che i predicati con il verbo *essere* sono una categoria a parte e soprattutto costituiscono un'unica categoria. È vero che – come dice la grammatica tradizionale – il verbo *essere*, a seconda del contesto in cui si trova, può avere valori differenti, ma in realtà il valore che assume dipende dal sintagma che lo segue<sup>8</sup>. La definizione delle grammatiche scolastiche di *essere* come verbo autonomo, viene quindi facilmente smentita. Da questi ragionamenti possiamo dedurre una seconda osservazione:

---

<sup>8</sup> Va da sé che alcuni soggetti, così come avviene con i verbi predicativi, escludono semanticamente alcune possibilità di selezione. Con un soggetto [+animato] difficilmente potremo avere la selezione del significato di *essere* circostanziale di tempo (\*il cane è domani, \*la mamma era ieri).

(16) Osservazione 2 – *Essere* può selezionare il suo significato solo grazie al sintagma che lo segue.

Per questa ragione:

- è giusto trattare a parte le frasi che contengono il verbo *essere*, perché, anche se apparentemente diverse, hanno in comune molte caratteristiche;
- non si può parlare del verbo *essere* come di un verbo autonomo, ma si può invece parlare dei valori del verbo *essere*.

Iniziamo a vedere le caratteristiche che hanno tutti i predicati costruiti con il verbo *essere*. Per farlo, partiamo da una batteria di esempi:

- (17) a. La zia di Matteo è una donna bellissima.  
 b. La cugina di Carola è in Burundi.  
 c. Il giorno di Natale è il 25 dicembre.  
 d. Il cane con la coda mozzata è di Cristian.

Ho fatto notare ai ragazzi che queste frasi, apparentemente diverse, hanno invece in comune:

1. un soggetto che è rintracciabile e identificabile con un elemento esterno reale. Poiché si fa *riferimento* a qualcosa di reale, chiamiamo questo elemento “referente”;
2. il verbo *essere*;
3. un elemento postverbale che dà informazioni sul soggetto.

Questi tre elementi sono imprescindibili per rendere una frase grammaticale<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Naturalmente il soggetto può essere non superficiale, ossia non visibile come un pronome nullo, ma era stato comunque chiarito già nelle lezioni introduttive che anche quando non si vede, il soggetto è sempre presente in una frase: es. (io) vivo; (io) sono vivo.

<b>Soggetto/referente</b>	<b>Verbo <i>essere</i></b>	<b>Informazioni sul soggetto</b>
La zia di Matteo	è	una donna bellissima.
La cugina di Carola	è	in Burundi.
Il cane con la coda mozzata	è	di Cristian.
Il giorno di Natale	è	il 25 dicembre.

- (18) a. \*La zia di Matteo è.  
 b. \*La cugina di Carola è.  
 c. \*Il giorno di Natale è.  
 d. \*Il cane con la coda mozzata è.

Possiamo quindi formulare quanto segue:

- (19) Osservazione 3 – Il verbo *essere* è sempre accompagnato da un soggetto/referente e una proprietà da attribuirgli.

Da questa osservazione possiamo andare oltre con la nostra analisi e notare che abbiamo quattro tipi principali di proprietà ovvero:

1. una qualità, una caratteristica;
2. una localizzazione spaziale;
3. una localizzazione temporale;
4. un possesso.

<b>Soggetto/referente</b>	<b>Verbo <i>essere</i></b>	<b>Informazioni sul soggetto</b>	<b>Tipo di informazione</b>
La zia di Matteo	è	una donna bellissima.	Qualità/proprietà
La cugina di Carola	è	in Burundi.	Localizzazione spaziale
Il giorno di Natale	è	il 25 dicembre.	Localizzazione temporale
Il cane con la coda mozzata	è	di Cristian.	Possesso

Queste prime osservazioni ci permettono anche di stabilire che i predicati con *essere* potrebbero essere classificati come “predicati non

verbali”<sup>10</sup>, in quanto l’informazione del predicato non è portata dal verbo, bensì dal sintagma che lo segue. Va inoltre sottolineato con i ragazzi che il verbo *essere* ha sempre un elemento obbligatorio ad accompagnarlo, non può MAI ‘viaggiare’ da solo, ovvero le informazioni sul soggetto devono sempre emergere a livello superficiale, non possono MAI essere sottintese:

1. se è copula, va completato con un sintagma aggettivale o con un sintagma nominale (Mario è intelligente; \*Mario è);
2. se vuol dire “trovarsi/stare”, bisogna esprimere un complemento di luogo/avverbio di luogo (Mario è a scuola; \*Mario è);
3. se vuol dire “essere localizzato nel tempo”, bisogna esprimere un complemento di tempo/un avverbio di tempo (Il compleanno di Mario è domani; \* Il compleanno di Mario è);
4. se vuol dire “appartenere”, bisogna esprimere il possessore o un aggettivo possessivo (Il cane è di Mario; \*Il cane è).

### 2.1.1. Essere predicato nominale

Nel primo caso abbiamo quello che normalmente si denomina predicato nominale, che avevo approfondito in una lezione dedicata. Al soggetto/referente si aggiunge una qualità, o una proprietà che lo descrive.

### 2.1.2. Essere circostanziale<sup>11</sup>

Nel secondo e nel terzo caso abbiamo invece un soggetto/referente che viene localizzato nello spazio o nel tempo. Normalmente si analizza

<sup>10</sup> Sul percorso che mi ha portata a formulare questa nuova categoria cfr. cap. 1 in Vinante (2010).

<sup>11</sup> Per i ragazzi ho mantenuto la divisione: *essere*+tempo, *essere*+luogo.

questo uso del verbo *essere* come un predicato verbale accompagnato da un complemento di luogo, o da un complemento di tempo.

Ma nel caso del verbo *essere*, le indicazioni di tempo o di luogo, non sono semplicemente dei circostanziali. Per entrare meglio in questa questione, partiamo nuovamente da una batteria di esempi.

- (20) a. Mario è in casa.  
 b. La giuria è sul palco del teatro.  
 c. La scrivania era in camera di Marco, ora è in cantina.  
 d. Il passo del Tonale è tra il Trentino e la Lombardia.  
 e. Se Cuba fosse in Europa, ci andrei ogni fine settimana.  
 f. L'inaugurazione della mostra all'aperto sarebbe stata il 5 maggio, se non avesse piovuto.  
 g. L'esame di geografia era il 5 luglio.  
 h. Pasqua è stata il 12 aprile.  
 i. Il primo maggio è stato la settimana scorsa.  
 j. Il consiglio di classe sarà il mese prossimo.

Provando a togliere il sintagma che segue il verbo *essere*, otteniamo i seguenti risultati:

- (21) a. \*Mario è  
 b. \*La giuria è.  
 c. \*La scrivania era, ora è.  
 d. \*Il passo del Tonale è.  
 e. \*Se Cuba fosse, ci andrei ogni fine settimana.  
 f. \*L'inaugurazione della mostra all'aperto sarebbe stata, se non avesse piovuto.  
 g. \*L'esame di geografia era.  
 h. \*Pasqua è stata.  
 i. \*Il primo maggio è stato.  
 j. \*Il consiglio di classe sarà.

Questi esempi ci portano a dire che l'indicazione di tempo e di spazio fa parte integrante del predicato, non è facoltativa, non è un semplice elemento circostanziale.

Non siamo davanti a un predicato verbale accompagnato da un normale complemento di tempo e di luogo, ma esso fa parte integrante

del predicato; l'omissione di questi elementi produce frasi agrammaticali, con il verbo *essere* la localizzazione dev'essere obbligatoriamente espressa, si potrebbe dire che il verbo è formato da *essere* + *elemento di localizzazione*. Inoltre questo elemento non si può sottintendere, né dedurre dal contesto, neppure quando è indefinito o indeterminato.

Per questo si può aggiungere un'altra osservazione a quelle precedentemente formulate:

- (22) Osservazione 4 – il verbo *essere* ha valore di localizzazione nel tempo e nello spazio quando la sua parte nominale è costituita da un sintagma preposizionale che indica spazio o tempo, o quando è costituita da un avverbio di tempo o di luogo. Le due parti formano un unico predicato e nessuna delle due può essere sottintesa.

### 2.1.3. Essere + *possessore*

Nel terzo caso abbiamo un soggetto/referente di cui viene data l'informazione del possessore; nelle grammatiche scolastiche di questa costruzione si dice che è un predicato verbale seguito da un complemento di specificazione.

- (23) a. Il libro rosso è di Gianni.  
 b. La macchina sul viale era di mio nonno.  
 c. La scrivania in camera è di Marina.  
 d. Le scarpe che ho addosso sono di mia mamma.

Anche qui vale lo stesso ragionamento che abbiamo fatto per *essere* circostanziale: il possessore è un elemento che non si può tralasciare e se proviamo a toglierlo, il risultato è il seguente:

- (24) a. \*Il libro rosso è.  
 b. \*La macchina sul viale era.  
 c. \*La scrivania in camera è.  
 d. \*Le scarpe che ho addosso sono.

Anche in questo caso il possessore forma un unico elemento indivisibile con il verbo *essere*; possiamo quindi concludere che il predicato sarà *essere+possessore* e arriviamo a formulare la seguente osservazione:

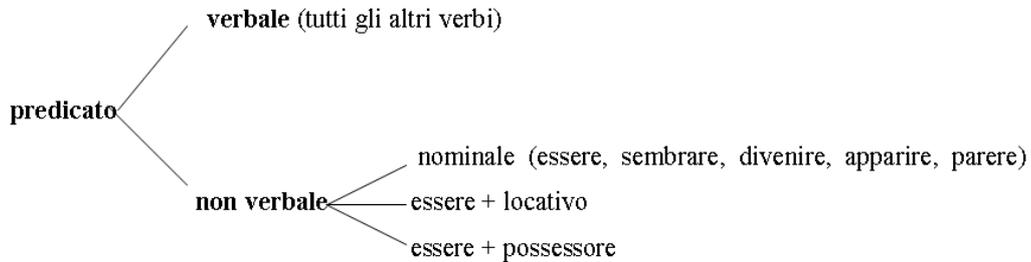
- (25) Osservazione 5 – il verbo *essere* ha valore di possesso quando la sua parte nominale è costituita da un sintagma preposizionale che contiene un possessore. Le due parti sono inscindibili e formano un unico predicato.

Arrivata alla fine della prima parte delle mie lezioni, riassumendo le osservazioni che avevo formulato con i ragazzi in classe, ero giunta a concludere assieme a loro che:

- (26) a. Osservazione 1 – *Essere* non è mai autonomo: senza il sintagma che lo segue produce frasi agrammaticali.  
b. Osservazione 2 – *Essere* può selezionare il suo significato solo grazie al sintagma che lo segue.  
c. Osservazione 3 – Il verbo *essere* è sempre accompagnato da un soggetto/referente e una proprietà da attribuirgli.  
d. Osservazione 4 – il verbo *essere* ha valore di localizzazione nel tempo e nello spazio quando la sua parte nominale è costituita da un sintagma preposizionale che indica spazio o tempo, o quando è costituita da un avverbio di tempo o di luogo. Le due parti di un predicato circostanziale formano un unico predicato e nessuna delle due può essere sottintesa.  
e. Osservazione 5 – il verbo *essere* ha valore di possesso quando la sua parte nominale è costituita da un sintagma preposizionale che contiene un possessore. Le due parti formano un unico predicato e nessuna delle due può essere sottintesa.

La classificazione dei predicati (diversa da quella della grammatica scolastica) che ho proposto ai ragazzi, suddivisa in sottocategorie è risultata essere la seguente:

Figura 2: Classificazione dei predicati



## 2.2. *Il predicato nominale*

Vediamo ora, dopo aver stabilito le nuove categorie di analisi del verbo *essere*, l'analisi che ho effettuato in classe delle frasi copulari e come abbiamo proceduto man mano a costruire la nostra definizione. Anche in questo caso partiamo da una batteria di esempi. Se leggiamo le frasi:

- (27) a. La giornata è afosa.  
 b. Mario è medico.  
 c. Mio fratello è un bravo alpinista.

i verbi che individuiamo sono sempre *è*; ma le informazioni che riceviamo sul soggetto vengono dai nomi o dagli aggettivi che seguono queste forme del verbo, non dal verbo *essere* in sé; *essere* compie solo la funzione di supporto alla parte nominale; in qualche modo rende 'verbo' un aggettivo o un nome, ha un significato grammaticale, ma non semantico.

Questo è un concetto molto importante, tant'è vero che in alcune lingue, ad esempio il russo e l'ungherese, nel predicato nominale la copula è sottintesa con esiti del tipo:

- (28) a. Ieri una giornata afosa.  
 b. Mario medico.  
 c. Tutti dicono che mio fratello un bravo alpinista.

Il valore semantico del predicato nominale viene portato dal sintagma nominale o aggettivale, non dal verbo *essere* con funzione di copula. Con i ragazzi non ho volutamente ripreso il paragone classico copula = legame, mi è sembrata più efficace l'equivalenza copula = ponte. La copula, formata dal verbo *essere*, è come un ponte che permette all'informazione di trasferirsi, di passare sul soggetto.

Da qui è scaturita la nostra osservazione:

- (29) Osservazione 6 – il predicato nominale è costituito da due parti inscindibili, il verbo *essere* e una proprietà espressa da un aggettivo o da un nome. *Essere* è un ponte tra il soggetto e la parte nominale.

Per rendere più concreta l'agrammaticalità di *essere* quando non è seguito da un sintagma nucleare, ho provato a far immedesimare gli studenti in registi che immaginano come riuscirà la scena alla lettura di un copione: possiamo immaginare delle scene con il verbo *leggere*, *scrivere*, *mangiare* (anche se questi verbi in realtà implicano un complemento oggetto e a volte anche un beneficiario dell'azione, li possiamo sottintendere, e abbiamo comunque presente l'azione indicata dal verbo *leggere*); ma non possiamo immaginare *è*, *sono*, *eravamo*, se non abbiamo le informazioni *stanco*, *felici*, *sorpresi*. Possiamo immaginare con più facilità *Mario... stanco/ingegnere* che *Mario è.../sembra...*

La parte nominale non può mai essere sottintesa, può essere al limite sostituita con un pronome se è stata presentata in una frase che precede l'enunciato che stiamo analizzando. Possiamo infatti trovare:

- (30) Mario è bello, Giovanni non lo è.

dove *lo* sostituisce l'aggettivo bello.

La funzione del verbo *essere* sarebbe quindi quella di instaurare un rapporto di predicazione all'interno della frase, cosa altrimenti non possibile se non nel caso delle frasi ridotte; questo verbo non sarebbe quindi portatore di un significato lessicale.

Come sappiamo, le informazioni esprimibili morfologicamente in aggettivi e nomi in italiano sono il genere e il numero. Ma non portano con sé informazioni come il *tempo*, il *modo*, e la *persona*, che invece

sono le informazioni che porta con sé il verbo. Ovvero, da un aggettivo non si capisce che rapporto c'è tra il soggetto della frase e chi la pronuncia (le informazioni della *persona*), non si sa quando è avvenuto l'evento narrato rispetto al momento dell'enunciazione e se l'evento è concluso (informazioni di *tempo*) e non si sa se c'è un rapporto di subordinazione, se si esprime un comando (informazioni di *modo*).

Quando in una predicazione attribuiamo qualità a un soggetto, usando una copula aggiungiamo all'aggettivo o al nome le informazioni di persona, tempo e modo.

Per queste ragioni arriviamo a una seconda nuova categorizzazione, ovvero quella secondo cui: *essere* ha un *significato grammaticale*, la parte nominale ha un *significato semantico*, che nel corso della nostra attività chiameremo *significato forte*. E tutto ciò viene a costituire la successiva osservazione<sup>12</sup>:

- (31) Osservazione 7 – il verbo *essere* senza il sintagma che lo segue ha solo un significato grammaticale, il significato forte è portato dal sintagma che lo segue.

### 2.3. I “fratelli” del verbo essere: i verbi copulativi

Proseguendo con la trattazione delle frasi copulari, arriviamo a trattare un altro argomento che spesso crea problemi negli esercizi di riconoscimento.

I verbi copulativi più diffusi, quelli su cui noi ci soffermeremo, sono *sembrare*, *apparire*, *parere*, *diventare*, *divenire*<sup>13</sup>. Faccio notare ai ragazzi che si chiamano verbi copulativi proprio perché la loro funzione principale è quella di copula in un predicato nominale.

<sup>12</sup> La prima parte della lezione è ruotata intorno a questo concetto (qui solo brevemente ripreso) a favore della costruzione di una definizione specifica del predicato nominale.

<sup>13</sup> Questa categoria di verbi richiede un complemento predicativo del soggetto argomentale (Salvi, 2001: 193-194).

Ritornando alla nostra immedesimazione con un regista teatrale, i verbi copulativi sono verbi che, come il verbo *essere*, non possono essere messi in scena da soli, non portano un significato forte da soli, devono essere completati da una parte nominale. Anche Salvi (2001: 194), pur trattando i verbi copulativi in un capitolo a sé stante, dice di *diventare* e *divenire* che “questi verbi possono essere considerati come varianti aspettuali della copula”. Con i ragazzi ho osservato che si possono operare sostituzioni con il verbo *essere*: chiaramente il significato ha un'accezione leggermente diversa, ma comunque la proprietà trasferita è la stessa, e, così come per il verbo *essere*, anche i verbi copulativi fungono da ponte tra il referente e la proprietà. Vediamo di chiarire questo concetto avvalendoci ancora una volta di esempi grammaticali e agrammaticali e del paragone con le scene teatrali. Non possiamo immaginare in scene di teatro:

- (32) a. \*Lucia, la moglie di Marco, sembra.  
 b. \*Il fallo di Totti apparve.  
 c. \*Il figlio di Marianna è diventato.  
 d. \*Divenuta, Elena se ne andò in Spagna.  
 e. \*Dopo la gara, Giorgio mi è parso.

Possiamo però immaginare la scena di:

- (33) a. Lucia, la moglie di Marco, sembra molto intelligente.  
 b. Il fallo di Totti apparve evidente.  
 c. Il figlio di Marianna è diventato grande e forte.  
 d. Divenuta medico, Elena se ne andò in Spagna.  
 e. Dopo la gara, Giorgio mi è parso stanco.

La funzione dei verbi copulativi e di *essere*-copula è simile: entrambi permettono di mettere in relazione il soggetto con alcune sue proprietà che lo identificano meglio, entrambi hanno un significato grammaticale, ovvero quello di instaurare un rapporto di predicazione tra il referente e la parte nominale; se andiamo ad analizzare le frasi:

- (34) a. Mario è grande.  
 b. Mario sembra grande.  
 c. Mario è diventato grande.

d. Mario diviene più grande ogni giorno.

Il significato forte del predicato è portato dalla parte nominale in tutte le frasi; mentre nel caso di *essere* la copula non porta informazioni aggiuntive, ma semplicemente assolve una funzione grammaticale (sostenere la parte nominale), nei verbi copulativi (*sembra, diviene, diventa, pare*) porta qualche informazione in più. Il V copulativo porta con sé non solo un significato grammaticale, come *essere*, ma anche una parte di significato, che chiameremo *significato debole*: nel caso di “diventare”/“divenire” una variante aspettuale, o nel caso di “sembrare”/“parere” una variante pragmatica<sup>14</sup>.

Torno ancora una volta sull’agrammaticalità del verbo *essere* non seguito da sintagma postverbale, e faccio notare che anche i verbi copulativi hanno lo stesso comportamento: così come il verbo *essere*, anche i verbi copulativi non possono *mai* stare da soli, hanno *sempre* bisogno della parte nominale come vediamo in questi esempi.

Posso usare in autonomia verbi come *mangiare, leggere, correre* (le frasi in (35) sono tutte grammaticali):

- (35) a. Dopo aver mangiato il dolce, Elena uscì.  
 b. Dopo aver mangiato Ø, Elena uscì.  
 c. Lucia la moglie di Marco, legge il libro.  
 d. Lucia la moglie di Marco, legge Ø.

<sup>14</sup> Ci troviamo qui nell’ambito dell’asserzione modale (cfr. Fava – Salvi 2001: 56). Nella categoria della *modalità epistemica* (ovvero l’espressione del grado dell’impegno alla verità di ciò che si asserisce), potrebbero anche rientrare i predicati formati con *sembrare, parere, apparire, risultare, che*, di fatto, rispetto alle parallele frasi formate con *essere*, sembrano indicare, da parte del parlante, una presa di posizione diversa e non categorica nei confronti dell’enunciato. Come si legge in Fava – Salvi (2001: 58) “le asserzioni modali possono fungere da strategie di copertura, possono cioè costituire un tipo particolare di limitazione dell’asserzione [...] basato sul fatto che il parlante sottoscrive con meno forza di quanto non faccia con l’asserzione categorica, lasciando quindi più spazio all’intervento dell’interlocutore”. In effetti, “Mario sembra stanco” rispetto alla parallela “Mario è stanco” lascia l’interlocutore nella facoltà di stabilire se l’enunciato sia *verificato, probabile, possibile o falsificato*, e quindi di inserirlo in una delle quattro categorie proprie della modalità epistemica.

- e. Mario corre nel parco.
- f. Giovanni arriva di corsa.

ma non posso usare in autonomia verbi come *sembrare*, *parere*, *essere*:

- (36) a. Maria sembra stanca      vs      \*Maria sembra.  
 b. Giovanni pareva allegro    vs      \*Giovanni pareva.  
 c. Mia nonna era operaia      vs      \*Mia nonna era.

Tutti i predicati con i verbi copulativi formano quindi predicati nominali, facendo attenzione al fatto che ci sono alcune piccole differenze di significato a seconda della natura della copula:

- a. *essere*-copula = funzione grammaticale (aggiunge solo informazioni di tempo, persona e modo);
- b. verbi copulativi = significato debole (aggiungono informazioni di tempo, persona e modo e portano qualche informazione aggiuntiva al predicato).

In entrambi i casi la parte nominale avrebbe però la stessa funzione:

- c. parte nominale = significato forte (porta le informazioni importanti del predicato).

La nostra successiva osservazione in classe è stata quindi questa:

- (37) Osservazione 8 – i verbi copulativi hanno un significato debole, e devono essere completati da una parte nominale.

Per arrivare a completare e rendere efficace la nostra definizione mancava ancora una cosa da verificare. Nel corso della prima lezione avevo fatto notare che predicato e soggetto devono concordare. Avevamo stabilito ormai che il predicato è sì formato da due parti, ma è unico e indivisibile, pena l'agrammaticalità. Nel caso dei predicati nominali, avevamo visto che il predicato è formato da verbo *essere*/copulativi e un nome/aggettivo portatore dell'informazione. Dovevamo a questo punto verificare che tutto il predicato, nelle sue due parti, concordi con il soggetto. L'ultima osservazione è stata quindi questa:

(38) Osservazione 9 – la parte nominale, essendo parte del predicato, deve anch'essa concordare con il soggetto.

Quindi, fondendo le nostre osservazioni, siamo arrivati a dire del predicato nominale:

- (39) a. un PN è formato da un verbo copulativo o *essere* completati da una parte nominale;  
 b. la parte nominale è la sede del significato del predicato;  
 c. la parte nominale è formata da un aggettivo o da un nome;  
 d. la parte nominale concorda con il soggetto in numero, persona e genere.

### 3. I CRITERI DI RICONOSCIMENTO PER LE FUNZIONI DEL VERBO *ESSERE*

Il secondo obiettivo di questa attività è stato quello di cercare e fornire ai ragazzi dei criteri 'pratici' di riconoscimento di *essere* ausiliare rispetto a *essere* copulativo. Alcune delle prove loro fornite si basano su manipolazioni del predicato, operando sostituzioni o modificazioni degli elementi che lo compongono. L'idea di base è stata di seguire la definizione di PN e PV creata con gli alunni e verificare se gli elementi che avevamo davanti corrispondessero a quelli che costituiscono un PN o a quelli che costituiscono un PV. Le manipolazioni sono basate sulle caratteristiche morfologiche delle classi di verbo, nome, aggettivo.

Questo tipo di prove ha dal punto di vista didattico tre vantaggi importanti: 1) sono estremamente empiriche; 2) possono essere sottoposte ad una verifica immediata; 3) danno un senso di continuità nella riflessione sulla lingua, recuperando lo studio della morfologia e mettendola al servizio dello studio della sintassi semplice.

Uno dei punti chiave, per giungere a una corretta analisi della frase, è saper distinguere tra quando *essere* fa parte di un tempo composto e quando invece forma un predicato non verbale.

Per poter effettuare questa distinzione abbiamo a disposizione due tipi di criteri che si riferiscono a due diversi livelli di analisi della

lingua: i) criteri di tipo morfologico; ii) criteri di tipo sintattico.

Partendo da questi livelli di analisi, possiamo ricavare alcune vere e proprie prove che possiamo utilizzare nell'analisi logica per verificare se abbiamo classificato correttamente i predicati individuati. Vediamole ora una alla volta.

### *3.1. Criteri morfologici: le parti del discorso e le loro proprietà*

Proviamo a partire dalle proprietà delle parti del discorso che compongono un predicato<sup>15</sup>.

#### *3.1.1. Proprietà morfologiche dei verbi*

Un PV è formato da un verbo che può essere espresso da un tempo semplice (*vado, gioco, prenderanno, morirà*) oppure da un tempo composto (*ha fatto, aveva intasato, ebbe preso, abbia barato, è andato, ci siamo lavati, si sono abbracciati, ecc.*). I verbi possono avere tempi composti, con ausiliare *avere* e ausiliare *essere*; nel primo caso non abbiamo dubbi nel dire che si tratta di PV, il verbo *avere* non può infatti reggere una parte nominale. Nel secondo caso, invece, l'ausiliare potrebbe essere interpretato come copula. Cosa possiamo fare per toglierci questo dubbio?

*1<sup>a</sup> prova: sostituzione di un tempo composto con un tempo semplice: I tempi composti sono appunto composti da un ausiliare e da un participio (ho+rotto, abbiamo+visto), ma come i ragazzi hanno studiato in morfologia, vanno analizzati come un insieme unico e inseparabile (ho rotto=voce del verbo 'rompere', Il coniug., modo indicativo, tempo pass. pross. I p sing). Per verificare se si tratta di un tempo composto (essereI+participio) e non di un predicato nominale*

<sup>15</sup> In generale, sulle parti del discorso, cfr. Salvi (2013).

(*essere*<sup>2</sup>+parte nominale) potrebbe essere d'aiuto provare a cambiare il tempo verbale e sostituirlo con un tempo semplice come ad esempio il presente o il passato remoto. Essendo i tempi composti un'unica voce verbale (che si forma con due parole), se sono sostituibili con un tempo semplice siamo sicuramente davanti a un PV.

- (40) a. È arrivato Mario → arriva Mario.  
b. Giovanni si era rotto una gamba → Giovanni si rompe una gamba.

È subito chiaro che se la sostituzione funziona, allora il verbo *essere* è semplicemente un ausiliare di un tempo composto.

Nel caso di un PN invece, non abbiamo un verbo unico analizzabile come *voce del verbo, etc.* ma abbiamo un predicato formato da un verbo + una parte nominale. Proviamo a vedere se il presunto tempo composto è sostituibile con un tempo semplice:

- (41) a. Mario è felice → \*Mario felicità (???)  
b. Giovanni era carabiniere → \*Giovanni carabinieri (???)

Arriviamo quindi a formulare il nostro primo criterio di riconoscimento:

- (42) Se possiamo sostituire *essere* più la parola che lo segue con un unico verbo, siamo davanti a un tempo composto, abbiamo quindi un PV.

Ma questo criterio serve solo a favorire il riconoscimento del tempo composto dal predicato nominale. Il verbo *essere* serve anche per formare il passivo; vediamo quindi quale strategia si può usare per favorire questo riconoscimento.

Sappiamo che il verbo passivo ha un paziente, che diventa soggetto del verbo, e un agente che diventa appunto complemento di agente. Una strategia per controllare se siamo davanti a un verbo passivo è vedere se possiamo aggiungere un complemento di agente nella frase:

- (43) a. Il vaso era stato rotto.  
b. Il vaso era stato rotto da Gianni.

È possibile, quindi siamo davanti a un verbo passivo. Arriviamo quindi a formulare la seconda strategia di riconoscimento:

- (44) Se possiamo aggiungere un agente (o se c'è espresso un agente che compie l'azione del verbo), siamo davanti a un verbo passivo, e abbiamo quindi un PV.

Un'altra prova possibile quando abbiamo davanti un sospetto passivo è la sostituzione con il semi-ausiliare *venire*. La sostituzione è possibile solo se siamo davanti a un passivo. Su questa prova non ho tuttavia insistito più di tanto, poiché non sempre è possibile usare l'ausiliare *venire* nel passivo, è certo però che quando la sostituzione è possibile siamo sicuramente davanti a un passivo, ma se non funziona, non necessariamente siamo davanti a un copulare.

- (45) a. La mela è mangiata dal nonno → la mela viene mangiata dal nonno.  
 b. La mela è stata mangiata dal nonno → \*la mela è venuta mangiata dal nonno.

### 3.1.2. Proprietà morfologiche del nome e dell'aggettivo

Il PN è composto dalla copula più un aggettivo o un nome; dobbiamo quindi verificare se quella che abbiamo individuato come parte nominale abbia i requisiti di nome, o di aggettivo, o una combinazione di essi. Per farlo ci avvaliamo ancora una volta delle caratteristiche di queste due categorie.

*2<sup>a</sup> prova: I nomi sono accompagnati da un articolo determinativo o indeterminativo o da un aggettivo dimostrativo (questo, quello...).*

- (46) a. Maria è una commessa.  
 b. Giuseppe è un arrotino.  
 c. Giada è quella ragazza.  
 d. Marco è il fidanzato di Luisa.  
 e. Marino è il bambino biondo.
- (47) Se dopo il verbo *essere* c'è un articolo non siamo davanti a un participio, ma davanti a un nome: la parte nominale è veramente una parte nominale e abbiamo quindi un PN.

3<sup>a</sup> prova: *Gli aggettivi qualificativi possono esprimere i loro gradi con avverbi come ‘molto, troppo’ o con suffissi come -issimo.*

Quindi se troviamo frasi come:

- (48) a. Maria è contenta.  
 b. Le notizie sono brutte.  
 c. Il diamante è puro.

provando a trasformarle modificando il grado dell’aggettivo, otteniamo:

- (49) a. Maria è molto contenta / contentissima.  
 b. Le notizie sono bruttissime / Le notizie sono troppo brutte.  
 c. Il diamante è purissimo.

Abbiamo così la prova che ci troviamo davanti a un aggettivo e che quindi “è” è copula e non ausiliare.

Se invece ci troviamo davanti a una frase come:

- (50) a. Mario è andato a fare la spesa  
 b. Giada verrà eliminata dalla gara.

non possiamo trasformarla in

- (51) a. \*Mario è molto andato a fare la spesa → ‘andato’ non è un aggettivo → non abbiamo un predicato nominale.  
 b. \*Mario è andatissimo a fare la spesa<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Questa prova ha due limitazioni: (a) alcuni aggettivi veri e propri non possono essere usati al grado superlativo (per es. *terribile, stupendo, fantastico...*); (b) alcuni participi vengono comunemente usati anche come aggettivi (per es. *aperto, chiuso, rotto...*) e anche quando usati con valore aggettivale non possono avere il superlativo. Questi ultimi creano anche problemi di altro genere relativi alla loro doppia natura: mentre nelle frasi *Il vaso rotto giaceva a terra* o *Il vaso era molto più grande, ma rotto in due pezzi* “rotto” è con più facilità interpretabile come aggettivo, in una frase come *Il vaso è rotto*, esso è ambiguo tra un’interpretazione passiva ed una copulare. Mi pare comunque di poter concludere che la prova resti in ogni caso valida dal punto di vista didattico, dato il giudizio netto di agrammaticalità che i ragazzi producono per frasi come (51), riconoscendo la netta differenza dai casi visti in (49).

- c. \*Mario è arrivatissimo.
- d. \*Giada verrà molto eliminata dalla gara.

Quindi:

- (52) Se la parola che segue il verbo può essere trasformata in un superlativo (-issimo o molto) è un aggettivo e quindi forma con il verbo *essere* un PN.

Con questa prova di riconoscimento abbiamo riconvertito una difficoltà riscontrata nel test dell'attività di esplorazione (in cui gli aggettivi al superlativo o al comparativo creavano difficoltà), in una caratteristica propria dell'aggettivo.

### *3.1.3. Proprietà sintattiche (posizione e gerarchia degli elementi in una frase)*

#### *4<sup>a</sup> prova: la commutazione*

Se ci troviamo di fronte a un soggetto introdotto dall'articolo determinativo, possiamo provare a scambiare di posizione la parte nominale del predicato e il soggetto (o il gruppo del soggetto), ossia possiamo fare la prova della commutazione. Vediamo cosa succede:

- (53) a. La ragazza al centro è Maria → Maria è la ragazza al centro.  
b. Il fidanzato di Giovanna è il ragazzo con gli occhiali → il ragazzo con gli occhiali è il fidanzato di Giovanna.

La commutazione è possibile.

- (54) Se facendo la prova della commutazione il senso della frase non cambia, siamo davanti a un PN.

Questa prova è sicuramente la più difficile, e l'unica che ha bisogno di determinate condizioni per essere applicata. La prova si ricollega alla teoria di Salvi che divide le frasi in predicative e specificative; di fatto la commutazione è il passaggio da una frase predicativa ad una specificativa. Va notato che se tutte le specificative hanno una corrispondente predicativa, non è vero il contrario, è per questo che

non sempre la prova funziona. Va detto comunque che le altre prove di riconoscimento proposte sono più che sufficienti per riconoscere adeguatamente i predicati, e che quest'ultima è stata anche usata come provocazione, come stimolo per i ragazzi per far vedere che bisogna ragionare e abituarsi a ragionare e a giocare con sostituzioni, commutazioni, e proprietà della lingua e non limitarsi ad un semplice apprendimento mnemonico delle regole fine a sé stesso.

#### 4. RISULTATI SIGNIFICATIVI RACCOLTI<sup>17</sup>

Propongo ora una rapida analisi dei dati più interessanti raccolti somministrando i test di verifica ai ragazzi. Il test iniziale<sup>18</sup> e il test finale sono stati strutturati in modo tale da poter essere confrontati. Chiaramente nel test iniziale la terminologia era mutuata dalle grammatiche tradizionali, mentre nel test finale si faceva riferimento alla nuova terminologia appresa dai ragazzi durante l'attività. Entrambi i test prevedevano una prima parte operativa (5 esercizi sia nel test iniziale che nel test finale) e una seconda parte di riflessione metalinguistica (6 domande nel test iniziale, 3 domande e una tabella da completare nel test finale). Per quanto riguarda la prima parte l'esercizio 1 richiedeva la classificazione dei costituenti della frase di cui si conosceva la funzione; l'esercizio 2 chiedeva di giudicare se le frasi proposte fossero corrette; l'esercizio 3 chiedeva di distinguere quale delle funzioni del verbo *essere* venisse assolta in ciascuna frase; l'esercizio 4 richiedeva di individuare e segnalare da quali parti fosse

---

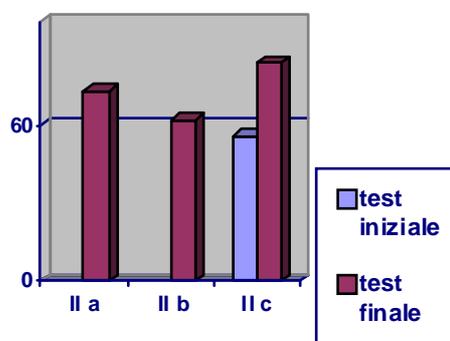
<sup>17</sup> Per la tabulazione dei risultati e per una discussione puntuale degli stessi si rimanda a Vinante (2010).

<sup>18</sup> Il test iniziale è stato svolto solo dagli studenti della classe IIc, che costituiva il gruppo di controllo dell'esperimento, in quanto aveva già affrontato l'argomento 'predicato nominale' secondo la grammatica tradizionale ed ha poi partecipato all'attività da me proposta. Le altre due classi (IIa e Iib) non avevano ancora studiato il predicato nominale e quindi lo hanno affrontato solo durante l'attività e mancavano quindi di un *background* di riferimento basato sulla spiegazione tradizionale. Per tale ragione non ho svolto con loro il test di ingresso.

composto il predicato nominale quando presente; l'esercizio 5 infine proponeva una batteria di frasi contenenti una forma del verbo *essere* e tra parentesi presentava alcune possibilità per completare il predicato, con l'obiettivo di formare una frase grammaticale. La parte metalinguistica non è invece del tutto comparabile tra test iniziale e test finale. Nel test iniziale diversi erano anche per me gli obiettivi rispetto a quelli che mi ero prefissata nel test finale. Innanzitutto, dal test iniziale mi interessava sapere che cosa restasse ai ragazzi di una lezione basata sulla grammatica tradizionale; qui sta lo scopo della domanda 4 che chiedeva che differenza c'è tra il predicato verbale e il predicato nominale e in particolare chiedeva di verificare se la differenza venisse motivata dal punto di vista semantico. La domanda 6 sulla classificazione dei verbi copulativi non è presente nel test finale; la presenza della domanda nel test iniziale è motivata dal fatto che mi interessava sapere se la classificazione dei verbi copulativi e del loro complemento predicativo fosse nota ai ragazzi, ai fini di una più efficiente preparazione dell'attività. L'ultimo esercizio del test finale, inoltre, che consisteva in uno schema riguardante la classificazione dei predicati, non avrebbe potuto essere svolto nel test iniziale, poiché secondo la grammatica tradizionale non esiste uno schema analogo. A queste motivazioni si aggiunge anche il fatto che la teoria che sta alla base dei due test è differente e le conoscenze dei ragazzi quando hanno affrontato il test iniziale e quello finale erano chiaramente differenti.

La validità della teoria e della metodologia proposta è dimostrata dalla riuscita media dei test delle tre classi (nel test finale: 73,5% per la IIa, 62% per la IIb, 84% per la IIc) e dal confronto tra il risultato del test iniziale e del test finale della classe IIc che fungeva anche da gruppo di controllo (si passa dal 56% all'84%) (cfr. il grafico 1).

Grafico 1: confronto tra i risultati del test iniziale e finale



Inoltre va notato che tutti gli alunni presenti a entrambi i test presentano un netto miglioramento della prestazione. La classe IIb ha ottenuto una media bassa (62%) poiché sono state sovrapposte due spiegazioni, con due basi teoriche diverse nello stesso frangente. Il dato che ci deve far riflettere di più è comunque quel 73,5%, esito della classe IIa, che, avendo solo un approccio puro e coerente di tipo non tradizionale, nel test totalizza una media del 73,5%, mentre il gruppo di controllo (IIc) totalizza il 56% dopo la sola spiegazione tradizionale. Se mettiamo quindi a confronto un approccio tradizionale e un approccio più innovativo, abbiamo uno scarto che sfiora il 20% (56%-73,5%).

Andando a vedere gli errori più comuni e significativi commessi dagli studenti prima e dopo l'attività, notiamo che per alcune aree grazie all'attività siamo riusciti a dare un chiarimento.

Per quanto riguarda i 'predicati nominali' (*essere* + aggettivo/nome/SN) (esercizi 1-3-5) si nota un miglioramento rispetto al test iniziale. Va notato un particolare comportamento davanti ai complementi predicativi formati da elementi referenziali. Davanti a una simile situazione, c'è un comune atteggiamento a considerare come soggetto ciò che in realtà è un complemento predicativo. Si tende quindi a considerare, come soggetto della frase, un elemento

referenziale. L'essere referenziale per i ragazzi è una caratteristica legata al soggetto al pari delle sue caratteristiche sintattiche.

(55) È arrivato Mario → Mario è arrivato.

È comunque prevedibile che davanti a forme canoniche ci siano minori problemi di identificazione, che invece emergono davanti a forme ambigue, come quelle formate da complementi predicativi referenziali, che necessitano di un'analisi più approfondita per essere correttamente classificate.

L'esercizio 1 del test chiedeva il riconoscimento di funzioni logiche. In una struttura prototipica come in (56), facilmente riconducibili alla definizione di PN, ci sono comunque degli errori di identificazione:

- (56) a. Le ultime notizie del telegiornale sono tragiche  
(4 ragazzi identificano un PV).  
b. La macchina nuova di Rosanna era bellissima  
(Era bellissima 9 PN; 10 Ø<sup>19</sup>).

Nello stesso esercizio nel test finale, la frase equivalente (57):

(57) La casa di Gianna era molto ordinata e pulita (21 risposte esatte).

Per i 'verbi copulativi' (esercizi 1-3) troviamo risultati differenti a seconda dell'esercizio e della classe. Abbiamo visto nel corso di questo capitolo come sia uno dei problemi più forti all'inizio dell'attività, ma anche come sia possibile lavorare in modo semplice e efficace su quest'argomento.

Il gruppo di controllo nel test iniziale tende a non analizzare proprio questo tipo di verbo. Questo comportamento ci sembra sintomo di un'incapacità di classificare. Il miglioramento del gruppo di controllo è evidente, ma si può ancora lavorare su questo argomento, puntando sulla sostituibilità dei verbi copulativi con *essere* e sulla loro doppia valenza di valore aspettuale o pragmatico da una parte, e di 'veicolo, ponte' di informazioni sul soggetto.

---

<sup>19</sup> Con la simbologia Ø si intende risposta/identificazione non data.

L'argomento risulta ottimamente assimilato dalla IIc che mostra un notevole salto di qualità rispetto al test iniziale; è invece assimilato con esiti medi dalle altre due classi (si veda la tabella 1) <sup>20</sup>.

Tab. 1: Risultati analisi verbi copulativi

	<b>IIc pretest</b>	<b>IIa</b>	<b>IIb</b>	<b>IIc</b>
<b>sembra spacciato/impazzito</b>	0 → PN 11 → Ø 4 → PV 2 → c.ogg.	9 → PN 4 → Ø 3 → PV	6 → PN 1 → Ø 3 → PV	18 → PN 5 → Ø
<b>Pareva demoralizzato/deluso</b>	0 → PN 17 → PV	12 → PN 4 → Ø 7 → PV	8 → PN 3 → Ø 9 → PV	21 → PN 2 → PV
<b>È diventata bionda e bella</b>	(frase non presente nel pretest)	14 → PN 10 → PV	5 → PN 2 → Ø 13 → PV	3 → PN 20 → PV
<b>Apparve fasulla</b>	(frase non presente nel pretest)	12 → PN 3 → Ø	15 → PN 4 → Ø	19 → PN 4 → Ø

Per quanto concerne la possibile ‘ambiguità tra *essere* ausiliare e *essere* predicato’, vediamo un netto miglioramento. Probabilmente le strategie che abbiamo fornito durante l’attività sono servite di aiuto, e facilmente i ragazzi ne hanno riconosciuto l’utilità immediata. Per quanto riguarda in generale la differenza tra le due funzioni di *essere*, sembra essere ben assimilata nei casi meno ambigui.

Alcuni errori interessanti vengono da un esercizio che chiedeva la classificazione del verbo *essere* a seconda della funzione assoluta, ovvero: verbo autonomo, copula, ausiliare, seguendo la terminologia

<sup>20</sup> In grigio sono evidenziate le risposte attese e quindi corrette. A giustificazione della difficoltà di apprendimento dei verbi copulativi dimostrata dai test, si può pensare al fatto che l’analisi di tali verbi è effettivamente più complessa; in particolare *sembrare* può essere analizzato sia come verbo copulativo in “Gianni sembra felice”, sia come verbo a sollevamento in “Gianni sembra essere felice”: cfr. Ricucci (2013: 69-72).

adottata dalla loro grammatica (Carpegna/Mandes, 2000). I risultati dimostrano nel pre-test che la distinzione non è poi così chiara per i ragazzi come si vede in (58):

- (58) a. Mario è andato a fare la spesa.  
 (Ausiliare 16; Copula 6; v. autonomo 1; 2 Ø)  
 b. La chiesa è in pieno centro. (Aus. 2; C. 5; v. autonomo 14; 2 Ø)  
 c. Ero sicuro che... (Aus. 2; 12 C.; v. autonomo 5; Ø 5)

Le frasi parallele del test finale (59) dimostrano che c'è un netto miglioramento:

- (59) a. Serena era arrivata dalla gita da pochi minuti. (aus. 23; copula 0)  
 b. La scuola è in periferia. (funzione copulativa 22; aus. 1)  
 c. Ero certo che... (funzione copulativa 21; aus. 2)

Relativamente all'ambiguità tra frasi copulari e verbi passivi siamo di fronte a un altro punto critico. Le frasi con forme passive erano tutte contenute nell'esercizio 3.

Il contesto che crea più problemi è quello nella forma *è adorata*. Se rileggiamo questo dato accanto ad un altro proposto che è risultato ambiguo (*è arrivata*), sembra che i participi declinati al femminile facciano propendere verso la scelta di considerarli come aggettivi, e di conseguenza come parte di un predicato nominale.

L'ultimo aspetto da considerare è relativo alla classificazione di *essere* accompagnato da un sintagma circostanziale. Nel pre-test della classe IIc abbiamo visto che spesso i ragazzi classificano come PN anche quello che sarebbe per le grammatiche tradizionali un PV. La nostra proposta, che prevede una classificazione più generica e al tempo stesso più trasparente, dà ottimi risultati.

#### 4.1. Operatività e riflessione metalinguistica: due mondi separati?

Gli esercizi operativi basati sull'applicazione della teoria grammaticale all'analisi sono quelli più tradizionali. Nell'esercizio 5 la prima parte è basata sulla competenza del parlante, la seconda parte

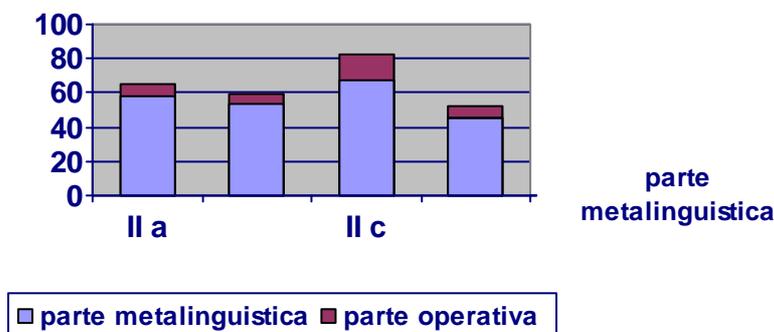
sull'applicazione della teoria. In questo esercizio si nota un dislivello tra quella che è la parte operativa più propriamente legata alla competenza, e quella parte che invece è più legata all'applicazione della teoria all'operatività. È interessante notare che a fronte di una parte operativa completata correttamente, la maggior parte dei ragazzi non riesca a valutare ciò che ha prodotto.

Se confrontiamo parte operativa e parte metalinguistica, emerge chiaramente una distanza tra le due modalità di riflessione ed esercizio grammaticale. Tale distanza può essere analizzata con più sfaccettature. In generale la parte operativa per i ragazzi è la più semplice da completare, e, come si vede anche dal grafico 2, in generale c'è uno scarto non indifferente tra capacità di operare e capacità di riflettere. La parte operativa risulta avere riuscita migliore, laddove però non si presentino casi ambigui o particolari, dove quindi l'analisi si basa più che su una conoscenza e un'applicazione della teoria, piuttosto su un'analisi quasi istintiva, che richiama alla memoria perlopiù i parametri più facili, ovvero quelli semantici, che sono però anche quelli più superficiali. Con la nostra proposta abbiamo fornito parametri e strategie più ragionate e meno arbitrarie. Queste strategie sembrano essere state memorizzate, ma bisogna notare che usare strategie pratiche è senza dubbio più facile, più economico in termini di energie rispetto a dover confrontarsi con una teoria e interiorizzarla.

Dall'altro lato bisogna notare che davanti a esercizi più complessi o davanti a casi ambigui, la riuscita degli esercizi crolla in modo inesorabile, frana come un castello di sabbia dalle basi (teoriche) troppo fragili. Inoltre, la teoria che sta, o meglio, che dovrebbe stare alla base dello svolgimento di attività operative, per quanto richiamata alla memoria, non è però facilmente formulabile se richiesta in maniera esplicita.

Per quanto a volte si verifichi una miglior riuscita di riflessione metalinguistica, comunque la media resta più bassa per questa area.

Grafico 2: Confronto tra parte operativa e parte metalinguistica dei test



Su questo punto si deve lavorare a fondo, e far capire agli allievi l'importanza della teoria, che non è un'appendice facoltativa del fare grammatica, ma un aiuto, un punto di riferimento, un sapere di servizio quando ci troviamo poi ad affrontare un esercizio operativo.

Come si può raggiungere questo obiettivo?<sup>21</sup> Innanzitutto, è fondamentale ragionare insieme e ricavare le regole dalla nostra competenza di parlanti nativi, vedere che le regole e i comportamenti della lingua possono essere descritti operando un ragionamento che ci è possibile in quanto parlanti madrelingua di una lingua storico-naturale. I ragazzi hanno bisogno del legame con l'empiricità dei fatti, toccare con mano che una regola è vera e naturale, e non imposta da un libro e avulsa dalla realtà dei fatti. Per questo partire da frasi grammaticali contrapposte a frasi agrammaticali, è un valido strumento alla portata di tutti. La riuscita dell'esercizio 2 che richiedeva di spiegare l'agrammaticalità delle frasi è la dimostrazione tangibile che fare un lavoro deduttivo di questo tipo è possibile, e non solo: ha un'altissima riuscita anche per quei ragazzi che in altri esercizi non ottengono risultati ottimali, e ciò rende particolarmente

<sup>21</sup> Il metodo funziona ed è stimolante per ragazzi ed insegnante, anche se va alternato a mio parere con l'uso del libro di testo. Non tutti i ragazzi sono infatti predisposti a un approccio di tipo deduttivo.

efficace il metodo. Inoltre, se le regole vengono ricavate dai ragazzi, e sono quindi frutto di un ragionamento e non definizioni che vengono archiviate mnemonicamente, avranno per loro maggiore credibilità, validità e saranno quindi più facilmente interiorizzabili.

Davanti a situazioni canoniche, è meno evidente la necessità del ricorso al confronto con la teoria, e l'analisi, sebbene operata con mezzi superficiali, risulta spesso efficace. L'uso di situazioni ambigue invece, spinge ad un ragionamento più sottile, crea spesso problemi nella parte operativa (vedi ad esempio l'ambiguità dei verbi inaccusativi ai tempi composti e forme passive *versus* frasi copulari). In questi casi il confronto con la teoria è ancora più importante per raggiungere un'analisi ottimale. Una teoria grammaticale ragionata e costruita insieme partendo dall'empiria dovrebbe sempre essere usata come vero e proprio strumento da cui attingere durante l'analisi, e ciò è possibile solo grazie all'intervento dell'insegnante che fa notare l'importanza di questa prassi. Si intende quindi affermare che se è vero che i ragazzi hanno bisogno di strumenti pratici con cui procedere durante gli esercizi, ad essi bisogna affiancare una teoria ragionata, che può divenire anch'essa strumento operativo.

## 5. CONCLUSIONI

La classificazione dei predicati nominali proposta in questa attività didattica, che etichetta il verbo *essere* con un'unica categoria, distinguendone comunque tre valori (circostanziale, possessivo, attribuzione di una qualità), si dimostra più razionale, e quindi più facilmente assimilabile dai ragazzi, anche dal gruppo di controllo che era già in possesso di una precedente definizione e categorizzazione.

È interessante notare che nelle due classi che non avevano mai affrontato l'argomento prima della nostra attività, tra le definizioni (richieste nella parte metalinguistica del test) emerge con frequenza l'allusione al fatto che "il verbo *essere* non può mai stare da solo". La chiarezza e l'empiricità della dimostrazione attraverso i giudizi di

grammaticalità restano impresse ai ragazzi che affiancano a una più canonica e immediata definizione (il PN è un predicato formato da *essere* + nome/aggettivo) anche osservazioni frutto di un ragionamento più fine.

A livello operativo, pochi esempi di errori significativi dimostrano che la differenza tra PV e PN non è scontata e facilmente interiorizzabile. Ma va d'altra parte notato che fornire una teoria coerente, dedotta insieme ai ragazzi partendo da esempi, e basare la formulazione di regole e definizioni sui giudizi di grammaticalità, dà ottimi risultati, anche per una classe di età come quella delle medie inferiori in cui la capacità di una riflessione esplicita sulla lingua non è ancora sviluppata, e la capacità di astrazione è limitata.

Per quanto riguarda la riuscita degli esercizi e l'assimilazione dei contenuti, siamo davanti a test ben riusciti; di fronte a forme canoniche non sembrano esserci grosse difficoltà, che invece emergono davanti a forme ambigue che necessitano di un'analisi più approfondita per essere correttamente classificate. Altro fattore che abbiamo notato influenzare l'esecuzione dell'esercizio è la formulazione della consegna, attraverso la quale, se troppo esplicita e particolareggiata, si predice ciò su cui bisogna puntare l'attenzione. Se è vero che gli esercizi in generale riescono meglio della riflessione esplicita, dall'altro lato bisogna notare che davanti a esercizi più complessi o a casi ambigui, la riuscita crolla in modo inesorabile. Inoltre, la teoria che sta, o meglio, che dovrebbe stare alla base dello svolgimento di attività operative, per quanto richiamata alla memoria, non è facilmente formulabile se richiesta in maniera esplicita.

Giunti alla fine di questo lavoro, vanno fatte due ulteriori osservazioni, che vogliono essere due punti su cui ragionare in vista di altre sperimentazioni. La prima è che da un lato i ragazzi vanno abituati ad operare una più meticolosa riflessione esplicita; dall'altro lato sarebbe utile che gli esercizi operativi basati sulla competenza del parlante diventassero una prassi del fare grammatica; abbiamo infatti visto che la riuscita di questi esercizi presenta dei notevoli vantaggi: sono alla portata di tutti (e di conseguenza danno uno *feedback*

positivo agli studenti) e stimolano il ragionamento. A questo proposito va sottolineato che si nota un dislivello tra quella che è la parte operativa più propriamente legata alla competenza, e quella parte che invece è più legata all'applicazione della teoria all'operatività (esercizi classici).

La seconda osservazione è che, operando un confronto tra parte operativa e parte metalinguistica, sembra emergere che tra esse manca un collegamento, sono due compartimenti che spesso non comunicano. Bisogna ammettere un dato inconfutabile: per i ragazzi *fare grammatica* equivale a *fare esercizi di grammatica*; su questo dobbiamo riflettere, perché il vero punto su cui lavorare in futuro, il rinnovamento più grande da introdurre nella prassi didattica della grammatica a scuola, si gioca su questa fondamentale quanto sottile differenza.

È stato raggiunto quindi quell'obiettivo di fare lezione portando in classe una grammatica frutto di ragionamento e deduzione, basandoci sulla competenza del parlante e sulla costruzione della conoscenza? La risposta è sì, ma siamo coscienti che per cambiare veramente il modo di fare grammatica, e per abituare i ragazzi a questo modo di procedere, non bastano tre ore di lezione. La metodologia proposta in questa sperimentazione andrebbe applicata a tutto il ciclo scolastico, al fine di allenare la capacità di analisi del dato e di astrazione che è comunque una competenza trasversale utile anche ad altre discipline. In fondo questo è solo un esempio di come sia possibile applicare la linguistica moderna alla didattica, e di come teoria di riferimento e metodo di spiegazione portino i loro frutti.

Come alla fine di ogni sperimentazione, invece di chiudere una porta, se ne aprono in realtà molte altre: quale sarà la prossima sfida? Io credo che sia quella di riuscire a far sì che le applicazioni della linguistica alla didattica non restino episodi isolati, ma diventino una prassi seguita, consolidata e condivisa, e soprattutto che tale rete di sperimentazioni faccia parte di un percorso andata-ritorno tra chi si occupa di linguistica e chi si occupa di didattica.

Abbiamo sostenuto che è fondamentale ragionare insieme ai ragazzi e ricavare le regole dalla nostra competenza di parlante, vedere che le regole e i comportamenti della lingua possono essere descritti operando un ragionamento che ci è possibile in quanto parlanti madrelingua di una lingua storico naturale. Ora, dopo aver progettato e attuato la sperimentazione e con dati incoraggianti alla mano, possiamo affermare che le nostre intuizioni sono fondate: i ragazzi hanno bisogno del legame con l'empiricità dei fatti, e di toccare con mano che una regola è vera e naturale, e non imposta da un libro e avulsa dalla realtà dei fatti.

*silvia\_vinante@yahoo.it*

#### BIBLIOGRAFIA

- Asnagli, E. – Manzo, C. – Nicolaci, P. – Rocco, R.  
2006<sup>2</sup> *L'italiano e non solo...*, Padova, Cedam scuola.
- Ausubel, D.  
1978 *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Franco Angeli.
- Bertinetto, P.M.  
2001 *Il verbo*, in Renzi – Salvi – Cardinaletti (2001: 13-161).
- Carpegna, C. – Mandes, C.  
2000<sup>2</sup> *Di ciliegie non ce n'è?*, Torino, Il Capitello.
- Cocchi, G.  
1995 *La selezione dell'ausiliare*, Padova, Unipress.
- Cordin, P. – Lo Duca, M.G.  
2003 *Classi di verbi, valenze e dizionari. Esplorazioni e proposte*, Padova, Unipress.

- Dardano, M. – Trifone, P.  
1983 *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, Bologna, Zanichelli.
- D’Hulst, Y.  
1992 *La sintassi del passivo italiano nel quadro della grammatica universale*, Katholieke Universiteit Leuven, Doctoraal proefschrift.
- Fava, E. – Salvi, G.  
2001 *Tipi di frasi principali*, in Renzi – Salvi – Cardinaletti (2001: 49-70).
- Fornaciari, R.  
1881 *Sintassi italiana dell’uso moderno*, Firenze, Sansoni, (ristampa 1974).
- Giscel  
2007 *Educazione linguistica democratica. A trent’anni dalle Dieci tesi*, Milano, Franco Angeli.
- Graffi, G.  
2012 *La frase: l’analisi logica*, Roma, Carocci.
- Lipparini, G.  
1930 *La nostra lingua. Libro di regole ed esercizi sulla Grammatica e sul vocabolario*, Carlo Signorelli Editore, Milano.
- Lo Duca, M.G.  
2004 *Esperimenti grammaticali*, Roma, Carocci.
- Longobardi, G.  
1985 *Su alcune proprietà della sintassi e della forma logica delle frasi copulari*, in Franchi de Bellis, A. – Savoia, L.M. (a

cura di), *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Teorie e applicazioni descrittive. Atti del XVII congresso internazionale di studi SLI*, Bulzoni, Roma: 211-223.

Marchese, A.

1971 *Didattica dell'italiano e strutturalismo linguistico*, Milano, Principato.

Moro, A.

1993 *I predicati nominali e la struttura della frase*, Padova, Unipress.

2010 *Breve storia del verbo essere*, Milano, Adelphi.

Prandi, M.

2006 *Le regole e le scelte*, Torino, UTET.

Renzi, L.

1977 *Una grammatica ragionevole per l'insegnamento*, in Berruto, G. (a cura di), *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Torino, Stampatori.

Renzi, L. – Vanelli, L.

1975 *È un ingegnere/è ingegnere (e anche fa l'ingegnere)*, in "Lingua nostra" 36: 81-82.

Renzi, L. – Salvi, G. – Cardinaletti, A.

2001<sup>2</sup> *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, Bologna, Il Mulino.

Ricucci, M.

2013 *Per un apprendimento linguistico secondo il metodo neo-comparativo: note storico-concettuali*, "Lingue antiche e moderne" 2: 55-78.

Ruwet, N.

1982 *Les phrases copulatives*, in Ruwet, N., *Grammaire des insultes et autres études*, Paris, Édition du Seuil.

Salvi, G.

1981 *Complementi predicativi*, in “Studi di grammatica italiana” X, Firenze, Accademia della Crusca: 313-349.

2001a *Le frasi copulative*, in Renzi – Salvi – Cardinaletti (2001: 163-187).

2001b *I complementi predicativi*, in Renzi – Salvi – Cardinaletti (2001: 191-226).

2001c *La frase semplice*, in Renzi – Salvi – Cardinaletti (2001: 29-114).

2013 *Le parti del discorso*, Roma, Carocci.

Salvi, G. – Vanelli, L.

2004 *Nuova grammatica italiana*, Bologna, Il Mulino.

Schwarze, C.

2009 *Grammatica della lingua italiana*, Roma, Carocci.

Sensini, M.

1995 *Le parole la lingua e il testo*, vol. C, Milano, Arnoldo Mondadori Scuola.

Serianni, L.

1989 *Grammatica Italiana*, Torino, UTET.

Tuffanelli, L.

1996 *Il gioco delle parole. Grammatica dell'italiano e della comunicazione*, Firenze, La Nuova Italia.

Van de Molle-Marechal

1974 *Andare e venire nel passivo*, in Medici, M. – Sangregorio, A. (a cura di), *Fenomeni morfologici e sintattici nell'italiano contemporaneo. Atti del sesto congresso internazionale di studi SLI*, vol. I, tomo 2, Roma, Bulzoni: 357-372.

Vigolo, M.T. – Cinque, G.

1975 *A che cosa può servire la grammatica*, in AA.VV., *L'educazione linguistica*, Padova, Cleup: 60-66.

Vinante, S.

2010 *Predicati nominali e verbo essere. Un'attività didattica*, Tesi di Laurea Specialistica in Linguistica (Università degli Studi di Padova).