

**DESCRIZIONE DEI DATI LINGUISTICI E PRASSI DIDATTICA:  
RIFLESSIONI E PROPOSTE\***

DIANA VEDOVATO, NICOLETTA PENELLO

ABSTRACT

In this paper we discuss the advantages language teaching can find in a more refined and theoretically-informed description of linguistic data. Italian school grammar handbooks are traditionally based on rough dichotomies, i.e. linguistic items are categorised according to the presence or absence of specific properties (e.g. the opposition between transitive and intransitive verbs is based on the presence vs. absence of a direct object). We will claim that a more detailed categorisation of grammatical items, which takes into consideration the most robust results of theoretical research, is only apparently more difficult and complex. Indeed, some frequent problems of language teaching (i.e. handling with exceptions, the students' need for regularity, etc.) can greatly benefit from an accurate presentation of data, as we will show discussing some experiments we carried out at school.

---

\* L'articolo è frutto della collaborazione delle due autrici; Diana Vedovato è responsabile dei §§ 3-4 e Nicoletta Penello dei §§ 1-2. Una versione breve di questo lavoro (con il titolo "Categorie grammaticali e dati linguistici: una proposta didattica") è comparsa in Corrà e Paschetto (2011). Ringraziamo tutti gli studenti che hanno partecipato agli esperimenti didattici qui descritti: le classi 2E (degli a.s. 2007-2008 e 2008-2009) del Liceo "Caro" di Cittadella (PD), la classe 2B (a.s. 2007-2008) della S.M.S. "Sarto" di Castelfranco Veneto (TV). I loro commenti e le loro intuizioni ci hanno sempre aiutato a migliorare e rendere più efficace il nostro lavoro.

## 1. INTRODUZIONE

In questo lavoro vorremmo discutere i vantaggi che a nostro parere possono derivare da un adeguamento delle categorie teorico-descrittive della grammatica scolastica ai risultati più solidi della ricerca linguistica.

Si tratta di un obiettivo che negli ultimi tempi è stato perseguito sia dall' università (Oniga 2007<sup>2</sup>) che dal mondo della scuola (Penello 2004; Vedovato – Penello 2007), anche nell'ambito di progetti di ricerca di rilevanza nazionale<sup>1</sup>. Ma per diventare un obiettivo concreto e realizzabile, esso deve essere trasferito quotidianamente nella pratica didattica, e i vantaggi teorici vanno verificati e messi in pratica sul campo: ciò è quanto abbiamo cercato di fare nelle nostre applicazioni didattiche in classe, che illustreremo in questo lavoro.

L'articolo è organizzato come segue: al § 2 faremo un breve excursus su alcune grammatiche scolastiche italiane in adozione negli istituti superiori e daremo alcuni cenni al nostro quadro teorico linguistico di riferimento; al § 3 motiveremo in modo dettagliato la nostra proposta, ossia analizzeremo quale contributo didattico può fornire una descrizione dei dati linguistici (apparentemente) più articolata e complessa; infine tratteremo al § 4 le nostre conclusioni e le prospettive per ulteriori ricerche.

## 2. LA DESCRIZIONE LINGUISTICA NELLE GRAMMATICHE SCOLASTICHE

Per la descrizione di alcuni aspetti grammaticali dell'italiano, quali la classificazione dei verbi e le categorie pronominali, la tradizione si fonda su un sistema in cui gli elementi si trovano in opposizione per la presenza/assenza di determinate proprietà generiche, come vedremo

---

<sup>1</sup> Si vedano scopi, attività e risultati del progetto PRIN 2008 “Didattica delle lingue e linguistica formale: prospettive e applicazioni di grammatica comparativa”, disponibili al sito:

[www.uniud.it/dipartimenti/dstu/ricerca/prin-2008-prof-renato-oniga](http://www.uniud.it/dipartimenti/dstu/ricerca/prin-2008-prof-renato-oniga)

da una breve analisi di due grammatiche frequentemente adottate nelle scuole superiori italiane<sup>2</sup>.

Naturalmente non pretendiamo che tale analisi possa considerarsi esaustiva. Ci sono molti manuali in uso nelle scuole, alcuni tra loro molto simili e di impianto tradizionale, altri più innovativi. Per avere un panorama completo bisognerebbe ovviamente esaminare molti più testi. Ma quelli da noi scelti sono tra i più frequenti nelle scuole e quindi possono essere senz'altro considerati come un valido esempio dell'impianto didattico solitamente seguito a scuola per la riflessione grammaticale sulla lingua madre.

Iniziamo il confronto esaminando come viene illustrato il sistema pronominale italiano: sia in Panebianco et al. (2002) che in Sensini (2005), i pronomi vengono distinti in base alle categorie di soggetto e complemento ed i pronomi complemento vengono distinti in una serie tonica (accentata) e in una atona (non accentata). In Sensini (2005) vengono anche usati i termini 'forte', come sinonimo di tonico, e 'debole', come sinonimo di atono.

Entrambe le grammatiche forniscono delle indicazioni di uso di alcuni pronomi (non sempre gli stessi tuttavia): per esempio, in Panebianco et al. (2002) viene spiegato che *lui, lei, loro* si usano al fine di evidenziare il referente o seguono elementi come *anche* e *pure*; in Sensini (2005) viene spiegato che per l'uso di *esso, ella, egli, essi, esse, lui, loro, gli, le* si deve fare riferimento alla distinzione tra scritto e parlato, stile formale e colloquiale, e a contesti sintattici particolari, come quelli enfatici.

Sia in Panebianco et al. (2002) che in Sensini (2005) le classi pronominali vengono presentate in una tabella riassuntiva che distingue i pronomi soggetto da quelli complemento; in Sensini (2005) nella tabella viene sottolineato il fatto che i pronomi del gruppo *egli/lui, ella/lei, essa-e/esso-i* possono essere usati per fare riferimento a persone e/o animali-cose.

---

<sup>2</sup> Le grammatiche da noi esaminate sono Panebianco, Pisoni e Varani (2002) e Sensini (2005).

Infine, vediamo alcune particolarità specifiche delle due grammatiche. Panebianco et al. (2002) include tra i pronomi soggetto *egli*, *ella*, *essi*, *esse* (senza però spiegare differenze pragmatiche dagli altri pronomi) e pone nella tabella alcune forme tra parentesi (ad es. il *loro* soggetto): manca una chiara indicazione del perché queste forme vengano collocate tra parentesi, ma si può intuire che si voglia segnalare un uso meno frequente del pronome stesso con quella specifica funzione logica.

In Sensini (2005) non compaiono *esso/essa* tra i pronomi complemento; inoltre, all'interno di alcuni riquadri di approfondimento, vengono discussi alcuni 'errori' frequenti che riguardano la sintassi dei pronomi (p. es. "a me mi piace", "io e te" vs. "tu e io").

Veniamo ora alla classificazione dei verbi: sia Panebianco et al. (2002) che Sensini (2005) distinguono le due categorie tradizionali di verbi transitivi ed intransitivi e fanno riferimento a criteri di riconoscimento sia sintattici che semantici. In particolare, Panebianco et al. (2002) utilizza un criterio sintattico (i verbi che rispondono alla domanda "che cosa?" con un complemento diretto sono i transitivi; gli intransitivi non hanno un complemento diretto), ed uno semantico (nei transitivi l'azione 'passa' da un elemento con funzione di soggetto ad un elemento con funzione di oggetto).

Sensini (2005) invece utilizza un criterio che potremmo definire 'misto', in quanto include aspetti sintattici e semantici che non vengono però specificati e distinti nel dettaglio: in Sensini vengono definiti 'transitivi' i verbi che esprimono un'azione che dal soggetto (o 1° argomento) 'passa' direttamente su qualcosa che completa il significato del V e che si chiama complemento oggetto (o 2° argomento) ed 'intransitivi' i verbi che esprimono uno stato e azione del soggetto (1° argomento) che si esaurisce nel soggetto stesso (ossia non 'passa' direttamente su un oggetto o 2° argomento).

Quando vengono presentati gli ausiliari, in Panebianco et al. (2002) si sottolinea la loro funzione esclusivamente grammaticale (gli ausiliari vengono utilizzati nella formazione dei tempi composti e del passivo), indicando l'ausiliare 'essere' per *molti* verbi intransitivi,

passivi, riflessivi; l'ausiliare 'avere' per i verbi transitivi e *alcuni* intransitivi<sup>3</sup>; gli autori rimandano alla consultazione del dizionario in caso di dubbi sulla scelta dell'ausiliare. Vorremmo evidenziare che l'uso di indefiniti (*molti, alcuni*) in riferimento al numero di verbi che utilizzano l'ausiliare 'essere' o 'avere' è sintomatico della scarsa precisione in merito a questo argomento, che si ritiene sia gestito dalla competenza innata del parlante, e quindi non necessiti di una descrizione accurata ed approfondita in sede grammaticale.

In Sensini (2005), gli ausiliari sono definiti 'verbi di servizio' nella formazione dei tempi composti e del passivo: viene indicato 'essere' per i riflessivi, i passivi, gli impersonali e per la *maggior parte* dei verbi intransitivi, mentre viene indicato 'avere' per i transitivi e *alcuni* intransitivi; si dice inoltre che non è possibile dare una regola precisa per distinguere gli intransitivi con ausiliare 'essere' da quelli con ausiliare 'avere', rimandando alla consultazione del dizionario; vengono però discusse le classi di *correre* e *crescere*, che possono presentare doppia ausiliazione convogliando significati diversi.

Sia Panebianco et al. (2002) che Sensini (2005) discutono brevemente la distinzione tra quello che chiamano "funzionamento transitivo ed intransitivo" di alcuni verbi (es. *affondare*). In corpo minore Sensini discute inoltre i verbi intransitivi che hanno bisogno di un 2° argomento sotto forma di complemento indiretto che ne completi il significato<sup>4</sup>. Tali verbi vengono etichettati con un'espressione – quella di 'transitivi indiretti' – che a nostro parere è infelice, in quanto contraddittoria rispetto alle definizioni precedentemente fornite di verbo transitivo ed intransitivo. Se infatti vengono definiti 'transitivi' i verbi che esprimono un'azione che dal soggetto (o 1° argomento) 'passa' direttamente su qualcosa che completa il significato del V e che si chiama complemento oggetto (o 2° argomento), ci sembra una contraddizione parlare di 'transitivi indiretti'. Si può pensare che il termine 'indiretto' sia riferito al fatto che il complemento che comple-

---

<sup>3</sup> Il corsivo è nostro.

<sup>4</sup> Sono dati quali esempi di 'transitivi indiretti' verbi quali *aderire, giocare, ubbidire, rinunciare*, ecc.

ta il significato del V è introdotto da una preposizione (e quindi non è un complemento ‘diretto’). Ma resta il fatto che viene contraddetta la definizione precedentemente data di verbo ‘transitivo’.

Per quanto riguarda la presentazione delle frasi subordinate (che, si noti, in entrambe le grammatiche si trova in un capitolo completamente separato da quello della classificazione dei verbi, senza quindi mostrare alcun legame tra i fenomeni descritti), essa viene fornita seguendo una classificazione puramente semantica. Infine, tra quelle definite come frasi participiali – che, come vedremo, sono connesse ai criteri utilizzabili per classificare i verbi – troviamo esempi con verbi transitivi ed intransitivi, senza mostrare casi di frasi impossibili<sup>5</sup>.

Cosa possiamo ricavare da questa breve analisi? Innanzitutto, il fatto che le categorizzazioni dei fatti grammaticali sono basate su un sistema binario (cfr. le classi dei pronomi tonici vs. atoni; dei verbi transitivi vs. intransitivi). Ci sembra evidente inoltre che le grammatiche scolastiche non distinguono in maniera chiara i diversi piani di analisi coinvolti nella descrizione di un fenomeno linguistico: si pensi per esempio agli aspetti fonologici, morfologici, semantici e pragmatici collegati alla classificazione dei pronomi che vengono discussi contemporaneamente e senza essere chiaramente distinti l’uno dall’altro.

Si può inoltre affermare che i manuali scolastici lasciano scollegati o non discussi altri fenomeni che permettono classificazioni più precise ed ordinate degli elementi linguistici: si pensi per esempio alla costruzione di frasi participiali assolute, che è possibile solo con alcuni dei verbi tradizionalmente definiti intransitivi, che non viene esaminata in relazione alla classificazione dei verbi.

---

<sup>5</sup> Si trovano esempi di frasi come: *Svolte (tr.) le mie faccende, esco tranquilla; Arrivato (intr.) a casa, controllò che fosse tutto a posto*. Non viene approfondito il fatto che tali frasi siano possibili con verbi transitivi come *svolgere*, o intransitivi come *arrivare*, ma non con intransitivi come *lavorare* (\**Lavorato Giorgio, mise via gli attrezzi e andò a riposarsi*): anche questo fenomeno (come visto precedentemente per la scelta dell’ausiliare) viene sentito come regolato dalla competenza innata del parlante e quindi non viene discusso nel dettaglio.

Infine, due aspetti interessanti delle grammatiche da noi analizzate sono i seguenti: in Panebianco et al. (2002) sono presenti delle schede di approfondimento sulla grammatica di altre lingue. Si tratta però di approfondimenti poco sistematici e costruiti in maniera non chiaramente contrastiva.

In Sensini (2005) è apprezzabile la descrizione molto accurata dei diversi contesti d'uso, ma essa risulta dispersiva e poco economica: per esempio nel caso dei pronomi i casi di messa in rilievo si trovano ripetuti in modo simile per pronomi diversi più volte nel corso del capitolo senza cercare di creare delle generalizzazioni, che sarebbero senz'altro più economiche dal punto di vista dell'apprendimento. Sembra così che il fenomeno della messa in rilievo cambi a seconda del singolo pronome coinvolto, mentre sarebbe utile osservare che esso coinvolge una classe specifica di elementi pronominali.

### 2.1. *La descrizione linguistica di riferimento*

Nella ricerca linguistica più recente è stato introdotto, per l'analisi di alcuni fenomeni, un sistema di categorizzazione più ricco, con lo scopo di rendere conto di alcune proprietà che possiamo definire 'intermedie': il livello esplicativo è stato reso sicuramente più complesso, ma ha permesso di ordinare in maniera più coerente e raffinata la descrizione dei dati. I fenomeni che considereremo qui – e con cui ci siamo confrontate nei nostri esperimenti didattici – sono gli stessi che abbiamo appena esaminato nelle grammatiche scolastiche, ossia:

- i. la *classificazione dei verbi*, per la quale è stata ipotizzata l'esistenza di una terza classe oltre a quelle dei transitivi ed intransitivi, denominata classe dei verbi 'inaccusativi'<sup>6</sup> (cfr. Perlmutter 1978, Burzio 1986);

---

<sup>6</sup> Sono definiti 'inaccusativi' verbi quali *arrivare, uscire, andare* etc., che in italiano sono tradizionalmente classificati come intransitivi, ma presentano ausiliare *essere* e non *avere* nella formazione dei tempi composti. Secondo

- ii. il *sistema pronominale*, per il quale è stata proposta una classificazione degli elementi in ‘forti-deboli-clitici’ (cfr. Cardinaletti – Starke 1999).

Si tratta di proposte di analisi ben note e ormai consolidate nella comunità scientifica (al di là del quadro teorico di riferimento in cui sono state elaborate), ma purtroppo trovano ancora una sporadica applicazione a livello didattico, nonostante prima di essere proposte teoriche si tratti di descrizioni molto accurate dei dati. Infatti, possiamo dire che, in un certo senso, queste proposte teoriche derivano dalla descrizione ordinata dei dati linguistici reali ed è questo fatto che a nostro parere le rende particolarmente forti anche da un punto di vista didattico.

Prima di passare all’esame delle esperienze didattiche, forniamo brevemente alcune indicazioni teoriche utili necessarie per capire il nostro percorso. Le proprietà superficiali che classificano verbi transitivi, intransitivi e inaccusativi sono elencate in (a) e quelle che identificano le tre classi pronominali di forti, deboli e clitici sono elencate in (b); entrambi i gruppi verranno approfonditi al § 3:

- (a) a. presenza del complemento oggetto;  
 b. selezione dell’ausiliare nei tempi composti;  
 c. possibilità di pronominalizzare il soggetto e il complemento oggetto con il *ne* partitivo;  
 d. possibilità di avere una costruzione participiale assoluta;  
 e. ordine delle parole con intonazione non marcata (SVO; SV; VS).

---

Perlmutter (1978) e Burzio (1986) – i linguisti che li hanno analizzati – tali verbi hanno una struttura profonda in cui l’elemento che diventa il soggetto superficiale occupa la posizione dell’oggetto, ma non ha caso accusativo: da qui il nome ‘inaccusativi’. Questa classe di verbi presenta altre proprietà superficiali che verranno elencate e discusse al § 3.1.1.

- (b) a. referenza (+/- animato, +/- noto) = livello di analisi semantico;
- b. coordinazione, isolamento, posizioni marcate e vicinanza al verbo = livello di analisi sintattico;
- c. ricchezza morfologica = livello di analisi morfologico.

### 3. BENEFICI DERIVANTI DA UNA CATEGORIZZAZIONE PIÙ COMPLESSA

Una descrizione più complessa, che introduca un sistema ternario di classificazione, è solo apparentemente più difficile e astratta. Attraverso i dati di attività didattiche da noi sperimentate, mostreremo che classificazioni più articolate portano dei benefici nella descrizione dei dati e risolvono in parte il problema delle ‘eccezioni’ (§ 3.1), che risultano ‘ scomode’ per l’apprendente che cerca invece regolarità (§ 3.2). L’utilizzo di concetti più articolati può giovare agli studenti sia nell’analisi linguistica in sé che nella comprensione dei concetti coinvolti, tanto più se questi sono spendibili poi nell’analisi di più lingue (§ 3.3). Da un punto di vista metodologico, infine, vedremo come il ricorso all’intuizione del parlante (§ 3.4) sia fondamentale per consolidare l’analisi metalinguistica e rendere autonomi gli studenti nel momento della riflessione grammaticale sulla propria lingua madre.

#### 3.1. *Una soluzione alle ‘eccezioni’*

L’ampliamento del numero di categorie porta in primo luogo ad una diminuzione delle ‘eccezioni’, che spesso sono tali rispetto ad un insufficiente numero di criteri considerati. Tra le categorizzazioni che potrebbero essere ridefinite troviamo quella dei verbi (3.1.1) e quella dei pronomi personali (3.2.2).

### 3.1.1. La classificazione dei verbi

La grammatica scolastica, come abbiamo visto, propone una classificazione dei verbi basata su di una unica proprietà: la presenza/ assenza di un argomento interno fa rientrare un verbo rispettivamente nella classe dei transitivi o in quella degli intransitivi.

Considerando però anche la selezione dell'ausiliare, si noterà che, a sua volta, la classe degli intransitivi si divide in due, opponendo i verbi che selezionano *avere*, e i verbi che invece selezionano *essere*.

Tab. 1: verbi transitivi/intransitivi

<i>transitivi</i>	<i>Intransitivi</i>
mangiare → aus. <i>avere</i>	dormire → aus. <i>avere</i>
prendere → aus. <i>avere</i>	partire → aus. <i>essere</i>

Come osservato al § 2, studi di linguistica teorica hanno mostrato che la selezione dell'ausiliare *essere* non è un fenomeno casuale ed irrilevante, ma è una delle proprietà che permette di ricondurre i verbi ad una classe con caratteristiche diverse da quelle degli intransitivi veri e propri. La tabella 1 può essere dunque meglio riformulata e come si vede in tabella 2:

Tab. 2: verbi transitivi/intransitivi/inaccusativi

<i>transitivi</i>	<i>intransitivi</i>	<i>inaccusativi</i>
mangiare → aus. <i>avere</i>	dormire → aus. <i>avere</i>	partire → aus. <i>essere</i>

In una classe seconda liceo scientifico<sup>7</sup> abbiamo proposto un'attività in cui, attraverso giudizi di grammaticalità espressi dagli studenti grazie alla loro competenza di madrelingua, si è arrivati a classificare i verbi in italiano in transitivi, intransitivi e inaccusativi. Descriveremo ora nel dettaglio le varie fasi dell'attività didattica che abbiamo realizzato.

<sup>7</sup> Maggio 2009, classe seconda, Liceo Scientifico "T. L. Caro", Cittadella (PD).

*Fase I*

Nella prima fase dell'attività sono state presentate e testate le cinque proprietà che forniscono i valori rilevanti per ogni classe verbale. Per ogni proprietà, è stato fornito ai ragazzi un congruo numero di esempi, sui quali essi hanno potuto determinare la presenza/assenza della proprietà in discussione: non si è dunque partiti dalla regola per calarla poi sugli esempi, ma è stata la discussione operativa sui dati linguistici che ha permesso di determinare la generalizzazione. Ecco le proprietà presentate e i relativi esempi:

- i) presenza di un complemento oggetto:
- |    |   |                           |
|----|---|---------------------------|
| a. | Mario ha comprato [COMPL. OGG. tre piante]. | <i>verbo transitivo</i>   |
| b. | *Ho camminato [COMPL. OGG. la strada].      | <i>verbo intransitivo</i> |
| c. | *Vado [COMPL. OGG. il mare].                | <i>verbo inaccusativo</i> |
- ii) ausiliare ESSERE:
- |    |                               |                           |
|----|-------------------------------|---------------------------|
| a. | *Sono abolito quella legge.   | <i>verbo transitivo</i>   |
| b. | *Sono russato tutta la notte. | <i>verbo intransitivo</i> |
| c. | Sono arrivato tardi.          | <i>verbo inaccusativo</i> |
- iii) costruzioni con NE:
- |     |  |                           |
|-----|--|---------------------------|
| a.  | Ho comprato [COMPL. OGG. tre [piante]].            |                           |
|     | → <i>Ne</i> ho comprate [ <i>tre</i> ].            |                           |
| a'. | Sono stati arrestati [SOGG. molti [spacciatori]].  |                           |
|     | → <i>Ne</i> sono stati arrestati [ <i>molti</i> ]. | <i>verbo transitivo</i>   |
| b.  | [SOGG. Tanti uomini] hanno camminato.              |                           |
|     | → * <i>Ne</i> hanno camminato <i>tanti</i> .       | <i>verbo intransitivo</i> |
| c.  | Sono arrivati [SOGG. tanti libri].                 |                           |
|     | → <i>Ne</i> sono arrivati [ <i>tanti</i> ].        | <i>verbo inaccusativo</i> |

- iv) costruzione di frasi participiali assolute:
- a. Letto l'articolo, ho capito tutto. *verbo transitivo*  
 b. \*Starnutito Piero, tutti risero. *verbo intransitivo*  
 c. Scoppiata la bomba, l'edificio è stato evacuato. *verbo inaccusativo*
- v) ordine delle parole con intonazione non marcata:
- a. Piero ha incontrato un amico. SVO *verbo transitivo*  
 b. Piero russa. SV *verbo intransitivo*  
 c. Arriva Piero. VS *verbo inaccusativo*

Assegnando un valore positivo quando il verbo ammette la proprietà sopra descritta e un valore negativo quando invece la frase risultaagrammaticale, si ottiene la seguente tabella riassuntiva<sup>8</sup>:

Tab. 3: proprietà sintattiche dei verbi

<i>proprietà superficiali</i>	<i>verbi TRANSITIVI</i>	<i>verbi INTRANSITIVI</i>	<i>verbi INACCUSATIVI</i>
1) presenza di un complemento oggetto	+	–	–
2) ausiliare ESSERE	– (+ solo nella forma passiva)	–	+
3) costruzioni con NE	+	–	+(sul soggetto)
4) costruzioni participiali assolute	+	–	+
5) ordine non marcato delle parole	SVO	SV	VS

<sup>8</sup> Il segno + indica 'presenza della proprietà', il segno – indica 'assenza della proprietà'.

## *Fase II*

La seconda fase della sperimentazione è stata dedicata alla rappresentazione e all'analisi della struttura profonda della frase, che è stata messa poi in relazione alle classi verbali identificate.

Sono stati dapprima isolati due distinti livelli di analisi, di cui spesso la grammatica tradizionale non riesce ad evidenziare l'autonomia. Abbiamo distinto il livello del 'lessico' (a), in cui il verbo assegna i ruoli tematici ai suoi argomenti (ad esempio 'agente', 'paziente', ecc.) dal livello della 'sintassi' (b), in cui gli argomenti ricevono caso e trovano una collocazione nell'ordine lineare finale della frase.

### (a) Il livello del lessico

Per comprendere questo primo livello di analisi, abbiamo invitato i ragazzi ad immaginare che nella loro mente fosse presente un enorme contenitore in cui vengono riposte tutte le parole conosciute della loro lingua madre; questo contenitore rappresenta il lessico mentale in cui vengono progressivamente immagazzinati i lessemi appresi da un parlante. Quando da questo contenitore si seleziona un verbo, oltre al suo significato lessicale, si acquisiscono le informazioni riguardanti gli elementi che dovranno essere necessariamente presenti nella frase perché essa abbia senso. In particolare, un verbo porta con sé le informazioni sul numero di complementi che bisogna realizzare perché la frase abbia senso e le informazioni sul ruolo che ogni complemento deve avere.

Ad esempio, per il verbo *comprare* viene selezionato un significato ("acquistare con il denaro"), assieme alle seguenti informazioni sui complementi e i ruoli tematici<sup>9</sup> richiesti:

---

<sup>9</sup> I ruoli tematici sono stati schematicamente presentati ai ragazzi come segue (cfr. Salvi e Vanelli 2004: 29):

- AGENTE: animato e controlla l'evento;
- ESPERIENTE/TERMINE/POSSESSORE: animati, ma non controllano l'evento;
- PAZIENTE: non controlla l'evento e la sua animatezza è irrilevante;

(1) Qualcuno [AGENTE] compra qualcosa [PAZIENTE]<sup>10</sup>

Il verbo e i complementi obbligatori rappresentano la frase nucleare, a cui possiamo poi aggiungere altri complementi, che arricchiscono il significato, ma che non sono obbligatori (per questo vengono definiti extra-nucleari). Visualizziamo tra parentesi quadre i complementi extra-nucleari:

(2) Gianni compra [sempre] il formaggio [al mercato].

(3) [Domani] Piero incontrerà Dora [a Padova].

---

– LUOGO/META/ORIGINE: non controlla l'evento e non è animato.

Seguono alcuni degli esempi proposti in classe per esaminare i ruoli tematici:

i) Giovanni [AGENTE] dà un libro [PAZIENTE] a Maria [TERMINE].

ii) A Piero [ESPERIENZA] non piace Maria [PAZIENTE].

iii) La casa [PAZIENTE] si trova sulla collina [LUOGO].

iv) Stefano [POSSESSORE] ha una bella casa [PAZIENTE].

v) Questo coltello [STRUMENTO] taglia benissimo.

<sup>10</sup> Ecco concretamente come possiamo trovare realizzati questi elementi in alcune frasi. Il simbolo Ø è stato utilizzato per indicare un elemento non realizzato superficialmente nella frase, ma presente a livello profondo; per es. un soggetto sottinteso; l'asterisco indica l'agrammaticalità della frase dovuta – negli esempi qui dati – all'assenza di un elemento obbligatorio:

i) Mario ha comprato una casa nuova.

[AGENTE Mario] ha comprato [PAZIENTE una casa nuova].

ii) Ho comprato un cappotto.

[AGENTE Ø] ho comprato [PAZIENTE un cappotto].

iii) Lo hanno comprato.

[AGENTE Ø] [PAZIENTE lo] hanno comprato.

iv) \*Mario compra.

\*[AGENTE Mario] compra [PAZIENTE Ø].

Analogamente è possibile rappresentare la struttura dei verbi *dedicare* e *recarsi*:

v) dedicare: Qualcuno [AGENTE] dedica qualcosa [PAZIENTE] a qualcun'altro [TERMINE].

vi) recarsi (spostarsi in un luogo): Qualcuno [AGENTE] si reca a/in X luogo [META].

## (b) Il livello della sintassi

Per poter essere inserito in una frase, ed acquisire una posizione nella stringa lineare della frase, ogni complemento deve essere dotato di un caso, che viene assegnato dal verbo.

Il concetto di caso era familiare agli studenti della classe dove abbiamo fatto l'attività grazie allo studio del latino, ed è proprio attraverso questa lingua che abbiamo fatto capire che anche in italiano, come in tutte le lingue, esiste il caso, sebbene esso nella nostra lingua non sia realizzato morfologicamente (eccezion fatta per i pronomi, si vedano gli esempi 6 e 6' a confronto con 4 e 5)<sup>11</sup>:

## (4) Procell-ae naut-as terrent.

Procell-ae = caso nominativo ↔ SOGGETTO

Naut-as = caso accusativo ↔ COMPL. OGGETTO

## (5) Le tempeste spaventano i marinai.

Le tempeste = caso nominativo ↔ SOGGETTO

I marinai = caso accusativo ↔ COMPL. OGGETTO

## (6) Io ho chiamato te.

Io = nominativo ↔ SOGGETTO

Te = caso accusativo ↔ COMPL. OGGETTO

## (6') Tu hai chiamato me.

Tu = nominativo ↔ SOGGETTO

Me = accusativo ↔ COMPL. OGGETTO

Come anticipato poco sopra, il caso viene assegnato proprio dal verbo, che dapprima assegna caso accusativo al complemento e successivamente, dopo aver acquisito flessione, assegna caso nominativo

---

<sup>11</sup> Abbiamo ovviamente spiegato ai ragazzi che, quando il caso non è realizzato morfologicamente, e quindi non è superficialmente visibile, esso si realizza tramite altre relazioni tra gli elementi di una frase, come l'ordine lineare dei complementi oppure relazioni di accordo.

al soggetto<sup>12</sup>. Il processo è visualizzato chiaramente nella fase successiva.

### Fase III

Nella terza fase abbiamo visualizzato la struttura profonda della frase e abbiamo mostrato l'interazione tra i vari livelli di analisi segnalando il movimento del verbo e dei suoi argomenti dal livello del lessico a quello della sintassi<sup>13</sup>. Riportiamo di seguito la struttura dei transitivi e degli inaccusativi (lo schema deve essere letto da destra verso sinistra, ossia dal livello del lessico verso quello della sintassi):

#### Verbi TRANSITIVI

Livello della SINTASSI			Livello del LESSICO		
+ Nom ←	V flesso	→ +Acc	AGENTE	<i>piantare</i>	PAZIENTE
Giuseppe	piant-ò	i fiori	Giuseppe	piant-	i fiori

<sup>12</sup> Un verbo non flesso, come ad esempio l'infinito, non assegna caso nominativo. Infatti i verbi non finiti possono avere un complemento oggetto ma non un soggetto visibile:

- i. Comprare giornali.
- ii. \*Mario comprare giornali.

<sup>13</sup> Durante le lezioni, l'uso del programma Power Point e dello strumento delle animazioni ha reso il concetto di movimento sintattico molto chiaro ed immediato per i ragazzi. L'idea che gli elementi di una frase si possano muovere è risultata abbastanza naturale da accettare per i ragazzi, in quanto li abbiamo fatti riflettere sul fatto che ordini diversi delle parole possono avere significati diversi. Quindi abbiamo sottolineato che l'ordine con cui gli elementi si trovano collocati a livello del lessico può essere modificato da operazioni di movimento (in senso tecnico) affinché gli elementi raggiungano posizioni dedicate alla realizzazione di funzioni logiche a livello della sintassi che assegnano una collocazione finale nella frase.

Un verbo come *piantare* entra a livello del lessico con un'informazione riguardante gli argomenti che deve selezionare: un agente e un paziente<sup>14</sup>.

Affinché la frase sia ben formata, è necessario che il verbo prenda flessione e che gli argomenti ricevano caso: tutto ciò avviene a livello della sintassi. Si muove dapprima il verbo per acquisire flessione; poi il paziente che riceve caso accusativo; infine si muove l'agente, che riceve caso nominativo.

Se si selezionasse invece un verbo intransitivo, come *lavorare*, l'argomento realizzato sarebbe uno, generalmente agente. La casella del paziente resta vuota, ma è comunque presente.

#### Verbi INTRANSITIVI

Livello della SINTASSI			Livello del LESSICO		
+ Nom ←	V flesso		AGENTE	<i>lavorare</i>	PAZIENTE
Giuseppe	lavor-a		Giuseppe	lavor-	

La casella vuota indica infatti che il verbo può, potenzialmente, selezionare un paziente e quindi un complemento oggetto, come ad esempio in *vivere una vita spensierata*. L'oggetto degli intransitivi è generalmente detto 'complemento dell'oggetto interno' (cfr. Serianni 1988: 67), è fortemente 'prototipico' e spesso la sua radice lessicale coincide con quella del verbo da cui è retto.

Anche un verbo inaccusativo seleziona un unico argomento, il cui ruolo, tuttavia, pur essendo quello di agente, ha tratti semantici che lo avvicinano al ruolo di paziente<sup>15</sup>: per questo motivo l'agente è stato

<sup>14</sup> Non tutti i verbi transitivi selezionano un agente e un paziente, ma non ci siamo addentrate nella questione.

<sup>15</sup> Per esempio l'agente di un verbo come *cadere* ("Gianni è caduto") ha un livello di 'controllo' sull'azione inferiore rispetto a quello che ha l'agente di un verbo come *lavorare* ("Gianni ha lavorato"). Anche se nella letteratura per i verbi inaccusativi si parla di un soggetto che non ha la proprietà dell'agentività ed è

inserito nella posizione in cui generalmente si posiziona il paziente. A differenza degli intransitivi, inoltre, la casella per l'oggetto non viene realizzata (il verbo non può assegnare caso accusativo); l'argomento può quindi solo ricevere caso nominativo e diventare soggetto.

#### Verbi INACCUSATIVI

Livello della SINTASSI			Livello del LESSICO		
+ Nom ←	V flesso	X		<i>arrivare</i>	AGENTE
Mario	è arrivato	X		arriv-	Mario

#### 3.1.2. La categorizzazione dei pronomi personali

Simile per struttura e obiettivi generali è stata l'attività sui pronomi personali condotta in una classe seconda media<sup>16</sup>. L'obiettivo specifico, in questo caso, era di descrivere in modo adeguato il comportamento sintattico dei pronomi *loro*<sub>COMPL.TERM.</sub>, *egli* e la serie di *esso*, che risultano notoriamente 'difficili' sia da un punto di vista didattico che sociolinguistico.

#### Fase I

Nella prima fase abbiamo suddiviso i pronomi in due grandi classi: pronomi forti (detti anche tonici o liberi) e pronomi deboli 1 (atoni, clitici o particelle pronominali). La definizione delle classi è avvenuta

---

quindi semanticamente un Oggetto (cfr. Salvi/Vanelli 2004: 52), per semplicità nell'attività didattica abbiamo preferito continuare ad assegnare l'etichetta di 'agente' anche al soggetto degli inaccusativi, evidenziandone tuttavia la diversa qualità.

<sup>16</sup> Ottobre 2007, classe seconda, Scuola Media Statale "G. Sarto", Castelfranco Veneto (TV).

testando la competenza dei ragazzi sulle tre proprietà che seguono accompagnandole con esempi appropriati<sup>17</sup>:

- a) vicinanza al verbo:
- (7) a. Vedo spesso lui passeggiare in piazza e lei entrare in un negozio a fare compere.  
 b. \*Lo spesso vedo passeggiare in piazza<sup>18</sup>.  
 c. Lo vedo spesso passeggiare in piazza.
- b) isolamento:
- (8) a. Chi hai colpito con la palla? – Lui.  
 b. Chi hai colpito con la palla? – \*Lo.
- c) messa in rilievo:
- (9) a. Ho visto lei, non sua mamma!  
 b. \*Ho visto la, non sua mamma!

La sintesi delle proprietà è riportata in tabella 4:

Tab. 4: proprietà sintattiche dei pronomi

PROPRIETÀ	pronomi FORTI	pronomi DEBOLI 1
1) vicinanza al verbo	–	+
2) isolamento	+	–
3) messa in rilievo	+	–

<sup>17</sup> Tra le proprietà elencate in tabella 4 sono state scelte quelle più immediate per i ragazzi.

<sup>18</sup> È noto che in alcune varietà centro-meridionali esiste una classe di avverbi che può interporre tra clitico e verbo (Ledgeway/Lombardi 2005, tra gli altri). Se l'attività venisse proposta ad alunni parlanti una di queste varietà, sarebbe arricchente far notare la differenza tra l'italiano standard e la loro varietà regionale.

*Fase II*

Una volta definite le classi e fatte le debite considerazioni relative alla residualità di caso mostrata dai pronomi personali, abbiamo organizzato tutti gli elementi pronominali in una tabella riassuntiva:

Tab. 5: tabella riassuntiva dei pronomi personali dell'italiano

FUNZIONE	SOGGETTO	COMPLEMENTO		
categoria	FORTI		DEBOLI I	
I sing.	io	me	mi	Mi
II sing.	tu	te	ti	Ti
III sing.	<i>egli/esso/essa/lui/lei</i>	<i>lui/lei/esso/essa</i>	lo/la	gli/le
I pl.	noi	noi	ci	Ci
II pl.	voi	voi	vi	Vi
III pl.	<i>essi/esse/loro</i>	<i>loro/essi/esse</i>	li/le	loro (gli)

Nella prima riga è indicata la *funzione* che svolgono i pronomi all'interno della frase; nella seconda riga è indicata la *categoria* alla quale appartengono i pronomi (stabilita in base alle proprietà sintattiche elencate nella Fase I).

*Fase III*

Gli elementi in corsivo della tabella 5 sono stati inseriti 'con riserva' e si è proposto ai ragazzi di testare nuovamente su di essi le tre proprietà illustrate precedentemente:

(10) vicinanza al verbo:

*Egli*, inaspettatamente, chiamò il suo medico.

(11) isolamento:

– Chi è venuto?

– \**Egli!* (dobbiamo usare *lui* anche se la funzione è quella di soggetto)

(12) messa in rilievo:

\*È partito *egli*, non suo fratello.

(dobbiamo usare *lui* per creare un contrasto)

\*È *egli* che suona il pianoforte.

Dopo aver presentato e giudicato gli esempi rilevanti, sono stati inseriti i valori in tabella: è apparso chiaro che era stata individuata una terza classe di pronomi, quella che abbiamo denominato classe dei ‘pronomi deboli 2’.

Tab. 6: proprietà pronomi forti/deboli 1/deboli 2

PROPRIETÀ	pronomi FORTI	pronomi DEBOLI 1	pronomi DEBOLI 2
1) vicinanza al verbo	–	+	–
2) isolamento	+	–	–
3) messa in rilievo	+	–	–

In italiano fanno parte di questa classe solo *egli*, la serie di *esso* e *loro*<sub>COMPL.TERM.</sub>

#### *Fase IV*

L’ultima fase dell’attività è stata dedicata alla distinzione tra errori di stile ed errori di agrammaticalità. I primi sono ‘errori’ che risultano dalla violazione di una norma prescrittiva relativa ad un determinato registro della lingua, mentre i secondi sono costruzioni impossibili perché violano la grammatica profonda della lingua. Si vedano gli esempi in (13):

- (13) a. È il compleanno di Giulia: *gli* regalerò una sciarpa. → colloquiale  
 b. È il compleanno di Giulia: *le* regalerò una sciarpa. → accurato  
 c. \*È il compleanno di Giulia: *loro* regalerò una sciarpa. → frase agrammaticale

La frase (13a) è classificata come errore di stile, perché l'uso di *gli*-dativo riferito ad un referente femminile è sentito come colloquiale, appartenente ad un registro informale, ma perfettamente comprensibile ed interpretabile. La frase (13c) è invece classificata come agrammaticale, perché viene usato un pronome dativo plurale (*loro*) per un referente singolare: viene quindi violata una regola strutturale dell'italiano, ossia quella dell'accordo. Tale frase viene giudicata impossibile da qualsiasi parlante dell'italiano, sia da parlanti colti che meno colti, quindi non dipende dallo stile ma da una grammatica più profonda, di cui tutti i parlanti hanno una competenza innata.

Successivamente, analizzando alcuni esempi tratti da *Marcovaldo*<sup>19</sup> di Italo Calvino (riportati in (14)), abbiamo fatto notare che lo scrittore usa, nei dialoghi, un italiano di tipo colloquiale, mentre per le parti narrative sceglie un registro linguistico più accurato:

- (14) a. Tornò verso la panchina, girando un po' al largo per lo scrupolo di non disturbarli, ma in fondo sperando di dar *loro* un po' di noia [...]
- b. Figuriamoci se le importa qualcosa delle bestiole, a quella vecchia spilorcia! L'avete mai vista dar *loro* qualcosa da mangiare?
- c. L'entusiasmo di Marcovaldo fu frenato: "Ecco che io *gli* spiego il posto e loro vanno a cercarli con una delle solite bande di monelli [...]"
- d. "Mettiamog*li* il naso a tutti e due".

In questo modo, facendo riferimento ad un testo letterario, i ragazzi hanno potuto prendere consapevolezza dell'uso concreto che può essere fatto dei pronomi personali per dare sfumature stilistiche diverse a quanto si scrive.

---

<sup>19</sup> Edizioni Mondadori, 1993.

### 3.2. *La ricerca di regolarità*

Una classificazione più complessa permette a nostro parere di affrontare un altro problema che si rileva con gli apprendenti, vale a dire la ricerca inconsia di *regolarità*, che possiamo definire come l'atteggiamento mentale che li aiuta ad *economizzare* l'apprendimento<sup>20</sup>. Senza strumenti adeguati, gli errori risultanti da questa modalità di risoluzione dei problemi rischiano di non essere riassorbiti fruttuosamente.

Per quanto riguarda i verbi inaccusativi, abbiamo riscontrato un errore frequente, quando abbiamo chiesto ai ragazzi di etichettare delle voci verbali composte come attive o passive. Forme quali *sono arrivato, era caduto, siamo andati* venivano classificate come 'passive' dai ragazzi, perché essi tendevano ad associare la presenza dell'ausiliare 'essere' solo alla costruzione passiva. Una volta capito che l'ausiliare 'essere' viene usato invece regolarmente anche dalle voci attive dei verbi inaccusativi, il problema è stato risolto, con la consapevolezza metalinguistica di una regolarità più profonda.

Nel caso del sistema pronominale, un altro errore interessante è stato rappresentato dall'iper-estensione del pronome dativo singolare *le* quando si chiede ai ragazzi di pronominalizzare dei dativi plurali (es. "La nonna ha promesso alle nipotine di comprarle [= alle nipotine] il gelato"). Un errore come questo suggerisce che la distinzione di genere del singolare si stia estendendo anche al plurale, probabilmente a causa della pressione della norma stilistica (su cui a scuola si insiste molto) che vieta di usare il clitico maschile *gli* per pronominalizzare il femminile. Anche in questo caso, una più rigorosa esposizione del sistema di classificazione dei pronomi ha permesso facilmente di superare l'errore.

---

<sup>20</sup> Si vedano in proposito dati sperimentali sull'acquisizione di L1, lo studio di LS, ma anche nella riflessione su L1 (cfr. Guasti 2007).

### 3.3. Il valore della comparazione

Come spiegato in precedenza, le categorizzazioni più articolate presentate sono state identificate attraverso la comparazione linguistica, e risultano quindi efficaci nella descrizione di più lingue.

Il beneficio a livello didattico è rappresentato dal fatto che uno stesso argomento può essere presentato in più lingue contemporaneamente, riducendo il carico di strutture metalinguistiche che gli alunni dovrebbero altrimenti imparare per ognuna delle lingue studiate (cfr. Cardinaletti 2007, Benincà – Peca Conti 2003).

Inoltre, portare esempi da più lingue permette di motivare le categorie utilizzate fornendo diverse prove empiriche. La classe dei verbi inaccusativi, ad esempio, è presente in tutte le lingue, sebbene talvolta non tutti gli indizi superficiali per individuarla siano visibili, come si evince dalla tabella 7:

Tab. 7: l'inaccusatività: lingue a confronto

	Italiano	Francese	Tedesco	Spagnolo	Inglese
selezione dell'ausiliare	+	+	+	-	-
pronominalizzazione del soggetto e del compl. oggetto con <i>ne</i> partitivo	+	+	(+)	-	-
costruzione participiale assoluta	+	+	+	+	-
ordine delle parole con intonazione non marcata (VS)	+	+ (con soggetti indefiniti e soggetto espletivo)	-	+ (con soggetti indefiniti)	+ (con <i>there</i> e soggetti indefiniti)

Ragionare sulla selezione dell'ausiliare *essere* in italiano permette ad esempio di commentare con cognizione di causa un errore comune tra gli apprendenti di inglese LS, ovvero l'uso di *essere* nei tempi composti con i verbi di movimento, che è un uso agrammaticale nella lingua 'target' (\**He is arrived* vs. *he has arrived*).

Per quanto riguarda i pronomi, invece, a livello interlinguistico può essere utile riflettere sulla coordinabilità degli elementi<sup>21</sup>, argomento che viene trattato solo parzialmente dalle grammatiche scolastiche. Si osservino gli esempi in (16):

- (16) a. My husband and I dislike him.  
b. *Me* and my brother wanted to be book illustrators.

Alla norma scolastica che prescrive di usare il pronome soggetto *I* anche in coordinazione (16a), si oppone l'uso colloquiale dei parlanti inglesi che preferiscono il pronome *me* (16b). Anche questa discrepanza tra norma ed uso può essere ricondotta ad una differenza strutturale tra i pronomi soggetto dell'inglese, tendenzialmente deboli 2 e quindi difficilmente coordinabili, e i pronomi obliqui che sono invece dei pronomi forti a tutti gli effetti<sup>22</sup>.

### 3.4. *Il ricorso all'intuizione del parlante*

Tutte le nostre esperienze didattiche si sono basate su un costante uso dell'intuizione del parlante nativo<sup>23</sup> e quindi sui giudizi di grammaticalità (per le LS tali giudizi sono stati mediati dal docente). Questo modo di procedere ha permesso di evidenziare non solo ciò che è ammesso dalla grammatica, ma anche ciò che la grammatica

<sup>21</sup> Maggio 2008, classe seconda, liceo Scientifico "T. L. Caro", Cittadella (PD). In quest'occasione, tra le proprietà sintattiche considerate per la classificazione dei pronomi personali, c'era anche la coordinabilità dei pronomi con altri SN.

<sup>22</sup> A tal proposito si veda van Gelderen (2008).

<sup>23</sup> Sul ricorso all'intuizione del parlante quale importante metodo per la riflessione grammaticale si veda Lo Duca (2004).

profonda di una lingua vieta. Quindi assume un preciso valore esplicitare il fatto che in una relativa in italiano non si può dire *Il ragazzo \*a che ho dato il libro perché* anche in inglese non è ammessa la struttura parallela *The boy \*to that I gave the book*<sup>24</sup>. Con esempi di questo tipo, ricavati dalle lingue straniere studiate dai ragazzi, abbiamo dato un'ulteriore motivazione empirica alla distinzione tra *che* subordinatore e pronomi relativi di cui abbiamo discusso precedentemente.

#### 4. CONCLUSIONI

Riassumendo, abbiamo mostrato che una categorizzazione più complessa dei fenomeni linguistici e l'utilizzo di una terminologia grammaticale più ricca e scientificamente aggiornata porta almeno tre vantaggi da un punto di vista didattico:

- a) si fornisce una descrizione esauriente dei dati linguistici;
- b) si riducono le eccezioni ottenendo maggiore regolarità nella classificazione;
- c) si ha la possibilità di lavorare in modo comparativo.

Per esempio, tornando all'attività sulle frasi relative precedentemente citata (cfr. Vedovato e Penello 2007) l'aver classificato il *che* relativo come subordinatore ci ha permesso di rendere conto di una serie di incoerenze derivanti dalla categorizzazione di tale elemento come pronomi relativo, ovvero la sua indeclinabilità, l'impossibilità a comparire in Sintagmi Preposizionali, l'omofonia con il *che* subordinante delle completeive<sup>25</sup>.

Tornando brevemente alla riflessione iniziale sulle grammatiche scolastiche, possiamo quindi suggerire che sarebbe auspicabile un

<sup>24</sup> La frase corretta è "The boy (that) I gave the book to".

<sup>25</sup> Ricordiamo infine che si tratta, come già visto per gli inaccusativi e i pronomi, di proprietà interlinguistiche, applicabili al *that* dell'inglese e al *que* del francese.

aggiornamento teorico dei manuali di grammatica, sia nella presentazione dei dati che delle categorie linguistiche. Non si tratta tanto di rinnovare le tassonomie, quanto di presentare in maniera ordinata i dati collegando tra loro fenomeni linguistici apparentemente distanti (si pensi alle frasi participiali e alla classificazione dei verbi) e – soprattutto – di non lasciare implicite alcune osservazioni perché si ritiene siano regolate dalla competenza innata del parlante (si pensi alla selezione dell’ausiliare *essere* vs. *avere* nei verbi tradizionalmente definiti intransitivi): proprio perché alcuni fatti linguistici sono molto profondi, portarli in superficie fa esplicitare ai ragazzi la loro competenza profonda, e allena questi ultimi a riflettere sulla lingua, a diventare consapevoli delle loro conoscenze e ad agire in modo più ragionato e meno meccanico.

*The English International School of Padua*  
*dvedovato@yahoo.it*

*Liceo Scientifico “T.L. Caro” Cittadella (PD)*  
*nicoletta.penello@gmail.com*

#### BIBLIOGRAFIA

Benincà, P. – Peca-Conti, R.

2003 *Didattica delle lingue classiche e linguistica teorica*, in “Università e Scuola”, VIII/2, pp. 38-53.

Burzio, L.

1986 *Italian Syntax: A Government-Binding Approach*, Dordrecht, Reidel.

Cardinaletti, A.

2007 *L'approccio comparativo in linguistica e didattica*, in "Quaderni Patavini di Linguistica", 23, Padova, Unipress, pp. 3-18

Cardinaletti, A. – Starke, M.

1999 *The Typology of Structural Deficiency: A Case Study of the Three Classes of Pronouns*, in *Clitics in the Languages of Europe*, a cura di H. van Riemsdijk, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 145-233.

Corrà, L. – Paschetto, W. (a cura di)

2011 *Grammatica a scuola. Atti del XVI Convegno Giscel (Padova, 2010)*, Milano, Franco Angeli.

Guasti, M.T.

2007 *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

van Gelderen, E.

2008 *The Subject Cycle: Linguistic Change and Cognitive Principles*, ms. Arizona State University.

Ledgeway, A. – Lombardi, A.

2005 *Verb movement, adverbs and clitic positions in Romance*, in "Probus", 17, pp. 79-113.

Lo Duca, M.G.

2004<sup>2</sup> *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.

- Oniga, R.  
2007<sup>2</sup> *Il latino. Breve introduzione linguistica*, Milano, Franco Angeli.
- Panebianco, B. – Pisoni, C. – Varani, A.  
2002 *Le regole e l'immaginazione*, Bologna, Zanichelli.
- Penello, N.  
2004 *Applicazioni di elementi di linguistica formale alla didattica del latino*, in *Atti della Giornata di Linguistica Latina – 7 maggio 2004*, a cura di R. Oniga e L. Zennaro, Venezia, Cafoscarina, pp. 159-178.
- Perlmutter, D.M.  
1978 *Impersonal passives and the Unaccusative Hypothesis*, in *Proc. of the 4th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Berkeley, Berkeley Linguistics Society, pp. 157-189.
- Salvi, G. – Vanelli, L.  
2004 *Nuova Grammatica Italiana*, Bologna, Il Mulino.
- Sensini, M.  
2005 *Lo spazio linguistico*, Milano, Mondadori Scuola.
- Serianni, L.  
1988 *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*, Torino, UTET.
- Vedovato, D. – Penello, N.  
2007 *La grammatica del CHE e delle frasi relative: un'attività didattica*, in "Grammatica&Didattica", I/1, pp. 85-129 ([http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/penello/quaderni\\_grammatica\\_didattica.html](http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/penello/quaderni_grammatica_didattica.html)).