

EMILIA CALARESU¹

Tra il dire e il fare: grammatica e pragmatica a scuola. Su costituenti, significati e referenti

Abstract

In this paper I discuss two issues that bring into play interrelations between pragmatics and general linguistics, and linguistic education at school. They are: a) the relationship between sentence constituency and speakers' acts of reference (plus information dynamics), b) the problems that two "simplified" grammar models, currently in fashion in Italian schools, pose to the understanding of sentence structure and meaning, especially with regards to reference resolution.

1. *Introduzione*

Consapevolezza e comprensione dei rapporti tra lingua e contesto sono da anni tra i principali obiettivi dell'educazione linguistica e della riflessione sulla lingua a scuola. Coerentemente con le ragioni (meta)linguistiche, cognitive e sociali che ne motivano l'importanza, è proprio nelle *Indicazioni* ministeriali per il primo ciclo d'istruzione che tali obiettivi vengono più diffusamente ribaditi (MIUR, 2012: 28-36). Benché si lasci all'insegnante la libertà di scegliere «il modello grammaticale di riferimento che gli sembra più adeguato ed efficace» (2012: 30), le *Indicazioni* suggeriscono tuttavia di procedere da uno specifico approccio generale, quello induttivo, che solleciti la riflessione degli alunni a partire da testi e discorsi e dalla loro lingua d'uso (parlata e scritta). Ciò è infatti del tutto congruo con l'auspicato passaggio dalla grammatica *implicita* (individuale) alla grammatica *esplicita* (individuale e interindividuale) e con un percorso più motivante per gli studenti verso l'acquisizione di specifiche abilità e competenze (meta)linguistiche, tra cui, per esempio, anche quella di riconoscere il soggetto sintattico all'interno di frasi semplici².

Come già osservato altrove (Calaresu, 2016; Dal Negro *et al.*, 2016), è importante chiedersi quanto questi obiettivi e traguardi siano realistici e coerenti rispetto

¹ Università di Modena e Reggio Emilia.

² Fra i traguardi alla fine della classe 5^a: «Riconoscere la struttura del nucleo della frase semplice (la cosiddetta frase minima): predicato, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo» (MIUR, 2012: 30-33). Per una posizione diversa sulle competenze e abilità (meta)linguistiche da raggiungere nel primo quinquennio della primaria vedi Colombo e Graffi (2017, 186-193). Come giustamente osservato dai due autori, e come si discuterà meglio in § 4, va subito rilevato che anche le *Indicazioni Nazionali* cadono nella grave (e purtroppo sempre più frequente) confusione tra frase *semplice* e frase *minima*, in realtà due cose del tutto diverse.

ai modelli di lingua e di analisi linguistica oggi a disposizione degli insegnanti e, più in particolare, se qualsiasi modello grammaticale di riferimento sia allo stesso modo compatibile con un approccio realmente induttivo alla riflessione sulla lingua.

Un tentativo di indagine in queste direzioni era fra le motivazioni della ricerca GRASS sul soggetto sintattico³. La ricerca, che non aveva come scopo principale né la quantificazione in senso stretto né la semplice ricognizione della capacità degli studenti di individuare il soggetto di una frase, puntava piuttosto, attraverso una serie di *task* su un questionario scritto (per studenti) e successive interviste orali (a studenti e insegnanti), a capire prima di tutto *cosa* fosse per i rispondenti il soggetto di una frase e a risalire quindi alle teorie soggiacenti più o meno consapevolmente implicate dalle risposte degli studenti. L'idea era infatti di procedere secondo un percorso a ritroso che può essere schematizzato come segue:

risposte degli studenti → spiegazioni degli insegnanti (→) + manualistica scolastica
→ teorie soggiacenti (grammatiche generali e ricerca accademica)

A partire da alcuni risultati emersi dalla ricerca, in questo lavoro cercherò di mettere a fuoco due modelli grammaticali recentemente proposti da vari manuali scolastici di successo (apparentemente anche molto attenti al *côté* pragmatico), tra i principali indiziati per una serie di risposte anomale fornite dagli studenti durante la ricerca GRASS.

Comincerò quindi, in § 2, con l'illustrare in cosa consistano queste risposte anomale e come chiamino in causa due questioni in apparenza scollegate: la costituenza, solitamente considerata pertinente alla sola forma o struttura della frase, e la referenza, solitamente considerata pertinente al solo ambito semantico-pragmatico. Tratterò quindi, in § 3, della strettissima interdipendenza tra atti di riferimento e costituenza frasale e di come le diverse opzioni di forma all'interno dei costituenti di frase (per es., scelta tra pronomi e nomi; definitezza e indefinitezza dei sintagmi nominali ecc.) siano scelte in buona parte *obligate* dalle specifiche condizioni contestuali o pragmatiche, e più in particolare dalle normali dinamiche informative dell'interazione sia parlata che scritta (articolazione di dato/ nuovo, attivato/ non attivato ecc.). Ciò mi consentirà di introdurre alcune riflessioni sui più recenti modelli scolastici di frase, di cui discuterò meglio in § 4. Infine, in § 5 cercherò di trarre qualche conclusione più generale sul trattamento dei rapporti lingua-contesto nei manuali scolastici presi in esame.

³ La ricerca GRASS (*Riflessione grammaticale a scuola: il soggetto sintattico*) è stata svolta nel triennio 2013-2016 da un gruppo di studiose della Libera Università di Bolzano e dell'Università di Modena e Reggio Emilia su un campione iniziale di 444 studenti (analisi effettiva su 425) di ciclo primario e università e 16 insegnanti del ciclo primario; vedi Dal Negro *et al.* (2016); Calaresu e Dal Negro (a cura di, 2018). Userò d'ora in poi *studenti* per riferirmi globalmente agli alunni e agli studenti universitari del campione.

2. *Soggetti, referenti e costituenza frasale: le risposte “diversamente sbagliate”*

L'attività più complessa del Questionario GRASS era la *Caccia al soggetto* (Calaresu - Dal Negro, 2018: 10), dove si richiedeva agli studenti di individuare i soggetti di tutte le frasi di un testo dialogico, presentato in forma di copione privo di cornice narrativa, con la sola indicazione dei nomi dei parlanti (*Lea, Teo e Ivo*) all'inizio di ogni turno. I contenuti del dialogo vertevano su un episodio del film *Tempi Moderni* di Chaplin, già visto due volte da tutti gli studenti, e ruotavano quindi intorno a eventi e referenti già noti. Come confermato anche dalle successive interviste orali, questo tipo di attività era un'assoluta novità per gli studenti, abituati a svolgere analisi grammaticali e sintattiche solo su frasi isolate, decontestualizzate e in genere prive di argomenti/ costituenti impliciti (con la parziale eccezione del soggetto sottinteso, argomento tuttavia molto poco trattato a scuola e nei manuali, vedi Calaresu, 2018; Palermo, 2018). La dimensione testuale e dialogica poneva quindi agli studenti problemi nuovi, non ultimo anche quello di capire dove cominciava e dove finiva ogni frase del testo – problema che chiama in causa anche la differenza tra *frase* ed *enunciato*, su cui tornerò in § 5.

Senza addentrarci oltre su tutti i risultati emersi attraverso la *Caccia al soggetto* (Dal Negro *et al.*, 2016: 90-95; Dal Negro, 2016; 2018; Calaresu, 2018), va subito spiegato che con risposte “diversamente sbagliate” o *borderline* mi riferisco a un'ampia serie di risposte anomale che dimostravano che i rispondenti avevano cercato il soggetto operando, sì, sulla corretta zona sintagmatica della frase, mostrando cioè di aver tenuto conto della reggenza del verbo principale, ma eseguendo poi “traduzioni” di vario tipo dell'espressione originaria corrispondente al soggetto, cambiando per es. la categoria grammaticale da proforma a espressione nominale piena o viceversa⁴. Traspaiono da queste risposte tre problemi specifici spesso intrecciati: 1) la frequente confusione tra le nozioni di *soggetto sintattico* e di *referente*; 2) l'uso frequente di *nomi* “nudi”, senza alcun determinante, per l'indicazione sia del referente che del soggetto; e, infine, a un livello più generale e profondo, 3) un'idea generale del soggetto di frase come qualcosa che non deve necessariamente coincidere con l'espressione linguistica (lo specifico costituente) che *di fatto* corrisponde al soggetto nella frase da analizzare. Come si è già detto, infatti, gli studenti in causa, anziché indicare il costituente soggetto così come appariva nella frase stessa, lo “traducevano” o lo “normalizzavano” con espressioni linguistiche diverse, ritenute evidentemente più atte o consone a indicare o rappresentare il “soggetto”. Più in dettaglio, molte risposte *borderline* mostravano, per esempio, i seguenti fenomeni:

a) risoluzioni *anaforiche e nominali* di soggetti deittici in discorsi riportati in forma diretta:

- (1) *Si! Si! Devi proprio vederlo!* → sogg. individuato: *Teo/ Ivo, *il ragazzo, *il bambino

⁴ Un'analisi più puntuale degli esempi che riporterò qui è in Calaresu (2018). Un maggiore approfondimento sulle risposte *borderline* di tipo “pronominalista” o “metagrammaticale” è invece in Dal Negro (2018).

La frase occorre, nel dialogo, in risposta alla domanda “*Ma vi è piaciuto davvero questo film?*” e il *tu* implicato in ‘*devi*’ aveva in effetti come co-referente, a seconda delle interpretazioni, *Teo* o *Ivo* (Dal Negro, 2016). Hanno fornito risposte di questo tipo solo poco più di una decina di rispondenti su 300 effettivi⁵, che accendono tuttavia una potenziale spia rossa anche su un’ulteriore ventina di risposte sbagliate che indicavano come soggetto un pronome maschile singolare di 3^a persona, che, almeno in teoria, potrebbe essere stato inteso come co-referente a *Teo* o *Ivo*;

b) risoluzioni *nominali* (attraverso l’uso di sinonimi contestuali) di soggetti corrispondenti ad anafore basate sulla sostituzione pronominale; gli articoli tra parentesi indicano che la stessa risposta è stata fornita da alcuni con l’articolo e da altri senza:

- (2) ... *mentre LUI si siede* → sogg. individuato: *Charlot, *(l’) omino, *(l’) uomo ecc.
- (3) ... *LORO sono proprio sfortunati, quest’omino e questa ragazza* → sogg. individuato: *i protagonisti, *i due, *(i) personaggi, *Charlot e la sua amica ecc.
- (4) ... *UNA gli cade in testa* → sogg. individuato: *(la) trave
- (5) ... *CHE si rompe* → sogg. individuato: *(il) tavolo

Anche in questo tipo di risposte, seppur in modo meno clamoroso rispetto al caso di (1), i rispondenti non indicano il *soggetto* (in quanto specifico costituente su cui è morfologicamente orientato il verbo, che è in tutti questi casi un pronome *esplicito*), ma un nome o un sintagma nominale che specifica invece chi/cosa è il *referente del soggetto*; contrariamente ai casi del gruppo (a), però, la frequenza di questo tipo di risposte è stavolta molto alta e corrisponde anzi alla maggioranza relativa nel caso delle frasi (4) e (5), dove il pronome con ruolo di soggetto non è di tipo personale ma, rispettivamente, indefinito e relativo. Nel caso specifico di (2), invece, su 368 rispondenti effettivi, la maggioranza assoluta ha, sì, indicato come soggetto *lui* (218) ma più del 30% dei rispondenti che hanno comunque operato sulla corretta zona sintagmatica della frase (dando sia risposte corrette che *borderline*) ha indicato espressioni diverse dal *lui* originario: un’ottantina di studenti lo ha infatti tradotto con nomi o con combinazione di nomi e pronomi, e una cinquantina con pronomi diversi come *egli* o *esso* (vedi Calaresu, 2018: 64; e soprattutto Dal Negro, 2018). Va infine aggiunto che, laddove non siano stati usati nomi propri, la soluzione con il semplice nome comune privo di qualsiasi determinante (*omino*, *trave* ecc.) è statisticamente prevalente rispetto a quella con determinante (Calaresu, 2018: 46, 49);

c) indifferenza alla costituenza originaria anche in caso di soggetti espliciti, preverbal, in forma di normali sintagmi nominali:

- (6) ... *ma QUESTA SCOPA reggeva una parte del tetto* → sogg. individuato: *(la) scopa

L’estrazione della sola testa nominale dall’intero sintagma che rappresenta il soggetto risulta essere la soluzione più frequente per questo tipo di frasi con SN esplicito diverso da nome proprio; nel caso di (6), per esempio, su 355 rispondenti effettivi

⁵ Non tutti i 425 studenti fornivano l’indicazione del soggetto per tutte le frasi del dialogo.

vi, solo 13 (e tutti universitari) hanno risposto “*questa scopa*”, in 55 hanno risposto “*la scopa*” e in 138, cioè la maggioranza relativa, semplicemente “*scopa*” (Calaresu, 2018: 49, 62).

L’indifferenza alla costituenza originaria della frase da analizzare è comunque evidente, come si è detto, anche in tutti quei casi (osservati in dettaglio da Dal Negro, 2018) in cui, pur a fronte di un soggetto esplicito in forma di pronome personale *lui, lei o loro*, gli studenti hanno risposto indicando forme pronominali *diverse* (*egli, esso/a, essi*), come nel caso già commentato di (2). Mentre in questi casi è però abbastanza riconoscibile l’onda lunga della vecchia tradizione scolastica di taglio prescrittivo, tutte le risposte *borderline* che indicano come soggetto di frase un semplice nome comune *senza alcun determinante* rappresentano invece un procedimento del tutto anomalo e inatteso anche dal punto di vista dell’analisi logica più tradizionale. Consultando, per esempio, due delle più note grammatiche italiane tradizionali della seconda metà del ‘900, Battaglia e Pernicone (1980 [1951]: 463-464) e Serianni (1991 [1989]: 89-91), si osserva infatti che, pur non entrando mai esplicitamente nel merito di quante e quali “cose” possano far parte del costituente soggetto, è tuttavia reso chiarissimo, con l’uso dei corsivi negli esempi, che, nel caso classico di soggetto in forma di SN con determinante e/o altri modificatori, il soggetto consiste nell’*intero costituente* che attua la reggenza e non nella sua sola nuda testa nominale.

Ma la procedura è del tutto innaturale anche dal punto di vista della grammatica del discorso, più direttamente chiamata in causa dalle traduzioni co-referenziali esemplificate in (a) e (b).

È stata in realtà una sorpresa, anche per chi scrive, scoprire poi che dietro questa anomalia, come vedremo meglio più avanti, più che inattesi ragionamenti degli studenti, sembra esserci piuttosto la crescente fortuna di nuovi modelli di analisi frasale, diffusi dalla più recente manualistica scolastica. Ma poiché molte delle risposte anomale mostrano *anche* la ricerca del “*referente sottinteso*”, ed è questo un aspetto assente dai modelli grammaticali scolastici vecchi e nuovi, è necessario fare prima un breve punto sulle relazioni tra referenza e costituenza frasale.

3. *Atti di riferimento, relazioni di referenza e rapporti con la costituenza di frase*

La nozione di *riferimento* riguarda direttamente il rapporto, messo in atto dai parlanti, tra lingua, discorso e contesto, ed è quindi un concetto fondamentale pragmatico:

Reference [...] is a context-dependent aspect of utterance meaning; it is a relation that holds between speakers (more generally, locutionary agents) and what they are talking about on particular occasions (Lyons, 1995: 294)

Senza entrare troppo nel dettaglio (vedi Lyons, 1977: 174-197; Mazzone, 1999: 125; Saeed, 2016: 22-47), è utile però evidenziare meglio alcuni aspetti fondamen-

tali. Il riferimento, che è nozione dipendente dall'esecuzione o dall'uso, è *in primis* un atto del parlante:

it is the speaker who refers (by using some appropriate expression): he invests the expression with reference by the act of referring (Lyons, 1977: 177)

Ciò significa, per esempio, che, davanti a una certa espressione Y di un testo o discorso, la domanda appropriata non è “*A cosa si riferisce l'espressione Y?*”, ma “*A cosa si riferisce il parlante/ scrivente X usando l'espressione Y?*” (Lyons, 1977: 177, 180). Anche se non sempre con la stessa evidenza, il riferimento è continuamente (ri) costruito e negoziato dai parlanti attraverso il discorso:

An obvious example of a pragmatic process is reference resolution, where the hearer has to choose among a range of linguistically possible interpretations of a referential expression (e.g. 'I', 'now', 'this', 'they') on the basis of contextual information. (Wilson - Sperber, 2012: 263-264)

Il passo cita solo i termini deittici, ma qualsiasi tipo di espressione referenziale comporta un processo interpretativo da parte dell'interlocutore per l'assegnazione del riferimento. È per questa ragione che un qualsiasi parlante X, in base a quello che ritiene essere il *common ground* o le conoscenze condivise con il suo interlocutore K, produce di volta in volta espressioni referenziali più o meno complesse e articolate per assicurarsi un'adeguata interpretazione da parte del K di turno. Una maggiore elaborazione (lessicale e grammaticale) dell'espressione referenziale è più spesso richiesta a X proprio quando deittici e semplici nomi propri non possono più bastare, cioè in caso di referenti e denotati che *non* corrispondono a entità (con)testualmente recuperabili e/o materialmente presenti durante l'interazione in atto (per indicare le quali X ha di norma a disposizione anche altre risorse semiotiche di tipo non verbale, per es. lo sguardo, i gesti ecc.) o a referenti considerati universalmente noti.

Ogni atto di riferimento chiama perciò in causa più variabili: una espressione linguistica Y, usata da un parlante X e rivolta a un interlocutore K, per riferirsi a una certa entità Z (il referente). Nella semantica più tradizionale, o comunque programmaticamente non interessata al contesto d'uso, si suole considerare il riferimento una relazione a due sole variabili, o come si usa anche dire, a due “posti” (Y, Z), ma in studi pragmaticamente più accorti se ne considerano di solito tre (Y, X, Z) o, ancor meglio, quattro (Y, X, K, Z) (Abbott, 2010: 2-3). Va ovviamente sottolineato che, per ragioni connesse alle ben note specificità semiotiche delle lingue naturali e del discorso reale (indeterminatezza semantica, vaghezza, arbitrarietà ecc., vedi De Mauro, 1990: 98-102; Ludlow, 2014), le risoluzioni referenziali di una stessa espressione linguistica Y fatte da interpreti umani diversi non possono mai essere considerate, a priori, del tutto coincidenti, e a maggior ragione se il riferimento del parlante o scrivente non riguarda, appunto, entità concrete contestualmente identificabili o (ritenute) universalmente note. Per tutte queste ragioni, dati due soli interagenti X e K, non sarebbe improprio, a mio parere, parlare di relazione a *cinque*, e non a quattro, posti: 1 espressione linguistica, 2 interpreti umani, 2 risoluzioni re-

ferenziali non necessariamente identiche - per ciascun interagente in più il numero di variabili da considerare aumenterebbe perciò ogni volta di 2 e non di 1.

Tutto questo, come si vedrà in § 3.1, ha dirette conseguenze sulla *forma dei costituenti* ovvero dei diversi *sintagmi* all'interno di frasi e testi.

3.1. Rapporti tra atti di riferimento e costituenza frasale

Ai fini dell'intercomprensione tra parlanti o scriventi, l'articolazione sintagmatica più o meno complessa di una frase è funzionale alle strategie di riferimento del parlante, a loro volta strettamente interdipendenti con quelle informative. Provando a riassumere meglio:

- dal punto di vista di X (parlante o scrivente), i diversi argomenti o costituenti di una frase non sono altro che la sua occasionale rappresentazione/ descrizione di referenti diversi (più o meno generici, più o meno noti al suo interlocutore K);
- X deve far convergere l'attenzione di K su quegli stessi referenti rispetto a cui vuol comunicare o predicare qualcosa;
- è dunque sulla base di *quali e quante informazioni* reputa utile (o, viceversa, non necessario) esplicitare, affinché K possa individuare e dirigere l'attenzione sugli stessi referenti (e saperne qualcosa), che X produce espressioni linguistiche più o meno detagliate e articolate - ossia, più o meno complesse e articolate anche dal punto di vista sintattico/ grammaticale, oltreché lessicale.

Per fare un esempio pratico, se, durante la pausa di un convegno, un certo K (un appassionato di linguistica, un insegnante di scuola, uno studente universitario, un collega di diverso ateneo, o altro ancora) mi proponesse di organizzare un seminario nel mio dipartimento e io volessi comunicargli che vorrei parlarne prima con la mia collega Elena Favilla, dovrei, a seconda delle conoscenze che riterrei già condivise con K, e date le opzioni lessico-grammaticali consentite dalla lingua italiana, introdurre il nuovo referente nel discorso in modi anche molto diversi. Per esempio:

- (7) Ne parlerò...
- (a) con *la mia collega di linguistica*
 - (b) con *la collega*
 - (c) con *una collega linguista che lavora con me a Reggio Emilia*
 - (d) con *la professoressa Favilla*
 - (e) con *Elena Favilla*
 - (f) con *Elena*
 - (g) con *lei* [accennando con testa e sguardo verso E.F. che è presente in sala]
 - (...)

Stando, appunto, alle possibilità fornite, in questo caso, dalla lingua italiana, la maggiore o minore complessità lessicale e grammaticale del sintagma preposizionale che introduce il nuovo referente *E.F.* nel discorso (*con* + pronomi vs. nomi propri e/o comuni, senza o con vari tipi di determinante, con o senza bisogno di ulteriori specificazioni appositive in forme solo nominali o anche o solo frasali ecc.) è logicamente conseguente alla quantità e al tipo di informazioni su *E.F.* che riterrei utile dare a

K, in base a ciò che penso K già sappia o possa inferire su, rispettivamente: il nuovo referente *E.F.*, le relazioni tra me e *E.F.*, le relazioni tra me e K. Entrambe le varianti (7f) e (7g), per es., implicherebbero che K già conosce *E.F.* e anche una certa confidenza tra me e K. Naturalmente, a seconda di chi sia K, più varianti potrebbero funzionare altrettanto bene, per es. sia (7b) che (7e) funzionerebbero ugualmente bene se K fosse un collega che sa già chi è *E.F.* e che io e lei lavoriamo nello stesso dipartimento.

Ma l'esempio (7) ci aiuta anche a evidenziare altri due fatti importanti:

- 1) anche solo in base alla diversa forma lessico-grammaticale di ciascun sintagma preposizionale, nelle varianti sopra esemplificate, e senza ulteriori spiegazioni su contesto e partecipanti, un qualsiasi normale parlante di italiano sarebbe in grado di fare inferenze sensate sulle diverse conoscenze condivise che di volta in volta l'*'io'* parlante delle frasi in (7) sta attribuendo, o non, al suo interlocutore (vedi anche Gundel *et al.*, 1993);
- 2) che si sia usato un sintagma leggerissimo come (7g) o uno ben più complesso come (7c) – che ha al suo interno altre due espressioni referenziali (*me*, *Reggio Emilia*) –, per qualsiasi normale parlante italiano non sarebbe comunque un problema capire che, al di là della maggiore o minore quantità di parole usate per introdurlo nel discorso, il referente *target* in primo piano è uno solo (*E.F.*), e individuare dove comincia e dove finisce la stringa di parole che serve a identificarlo.

In breve, il riconoscimento dei diversi raggruppamenti o insiemi di parole che costituiscono i diversi argomenti (gli "attanti") di una frase è un procedimento normale e naturale anche per il parlante del tutto inesperto di grammatica (esplicita), purché si tratti di frasi a cui possa attribuire coerenza, e che siano ovviamente alla portata delle sue effettive competenze lessicali. Se così non fosse, l'intercomprensione di una qualsiasi lingua naturale sarebbe semplicemente impossibile anche fra nativi. Anche le cosiddette frasi ambigue (*Una vecchia porta la sbarra, Sequestrati giocattoli per bambini tossici* ecc.), che trasmettono significati diversi a seconda della diversa segmentazione dei costituenti, sono in realtà una conferma che attribuzione globale di senso e riconoscimento di specifici confini per ciascun costituente di frase vanno di pari passo. E, in ogni caso, come è noto, ambiguità di questo tipo sono rarissime nel discorso reale tra nativi grazie al contributo del contesto (anche intonativo, nel parlato) che ne disattiva l'ambiguità potenziale, ben più percepibile, invece, nella loro scrittura "isolata".

La strettissima interrelazione tra dinamiche informative, atti di riferimento e loro concreta realizzazione linguistica (Gundel *et al.*, 1993; Hedberg *et al.*, in stampa) è, a mio parere, anche una delle prove più limpide del fatto che non può darsi una grammatica della frase che non sia anche grammatica del discorso.

In ambito di educazione linguistica, ai fini dell'auspicata comprensione dei rapporti tra forme e significati e tra lingua e contesto d'uso, diventare consapevoli di queste altrimenti trascurate interrelazioni rappresenta perciò non un intralcio, ma

una grande risorsa. L'individuazione dei referenti richiamati da una certa frase, insieme alla capacità di circoscriverne i confini (di riconoscere cioè l'insieme di parole effettivamente usate per richiamare ciascun referente), corrisponde infatti al primo passo necessario (e tanto naturale da essere di solito inconsapevole) per comprendere il senso di una frase, e non solo per effettuarne poi, nel caso, l'analisi logica o valenziale. Ma, proprio per quanto concerne le competenze grammaticali esplicite, sia l'analisi logica che, ancor di più, quella valenziale non potrebbero che giovare da precedenti o collaterali attività di riflessione esplicita sulla referenza: apparirebbero infatti, finalmente, come procedure di analisi più motivate e più semplici da capire (vedi § 4), e mostrerebbero in azione nel contempo alcune delle più importanti relazioni tra lingua e contesto, lingua e discorso, sistema e uso ecc., abituando gli studenti (e gli insegnanti) a distinguere i diversi piani di osservazione, e quindi a evitare poi confusione tra di essi.

Un problema inatteso è posto tuttavia da nuovi⁶ modelli di analisi, incentrati su "espansioni" e "frase *minima*" (diversa sia dal concetto di frase come "unità minima di senso compiuto", sia dalla *frase semplice* normalmente intesa; vedi anche le giuste critiche di Colombo - Graffi, 2017: 183-186), che sembrano tarpare in partenza le ali non solo alla comprensione della referenza nella frase e nel discorso, ma anche a quella dei costituenti di frase come normalmente intesi in ambito linguistico, sia formale che funzionale.

4. Nuovi modelli di analisi in manuali scolastici

Vediamo quindi i due nuovi diversi modelli di analisi della frase semplice così come appaiono soprattutto in due recenti manuali di grammatica per le superiori (scuola secondaria di secondo grado), entrambi a firma di notissimi italianisti ed entrambi con corpose parti o sezioni dedicate a lingua e contesto, dimensione testuale, funzioni della lingua, lingua parlata ecc.

Lo spazio non consente di riportare i dati emersi anche dai manuali del ciclo primario (scuole elementari e medie) presi in esame per questo lavoro. Oltre alle (primarie) ragioni di spazio, esistono tuttavia altre due buone ragioni per restringere qui l'osservazione ai manuali per le superiori: a) le case editrici e gli stessi autori di formazione accademica attribuiscono di norma maggiore importanza e anche maggior prestigio alle pubblicazioni rivolte a insegnanti e studenti del secondo ciclo che non a quelli del primo, ragione per cui i nuovi approcci, proposte e modelli grammaticali normalmente appaiono *prima* nella manualistica per la scuola superiore, e in caso di successo, vengono via via riadattati, dagli stessi e/o da altri autori, e adottati anche in quella per le scuole medie e *poi* anche per le elementari (il mio piccolo corpus di manuali scolastici conferma questo discutibilissimo *trend* anche

⁶ Non ho dati sufficienti per ricostruire il loro primo avvento nelle grammatiche italiane, il testo a me noto più lontano nel tempo che ne presenta i tratti tipici (*frase minima* ed "espansioni", vedi § 4) è Patota (2006). Il termine "espansione" è già presente in Serianni (1991 [1989]: 86), ma non ancora nel senso tecnico successivamente acquisito (vedi § 4).

per i modelli grammaticali che si discuteranno a breve); b) il campione di studenti per la ricerca GRASS era selezionato in modo da testare le conoscenze grammaticali pregresse e avere così un quadro generale della parte iniziale e di quella finale del ciclo scolastico pre-universitario (vedi la *ratio* di queste scelte in Calaresu - Dal Negro, 2018; Dal Negro *et al.*, 2016): il questionario è stato infatti somministrato nelle prime settimane di corso dell'anno scolastico e accademico 2013/14, in modo da testare con gli alunni di 4^a primaria le competenze acquisite nel primo triennio di scuola primaria, con quelli di 1^a media quelle acquisite nel primo quinquennio di scuola primaria, con gli studenti universitari quelle acquisite alla fine dell'intero ciclo scolastico, e particolarmente, va da sé, nelle scuole superiori.

Il primo manuale (Sabatini *et al.*, 2011), da cui prendo l'es. (8), ha come quadro di riferimento la grammatica, o analisi, valenziale ma molto *rivisitata*:

- (8) *Gli amici del quartiere regalano un libro di storia dello sport, splendidamente illustrato, a Giulia, vincitrice della gara* (p. 318)

Il secondo manuale (Serianni *et al.*, 2015), da cui prendo l'es. (9), ha come quadro di riferimento principale l'analisi logica ma anch'essa molto *rivisitata*:

- (9) *La mamma di Giulia oggi ha dato una ciotola di latte a un gattino nero* (p. 499)

Riporto nelle tab. 1 e 2 l'analisi proposta dai rispettivi manuali, traducendo in tabella anche il formato originariamente radiale del primo manuale:

Tabella 1 - *Analisi dell'es. (8) come in Sabatini et al. (2011: 318)*

<i>Gli amici</i>	<i>del</i>	<i>quartiere</i>	<i>regalano</i>	<i>un libro</i>	<i>di</i>	<i>storia</i>	<i>dello</i>	<i>sport,</i>
A 1	pr	Cir	V	A 2	pr	Cir	pr	Cir
<i>splendidamente</i>	<i>illustrato,</i>	<i>a</i>	<i>Giulia,</i>	<i>vincitrice</i>	<i>della</i>	<i>gara</i>		
Cir	Cir	pr	A 3	Cir	pr	Cir		

Legenda: V = verbo, A = argomento, Cir = circostante (del nucleo),
pr = preposizione (semplice o articolata)

Tabella 2 - *Modello riassuntivo della frase semplice in Serianni et al. (2015: 499) - v. es. (9)*

<i>La mamma</i>	<i>di Giulia</i>	<i>oggi</i>	<i>ha dato</i>
SOGGETTO	espansione	espansione	PREDICATO
<i>una ciotola</i>	<i>di latte</i>	<i>a un gattino</i>	<i>nero</i>
espansione	espansione	espansione	espansione

Come si può vedere dalle tab. 1 e 2, entrambi i modelli puntano a un qualche tipo di riduzione, che è la *frase minima*, vedi (10), nel primo caso, e la combinazione "soggetto" (decurtato) + "predicato" (= verbo) nel secondo.

- (10) *Gli amici regalano un libro a Giulia* (vedi tab. 1)

Se confrontiamo ora l'analisi frasale in tab. 1 con quella della tab. 3, apparirà evidente che una "normale" ("non rivisitata") analisi valenziale sarebbe lo strumento più utile proprio per mettere in luce le normali relazioni tra atti di riferimento e costituenza frasale e anche, contemporaneamente, per evidenziare subito le gerarchie sintattiche primarie della frase (a cui, in sede di analisi esplicita, seguirebbero poi le successive segmentazioni sintattiche *interne* a ciascun costituente maggiore).

Tabella 3 - *Una normale analisi valenziale dell'es. (8)*

<i>Gli amici del quartiere</i>	<i>regalano</i>	<i>un libro di storia dello sport, splendidamente illustrato,</i>	<i>a Giulia, vincitrice della gara</i>
argomento 1	VERBO	argomento 2	argomento 3
(referente 1)		(referente 2)	(referente 3)

L'immediato spezzettamento della struttura dei sintagmi ("lacerazione" per Colombo - Graffi, 2017: 184) previsto dal modello in tab. 1, molto discutibile anche dal punto di vista teorico della forma frasale, non consente invece il raffronto coerente con la dinamica semantico-pragmatica della frase originaria di partenza. Prova ne sia anche, banalmente, che la *frase minima* risultante dalla frase (8), cioè (10), è, ovviamente, identica a quella di un altro esempio fornito precedentemente (anch'esso senza esplicitazione del contesto) nello stesso manuale:

- (11) *Gli amici della palestra regalano a Giulia per il suo compleanno un libro d'arte riccamente illustrato* (Sabatini *et al.*, 2011: 130; grassetto nell'originale)

Ma la frase semplice in (11) è però, senza alcun dubbio (anche per la gioia di Giulia⁷), una frase di *forma* e *significato* diversi rispetto a quella in (8).

Viceversa, quel che resta di un'originaria frase semplice, dopo aver eliminato o declassato tutti gli eventuali circostanziali (complementi non nucleari ed espressioni avverbiali), e tolto da tutti i sintagmi complessi ciò che non coincide con la testa (+ eventuale articolo), *non è più la stessa frase di partenza*: in mancanza di informazioni di contesto che lo dimostrino, per esempio, non si può sostenere che (10) ha lo stesso significato di (8) – e, per di più, anche di (11). Inoltre, in questa particolare rivisitazione del modello valenziale, anche l'eventuale articolo (cruciale per l'articolazione informativa e referenziale della frase⁸) viene programmaticamente staccato dalla sua testa nominale quando si trova morfologicamente "intrappolato" in una preposizione articolata⁹, dal momento che il modello prevede che anche le preposi-

⁷ Ricordiamo infatti che le dinamiche referenziali e informative sono attive e ricostruiscono potenziali contesti anche per le famigerate frasi acontestuali dei manuali: per esempio, l'uso del solo nome di battesimo simula convenzionalmente il richiamo di un referente già noto ai lettori.

⁸ E, conseguentemente, per il suo significato e la sua stessa struttura sintattica: "non appena si esaminano frasi all'interno di contesti di discorso, la sintassi di un enunciato si mostra in qualche misura dipendente dalla sua funzione informativa" (Lombardi Vallauri, 2002: 1).

⁹ Come spiega altrove Sabatini (2016: 117), anche l'articolo sarebbe da considerarsi, secondo il suo modello, un "circostante" come gli altri, ma, per ragioni che sembrano suonare più "affettive" che scientificamente motivate, ritiene che lo si possa mantenere insieme al nome che accompagna. Ma, da-

zioni (semplici e articolate) vengano staccate dai sintagmi di cui sono testa e restino fuori dagli “argomenti”, nel contorno radiale di sfondo¹⁰.

In entrambi i modelli, infine, quanto eliminato o ritagliato dall’insieme originario viene uniformemente declassato al generico ruolo di “espansione” di qualcos’altro – del nucleo o dei circostanti esterni al nucleo nel modello di Sabatini *et al.* (2011); del soggetto o dei diversi complementi diretti e indiretti (essi stessi “espansioni”) nel modello di Serianni *et al.* (2015). In quest’ultimo, infine, sebbene sembri meglio resistere l’unità sintagmatica di articolo + nome, sono tuttavia considerati “espansioni” del soggetto tutti gli altri modificatori della testa (Serianni *et al.*, 2015: 496), compresi quindi i determinanti in forma di aggettivi dimostrativi (confronta con il precedente es. (6)), incoraggiando a identificare il soggetto con un semplice nome o, nel caso, con un pronome personale, ossia con una sola *parola*, non con un sintagma o gruppo di parole (Calaresu, 2018: 47-48, note 19 e 21). L’accento iniziale degli autori (2015: 495) al “gruppo del soggetto” e a quello del predicato, è infatti poi del tutto depotenziato dalle successive liste di “espansioni” di entrambi, e dallo schema riassuntivo di frase che ho riportato in tab. 2. E più esplicito ancora è un altro noto manuale per le superiori:

Il soggetto di solito è costituito **da una sola parola**, preceduta o meno dall’articolo. [...] Quando il soggetto è accompagnato da più parole, l’insieme di tali parole costituisce il **gruppo nominale soggetto** o **gruppo del soggetto**. Naturalmente, in questo caso il soggetto vero e proprio è la parola che regge tutte le altre parole, cioè la parola senza la quale il gruppo del soggetto non avrebbe senso (Sensini, 2010: 370, grassetto nell’originale).

A parziale conclusione di questa parte: la grammatica valenziale “rivisitata”, che comporta anche alcune non banali complicazioni terminologiche, pur partendo dalla semantica dei verbi ne frantuma in partenza le valenze, dimostrando insensibilità nei confronti della generale tenuta del significato delle singole specifiche frasi, e perciò, paradossalmente, proprio di quanto è stato sempre riconosciuto come il maggior contributo teorico e pratico dell’analisi valenziale, cioè la sua più ampia potenza esplicativa dei rapporti tra forma e significato *della frase*, non del solo *verbo in quanto n-valente*. Ma lo spezzettamento dei sintagmi a scapito di architettura sintattica, referenza dei costituenti e significato generale della frase, è, come si è visto, un serio problema anche nel “nuovo” formato di analisi logica usato in Serianni *et al.* (2015) e Sensini (2010).

gli esempi forniti, emerge chiaramente che la concessione riguarda solo gli articoli in forma di morfemi liberi, non quelli legati all’interno di preposizioni (articolate, appunto).

¹⁰ Con buona pace di alcune delle più importanti intuizioni di Tesnière (2001 [1959]), poi rielaborate e ampliate da Fillmore (1978 [1968], vedi in particolare p. 42) nella nota teoria dei “casi profondi” o ruoli semantici (semantica) che corrispondono ai casi di superficie (morfologia e sintassi). In lingue come l’italiano, con morfologia di caso residuale solo in pochi pronomi, è proprio la presenza/ assenza di preposizioni a marcare la funzione del caso grammaticale, e la domanda è inevitabile: se questa analisi valenziale “rivisitata” si applicasse a una frase latina, bisognerebbe separare le desinenze di caso dai nomi che le contengono?

Il successo a scuola della *frase minima*, e della “scarnificazione” della frase semplice in genere, è stato tuttavia tale da lambire anche le *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012: 30-33; vedi il passo citato nella nota 1) e da spingere all’aggiornamento in tal senso, come si è appena visto, anche il più popolare autore di grammatiche scolastiche degli ultimi decenni, Marcello Sensini (2018; 2010):

Nelle seguenti frasi semplici individua la “frase minima”, costituita da quegli elementi indispensabili al verbo per avere senso compiuto e completo (i cosiddetti “argomenti”) cancellando con un tratto tutti gli elementi non indispensabili.

a) *Il cane della mia vicina abbaia in giardino ininterrottamente da mezz’ora.*
[...] (Sensini, 2018: 481; grassetto e barrato nell’originale)

Il passo citato è forse la prova più esplicita di quanto osservato finora: la *frase minima* serve ad analizzare la semantica o la portata valenziale del verbo (decontestualizzandola rispetto al cotesto frasale originario), *non* il funzionamento, il significato e la struttura delle frasi di partenza che lo contengono, proprio perché attraverso la riduzione a *frasi minime* queste diventano frasi *diverse*, che richiamano anche, in mancanza di contestualizzazioni esplicite diverse, *referenti diversi* (di maggiore o minore genericità rispetto a quelli della frase originaria), che a loro volta innescano inferenze diverse sul significato generale e sul tipo di evento, stato o processo rappresentato: si provi, per esempio, l’operazione con la frase stavolta di (9), la cui *frase minima* suonerebbe: “*La mamma ha dato una ciotola a un gattino*”. Il parlare è un’attività razionale, e anche la scuola e i libri di grammatica rivolti ai ragazzi devono tenerne conto: parlare di “riflessione sulla lingua” e dell’importanza della *comprensione* di frasi, testi e discorsi non avrebbe altrimenti alcun senso.

Il grande successo a scuola della *frase minima* e delle “espansioni” nasce, probabilmente, almeno *in primis*, dall’aver spazzato via in un colpo la pedante artificiosità delle liste di complementi indiretti, seppure a prezzo di un ingiustificabile appiattimento dell’architettura sintattica della frase (che diventa, per così dire, una *flat syntax*) e della sua dimensione semantico-referenziale. Paradossalmente, l’insensibilità alle ragioni del senso e della referenza è, così, notevolmente accresciuta rispetto ai modelli scolastici precedenti: dall’eccesso di pedanteria analitica verso le più piccole sfumature di significato e di forma dei complementi indiretti, si passa infatti all’eccesso di semplificazione delle “espansioni”, puntando sulla *linearizzazione micro-sintagmatica* a scapito dell’originaria *organizzazione macro-sintagmatica*, anche funzionalmente gerarchica, delle frasi, con tutto ciò che ne consegue (vedi anche Colombo - Graffi, 2017: 184-185). Finisce così per apparire marcata l’altrimenti ovvia sensatezza dell’appello di un altro manuale (che tenta di tenere insieme i due nuovi modelli) a non spezzettare i sintagmi:

Per delimitare con esattezza i sintagmi, ricorda che: [...] gli **articoli**, le **preposizioni** e le **locuzioni prepositive** vanno considerati parte integrante del sintagma che li comprende (Ferralasco *et al.*, 2011: 285; grassetto nell’originale)

Lo spazio, come si è detto, non permette di trattare anche l’inevitabile discesa dei nuovi modelli nei testi per le scuole medie ed elementari, ma quanto visto finora ci consente di individuare l’origine delle ultime due fra le tre maggiori anomalie delle

risposte *borderline* di GRASS, cioè l'uso di semplici nomi per indicare il soggetto (o, nel caso, il referente) e la diffusa indifferenza, in fase di analisi esplicita, alla costituenza originaria del sintagma soggetto.

5. Conclusioni

Ai fini della riflessione metalinguistica esplicita su frasi ed enunciati, testi e discorsi, sono altrettanto importanti, allo stato, sia l'analisi logica che l'analisi valenziale, due punti di osservazione che non si escludono a vicenda. La prima, se intesa nei termini del rapporto di predicazione tra un *topic* (o *soggetto tematico*, non necessariamente coincidente con quello sintattico, vedi Calaresu, 2018: 55-56) e un *comment* (un predicato, con o senza verbi), ha una portata esplicativa molto ampia che consente di riconoscere lo statuto funzionale di 'frase' anche a enunciati senza verbo e/o con soggetto tematico e/o sintattico implicito, frequentissimi nel discorso reale, e non necessariamente coincidenti con le classiche frasi nominali. Una *tipica* analisi valenziale *non* "rivisitata" (vedi tab. 3), può invece rendere più comprensibili i rapporti tra forma, funzione e significato, facendo subito emergere le strettissime relazioni tra sintassi, strategie informative e atti di riferimento.

Pragmatica, interazione e dialogicità non rappresentano semplicemente effetti contingenti della lingua in contesto, ma potenzialità *sistematiche* di una lingua, ossia fatti o tratti *interni* al sistema, e sono dunque parte integrante della grammatica di qualsiasi lingua naturale (vedi Ariel, 2008; Calaresu, 2013; 2016; Günthner *et al.*, 2014). La pragmatica sta in effetti penetrando pian piano anche nei manuali scolastici, ma solo in quanto dimensione *esterna* e solo come aggiunta inerte, o appendice non integrata e non integrabile, alla grammatica. Anche i manuali citati manifestano significative separazioni (talvolta in volumi diversi) di due parti distinte: 1) descrizione delle forme, o grammatica tradizionalmente intesa, o lingua "senza contesto" non a caso sempre esemplificata con frasi isolate e prive di contesti espliciti; 2) comunicazione, testualità e pragmatica, con descrizione di usi, varietà, funzioni comunicative, tipi testuali, forme parlate ecc., cioè lingua in contesto, con esempi anche da testi e porzioni di testi. Ma che le due parti siano solo giustapposte e non comunichino è reso molto evidente anche da una domanda del questionario GISCEL per insegnanti di italiano sui libri di grammatica (tuttora in fase di rilevazione):

- 7) Elenchiamo in tabella alcuni possibili aspetti insoddisfacenti dei manuali di grammatica. Le chiediamo di contrassegnare quelli che lei ha rilevato nel manuale che adotta. Può selezionare più alternative: [...]
- Ha un volume accessorio sulle abilità linguistiche poco integrato con i contenuti del manuale di grammatica. [...]

(dal *Questionario sui manuali di grammatica usati nella scuola secondaria di primo e secondo grado*)¹¹.

¹¹In: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd3l12JMA-sGLqmh-S3LntDTAa2D0N14q0LjDpsBuAd5A_SRg/viewform (ultima consultazione 5/01/2019).

In tema di mancata integrazione delle due parti, appare infine significativo anche l'uso della nozione di *enunciato*, introdotta e appositamente esemplificata (in esempi senza indicazioni di contesto) solo come “*non-frase*” o frase carente, ossia “incompleta” (soprattutto del verbo) e come tipica del parlato, così che appaia subito evidente il (supposto) vantaggio dell'analizzare solo frasi complete con verbo esplicito – e con riferimento più alla scrittura che al parlato (vedi Sabatini *et al.*, 2011: 117, 126).

Per concludere, è difficile a volte sfuggire all'impressione di una sorta di “*pragmatic-washing*” (in analogia con il “*greenwashing*” della finta attenzione all'ambiente) di testi, corsi e programmi per la scuola, ossia di un'adesione solo superficiale o episodica agli assunti che una riflessione sulla lingua “pragmaticamente” avvertita e connotata porrebbe. Le “aggiunte” pragmatiche nei manuali finiscono anzi spesso per apparire come fonte di ulteriore complicazione (e non di chiarimento) rispetto alla descrizione delle forme. Ma, per riprendere il caso discusso in questo lavoro, la riflessione esplicita sulle relazioni tra significato, referenza e costituenza (anche in frasi decontestualizzate purché sensate, e in enunciati tratti da testi e discorsi realmente o realisticamente contestualizzati) rappresenta un ottimo esempio di risorsa e di supporto che la riflessione pragmatica fornisce anche alla riflessione grammaticale in senso stretto. La vera necessità è quindi quella di integrare, non semplicemente di affiancare, pragmatica e grammatica.

Bibliografia

- ABBOTT B. (2010), *Reference*, Oxford University Press, Oxford.
- ARIEL M. (2008), *Pragmatics and grammar*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BATTAGLIA S. - PERNICONE V. (1980 [1951]), *La grammatica italiana*, Loescher, Torino.
- CALARESU E. (2013), *Pragmatica linguistica*, in IANNACCARO G. (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, in due voll., Bulzoni, Roma, vol. II: 795-830.
- CALARESU E. (2016), Dialogicità e grammatica, in ANDORNO C. - GRASSI R. (a cura di) *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*, Studi AItLA 5, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 13-27.
- CALARESU E. (2018), Soggetto e referenza: il problema della sinonimia co- e contestuale nell'indicazione esplicita del soggetto, in CALARESU - DAL NEGRO (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattica, libri di testo e teoria*, Studi AItLA 6, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 39-64.
- CALARESU E. - DAL NEGRO S. (2018), Introduzione, in CALARESU - DAL NEGRO (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattica, libri di testo e teoria*, Studi AItLA 6, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 5-11.
- CALARESU E. - DAL NEGRO S. (a cura di) (2018), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattica, libri di testo e teoria*, Studi AItLA 6, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano. Scaricabile in pdf da: <http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/539-studi-aitla-6>

- COLOMBO A. - GRAFFI G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.
- DAL NEGRO S. (2016), *Il dialogo nella riflessione grammaticale esplicita*, in ANDORNO C. - GRASSI R. (a cura di) *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*, Studi AItLA 5, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 45-57.
- DAL NEGRO S. (2018), *Egli, esso, lui, ello: la varietà di lingua nella riflessione grammaticale*, in CALARESU - DAL NEGRO (a cura di) *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattica, libri di testo e teoria*, Studi AItLA 6, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 65-78.
- DAL NEGRO S. - CALARESU E. - FAVILLA M.E. - PROVENZANO C. - ROSI F. (2016), Riflettere sulla grammatica a scuola: una ricerca sul soggetto, in *Cuadernos de Filología Italiana* 23: 83-117.
- DE MAURO T. (1990 [1982]), *Minisemantica*, Laterza, Roma-Bari.
- FERRALASCO A. - MOISO A. - TESTA F. (2011), *Fare il punto. Competenti in italiano: grammatica*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori - Pearson, Milano-Torino.
- FILLMORE C.J. (1978 [1968]), Il caso del caso, in BACH E. - HARMS R.T. (eds) *Gli universali nella teoria linguistica*, Boringhieri, Torino: 27-131.
- GUNDEL J.K. - HEDBERG N. - ZACHARSKI R. (1993), Cognitive status and the form of referring expressions in discourse, in *Language* 69, 2: 274-307.
- GÜNTHNER S. - IMO W. - BÜCKER J. (eds) (2014), *Grammar and dialogism. Sequential, syntactic, and prosodic patterns between emergence and sedimentation*, De Gruyter, Berlin - Boston.
- HEDBERG N. - GUNDEL J. - BORTHEN K. (in press), On different senses of 'referential', in GUNDEL J.K. - ABBOTT B. (eds), *Handbook on reference*, Oxford University Press, Oxford.
- LOMBARDI VALLAURI E. (2002), *La struttura informativa dell'enunciato*, La Nuova Italia, Firenze.
- LUDLOW P. (2014), *Living words. Meaning underdetermination and the dynamic lexicon*, Oxford University Press, Oxford.
- LYONS J. (1977), *Semantics*, 2 voll., Cambridge University Press, Cambridge.
- LYONS J. (1995), *Linguistic semantics. An introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MAZZONE M. (1999), Significato e riferimento. Tra filosofia analitica e scienze cognitive, in GAMBARARA D. (a cura di) *Semantica. Teorie, tendenze e problemi contemporanei*, Carocci, Roma: 117-153.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. In <http://www.indicazioniinazionali.it> (ultimo accesso: febbraio 2018)
- PALERMO M. (2018), Definire, riconoscere, esprimere il soggetto, in CALARESU - DAL NEGRO (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattica, libri di testo e teoria*, Studi AItLA 6, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 13-22.

- PATOTA G. (2006), *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*, Garzanti, Milano.
- SABATINI F. (2016), *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Mondadori, Milano.
- SABATINI F. - CAMODECA C. - DE SANTIS C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.
- SAEED J.I. (2016), *Semantics. Fourth Edition*, Wiley Blackwell, Malden (MA).
- SENSINI M. (2010), *Le forme della lingua. Parole regole e testi. 1 La grammatica e la scrittura*, Mondadori, Milano.
- SENSINI M. (2018), *Con metodo. Teoria e pratica della lingua italiana per conseguire un'adeguata competenza comunicativa. Copia Docente*, Mondadori Education, Milano.
- SERIANNI L. (1991 [1989]), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria. Con la collaborazione di A. CASTELVECCHI*, UTET, Torino.
- SERIANNI L. - DELLA VALLE V. - PATOTA G. (2015) *Il bello dell'italiano. Comprendere ragionare comunicare. La grammatica*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori - Pearson, Milano-Torino.
- TESNIÈRE L. (2001 [1959]), *Elementi di sintassi strutturale*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- WILSON D. - SPERBER D. (2012), *Meaning and relevance*, Cambridge University Press, Cambridge.