

ATTORNO AL SOGGETTO

Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria

a cura di

Emilia Calaresu - Silvia Dal Negro

studi AltLA **6**

AltLA

studi AItLA 6

ATTORNO AL SOGGETTO

Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria

a cura di

EMILIA CALARESU – SILVIA DAL NEGRO

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Elena Nuzzo, Lorenzo Spreafico.

© 2018 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Doberdò, 21
20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-20-0
ISBN edizione digitale (PDF): 978-88-97657-21-7

Indice

EMILIA CALARESU - SILVIA DAL NEGRO	
Introduzione	5
MASSIMO PALERMO	
Definire, riconoscere, esprimere il soggetto	13
CECILIA ANDORNO	
La grammatica e le grammatiche lette dagli insegnanti	23
EMILIA CALARESU	
Soggetto e referenza: il problema della sinonimia co- e contestuale nell'indicazione esplicita del soggetto	39
SILVIA DAL NEGRO	
Egli, esso, lui, ello: La varietà di lingua nella riflessione grammaticale	65
MARIA ELENA FAVILLA	
«Colui, colei o l'oggetto che compie un'azione». Caricature, semplificazioni e stereotipi nell'apprendimento di una nozione sfuggente	79
FABIANA ROSI	
L'atteggiamento degli studenti verso la grammatica e le loro effettive competenze grammaticali	95
CLAUDIA PROVENZANO	
Riflessione grammaticale: ruolo, metodi e implicazioni didattiche	109
MARIA G. LO DUCA	
Le prove di grammatica dell'INVALSI e la progressione dei contenuti grammaticali: il caso del soggetto	123
Bibliografia	139
APPENDICE	
Il questionario GRASS	149
Indice autori	161

MARIA ELENA FAVILLA¹

«Colui, colei o l'oggetto che compie un'azione». Caricature, semplificazioni e stereotipi nell'apprendimento di una nozione sfuggente

Abstract

This paper discusses the definitions of subject provided in the GRASS project by students of different ages, with the purpose of collecting information on the kind of notion underlying these definitions as well as on their role in the students' acquisition of this grammatical category. The analysis of the most common definition in the sample («person, animal or thing accomplishing the action») and of the examples provided to illustrate it suggests that, in spite of its being widespread, this type of definition is not easily understood by the students and tends to be re-interpreted in a different, non-literal and more general sense, extended to a wider series of cases of grammatical subjects, also when no actions are accomplished and when the strategy used to identify the subject can only be morphosyntactic and certainly not semantic.

1. Introduzione

Come viene definito il soggetto grammaticale dagli allievi nelle diverse fasi del percorso formativo? Quali sono le relazioni tra le definizioni che danno e la loro effettiva capacità di individuare il soggetto in una frase? Quale ruolo gioca la definizione nell'apprendimento della nozione di soggetto? E che cosa ci dice la definizione appresa sull'apprendimento del soggetto e della grammatica in generale?

Questo capitolo si propone di raccogliere alcuni elementi per rispondere a tali domande. Utilizza come fonte di dati le indicazioni raccolte dalla ricerca GRASS (cfr. l'Introduzione a questo volume) attraverso la specifica domanda del questionario nella quale si richiedeva agli intervistati di verbalizzare le loro conoscenze sul soggetto, spiegando che cos'è e dando degli esempi:

- (1) Adesso sei tu l'insegnante:
 4. Spiega alla tua classe che cos'è il soggetto e fai 2-3 esempi.

Nella prospettiva generale della ricerca, la domanda non mirava a verificare la capacità dei soggetti intervistati di fornire risposte adeguate rispetto ad un modello predefinito di definizione ideale, né a porre in evidenza i limiti delle definizioni

¹ Università di Modena e Reggio Emilia.

che la grammatica tradizionale e i libri di testo danno del soggetto, sui quali esiste un'ampia letteratura (ad es., Colombo, 2015; Graffi, 2012; Palermo, 2010b). Mirava piuttosto a raccogliere dati sul tipo di nozione appresa nelle varie tappe del percorso scolastico e sul modo in cui sono stati recepiti gli insegnamenti della scuola e dei manuali di grammatica².

Le tappe scelte nella ricerca sono tre e coincidono con la parte finale di tre cicli scolastici: del primo triennio della scuola primaria, del quinquennio della scuola primaria e dell'intero ciclo dell'istruzione secondaria di secondo grado. Le risposte raccolte nelle tre tappe rappresentano un materiale molto ricco per trarre indicazioni sul tipo di nozione di soggetto appresa nel percorso scolastico e sul ruolo delle definizioni in questo processo di apprendimento. La prima tentazione potrebbe essere quella di utilizzare queste risposte per lamentarsi della scarsa preparazione degli studenti o ironizzarci sopra. Un esame accurato dei dati raccolti, tuttavia, mostra una serie di regolarità e tendenze comuni, che spingono a riflettere sulle ragioni che possono avere determinato un certo tipo di apprendimento.

Una prima analisi delle risposte alla stessa domanda del questionario è stata discussa in un saggio di presentazione della ricerca GRASS pubblicato altrove (Dal Negro *et al.*, 2016: 104-109). Questa prima analisi, che costituisce il punto di partenza delle riflessioni qui presentate, ha già evidenziato vari aspetti.

In primo luogo, riguardo al tipo di definizione, nelle risposte degli intervistati il soggetto risulta più frequentemente definito in modi che, al di là della diversità delle formulazioni, ruotano intorno al criterio dell'autore dell'azione. Si tratta di definizioni che rappresentano il soggetto come «colui che compie l'azione». Questo tipo di definizione diventa sempre più frequente man mano che si procede nella scolarizzazione (dal 41,6% degli alunni della scuola primaria al 49,4% di quelli della scuola secondaria, al 78,1% degli studenti universitari frequentanti il primo anno di Scienze della formazione primaria). Invece, le definizioni di soggetto come «ciò di cui si parla» o «ciò di cui il predicato predica», che pure sono quelle più diffuse nei manuali scolastici (cfr. ad es. Colombo, 2015: 223-224), sono state date soltanto dal 9,5% degli studenti universitari e sono molto rare nelle risposte dei bambini della scuola primaria, alla fine del primo triennio così come alla fine dell'intero quinquennio.

In secondo luogo, si è notato come con il progredire nella scolarizzazione aumentino nelle definizioni del soggetto i riferimenti al predicato (o, più precisamente, al verbo, visto che anche gli studenti universitari usano poco il termine *predicato* e sembrano ignorare la differenza tra classe grammaticale e categoria sintattica; v. anche Calaresu, in questo volume), al soggetto sottinteso e all'accordo. Riguardo

² Non sarà qui affrontato il tema più generale, e spesso trascurato, del funzionamento e delle difficoltà anche lessicali delle *definizioni* in quanto specifici microgeneri testuali di tipo espositivo, per il quale si rimanda alle considerazioni di Ferreri (Ferreri & Notarbartolo, 2016: 21-23) sulle attività didattiche, da svolgere già nella scuola primaria, per favorire le capacità di formulare e comprendere le definizioni nell'ottica di una "continuità tra un saper definire spontaneo e un comprendere e produrre definizioni, più maturo ed esperto, che si apprende".

ai riferimenti al predicato/verbo, il termine *predicato* non compare mai nelle definizioni degli alunni di quarta, comincia a comparire, anche se in una piccolissima percentuale (1,3%), in quelle degli alunni di prima secondaria ed è utilizzato in una percentuale di poco maggiore delle definizioni degli studenti universitari (7,6%); il termine *verbo* è usato soltanto nel 7,5% delle definizioni degli alunni di quarta, nel 14,6% di quelle degli alunni di prima secondaria e nel 52,4% delle definizioni degli studenti universitari. Anche i riferimenti al soggetto sottinteso aumentano con il progredire della scolarizzazione e, praticamente assenti nelle definizioni dei bambini di quarta, compaiono nel 14% delle definizioni dei ragazzi di prima secondaria e nel 36,2% di quelle degli studenti universitari. La nozione di soggetto sottinteso che si ricava dalle spiegazioni o dagli esempi forniti è riduttivamente (se non impropriamente, v. Calaresu e Dal Negro, in questo volume) collegata alla possibilità di recuperare il pronome personale attraverso la marca morfologica del verbo piuttosto che attraverso la dimensione testuale: soltanto due studenti universitari utilizzano un esempio costituito da due frasi invece che da una sola per spiegare cosa si intende per soggetto sottinteso. I riferimenti all'accordo, infine, compaiono soltanto in alcune delle definizioni degli studenti universitari, peraltro con un uso alquanto approssimativo della terminologia (ad es., «il soggetto *accompagna* il verbo» o «il soggetto *deve combaciare* con il verbo»).

Infine, con riferimento agli esempi forniti dagli intervistati a supporto delle definizioni, la prima analisi condotta ha permesso di evidenziare due aspetti in particolare. Anzitutto, il grande numero di frasi stereotipate e simili tra loro, nelle quali prevale il verbo *mangiare*, soprattutto alla terza persona singolare dell'indicativo presente attivo (nel 9,3% degli esempi degli alunni della scuola primaria, nel 12% di quelli degli alunni della scuola secondaria e nel 37,1% di quelli degli studenti universitari), suggerisce una ripresa automatica degli esempi trovati nei libri di scuola (sul tipo «Marco mangia la mela», cfr. anche Serianni, 2016: 208) e, in definitiva, una scarsa attitudine o uno scarso interesse a fornire esempi articolati e complessi, oltre che una tendenza a banalizzare e semplificare la nozione di soggetto. In secondo luogo, molti degli esempi risultano basati su una comprensione di soggetto che *non* corrisponde a quella formalizzata nella definizione che li precede. Una prima spiegazione di questa distanza fra la definizione e gli esempi proposti può essere l'insoddisfazione rispetto alla definizione e la consapevolezza che si tratta di una definizione che non può davvero aiutare a capire che cosa sia un soggetto (v. Calaresu, in questo volume). In molti casi, inoltre, la distanza tra la definizione e le caratteristiche effettive del soggetto sembra addirittura indurre gli scolari e gli studenti a rivedere la definizione appresa a scuola, non tanto mettendola in dubbio, quanto piuttosto operando una risemantizzazione del suo significato. Ciò emerge in particolare per la definizione di soggetto come «chi compie l'azione», nella quale il significato di *azione* risulta sovrapposto, non solo per i bambini più piccoli, ma anche per molti studenti universitari, a quello di *verbo* e di *predicato*, così da poter coprire anche i casi in cui il verbo non esprime un'azione e il soggetto non svolge il ruolo semantico di agente. Almeno in parte, è proprio a questa risemantizzazione

che può essere ricondotta la confusione sopra menzionata tra classe grammaticale e funzione sintattica.

Sviluppando le indicazioni già raccolte sul modo in cui viene appresa la nozione di soggetto, il presente scritto si sofferma sull'analisi delle formulazioni delle definizioni e sugli esempi raccolti con la ricerca GRASS. In particolare, si concentra sull'uso del verbo *compiere* e dell'espressione *compiere l'azione* nel tipo di definizione di soggetto emersa come la più frequente per tutti gli intervistati, quella che individua il soggetto in «colui che compie l'azione», e che fa parte di quelle definizioni della grammatica che «appaiono oggi poco scientifiche e a volte confuse, eppure resistono e vengono fatte imparare, e poi diventa difficile correggerle nei gradi scolastici successivi» (Ferreri & Notarbartolo, 2016: 53).

2. Il soggetto che «compie/fa/svolge/è» un'azione

L'uso del verbo *compiere* in questo tipo di definizione si consolida gradualmente, ma è già abbastanza diffuso alla fine della scuola primaria. La tab. 1 riporta le percentuali rispetto al totale delle definizioni che individuano il soggetto in «colui che compie l'azione»³. Nelle definizioni dei bambini di quarta, il verbo *compiere* è utilizzato in poco più della metà dei casi (51,7%), mentre nell'altra metà dei casi è utilizzato il più generico e meno «grammaticale» verbo *fare* (46,7%); nelle definizioni degli alunni di prima secondaria, il verbo *compiere* è utilizzato in percentuale molto maggiore (76,1%), mentre si riduce l'uso del verbo *fare* (21,1%); nelle definizioni degli studenti universitari, il verbo *compiere* continua ad essere il più utilizzato (82,4%), mentre tende a scomparire il verbo *fare* (4,1%) e compare anche il verbo *svolgere* in una piccola percentuale di casi (10,8%).

Tabella 1 - Verbi usati nelle definizioni che individuano il soggetto in «colui che compie l'azione»

	4 ^a Primaria (161)		1 ^a Sec. I ciclo (159)		Università (105)	
	n.	%	n.	%	n.	%
compie	31	51,7	54	76,1	61	82,4
fa	28	46,7	15	21,1	3	4,1
è l'azione che compie	2	3,3	-	-	-	-
svolge	-	-	2	2,8	8	10,8
compie/fa	-	-	-	-	1	1,4
svolge o compie	-	-	-	-	1	1,4

³ Si ricorda che le definizioni riconducibili a questo tipo sono state il 41,6% delle definizioni date dagli alunni di quarta primaria (tot. rispondenti 161), il 49,4% delle definizioni date dagli alunni di prima secondaria (tot. rispondenti 158) e il 78,1% delle definizioni date dagli studenti universitari iscritti al primo anno di Scienze della formazione primaria (tot. rispondenti 105).

Come si può notare nella terza riga della tab. 1, sono state calcolate a parte le definizioni di due bambini di quarta che, pur contenendo il verbo *compiere*, mostrano una confusione tra soggetto e predicato (o tra soggetto e azione). Queste due definizioni, riportate in (2) e in (3), evidenziano in modo particolarmente esplicito il grado di confusione, oltre che di diffusione, relativo a questo tipo di definizione.

- (2) Il soggetto è l'azione che compie il protagonista. Mi piace giocare a calcio. Sono andato in piazza (PRSL10)⁴.
- (3) Il soggetto è l'azione che compie il personaggio – alessia urla – alessandro mangia (PRSL19)⁵.

In effetti, l'uso del verbo *compiere* e dell'espressione *compiere un'azione* si fanno, sì, sempre più diffusi con la scolarizzazione, ma sembrano comportare delle difficoltà che in molti casi non vengono mai del tutto superate. Neppure gli studenti universitari, infatti, sembrano sempre del tutto consapevoli del significato del verbo *compiere*, come emerge, ad esempio, dalla doppia alternativa «compie/fa» e «svolge o compie» nelle definizioni in (4) e (5).

- (4) Il soggetto è colui/colei che compie/fa l'azione (UNBZ05).
- (5) Il soggetto è quella parte del discorso che svolge o compie l'azione descritta nella frase (UNRE51).

La scarsa familiarità con questo verbo e una comprensione solo approssimativa della definizione imparata a scuola può essere alla base anche dell'uso di espressioni improprie come *compiere il verbo*, ad esempio nelle definizioni di due alunni all'inizio della scuola secondaria in (6) e (7) e di uno studente universitario in (8).

- (6) Il soggetto, in una frase, è indispensabile, perché compie il verbo. Vi faccio degli esempi, così capite meglio: «nella frase il gatto dorme», il soggetto è il gatto; nella frase «il treno parte», il soggetto è il treno; nella frase «cade la neve», il soggetto è la neve (SRAI23).
- (7) Il soggetto e quella parola che compie il verbo in una frase. I bambini giocano in cortile. L'insegnante scrive alla lavagna. Il cane abbaia in giardino (SRVP16).
- (8) Il «soggetto» è quella parte della frase che compie il verbo [...] (UNRE55).

⁴ Nel riportare gli esempi si segue la notazione utilizzata per la ricerca GRASS: nella parte iniziale della sigla, P, S e UN indicano il livello di scuola, primaria, secondaria del I ciclo e università, R e B identificano la provincia in cui sono stati raccolti i dati (Reggio Emilia o Bolzano), mentre le ultime due lettere della sigla indicano le iniziali del nome dell'insegnante della classe o la sigla dell'università (BZ/RE). Ad esempio, l'alunno PRSL10 è un intervistato di classe quarta primaria della provincia di Reggio Emilia che ha per insegnante SL. Tutte le definizioni sono riportate cercando di riprodurre il più fedelmente possibile il modo in cui sono state scritte dai bambini, includendo anche eventuali errori di ortografia.

⁵ Il fatto che questi due bambini facciano parte della stessa classe non deve indurre a ricondurre la confusione alle spiegazioni dell'insegnante o alla formulazione del libro utilizzato. Gli altri bambini della stessa classe, infatti, hanno dato definizioni molto diverse tra loro, riconducibili a un'ampia varietà di tipi di definizione.

Nella definizione riportata in (6), la scelta di dare degli esempi per risultare più comprensibile esplicita l'insoddisfazione o l'incertezza del bambino rispetto al senso della definizione imparata. Come vedremo più avanti, questa difficoltà si mantiene anche alla fine del percorso scolastico.

Per cercare di capire meglio le possibili difficoltà con il verbo *compiere* e con l'espressione *compiere un'azione*, possiamo anzitutto cercare informazioni sulle conoscenze lessicali dei bambini della scuola primaria. Nel Lessico Elementare (Marconi *et al.*, 1994) il verbo *compiere* risulta poco frequente nel vocabolario utilizzato per scritto dai bambini: ha una frequenza che può essere considerata medio-alta nella lista di frequenza delle parole che i bambini leggono di più (rango 652), ma è molto meno frequente nella lista di frequenza delle parole che i bambini scrivono di più (rango 1026, con frequenza 3, 4 e 5 nei testi scritti dai bambini di prima, seconda e terza, e 14 e 12 in quelli scritti dai bambini di quarta e quinta). La frequenza d'uso medio-alta nei testi che i bambini della scuola primaria leggono e decisamente più bassa nei testi che scrivono indica che questo verbo fa parte del loro lessico passivo più che di quello attivo e dà supporto ai dubbi emersi sulla loro precisa conoscenza di questo termine.

Questi dubbi sulla possibilità di comprensione del significato delle parole utilizzate nelle definizioni di soggetto inducono a ritenere che, almeno per alcuni bambini, le definizioni come quelle riportate in (9a) e (10a), tratte da manuali per la classe terza primaria, possano suonare come quelle riportate in (9b) e (10b), da me inventate parafrasando l'esempio proposto da Giuliana Pinto (2003: 82-83) in riferimento ai termini utilizzati nelle descrizioni dell'alfabeto per cercare di ricreare l'effetto che può avere nei bambini l'uso di parole per loro incomprensibili:

- (9a) Il soggetto indica chi compie o subisce l'azione⁶.
- (10a) Il soggetto è quel sintagma dell'enunciato che indica chi compie l'azione⁷.
- (9b) Il soggetto indica chi dumpie o surisce l'azione.
- (10b) Il soggetto è quel paragma dell'epinciato che indica chi dumpie l'azione.

Inoltre, anche per quei bambini che hanno una maggiore conoscenza del verbo *compiere* e sanno associarlo al verbo *fare*, è ragionevole supporre delle difficoltà nell'assegnare un significato all'espressione *compiere l'azione*, se consideriamo che il verbo *compiere* è usato in contesti molto diversi tra loro, spesso in espressioni metaforiche o comunque poco trasparenti e non sempre chiaramente collegabili al significato di *fare* o a quello di *compiere un'azione* (ad es., cercando di immaginare le espressioni alle quali i bambini possono essere più esposti, *compiere gli anni*, *compiere il proprio dovere* o *una buona azione*, ma anche *compiere imprese straordinarie*, *compiere passi da gigante*).

Questa difficoltà ad utilizzare l'esposizione naturale alla lingua per costruirsi una rappresentazione concettuale di questo verbo e dell'espressione usata per de-

⁶ Albertini *et al.* (2007: 77).

⁷ Favillini (2005: 64).

finire il soggetto risulta ancora maggiore se consideriamo i molteplici significati e usi del sinonimo, solo apparentemente più facile, *fare*. Questi molteplici significati e la possibilità che sia semanticamente vuoto (nelle espressioni idiomatiche, come verbo di supporto, con valore causativo ecc.) potrebbero favorire una ricostruzione del significato dell'espressione metalinguistica *compiere un'azione* come più ampia di quella proposta dalla tradizione grammaticale, così da poter coprire davvero tutti i soggetti delle diverse frasi proposte fin dall'inizio del percorso scolastico, anche quando il verbo non descrive azioni o quando il soggetto grammaticale non ricopre il ruolo semantico di agente⁸.

In definitiva, senza entrare qui nel merito di quale sia la definizione più adeguata di soggetto, le definizioni raccolte nella ricerca GRASS mostrano che per i bambini della scuola primaria la definizione di soggetto come «colui che compie l'azione» può risultare difficile da comprendere e apparire inizialmente un'etichetta vuota, da riempire di significato attraverso l'esperienza concreta. Pertanto, non ha molto senso continuare a proporla sulla base della considerazione che, per quanto imprecisa, potrebbe risultare utile almeno per le prime fasi dell'insegnamento.

3. «Vi faccio degli esempi, così capite meglio»: gli esempi dati per spiegare la definizione

Come già anticipato nell'introduzione, il confronto tra le definizioni e gli esempi forniti dagli intervistati nella ricerca GRASS evidenzia una mancanza di coerenza, almeno apparente, tra le definizioni date e gli esempi usati per illustrarle. Questa può essere interpretata come la conseguenza di una comprensione della nozione di soggetto diversa da quella formalizzata nella definizione.

Le difficoltà e le incertezze sopra discusse sul significato del verbo *compiere* e dell'espressione *compiere l'azione* possono essere considerate la causa di questa distanza e dell'apparente mancanza di coerenza tra le definizioni e gli esempi. In alcuni casi, la difficoltà a dare un senso alle parole della definizione può determinare un'insoddisfazione rispetto alla definizione stessa e l'esigenza di spiegarsi attraverso esempi concreti che aiutino a capire quello che la definizione non può aiutare a capire. In altri casi, invece, questa difficoltà determina una reinterpretazione dell'espressione *compiere l'azione*, che porta per lo più ad interpretare il termine *azione* come *verbo* e l'espressione *il soggetto è chi compie l'azione* per verbalizzare la relazione di accordo tra soggetto e predicato. È evidente che in tutti questi casi, sia del primo che del secondo tipo, la conoscenza del soggetto e la capacità di individuarlo è del tutto indipendente dalla definizione e sembra piuttosto legata ad una competenza implicita ricavata dall'esperienza e dall'esercizio.

⁸ Indipendentemente dalla definizione data, i manuali propongono fin dall'inizio frasi in cui il verbo non esprime azioni. Ad esempio, nel testo dal quale è tratta la definizione riportata in (9a), è proposto, nella stessa pagina in cui viene data la definizione, un esercizio nel quale si richiede di scrivere «il soggetto che compie l'azione di ogni frase». Tra le «frasi» proposte sono incluse «dorme per più di cento anni» e «vive sull'Isola che non c'è».

Un esempio dei casi del primo tipo è già stato riportato in (6): la risposta di un alunno di prima secondaria che, dopo avere riportato la sua definizione, dichiara esplicitamente che per capire meglio servono degli esempi e dà tre esempi di frasi semplici costituite solo da soggetto e predicato (una delle quali contenente un soggetto post-verbale) nelle quali indica il soggetto.

Queste difficoltà non sembrano ridursi poi tanto alla fine della scuola superiore: anche tra le definizioni degli studenti universitari se ne trovano molte che mettono in particolare evidenza una non completa comprensione della formula appresa (e riusata) per la definizione, che porta a ricorrere ad esempi concreti per far capire che cosa sia un soggetto. Ad esempio, nella risposta riportata in (11), la definizione è seguita da due diverse precisazioni. La prima precisazione («e nella frase viene specificato anche cosa sta facendo») sembra richiamare la definizione di predicato, ed è quanto meno ridondante rispetto alla definizione appena data. La seconda, invece, non solo contraddice la parte iniziale della definizione («non deve necessariamente fare qualcosa»), ma la formulazione in termini di *fare qualcosa* invece che di *compiere un'azione* sembra segnalare proprio una completa mancanza di relazione fra le due espressioni, come se la prima parte della risposta fosse dedicata a dire ciò che formalmente ci si aspetta, mentre la seconda a spiegare che cos'è davvero un soggetto:

- (11) Il soggetto, in una frase, è quella persona che compie un'azione, per esempio; «Luca gioca con la palla». Luca è il soggetto, e nella frase viene specificato anche cosa sta facendo. Il soggetto non deve necessariamente fare qualcosa, ma può anche semplicemente espr esprimere qualcosa, come un'emozione, per esempio: «Io sono felice, tu sei triste.» Nel primo caso il soggetto sono io, nel secondo tu (UNBZ25).

Nei casi in cui le difficoltà di interpretazione della definizione determinano una reinterpretazione dell'espressione *compiere l'azione* che possa farvi rientrare tutti i vari tipi di soggetto presenti negli esercizi di grammatica, questa reinterpretazione comincia fin dall'inizio del percorso di scolarizzazione. Così, negli esempi di azioni compiute e di soggetti che le compiono, già i bambini all'inizio della quarta includono verbi come *farsi male* (es. 12), *dormire* (ess. 13 e 14), *contenere l'acqua* (es. 13, dove il riferimento potrebbe anche essere all'azione di fare il caffè), *avere i baffi* (es. 15) come esempi di fare qualcosa o compiere un'azione.

- (12) È una persona o un animale che fa qualcosa. Charlot si è fatto male (PBSD15).
 (13) Il soggetto è quella cosa o persona o animale che fa quell'azione tipo: Sullo scivolo ora sta scendendo Matti. / Dentro la cuccia ora dorme il cane / La caffettiera contiene l'acqua per fare il caffè / Il soggetto, quin può essere qualunque cosa, però se è un soggetto deve anche fare un'azione (PRPD21).
 (14) Il soggetto è una persona che compie un'azione ad esempio Sara dorme quindi Sara è il soggetto Marco studia in questo caso e Marco il soggetto Laura si lava e qua giustamente e Laura il soggetto (PRSL08).
 (15) Il soggetto è la persona che compie un'azione tipo Charlot ha i baffi: lui oppure la ragazza monta la trave: lei (PRSL16).

Andando avanti con l'esperienza, gli alunni all'inizio della prima secondaria del primo ciclo mostrano di avere ulteriormente consolidato l'uso dell'espressione *compiere l'azione* con riferimento a qualsiasi tipo di espressione verbale e non solo a quelle che indicano azioni, come «La trave è caduta» (es. 16), «il profumo è profumato» (es. 17) e perfino nelle costruzioni con il verbo *piacere* («A Kevin non piace la grammatica: perché è la grammatica che non piace a Kevin», es. 18), dimostrando che la definizione di soggetto come «colui che compie l'azione» non condiziona la capacità di individuare correttamente anche un soggetto non agente, anche quando è diverso dal soggetto logico della frase, inanimato e, per giunta, si trova alla fine della frase, dopo il verbo:

- (16) Il soggetto è la cosa, la persona o l'animale che compie l'azione. Esempi: La trave è caduta. L'atleta corre. L'aquila vola (SRLP04).
- (17) Il soggetto è quello che compie l'azione. 1. Il cane mangia l'osso. 2. Il profumo è profumato (SRVP12).
- (18) Il soggetto e colui che compie un'azione es: Luca apre la finestra: il soggetto è Luca perché lui compie l'azione. A Kevin non piace la grammatica: perché è la grammatica che non piace a Kevin (SBMM03).

Per converso, anche quando il verbo è costituito da un'azione e sembrerebbe rendere più facile l'individuazione di chi la compie, la definizione di soggetto come «colui che compie l'azione» può talora trarre in inganno. L'esempio più ovvio è quello delle azioni che coinvolgono più persone, se nella formulazione linguistica di queste azioni non tutti i partecipanti svolgono la funzione sintattica di soggetto. Per fare un esempio, nelle due frasi «Marco gioca con Anna» e «Marco e Anna giocano insieme», l'azione di giocare è svolta in entrambe da Marco e Anna o nella prima è svolta solo da Marco? Anche nei casi in cui il verbo è costituito da un'azione, la definizione non aiuta ad individuare il soggetto, ma, anzi, è proprio l'analisi sintattica della frase a partire dal verbo che permette, ad esempio, di affermare in (19) che «è Luca che agisce non è il pallone che gioca con Luca». E, invece, solo se non si è ancora ben imparato a fare l'analisi sintattica si arriverà a individuare il soggetto in modo davvero coerente con la definizione, anche se grammaticalmente inadeguato, come nella risposta riportata in (20):

- (19) Il soggetto è la persona o animale che fa qualcosa es: Luca gioca a pallone. Il soggetto è Luca perché è Luca che agisce non è il pallone che gioca con Luca (SBAS05).
- (20) Il soggetto è la persona che fa l'azione, o che compie l'azione, che prova un'emozione o a cui piace una cosa. 1. Luigi stende i panni. In questa frase il soggetto è Luigi. 2. Marta mangia un gelato insieme a Giacomo. In questa frase ci sono due soggetti Marta e Giacomo (PRSI18).

Arrivati alla conclusione del percorso scolastico, il consolidamento della definizione risemantizzata di soggetto come «colui che compie l'azione» non si manifesta solo negli usi dell'espressione *compiere un'azione* analoghi a quelli già riscontrati negli

alunni di quarta elementare e prima secondaria, con riferimento a verbi che non esprimono azioni, come *vivere* (es. 21), *stare e dormire* (es. 22), *cadere* (es. 23), *amare* (es. 24). Viene anche inserita sempre più spesso nella terminologia metalinguistica («è quella parte del discorso che indica chi compie l'azione», es. 23, e «compie l'azione del verbo», es. 24) e utilizzata forzandone l'interpretazione per includere tutti i possibili casi di soggetto. Così, dopo l'immancabile e classico esempio di qualcuno che mangia una/la mela⁹, vari studenti mostrano di saper padroneggiare l'individuazione del soggetto anche in esempi più complessi, ad esempio, in una frase passiva oltre che con il verbo *piacere* (es. 25) o con il verbo stativo per eccellenza (es. 26 e 27), riconducendoli sempre senza apparenti difficoltà alla definizione appresa, al punto da arrivare a formulazioni quali «l'azione di essere è compiuta/svolta da ... »:

- (21) Il soggetto è la parte della frase che serve a capire chi compie l'azione es: Lui apre la porta. Io ho visto uno squalo. Tu vivi a Tokio (UNRE45).
- (22) Il soggetto di una frase è la persona, l'oggetto, l'animale che compie l'azione ad esempio: 1. Il gatto sta sul tavolo (il gatto è il soggetto) 2. La nonna sta dormendo (la nonna è il soggetto) 3. La maestra insegna agli alunni (la maestra) (UNRE46).
- (23) Il soggetto è quella parte del discorso che indica chi compie l'azione. 1.Charlot cade 2. La ragazza sistema la trave 3. Lei cerca di salvarlo (UNBZ21)
- (24) Il soggetto è la persona o la cosa che compie l'azione del verbo. Renzo ama Lucia / Il film fa ridere tantissimo / Luca si fa la barba. (UNBZ17).
- (25) Il soggetto è colui, colei o l'oggetto che svolge una determinata azione all'interno di una frase. Esempi 1.Luca mangia una mela; Luca è il soggetto poiché compie l'azione di mangiare una mela 2. Mi è piaciuto molto andare a nuotare. In questo caso, il soggetto è colui che a me è piaciuto poiché compie l'azione di piacermi, cioè andare a nuotare 2. Una tempesta è stata attraversata dall'aereo Il soggetto è la tempesta, che è stata attraversata (UNRE27).
- (26) Il soggetto è quella cosa persona che compie l'azione. Ad esempio «Io mangio la mela» l'azione del mangiare viene svolta dall'io che è il soggetto, il quale mangia la mela (compl. ogg) oppure la borsa è sul tavolo. L'azione dell'essere è svolto dalla borsa quindi la borsa è il soggetto (UNBZ31).
- (27) Il soggetto è la persona in una frase che compie o subisce l'azione che viene descritta dal verbo per esempio «Luca mangia la mela» l'azione di mangiare la mela è compiuta da Luca oppure nella frase «Simone è bello» l'azione di essere è compiuta da Simone (UNRE30).

Nella sua discussione sull'inadeguatezza delle definizioni che identificano il soggetto in «colui che compie l'azione», a proposito della frase «A Maria piace la matematica» Graffi osserva che «non si può certamente dire che *la matematica* sia un agente e che *piacere* sia un'azione» (Graffi, 2012: 70). Gli esempi raccolti, e in particolare il (18) e il (25), rendono meno certa questa impossibilità e mostrano

⁹ La prevalenza negli esempi del verbo *mangiare*, soprattutto alla terza persona singolare dell'indicativo presente attivo e in numero particolarmente alto negli esempi degli studenti universitari, è già stata discussa (Dal Negro *et al.*, 2016: 107).

l'esistenza di una soluzione alternativa per risolvere il problema dell'inadeguatezza della definizione rispetto a frasi di questo tipo: anziché rinunciare alla definizione, la si può modificare sul piano del significato, ridefinendone il senso.

Dai dati della ricerca GRASS emerge, dunque, che il verbo *compiere* e l'espressione *compiere un'azione* cominciano ad essere utilizzati in modo abbastanza consolidato nelle definizioni del soggetto a partire dalla fine della scuola primaria. Tuttavia, come già anticipato, questo uso sembra essere appreso come etichetta vuota, senza una chiara comprensione del suo significato e riempito di senso man mano che l'esperienza e la pratica sviluppano la capacità di riconoscere il soggetto.

4. «*Compie o tende a subire l'azione*»

Per completare il quadro, occorre considerare che in vari testi di grammatica, anche fin dal primo triennio della primaria, accanto al verbo *compiere* viene utilizzato il verbo *subire*, nelle definizioni come «il soggetto indica chi compie o subisce l'azione» (cfr. anche Dal Negro *et al.*, 2016: 110). Anche l'uso di questo verbo nelle definizioni e negli esempi degli intervistati del questionario GRASS evidenzia varie difficoltà e conferma quanto già notato per l'espressione *compiere l'azione*.

In primo luogo, questo verbo non compare mai nelle definizioni dei bambini di quarta, compare soltanto in otto delle definizioni degli alunni di prima secondaria (corrispondente al 5,1% delle loro definizioni totali e all'11,3% delle loro definizioni riconducibili al tipo «colui che compie l'azione») ed è invece presente in 27 delle definizioni date dagli studenti universitari, che corrisponde al 25,7% delle loro definizioni totali e al 32,9% di quelle riconducibili al tipo «colui che compie l'azione». Il campione analizzato nella ricerca GRASS evidenzia dunque che questa parte della definizione viene quasi del tutto ignorata dagli allievi della scuola primaria e non risulta neppure particolarmente presente nella nozione degli studenti universitari.

In secondo luogo, se esaminiamo le definizioni nelle quali si parla di *subire* l'azione e gli esempi in esse forniti, degli otto alunni di prima secondaria, soltanto due dimostrano chiaramente di conoscere il significato di quest'espressione, facendo degli esempi coerenti, e altri due la utilizzano in modo fedele alle definizioni dei manuali, anche se dagli esempi che danno non è possibile capire se hanno appreso anche il suo significato. Quanto agli altri bambini, due lo usano al posto di *compiere* (ess. 28 e 29), mentre i restanti due sembrano non avere capito non tanto il significato del verbo, quanto il suo uso metalinguistico nella definizione di soggetto: nel primo caso, riportato in (30), il primo dei due esempi forniti sembra suggerire che il verbo *subire* possa essere interpretato come una soluzione alla difficoltà di considerare il soggetto esperiente, e non agente, del verbo *cadere*; nel secondo caso, riportato in (31), il bambino dà un'intelligente, oltre che simpatica, interpretazione in termini semantici e logici, anziché grammaticali in senso stretto, dell'espressione *subire*:

- (28) Il soggetto è la persona che subisce un'azione. Es: Anita è andata a fare un film.
Es: Claudia ha nuotato nel lago (SBRD 17).
- (29) Il soggetto è la cosa, la persona o l'animale che subisce l'azione. Per esempio: il cane mangia le crocchette o il vaso si rompe (SRLP 05).
- (30) Il soggetto è la persona che subisce o che fa l'azione. Esempio: Charlot è caduto in acqua; La ragazza è sempre sorridente; Charlot è buffo (SBMB16).
- (31) Il soggetto è chi fa l'azione o chi la subisce e si capisce spesso dal verbo. Es: 1) Un brucco mangia una mela il soggetto è il brucco in questo caso è evidente. 2) La maestra dà i compiti. Qui fa maestra fa l'azione ma gli alunni che non si dicono nella frase però subiscono l'azione (SBAS21).

I dati sull'uso del verbo *subire* nelle definizioni dei bambini alla fine sia del primo triennio sia dell'intero ciclo della primaria sono confermati dalla bassa frequenza di questo verbo nel Lessico Elementare (Marconi *et al.*, 1994). La frequenza del verbo *subire* è, infatti, decisamente inferiore anche rispetto al già difficile verbo *compiere* (ha rango 2153 nella lista di frequenza delle parole che i bambini leggono di più e rango 2866 nella lista di frequenza delle parole che i bambini scrivono di più, con frequenza 0 nei testi scritti dei bambini di prima e seconda, 1 nei testi scritti dei bambini di terza e quarta e 8 nei testi scritti dai bambini di quinta). Se, dunque, si ritenesse utile continuare ad utilizzare definizioni del tipo «il soggetto indica chi compie o subisce l'azione», sarebbe opportuno almeno cercare di fare in modo che questo termine e il suo senso divenissero fin da subito più chiari e familiari ai bambini.

Per quanto riguarda gli studenti universitari che usano il verbo *subire*, analogamente a quanto già rilevato per l'espressione *compiere l'azione*, sembra che, anziché cercare di capire chi subisce l'azione per individuare il soggetto, gli studenti decidano se il soggetto compie o subisce l'azione dopo avere riconosciuto la diatesi del verbo e dopo avere individuato il soggetto, e che l'espressione *subisce l'azione* sia usata, in modo più o meno consapevole, con lo stesso significato di *è riferito ad un verbo passivo*. Ad esempio, nella definizione in (32), se interpretassimo alla lettera l'espressione utilizzata, si potrebbe dire anche della seconda frase che «sono le persone che svolgono l'azione della frase», cioè l'azione di leggere (o avere letto) quel libro, ma è proprio la presenza del passivo a far capire che il soggetto è *il libro*, che, dunque, subisce e non compie l'azione di essere *letto*:

- (32) Il soggetto è la persona o l'animale o la cosa che ha svolto l'azione della frase principale, o chi la subisce es: Io ed i miei amici siamo andati in vacanza al mare = Io ed i miei amici è il soggetto della frase per me sono le persone che svolgono l'azione della frase es quel libro è stato letto da molte persone = il soggetto è quel libro perché subisce l'azione di essere letto (UNRE04).

Dunque, nonostante la terminologia usata nella definizione suggerisca di rintracciare il soggetto su base semantica, il procedimento seguito sembra essere condotto su base sintattica. E l'individuazione del soggetto sembra essere il punto di partenza per poter stabilire nella ricca serie di coppie di frasi attive e passive, come quelle

riportate in (33), (34) e (35), quando un elemento è il soggetto perché compie l'azione e quando è il soggetto perché la subisce:

- (33) Il soggetto è colui a cui si riferisce l'azione del verbo. Può essere colui che compie l'azione «Piero mangia la mela» ma anche colui che la subisce «la mela è mangiata da Piero» (UNRE21).
- (34) Il soggetto è colui che compie o subisce un'azione es. Mario mangia la mela. Mario è il soggetto la cui azione è mangiare una mela. Es. La mela è mangiata da Mario. La mela è il soggetto poiché subisce l'azione di essere mangiata (UNRE48).
- (35) Il soggetto è quella parte della frase che indica la persona, la cosa o l'animale che svolge un'azione. Ad esempio: Martina mangia la pasta. Martina è il soggetto perché compie l'azione di mangiare la pasta. Il soggetto può essere anche quella persona, cosa o animale che subisce l'azione. Ad esempio: la palla è lanciata da Luca. La palla è il soggetto ma questa volta non compie un'azione, la subisce, è passiva (UNRE22).

Nella definizione in (36), troviamo ulteriori indizi sulla scelta del verbo *compiere* o *subire* in base alla diatesi del verbo, non solo nel secondo esempio, che sembra analogo a quelli già visti, ma in modo particolare nel terzo. In quest'ultimo l'abbinamento al verbo *subire* nonostante l'interpretazione corretta del soggetto è riconducibile proprio ad un errore nell'assegnazione della diatesi, che può essere stata interpretata come passiva per la presenza dell'ausiliare *essere* con il participio passato:

- (36) Il soggetto è quella parte del discorso che compie o subisce l'azione espressa dal verbo. Può anche essere sottointeso. Esempio. 1. Noi raccontiamo una fiaba. «Noi» è il soggetto che compie l'azione di raccontare (raccontiamo) una fiaba. Esempio 2. La fiaba è raccontata da noi. In questo caso il verbo è «è raccontata», allora mi chiedo chi subisce l'azione di «essere raccontata»? La fiaba. Quindi il soggetto è la fiaba. Esempio 3. Giocavo mentre è arrivato il temporale. In questa frase il soggetto che compie l'azione di giocare «giocavo» è «io» sottointeso e il soggetto che subisce l'azione di essere arrivato è «IL TEMPORALE» (UNRE54).

Inoltre, anche l'interpretazione in termini di *subire l'azione* con il verbo *pettinarsi*, con tanto di soggetto agente espresso, nell'ultimo esempio della definizione in (37) può essere legata ad un'interpretazione incerta della diatesi nella costruzione riflessiva e, dunque, ricondotta anche in questo caso ad un'errata analisi grammaticale e non semantica:

- (37) Il soggetto è colui che compie o subisce un'azione es: xx xx Giovanni mangia la mela = Giovanni è il soggetto perché compie un'azione. Questo piatto squisito è stato fatto dalla nonna = questo piatto squisito è il soggetto perché subisce un'azione. Io mi pettino = io è il soggetto perché subisco l'azione di pettinarmi (UNRE07).

Infine, la definizione riportata in (38), nella quale viene utilizzata l'espressione «compie l'azione o tende a subirla», può essere considerata un esempio del tentativo di ragionare e di far funzionare una definizione appresa da tempo, senza averne però interiorizzato il significato: nella frase «Luigi si è fatto male» si esclude che Luigi compia un'azione, ma sembra eccessivo dire che la subisce:

- (38) Il soggetto è quell'elemento della frase che mi indica colui che compie l'azione o tende a subirla. 1. Ho mangiato la mela 2. Luigi si è fatto male (UNRE02).

Le definizioni raccolte dagli intervistati della ricerca GRASS, dunque, mostrano che l'aggiunta della precisazione «o subisce» non fornisce alcun contributo. Confermano anzi la sua inutilità, rilevata anche da chi sostiene che «*compie o subisce l'azione* è come dire *compie o non compie l'azione*» (Ferreri & Notarbartolo, 2016: 92-93).

5. Conclusione

Le principali conclusioni che emergono dall'analisi delle definizioni raccolte nella ricerca GRASS sono quattro.

In primo luogo, l'analisi mostra che, nelle diverse tappe del percorso scolastico, gli allievi definiscono il soggetto per lo più come «colui che compie l'azione». Questa definizione non si può considerare scientificamente adeguata perché rende conto solo di una parte di soggetti e perché utilizza un criterio semantico per definire una relazione morfosintattica. Inoltre, non si può neppure dire che essa corrisponda alla scelta prevalente nei manuali e nei libri di testo (Colombo, 2015 e Dal Negro *et al.*, 2016: 105). Ciò nonostante, questa definizione in relazione all'azione tende a consolidarsi man mano che si procede con gli studi e a cristallizzarsi nella sua formulazione con il verbo *compiere*, più raramente accompagnato dal verbo *subire*.

In secondo luogo, la definizione appresa, per quanto diffusa, risulta comunque di difficile comprensione agli stessi studenti: sia perché il verbo *compiere* non è facile per i bambini, sia perché fin da subito gli esempi nei quali si impara a riconoscere il soggetto non contengono solo verbi che esprimono azioni che qualcuno compie. Per questo, non solo i bambini all'inizio del percorso scolastico, ma anche gli studenti usciti dalla scuola secondaria di secondo grado hanno difficoltà a dare un senso a questa definizione. In alcuni casi, aggirano questa difficoltà cercando, dopo avere più o meno diligentemente riportato la definizione appresa, di spiegarsi con parole proprie e di dare esempi che aiutino davvero a capire che cos'è un soggetto. In altri casi, risolvono questa difficoltà sviluppando un significato più ampio della definizione che includa qualsiasi tipo di soggetto e non solo quelli di verbi (attivi) che esprimono un'azione.

In terzo luogo, la vasta serie di esempi linguistici incontrati soprattutto negli esercizi di analisi logica e nella pratica permettono a molti studenti di elaborare strategie per lo più implicite per individuare correttamente il soggetto. Risulta evidente,

però, che nella maggior parte dei casi questa capacità di riconoscere il soggetto non ha alcuna connessione con la definizione appresa.

Infine, riguardo al ruolo delle definizioni, già nel 1924, nel suo saggio sull'insegnamento della grammatica, Jespersen aveva evidenziato i limiti delle definizioni nell'insegnamento scolastico della grammatica, mettendo in guardia dai rischi derivanti dall'attribuirvi eccessiva importanza «in the first teaching of grammar» (Jespersen, 2010 [1924]: 272):

if there is one thing I dislike in grammar, it is definitions of the kind too frequently met with in textbooks. They are neither exhaustive nor true; they have not, and cannot have, the precision and clearness of the definitions found in textbooks of mathematics, and it is extremely easy to pick holes in them. [...] When children begin to learn about cats and dogs, they do not start with the definition of what a cat is or what a dog is, but they are shown first one cat and told that that is a cat, and then another, and so on, till they have no difficulty in recognizing a cat when they see one, and the want of any definition does not prevent them from learning a good many facts concerning cats. The same method may just as well be used with regard to substantives and adjectives. But I may be wrong – I hope I am wrong – in my apprehension that those who want to teach pure grammar will pay too much attention to definitions (*ibidem*: 272-273).

Quello che dall'analisi sembra emergere sul ruolo della definizione nell'apprendimento della nozione di soggetto è che la definizione non è semplicemente irrilevante, ma può risultare addirittura dannosa e confondere le idee. Le definizioni raccolte mostrano non solo che i bambini e i ragazzi più grandi imparano a riconoscere il soggetto come categoria soprattutto attraverso l'esperienza, osservando le caratteristiche dei vari tipi di soggetti, proprio come imparano a conoscere gatti e cani, per riprendere l'esempio di Jespersen; ma anche che riescono a farlo *nonostante* le distrazioni di certe definizioni imprecise, oscure, non esaustive e false che continuano ad essere proposte nonostante le obiezioni di una ricca letteratura.

Uno degli studenti universitari che ha partecipato alla ricerca GRASS ha dato alla domanda 4 la seguente spiegazione:

il soggetto è un qualcosa di molto complesso e in realtà non so spiegare cosa sia precisamente anche se poi io sappia identificarlo. Potrebbe essere un concetto esemplificato qualora si dica che è colui che fa l'azione», ma non solo può anche subire questa azione o anche venirne descritto da questa. Il soggetto inoltre non ha un'unica forma ma acquisisce tutte le forme del discorso può essere un nome ma anche un verbo, piuttosto che una frase, se non un aggettivo o un intero discorso (UNRE39).

Nella sua formulazione un po' ingenua e sgrammaticata, questa spiegazione ricorda l'osservazione di Graffi a conclusione della rassegna sulle definizioni di soggetto della grammatica tradizionale: «si potrebbe dire che l'analisi logica tradizionale “riconosce” ma non “definisce” correttamente il soggetto» (2012: 71).

Quello che più di tutto sembra emergere dall'analisi delle definizioni raccolte con la ricerca GRASS è che gli allievi di tutte le età sono pronti a svolgere riflessioni acute e intelligenti sulla lingua. Ma si scontrano con un insegnamento della grammatica che, ancora troppo normativo e classificatorio, non riesce a far tesoro della ricca riflessione su questi temi (ad es., Colombo, 2015, Corrà & Paschetto, 2011; Fiorentino, 2009; Graffi, 2015; Lo Duca, 2004 e 2013, Provenzano in questo volume).

Bibliografia

- AA.VV. (2012), *La grammatica italiana*, Consulente scientifico: G. ANTONELLI, Collaboratori: F. SANTI e M. VIALE, Treccani - Istituto della Enciclopedia italiana, Roma (versione e-book).
- ABBOTT B. (2010), *Reference*, Oxford University Press, Oxford.
- ALTIERI BIAGI M.L. (1984), *La grammatica dal testo*, Mursia, Milano.
- AMBEL M. (a cura di) (1982), *Insegnare la lingua: quale grammatica?*, Milano, Bruno Mondadori.
- ANDORNO C. (2003a), *La grammatica italiana*, Bruno Mondadori, Milano.
- ANDORNO C. (2003b), *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Carocci, Roma.
- AZAD A.K. (2013), Grammar Teaching in EFL Classrooms: Teachers' Attitudes and Beliefs, in *ASA University Review* 7(2): 111-126.
- BENINCÀ P. - CINQUE G. (2010), La frase relativa, in SALVI G. - RENZI L. (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, vol. I, il Mulino, Bologna: 469-507.
- BENINCÀ P. - POLETTO C. (2010), L'ordine delle parole e la struttura della frase, in SALVI G. - RENZI L. (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, vol. I, il Mulino, Bologna: 27-75.
- BENVENISTE É. (2010 [1946]), Struttura delle relazioni di persona nel verbo, in BENVENISTE É., *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano: 269-282 [Originale: Structure des relations de personne dans le verbe, in *Bulletin de la Société de Linguistique* XLIII, 1/126].
- BERRETTA M. (1977), *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Einaudi, Torino.
- BERRETTA M. (1984), La competenza metalinguistica nella scuola di base, in AA.VV., *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio delle superiori*, Bruno Mondadori, Milano: 148-161.
- BERRETTA M. (1993), Morfologia, in SOBRERO, A. A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. 1: Le strutture*, Laterza, Roma-Bari: 193-245.
- BERRETTA M. (1999), Che cosa (non) sanno i nostri studenti [... e qualche idea su come insegnarglielo], Incontro SLI-SIG di Vercelli, 6-7 maggio 1999, dattiloscritto non pubblicato.
- BERRUTO G. (2012 [1987]), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- CALABRESE A. - CORDIN P. (2001), I pronomi personali, in RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. Vol. 1: La frase. I sintagmi nominale e preposizionale*, Bologna, Il Mulino: 549-606.
- CALARESU E. (2004), *Testuali parole. La dimensione pragmatica e testuale del discorso riportato*, FrancoAngeli, Milano.

- CALARESU E. (2016), Dialogicità e grammatica, in ANDORNO C. - GRASSI R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AltLA 5, Milano: 13-27.
- CALARESU E. (i.c.p.), Grammaticalizzazioni polifoniche o "verticali" e sintassi dialogica. Dagli enunciati-eco ai temi sospesi: l'infinito anteposto in strutture del tipo "mangiare, mangio", in GRECO P. - SORNICOLA R. (a cura di), *Strutture e dinamismi della variazione e del cambiamento linguistico. Atti del Convegno DIA III, Napoli, 24-27 novembre 2014*, Editore Giannini, Napoli.
- CARDINALETTI A. - STARKE M. (1999), The Typology of Structural Deficiency. A Case Study of the Three Classes of Pronouns, in VAN RIEMSDIJK H. (ed.), *Clitics in the Languages of Europe*, De Gruyter, Berlin-New York: 145-233.
- CENNAMO M. (2010), Verbi impersonali, in *Enciclopedia dell'italiano* (a cura di R. SIMONE), Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma: 637-639.
- CILIBERTI A. (2015), *La grammatica: modelli per l'insegnamento*, Carocci, Roma.
- CIMAGLIA R. (2010), Persona, in *Enciclopedia dell'italiano* (a cura di R. SIMONE), Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma: 1094-1095.
- COLOMBO A. (1997), Per un'educazione linguistica essenziale: la riflessione sulla lingua, in *La didattica*, III(3): 51-55.
- COLOMBO A. (1999), Vent'anni di educazione linguistica: abbiamo davvero sbagliato tutto?, in CARDINALE U. (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*, Unipress, Padova: 173-182.
- COLOMBO A. (2008), Lavorare con queste indicazioni, in COLOMBO A. (a cura di), *Leggere le nuove Indicazioni*, Franco Angeli, Milano: 9-21.
- COLOMBO A. (2011), «A me mi». Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto, Franco Angeli, Milano.
- COLOMBO A. (2012), Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (parte prima), in *Grammatica e Didattica* 4: 10-24.
- COLOMBO A. (2015), 'Applicazione'? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche, in FAVILLA M.E. - NUZZO E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Studi AltLA 2, Officinaventuno, Milano: 213-230.
- COLOMBO A. - GRAFFI G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.
- COMRIE B. (1988), Topics, Grammaticalized Topics, and Subjects, in *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (1988): 265-279.
- CONTE M.E. (1989), Coesione testuale: recenti ricerche italiane, in CONTE M.E. (a cura di), *La linguistica testuale*, 2a ed., Feltrinelli, Milano: 272-295.
- CORRÀ L. - PASCHETTO W. (a cura di) (2011), *Grammatica a scuola*, Franco Angeli, Milano.
- D'ALESSANDRO R. (2015), Null Subject Parameter, in FÁBREGAS A. - MATEU J. - PUTNAM N. (eds.), *Contemporary Linguistic Parameters*, Bloomsbury Press, London [1st draft].
- D'ACHILLE P. (a cura di) (2016), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, Cesati, Firenze.
- DA MILANO F. (2010), Pronomi personali, in *Enciclopedia dell'italiano* (a cura di R. SIMONE), Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma: 1095-1097.

- DAL NEGRO S. (2016), Il dialogo nella riflessione grammaticale esplicita, in ANDORNO C. - GRASSI R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi ALtLA 5, Officinaventuno, Milano: 45-57.
- 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 (Disponibile online: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/54005>, ultimo accesso: 21.10.2017).
- DALLA ZUANNA G. - FARINA P. - STROZZA S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, il Mulino, Bologna.
- DARDANO M. - TRIFONE P. (1997), *La nuova grammatica della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.
- DE SANTIS C. (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.
- DÖRNYEI Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- DRYER M. S. (2013), Expression of Pronominal Subjects, in DRYER M. S. - HASPELMATH M. (eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig (Disponibile online: <http://wals.info/chapter/101>, ultimo accesso: 21.10.2017).
- EGERLAND V. - CARDINALETTI A. (2010), I pronomi personali e riflessivi, in SALVI G. - RENZI L. (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*, vol. 1, Il Mulino, Bologna: 401-467.
- FEOLA F. (2012), *La riflessione metalinguistica nella classe plurilingue*, tesi di dottorato (XXV ciclo) in Linguistica e Didattica dalla Lingua Italiana a Stranieri, Università per stranieri di Siena, tutor Massimo Palermo.
- FERRARI A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- FERRARI A. - ZAMPESE L. (2016), *Grammatica: parole, testi, frasi dell'italiano*, Carocci, Roma.
- FERRERI S. - GUERRIERO A.R. (1988), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, La Nuova Italia, Firenze.
- FERRERI S. - NOTARBARTOLO D. (2016), *Insegnare e apprendere italiano con le indicazioni nazionali, Lessico e grammatica*, Giunti Scuola, Firenze.
- FIorentino G. (1997), Quale italiano parlano le grammatiche?, in CALÒ R. - FERRERI S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Scandicci (FI): 109-130.
- FIorentino G. (2010), Soggettive, frasi in *Enciclopedia dell'italiano* (a cura di R. SIMONE), Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma: 1375-1377.
- FIorentino G. (a cura di) (2009), *Perché la grammatica?*, Carocci, Roma.
- FIorentino G. - CACCHIONE A. - DE SIMONE G. - DI VIZIO A. (2009), *La grammatica a scuola: prassi didattica, strumenti di lavoro e acquisizione di conoscenze*, in FIorentino (a cura di): 109-124.
- GAETA L. (2010), Accordo, in *Enciclopedia dell'italiano* (a cura di R. SIMONE), Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma: 11-14.
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (Disponibile online: <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>, ultimo accesso: 21.10.2017).

- GISCEL (a cura di) (2007), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle dieci tesi*, Franco Angeli, Milano.
- GOULD S.J. (1991), Il caso del clone di fox-terrier strisciante, in GOULD S.J., *Bravo Brontosaurus. Riflessioni di storia naturale*, Feltrinelli, Milano: 155-167.
- GRAFFI G. (2012), *La frase: l'analisi logica*, Carocci, Roma.
- GRAFFI G. (2015), Teorie linguistiche e insegnamento della grammatica, in FAVILLA M.E. - NUZZO E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie insegnamento*, Studi AItLA 2, Officinaventuno, Milano: 197-211.
- GUNDEL J. K. - HEDBERG N. - ZACHARSKI R. (1993), Cognitive Status and the Form of Referring Expressions in Discourse, in *Language* 69, 2: 274-307.
- HUDSON R. (2004), Why education needs linguistics (and vice versa), in *Journal of Linguistics* 40(1): 105-130.
- INCECAY V. - DOLLAR Y.K. (2011), Foreign language learners' beliefs about grammar instruction and error correction, in *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 15: 3394-3398.
- JEAN G. - SIMARD D. (2011), Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?, in *Foreign Language Annals* 44(3): 467-494.
- JESPERSEN O. (2010 [1924]), The teaching of grammar, in JESPERSEN O., *Selected Writings*, Routledge, Oxon: 271-279.
- KEIDAN A. (2008), Deissi, arbitrarietà e disambiguazione. Due approcci a confronto, in KEIDAN A. - ALFIERI L. (a cura di), *Deissi, riferimento, metafora. Questioni classiche di linguistica e filosofia del linguaggio*, Firenze University Press, Firenze: 19-65.
- LEONE F. (2003), *I pronomi personali di terza persona*, Carocci, Roma.
- LI C. N. (ed.) (1976), *Subject and topic*, Academic Press, New York.
- LI C. N. - THOMPSON S.A. (1976), Subject and topic, a new typology of language, in LI (ed.): 457-489.
- LIPMAN M. (2003), *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano.
- LIPMAN M. - SHARP A.M. - OSCANYAN F.S. (1980), *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia.
- LO DUCA M.G. (2004 [1997]), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- LO DUCA M.G. (2005), La riflessione sulla lingua e requisiti per l'accesso alle facoltà umanistiche: conoscenze e abilità, in VOGHERA M. - BASILE G. - GUERRIERO A.R. (a cura di), *E.L.I.C.A.: Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia: 127-143.
- LO DUCA M.G. (2006), Si può salvare l'analisi logica?, in *La crusca per voi* 33: 4-8.
- LO DUCA M.G. (2008), Riflettere sulla lingua, in COLOMBO A. (a cura di), *Leggere le nuove Indicazioni*, Franco Angeli, Milano: 104-124.
- LO DUCA M.G. (2013 [2003]), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- LO DUCA M.G. - PROVENZANO C. (2012), *A partire dalla frase... Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola primaria e secondaria di I grado*, Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige, Bolzano.

- LOEWEN S. - LI S. - FEI F. - THOMPSON A. - NAKATSUKASA K. - AHN S. - CHEN X. (2009), Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction, in *The Modern Language Journal* 93: 91-104.
- LYONS J. (1977), *Semantics, Volume 2*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MAIDEN M. (1998 [1995]), *Storia linguistica dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- MARCONI L. - OTT M. - PESENTI E. - RATTI D. - TAVELLA M. (1994), *Lessico Elementare*, Zanichelli, Bologna.
- MIUR, MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2007), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Disponibile online: https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/indicazioni_curricolo.shtml (ultimo accesso: 21.10.2017)
- MIUR, MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Scaricabile da: <http://www.indicazioninazionali.it> (ultimo accesso: 21.10.2017).
- MOLINELLI P. (2010), Pronomi allocutivi, in *Enciclopedia dell'italiano* (a cura di R. SIMONE), Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma: 47-49.
- NAGARATNAM R.P. - AL-MEKHLAFI A. (2013), Attitudes towards EFL grammar instruction, in *Language Education and Acquisition Research Network* 1(2): 78-105.
- NAZARI A. - ALLAHYAR N. (2012), Grammar Teaching Revisited: EFL Teachers between Grammar Abstinence and Formal Grammar Teaching, in *Australian Journal of Teacher Education* 37(2): 73-86.
- NOTARBARTOLO D. (2014), *Competenze testuali per la scuola*, Carocci, Roma.
- NOTARBARTOLO D. (2016), Riflessione sulla lingua e grammatica, in FERRERI - NOTARBARTOLO: 51-111.
- PALACIOS I. (2007), The teaching of grammar revisited. Listening to the learners' voice, in *VIAL - Vigo International Journal of Applied Linguistics* 4: 135-157.
- PALERMO M. (1997), *L'espressione del pronome personale soggetto nella storia dell'italiano*, Bulzoni, Roma.
- PALERMO M. (2010a), L'italiano giudicato dagli insegnanti, in *Lid'O - Lingua italiana d'oggi* VII: 241-251.
- PALERMO M. (2010b), Soggetto, in *Enciclopedia dell'italiano* (a cura di R. SIMONE), Istituto della Enciclopedia Italiana Roma: 1377-1383.
- PALERMO M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- PALERMO M. (2016), Testi cartacei e digitali: una sfida per il docente di italiano, in D'ACHILLE P. (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*. Atti del Convegno nazionale ASLI-Scuola, Roma, 25-26 febbraio 2015, Cesati, Firenze: 25-37.
- PALLOTTI G. (2006), Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?, in *Progetto Poseidon* 2006-2007.
- PATOTA G. (2006), *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*, De Agostini Scuola - Garzanti, Novara.

- PINTO G. (2003), *Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione*, Carocci, Roma.
- PRANDI M. - DE SANTIS C. (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.
- PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO (2016), *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricula del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano*. Disponibile online: <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/service/pubblicazioni.asp> (ultimo accesso: 21.10.2017).
- QdR, *Quadro di riferimento della prova di italiano* (2013), Invalsi, disponibile online: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_Italiano_Obligo_Istruzione.pdf (ultimo accesso: 21.10.2017).
- RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino.
- REVELLI L. (2013), *Corpus digitale delle scritture scolastiche d'ambito valdostano*, Aracne, Roma.
- ROHLFS G. (1968), *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. Vol. 2: Morfologia*, Einaudi, Torino.
- SABATINI F. (1985), L' "italiano dell'uso medio": una realtà fra le varietà linguistiche italiane, in HOLTUS G. - RADTKE E. (Hrsg.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen: 154-184.
- SABATINI F. (1990), Risposta al quesito dalla Scuola media "Leon Battista Alberti" di Mantova sull'uso di *lui / egli* soggetto, *Crusca per voi* 1: 6-8. Ripubblicato on line (2011) in <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/soggetto> (ultimo accesso: 21.10.2017)
- SABATINI F. (1991), La "riflessione sulla lingua" in un'ipotesi di curricolo complessivo, in MARELLO C. - MONDELLI G. (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Firenze: 15-24.
- SABATINI F. (2007), Lettera sul "ritorno alla grammatica". Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi, In *Insegnare Italiano. Il lessico tra grammatica e dizionari*, Accademica della Crusca e Ufficio Scolastico Regionale della Toscana. Reperibile online: <http://www.inclusione.it/wp-content/uploads/2013/03/SabatiniLettera-sulla-grammatica-2007.pdf> (ultimo accesso: 21.10.2017)
- SABATINI F. - COLETTI V. (2012), Grammatica e testualità nel Dizionario, in ID. (a cura di), *ita. Dizionario della lingua italiana*, Sansoni per la scuola, Milano: 1851-1859.
- SAEED J. I. (2016), *Semantics. Fourth Edition*, Wiley Blackwell, Malden (MA).
- SALVI G. (2001), La frase semplice, in RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. Vol. 1: La frase. I sintagmi nominale e preposizionale*, Bologna, Il Mulino: 37-127.
- SALVI G. - VANELLI L. (1992), *Grammatica essenziale di riferimento della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze.
- SALVI G. - VANELLI L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- SANTI M. (1995), *Ragionare con il discorso*, La Nuova Italia, Firenze.

- SCHWARZE C. (2009), *Grammatica della lingua italiana*. Edizione italiana interamente riveduta dall'autore a cura di A. COLOMBO. Con la collaborazione di E. MANZOTTI, Carocci, Roma.
- SERIANNI L. (1991 [1989]), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria. Con la collaborazione di A. CASTELVECCHI*, UTET, Torino.
- SERIANNI L. (2000 [1997]), *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, con la collaborazione di A. CASTELVECCHI e con un *Glossario*, di G. PATOTA, Garzanti, Milano.
- SERIANNI L. (2007), La norma sommersa, in *Lingua e Stile* 42(2): 283-298.
- SERIANNI L. (2011), Dal testo di grammatica alla grammatica in atto, in CORRÀ - PASCHETTO (a cura di): 73-96.
- SERIANNI L. (2016), La grammatica tradizionale al tribunale della linguistica, in BENEDETTI M. - BRUNO C. - DARDANO P. - TRONCI L. (a cura di), *Grammatiche e grammatici. Teorie, testi e contesti*. Atti del XXXIV Convegno della Società italiana di Glottologia, Siena, Università per Stranieri 23-25 ottobre 2014, Il Calamo, Roma: 201-211.
- SERIANNI L. - BENEDETTI, G. (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- SIMON E. - TAVERNIERS M. (2011), Advanced EFL learners' beliefs about language learning and teaching: A comparison between grammar, pronunciation, and vocabulary, in *English Studies* 92(8): 896-922.
- SIMONE R. (1993), Stabilità e instabilità nei caratteri originali dell'italiano, in SOBRERO A. A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. 1: Le strutture*, Laterza, Roma-Bari: 41-100.
- SIMONE R. (1998), Educazione linguistica minimalista?, in FERRERI S. - GUERRIERO M.R. (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, La Nuova Italia, Firenze.
- SIMONE R. - CARDONA G.R. (1971), Strutture teoriche di alcune grammatiche scolastiche italiane, in MEDICI M. - SIMONE R. (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano in Italia e all'estero*, Bulzoni, Roma: 365-393.
- SOBRERO A.A. (1997), Il peso della grammatica, in CALÒ R. - FERRERI S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze: 489-502.
- SOGUTLU E. - VELIAJ-OSTROSI M. (2015), EFL Learners' Perceptions of Grammar Knowledge and Grammar Instruction in Foreign Language Learning, in *Anglisticum Journal* 11(4): 53-64.
- SOPIN G. (2015), Students' Perceptions of Grammar Teaching and Learning in English Language Classrooms in Libya, in *IOSR Journal of Research & Method in Education* 5(2): 67-72.
- SORNICOLA R. (2006), Topic and Comment, in BROWN K. (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics, 2nd Edition*, Elsevier, Amsterdam: 766-773.
- TABAKU SÖRMAN E. (2014), "Che italiano fa" oggi nei manuali di italiano lingua straniera? *Tratti del neostandard in un corpus di manuali svedesi e italiani*, Stockholm, Department of Romance Studies and Classics, Stockholm University, Stockholm.
- TESNIÈRE L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris.

- TRIFONE P. - PALERMO M. (2014), *Grammatica italiana di base. Terza edizione con esercizi di autoverifica ed esercizi online di ripasso*, Zanichelli, Bologna.
- UYSAL N.D. - YAVUZ F. (2015), Pre-service Teachers' Attitudes Towards Grammar Teaching, in *Social and Behavioral Sciences* 191: 1828 -1832.
- VANELLI L. (2003), "Egli", "ella"... vs. "lui", "lei"...: una concorrenza che viene da lontano, in MARCATO G. (a cura di), *Italiano. Strana lingua?*, Unipress, Padova: 59-70.
- VANELLI L. (2010), *Grammatiche dell'italiano e linguistica moderna*, Unipress, Padova.
- VOGHERA M. (2008), Lingua e testi: verso una grammatica comune, in *Testi e Linguaggi* 2: 9-17.
- VOGHERA M. (2014), Grammatica e modalità: un rapporto a più dimensioni, in LUBELLO S. (a cura di), *Lezioni d'italiano*, il Mulino, Bologna: 205-223.
- VON FÖRSTER H. (1994), Inventare per apprendere, apprendere per inventare, in PERTICARI P. - SCLAVI M. (a cura di) *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano.
- WATSON A.M. (2015), Conceptualisations of 'grammar teaching': L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing, in *Language Awareness* 24(1): 1-14.

Grammatiche e manuali scolastici

- ACLER P. - FABIANI L. (2013), *Laboratorio verbi. Fiabe e attività per la scuola primaria*, Erikson, Trento.
- ALBERTINI S. - ALBERTINI T. - CIVATI V. - GABOLI M. - TENCONI G. (2007), *Se faccio imparo. Quaderno operativo di italiano. Classe III*, Fabbri Editori, Milano.
- BONFANTI G. - SPAGNOLI B. (2007), *Quando i bambini ...imparano. Riflessione linguistica* 2-3, Mondadori Scuola, Milano.
- CHIARA M. - ZANCHI L. (1998a), *Dal testo al testo 3*, De Agostini, Novara.
- CHIARA M. - ZANCHI L. (1998b), *Dal testo al testo 5*, De Agostini, Novara.
- CHIARA M. - ZANCHI L. (2010), *Sempre meglio. Riflessione sulla lingua* 4-5, De Agostini, Novara.
- CIMA L. - TERZOLI A. (1998), *Il nuovo cerchio delle parole. Itinerari di educazione linguistica (3-4-5)*, De Agostini, Novara.
- COLLI M. - MAURI G. - SAVIEM (2012), *Grammatica primitiva*, Erikson, Trento.
- COLLI R. - COLLI M. - DI CORATO A. (2014), *Nel paese di Grammatica. Giochi e attività per la seconda e terza classe della scuola primaria: verbo, aggettivo, nome e altre parti del discorso*, Erikson, Trento.
- CORUZZI C. - RAMAZZOTTI L. (2008), *Parole a colori. Grammatica 4-5*, Mondadori Scuola, Milano.
- CORUZZI C. - RAMAZZOTTI L. (2009), *Amici a colori. Letture e grammatica 3*, Mondadori Scuola, Milano.
- FAVILLINI A. (2005), *Tuttoesercizi italiano. Classe III*, Giunti Scuola, Firenze.
- FRANZINI M. - LEONZINO C. (2015), *Chiaramente. Grammatica italiana per la scuola di secondo grado*, Fabbri editori, Milano.

- GIUSTINI A. (2011), *Grammatica facile. Unità didattiche semplificate per la scuola primaria e secondaria di primo grado*, Erikson, Trento.
- GIUSTINI A. (2014), *Esercitarsi in ... grammatica. Percorsi facilitati per la scuola primaria e secondaria di primo grado*, Erikson, Trento.
- PARRAVICINI A. (2009), *Colpo di Scena 4-5: La scoperta della lingua. Riflessione linguistica*, La Scuola, Brescia.
- PECCIANI M. C. (2011), *Tutti in bici. Grammatica 2-3*, Giunti Scuola, Firenze.
- ROSATO M. - TERRAGNI M. (2009), *Mondo storie. Riflessione linguistica 4-5*, De Agostini, Novara.
- ROSSI S. - ROSSI G. A. (2008), *Italiano istruzioni per l'uso. Sintassi e storia della lingua*, Zanichelli, Bologna.
- SABATINI F. - CAMODECA C. - DE SANCTIS C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino. (diapositive illustrative delle rappresentazioni valenziali proposte dalla grammatica sono reperibili su www.unisannio.it/lincei/Sabatini.ppt)
- SENSINI M. (1988), *Le parole e il testo. Teoria e pratica della comunicazione linguistica*, Mondadori, Milano.
- SERAFINI M. T. - FORNILI F. (2012), *Due punti. Le regole dell'italiano d'oggi*, Bompiani, Milano.
- SERIANNI L. - DELLA VALLE V. - PATOTA G. (2011), *Lingua comune. La grammatica e il testo*, Bruno Mondadori, Milano.
- SERIANNI L. - DELLA VALLE V. - PATOTA G. (2015), *Il bello dell'italiano. Comprendere ragionare comunicare. La grammatica*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Pearson, Milano-Torino.