

Una grammatica per l'apprendimento

**GIANPIERO COSTANZO, CHIARA DI GIACOMI, FERNANDA ITALIANO,
TERESA LAGNESE, NICOLETTA LUCCHINI, GERARDO SILVESTRI,
ROSSELLA SPADAFORA, NICOLA ZUCCHERINI**

A grammar for learning

This paper documents the development of a preparatory program for the application of dependency grammar in primary school. The program, designed by a group of teachers, concerns the definition of conditions necessary for the application of dependency grammar in classroom activities. Curricular innovations, made necessary by the introduction of this new syntactic model, are discussed, and didactic activities on relevant topics are presented, such as the identification of verbs, syntagms, connectives, and the critical use of textbooks.

Il contributo documenta la costruzione di un percorso propedeutico all'applicazione del modello valenziale nella scuola primaria. La proposta, formulata da un gruppo di insegnanti, riguarda la definizione delle concrete condizioni di applicabilità della grammatica valenziale nelle classi. Vengono segnalate alcune innovazioni curricolari rese necessarie dall'introduzione del nuovo modello sintattico e presentate attività didattiche sui temi più rilevanti: l'identificazione di verbi, sintagmi, connettivi e l'uso critico del libro di testo.

GLI AUTORI (laboratorioper@ic11bo.istruzioneer.it, nicola.zuccherini@gmail.com) sono insegnanti di scuola primaria a Bologna e provincia. Insieme promuovono le attività del Laboratorio permanente per la didattica della lingua operante presso l'Istituto Comprensivo 11 di Bologna.

1. Nodi critici nascosti nell'insegnamento della grammatica

Le proposte didattiche presentate in queste pagine sono state elaborate dai partecipanti alla formazione *Una grammatica per l'apprendimento* organizzata presso l'Istituto Comprensivo 11 di Bologna negli anni scolastici 2018/2019 e 2019/2020¹. Le attività, rivolte ad allievi della scuola primaria, delineano un tracciato di avvicinamento all'analisi della frase secondo il modello valenziale. Il gruppo di lavoro non si è occupato direttamente dell'applicazione del modello, ma si è concentrato sulle attività propedeutiche necessarie a un efficace impiego didattico dello stesso.

È sembrato agli insegnanti che si rendesse necessario operare da una parte su saperi e apprendimenti degli allievi, dall'altra su strumenti e pratiche didattiche. Ridefinire i saperi, per evitare la giustapposizione del vecchio e del nuovo, con il risultato di appesantire ulteriormente curricoli; rielaborare gli approcci didattici, per valorizzare le potenzialità del "nuovo" modello grammaticale².

Al termine del primo anno di formazione, la discussione ha portato a individuare le aree del curricolo che risultano sviluppate in misura insufficiente o non coerente con le esigenze poste dal modello valenziale: l'identificazione del verbo; il sintagma come costituente immediato della frase; i rapporti di dipendenza all'interno della frase; la funzione sintattica dei connettivi; la terminologia; la variazione e l'errore; l'uso critico del libro di testo; la costruzione di un curricolo verticale di riflessione sulla lingua.

2. Una risposta progettuale

Alla ripresa delle attività nell'anno scolastico successivo sono stati formati quattro gruppi di lavoro dedicati alle questioni ritenute più urgenti e comprensive tra quelle già individuate: identificazione del verbo (gruppo A); sintagmi e dipendenze (B); connettivi (C), uso del libro di testo (D). Ciascun gruppo ha

¹ Il corso, rivolto a insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado, è stato realizzato nell'ambito delle attività del Laboratorio permanente per la didattica della lingua, operante presso l'Istituto Comprensivo 11 di Bologna e aperto a insegnanti di tutti gli istituti del territorio. Una dettagliata documentazione delle attività è consultabile all'indirizzo: <https://sites.google.com/ic11bo.istruzioneer.it/grammatica-per-apprendimento/home>. Gli interventi formativi sono stati svolti da Laura Azzoni, Cristiana De Santis, Benedetta Nanni, Nicola Zuccherini.

² La necessità di «ripensare alle proprie pratiche e di sfrondare quanto si riveli infondato o inutile», per scongiurare il rischio «biblico» di «mettere vino nuovo nelle botti vecchie e rappezzate, che spesso esplodono» è stata recentemente sottolineata da Elena Duso (2019: 240). Si vedano anche, nella stessa sede, le considerazioni di Lo Duca (2019a; 2019b: 361-362) sulle innovazioni metodologiche rese indispensabili dai caratteri del modello valenziale.

elaborato uno dei percorsi didattici elencati di seguito³. I percorsi integrali sono liberamente accessibili ai collegamenti indicati.

gruppo A: *Il teatrino delle parole* (qui il [link al percorso A](#))

gruppo B: *Pezzetti di frase* (qui il [link al percorso B](#))

gruppo C: *Parole di collegamento* (qui il [link al percorso C](#))

gruppo D: *Osserviamo i libri di grammatica* (qui il [link al percorso D1](#)) - *Grammatichiamo!* (qui il [link al percorso D2](#))

Indice dei percorsi e avvertenza (qui il [Link all'indice](#))

L'asse principale dell'itinerario didattico costruito dai gruppi passa per i percorsi A e B. Nel primo percorso (*Il teatrino delle parole*) gli allievi imparano dapprima a riconoscere il verbo nel contesto frasale valendosi di criteri morfologici e sintattici (variazione, accordo) anziché dei consueti criteri semantici; svolgono poi osservazioni sul ruolo sintattico del verbo rimettendo in gioco, perché qui pertinenti, i criteri semantici espunti dalla fase di identificazione.

Nel percorso B (*Pezzetti di frase*) si passa a indagare la costruzione della frase, identificandone i costituenti nei sintagmi e non nelle singole parole; quindi si scoprono i rapporti di dipendenza nella frase e nel sintagma; infine si introduce la distinzione tra elementi indispensabili e non indispensabili dell'architettura frasale.

La costruzione dello schema valenziale potrà essere introdotta successivamente, così da diventare una risposta alle domande che inevitabilmente saranno sorte nel corso delle attività preparatorie. I concetti base del modello valenziale (centralità del verbo, valenza, nucleo e margini della frase) interverranno, dunque, a conclusione del percorso, per coordinare e organizzare le conoscenze già acquisite, sviluppando così tutto il loro potenziale esplicativo⁴. Scoprire progressivamente l'articolazione della frase in «un sistema di dipendenze, con un centro e una periferia» (Colombo 2015: 223) permette infatti agli allievi di dare ordine e comprensibilità a quanto appreso perché valorizza la centralità sintattica del verbo osservata nella prima fase dell'itinerario e nello stesso tempo struttura in uno schema unitario i legami e le dipendenze riconosciuti nella seconda fase.

³ Si ringraziano Elsa Caroli, Francesca Foscolo e Erica Lanzi per il contributo alla sistemazione dei percorsi.

⁴ Sul «forte valore esplicativo» della sintassi valenziale e sugli «effetti di alto valore cognitivo e culturale» che ne possono derivare punta la presentazione editoriale di *Sistema e testo* (Sabatini *et al.* 2011: il testo citato si legge sulla pagina https://www.loesch.it/dettagliocatalogo/o_3477/sistema-e-testo, ultima consultazione: 31.12.2020). Sulla stessa linea De Santis 2016: 15: «un territorio nuovo e stimolante, in cui l'analisi della struttura della frase diventa pienamente "logica"».

Le attività proposte nei percorsi C e D hanno un ruolo di supporto. Il percorso *Parole di collegamento* mira ad aiutare a tenere sotto controllo l'interferenza dei connettivi nell'analisi della frase; *Grammatichiamo!* (articolato nei due sottopercorsi, D1 e D2) serve invece da spazio di riflessione metodologica e di controllo degli apprendimenti. L'elaborazione di quest'ultima sezione ha portato il gruppo di lavoro a occuparsi di fenomeni meno strettamente connessi al modello valenziale; si è deciso di includere comunque questi materiali sia per documentare integralmente gli esiti di un percorso formativo che è stato tutto condiviso tra i partecipanti, sia perché ci sembrano rappresentativi delle scelte metodologiche e educative sottese a tutta la proposta.

Nei prossimi paragrafi sono presentati i singoli percorsi⁵.

Percorso A: Il teatrino delle parole (identificazione del verbo)

L'identificazione del verbo nella frase è un passaggio indispensabile del processo analitico basato sul modello valenziale. Si tratta però di un'operazione tutt'altro che ovvia e immediata, nella quale gli allievi incontrano difficoltà spesso persistenti⁶.

Contribuisce a queste difficoltà l'approccio promosso da gran parte della manualistica, per cui il verbo viene identificato secondo criteri tanto rigidi nella formulazione (*il verbo è la parola che indica...*) quanto generici nel contenuto concettuale (azioni, ma anche stati di cose, avvenimenti, *caratteristiche e modi di essere...*). Per esemplificare⁷:

(a1) indica quali azioni compie o che cosa prova il soggetto della frase, descrive caratteristiche o situazioni

(a2) indicano un'azione, una situazione, un modo di essere

(a3) può indicare un'azione (*ho giocato*), una situazione (*nevica*), un modo di essere o di sentirsi (*sono felice*), un possesso (*ho una bicicletta*)

⁵ I testi proposti agli allievi per le osservazioni e le rielaborazioni sono tratti dalle fonti qui indicate: Cristina Lastrego, *Ursinox l'extraterrestre*, Milano, Mondadori, 1994; Gianni Rodari, *Favole al telefono*, Torino, Einaudi, 1962 e successive edizioni; Erik Orsenna, *La fabbrica delle parole*, traduzione di Francesco Bruno, Milano, Salani, 2013; Andreina Salvatore - Franca Da Re, *Nuova GuidaSi. Didattica modulare per la scuola elementare*, vol. 4, Milano, De Agostini Scuola, 1996. Le fonti degli esercizi utilizzati nel percorso D1 sono indicate in una nota al percorso stesso.

⁶ Si vedano su questo le osservazioni di Martinelli 2019: 304-309.

⁷ Gli esempi sono tratti dalle fonti seguenti: (a1): *Che lettura! 4*, direzione scientifica di Cesare Cornoldi, Firenze, Giunti Scuola, 2019; (a2): *Lago Blu 3*, Firenze, Giunti Scuola; (a3), (b1): Flavia Franco, *Il cerchio dei lettori 4*, Monte San Vito, Raffaello, 2020; (b2), (b3): Emanuela Bramati, Laura Bramati, *Giocamici 3*, Milano, Mondadori Education, 2020; (b4), (b5): Gruppo di ricerca e sperimentazione Archimedes, *Tutti con il libro magico di grammatica e scrittura 3*, Torino, Il Capitello, 2019.

Simili definizioni sono, inoltre, seguite da esercitazioni su frasi sintatticamente elementari e molto simili fra loro⁸:

- (b1) Flavio scende le scale rumorosamente.
- (b2) Le farfalle svolazzano sui fiori.
- (b3) Sonia calcola quanto spenderà per le sue vacanze.
- (b4) Chiamami e ti racconterò tutto.
- (b5) Le pesche sono mature.

L'intento del gruppo di lavoro è stato elaborare strumenti che promuovano il riconoscimento del verbo con criteri morfologici⁹. Si propongono dapprima osservazioni e esperienze sul ruolo sintattico del verbo (gioco dei mimi). Nella seconda parte del percorso viene messa a fuoco la flessione del verbo, lavorando su un testo. Le attività sono accompagnate da momenti di riflessione collettiva, con registrazione delle osservazioni e delle domande.

Scheda percorso A: **Il teatrino delle parole**

Le attività mirano alla costruzione della capacità di individuare il verbo nella frase.

I giochi proposti nella prima fase stimolano osservazioni intuitive sulle caratteristiche semantiche e sintattiche delle parole attraverso attività di mimo e di classificazione spontanea.

Nella seconda fase l'attenzione si sposta sui fenomeni morfologici che possono guidare l'identificazione del verbo: numero, tempo e persona.

Il riconoscimento del verbo non passa dunque per la tradizionale domanda "quale parola esprime l'azione?" ma per la meno usata e più efficace "quali parole sono o possono essere verbi?" in base alle desinenze, alla posizione nella frase, alle covarianze ecc.

Attività:

fase 1: Osservazioni. Categorizzazione intuitiva di parole; gioco dei mimi

fase 2: Variazione del verbo. Trasformazione di frasi e osservazioni; discussione finale

⁸ Sull'uso delle "frasette" si veda l'argomentata denuncia di Adriano Colombo (2012b, pp. 2 e 19).

⁹ Si è tenuto conto in particolare delle indicazioni di Colombo 2012b: 6-7 e seguenti; Colombo, Graffi 2017: 121-123.

2. Il gioco dei mimi

Per continuare dovremo fare un gioco di mimi. Per esercitarvi osservate le figure, provate a fare il mimo e a indovinare



3. Mimiamo le parole

Adesso facciamo il nostro gioco. Osservate tutte le parole che avete ritagliato e decidete: quali si possono mimare? Inserite tutte le parole che si possono mimare in una scatola, che chiameremo **Scatola 1** (potete fare davvero la scatola o scrivere le parole nel riquadro).

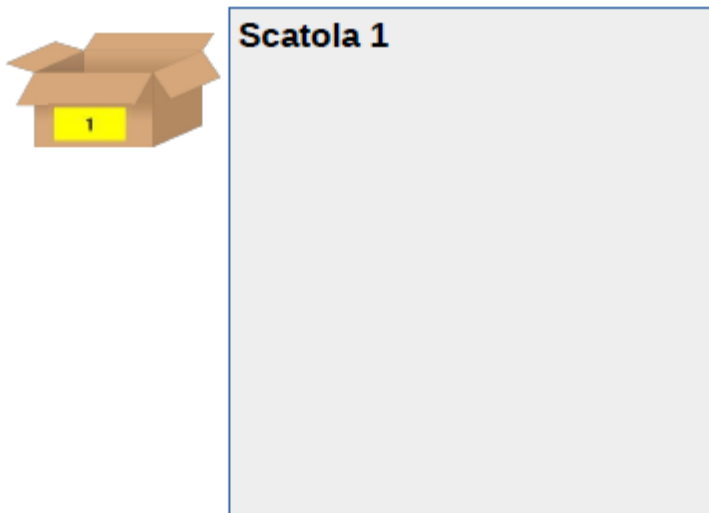


Figura 1: L'identificazione del verbo

Percorso B: Pezzetti di frase: sintagmi e dipendenze

Le attività, avviate da osservazioni intuitive sul funzionamento delle frasi, consistono in osservazioni e manipolazioni fondate sullo strumento del “giudizio motivato di grammaticalità”. Prove e esperimenti di divisione in sintagmi aiutano a riconoscere la dimensione sintattica come autonoma dal significato.

Scheda percorso B: **Pezzetti di frase**

Qui l'obiettivo è comprendere che i costituenti immediati della frase non sono parole isolate, ma gruppi di parole connesse (i sintagmi). Vengono proposte situazioni problematiche (frasi *che funzionano* e *che non funzionano*) in relazione alle quali formulare giudizi motivati di grammaticalità. Questi giudizi sono a loro volta il punto di partenza per scoprire l'organizzazione sintattica della frase. Nella fase successiva le attività di trasformazione e manipolazione della frase aiutano a riconoscere e delimitare i sintagmi.

Attività

fase 1: Osservazioni. Frasi e non frasi. Giudizi motivati di grammaticalità; elaborazione dei criteri di grammaticalità della frase

fase 2: Manipolazione di frasi. Identificazione dei sintagmi. Prove di eliminazione di sintagmi. Discussione finale

Riflettere sui sintagmi come costituenti della frase e osservare la molteplicità dei fenomeni sintattici interni alla frase rappresenta, dopo l'individuazione del verbo, un secondo momento ineludibile dell'analisi sintattica valenziale, che è impossibile condurre coerentemente considerando le parole isolate come induce a fare la manualistica per la scuola primaria¹⁰. Al termine di questo ciclo di attività si ritiene che l'allievo sia pronto a introdurre i concetti base del modello valenziale nel suo patrimonio di conoscenze.

¹⁰Gli elementi che, in numero «variabile [...] però limitato» permettono al «motore della frase», cioè al verbo, di «funzionare» sono infatti i sintagmi e non le singole parole (Lo Duca 2019a: 259; cfr. anche Martinelli 2019: 310). Uno snodo fondamentale nel passaggio dalla grammatica delle singole parole a quella dei sintagmi è costituito dal fenomeno dell'accordo, cui andrebbe attribuita la necessaria attenzione fin dalle prime fasi del curriculum di riflessione sulla lingua. Si vedano in proposito Martinelli 2019: 317-318 e Colombo 2012b: 10.

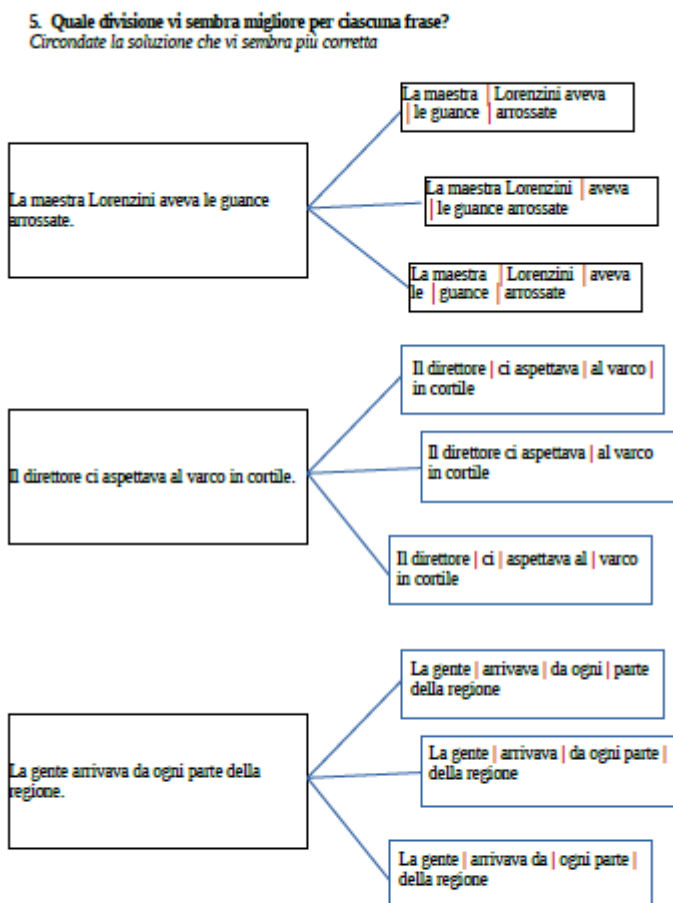


Figura 2: I sintagmi

Percorso C: Parole di collegamento (connettivi)

Nell’analisi delle strutture sintattiche i connettivi rappresentano spesso un ostacolo importante, in quanto gli allievi non sanno dove collocarli all’interno dello schema strutturale (Colombo 2012a: 11-12). I connettivi costituiscono perciò una costante interferenza nel lavoro sulla sintassi: anche se è possibile mettere inizialmente questo tema tra parentesi, è opportuno farne oggetto di specifica trattazione in un momento non troppo avanzato per evitare incoerenze nella presentazione della materia.

Le attività propongono osservazione e manipolazione dei connettivi per coglierne il ruolo sintattico.

Scheda percorso C: **Parole di collegamento**

Il percorso propone osservazioni sul funzionamento dei connettivi (preposizioni e congiunzioni). Occorre osservare che lo scopo non è conoscere questo tipo di parole in prospettiva morfologica, ma osservarne il ruolo sintattico.

In altre parole, anche se è probabile che le osservazioni qui proposte possano essere d'aiuto nella classificazione di congiunzioni e preposizioni come parti del discorso, l'obiettivo è diverso: limitare l'interferenza dovuta alla difficoltà di gestire parole di questo tipo nell'analisi sintattica della frase.

Attività

fasi 1-2: Ricerca, osservazione e manipolazione di connettivi in testi e brevi frasi

fasi 3-4: Proprietà dei principali connettivi; sostituzione e eliminazione di connettivi; riflessione collettiva

fase 1: scopriamo le parole di collegamento

1. Ci sono parole che servono per collegare e mettere in rapporto tra loro altre parole. Proviamo a scoprirle.

Con molta serietà ci mettevamo in cerchio nella stanza da pranzo e tiravamo a sorte quello che doveva star sotto.

Riflettiamo: se questa frase fosse stata scritta così:

[...] molta serietà ci mettevamo [...] cerchio [...] la stanza [...] pranzo e tiravamo [...] sorte quello che doveva star sotto.

Sarebbe comprensibile il testo? _____

Perché? _____

2. Osserviamo ancora

Sulla porta del bar c'è un avviso:

VENERDÌ 20 LUNEDÌ 30 IL
BAR RESTERÀ CHIUSO.

Che cosa si capisce?

Il significato dipende da come completiamo il testo. E può cambiare molto.

3. Completiamo il messaggio...

... con "DA" e "A"

... VENERDÌ 20 ... LUNEDÌ 30
IL BAR RESTERÀ CHIUSO.

Quanti giorni resterà chiuso il bar?

... con "E"

VENERDÌ 20 ... LUNEDÌ 30 IL
BAR RESTERÀ CHIUSO.

Quanti giorni resterà chiuso il bar?

Figura 3: I connettivi

Percorso D: Grammatichiamo! (uso critico del libro di testo)

Gli allievi realizzano una serie di osservazioni e esperimenti su pagine di esercizi tratte da libri di grammatica in uso nelle scuole. L'attenzione è concentrata sulle consegne e sul tipo di attività richiesto ai lettori. L'obiettivo, reso progressivamente più esplicito nel corso delle attività, è ribaltare il rapporto tra enunciazione della "regola" e esercizio: negli esiti del percorso si parte infatti dal materiale linguistico per ideare le attività e successivamente enunciare la "regola" che sovrintende ai fenomeni osservati.

Scheda percorso D.1: **Osserviamo i libri di grammatica**

Questo percorso serve a introdurre e preparare le attività del successivo 4.2. *Grammatichiamo!*

L'obiettivo è sollecitare osservazioni e domande degli allievi sui libri di testo, quindi lavorare insieme, in base alle sollecitazioni raccolte, per una migliore consapevolezza degli strumenti di studio che si usano.

Al termine dei lavori di questo e del successivo percorso potrà essere realizzato un documento di sintesi intitolato, ad esempio, *I libri di scuola secondo noi*.

Attività

fasi 1-2: Osservazione e manipolazione di esercizi e consegne

fasi 3-4: Invenzione di esercizi

Scheda percorso D.2: **Grammatichiamo!**

Nella seconda parte del percorso dedicato ai libri di testo gli allievi, sempre lavorando in gruppi autogestiti, costruiranno uno o più esercizi di grammatica a partire da materiale linguistico dato.

L'obiettivo è la costruzione di esercizi coerenti e la coerente elaborazione delle sottostanti "regole" grammaticali. L'attività può essere ripetuta con nuovo materiale linguistico di partenza e anche applicata, insieme a quelle del percorso D.1., al testo di grammatica utilizzato nella classe.

Attività

fasi 1-2: Invenzione di esercizi in base a materiale linguistico dato

fasi 3-4: Invenzione di esercizi e riconoscimento delle regole applicate

2. Osservate questi esercizi e rispondete

21.

2. Sottolinea i nomi concreti e cerchi i nomi astratti.

- Spesso ho paura di ciò che non conosco.
- Ci vuole impegno nello studio per ottenere buoni risultati.
- In genere i nonni hanno molta pazienza con i nipoti.
- Mio fratello ha una grande passione per i robot.
- L'affetto dei genitori è importante per i bambini.
- «Arrivati in cima alla collina, ci fermammo ad ammirare la bellezza del paesaggio».

Qual è l'argomento?

A quale classe è destinato?

3° 4° 5° [cl. 4°]

22.

3. Sottolinea le frasi in cui i verbi **essere e **avere** hanno funzione di ausiliari.**

- Oggi ho preso un bel voto.
- Domani avrai il tuo regalo.
- Chiara è una bambina allegra.
- Tra un'ora sarò in volo per Dubai.
- Luca ha vinto o ha perso?

Qual è l'argomento?

A quale classe è destinato?

3° 4° 5° [cl. 5°]

23.

4. Davanti a ogni nome scrivi l'articolo determinativo e indeterminativo giusto. Segui l'esempio.

il _____ ginepro	il _____ grafia	il _____ canto
il _____ abito	il _____ pennello	il _____ etica

Qual è l'argomento?

A quale classe è destinato?

3° 4° 5°

[cl. 3°]

Figura 4: Uso critico del libro di testo

3. Pratiche di riflessione contro cultura della definizione

Il progetto didattico che abbiamo presentato è stato ideato per ribaltare operativamente quella che chiameremo qui *cultura della definizione*, vale a dire la concezione della didattica che riduce l'apprendimento alla conoscenza di definizioni astratte, predefinite e univoche, solitamente accompagnate da liste di casi. Una concezione che informa i libri di testo in modo così pervasivo

e uniforme da sembrare, almeno a noi che di tali libri siamo i primi utenti, naturale e obbligata, e che invece pregiudica non solo la costruzione di pratiche autenticamente osservative e induttive, ma la stessa possibilità di usare le definizioni in modo intelligente e produttivo, come strumenti di comprensione e come possibile risultato conoscitivo dei percorsi di lavoro in classe¹¹.

Come i lettori avranno osservato scorrendo le attività, nessuna di esse prevede l'introduzione preliminare di definizioni, regole e liste di casi. Sono invece gli allievi, guidati dai loro insegnanti, a condurre le osservazioni, individuare ricorrenze e regolarità e realizzare la successiva elaborazione (controllata) di spiegazioni e definizioni dei fenomeni linguistici. Coerentemente, le attività sono state scritte perché gli allievi possano svolgerle in autonomia, preferibilmente in gruppo.

Un particolare rilievo assume il *giudizio motivato di grammaticalità*, in cui si è creduto di individuare lo strumento fondamentale per mobilitare la competenza degli allievi, per orientare la loro attenzione ai fatti di lingua come oggetti di studio e per alimentare l'elaborazione collettiva e dialogica di conoscenze. Per «allenare di più l'osservazione e stimolare di più la riflessione»¹², come ha sintetizzato uno dei partecipanti ai gruppi di lavoro. Non è un caso che tali giudizi si applichino a materiale linguistico reale (cioè a frasi non inventate *ad hoc* per gli esercizi ma tratte da testi destinati alla normale lettura da parte di bambini dell'età di riferimento).

Ci sembra, infine, che in questo percorso collettivo di progettazione, che consideriamo appena avviato, ci sia la possibilità di un cambio di prospettiva sul mestiere: gli insegnanti, non più depositari e controllori dell'acquisizione di un sapere, diventano garanti della correttezza scientifica di un processo in cui l'apprendimento si manifesta in esiti conoscitivi non predeterminabili.

Riferimenti bibliografici

Bertocchi, Daniela (2015), *I fili di un discorso. Scritti di educazione linguistica*, a c. di Adriano Colombo, Edoardo Lugarini, Saeda Pozzi, Roma, Aracne.

Colombo, Adriano (2012a), *La coordinazione*, Roma, Carocci.

¹¹ Su questo punto si fa riferimento alle riflessioni di Adriano Colombo (2012b: 1-2) successivamente così sviluppate in Colombo, Graffi 2017: 177: «uno studio grammaticale che sia 'riflessione', non si riduca alla memorizzazione di etichette» è il «punto metodologico» sul quale «si gioca tutta la questione della grammatica a scuola». Si è fatto riferimento inoltre a Lo Duca 2004: 11-13 e infine a Bertocchi 2015: 231-235.

¹² Intervento di un corsista reso a voce nell'incontro del 25 maggio 2020 e ricostruito sulla base degli appunti dei partecipanti.

- Colombo, Adriano (2012b), *Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua (Parte I)*, in «Grammatica e didattica», n. 4 (<http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/4-2012/02Colombo-4.pdf>, ultima consultazione: 15.01.2021).
- Colombo, Adriano (2015), «Applicazione»? *Linguistica teorica e grammatiche scolastiche*, in *Grammatica applicata: insegnamento, patologie, apprendimento*, a cura di Maria Elena Favilla e Elena Nuzzo, AITLA, Milano, pp. 230 (<http://www.aitla.it/images/pdf/eBook-AITLA-2.pdf>, ultima consultazione: 22.01.2021).
- Colombo, Adriano – Graffi, Giorgio (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma, 2017.
- De Santis, Cristiana (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Roma, Carocci.
- Duso, Maria Elena (2019), «C'è grammatica e grammatica...». *Perché un corso sul modello valenziale?*, in Duso, Paschetto 2019, pp. 222-248.
- Duso, Maria Elena – Paschetto, Walter (a cura di) (2019), *Riflessione sulla lingua e modello valenziale. Atti dei corsi di formazione per insegnanti sulla grammatica valenziale «C'è grammatica e grammatica...»*, in «Italiano LinguaDue», vol. 11, n. 2, 2019, pp. 222-483.
- Lo Duca, Maria (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Lo Duca, Maria (2019a), *Riflessione sulla lingua e modello valenziale: cominciamo dalla primaria?*, in Duso, Paschetto 2019, pp. 255-265.
- Lo Duca, Maria (2019b), *Nodi problematici della grammatica valenziale: la sicurezza del metodo*, in Duso, Paschetto 2019, pp. 349-363.
- Martinelli, Elena (2019), *La grammatica valenziale in classe: proposte, difficoltà e prospettive*, in Duso, Paschetto 2019, pp. 301-332.
- Sabatini, Francesco – Camodeca, Carmela – De Santis, Cristiana (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Torino, Loescher.
-