



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

***I verbi sintagmatici nell'insegnamento
dell'italiano L2: dalla teoria alla pratica
didattica.***

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Maria Cecilia Luise

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa Iliana Krapova

Laureanda

Federica Pastrello

Matricola 879061

Anno Accademico

2025/2026

INDICE

INTRODUZIONE	I
CAPITOLO I: I VERBI SINTAGMATICI	p.1
1.1 La nozione di “verbo sintagmatico”	p.1
1.2 Le proprietà morfosintattiche	p.3
1.3 Le proprietà semantiche	p.4
CAPITOLO II: IL PROCESSO DI APPRENDIMENTO DI UNA SECONDA LINGUA	p.7
2.1 Cenni storici	p.7
2.2 Dall’approccio comunicativo alle prospettive più recenti	p.12
2.2.1 L’approccio comunicativo	p.12
2.2.2 L’ipotesi dell’output comprensibile	p.14
2.2.3 Il QCER e l’innovazione metodologica nella didattica delle lingue	p.16
2.3 Grammatica vs riflessione sulla lingua nell’insegnamento	p.18
2.3.1 Modelli di competenza linguistica	p.20
2.4 L’apprendimento linguistico in età adulta	p.23
2.4.1 Il concetto di “apprendimento permanente”	p.24
2.4.2 I fattori che influenzano l’apprendimento linguistico in età adulta	p.25
CAPITOLO III: L’APPROCCIO LESSICALE	p.28
3.1 Origini e sviluppo dell’approccio lessicale	p.28
3.1.1 Aspetti metodologici dell’approccio lessicale	p.31
3.2 Attività didattiche per l’acquisizione del lessico in italiano L2	p.32
3.3 Vantaggi e limiti dell’approccio lessicale nell’apprendimento dei verbi sintagmatici	p.38

CAPITOLO IV: ANALISI CRITICA DI ALCUNI MANUALI DIDATTICI DI ITALIANO L2	p.41
4.1 Destinatari, livello linguistico e contesto di apprendimento	p.42
4.2 Struttura e organizzazione del manuale	p.45
4.3 Caratteristiche dell'input linguistico	p.50
4.4 Caratteristiche dell'input dei verbi sintagmatici	p.51
4.5 Aspetti grafici	p.55
4.6 Riferimenti teorici, metodologici e culturali	p.56
CAPITOLO V: PROPOSTA DIDATTICA DI UN'UNITÀ DI APPRENDIMENTO SUI VERBI SINTAGMATICI	p.58
5.1 Presentazione e descrizione dell'Unità di Apprendimento	p.58
CONCLUSIONE	p.66
BIBLIOGRAFIA	p.68
BIBLIOGRAFIA DEI MANUALI DIDATTICI	p.72
APPENDICE A: Scheda di analisi dei manuali didattici di italiano L2	p.75
APPENDICE B: Unità di Apprendimento "Tirami-su"	p.83
APPENDICE C: Materiale per l'insegnante	p.91

INTRODUZIONE

L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda rappresenta oggi un campo di ricerca didattica di grande interesse, grazie ai fenomeni di mobilitazione internazionale, alla migrazione e alla formazione degli adulti molto spesso per motivi e scopi pragmatici.

La presente tesi di laurea magistrale propone una ricerca in ambito linguistico che ha come oggetto il processo di acquisizione di una seconda lingua con un focus particolare sulle principali strategie didattiche utilizzate per l'insegnamento di una categoria grammaticale specifica dell'italiano: i verbi sintagmatici (VS). Queste strutture sono formate da un verbo e da una particella avverbiale o preposizionale che insieme formano un'unità semantica spesso non completamente comprensibile a partire dal significato dei singoli elementi. I verbi sintagmatici rappresentano una componente rilevante per la lingua italiana contemporanea, soprattutto nella lingua parlata, colloquiale e nei registri informali. Nonostante la loro ampia diffusione nell'uso quotidiano, questi verbi risultano poco presenti nei manuali didattici di italiano per stranieri e vengono spesso trascurati durante il percorso di insegnamento. Questa situazione può creare delle difficoltà negli studenti, che faticano a riconoscerne il funzionamento e di conseguenza ad utilizzarli in modo appropriato nella comunicazione spontanea. Di conseguenza, risulta particolarmente utile ed interessante riflettere sulle modalità più efficaci per favorire l'acquisizione di queste strutture nell'ambito della didattica della lingua italiana come lingua seconda (L2).

Nel presente elaborato, dopo aver presentato le principali caratteristiche linguistiche dei verbi sintagmatici italiani, la ricerca prende in considerazione alcune delle teorie più rilevanti sull'apprendimento linguistico, con riferimento ai principali approcci che si sono sviluppati nel tempo, dall'innatismo alle prospettive più recenti. Inoltre, viene dedicata particolare attenzione al tema dell'apprendimento linguistico in età adulta, tenendo in considerazione i vari fattori interni ed esterni che possono influenzarlo. All'interno di questo quadro teorico, si inserisce l'analisi dell'approccio lessicale, il quale attribuisce un ruolo centrale e primario alle unità lessicali complesse combinazioni di parole nel percorso di apprendimento linguistico. Il contributo di Michael Lewis e lo sviluppo di pratiche didattiche basate sul lessico offrono strumenti molto utili per proporre l'insegnamento di strutture complesse come i verbi sintagmatici, i quali

possono essere presentati e appresi come unità lessicali più o meno fisse all'interno di contesti comunicativi specifici.

Su questa base teorica, il lavoro propone inoltre un'analisi critica di alcuni manuali didattici di italiano come lingua seconda, con l'obiettivo di analizzare in che modo i verbi sintagmatici vengono proposti e trattati nei materiali didattici. L'analisi ha lo scopo di evidenziare i punti di forza e gli eventuali limiti del materiale esistente, al fine di individuare eventuali spazi di miglioramento.

A partire dai risultati di questa analisi, viene presentata una proposta didattica originale sotto forma di Unità di Apprendimento dedicata ai verbi sintagmatici e progettata per studenti adulti di italiano come lingua seconda di livello B1 avanzato. L'unità si basa sui principi dell'approccio lessicale e mira a favorire l'acquisizione di queste strutture attraverso attività contestualizzate e orientate all'uso comunicativo della lingua.

In sintesi, l'obiettivo primario di questo lavoro è contribuire alla riflessione sull'insegnamento del lessico nella didattica dell'italiano L2, con particolare riferimento ai verbi sintagmatici, proponendo un collegamento tra riflessione teorica, analisi e creazione di materiali didattici.

ВСТУПЛЕНИЕ

Преподавание итальянского языка как второго языка в настоящее время представляет собой область образовательных исследований, вызывающую большой интерес в связи с феноменами международной мобилизации, миграции и образования взрослых, часто обусловленными прагматическими причинами и потребностями.

Эта магистерская диссертация предлагает лингвистический исследовательский проект, сосредоточенный на процессе усвоения второго языка с особым акцентом на основные методы преподавания, используемые для обучения определенной грамматической категории итальянского языка - синтагматические глаголы. Эти структуры формируются из глагола и предвбиальной или наречной или предложной частицы, которые вместе образуют семантическое единство, значение которого часто невозможно полностью понять, исходя лишь из значений отдельных компонентов.

Синтагматические глаголы представляют собой значительный компонент современного итальянского языка, особенно в устных, разговорных и неформальных режимах. Несмотря на их широкое употребление в повседневной коммуникации, эти глаголы редко представлены в учебниках итальянского языка для иностранцев и часто игнорируются во время преподавания. Эта ситуация может создать трудности для студентов, которые с трудом понимают, как это работает, и соответственно используют его соответствующим образом в спонтанной коммуникации. Следовательно, особенно полезно и интересно размышлять над наиболее эффективными способами содействия приобретению этих структур в контексте преподавания итальянского языка как второго языка (L2).

В данной работе, после представления основных лингвистических характеристик итальянских синтагматических глаголов, рассматриваются некоторые из наиболее актуальных теорий изучения языков со ссылкой на основные подходы, которые развивались с течением времени, от иннатизма до более современных перспектив. Кроме того, особое внимание уделяется изучению языка во взрослом возрасте с учетом различных внутренних и внешних факторов, которые могут влиять на этот процесс. В эту теоретическую основу включен анализ лексического подхода, который придает центральную и первостепенную роль лексическим единицам сложным сочетаниям слов в процессе изучения языка. Вклад Майкла Льюиса и развитие методов лексически ориентированного преподавания предлагают очень полезные инструменты для преподавания сложных структур, таких как синтагматические глаголы, которые могут быть представлены и изучены как более или менее фиксированные лексические единицы в конкретных коммуникативных контекстах.

На этой теоретической основе в работе также предлагается критический анализ некоторых учебных пособий по итальянскому второму языку, с целью анализа того, каким образом синтагматические глаголы представлены и рассматриваются в учебных материалах. Анализ направлен на выявление сильных сторон и ограничений существующих пособий, а так же возможных направлений их совершенствования.

На основе результатов данного анализа представлен оригинальный дидактический проект в виде учебного модуля, посвященного синтагматическим глаголам и предназначенного для студентов итальянского языка как второго языка на продвинутом уровне B1. Модуль основан на принципах лексического подхода и направлена на содействие усвоению этих структур посредством контекстуализированных заданий, ориентированных на коммуникативное использование языка.

В целом, основная цель данной работы заключается в том, чтобы внести вклад в размышления о преподавании лексики в рамках преподавания итальянского языка как второго языка, с особым акцентом на синтагматические глаголы, предлагая связь между теоретическим осмыслением, анализом и созданием учебных материалов.

CAPITOLO I

I VERBI SINTAGMATICI

1.1 La nozione di “verbo sintagmatico”

Negli ultimi decenni, l'interesse nei confronti dei verbi sintagmatici (VS) ha acquisito crescente rilevanza nella linguistica italiana, soprattutto nell'ambito della sintassi, della semantica lessicale e della grammatica delle costruzioni. Il seguente capitolo intende proporre un'analisi dei verbi sintagmatici della lingua italiana considerando la definizione della categoria, le proprietà morfosintattiche e la semantica.

La nozione di “verbo sintagmatico” è stata introdotta per la prima volta dal linguista Raffaele Simone (1996) nella sua opera intitolata *“Esistono i verbi sintagmatici in italiano?”* nella quale propone un'attenta analisi della lessicologia della lingua italiana e sottolinea l'insufficienza nell'analizzare una lingua in termini di singole parole che si susseguono nel comporre una frase come elementi isolati che rispettano una sequenza predefinita. Un'analisi come sopra descritta non rispecchia né la reale organizzazione della lingua né la competenza che ogni parlante possiede di essa e viene trascurato un importante aspetto che caratterizza ogni lingua, vale a dire l'esistenza di parole sintagmatiche, formate cioè da più parole che non possono occorrere l'una senza l'altra. Tali parole vengono chiamate *polirematiche* e possiedono delle specifiche proprietà; innanzitutto, si comportano in maniera differente rispetto alle parole monorematiche da cui sono composte, ad esempio non è possibile sostituire “ferro da stiro” con la singola parola “ferro” perché il significato sarebbe completamente differente da ciò che si intende. In italiano, esistono parole polirematiche soprattutto nell'ambito dei nomi, degli avverbi e dei verbi, quest'ultimi in particolare sono caratterizzati da una sottoclasse con caratteristiche specifiche che vale la pena prendere in considerazione per evitare di intendere il lessico come una lista di parole isolate ma al contrario, come un insieme strutturato che riflette la competenza lessicale di un parlante. Si parla della sottoclasse dei verbi sintagmatici, caratterizzata da una omogeneità nel comportamento sintattico, semantico e fonologico. I verbi sintagmatici sono definiti come sintagmi composti da una testa verbale e da un complemento costituito da una “particella”, originariamente un avverbio, uniti da una forte coesione sintattica al punto che non è possibile sostituire il verbo sintagmatico con una sola delle sue parti (Iacobini, Masini:

2009). Si tratta di costruzioni come *fare fuori, andare via, buttare giù, tirare avanti*. Questa particolare classe verbale si colloca tra morfologia e lessico in quanto, sembra non ci siano delle regole morfologiche per la loro formazione ma al contrario, sono un accostamento di elementi isolati che insieme costituiscono un significato ben preciso e a volte differente dal significato letterale delle parole stesse che lo compongono.

In italiano, i verbi sintagmatici risultano essere molto meno numerosi rispetto ai corrispondenti phrasal verbs delle lingue germaniche e rappresentano inoltre, una rarità all'interno della famiglia delle lingue romanze e nonostante abbiano una notevole frequenza d'uso, ancora oggi non sono riconosciuti come una vera e propria sottoclasse verbale. Si può quindi affermare che nell'ambito delle lingue romanze questi verbi siano un'innovazione specificamente italiana. I verbi sintagmatici in Italia costituiscono anche una questione diacronica molto rilevante: essi infatti sembrano essere una conseguenza dell'influenza dialettale soprattutto settentrionale e sono particolarmente frequenti nell'italiano neostandard¹, nei registri colloquiali e nelle varietà dell'italiano settentrionali in cui l'influenza delle lingue germaniche e dei dialetti gallo-italici è stato storicamente rilevante.

In italiano i verbi sintagmatici sono relativamente pochi rispetto alle lingue germaniche ma svolgono un ruolo importante nell'uso della lingua reale. Raffaele Simone nel suo articolo ha costruito una lista approssimativa di 131 verbi (Simone: 1996: 52) da cui saltano agli occhi alcuni fattori importanti; la maggioranza dei verbi sintagmatici sono verbi di movimento (*andare, venire, portare*) e verbi stativi (*stare, restare*) a cui si aggiungono avverbi che indicano posizione, distanza o direzione (*su, giù, dietro, via, incontro*). Da questo si può supporre che la funzione specifica di questa categoria verbale sia principalmente quella di rendere più dettagliata l'informazione dei verbi dal significato generico utilizzati; ad esempio *andare fuori* è costituito da un verbo di movimento generico e un avverbio che ne specifica il significato altrimenti completamente differente. Un'altra funzione dei verbi sintagmatici è quella di attribuire o enfatizzare un tratto del verbo già presente in esso; ad esempio nella costruzione *entrare dentro* l'avverbio non è portatore del significato ma enfatizza e aumenta quello del verbo principale utilizzato.

¹ Def. "Questo italiano caratterizzato da una serie di tratti che, un tempo esclusi dallo standard, appaiono ora ampiamente diffusi e accettati da tutti i parlanti, e in cui è diminuita la forbice fra scritto e parlato." Gaetano Berruto, nell'*Enciclopedia dell'italiano* diretta per l'Istituto della Enciclopedia Italiana (1987).

Dal punto di vista teorico quindi, i VS rappresentano una sfida per lo studio dell'interfaccia tra sintassi, semantica e lessico. La loro analisi contribuisce a ridefinire il confine tra parola e sintagma, tra grammatica e lessico, offrendo una prospettiva più dinamica e graduale della linguistica dell'italiano.

1.2 Le proprietà morfosintattiche

Nonostante i verbi sintagmatici siano formati da più parole, funzionano come una singola unità predicativa; la particella non è un complemento avverbiale libero, ma è parte integrante del verbo, il verbo e la particella insieme formano il predicato. Le particelle utilizzate appartengono prevalentemente a tre classi:

- Avverbi di luogo: *su, giù, fuori, dentro*;
- Preposizioni improprie: *avanti, dietro, indietro*;
- Elementi polifunzionali: *via, addosso*.

Dal punto di vista categoriale, presentano una natura particolare: non si comportano come avverbi autonomi pienamente liberi, ma nemmeno come morfemi strettamente legati al verbo. Si possono invece descrivere come particelle verbali caratterizzate da un livello variabile di integrazione morfosintattica con la base verbale. In italiano, i VS non sono separabili da materiale argomentale, come l'oggetto diretto (1b) o da materiale "pesante" (1c) ma solo da clitici (1d) o materiale "leggero" non argomentale (1e) (Masini: 2014).

Vediamo degli esempi:

- (1) a. Giulia vuole **buttare via** la carta.
b. * Giulia vuole **buttare** la carta **via**.
c. * Giulia vuole **buttare** la carta che ha trovato per terra **via**.
d. Giulia vuole **buttarla via**.
e. Giulia vuole **buttare adesso via** la carta.

Tuttavia, ci sono degli elementi che portano a pensare che anche in italiano, così come in molte lingue germaniche, sia possibile che si verifichi il fenomeno chiamato *particle shift* cioè l'anteposizione dell'oggetto diretto rispetto alla particella nel caso dei verbi transitivi. Innanzitutto, nella lingua parlata è frequente imbattersi in esempi di ordine discontinuo tra verbo e particella, ad esempio:

- (2) Le maestre **portano** i bambini **fuori** in giardino.

A differenza dell'inglese, l'italiano non consente normalmente la separazione libera con oggetto nominale (1b - 2) ma in alcuni registri colloquiali e varietà regionali è possibile sentire l'anteposizione dell'oggetto rispetto alla particella; questo segnala un grado di coesione sintattica molto forte.

Inoltre, l'anteposizione dell'oggetto si può riscontrare anche in alcune espressioni idiomatiche della lingua italiana, ad esempio:

(3) a. **Mettere** le mani **avanti**.

b. **Fare** un passo **indietro**.

Infine, l'ordine discontinuo si può verificare anche con strutture sintattiche costituite da VS seguito dalla preposizione "da" che introduce il sintagma preposizionale, come nell'esempio:

(4) a. **Portare fuori** i bambini **da scuola**.

b. **Portare** i bambini **furi** da scuola.

c. **Portare fuori** da scuola i bambini.

È possibile quindi concludere che dal punto di vista morfosintattico, verbo e particella formano un unico predicato: la particella non è un complemento locativo autonomo, ma un elemento strutturalmente integrato nella costruzione verbale. La sequenza verbo-particella mostra forte coesione sintattica ma ammette una variabilità posizionale in base al registro della lingua e ad alcune caratteristiche specifiche che influenzano il loro comportamento sintattico, come visto in (4).

1.3 Le proprietà semantiche

I verbi sintagmatici anche dal punto di vista delle proprietà semantiche presentano delle caratteristiche specifiche. Come visto precedentemente, verbo e particella formano un'unità coesa e anche dal punto di vista semantico si comportano come un'unica unità semantica lessicalizzata. Spesso però il significato non è pienamente comprensibile dalla somma dei singoli elementi che compongono l'unità, si distinguono infatti tre sottoclassi (Simone: 1996):

- a) I verbi in cui la particella ripete o intensifica l'informazione data dal verbo, ad esempio: *uscire fuori* (= *uscire*), *entrare dentro* (= *entrare*), *scappare via* (= *scappare*). In questo caso, è possibile sostituire il verbo sintagmatico con il singolo verbo testa monorematico senza alterarne il significato.
- b) I verbi in cui la particella aggiunge significato riguardo la natura del movimento espresso dal verbo, esse serve quindi a trasformare un verbo di moto generico in uno in cui è specificata la direzione, il movimento. Si tratta di verbi come: *saltare fuori*, *mettere su*, *tirare via*, *venire fuori*.
- c) I verbi in cui verbo testa e particella hanno un significato completamente diverso e imprevedibile rispetto al significato letterale di entrambe le parti. Si tratta di verbi come: *fare fuori* (= *eliminare*, *ammazzare*), *portare avanti* (= *sviluppare*, *elaborare*, *diffondere*), *buttare giù* (= *deprimere*, *attristare*, *scrivere qualcosa in modo frettoloso*), *venire meno* (= *mancare*, *cessare di esistere*, *sottrarsi*).

Come si può notare dagli esempi precedenti, i VS sono dotati di polisemia, cioè la capacità di uno stesso verbo di avere più di un significato; questo genera ambiguità nella comprensione ma è possibile capirne il significato in base al contesto proposizionale in cui viene utilizzato e dalle conoscenze pragmatiche dell'interlocutore. Ad esempio, il verbo sintagmatico "*mettere su*" può significare "indossare", "ingrassare", "organizzare", "iniziare a cucinare", "creare" ma il significato sarà chiarito nel momento in cui il verbo verrà inserito in una frase e in un contesto specifico. Anche in questo caso, la particella svolge un ruolo fondamentale in quanto porta con sé un significato semantico di base che poi viene esteso metaforicamente fino ad arrivare ad un significato completamente differente dal significato del verbo testa (verbi categoria c. sopra descritti). Ad esempio, le particelle possono aggiungere un'accezione di direzione del movimento (*tirare su* = *sollevare*), di miglioramento (*portare avanti* = *sviluppare*) o peggioramento (*tornare indietro* = *regredire*), di stato emotivo positivo o negativo (*tirare su il morale*; *buttarsi giù di morale*). Chiaramente, alcuni VS hanno un grado di polisemia superiore rispetto ad altri che invece sono più fissi. Come visto precedentemente, "*mettere su*" ha molteplici significati, al contrario invece, "*fare fuori*" significa solamente "uccidere, eliminare" e non ha altre sfumature di significato o altri utilizzi.

Si può dunque affermare che i VS si collocano in una zona di mezzo tra la morfologia e il lessico in quanto la grammatica interagisce con la semantica al fine di ottenere dei verbi con sfumature di significato diverse rispetto al verbo monorematico. Inoltre, data la dinamicità di questi verbi, non è possibile formulare una regola morfologica per la loro formazione e non è quindi possibile il loro insegnamento attraverso delle regole fisse ma è necessario attivare delle strategie differenti, simili a quelle utilizzate per l'apprendimento lessicale che vedremo in seguito, in modo tale da permettere all'apprendente di apprendere attraverso schemi semantici e reti di significato al posto di memorizzare lunghe liste di parole, in questo caso di verbi.

In questo primo capitolo si è trattato l'argomento dei verbi sintagmatici dal punto di vista teorico ponendo l'attenzione sulla struttura, le proprietà sintattiche e le proprietà semantiche. Nel prossimo capitolo segue un'ulteriore riflessione teorica riguardante il tema dell'apprendimento di una seconda lingua, con un focus sull'apprendimento in età adulta, facendo riferimento a diverse teorie proposte e sviluppate nel corso degli anni.

CAPITOLO II

IL PROCESSO DI APPRENDIMENTO DI UNA SECONDA LINGUA

Nel seguente capitolo viene proposta una panoramica dello sviluppo teorico del processo di apprendimento linguistico nel corso del XX secolo, in particolare, a partire dagli anni Cinquanta e Sessanta, periodo in cui avviene un cambiamento profondo di paradigma nello studio delle scienze cognitive e linguistiche, fino ad arrivare agli approcci più recenti che influenzano tutt'ora la glottodidattica. Questa panoramica ha l'obiettivo di illustrare il processo storico che ha portato alla concezione odierna di "competenza linguistica" e costituisce la base necessaria per motivare l'importanza dell'insegnamento dei verbi sintagmatici attraverso un approccio basato sulla riflessione linguistica e sulla competenza lessicale. Inoltre, tale panoramica è volta a giustificare le scelte metodologiche della proposta didattica che seguirà nel presente elaborato, finalizzata a sviluppare in studenti adulti di italiano L2 una competenza comunicativa autentica e consapevole. È quindi presente anche un breve approfondimento sul processo di apprendimento in età adulta con l'obiettivo di definirne le caratteristiche e le specifiche necessità.

2.1 Cenni storici

L'apprendimento del linguaggio umano è un processo straordinario in tutte le sue forme. A differenza dell'apprendimento della lingua materna (L1), che solitamente avviene naturalmente nella prima infanzia, l'apprendimento della seconda lingua può avvenire a qualsiasi età e in contesti differenti; formale (in classe) o informale (vita quotidiana o studio autonomo).

L'acquisizione di una seconda lingua (SLA) si riferisce al processo tramite il quale le persone imparano una lingua diversa dalla propria lingua madre ed include il modo in cui comprendono, parlano, leggono e scrivono nella nuova lingua. Nel corso dei decenni, linguisti e psicologi hanno proposto diverse teorie per spiegare come si apprendono le seconde lingue. Dal punto di vista scientifico, la SLA si colloca nel mezzo di diverse discipline tra cui la linguistica, la psicologia cognitiva, la sociolinguistica e la pedagogia. Questo carattere interdisciplinare ha favorito la nascita di diversi approcci teorici,

ciascuno dei quali evidenzia un aspetto diverso del processo di acquisizione: comportamento, cognizione, interazione sociale o fattori emotivi.

Una teoria dell'apprendimento che ha avuto un impatto importante in molti campi dell'insegnamento, incluso l'insegnamento delle lingue, è il *comportamentismo*. Essa si basa sulla visione secondo cui l'apprendimento è un processo nel quale vengono acquisite risposte specifiche in risposta a stimoli specifici. Le risposte corrette vengono rinforzate e questo aumenta la probabilità che il comportamento venga appreso. Secondo lo psicologo americano Skinner (1957), l'apprendimento della lingua non era diverso dall'apprendimento di qualsiasi altro tipo di comportamento. Si diceva che l'apprendimento coinvolgesse la formazione di abitudini, attraverso la ripetizione e il rinforzo positivo. Lo studente era considerato una tabula rasa che apprendeva solamente attraverso un processo di ripetizione e automatizzazione. Al contrario, l'insegnante era considerato come l'unica fonte della conoscenza, aveva infatti un ruolo centrale e rappresentava un modello da seguire. Dal punto di vista didattico, il comportamentismo ha introdotto metodi basati sulla ripetizione, sull'imitazione e sul rinforzo, ad esempio il metodo audio-orale. La lingua veniva insegnata attraverso degli esercizi strutturali (pattern drills), costituiti da serie di sequenze stimolo – risposta – conferma, privilegiando la ripetizione meccanica e la memorizzazione piuttosto che una riflessione consapevole sulla lingua. In questo approccio, l'errore era considerato come elemento negativo, da correggere immediatamente per evitare di creare "abitudini sbagliate" (Richards: 2015).

In contrasto al comportamentismo, negli anni Sessanta il linguista americano Noam Chomsky (1965) propose la "*Teoria Innatista*" che rivoluzionò la comprensione del modo in cui gli esseri umani apprendono il linguaggio, passando da una visione comportamentista ad una visione mentale del linguaggio. Parallelamente a questa svolta cognitivista, si sviluppò un crescente interesse per lo studio dell'acquisizione della seconda lingua (SLA) che iniziò a configurarsi come campo di ricerca autonomo.

Con la sua teoria, Chomsky sosteneva che gli esseri umani nascessero con una capacità innata di apprendere il linguaggio, un meccanismo mentale che ognuno di noi possiede, chiamato Language Acquisition Device (LAD). In base a questa visione, ogni essere umano è biologicamente programmato per adattarsi ai principi di qualsiasi lingua a cui viene esposto, permettendogli di decifrarne le regole e i meccanismi; questa capacità è

nota come “Grammatica Universale” (Chomsky: 1965). Il processo di apprendimento non è più visto come un comportamento basato sulla ripetizione ma come un processo creativo in cui gli apprendenti creano regole e ipotesi su come funziona il linguaggio. Questa facoltà linguistica innata aiuta a spiegare perché studenti di una seconda lingua, sono in grado di generare regolarmente frasi e regole che non hanno mai sentito prima. Chomsky non affronta direttamente l’acquisizione della L2 ma le sue idee hanno sicuramente avuto un impatto significativo nel settore e nel successivo abbandono del comportamentismo come spiegazione al processo di SLA, spostando l’attenzione dal comportamento alla mente. Sebbene, la teoria innatista spieghi come gli esseri umani possano acquisire naturalmente il linguaggio, non tiene pienamente conto di alcuni fattori importanti: l’apprendimento in età adulta di una lingua diversa dalla propria L1, l’influenza dell’ambiente e dell’interazione sociale e l’importanza della motivazione e dell’esposizione all’input linguistico, fattori evidenziati nelle teorie successive.

Un concetto fondamentale per lo sviluppo del settore della ricerca sulla SLA, è il concetto di *interlingua* introdotto dal linguista statunitense Larry Selinker negli anni Settanta. Questo concetto rientra tra le ipotesi del filone cognitivo ed è frutto di un cambio radicale nella prospettiva adottata in riferimento all’errore. Nel comportamentismo l’errore veniva percepito come qualcosa di assolutamente negativo che doveva essere corretto immediatamente; si pensava che gli errori potessero essere evitati attraverso la ripetizione e il controllo della produzione dell’apprendente. Successivamente, è nata una visione diversa e maggiormente positiva dell’errore, percepito come un elemento utile ed imprescindibile del processo di acquisizione. Nella proposta di Selinker infatti, l’errore inizia ad essere visto come lo specchio del sistema linguistico che l’apprendente sta costruendo. Ed infatti, il termine “interlingua” (IL) viene così definito da Selinker (1972):

“a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL norm.” (Selinker: 1972: 214).

Secondo Selinker (1972) l’interlingua è una grammatica temporanea, sistematica e composta da regole; una fase linguistica che gli studenti di una seconda lingua attraversano durante il processo di padronanza della lingua di destinazione. L’idea di

interlingua si fonda sul presupposto che un alunno di L2, in un particolare momento del suo processo di apprendimento, utilizza un sistema di linguaggio che non è né la L1, né la L2. Si tratta di una terza lingua con una sua propria grammatica e lessico. Tale sistema è per sua natura dinamico ma qualora esso smettesse di evolversi e rimasse stabile, ci sarebbe il rischio di andare incontro al processo di fossilizzazione. In questo caso, l'apprendente smetterebbe di progredire e alcuni errori entrerebbero a far parte del suo sistema linguistico, diventando permanenti (Selinker: 1972).

Il sistema dell'interlingua è influenzato da cinque processi mentali:

- Il *tranfert linguistico*: processo che si basa sulla profonda influenza della lingua materna sul processo di apprendimento della L2. L'apprendente tende ad applicare regole e strutture dalla propria L1 alla L2 (Selinker: 1972);
- Il *transfert di insegnamento*: questo processo scaturisce da errori causati dal modo in cui le regole sono state presentate durante l'insegnamento ed è quindi strettamente legato al metodo didattico (Selinker: 1972);
- La *sovraestensione della regola*: processo che riguarda l'applicazione di una regola della L2 anche in casi in cui non è valida, ad esempio nei casi irregolari. È uno dei processi più evidenti (Selinker: 1972);
- Le *strategie di apprendimento di L2*: questo processo riguarda le strategie personali che ogni apprendente applica per semplificare e interiorizzare le regole della L2. È il modo in cui l'apprendente affronta l'input e il materiale linguistico fornito per renderlo più comprensibile secondo le proprie esigenze (Selinker: 1972);
- Le *strategie di comunicazione in L2*: questo processo riguarda le tecniche usate per comunicare con i parlanti nativi nonostante le lacune linguistiche. Si fa riferimento al modo in cui l'apprendente affronta la comunicazione con i parlanti nativi, può comprendere l'uso di sinonimi o di gesti per sostituire le parole sconosciute (Selinker: 1972).

Negli anni successivi, una delle teorie più influenti nell'ambito della SLA è stata la "Teoria dell'input" di Stephen Krashen che metteva al centro del processo di apprendimento la rilevanza dell'esposizione all'input linguistico. Krashen (1982) introduce il modello del monitor che si basa su una serie di cinque ipotesi. L'idea centrale di questo modello è che vari fattori ambientali, esterni e interni

dell'apprendente devono essere presenti durante il processo dell'apprendimento linguistico.

La prima ipotesi suppone che esistano due diversi processi coinvolti nello sviluppo della conoscenza della seconda lingua: acquisizione (acquisition) e apprendimento (learning). L'acquisizione avviene in modo inconscio attraverso l'esposizione costante all'input linguistico; per imparare è necessario essere esposti alla lingua quotidianamente in modo naturale. L'apprendimento è invece un processo conscio di studio guidato delle regole, l'apprendente crea e costruisce frasi basate su regole della L2 attraverso esercizi e correzione degli errori (Krashen: 1982).

La seconda ipotesi, chiamata "*ordine naturale*", suggerisce che le strutture grammaticali vengano acquisite in una sequenza prevedibile. Questa ipotesi vale sia per la L1 che per la L2. Questo non significa che tutti gli apprendenti acquisiscono allo stesso modo ma afferma che alcune strutture vengono acquisite prima di altre (Krashen: 1982).

La terza ipotesi è legata al processo di apprendimento e riguarda il *monitor* che l'apprendente utilizza ogni volta che occorre un'elaborazione linguistica consapevole. Il monitor permette all'apprendente di modificare la struttura della frase, prima o dopo averla emessa, attraverso l'autocorrezione (Krashen: 1982).

La quarta ipotesi, "*l'ipotesi dell' input comprensibile*", sostiene che l'acquisizione del linguaggio, soprattutto nella L2, avviene in modo più efficace quando gli studenti sono esposti ad un input comprensibile, leggermente al di sopra del loro livello attuale ($i + 1$) in un contesto significativo e basso livello di stress (Krashen: 1982).

La quinta ipotesi prende in considerazione fattori affettivi ed emotivi ed è infatti chiamata "*filtro affettivo*". Questa ipotesi sostiene che fattori emotivi come ad esempio ansia, stress o motivazione, possono influenzare in modo positivo o negativo l'apprendimento, possono quindi promuoverlo o bloccarlo (Krashen: 1982).

La teoria di Krashen (1982) ha attirato grande attenzione da parte di psicologi, linguisti ed insegnanti ma è stata anche criticata per la mancanza di attenzione all'output linguistico. La sola esposizione all'input comprensibile non può portare all'acquisizione della lingua, c'è bisogno di usare attivamente la lingua per interiorizzare appieno la grammatica e il vocabolario.

Nel loro insieme, queste teorie hanno contribuito allo sviluppo della ricerca nella SLA, evidenziando come fattori cognitivi, sociali, emotivi e ambientali interagiscano tra loro. Negli anni successivi però, è avvenuto un ulteriore cambio di prospettiva; l'obiettivo

non era più la correttezza e la perfezione linguistica bensì la capacità di comunicare. La visione della lingua passa da formale e grammaticale a una concezione funzionale e comunicativa, in cui il focus diventa la capacità di usare la lingua in modo efficace in contesti reali. Questo passaggio di prospettiva, rappresenta uno degli sviluppi più significativi nella SLA, poiché ha contribuito a ridefinire non solo gli obiettivi dell'apprendimento linguistico ma anche le modalità attraverso cui viene insegnato e studiato.

2.2 Dall'approccio comunicativo alle prospettive più recenti

2.2.1 L'approccio comunicativo

L'approccio comunicativo rappresenta una svolta significativa nella storia della didattica delle lingue e della ricerca nell'ambito della SLA, è un'evoluzione diretta del cambiamento di prospettiva sulla lingua avvenuto tra gli anni Settanta e Ottanta, periodo in cui si afferma questo approccio in risposta ai limiti dei metodi tradizionali incentrati sulla grammatica e sulla memorizzazione di strutture linguistiche. La centralità della grammatica nell'apprendimento e nell'insegnamento linguistico fu messa in discussione, poiché si sosteneva che la capacità linguistica comprendesse molto di più che la sola competenza grammaticale. Si iniziò a porre l'attenzione sulle abilità necessarie per usare la grammatica e altri aspetti della lingua per diversi scopi comunicativi, come ad esempio, fare richieste, descrivere bisogni e desideri, dare consigli e suggerimenti, e così via. Da questa necessità di saper comunicare, nasce la nozione di "*competenza comunicativa*" secondo cui, conoscere una lingua implica non solo la padronanza delle strutture grammaticali ma anche la capacità di saperle utilizzare nei diversi contesti comunicativi. La competenza comunicativa quindi, non deriva automaticamente dalla competenza linguistica bensì necessita di ulteriori componenti extralinguistici e socioculturali. In questa prospettiva, la lingua è vista come una pratica sociale che mette in relazione il "sapere la lingua", il "saper fare lingua" e il "saper fare con la lingua" (Balboni: 2015: 34-35). Sapere la lingua comprende delle conoscenze mentali come: la competenza linguistica e grammaticale, le competenze extralinguistiche cioè quell'insieme di codici che vengono utilizzati assieme alla lingua per modificare o enfatizzare alcuni significati o per sostituire il linguaggio verbale (gesti, espressioni, movimenti del corpo), e le competenze sociolinguistiche e

interculturali. Saper fare lingua invece, significa applicare le conoscenze mentali nei diversi contesti comunicativi, con lo scopo di comprendere, produrre e manipolare la lingua; questo meccanismo costituisce la padronanza di una lingua. Saper fare con la lingua, significa saper adattare le competenze mentali e la padronanza linguistica al contesto sociale e culturale in cui avviene la comunicazione.

La lingua quindi non viene acquisita come un insieme statico di regole ma come un sistema dinamico che si sviluppa attraverso la pratica comunicativa. Nel contesto specifico dell'apprendimento di una seconda lingua, la nozione di competenza comunicativa deve tenere in considerazione anche altri fattori che intervengono nel processo di apprendimento come: la correttezza dell'input linguistico (input controllato o input naturale), il livello di esposizione linguistica (L2 o L3), il contesto sociale e la partecipazione a interazioni autentiche. Tutti questi aspetti, influiscono sulla competenza comunicativa e la padronanza linguistica di una seconda lingua.

L'approccio comunicativo ha avuto importanti implicazioni anche sul piano metodologico, influenzando profondamente le pratiche didattiche. Esso promuove attività didattiche centrate sulla comunicazione in cui l'obiettivo principale è sviluppare la fluidità nell'uso della lingua; gli apprendenti sono chiamati a esprimere opinioni, negoziare significati e collaborare alla costruzione di un discorso. Tali attività mirano a riprodurre situazioni comunicative realistiche, richiedono l'uso di un linguaggio spontaneo che potrebbe non essere sempre prevedibile, cercano di collegare l'uso della lingua al contesto comunicativo. Il focus è sul raggiungimento dell'obiettivo comunicativo e non sulla correttezza e sulla perfezione linguistica. Dal punto di vista operativo, l'approccio comunicativo predilige l'impiego di attività quali role-play, lavori di gruppo, simulazioni, discussioni guidate e task autentici. Inoltre, le pratiche didattiche dell'approccio comunicativo valorizzano l'uso di materiali autentici e significativi (articoli di giornale, dialoghi reali, video ecc.) che permettono agli studenti di entrare in contatto con la lingua che viene effettivamente utilizzata quotidianamente. Un ulteriore elemento distintivo dell'approccio comunicativo riguarda il ruolo dell'insegnante e dello studente. Lo studente è posto al centro del processo educativo, diventa un partecipante attivo ed è responsabile del proprio apprendimento linguistico. L'insegnante assume la funzione di facilitatore, gestisce l'input e guida lo studente nel processo di apprendimento, ma non come unica fonte della conoscenza bensì come guida e supporto allo studente.

Nell'approccio comunicativo, la visione dell'errore è coerente con la teoria di Krashen. L'errore è considerato parte integrante del processo acquisizionale e non viene immediatamente corretto per non far sentire gli apprendenti sotto giudizio costante e limitare quindi la loro partecipazione e motivazione (Brown, Lee: 2015).

In conclusione, l'approccio comunicativo rappresenta una svolta significativa nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue, in quanto sposta l'attenzione dalla semplice competenza grammaticale alla padronanza linguistica e alla capacità di saperla utilizzare in modo appropriato in contesti reali. Questo approccio continua a rappresentare un punto di riferimento per la didattica delle lingue, favorendo pratiche più inclusive e più attente agli interessi e ai bisogni comunicativi reali degli studenti.

2.2.2 L'ipotesi dell'output comprensibile

“L'ipotesi dell'output comprensibile” proposta dalla linguista canadese Merrill Swain nel 1985, rappresenta un ulteriore sviluppo teorico nell'ambito della SLA. Questa teoria nasce come integrazione e, in parte, come critica alla Teoria dell'input comprensibile di Krashen. Swain pone l'attenzione sul ruolo attivo della produzione linguistica nel processo di apprendimento, considerandola come parte integrante del processo stesso e non come un risultato. Swain sostiene che la sola esposizione all'input linguistico non è sufficiente, seppur necessaria, per l'acquisizione completa di una lingua straniera, la produzione linguistica, infatti, gioca un ruolo fondamentale poiché costringe l'apprendente a elaborare la lingua in modo più approfondito e consapevole, mettendosi a confronto con limiti della propria competenza linguistica e rendendosi conto delle possibili lacune presenti nel proprio sistema linguistico. L'ipotesi dell'output attribuisce alla produzione linguistica tre funzioni principali rilevanti per l'apprendimento delle lingue:

- *Funzione di noticing*: attraverso questa funzione, l'apprendente prende consapevolezza delle proprie difficoltà nella produzione linguistica, si rende conto delle discrepanze tra ciò che desidera esprimere e ciò che è in grado di produrre. Questa consapevolezza porta l'apprendente a prestare maggiore attenzione all'input futuro in modo tale da poter colmare le proprie lacune (Swain: 1985);

- *Funzione di verifica delle ipotesi*: l'apprendente formula delle ipotesi per testare le proprie intuizioni linguistiche, prova a formulare un enunciato sulla base delle attuali conoscenze linguistiche (interlingua) e ne verifica la correttezza in base al feedback che riceve dall'interlocutore che gli permette di confermare o modificare le proprie ipotesi iniziali (Swain: 1985);
- *Funzione metalinguistica*: la produzione linguistica stimola una riflessione consapevole sulle forme e sulle regole linguistiche. Questa riflessione aiuta l'apprendente a interiorizzare le conoscenze linguistiche e ad arrivare ad una produzione più controllata e precisa. Questa funzione è spesso messa in atto durante compiti collaborativi in cui gli studenti collaborano per formulare correttamente un pensiero (Swain: 1985).

Un ulteriore aspetto centrale di questa ipotesi riguarda il ruolo dell'interazione e dal punto di vista didattico ha avuto un'importante influenza nell'evidenziare la necessità di creare opportunità per la produzione linguistica realistica e significativa. In contesti comunicativi autentici, la produzione linguistica è spesso accompagnata da un feedback, richieste di chiarimento, incomprensioni e riformulazioni che richiedono all'apprendente di ricercare forme linguistiche più adatte e accurate in quel determinato contesto. Attività come lavori di gruppo, presentazioni, discussioni, role-play e task autentici, danno la possibilità di utilizzare attivamente la lingua, favorendo il progresso della competenza comunicativa. Così come l'approccio comunicativo, Swain sottolinea l'importanza del ruolo attivo dello studente e della produzione linguistica come strumento di sviluppo della competenza comunicativa, integrando anche l'errore come parte essenziale del processo di apprendimento.

L'ipotesi dell'output contribuisce ad una visione più equilibrata della SLA, in cui input e output sono considerati entrambi elementi fondamentali e complementari per lo sviluppo della competenza linguistica e comunicativa. Usare attivamente la lingua permette di passare da un livello di elaborazione linguistica puramente semantico ad un livello sintattico in cui l'apprendente è costretto a formulare frasi e a collocare il lessico in sequenze precise, riflettendo così sulle regole linguistiche della lingua, formulando ipotesi e accorgendosi nel frattempo di eventuali lacune o problematiche della sua interlingua.

2.2.3 Il QCER e l'innovazione metodologica nella didattica delle lingue

Già a partire dalla seconda metà del Novecento nel contesto europeo inizia una riflessione sulla necessità di sviluppare strumenti condivisi per descrivere e valutare le competenze linguistiche, in risposta alla crescente interconnessione tra i sistemi educativi tra gli stati membri dell'Unione Europea. L'elaborazione del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) nasce proprio in questo contesto storico e culturale; promosso dal Consiglio d'Europa, l'obiettivo primario era favorire la mobilità la comprensione e la cooperazione tra i cittadini europei. Già negli anni Settanta vengono stabiliti dei livelli di competenza comunicativa omogenei tra le varie lingue, il più famoso dei quali è il *Livello Soglia* che diverrà poi il livello B1 nell'evoluzione del progetto del Consiglio d'Europa negli anni Novanta. Nel corso degli anni sono stati creati altri 21 Livelli Soglia, cioè elenchi di funzioni e nozioni che rappresentano la soglia dell'autonomia comunicativa e che dovrebbero essere uguali nelle varie lingue (Balboni: 2019). Negli anni Novanta il progetto europeo si evolve dando origine al *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, pubblicato ufficialmente nel 2001. Il QCER è quindi un testo politico che si pone come una riflessione sul ruolo delle lingue in Europa, non più solamente nel contesto scolastico ma in tutta la società. Successivamente, nel 2018, è stato aggiornato con il Volume Complementare che presenta una versione ampliata che promuove la qualità nell'insegnamento e apprendimento delle lingue seconde o straniere e nell'educazione plurilingue e interculturale. Il Volume Complementare, quindi, va oltre ai livelli di riferimento comuni e si basa sul concepire la lingua come:

“veicolo di opportunità e di successo in ambito sociale, educativo e professionale”

(QCER – Volume Complementare: 2020: 25).

e l'apprendente come:

“attore sociale, che agisce nell'ambiente sociale e che svolge un ruolo attivo nel processo di apprendimento” (QCER – Volume complementare: 2020: 26).

Si parla dunque di un approccio basato sull'azione e sull'uso significativo della lingua il quale promuove metodologie didattiche attive e partecipative, favorendo il superamento degli approcci tradizionali basati prevalentemente sull'apprendimento di regole grammaticali. Tra queste metodologie didattiche si collocano il task-based learning, l'apprendimento cooperativo e l'uso di materiali autentici, le quali permettono di sviluppare competenze comunicative trasversali, in linea con i descrittori del Volume Complementare, che includono non solo le abilità linguistiche ma anche la competenza sociolinguistica e pragmatica. Il Volume Complementare sostituisce le quattro abilità di base (leggere, scrivere, ascoltare, parlare), ritenute inadeguate per la complessità della comunicazione reale e crea un sistema di quattro modalità di comunicazione: ricezione, produzione, interazione e mediazione, più vicine all'uso reale della lingua e fondate sull'interazione e sulla co-costruzione del significato (QCER – Volume complementare: 2020).

La struttura descrittiva del Quadro, articolata in livelli di competenza (A1 – C2), ha favorito la creazione di un linguaggio comune tra istituzioni educative, insegnanti e apprendenti, facilitando il riconoscimento delle certificazioni linguistiche e garantendo una maggiore comparabilità tra i risultati. Nella serie di descrittori ampliata del Volume Complementare è stato inserito il livello pre-A1, il livello più basso di competenza per poter generale lingua. Il Volume Complementare, inoltre, introduce il concetto di "livelli potenziati" i quali rappresentano un alto grado di competenza raggiunto in un determinato livello ma che non soddisfa ancora gli standard minimi del livello di riferimento successivo.

Un ulteriore elemento di innovazione riguarda la centralità della valutazione formativa e continua, avviene un passaggio da una valutazione sommativa basata sulla produzione finale, ad una valutazione formativa orientata al processo di apprendimento della lingua. Il Volume Complementare infatti, promuove un sistema di valutazione basato su un continuum di capacità di comunicare nella vita reale (dal livello A1 al livello C2), con l'obiettivo di monitorare i progressi e supportare il percorso di apprendimento dell'apprendente. Inoltre, si incoraggia l'uso di strumenti come il portfolio linguistico e l'autovalutazione per contribuire a rendere l'apprendente più consapevole del proprio percorso di apprendimento ed incrementare lo sviluppo dell'autonomia.

Il Volume Complementare rappresenta un punto di riferimento fondamentale per l'innovazione metodologica nella didattica delle lingue che mira a sviluppare

competenze trasversali e interculturali grazie all'adozione di metodologie attive e partecipative che favoriscono la capacità di interagire in modo appropriato ed efficace in diversi contesti sociali. L'innovazione metodologica consiste in un approccio flessibile e integrato che combina diverse strategie didattiche e tiene in considerazione i bisogni degli apprendenti e i diversi contesti educativi (Zanoni:2021).

2.3 Grammatica vs riflessione sulla lingua nell'insegnamento

Nel panorama pedagogico contemporaneo, la distinzione tra “grammatica” e “riflessione sulla lingua” rappresenta un dibattito significativo. Dall' Ottocento ad oggi si è assistito all'alternarsi di momenti in cui vengono messi in primo piano l'analisi e il funzionamento della lingua e momenti in cui prevalgono le competenze d'uso della lingua. Negli ultimi decenni, l'insegnamento linguistico si è concentrato maggiormente nei principi del approccio comunicativo, sottolineando l'importanza dell'uso funzionale della lingua, spesso a discapito della riflessione sul funzionamento della lingua stessa. Ad oggi, in glottodidattica si assiste ad un ritorno della grammatica ma con una netta differenza tra il concetto di “grammatica” tradizionale e il concetto di “riflessione linguistica”; insegnare la grammatica è parte integrante di un qualsiasi curriculum linguistico (L1, L2 o LS), ciò su cui si può riflettere riguarda che cosa significa insegnare la grammatica in classe (Luise: 2011). Nel corso del tempo, il concetto di grammatica tradizionale, vista come un insieme di regole morfosintattiche da imparare e applicare, si è evoluto nel concetto di riflessione sulla lingua. Nella sua accezione più tradizionale, la grammatica ha costituito la base delle metodologie di insegnamento di L2 per molto tempo, diventando il centro delle lezioni e delle unità didattiche. Nei corsi di lingua tutto veniva calibrato in funzione dell'insegnamento sistematico delle regole grammaticali attraverso una selezione dei contenuti grammaticali, posti in maniera graduale in base alla loro difficoltà, e successivamente attraverso la scelta del nucleo tematico dell'unità didattica (lessico, attività e modalità di verifica dell'apprendimento), favorendo così un approccio deduttivo (Ciliberti: 2013). Il concetto di “riflessione sulla lingua” invece, si basa sul processo cognitivo attraverso cui lo studente scopre il funzionamento della lingua e le sue regolarità attraverso un approccio induttivo.

Nell'insegnamento della grammatica, il punto di partenza è la regola grammaticale che l'insegnante presenta e viene poi applicata in una serie di esercizi di fissazione e

reimpiego. L'insegnante ha il ruolo centrale durante la lezione, trasmette la propria conoscenza agli studenti i quali, ricevono e successivamente applicano passivamente le regole apprese; l'apprendimento avviene attraverso la ripetizione della regola che viene presentata in modo deduttivo dall'insegnante o dal manuale didattico attraverso schemi pieni e completi, con lo scopo di dare già la regola corretta per evitare conclusioni errate; lo studente deve solo memorizzare e applicare. Dal punto di vista dello studente, la grammatica rappresenta solamente un obiettivo scolastico volto ad ottenere un buon risultato, un buon voto o una certificazione (Luise: 2011).

Nel processo di riflessione sulla lingua, il ruolo centrale è occupato dallo studente il quale, partecipa attivamente alla costruzione della regola grammaticale; l'insegnante assume il ruolo di guida con l'obiettivo di promuovere l'autonomia degli studenti. La regola grammaticale è intesa come un meccanismo di funzionamento della lingua, riguarda gli aspetti legati alla comunicazione e rappresenta il punto d'arrivo di un processo di riflessione di quanto intuito, verificato e applicato in precedenza. La riflessione linguistica crea negli studenti la motivazione del piacere di scoprire, di risolvere problemi, di affrontare una sfida e funge da stimolo per affinare le capacità di osservazione, de-costruzione, interpretazione della lingua e cultura di studio oltre che della propria lingua e cultura. Le regole grammaticali sono presentate in modo induttivo, attraverso schemi aperti e vuoti che lo studente dovrà riempire in seguito alla riflessione, alle osservazioni e alle ipotesi fatte in precedenza sotto la guida dell'insegnante (Luise: 2011).

Per quanto riguarda l'insegnamento dei verbi sintagmatici, presi in esame nel presente elaborato, si può affermare che questo non rientra nel concetto tradizionale di insegnamento della grammatica e perciò essi non possono essere presentati attraverso una regola grammaticale semplicemente da memorizzare e applicare. Dal punto di vista didattico infatti, i verbi sintagmatici evidenziano la contrapposizione tra un apprendimento prettamente grammaticale e una riflessione linguistica orientata all'uso funzionale della lingua. La grammatica tende a classificare tali strutture secondo regole formali, la riflessione linguistica mira invece a comprenderne il funzionamento nei diversi contesti comunicativi, mettendo in relazione forma, significato e intenzione espressiva. La combinazione tra verbo e particella infatti, non segue una regola fissa e invariabile; al contrario, l'abbinamento tra le due parti avviene in base al significato che si vuole attribuire (Simone:1996). Per questo motivo, si può sostenere che i verbi

sintagmatici rientrano nel concetto di “riflessione sulla lingua” perché essi mostrano come il significato cambi in base agli elementi che accompagnano il verbo e per un corretto utilizzo, è necessario analizzare come funzionano nel contesto e come modificano il significato rispetto al verbo base considerato isolatamente. Inoltre, i verbi sintagmatici fanno principalmente parte della tradizione orale della lingua italiana e perciò, la riflessione e l’attenzione al contesto, all’uso funzionale della lingua e all’intenzione espressiva sono fondamentali per un corretto utilizzo.

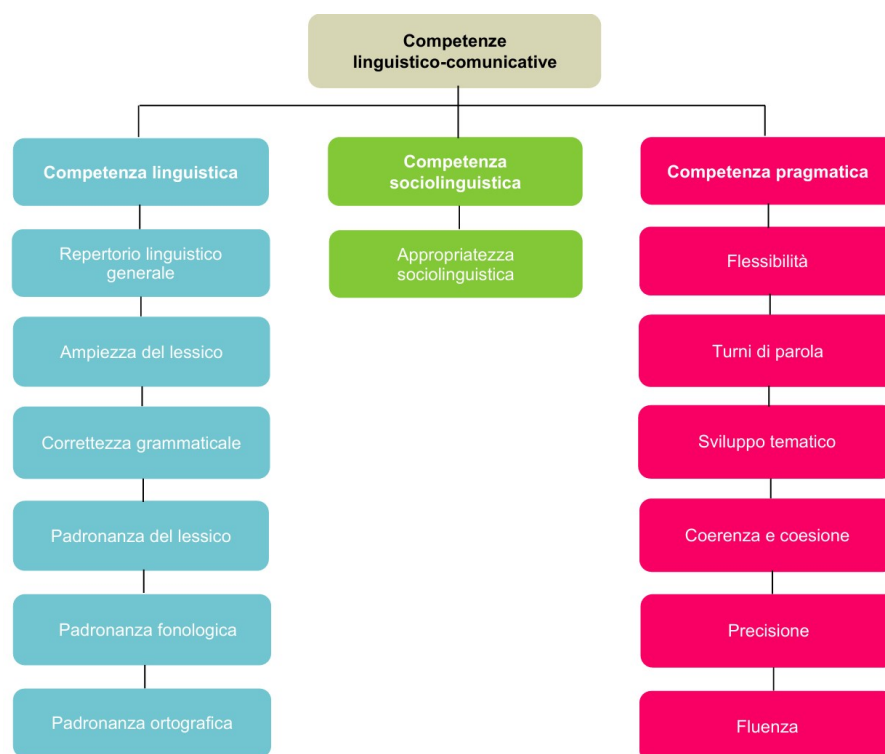
In conclusione, grammatica e riflessione sulla lingua non devono essere considerati due concetti contrapposti, bensì complementari. La conoscenza delle regole grammaticali costituisce la base per un apprendimento linguistico completo e adeguato, mentre la riflessione sulla lingua permette di sviluppare una competenza comunicativa più consapevole e funzionale all’uso reale della lingua.

2.3.1 Modelli di competenza linguistica

Dopo aver visto i principali approcci che hanno caratterizzato il Novecento nell’ambito dell’apprendimento linguistico, proviamo a descrivere l’evoluzione della nozione di competenza linguistica. Secondo gli approcci più tradizionali basati sull’apprendimento grammaticale, la competenza linguistica e il sapere una lingua significa conoscere la grammatica e le sue regole in una determinata lingua. In seguito, si passa alla competenza comunicativa descritta dall’approccio comunicativo, in cui sapere una lingua significa saper padroneggiare le quattro abilità fondamentali (leggere, scrivere, parlare, ascoltare) e saper utilizzare la lingua in modo corretto in relazioni agli obiettivi e al contesto comunicativo. Il QCER (2001) poi, pone l’attenzione sul concetto di competenza multiculturale, che comprende tutte le competenze linguistiche e le competenze generali. In base a questa idea, la competenza si costruisce tramite un nesso inscindibile tra lingua e cultura; non è possibile avere competenza linguistica senza conoscenza del mondo. Questi tre modelli proposti sono interdipendenti, nel senso che le competenze generali e la competenza multiculturale affiancano e integrano la competenza comunicativa. Ciò che cambia radicalmente fra i tre modelli è il peso dei contenuti linguistici in rapporto alle altre componenti (Diadori, Palermo, Troncarelli: 2009).

Successivamente, il Volume Complementare introduce dei descrittori per gli aspetti della competenza linguistico - comunicativa suddivise in “competenza linguistica”, “competenza pragmatica” e “competenza sociolinguistica”; aspetti sempre intrecciati in tutti gli usi della lingua.

Figura 1 - Le competenze linguistico-comunicative (QCER – Volume complementare: 2020: 140)



Di seguito, ci si concentra su due aspetti linguistici rilevanti per l’argomento dei verbi sintagmatici: l’aspetto grammaticale e quello lessicale. Data la decisione di trattare autonomamente alcune competenze linguistiche come fonologia, ortografia e lessico, nel Volume Complementare la grammatica coincide con la morfologia e la sintassi di una lingua, ossia le risorse di cui una lingua dispone per formare le parole, modificarne alcuni tratti e per combinare tali parole in frasi (Diadori, Palermo, Troncarelli: 2009).

I descrittori che il Volume Complementare prevede per la correttezza grammaticale riguardano:

“la capacità di chi usa/apprende la lingua sia di ricordare correttamente espressioni “prefabbricate”, sia di concentrarsi sulle forme grammaticali mentre sta articolando il suo pensiero.”

(QCER – Volume Complementare: 2020: 143)

La correttezza grammaticale non aumenta in modo lineare bensì tende a diminuire durante l'esecuzione di compiti complessi, nel momento in cui l'apprendente comincia a utilizzare la lingua in modo più autonomo e creativo. Lo sviluppo della competenza e correttezza grammaticale avviene attraverso la presentazione dell'input in maniera funzionale e attraverso attività che stimolino gli studenti a riutilizzare e applicare autonomamente le strutture apprese nella fase di analisi e sintesi del testo input, con l'obiettivo di riutilizzarle in fase produttiva (Diadori, Palermo, Troncarelli: 2009).

Il Volume Complementare poi, tratta singolarmente la competenza lessicale definendola come:

“la capacità di chi usa/apprende la lingua di selezionare dal suo repertorio un'espressione appropriata.”

(QCER – Volume Complementare: 2020: 144)

Il lessico è un sistema molto più aperto rispetto la grammatica e difficilmente si presta alla regolarizzazione. Negli studi linguistici tradizionali il lessico è spesso stato considerato un sistema più esterno rispetto al “cuore” della lingua, cioè la grammatica e le strutture morfosintattiche. Nell'impostazione didattica tradizionale, lessico e grammatica sono considerate due entità separate, da studiare in modo indipendente l'una dall'altra. Negli studi più recenti si tende però a superare questa contrapposizione, considerando la competenza lessicale non solamente come una lista di parole memorizzate dagli apprendenti bensì come capacità di padroneggiare combinazioni di parole così che ad un'espressione se ne associa un'altra. Nel Volume Complementare infatti, i concetti chiave che riguardano la padronanza lessicale sono: la familiarità con gli argomenti (dal livello A1 al livello B1) e il grado di padronanza (dal livello B2 al livello C2).

Nel considerare la categoria dei verbi sintagmatici, presi in analisi nel presente elaborato, si può indubbiamente constatare l'interdipendenza tra grammatica e lessico. Data la natura compositiva dei verbi sintagmatici, risulta necessario considerare il loro insegnamento attraverso un approccio maggiormente orientato alla capacità di creare combinazioni di parole in base al significato desiderato all'interno del contesto comunicativo. La sola correttezza grammaticale del verbo non permette di esaurire completamente il valore semantico dato dall'uso del verbo sintagmatico. Ad esempio, la forma grammaticale corretta del verbo *"mandare"* all'interno della frase *"Ho mandato un boccone amaro quando ho saputo del licenziamento"* non è sufficiente per esprimere la sfumatura semantica che si desidera in questa frase. Oltre alla correttezza verbale, è quindi necessario conoscere anche il significato che si ottiene dalla creazione del verbo sintagmatico *"mandare giù"* per ottenere una frase di senso compiuto come: *"Ho mandato giù un boccone amaro quando ho saputo del licenziamento"*.

2.4 L'apprendimento linguistico in età adulta

Nel percorso di apprendimento di studenti in età adulta sono presenti alcune peculiarità che derivano dal concetto stesso di "adulto" il quale rimanda sia ad un fattore personale, l'età e la maturazione psicologica, sia a elementi sociali. Uno studente adulto che intraprende un percorso di studio di una lingua straniera è già fuori dal percorso formativo di base, prende decisioni e può assumersi le proprie responsabilità autonomamente; questo fattore incide sul rapporto che si crea tra studente e insegnante. Il rapporto non è più educativo ma prevalentemente istruttivo: il docente rappresenta un esperto della lingua e della glottodidattica, un *"facilitatore dell'apprendimento"* (Balboni: 2019: 99) e non una figura che *"forma"* gli studenti. Lo studente adulto ha una personalità ormai formata, una storia di vita unica e motivazioni complesse e personali; tutti fattori che portano all'individualismo e all'autonomia (Luise: 2011). Inoltre, l'adulto paga l'iscrizione ad un corso formativo e pretende quindi che il valore economico venga ripagato in qualità di insegnamento e obiettivi raggiunti. Solitamente, lo studente in età adulta non segue il corso solamente per piacere ma perché deve ottenere dei risultati per motivi lavorativi o personali i quali devono essere raggiunti nel minor tempo possibile. Per quanto riguarda le tecniche glottodidattiche maggiormente adatte all'adulto, si considerano quelle che pongono l'allievo di fronte

alla sua competenza considerandolo autonomo nel decidere di affrontare i vari temi e compiti richiesti; l'insegnante deve garantire e sostenere l'autonomia dello studente durante il percorso di apprendimento. Tra le tecniche che realizzano quanto sopra descritto, troviamo la procedura del *cloze*, il dettato auto-corretto, l'accoppiamento parole-immagini e tutte le forme di incastro di parole, spezzoni di frasi e periodi di un testo. Queste tecniche garantiscono allo studente autonomia nello svolgere il compito e nella valutazione, seppure guidata dall'insegnante. Al contrario, le attività che portano lo studente ad interagire con i compagni (roleplay, simulazioni, dialoghi) non sono sempre una buona strategia in un contesto di apprendenti adulti poiché possono essere percepite come una minaccia per l'immagine che hanno di sé o che vogliono dare ai propri compagni. Inoltre, molto spesso le tecniche di "gioco" sono viste dagli studenti adulti come poco utili ed efficaci e una perdita di tempo. Data l'autonomia degli studenti e la loro capacità di prendere decisioni in base alle proprie esigenze, tutti questi fattori possono essere concordati e negoziati all'inizio del percorso formativo assieme al docente cosicché si possano stabilire gli obiettivi e di conseguenza applicare le migliori strategie didattiche necessarie (Balboni: 2019).

2.4.1 Il concetto di "apprendimento permanente"

Nel corso degli anni il concetto di "educazione permanente" o "formazione continua" si è evoluto nel concetto di "apprendimento permanente" (LifeLong Learning - LLL); la differenza tra le due prospettive non immediatamente percepibile ma è fondamentale e deriva dalla motivazione.

Il concetto di educazione permanente o continua è legato alla volontarietà di chi prende parte ad un percorso formativo. Essenzialmente, la natura della motivazione che spinge una persona ad intraprendere un percorso di apprendimento sta nella libera scelta, nell'avere la possibilità di decidere di studiare una lingua straniera senza alcuna imposizione esterna bensì per volontarietà e autopromozione sociale o culturale.

Il concetto di apprendimento permanente invece, rimanda ad una realtà in cui non è una scelta volontaria a indurre allo studio di una lingua straniera bensì una realtà esterna che si colloca tra bisogno e dovere (Balboni:2019). La globalizzazione, le nuove tecnologie e la crescente velocità dei cambiamenti tecnologici influenzano la necessità di migliorare le competenze e le abilità di tutta la popolazione. Si investe quindi sempre

di più in corsi di lingua straniera (e anche informatica) non per pura volontà o autopromozione ma per sopravvivenza sociale e professionale; in mondo che cambia sempre più rapidamente è necessario fare il possibile per adattarsi e sopravvivere all'interno di una società internazionale e multiculturale. È importante considerare che il LLL può assumere molte forme diverse e non deve necessariamente corrispondere a ciò che pensiamo quando immaginiamo l'ambiente tradizionale di una classe. Il LLL è la costruzione continua di abilità e conoscenze nel corso della vita di un individuo e comprende l'apprendimento formale, informale e non formale (Laal, Salamati: 2012). La globalizzazione e i rapidi cambiamenti sociali nel mondo significano che le persone devono aggiornare le proprie competenze durante tutta la vita adulta per affrontare la vita moderna, sia nella sfera professionale che nella vita privata. Il LLL è il processo di acquisizione e ampliamento delle conoscenze, delle competenze e delle disposizioni durante l'intera vita per promuovere il benessere personale e sociale. È molto più che seguire occasionalmente un corso di lingua per adulti o leggere un libro. Riguarda le decisioni che una persona prende e per risolvere i problemi nella vita quotidiana. Si può quindi concludere affermando che il LLL è fondamentale per l'adattabilità personale e professionale e garantisce il costante aggiornamento in un mondo in rapida evoluzione.

2.4.2 I fattori che influenzano l'apprendimento linguistico in età adulta

A differenza dell'apprendimento linguistico infantile, solitamente spontaneo e collegato allo sviluppo cognitivo naturale, l'apprendimento di una seconda lingua in età adulta è un processo più complesso e influenzato da molteplici variabili. Tra queste, una delle più influenti è la motivazione che si distingue in intrinseca ed estrinseca. La motivazione intrinseca fa riferimento alla curiosità, al desiderio personale di crescita e di autopromozione e all'interesse autentico per l'argomento. La motivazione estrinseca invece, deriva da fattori esterni come: il lavoro, l'avanzamento di carriera, gli obbiettivi professionali o la necessità di ottenere una certificazione linguistica. Gli studenti adulti tendono ad apprendere in maniera più efficace quando ritengono l'attività formativa utile e adeguata ai loro bisogni reali e ciò assume un ruolo determinante nella continuità dell'apprendimento (Ryan, Deci: 2000)

Un ulteriore elemento fondamentale è rappresentato dall'esperienza di vita e di apprendimento pregressa che un adulto possiede la quale, non rappresenta un limite bensì una risorsa che consente agli studenti di interpretare e apprendere le nuove informazioni attraverso schemi cognitivi già consolidati. Nonostante ciò, nella maggior parte dei casi, gli studenti adulti hanno avuto esperienze di apprendimento linguistico basate su metodologie didattiche ormai obsolete e sullo studio esplicito della grammatica. Ciò potrebbe influenzare la percezione delle metodologie attuali e potrebbero opporre resistenza nei confronti di metodologie puramente induttive e attività che propongono la grammatica in maniera implicita. Data la maggiore capacità astrattiva e di ragionamento, l'adulto spesso richiede una riflessione esplicita maggiore di quella presente in molti dei materiali didattici oggi reperibili perciò, il docente deve integrare questi materiali sulla base delle necessità metalinguistiche degli studenti (Balboni: 2019).

Anche la dimensione emotiva influenza il processo di apprendimento; bassa autostima, esperienze scolastiche negative, paura dell'errore, l'idea di sé e l'ansia di mettersi a confronto con compagni o colleghi, possono compromettere la partecipazione attiva dello studente adulto durante il suo percorso formativo. È importante quindi, creare un ambiente propenso alla collaborazione e che faccia sentire a proprio agio il più possibile gli studenti in modo tale da favorire il coinvolgimento cognitivo ed emotivo in classe.

Uno dei fattori esterni che assume particolare rilievo nell'apprendimento in età adulta, sono le condizioni di vita socioeconomiche ed organizzative di ogni studente. Nella quotidianità di una persona adulta non è semplice riuscire a conciliare studio, lavoro, impegni familiari e personali e spesso il tempo disponibile e le energie da dedicare alla formazione sono ridotte al minimo. Per questa ragione, al giorno d'oggi, la flessibilità organizzativa dei percorsi educativi rappresenta un elemento essenziale per favorire la partecipazione degli studenti adulti. (London: 2011)

Chiaramente, anche l'età biologica stessa degli studenti è un fattore determinante; sebbene la velocità di elaborazione possa variare con l'aumentare dell'età, la capacità di apprendere una lingua non viene mai meno, il cervello mantiene grande plasticità anche in età adulta. D'altra parte infatti, l'età adulta porta con sé anche competenze maggiormente sviluppate legate al pensiero critico, al ragionamento pratico e alla capacità di problem solving. Nonostante ciò, la lentezza e le possibili difficoltà

riscontrate in età adulta rispetto ai ritmi di quando erano più giovani, possono portare ad una demotivazione importante (EPALE – European Commission: 2024).

L'apprendimento in età adulti è quindi influenzato da una molteplicità di variabili interdipendenti che coinvolgono aspetti motivazionali, cognitivi, emotivi e sociali. Risulta necessario comprendere tali dinamiche per creare proposte formative mirate e coerenti con le specifiche caratteristiche e necessità degli studenti adulti, promuovendo così il concetto "educazione permanente o continua" e di "apprendimento permanente".

In conclusione al presente capitolo, il percorso teorico analizzato evidenzia come lo studio dell'acquisizione di una seconda lingua (SLA) sia passato da una visione meccanica e passiva ad una prospettiva molto più ampia, complessa e centrata sull'apprendente. Negli ultimi decenni, il superamento della didattica tradizionale ha portato a prediligere approcci induttivi in cui lo studente scopre autonomamente le regole, guidato dall'insegnante che ricopre un ruolo di guida e facilitatore linguistico. In linea con il QCER e il Volume Complementare, la lingua è considerata uno strumento sociale e non più un insieme di regole da memorizzare e applicare. La competenza linguistica quindi, si integra con la competenza comunicativa, le competenze pragmatiche e sociolinguistiche al fine di permettere una comunicazione efficace in contesti reali. Questo approccio è essenziale quando si prendono in considerazione strutture complesse come i verbi sintagmatici che si collocano tra grammatica e lessico e sono fortemente legati al contesto comunicativo.

CAPITOLO III

L'APPROCCIO LESSICALE

Nel seguente capitolo, si propone una descrizione delle origini e dello sviluppo dell'approccio lessicale nell'ambito della glottodidattica, offrendo una panoramica su come la competenza lessicale possa favorire una comunicazione autentica ed efficace. In seguito, verranno presentate le alcune attività didattiche per lo sviluppo del lessico e in particolare, verranno presentati i principali vantaggi e svantaggi dell'approccio lessicale nell'apprendimento dei verbi sintagmatici in un contesto di italiano L2.

3.1 Origini e sviluppo dell'approccio lessicale

Nella storia dell'apprendimento linguistico, il lessico ha assunto funzioni e pesi differenti in base alle teorie linguistiche di riferimento. Per lungo tempo, il lessico è stato un aspetto ignorato o marginalizzato dell'educazione linguistica, imparare una lingua significava conoscere la grammatica e le sue regole mentre il lessico era considerato una lista di parole da memorizzare e inserire in strutture morfosintattiche predefinite per formare frasi grammaticalmente corrette. Prima dei grandi cambiamenti nel campo della didattica delle lingue avvenuto tra gli anni Settanta e Ottanta con l'avvento dell'approccio comunicativo, l'insegnamento linguistico era basato sul modello PPP (Presentazione – Pratica - Produzione). Questo modello prevedeva la presentazione di una regola da parte dell'insegnante agli studenti, i quali dovevano impararla attraverso la pratica, spesso con esercizi di ripetizione, fino alla memorizzazione e in seguito dimostrare la capacità di applicare la regola appresa attraverso la produzione linguistica. Di conseguenza, il contenuto lessicale e il contesto venivano messi in secondo piano ed erano considerati solamente come un supporto per la realizzazione del materiale didattico creando così una dicotomia tra grammatica e lessico in cui la prima era considerata la base di ogni percorso didattico (Cardona, Luise: 2022).

L'interesse per la dimensione lessicale nasce negli anni Novanta come reazione ai programmi didattici tradizionali e alla loro centralità della dimensione grammaticale. In tale contesto, l'approccio lessicale, promosso principalmente da Michael Lewis (1993),

si afferma nel mondo della glottodidattica, cambiando completamente prospettiva e ponendo il lessico come perno dell'insegnamento linguistico (Racine: 2018). L'approccio lessicale rientra nel campo degli approcci comunicativi e di conseguenza pone lo studente al centro del processo di apprendimento. Il modello tradizionale PPP viene infatti, sostituito dal modello OHE (Osservazione – Ipotesi - Sperimentazione) in cui lo studente a partire dall'input linguistico autentico, crea ipotesi sul funzionamento della lingua attraverso strategie di osservazione e verifica e riutilizza le nuove conoscenze in atti linguistici con lo scopo di raggiungere un obiettivo comunicativo. Gli studenti dunque, devono essere in grado di esprimere le proprie opinioni e comunicare le proprie idee nell'atto linguistico e non solo dimostrare la loro competenza morfosintattica attraverso frasi grammaticalmente corrette ma decontestualizzate. L'approccio lessicale rappresenta la prima proposta didattica interamente centrata sul lessico e come osserva lo stesso Lewis (1993: 2-3), l'approccio lessicale riguarda sia cosa insegnare, cioè il contenuto e quindi il syllabo, sia come, cioè il percorso metodologico da seguire (Cardona, Luise: 2022). Questo approccio non mira ad eliminare la grammatica bensì a riconsiderare il linguaggio come un organismo uniforme lessico-grammaticale oltrepassando la dicotomia tra lessico e grammatica; d'altra parte però, così come afferma Lewis: *"emphasising lexis necessarily reduces the role of grammar"* (Lewis: 1997a: 15). Ciononostante, l'obiettivo non è demonizzare la grammatica e il suo insegnamento ma spostare il centro della didattica dalla correttezza grammaticale alla competenza lessicale e comunicativa (Cardona, Luise: 2022). Le concezioni di lingua viene completamente riconsiderata in seguito ai principi fondanti dell'approccio lessicale che Lewis descrive in apertura alla sua opera *"The lexical approach: The State of ELT and a Way Forward"*(1993). Di seguito, si riportano alcuni dei principi in cui è raccolta la concezione centrale della lingua di tale approccio (Humphris: 2018):

- *"Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar;*
- *Grammar as structure is subordinate to lexis;*
- *The grammar/vocabulary dichotomy is invalid; much language consists of multiword 'chunks'"* (Lewis: 1993: vi - vii).

In primo luogo, la lingua non viene analizzata in termini di strutture grammaticali in cui i vocaboli si inseriscono unicamente per formare delle frasi (grammatica

lessicalizzata), bensì si considera la lingua composta da espressioni e frasi prefabbricate, solitamente indicate come unità lessicali o blocchi (lessico grammaticalizzato). In questo approccio quindi, la grammatica svolge un ruolo subordinato rispetto al lessico e promuove la riconsiderazione dell'importanza della grammatica nel processo di insegnamento e apprendimento a favore del lessico. Il lessico di una lingua non si considera formato da singole unità lessicali isolate bensì organizzato sulla base della relazione di significato tra le parole, le quali spesso formano co-occorrenze e collocazioni di alta frequenza d'uso (Racine: 2018). Lewis (1993) identifica quattro categorie principali di blocchi pre-assemblati di parole, definiti chunks o unità lessicali (Lewis: 1993):

1. *Words e polywords*: costituiscono la categoria che include parole assunte come unità indipendenti. A essa appartengono, per esempio, i termini delle microlingue scientifico-professionali (Cardona: 2021). Le poliparole, solitamente sono molto brevi, composte da due o tre parole e possono appartenere a qualsiasi categoria di parole. Il significato del gruppo di parole può essere immediatamente comprensibile o completamente differente rispetto alle singole parole che lo compongono. Si tratta di espressioni come *a proposito di*, *ad ogni modo*, ecc. I “*phrasal verbs*” della lingua inglese sono l'unica categoria di parole che ha avuto un ruolo di notevole importanza nell'insegnamento delle lingue (Lewis: 1993).
2. *Collocations*: sono combinazioni ad alta frequenza di due o più parole che si attraggono in modo particolare e danno vita a delle co-occorrenze, più o meno fisse. Nella lingua italiana, ad esempio, si dice che una persona ha i *capelli castani*, ma non che ha i *capelli marroni*; l'aggettivo attrae con maggior forza il sostantivo di quanto non accada nel caso contrario (Cardona: 2021: 43). Parole e collocazioni sono strettamente collegate al contenuto linguistico che il parlante vuole esprimere e non al carattere pragmatico di ciò che il parlante fa con la lingua (lamentarsi, complimentarsi, fare una richiesta, ecc) (Lewis: 1993). In alcuni casi, le collocazioni possono assumere un valore idiomatico creando un continuum dalle collocazioni più semplici a forme idiomatiche più complesse. I verbi sintagmatici italiani possono essere considerati appartenenti a tale categoria, *verbo + preposizione o particella*.

3. *Institutionalised expressions*: sono composte da frasi intere fisse o semi-fisse tipiche del linguaggio parlato. Queste espressioni sono collegate all'uso pragmatico della lingua; l'interlocutore o il lettore può capire l'intenzione del parlante attraverso tali espressioni. Possono essere espressioni brevi e difficilmente grammaticalizzate, ad esempio: *"un momento, per favore"* (Lewis: 1993).
4. *Sentence frames or heads*: sono forme istituzionalizzate usate per strutturare i testi scritti o i discorsi formali. Si tratta di espressioni come: *in primo luogo, in secondo luogo, infine*, oppure: *innanzitutto bisogna sottolineare che* ecc. Possono appartenere anche alla lingua parlata, ad esempio, in un contesto accademico (Cardona: 2021).

Nell'approccio lessicale, apprendere una lingua significa essere in grado di comprendere, organizzare e utilizzare tali sequenze linguistiche in modo appropriato secondo il contesto comunicativo.

3.1.1 Aspetti metodologici dell'approccio lessicale

Gli aspetti linguistici illustrati in precedenza implicano necessariamente delle scelte metodologiche coerenti. Il lessico non è composto da singole unità isolate fra loro con significato monoreferenziale, bensì si organizza sulla base di rapporti di significato tra le parole, che spesso formano co-occorrenze e collocazioni di alta frequenza d'uso. Nonostante la loro frequenza d'uso, la glottodidattica tradizionale ha spesso ignorato tali aspetti in quanto, non esiste una regola morfosintattica per la loro formazione, appartengono alla sfera paradigmatica della lingua, hanno principalmente un'origine semantica e sono legate all'uso pragmatico della lingua. Considerando il lessico formato da unità lessicali, blocchi di parole o chunks, è importante sviluppare negli apprendenti di una lingua l'abilità di saperli riconoscere all'interno di un testo e di saperli utilizzare e organizzare in fase produttiva (Humphris: 2018). Dal punto di vista metodologico dunque, come afferma chiaramente Lewis:

"a central element of language teaching is raising students' awareness of and developing their ability to 'chunk' language successfully" (Lewis: 1993: vi).

La didattica basata su tale approccio dunque, si concentra sullo sviluppo della competenza metalinguistica che consente all'apprendente di riconoscere, memorizzare e utilizzare tali blocchi nella successiva fase produttiva (Cardona, Luise: 2022). L'approccio lessicale si fonda sul principio della riflessione linguistica e della scoperta delle strutture lessicali attraverso un metodo induttivo. Il riconoscimento delle unità lessicali avviene quindi, da parte dello studente guidato dall'insegnante attraverso un percorso di scoperta che parte dell'input iniziale rappresentato dal testo. La sistematizzazione e la fissazione avvengono alla fine del percorso, a seguito di una riflessione linguistica mirata (Humphris: 2018). Un programma didattico basato sull'approccio lessicale pone l'attenzione su una progressione didattica differente rispetto ad un programma centrato sulla grammatica. Nel primo caso, la progressione è caratterizzata da uno svolgimento dal più utile al meno utile e dal più frequente al meno frequente; al contrario, nel secondo caso, la progressione è caratterizzata da un andamento dal più facile al più difficile. Inoltre, l'approccio lessicale riconosce la supremazia della lingua parlata rispetto alla lingua scritta, mira a sviluppare le abilità orali e predilige l'utilizzo di attività ricettive, ad esempio l'ascolto, spesso considerato solamente come un'attività passiva. Dal punto di vista metodologico, l'approccio lessicale favorisce l'insegnamento linguistico attraverso compiti o tasks piuttosto che attraverso i tradizionali esercizi di ripetizione e applicazione, concentrandosi sul processo e non sul risultato (Cardona, Luise: 2022).

3.2 Attività didattiche per l'acquisizione del lessico in italiano L2

Innanzitutto, è necessario stabilire che cosa significa acquisire il lessico; dal punto di vista psicolinguistico, si tratta di percepire una parola o un'unità lessicale, accomodarla nella memoria semantica per poterla poi recuperare nel momento in cui si rende necessaria. Per sfruttare al meglio le potenzialità della nostra mente è necessario ricordare che essa tende a memorizzare per campi semantici (colori, abbigliamento, arredamento, ecc) e sistemi completi, cioè coppie di parole opposte (alto/basso, sopra/sotto, ecc), spesso articolate in maniera diversa a seconda della lingua presa in considerazione. Pertanto, nel campo glottodidattico, la conseguenza

principale è che liste di parole isolate sono inutili se non vengono contestualizzate e rese parte di un sistema (Balboni: 2023).

Basandosi sulle caratteristiche del lessico descritte precedentemente e quanto illustrato sull'acquisizione di quest'ultimo, di seguito si propongono alcune attività didattiche come esempio di applicazione dell'approccio lessicale all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

In italiano, ci sono alcune espressioni che seguono un ordine preciso, per esempio, si dice "avanti e indietro" e non il contrario; una tecnica efficace consiste nel riconoscere e associare le coppie di parole nell'ordine corretto e poi utilizzarle all'interno di frasi contestualizzate. Le attività presentate possono essere completate individualmente, a coppie o piccoli gruppi e poi discusse con l'intera classe (Cardona, Luise: 2022).

Attività 1 (Cardona, Luise: 2022: 252):

<i>a) Associa le espressioni seguenti formando dei chunks. Segui l'esempio:</i>	
all'altro	
avanti	
da un momento	
né più	
in largo	
indietro	
spesso	
volentieri	
in lungo	
né meno	
né più	né meno
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

b) Con le espressioni ottenute completa i mini-dialoghi seguenti:

Es.: Laura mi ha ripetuto **né più né meno** quello che mi avevi detto tu ieri al telefono.

1 Giorgio ti ha detto che veniva subito? Sì, ormai dovrebbe essere qui _____.

2 Maria, ti vedi ancora tutti i giorni con Claudio? Tutti i giorni no, però ci vediamo _____.

3 Allora, avete trovato il negozio che cercavate? No, abbiamo girato il centro _____ senza riuscire a ricordarci dov'era.

4 Francesca, è tutto il giorno che cammini _____ senza concludere nulla. Lo so, ma oggi non riesco a concentrarmi per studiare.

Per quanto riguarda le collocazioni, di seguito si propongono delle attività che hanno lo scopo di far riflettere gli studenti sulle relazioni ad alta frequenza tra le parole.

Attività 2 (Cardona, Luise: 2022: 253 - 254):

1.

Verbo	Avverbio
Parlare	

2.

Parola chiave	Aggettivo	Verbo
abbonamento	scaduto	rinnovare
lettera		
lavoro		
biglietto		

3.

	Aiuto, atto, fastidio, freddo, parte, promessa, ragione, retta, silenzio, sonno, tempo
Fare	Una promessa
	
	
	
	
	
Dare	
	
	
	
	
Prendere	

4.

	Leggero/a	Forte	Grosso/a	Alto/a	Sottile
Pioggia					
Vento					
Mare					
Neve					

Attraverso queste attività gli studenti riflettono anche sugli aspetti connotativi della lingua e si rendono conto che, per esempio, in italiano un abbonamento può essere scaduto ma una lettera non lo può essere, così come il mare può essere grosso, ma non può essere sottile, mentre la pioggia può essere sottile, ma non grossa e così via (Cardona, Luise: 2022).

Per quanto riguarda le espressioni fisse o semi-fisse, si propongono diverse tecniche didattiche con lo scopo di far identificare le unità lessicali corrette e introdurle successivamente in nuovi contesti comunicativi (Cardona, Luise: 2022).

Attività 3 (Cardona, Luise: 2022: 255):

Nelle seguenti frasi un'espressione è sbagliata. Trovala e riscrivi la frase con l'espressione corretta.

1. Cerca di vedere le cose dalla mia linea di vista.
2. Non sono molto soddisfatto della giacca che ho comprato, d'altro lato era l'unica rimasta della mia taglia.
3. Comprami il giornale che preferisci, tanto uno vale questo.

Attività 4 (Cardona, Luise: 2022: 255):

Abbina un verbo della colonna di sinistra con uno dei gruppi di espressioni fisse o semi-fisse nella colonna di destra.

Cerco	a) Poco bene In piena forma A mio agio Chiamato in causa
Faccio	b) Dove l'ho già visto Chi sia Se sia il caso Se sia capace/in grado di
Mi sento	c) quello che posso come se non fosse successo niente finta di niente una cosa alla volta
Mi chiedo	d) di stare/di tirarmi su di non pensarci di concentrarmi un'altra soluzione

Nell'attività 4, ogni verbo può associarsi con tutte le espressioni incluse in un gruppo, ma in contesti diversi. Una volta che il verbo è stato associato al gruppo corrispondente di espressioni, gli studenti possono provare a riutilizzare ogni frase all'interno di brevi dialoghi in classe.

Per creare un'altra attività didattica eccellente per riflettere sulle co-occorrenze di una lingua, si può proporre una gara a coppie o a piccoli gruppi basata sul meccanismo "vince chi ha l'ultima parola". L'insegnante prepara delle tessere contenenti un verbo, un sostantivo o un aggettivo, o lo scrive alla lavagna, e si chiede alle coppie o gruppi di trovare eventuali combinazioni obbligate; a turno ogni studente ne dice una e vince chi ha l'ultima parola. Attraverso questa attività gli studenti scoprono che le co-occorrenze sono molte e possono scoprirne di nuove grazie alla collaborazione con i compagni. La gara può essere svolta anche in sole due squadre, in modo da rendere disponibili eventuali nuove co-occorrenze a tutti gli studenti, lasciando ad ogni squadra il tempo di pensare a più espressioni possibili con la parola data (Balboni: 2023).

Di seguito, si propone un esempio:

METTERE	ROSSO/A	FREDDO
----------------	----------------	---------------

Alcune co-occorrenze possibili sono:

- **Mettere** su "casa", "famiglia", "l'acqua"
- **Mettere** di fronte "alle responsabilità"
- **Mettere** a "posto", "disposizione"
- **Mettere** di "trasverso", "sopra"
- **Mettere** in "dubbio", "chiaro", "evidenza"

- **Mettere** “le mani avanti”
- **Mettere** “i puntini sulle i”
- “Vino” **rosso**
- **Rosso** “Ferrari”, “fuoco”, “sangue”
- “Andare in” **rosso**
- “Cartellino” **rosso**
- **Freddo** “cane”, “polare”, “pungente” “secco”, “umido”

In conclusione, l’approccio lessicale si presenta come un approccio comunicativo fondato sul ruolo del lessico nell’apprendimento linguistico con una duplice focus: teorico e metodologico. Rendendosi così utile sia dal punto di vista scientifico che dal punto di vista pratico, come linea guida per l’insegnante (Cardona, Luise: 2022).

3.3 Vantaggi e limiti dell’approccio lessicale nell’apprendimento dei verbi sintagmatici

L’approccio lessicale offre una prospettiva innovativa per l’insegnamento e l’apprendimento dei verbi sintagmatici, considerandoli non come anomalie grammaticali, ma come unità lessicali fondamentali della lingua (Casadei: 2022). Di seguito, vengono riportati i vantaggi e i limiti di questo approccio basandosi sull’analisi delle fonti e su quanto riportato nei paragrafi precedenti.

I verbi sintagmatici sono considerati “chunks”, ovvero blocchi di parole pre-assemblati, pertanto, impararli come unità lessicali permette all’apprendente di richiamarli dalla memoria più velocemente rispetto alla costruzione parola per parola dato che, come descritto precedentemente, la memorizzazione tende ad avvenire per campi semantici e sistemi completi (Balboni: 2023). Queste espressioni prefabbricate facilitano e velocizzano il processo di selezione del linguaggio; se la lingua non fosse memorizzata in questi blocchi, una fluidità simile a quella dei madrelingua sarebbe quasi irraggiungibile. Al contrario, se la lingua viene recuperata dalla memoria come blocchi prefabbricati, può essere recuperata più efficacemente, facilitando la fluidità nel parlato e riducendo il carico di elaborazione mentale, liberando risorse cognitive da dedicare a strutture più ampie del discorso e alla situazione sociale (Racine: 2018).

L'utilizzo di espressioni prefabbricate favorisce una maggiore corrispondenza con la lingua autentica in quanto, l'approccio lessicale si basa sul principio che la lingua consiste di un "lessico grammaticalizzato", privilegiando l'uso di combinazioni di parole che i parlanti nativi percepiscono come naturali (Racine: 2018). L'apprendimento di queste espressioni evita l'uso di traduzioni letterali che risulterebbero innaturali. Per esempio, in una conversazione un parlante nativo italiano difficilmente userebbe l'espressione "*iniziare una vita matrimoniale o di convivenza con figli*", risulta molto più naturale l'espressione "*mettere su famiglia*". In questo caso, una traduzione letterale nella L1 di riferimento di uno studente, non potrebbe esprimere il significato dell'espressione "mettere su"; è necessario apprendere l'espressione come unità lessicale inscindibile per poterne comprendere il significato. L'apprendimento quindi, avviene in maniera contestualizzata, lo studente osserva come il verbo si comporta all'interno di un input reale, identificando le sfumature di significato e le restrizioni d'uso che dipendono dalle parole circostanti. Invece di memorizzare liste di parole decontestualizzate, si pone l'attenzione al co-testo e al contesto, legando il significato di una determinata espressione agli altri elementi linguistici e grammaticali interni al testo e in riferito all'ambiente esterno, come la situazione extralinguistica o l'ambiente in cui avviene l'atto comunicativo (Cardona, Luise: 2022).

Una volta appresi, questi chunks fungono da generatori di schemi linguistici per input successivi. Comprendere la struttura di un verbo sintagmatico aiuta l'apprendente a percepire schemi simili in altri input autentici, accelerando l'acquisizione attraverso un approccio induttivo (Lewis: 1993).

Per quanto riguarda i limiti e le sfide dell'approccio lessicale nell'apprendimento dei verbi sintagmatici, Lewis stesso li definisce una categoria "disordinata", "*messiest category*" (Lewis: 1993: 92) in quanto, la loro varietà in termini di fissità e composizionalità li rende molto mutevoli e rende difficile anche per i docenti stabilire una progressione didattica efficiente. Inoltre, un'ulteriore difficoltà per la didattica riguarda l'inadeguatezza e l'insufficienza dei materiali didattici tradizionali a disposizione; esiste ancora una carenza di materiali specificamente progettati per un sillabo puramente lessicale (Racine: 2018).

Per gli apprendenti, una difficoltà riscontrabile nell'apprendimento dei verbi sintagmatici attraverso l'approccio lessicale, è la difficoltà di riconoscimento di quest'ultimi come unica unità di significato, specialmente quando sono separabili. Ad

esempio, nella frase: “*portare i bambini fuori da scuola*”, il verbo sintagmatico “*portare fuori*” è separato da altro materiale linguistico; questo può creare confusione e difficoltà nel riconoscerlo come unica unità lessicale e di conseguenza, nel suo apprendimento e successivo riutilizzo. Molto spesso i costituenti delle collocazioni trovate nei testi sono facilmente riconoscibili dagli studenti; tuttavia, anche se le parole possono essere conosciute se esaminate separatamente, l'intera unità può essere interpretata in modo errato o rimanere incomprensibile. In assenza di un'attività di riflessione su tali espressioni, lo studente potrebbe interpretare le singole parole separatamente, perdendo il senso globale (Abbaticchio: 2022).

Inoltre, poiché molti verbi sintagmatici hanno un valore idiomatico, molto spesso non hanno un corrispondente diretto nelle altre lingue. Questo può portare a errori socio-pragmatici o a perifrasi eccessivamente lunghe nel momento in cui lo studente non possiede il chunk corretto nel proprio repertorio (Abbaticchio: 2022).

In sintesi, l'apprendimento dei verbi sintagmatici attraverso l'approccio lessicale da una parte, potenzia fortemente la capacità comunicativa e la naturalezza del linguaggio; dall'altra parte, richiede un cambio di mentalità e prospettiva sia dell'insegnante che dello studente, i quali devono imparare a considerare la lingua come un sistema formato da blocchi lessicali invece che da singole parole isolate.

CAPITOLO IV

ANALISI CRITICA DI ALCUNI MANUALI DIDATTICI DI ITALIANO L2

In questo capitolo si propone un'analisi critica di alcuni manuali didattici di italiano L2, nello specifico di punti forti e punti deboli per quanto riguarda la presentazione e l'insegnamento dei verbi sintagmatici nel materiale didattico già esistente. In particolare, si fa riferimento a cinque manuali presi in analisi:

- Aprile, G. (2008). *Italiano per modi di dire: esercizi su espressioni, proverbi e frasi idiomatiche*. Alma Edizioni
- Bellagamba, R. (2025). *Dieci C1*. Alma Edizioni.
- Benincasa, A., & Tartaglione, R. (2015). *Grammatica della lingua italiana per stranieri*. Alma Edizioni
- Costa, R. B., Ghezzi, C., & Piantoni, M. (2015). *Nuovo contatto B1: corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Loescher Editore
- Tommasini, M. G., & Diaco, M. (2013). *Spazio Italia: Manuale + eserciziario livello B1*. Loescher Editore.

Questi manuali sono stati selezionati per la presenza di materiale utile per quanto riguarda l'analisi dell'insegnamento dei verbi sintagmatici.

Lo strumento utilizzato per condurre questa analisi è la scheda "Scheda di analisi dei manuali didattici di italiano L2" elaborata da Cortés Velásquez, Faone, Nuzzo (2017). La scheda è strutturata in cinque sezioni principali che permettono un'osservazione dettagliata del volume:

1. Coordinate generali e profilo dei destinatari;
2. Organizzazione del volume e del syllabo;
3. Caratteristiche dell'input linguistico;
4. Aspetto grafico e design editoriale;
5. Riferimenti teorici, metodologici e culturali.

4.1 Destinatari, livello linguistico e contesto di apprendimento

La prima fase di analisi consiste nell'individuare le coordinate generali del manuale (titolo, autore, casa editrice, anno di pubblicazione) e nel definire il profilo dell'apprendente a cui è destinato. I destinatari possono essere delineati secondo tre direttrici: dall'età, dalla lingua L1 e dal livello di istruzione e formazione (Serragiotto: 2020); questi fattori determinano le scelte relative all'impostazione generale come i testi, le attività da svolgere e gli aspetti grafici. Queste informazioni sono di norma ricavabili già dalla copertina ma in molti casi alcuni dettagli sono forniti nell'introduzione. Nel caso in cui il profilo dell'apprendente non fosse esplicitamente espresso e definito, per determinare a chi è rivolto il manuale, è necessario osservare la grafica scelta, gli argomenti trattati, l'età dei protagonisti dei dialoghi, le situazioni comunicative proposte e il tipo di attività. I manuali in analisi nel presente elaborato, non presentano specifiche indicazioni scritte nella copertina o nell'introduzione riguardo l'età dei destinatari. Nonostante ciò, è possibile ricavare questa informazione osservando immagini, dialoghi e attività all'interno dei manuali. In seguito ad una attenta osservazione, si può stabilire che questi manuali sono destinati a giovani studenti e studentesse della lingua italiana e giovani adulti. Per esempio, nel manuale *"Nuovo contatto B1: corso di lingua e civiltà italiana per stranieri"* (2015), si può comprendere il profilo dell'apprendente già dalla copertina in cui è presente una chiara immagine di tre giovani ragazze. Inoltre, le attività proposte hanno come protagonisti giovani italiani, ad esempio la protagonista attività (Costa, Ghezzi, Piantoni: 2015: 14) è Matilde, una ragazza italiana che ha fatto domanda per una borsa di studio in Francia; la consegna chiede di completare una pagina del suo diario personale. Questa attività è chiaramente destinata a giovani studenti e studentesse, i quali possono immedesimarsi nella situazione descritta nell'attività e sentirsi quindi, più partecipi e coinvolti.

Per quanto riguarda la lingua materna dell'apprendente, uno dei fattori che condizionano maggiormente l'apprendimento di una lingua seconda (Cortés Velásquez, Faone, Nuzzo: 2017), i materiali possono essere destinati a classi monolingue o plurilingue. Nel caso in cui un manuali fosse progettato per una classe monolingue, esso include rimandi alla lingua madre degli studenti, quali possono essere delle analisi contrastive sulla grammatica, uno specchietto bilingue per il lessico o un glossario bilingue alla fine del manuale, oppure le consegne possono essere scritte nella lingua

madre (soprattutto nei livelli più bassi). Per quanto riguarda il lessico, in alcuni manuali è utilizzata la lingua inglese come lingua franca per la creazione del glossario, ad esempio, nel manuale *“Spazio Italia. Corso di italiano per stranieri”* (2013) è presente un glossario bilingue italiano – inglese. La distinzione tra classe monolingue o plurilingue, può essere notata anche a livello extralinguistico ad esempio, attraverso confronti di comportamenti, abitudini e aspetti culturali legati alla L1 e alla lingua di destinazione (Serragiotto: 2020). I materiali destinati ad una classe plurilingue non presentano confronti con altre lingue nello specifico, le consegne sono scritte nella lingua di studio e anche i riferimenti culturali riguardano la lingua di destinazione. Possono essere presenti delle riflessioni e dei confronti con la L1 ma non è specificato a quale lingua si fa riferimento, generalmente si chiede agli studenti di prendere in considerazione la propria L1 la quale può essere differente per ogni studente. Il manuale *“Dieci”* (2025) è l’unico tra quelli presi in analisi che propone molti confronti linguistici tra L1 degli studenti e lingua italiana, per esempio, alla fine di un’attività centrata sul significato di alcune espressioni idiomatiche dell’italiano, si chiede agli studenti: *“quali di queste espressioni esistono anche nella vostra lingua? Per quelle che non esistono, ci sono altri modi per esprimere gli stessi concetti?”* (Bellagamba: 2025: 17). Questo è solo una delle molte attività di questo manuale in cui si richiede un chiaro confronto linguistico tra L1 e lingua di studio.

Per quanto riguarda il terzo fattore che determina il profilo dei destinatari, il livello di istruzione e formazione, spesso non è specificato se non nei casi particolari in cui un manuale si rivolge a categorie specifiche di lavoratori, proponendo una lingua settoriale e funzionale ai destinatari. Per comprendere il livello di istruzione della classe di riferimento è essenziale avere una visione d’insieme delle attività e degli argomenti trattati. È importante ricordare che l’uso di attività ludiche, illustrazioni o fumetti non sono indice di riferimento ad una classe di bambini o ragazzi, anzi, possono essere elementi utili per aumentare il coinvolgimento degli studenti e favorire l’acquisizione attraverso l’uso pragmatico della lingua (Serragiotto: 2020). Nei manuali presi in analisi non è specificato il livello di istruzione o formazione dei destinatari; in base a quanto descritto prima per il fattore dell’età, è possibile definire le attività proposte come attività destinate a giovani studenti e studentesse, liceali o universitari e a giovani adulti scolari.

In merito al livello linguistico, si può affermare che, a differenza di quanto appena scritto per i destinatari, esso è un elemento molto specifico; una lezione infatti, non può essere indirizzata ad un pubblico generico A1-B1. Il livello linguistico di ogni manuale didattico è stabilito in base alle indicazioni fornite nel QCER, secondo i sei livelli descritti nel quadro stesso (A1, A2, B1, B2, C1, C2). In alternativa, il livello linguistico di riferimento si può distinguere secondo una scala molto più generica e vaga, ovvero: livello elementare, intermedio o avanzato. Quest'ultima scala però, non sempre permette di comprendere il reale livello degli apprendenti in quanto, un termine generico come "elementare" può includere sia principianti assoluti sia apprendenti a ridosso del livello successivo. Generalmente, il livello linguistico è presente nella copertina del manuale e ben visibile fin da subito (Serragiotto: 2020). I manuali analizzati presentano il livello linguistico espresso nella copertina. Il manuale *"Grammatica della lingua italiana per stranieri"* (2015), ad esempio, utilizza sia i termini "intermedio – avanzato" sia i livelli specifici "B1- B2". Nel caso del manuale *"Italiano per modi di dire: esercizi su espressioni, proverbi e frasi idiomatiche"* (2008), è indicato un intervallo di livello linguistico compreso tra A2 e C1 in quanto, si tratta di un manuale specifico per l'apprendimento di modi di dire, proverbi e frasi idiomatiche dell'italiano e non fa riferimento ad argomenti grammaticali specifici di ogni livello. Nell'introduzione è precisato che il manuale è rivolto a studenti di italiano di livello elementare, intermedio e avanzato. L'autore definisce inoltre, il criterio secondo cui è stabilito il grado di difficoltà indicato accanto ad ogni esercizio secondo la scala del QCER; la difficoltà è stabilita da un punteggio che va da 1 a 4 in cui: 1 = A2, 2 = B1, 3 = B2 e 4 = C1. Il contesto di apprendimento generalmente non è esplicitato dall'autore ma può essere compreso da alcuni aspetti all'interno del manuale, per esempio, da aspetti extralinguistici che aiutano a stabilire se un manuale è progettato specificatamente per un corso di L2 o di LS. Va tenuto in considerazione che non sempre questa distinzione è netta, numerosi corsi di lingue si rivolgono ad un pubblico sia LS sa L2, proponendo attività funzionali e utili ad entrambi i contesti. Così come appena descritto, i manuali analizzati non specificano il contesto di apprendimento, gli autori indicano soltanto i destinatari come studenti stranieri.

4.2 Struttura e organizzazione del manuale

In questa sezione di analisi si prende in considerazione la struttura generale del manuale, le fasi dell'unità didattica e la presentazione della grammatica. La struttura generale del manuale comprende la suddivisione, le eventuali sezioni aggiuntive e i contenuti esplicitati nell'indice. Ogni manuale può essere suddiviso in unità, sezioni, moduli, parti o lezioni e in seguito all'analisi dei materiali sopra indicati, si può notare la differenza tra i manuali più recenti, ad esempio *"Dieci"* (2025) e i manuali meno recenti come: *"Grammatica della lingua italiana per stranieri"* (2015). Quest'ultimo è suddiviso in 25 capitoli basati solamente su argomenti grammaticali, senza nessuna suddivisione interna. Il manuale *"Dieci"* (2025) invece, rispetta la suddivisione di ogni unità didattica (UD) in diverse unità di apprendimento (UdA) collegate tematicamente, ma che prevedono percorsi autonomi che l'insegnante può completare in uno o due lezioni. Questa suddivisione è esplicitata nell'indice che comprende anche un riferimento alla riflessione metalinguistica per ogni unità didattica. Ogni singola UdA include le funzioni comunicative, gli argomenti grammaticali e il lessico.

Dall'esame dell'indice del volume emergono i criteri di distribuzione dei contenuti che definiscono il syllabo. Si possono distinguere: sillabi proposizionali e sillabi processuali (Cortés Velásquez, Faone, Nuzzo: 2017). I primi considerano le conoscenze e le capacità linguistiche da sviluppare come sistematiche ed esprimibili in termini ben definiti: strutture, regole, schemi, ecc. La lingua oggetto di insegnamento viene scomposta in unità distinte e si parte dalla convinzione che l'apprendente sia poi in grado, alla fine del percorso, di ricomporre nella sua globalità ciò che ha imparato in modo separato. I sillabi proposizionali possono essere di due tipi: formali (detti anche grammaticali o strutturali) o funzionali (o nozionale-funzionali). I primi pongono l'attenzione sul codice linguistico e suddividono i contenuti in base ai livelli di analisi della lingua: fonologia, morfologia, sintassi e lessico e i contenuti vengono ordinati secondo una progressione che va dal più facile al più difficile. I sillabi funzionali definiscono invece i contenuti in termini di categorie socio-semantiche e sono messi in sequenza in base alla maggiore o minore generalità delle funzioni comunicative e delle nozioni logiche, e alla loro diversa frequenza. I sillabi processuali considerano le conoscenze e le capacità da sviluppare come un insieme di procedure che stanno alla base delle competenze d'uso della lingua che si desidera vengano raggiunte dagli apprendenti. Vengono favoriti usi autentici della

lingua fin dall'inizio e non sono caratterizzati da una varietà di elementi strutturali e lessicali selezionati e graduati a priori (Cortés Velásquez, Faone, Nuzzo: 2017). È possibile dunque, categorizzare i due manuali sopra citati in base all'indice: *"Grammatica della lingua italiana per stranieri"* (2015) include un indice proposizionali mentre, *"Dieci"* (2025) presenta un indice processuale.

Solitamente il libro dello studente non è pubblicato isolatamente ed è utile cercare di comprendere quali altri materiali costituiscono il percorso proposto dall'autore del materiale. Spesso infatti, i manuali sono accompagnati da altri strumenti di supporto, quali possono essere: risorse digitali audio e video (CD o DVD per i manuali più datati), attività interattive online, un eserciziario, un glossario, tabelle grammaticali riassuntive, test di autovalutazione.

Per un'osservazione più ravvicinata, l'analisi si concentra su un'unità campione selezionata e considerata rappresentativa della struttura macro del volume. In questa fase si verifica se il materiale segue la suddivisa in susseguenti fasi di Globalità, Analisi, Sintesi, spesso precedute da una fase di Motivazione e seguite da una fase di Verifica. Queste fasi non costituiscono uno schema rigido; mentre la sequenza Globalità – Analisi – Sintesi (G-A-S) dovrebbe essere presente in ciascuna UdA, la fase di Motivazione può comparire anche solo all'inizio dell'UD; allo stesso modo, la fase di Verifica spesso si trova solo alla fine dell'UD o alla fine di un modulo composto da più UD. All'interno di una singola UdA, l'ordine G-A-S non è necessariamente rigido e può seguire anche schemi diversi nel caso in cui il lavoro riguardi più aspetti linguistici con riferimento al medesimo testo di partenza (Serragiotto: 2020). In seguito all'analisi condotta, è possibile dividere i manuali presi in considerazione in due categorie: quelli che rispettano la sequenza della fasi sopra descritte e quelli che invece non sono suddivisi in fasi. Di seguito, si propone l'analisi delle fasi all'interno dei manuali:

- *Dieci C1* (2025) – lezione 1, sezione 1A:

MOTIVAZIONE → data la suddivisione di ciascuna UD in tre UdA, la fase di motivazione è presente all'inizio di entrambe. All'inizio dell'UD viene proposta un'attività di conversazione e confronto tra studenti sul tema trattato. In seguito, All'inizio dell'UdA è presente una breve attività di abbinamento che fa emergere le conoscenze pregresse sul tema e un "esperimento" in plenum per mettere a confronto il tema trattato e il vissuto

personale degli studenti. In questa fase si predilige la conversazione, la produzione orale e l'interazione tra studenti.

GLOBALITÀ: per questa fase è presente un articolo diviso in due parti. La prima parte richiede una lettura del testo e l'inserimento di alcune parole che si trovano a lato del testo in ordine di apparizione. Non sono presenti spazi vuoti in cui inserire le parole; il livello degli studenti è avanzato quindi si richiede di inserirle dove secondo loro è più opportuno. In seguito, ci si concentra sul lessico del testo proposto attraverso la ricerca di sinonimi a coppie e alla creazione di domande, a gruppi, sul tema proposto da sottoporre poi a un altro gruppo per creare una piccola sfida. Successivamente, viene proposta la seconda parte dell'articolo in cui gli studenti possono verificare se sono presenti le risposte alle domande create precedentemente. Dopo la lettura della seconda parte, si chiede di formulare delle domande a cui rispondo i vari paragrafi del testo, una per paragrafo.

ANALISI: questa fase segna il passaggio da una comprensione globale a una maggiore attenzione alla forme e ai singoli elementi presenti nel testo input. Anche in questa fase, il focus è posto sul lessico, si chiede di migliorare lo stile di alcune parole o espressioni presenti nel testo apportando le modifiche necessarie.

SINTESI: è presente un fase di sintesi in cui si richiede un confronto a coppie sul tema trattato nel testo e la produzione scritta di un breve testo.

L'UdA prosegue con un'ulteriore sequenza G-A-S focalizzata sugli aspetti grammaticali, in questo caso i pronomi relativi. Grazie alla doppia presenza della sequenza G-A-S, questa UdA può essere svolta in due lezioni differenti pur rispettando in ognuna di esse la successione delle fasi.

Per quanto riguarda la presentazione della grammatica, è presentata in modo esplicito attraverso il metodo induttivo. È proposta tramite schemi di regole aperti/vuoti all'interno di attività e riepiloghi a fine unità.

- *Nuovo contatto B1: corso di lingua e civiltà italiana per stranieri (2015) – unità 2, sezione “lessico – in montagna”:*

L'UD non è esplicitamente suddivisa in UdA ma sono presenti diverse sezioni interne ripartite per categorie linguistiche e non per argomenti tematici. Sono presenti le seguenti sezioni: sezione introduttiva “per capire”, lessico, grammatica e pronuncia. All'interno di ogni sezione è possibile riscontrare un ulteriore suddivisione per

argomento tematico in cui è presente la sequenza G-A-S, anche se non interamente in ogni sezione. Di seguito, l'analisi dell'unità 2, sezione "lessico – in montagna":

MOTIVAZIONE: è presente solamente all'inizio dell'UD. Per questa fase, è proposta un'attività di conversazione sul tema trattato nell'UD (viaggi, vacanze e cibo), un'attività di individuazione di alcuni luoghi su una mappa dell'Italia e un'attività di abbinamento (cibo-regione). In questa fase emerge molto il vissuto personale e le conoscenze pregresse sul tema di ogni studente. Prevale la produzione orale e l'interazione tra studenti. Prima di proseguire con l'input linguistico, si introduce l'argomento attraverso domande aperte a cui rispondere a gruppi.

GLOBALITÀ: l'input linguistico è un testo scritto, sulla base del quale gli studenti devono rispondere ad alcune domande aperte.

ANALISI: per questa fase si richiede di individuare alcune informazioni specifiche nel testo e di riportarle nella tabella sottostante, inserendo anche la rielaborazione di tali informazioni attraverso la trasformazione sostantivo – verbo. Nell'attività che segue vengono date delle definizioni e si chiede di trovare il sostantivo corrispondente all'interno del testo.

SINTESI: questa fase non è presente nella sezione sotto analisi.

In merito alla presentazione della grammatica, è presentata in modo esplicito attraverso il metodo induttivo. Sono presenti schemi di regole aperti/vuoti all'interno di attività ed esercizi mirati.

- *Spazio Italia: Manuale + eserciziario livello B1 (2013)* – unità 2, sezione B "è cambiata molto e purtroppo non in meglio":

L'UD non è esplicitamente suddivisa in UdA ma sono presenti diverse sezioni interne ognuna delle quali tratta un argomento tematico differente. Non tutte le sezioni però rispettano le fasi G-A-S. di seguito, l'analisi dell'unità 2, sezione B "è cambiata molto e purtroppo non in meglio":

MOTIVAZIONE: questa fase è presenta sia all'inizio dell'UD sia all'inizio di ogni sezione interna. L'attività proposta all'inizio dell'UD prevede la descrizione di alcune immagini presenti e il seguente confronto tra gli studenti. All'inizio della sezione interna invece, si propone un'attività di abbinamento immagine – frase.

GLOBALITÀ: l'input linguistico è un testo autentico, un'intervista adattata al contesto didattico, seguito da un vero/falso.

ANALISI: è proposta un'attività di riempimento di una tabella precompilata con gli usi dei tempi verbali imperfetto e passato prossimo e degli esempi. Si richiede di inserire le frasi sottolineate nel testo input all'interno della casella corretta e di scrivere il tempo verbale utilizzato.

SINTESI: in questa fase si propone un'attività di produzione scritta attraverso una tabella con informazioni riguardanti tre persone e un esempio di testo scritto che riguarda la prima persona presente nella tabella. Si richiede di leggere le informazioni e l'esempio e poi scrivere un testo per parlare delle altre due persone. In seguito, si propone un'attività di produzione orale; gli studenti devono scrivere delle brevi note simili a quanto riportato nella tabella precedente e poi usare queste note per parlare con un compagno.

La grammatica è presentata in modo esplicito attraverso il metodo induttivo. Sono presenti schemi di regole aperti/vuoti all'interno di attività e tabelle di riepilogo alla fine di ciascuna unità.

- *Italiano per modi di dire: esercizi su espressioni, proverbi e frasi idiomatiche* (2008):

Questo manuale è strutturato in 14 capitoli tematici alcuni dei quali suddivisi in paragrafi. Ogni capitolo riguarda espressioni, proverbi e frasi idiomatiche in base al campo semantico di riferimento. Ogni capitolo e ogni paragrafo all'interno del manuale può essere preso singolarmente ed utilizzato come materiale di approfondimento socio-culturale in classe. Le fasi M-G-A-S non sono presenti nei capitoli, alcune attività sono collegate e conseguenti tra di loro ma non rispettano lo schema costituito dalle varie fasi. La grammatica è presentata in modo implicito, il focus del manuale è posto sull'utilizzo di espressioni e frasi idiomatiche della lingua; la grammatica è implicita all'interno dei vari esercizi proposti. In base al grado di difficoltà segnalato a fianco dell'esercizio si può notare anche la gradualità degli argomenti grammaticali presenti all'interno.

- *Grammatica della lingua italiana per stranieri* (2015):

Il manuale è strutturato in 25 capitoli sulla base di argomenti grammaticali e comprende un percorso grammaticale a difficoltà progressiva. Le fasi M-G-A-S non sono presenti, ogni esercizio può essere preso singolarmente ed utilizzato come materiale aggiuntivo in classe, per approfondire un argomento grammaticale nella fase di sintesi o di verifica. La grammatica è presentata in modo esplicito attraverso il metodo deduttivo. All'inizio di ogni capitolo sono presenti schemi di regole grammaticali compilati/pieni ed esercizi strutturali mirati.

4.3 Caratteristiche dell'input linguistico

La seguente sezione critica riguarda le caratteristiche dell'input linguistico, nello specifico, la chiarezza e la completezza delle consegne. In tutti i manuali analizzati le consegne sono formulate nella lingua target del volume (L2) cioè, in italiano. le consegne risultano essere chiare e complete; in alcuni manuali sono brevi ma esaustive (*Grammatica della lingua italiana per stranieri* (2015), *Italiano per modi di dire: esercizi su espressioni, proverbi e frasi idiomatiche* (2008)) mentre in altri sono più lunghe e dettagliate (*Dieci C1* (2025), *Nuovo contatto B1: corso di lingua e civiltà italiana per stranieri* (2015), *Spazio Italia: Manuale + eserciziario livello B1* (2013)). Nonostante questa differenza generale, in seguito all'analisi, è emersa una distinzione tra le consegne di esercizi di applicazione e quelle di attività didattiche. Le prime risultano essere molto più brevi e concise mentre le seconde, sono più lunghe, dettagliate ed esaurienti. Per esempio, "completa con le preposizioni" o "trasforma le frasi con il verbo dovere in frasi con l'imperativo + pronomi atoni come negli esempi" (*Grammatica della lingua italiana per stranieri* :2015: 78 - 79), sono consegne molto dirette e concise di esercizi di applicazione di una regola grammaticale. Al contrario, "leggi il testo di un forum di traduttori e completalo con le parole della lista. Al termine formate dei piccoli gruppi, confrontate i vostri testi e create quello definitivo" (*Dieci C1: 2025: 16*), è una consegna di un'attività didattica volta alla creazione di un prodotto finale ed è più lunga e dettagliata. In generale, i manuali analizzati offrono consegne adeguate ai destinatari e al loro livello linguistico e sono accompagnate da esempi operativi.

4.4 Caratteristiche dell'input dei verbi sintagmatici

L'analisi mira a verificare se e come strutture complesse come i verbi sintagmatici sono presentate in isolamento come argomento principale, all'interno di altri temi o attraverso modi di dire e frasi idiomatiche. Per ogni manuale, si valuta l'eshaustività del materiale e l'adeguatezza delle tecniche didattiche utilizzate. L'analisi condotta su un campione di manuali di diversi livelli (B1, B2, C1) rivela una scarsa presenza sistematica dei verbi sintagmatici. All'interno dei manuali presi in analisi, la presenza e la presentazione dei verbi sintagmatici si può delineare secondo due direttrici: la prima, in cui i verbi sono inseriti all'interno di unità e attività dedicate ad altri argomenti grammaticali; la seconda, in cui vengono inclusi in frasi idiomatiche, espressioni e modi di dire della lingua italiana. In nessuno dei manuali in analisi i verbi sintagmatici sono presentati in isolamento come argomento principale dell'unità didattica o di un'attività. Di seguito, si riportano le osservazioni e le criticità rilevate al termine dell'analisi condotta.

- *Dieci C1 (2025)*:

Nel presente manuale sono presenti molte espressioni idiomatiche e modi di dire della lingua italiana ma non è presente nessun focus sui verbi sintagmatici. Il lavoro svolto sul lessico è ben strutturato e approfondito, si concentra sul significato delle varie espressioni e collocazioni. Gli studenti sono guidati attraverso un metodo induttivo a scoprirne il significato e l'utilizzo in un contesto linguistico reale. I verbi sintagmatici sono presenti all'interno di alcune espressioni idiomatiche, per esempio, "mettere le mani avanti", "andare su e giù", "andare avanti e indietro" (Bellagamba: 2025: 17, 26) ma l'obiettivo didattico è la comprensione del senso figurato complessivo, senza una spiegazione esplicita della funzione o della formazione della struttura sintagmatica. L'approccio del manuale è decisamente lessicale. Non viene fornita una spiegazione esplicita sul ruolo del verbo sintagmatico e della particella (es. il valore di "avanti" in verbi come "andare avanti"), ma le espressioni e le collocazioni sono trattate come un'unità lessicali uniche e fisse. Le funzioni e gli usi sono presentati attraverso il loro significato figurato complessivo. Ad esempio, "andare avanti e indietro" è presentato come sinonimo di "andare e venire, passeggiare", senza un'analisi della combinazione verbo + particella. Per l'apprendimento di tali strutture, il manuale utilizza diverse

tecniche didattiche tra cui, brainstorming, attività di abbinamento e cloze ma non è presente un percorso didattico mirato sull'apprendimento dei verbi sintagmatici e il loro significato all'interno di diversi contesti linguistici. Per quanto riguarda l'aspetto metodologico dell'insegnamento delle espressioni idiomatiche, il manuale rispetta la visione dell'approccio lessicale e mette in atto diverse tecniche per agevolare l'apprendimento. Dal punto di vista dell'insegnamento delle strutture sintagmatiche, il materiale analizzato non è considerato esaustivo; pur essendoci una grande varietà lessicale e un'attenzione particolare ai contesti comunicativi reali, nel manuale non è presente nessun riferimento specifico alla categoria dei verbi sintagmatici, al loro funzionamento, al loro uso e al loro apprendimento. Pertanto, risulterebbe utile integrare le attività proposte sulle espressioni idiomatiche con specchietti aggiuntivi specifici che riguardano il verbo presente nell'espressione presa in considerazione e le sue possibili combinazioni e co-occorrenze. Con l'aggiunta di esempi contestualizzati, ciò risulta essere un aiuto per lo studente, il quale intuisce il valore semantico delle singole particelle, oltre la singola espressione idiomatica, e i diversi contesti in cui utilizzarle abbinate al verbo in questione.

- *Italiano per modi di dire: esercizi su espressioni, proverbi e frasi idiomatiche* (2008):

Anche in questo manuale, i verbi sintagmatici vengono presentati esclusivamente attraverso modi di dire o frasi idiomatiche, non occupano mai il ruolo di argomento principale né vengono inseriti come focus grammaticale all'interno di altre unità. Poiché il volume nasce con un obiettivo diverso, intuibile già dal titolo, non prevede attività specifiche o spiegazioni che aiutino l'apprendente a comprendere il funzionamento dei verbi sintagmatici. Sebbene siano presenti alcune strutture sintagmatiche all'interno delle espressioni proposte, il manuale non ne esplicita mai la funzione o la formazione. L'obiettivo didattico rimane la comprensione del significato figurato globale della frase, senza che vi sia un focus specifico sulla natura sintagmatica del verbo. Una proposta di utilizzo delle attività proposte nel manuale, è utilizzarle come punto di partenza o fase di motivazione, per poi focalizzarsi sui verbi attraverso materiali supplementari creati dal docente. Si suggerisce di integrare le attività del manuale con esercizi specifici che isolino la struttura del verbo sintagmatico e ne approfondiscano la formazione e l'utilizzo nei diversi contesti comunicativi. I verbi sintagmatici risultano quindi

"sommersi" all'interno del lessico idiomatico, perdendo la loro visibilità come struttura sintattica produttiva se non accompagnati da una riflessione metalinguistica esplicita.

- *Spazio Italia: Manuale + eserciziario livello B1* (2013):

Nel caso di *Spazio Italia B1*, i verbi sintagmatici non vengono trattati come argomento principale, ma compaiono all'interno di altri argomenti, specificamente nelle sezioni dedicate alle preposizioni. Un esempio concreto si riscontra nell'unità 2 ("Era un posto fantastico!"), dove il verbo "*uscire fuori*" è inserito in uno schema aperto riguardante l'uso di alcune preposizioni. Sebbene la presenza dei verbi sintagmatici sia differente rispetto ai manuali sopra descritti, si riscontra ugualmente una mancanza di esplicitazione: il verbo sintagmatico non è oggetto di una spiegazione dedicata, ma appare all'interno di una frase isolata senza alcun approfondimento sulla sua natura sintagmatica. Non vengono utilizzate tecniche didattiche mirate per far acquisire la formazione e il funzionamento del verbo sintagmatico; il termine è semplicemente presente nell'input come elemento circostanziale. Nel caso del verbo "*uscire fuori*" infatti, è inserito nella frase "*L'importante è uscire fuori da questo ingorgo.*" (Tommasini, Diaco: 2013: 35) dove il focus è posto sull'uso della preposizione "*da*". Dall'analisi condotta, si giudica il materiale non sufficiente per una comprensione profonda poiché se il verbo sintagmatico è inserito solo in esercizi strutturali o schemi grammaticali senza contesto comunicativo e approfondimento, la sua verosimiglianza e utilità pratica risultano limitate. Inoltre, si giudica insufficiente, in quanto la sola presenza del verbo sintagmatico come elemento circostanziale, non favorisce la comprensione dello studente nel distinguere il valore semantico aggiunto dalla particella; in questo caso il valore di "*fuori*" rispetto al semplice verbo "*uscire*". Dall'analisi emerge la necessità di integrare i volumi con materiali supplementari che rendano queste strutture più visibili attraverso specchietti di approfondimento esterni che spieghino il significato del verbo e la funzione della particella che lo accompagna ed evidenziando i verbi sintagmatici all'interno di testi autentici (come dialoghi verosimili o interviste) per mostrarne la produttività nel linguaggio parlato, dove queste forme sono particolarmente frequenti.

- *Grammatica della lingua italiana per stranieri* (2015):

Così come nel manuale precedentemente descritto, anche in questo i verbi sintagmatici non vengono non vengono trattati come argomento principale, ma compaiono

all'interno di un'unità dedicata alle preposizioni. Un esempio si trova nell'argomento 11 ("Alcuni usi delle preposizioni"), dove espressioni come *"dare su"* o *"giurare su"* (Benincasa, Tartaglione: 2015: 77) sono inserite in tabelle riassuntive riguardanti le costruzioni verbali legate a specifiche preposizioni, in questo caso alla preposizione *"su"*. Anche in questo caso non sono specificati né la funzione né gli usi propri della natura sintagmatica del verbo; l'approccio non è mirato a spiegare la combinazione verbo + particella come unità semantica nuova; il focus rimane esclusivamente sull'uso corretto della preposizione all'interno di una costruzione verbale. Le strutture appaiono all'interno di esercizi strutturali di riempimento e schemi grammaticali che introducono i capitoli. L'analisi evidenzia come i verbi sintagmatici siano spesso trattati come semplici co-occorrenze sintattiche all'interno della morfologia delle preposizioni, non guidando lo studente ad una riflessione metalinguistica sulla loro reale funzione semantica e pragmatica nella lingua italiana. Poiché l'aspetto lessicale nel volume risulta trascurato a favore di una visione tradizionale e deduttiva della grammatica, sarebbe necessario integrare il manuale con attività che isolino il verbo sintagmatico, spiegandone il cambio di significato rispetto al verbo base e rispetto ai diversi contesti comunicativi.

- *Nuovo contatto B1: corso di lingua e civiltà italiana per stranieri* (2015):

Nel presente manuale, i verbi sintagmatici non vengono presentati come argomento principale né ricevono una trattazione grammaticale autonoma. Alcune strutture sintagmatiche compaiono all'interno del volume in maniera marginale, all'interno di alcune attività, le quali però non pongono nessuna attenzione sul verbo sintagmatico. Per esempio, all'interno di un'attività di completamento di un testo si trova il verbo *"salire su"* (Costa, Ghezzi, Piantoni: 2015: 14) ma non è oggetto di una spiegazione dedicata, si trova all'interno di un'attività focalizzata sulla frase ipotetica. Non vengono utilizzate tecniche specifiche per far acquisire la struttura sintagmatica; allo studente viene chiesto semplicemente di coniugare il verbo alla forma corretta del condizionale nel contesto della frase, senza riflettere sul valore aggiunto dalla particella *"su"*. Il materiale analizzato dunque, non può essere considerato esaustivo e sufficiente per una comprensione e acquisizione delle strutture sintagmatiche. Per migliorare il materiale proposto, così come per gli altri manuali analizzati, sarebbe opportuno integrare l'unità con schemi di regole da completare induttivamente o esercizi di manipolazione che

isolino il verbo sintagmatico, aiutando l'apprendente a distinguere il significato della combinazione rispetto al verbo base. Anche in questo caso, l'analisi evidenzia che i verbi sintagmatici rimangono marginali nell'input comunicativo, richiedendo un intervento esplicito del docente per trasformare l'incontro incidentale in una reale acquisizione della struttura.

In conclusione, l'analisi condotta sul trattamento dei verbi sintagmatici all'interno dei manuali di italiano L2 selezionati evidenzia una situazione di generale marginalità. Nonostante la loro rilevanza nella lingua parlata, queste strutture non vengono quasi mai presentate come un argomento principale e autonomo nel syllabo dei volumi esaminati.

4.5 Aspetti grafici

Prima ancora di leggere i contenuti e le attività proposte in un manuale, il primo impatto è di tipo visivo e non è raro sviluppare un giudizio sul volume che si ha di fronte sulla base di diversi elementi grafici ed estetici. L'organizzazione spaziale, le scelte cromatiche e tipografiche, la distribuzione degli elementi, la presenza di illustrazioni, schemi, specchietti, disegni, eccetera, sono tutti elementi che a primo impatto creano un senso di gradevolezza generale che influisce sulla percezione che si ha del manuale (Serragiotto: 2020). La valutazione grafica oscilla tra la percezione soggettiva e criteri didattici oggettivi sopra citati. Dall'analisi svolta, la grafica risulta tendenzialmente vivace e curata: con l'eccezione del volume *“Italiano per modi di dire: esercizi su espressioni, proverbi e frasi idiomatiche”* interamente in bianco e nero e privo di illustrazioni; si registrano nel complesso una distribuzione chiara dei contenuti sulla pagina, un uso ragionato dei colori e una ricerca di equilibrio tra il testo scritto e le immagini. Volumi come *“Dieci C1”* mostrano una grafica curata e un filo conduttore che distingue chiaramente le diverse sezioni. Anche *“Spazio Italia B1”* si presenta molto colorato, sebbene talvolta risulti caotico per l'eccessiva densità di stimoli inseriti in una pagina. Al contrario, volumi come la *“Grammatica della lingua italiana per stranieri”* o *“Italiano per modi di dire: esercizi su espressioni, proverbi e frasi idiomatiche”* adottano una veste quasi interamente monocromatica o in bianco e nero. In questi casi, la densità del testo scritto è spesso elevata e la mancanza di illustrazioni e immagini può rendere l'utilizzo più pesante e meno stimolante. Una componente centrale dell'analisi grafica

riguarda proprio le illustrazioni, le quali possono influire profondamente sulla piacevolezza del materiale didattico. Nell'analisi si distinguono le immagini e i disegni puramente decorativi e quelli invece funzionali o di supporto alla didattica. In manuali come *"Dieci C1"*, *"Spazio Italia B1"* e *"Nuovo contatto B1"*, le illustrazioni risultano essere generalmente funzionali e di supporto alle attività proposte. Nonostante ciò, nei volumi *"Spazio Italia B1"* e *"Nuovo contatto B1"* le immagini utilizzate rispecchiano la datazione del manuale; ritraggono oggetti tecnologici superati, ad esempio, cellulari con i tasti, computer oramai vecchi o riferimenti a programmi televisivi non più esistenti. Ciò può compromettere la verosimiglianza dell'input e la percezione di attualità del manuale da parte dello studente. I manuali più recenti tendono a integrare la grafica come parte integrante della didattica, utilizzando colori e immagini in modo funzionale e strategico. Nelle grammatiche di stampo tradizionale e nei manuali meno recenti, la componente grafica rimane marginale o semplicemente elemento decorativo, privo di una funzione reale. Certamente, le illustrazioni devono essere in linea con il profilo dei destinatari a cui è rivolto il manuale; un manuale per adulti con illustrazioni percepite come infantili può risultare sgradito, così come un'impostazione troppo spoglia ed essenziale potrebbe demotivare i più giovani. La componente grafica ed estetica è dunque, un fattore determinante per l'efficacia didattica; un buon equilibrio tra componente testuale e grafica rende il manuale più attrattivo e stimolante per l'apprendente.

4.6 Riferimenti teorici, metodologici e culturali

Dall'analisi condotta emerge una prevalenza dell'approccio comunicativo in cui i bisogni comunicativi del soggetto, la competenza pragmatica e l'uso di documenti autentici sono posti al centro della didattica. Tuttavia, sussistono ancora esempi di approccio formalistico, tipico di grammatiche di stampo tradizionale dove la centralità è posta sulla competenza grammaticale, con spiegazioni di tipo deduttivo. La scelta metodologica di ciascun manuale condiziona significativamente il ruolo dei materiali, dell'insegnante e dell'apprendente. Volumi come *"Dieci C1"* si basano sull'uso funzionale e spontaneo della lingua, con un forte accento sulla riflessione linguistica e metacognitiva. Al polo opposto si collocano manuali come *"Grammatica della lingua italiana per stranieri"* in cui prevale l'approccio formalistico basato sulla gradualità degli argomenti grammaticali e con un'impostazione pensata anche per l'autoapprendimento che minimizza le attività di gruppo a favore di esercizi strutturali. Nel mezzo si collocano

manuali come *“Italiano per modi di dire: esercizi su espressioni, proverbi e frasi idiomatiche”* con un approccio specialistico in cui l'idea metodologica è che la padronanza di espressioni idiomatiche e proverbi permetta di comprendere l'identità di una società e di partecipare in modo più incisivo alle interazioni sociali.

In merito alla dimensione culturale, nei manuali esaminati, gli aspetti culturali sono raramente isolati in sezioni separate, ma risultano più spesso integrati nelle attività. In *“Dieci C1”*, ad esempio, la cultura è presente sia in pagine dedicate con letture e approfondimenti, sia in brevi liste tematiche come: *“10 parole italiane intraducibili”* (Bellagamba: 2025: 19) che stimolano il confronto con la lingua madre dello studente. In manuali focalizzati sulla fraseologia, la cultura è insita nel significato stesso dei proverbi e dei modi di dire, considerati specchio dell'identità sociale. Non è raro infatti che nei manuali gli aspetti culturali ed extralinguistici trapelino in modo implicito da altri elementi dell'unità come immagini, testi, audio, attività ecc.

In conclusione, l'analisi non ha solo una finalità descrittiva, ma mira a sviluppare uno sguardo critico necessario per valutare l'adeguatezza del materiale rispetto ai bisogni specifici degli apprendenti. In particolare, l'attenzione è posta sul trattamento dei verbi sintagmatici all'interno dei manuali che rivela un aspetto critico emerso con costanza. Queste strutture infatti, risultano quasi sempre sommerse all'interno di altri argomenti, come le preposizioni o il lessico idiomatico, perdendo la loro visibilità come modello sintattico produttivo autonomo. L'apprendimento dei verbi sintagmatici risulta marginale e sporadico, affidato solamente alla loro presenza in maniera circostanziale e incidentale all'interno di altre attività. La mancanza di spiegazioni esplicite sulla loro funzione e formazione fa emergere la necessità per il docente di integrare i manuali con materiali supplementari di approfondimento. Al di là delle criticità riscontrate e sopra descritte, da un'analisi generale alcuni manuali risultano ben strutturati e adeguati ai loro destinatari. Nonostante ciò, persiste la presenza di manuali ancorati ad una visione tradizionale e deduttiva che li rende obsoleti e non adatti ad un corso di lingua italiana attuale.

CAPITOLO V

PROPOSTA DIDATTICA DI UN'UNITÀ DI APPRENDIMENTO SUI VERBI SINTAGMATICI

L'Unità di Apprendimento proposta in questo capitolo, dal titolo “*Tirami-su*”, si focalizza sull'apprendimento di strutture complesse come i verbi sintagmatici dell'italiano, tenendo in considerazione la visione della lingua secondo l'approccio lessicale. L'obiettivo è sviluppare la competenza comunicativa e pragmatica degli apprendenti attraverso un percorso che va dalla comprensione globale verso l'analisi e la produzione linguistica.

5.1 Presentazione e descrizione dell'Unità di Apprendimento

Destinatari: studenti adulti di italiano L2 di livello B1. Classe composta da 12 studenti.

Obiettivi comunicativi:

- Essere in grado di utilizzare i verbi sintagmatici in contesti comunicativi reali e saperne distinguere il significato in base al contesto di riferimento;
- Sviluppare la fluidità e il repertorio lessicale;
- Fornire istruzioni e descrivere procedure culinarie.

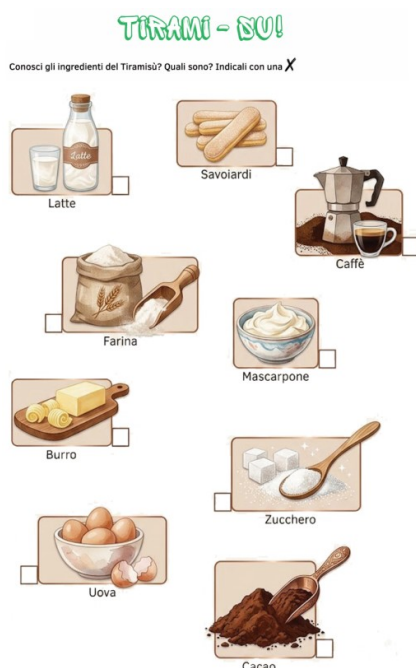
Obiettivi grammaticali:

- Comprensione del valore semantico delle particelle: analizzare come avverbi e preposizioni modifichino il significato del verbo base;
- Riconoscere e distinguere il significato letterale dal significato idiomatico e metaforico;
- Consolidare l'uso di combinazioni specifiche verbo + particella.

Prerequisiti:

- Conoscenza del significato letterale di particelle come *su, giù, fuori, via, ecc*;
- Imperativo;
- Lessico base cucina e alimenti.

Durata: 120 minuti



FASE DI MOTIVAZIONE (20 minuti): la prima fase dell'UdA prevede una fase di motivazione in cui viene chiesto agli studenti di identificare gli ingredienti del dolce tipico italiano, il Tiramisù.

Per rompere il ghiaccio, prima di presentare l'attività viene chiesto agli studenti se conoscono questo dolce e se hanno mai assaggiato la ricetta originale italiana. In seguito, completano l'attività e confrontano le risposte a coppie. La correzione avviene in plenum: ogni coppia dice un ingrediente che ha indicato (6 coppie - 6 ingredienti).

Si prosegue chiedendo agli studenti di pensare ad un dolce tipico del loro paese, della loro tradizione culinaria e di descriverne la ricetta. Questa parte viene eseguita a gruppi di 4 persone cosicché ogni gruppo possa conoscere nuove ricette e tradizioni dei diversi paesi dei compagni.

FASE DI GLOBALITÀ (25 minuti): questa fase prevede un'attività di comprensione orale. Come primo approccio all'attività, viene chiesto alla classe di ascoltare l'audio per la prima volta senza un supporto testuale. L'obiettivo è la comprensione generale di ciò che accade nella conversazione. Prima di far partire l'audio, l'insegnante scrive alla lavagna tre domande aperte a cui gli studenti devono rispondere in seguito al primo ascolto. Le domande sono:

- *Cosa vuole cucinare Giulia per cena?*
- *Dove deve andare Marco?*
- *Cosa ha già preparato Giulia?*

Segue un confronto delle risposte a coppie. Successivamente, l'insegnante consegna un foglio in cui è presente la trascrizione dell'audio con alcune parole mancanti.

Il testo è il seguente:

COSA PREPARIAMO PER CENA?

Marco: Ehi, Giulia! Hai deciso cosa cucinare stasera?

Giulia: Non ancora ... stavo per tirare _____ qualcosa dal frigo, ma poi ho dovuto finire di sistemare la cucina e mettere _____ le stoviglie pulite.

Marco: Ahh, capisco. Se vuoi, io potrei andare al supermercato a comprare un po' di ingredienti.

Giulia: Ottima idea! Io intanto posso cominciare a mettere _____ il sugo.

Marco: Perfetto. Così, quando torno, cuciniamo insieme.

Giulia: Perfetto. Stasera voglio provare a fare qualcosa di diverso, magari la pasta fatta in casa.

Marco: Davvero? Non sarà facile ... ma possiamo provarci.

Giulia: Sì, dai. L'importante è non buttarsi _____ e divertirsi in cucina!

Marco: Giusto. E poi, se tutto va male, possiamo sempre andare a mangiare _____.

Giulia: Ahaha, ottimo piano B! Il dolce però lo mangiamo a casa, ho preparato un bel Tiramisù.

Marco: Tu sì che mi conosci bene, è il mio dolce preferito!



Gli studenti effettuano un secondo ascolto e si chiede di completare gli spazi vuoti con le parole che sentono. Viene poi proposto un terzo ascolto con due obbiettivi principali: il completamento dell'attività nel caso in cui fosse necessario per alcuni studenti e l'autocorrezione. Segue un confronto a coppie delle risposte e correzione in plenum tramite la lettura del dialogo da parte degli studenti (una frase a testa). A questo punto, l'insegnante chiede di prestare attenzione alla parola "Tiramisù", presente nel dialogo, e di confrontarla con il titolo dell'unità, presenta nell'attività di motivazione svolta precedentemente. Ci si aspetta che gli studenti in primo luogo notino la chiara differenza grafica tra le due parole (Tirami-su e Tiramisù). Quindi, si chiede di osservare la formazione della prima parola e ci si aspetta che riconoscano il verbo (tirami = tira me → imperativo) e la preposizione (su). In seguito, si chiede di interpretarne il significato; ci si aspetta una prima interpretazione letterale (sollevare, tirare verso l'alto fisicamente) e poi un'interpretazione figurata (risolvere il morale di

qualcuno). Se l'interpretazione figurata non dovesse arrivare autonomamente dagli studenti, l'insegnante avanza dei suggerimenti fino ad arrivare alla risposta.

FASE DI ANALISI (30 minuti): in questa fase si passa a un'analisi più dettagliata

1. Tirare fuori 2. Mangiare fuori 3. Mettere su 4. Buttarsi giù 5. Mettere via	a Scoraggiarsi, avvilirsi b Iniziare a cucinare c Prendere e portare qualcosa verso di sé d Riordinare e Mangiare all'aperto – mangiare fuori casa
--	--

1
☐

2
☐

3
☐

4
☐

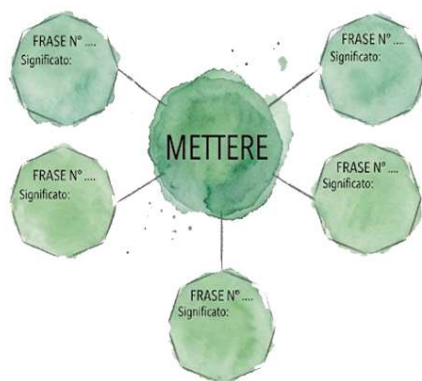
5
☐

dell'input attraverso due attività. Come prima cosa, gli studenti sono chiamati a collegare i verbi incontrati nel testo dell'attività precedente al loro significato corrispondente, riportando le risposte nelle

caselle sottostanti. Questa attività viene svolta singolarmente e successivamente, a coppie, si confrontano le risposte. La correzione avviene in plenum, eventualmente scrivendo le soluzioni alla lavagna e discutendo con la classe i possibili dubbi. L'obiettivo di questa attività è far riflettere sulla differenza tra i verbi con un significato letterale (tirare fuori, mangiare fuori, mettere via) e i verbi con un significato figurato e metaforico (mettere su, buttarsi giù) in modo tale da introdurre l'argomento dei verbi sintagmatici.

La seconda attività di questa fase di analisi prevede un lavoro di coppia in cui gli studenti devono leggere le frasi contenute nei riquadri e raggrupparle in base al verbo che le accomuna nelle mappe che seguono, descrivendo il significato del verbo di ogni frase.

1. Mettere su Dobbiamo mettere su l'acqua per la pasta. 6. Tirare avanti Nonostante la crisi economica, la mia famiglia riesce comunque a tirare avanti. 11. Tirare su Aiutami a tirare su questa cassa, è troppo pesante. 16. Buttare fuori L'arbitro ha buttato fuori il giocatore per un fallo grave. 17. Mettere su famiglia Dopo anni di sacrifici e di duro lavoro, io e mia moglie siamo pronti a mettere su famiglia.	2. Buttarsi giù Non buttarsi giù, la prossima volta andrà meglio! 7. Portare avanti Stanno riuscendo a portare avanti il progetto nonostante i ritardi. 12. Andare indietro Invece di migliorare, l'economia di questo paese sembra andare indietro.	3. Portare indietro Devi portare indietro il libro in biblioteca. 8. Buttare via Devo buttare via questa vecchia sedia rotta. 13. Portare via Qualcuno ha portato via la mia bicicletta! 18. Fare su È ora di andare, dobbiamo fare su i bagagli e partire.	4. Mettere via È meglio mettere via i soldi per l'estate. 9. Andare fuori Stasera ho voglia di andare fuori a cena. 14. Tirare fuori Quella situazione difficile ha tirato fuori il meglio di lui. 19. Tirare sotto Quel pirata della strada ha tirato sotto un pocone, ed è fuggito.	5. Fare fuori Hanno provato a fare fuori il dittatore con un attentato. 10. Mettere dentro Dopo l'ultima rapina, la polizia è riuscita a mettere dentro il ladro. 15. Mettere giù Ho messo giù qualche idea per il mio discorso, poi le riorganizzerò. 20. Andare via Non riesco a far andare via questa macchia.
---	--	---	---	---



Ad esempio, se prendiamo la mappa del verbo “mettere”, si vede che le frasi da individuare sono cinque; ogni verbo + particella ha un significato differente che gli studenti dovranno cercare di spiegare con le loro parole. L’obiettivo primario di questa attività è far riflettere sulla differenza di significato che ogni particella apporta al verbo base e ampliare la quantità di verbi + particella del repertorio

linguistico degli studenti. I colori delle frasi corrispondono al colore della mappa a cui appartengono ma questo non è specificato nella consegna per non facilitare l’attività e per non cambiare l’obiettivo; se gli studenti seguissero i colori non gli servirebbe nemmeno leggere le frasi per assegnarle alla mappa corretta e non presterebbero attenzione al significato della frase. La correzione avviene in plenum, ogni coppia legge una mappa (6 coppie – 6 mappe).

FASE DI SINTESI (35 minuti): questa fase è suddivisa in tre attività. L’obiettivo primario è fissare le forme verbali viste precedentemente attraverso un’attività di completamento, un’attività di produzione scritta e un’attività ludica proposta sottoforma di sfida a squadre.

Inserisci il verbo corretto. Scegli tra i verbi proposti:

BUTTARE VIA	ANDARE FUORI	METTERE VIA	PORTARE AVANTI	BUTTARE GIÙ
TIRARE FUORI	VENIRE SU	TIRARE FUORI	PORTARE SU	

1. _____ (*imperativo*) da me che ti offro un caffè.
2. Per favore, _____ (*imperativo*) il tuo quaderno dallo zaino.
3. Se non ti servono più questi documenti, li puoi _____ tutti senza problemi.
4. Abbiamo deciso di _____ il progetto anche se ci sono ancora alcune difficoltà.
5. Appena arriviamo in hotel, _____ le valigie e poi _____ a fare un giro.
6. Ieri _____ le vecchie foto e abbiamo passato ore a ricordare i momenti più belli.
7. Dopo aver finito di studiare, _____ tutti i libri e ho acceso la televisione per rilassarmi un po’.
8. Prima di iniziare un nuovo progetto, è importante _____ tutte le idee su carta.

La prima attività è di completamento; vengono proposte 8 frasi in cui gli studenti devono inserire il verbo corretto alla forma corretta tra quelli proposti sopra. l'attività viene svolta individualmente con successivo confronto delle risposte a coppie e correzione in plenum attraverso la lettura delle frasi da parte degli studenti. L'obbiettivo è che gli studenti riescano a comprendere il significato generale della frase e riconoscere il verbo corretto da inserire. Si richiede inoltre, di coniugare i verbi alla forma corretta; in alcuni casi è specificato (frasi 1 e 2) mentre, in altri casi gli studenti devono scegliere la forma corretta autonomamente.

La seconda attività prevede un compito di produzione scritta autonoma da svolgere a coppie, la cui consegna chiede: "A coppie. Immaginate di essere Marco e Giulia, secondo voi sono riusciti a preparare la cena a casa o sono andati al ristorante? Scegliete una delle due situazioni e scrivete un dialogo utilizzando i verbi sintagmatici." La correzione avviene girando per i banchi.

La terza attività di questa fase prevede una sfida a squadre dal titolo "SENZA PAROLE - SFIDA ALL'ULTIMA PAROLA". Nell'unità viene presentato solo il titolo mentre il materiale necessario per questa attività fa parte della sezione aggiuntiva "materiale per l'insegnate" in cui vengono fornite le tessere per lo svolgimento del gioco e le tessere da consegnare agli studenti alla fine della lezione.

Gli studenti sono divisi in due squadre, ogni squadra deve eleggere un caposquadra che ha il ruolo di portavoce. Ad ogni squadra vengono consegnate 6 tessere contenenti 6 verbi differenti:

Mettere	Andare	Buttare
Portare	Fare	Tirare

Ogni squadra ha 5 minuti di tempo per scrivere il maggior numero di combinazioni verbo + particella per ogni tessera. Terminato il tempo a disposizione, l'insegnante estrae una tessera alla volta dal proprio mazzo e ogni portavoce, a turno, deve dire una combinazione con il verbo scelto e spiegarne il significato. L'ordine di partenza viene stabilito con un dado, chi tira il numero più alto inizia. Vince la squadra che ha l'ultima parola e lascia l'altra squadra "senza parole". Al termine di ogni turno, la squadra che vince riceve un punto. La vittoria finale spetta a chi ottiene il maggior numero di punti. Al termine della sfida, l'insegnante consegna 6 tessere ad ogni studente; nel retro di ogni tessera ci sono le possibili combinazioni verbo + particella più frequenti.

Esempio:



FASE DI VERIFICA (10 minuti): per questa fase è previsto un breve test per verificare l'acquisizione linguistica degli studenti rispetto all'argomento affrontato durante la lezione. È un test di riempimento in cui gli studenti devono inserire la particella corretta all'interno di un testo. Questa attività è svolta singolarmente e la correzione avviene in plenum.

Completa il brano inserendo la particella corretta per completare i verbi sintagmatici.

"Oggi è stata una giornata intensa. Per prima cosa, ho dovuto tirare **(1)** _____ dallo zaino tutti i documenti per l'università. Mi sentivo un po' stanco e stavo per buttarmi **(2)** _____, ma poi ho deciso di reagire. Ho messo **(3)** _____ un bel caffè per darmi energia e ho iniziato a portare **(4)** _____ il mio lavoro di ricerca. Alla fine, ho buttato **(5)** _____ una prima bozza del testo e ho messo **(6)** _____ tutti i libri sulla libreria per fare ordine"

Infine, come compito per casa, si chiede agli studenti di pensare ad una ricetta della loro tradizione culinaria e di creare tre brevi istruzioni utilizzando almeno tre dei verbi sintagmatici analizzati nell'unità. Questa attività di produzione linguistica ha l'obiettivo di consolidare le strutture viste nel corso della lezione partendo da un elemento culturale e gastronomico a scelta di ogni studente (può essere la stessa ricetta descritta a coppie nella fase di motivazione o un'altra). La correzione viene svolta all'inizio della lezione successiva, in plenum cosicché tutti gli studenti possano ascoltare e conoscere nuove ricette dal mondo. Per illustrare e guidare l'attività si propone un esempio con la ricetta del Tiramisù:

Tiramisù



- *Metti su il caffè.*
- *Tira fuori una ciotola per montare gli albumi.*
- *Se avanza del caffè, non buttarlo via! Mettici dentro un savoiardo e sentirai che bontà!*

CONCLUSIONE

Con il presente elaborato si è voluto esplorare la complessità e la rilevanza dei verbi sintagmatici (VS) nella didattica dell'italiano L2, proponendo un percorso che coniuga l'analisi teorica, la critica dei materiali esistenti e una proposta applicativa concreta.

In primo luogo, si è delineato un quadro teorico della categoria dei verbi sintagmatici della lingua italiana contemporanea, mettendone in luce la complessità morfosintattica, la ricchezza semantica e il forte legame con la lingua parlata. La ricerca condotta nel primo capitolo ha permesso di confermare la natura polirematica dei verbi sintagmatici; essi infatti, non sono semplici sequenze di parole, ma vere e proprie parole polirematiche dotate di una forte coesione interna, al punto da funzionare come singole unità predicative. Dal punto di vista semantico, la ricerca ha evidenziato come queste costruzioni si collochino in una "zona di mezzo" tra morfologia e lessico, variando da forme il cui significato è trasparente e comprensibile letteralmente, a forme totalmente idiomatiche, il cui significato non è deducibile dalle singole parti. La forte polisemia di molti verbi sintagmatici, ad esempio "mettere su", dimostra come queste unità siano profondamente legate al contesto d'uso e alle conoscenze pragmatiche degli interlocutori.

La ricerca teorica proposta nel secondo capitolo permette di inserire i verbi sintagmatici sulla scia delle più recenti e moderne teorie dell'acquisizione linguistica, dimostrando chiaramente come l'insegnamento di queste strutture debba allontanarsi dai metodi tradizionali comportamentisti basati sulla ripetizione meccanica per promuovere prospettive che valorizzino la riflessione sulla lingua e la competenza comunicativa. In linea con il QCER e il Volume Complementare, i verbi sintagmatici risultano fondamentali per l'interazione in contesti reali, richiedendo all'apprendente un ruolo attivo e autonomo nella scoperta della loro formazione e funzione attraverso un approccio induttivo.

L'approfondimento sull'approccio lessicale nel terzo capitolo fornisce una risposta metodologica concreta alla complessità dei verbi sintagmatici. Tale approccio, basato sulla visione del lessico come blocchi di parole preassemblati e sul modello OHE (Osservazione – Ipotesi - Sperimentazione), si dimostra più idoneo per interiorizzare la natura polisemica e contestuale di questi verbi. Considerare queste strutture

sintagmatiche come “chunks” o unità lessicali, permette agli apprendenti di migliorare la fluidità del linguaggio e favorisce una produzione linguistica più naturale e vicina a quella dei parlanti nativi.

A seguito dell'analisi di alcuni manuali didattici di italiano L2 condotta nel quarto capitolo, è emersa una profonda lacuna metodologica per quanto riguarda l'insegnamento dei verbi sintagmatici. Nella maggior parte dei manuali analizzati, i verbi sintagmatici sono trattati in modo marginale all'interno di capitoli sulle preposizioni o sul lessico idiomatico. La presenza del verbo sintagmatico è spesso incidentale e circostanziale, privo di una riflessione metalinguistica che aiuti l'apprendente a riconoscere la particella come un elemento produttivo capace di modificare il significato del verbo; la mancanza di una spiegazione esplicita non fornisce agli apprendenti gli strumenti adeguati per comprendere e interiorizzare il funzionamento di queste unità polirematiche. L'analisi rivela quindi la necessità da parte del docente di integrare i manuali disponibile con materiali supplementari specifici per poter creare un percorso didattico mirato che includa l'apprendimento di tali strutture.

Per rispondere a tali criticità, nell'ultimo capitolo si propone un'Unità di Apprendimento originale per studenti adulti di italiano L2 di livello B1. L'obiettivo è dimostrare come sia possibile integrare i verbi sintagmatici in un percorso didattico che valorizzi la dimensione pragmatica e funzionale della lingua. Attraverso le diverse fasi dell'UdA, gli studenti sono guidati a riconoscere il significato e l'uso dei diversi verbi sintagmatici e ad utilizzarli in differenti contesti comunicativi.

In conclusione, la tesi afferma che una buona padronanza della lingua italiana L2 non può prescindere dall'apprendimento e dall'uso consapevole dei verbi sintagmatici, data la loro rilevanza nel linguaggio parlato e colloquiale della lingua contemporanea. Il passaggio da una “grammatica lessicalizzata” a un “lessico grammaticalizzato” rappresenta la chiave di volta per permettere agli studenti di destreggiarsi autonomamente nella dinamicità della lingua parlata. Rimane l'auspicio che la futura progettazione di materiali didattici possa includere queste strutture in uno spazio più visibile e sistematico, supportando docenti e studenti nella scoperta di questa risorsa del sistema linguistico italiano.

BIBLIOGRAFIA

- Abbatichio, R. (2022), *Lewis' Lexical Approach in Teaching Italian as a Second\Foreign Language: From Theoretical Suggestions to Practical Contexts*. In "Mosaic. a journal for language teachers". *Italica*, vol. 13, No 3.
- Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Bonacci.
- Balboni, P. E. (2023). *Fare educazione linguistica. Attività per l'educazione linguistica: italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino: Utet Università.
- Balboni, P. E. (2015). *La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento.*, EL.LE Vol.4 - Num. 1-Marzo 2015, Venezia: Edizioni Ca' Foscari, pp.1-20. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/121p> (ultima consultazione: 17/04/2026)
- Balboni, P. E. (2019). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: Utet Università.
- Bernini G. (1987), *Le preposizioni nell'italiano lingua seconda*, in "Quaderni del Dipartimento di linguistica e di letterature comparate", vol. 3, pp. 129-152, Istituto Universitario, Bergamo.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. (4th edition) Pearson Education ESL. Pp. 14 – 33.
- Cardona M., (2021), *Memoria di lavoro, chunks e Lexical Approach: alcune possibili convergenze*. Pp 33 – 50 in "Competenza lessicale e apprendimento dell'Italiano L2" (2021) edited by Jafrancesco E., La Grassa M.
- Cardona M., Luise M. C. (2022), *The lexical approach in teaching and learning*. In "Mosaic. a journal for language teachers". *Italica*, vol. 13, No 3.
- Casadei F. (2022), *Pragmatic Idioms within Vocabulary Teaching: An analysis based on Italian Data*. In "Mosaic. a journal for language teachers". *Italica*, vol. 13, No 3.
- Ciliberti A., *La nozione di Grammatica e l'insegnamento di L2*, in "italiano LinguaDue", 1, 2013, pp. 1-14.
- Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory Syntax*, M.I.T Press, Massachusetts.

- Cortés Velásquez D., Faone S., Nuzzo E., *Analizzare I manuali didattici per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata*, in "Italiano LinguaDue", 9(2), 2017.
- Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Guerra Edizioni.
- EPALE - European Commission, (2024, December 9). Project Hubita, *Andragogia. L'apprendimento per gli adulti*. <https://epale.ec.europa.eu/it/blog/andragogia-lapprendimento-gli-adulti> (ultima consultazione: 22/05/2026)
- Guglielmo D. (2010), *Parlare coi «Verbi Sintagmatici»*, in Pettorino M., Giannini A., Dovetto F.M. (a cura di), *La comunicazione parlata 3*, Atti del terzo congresso internazionale del Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata. Volume I, Università degli Studi di Napoli L'Orientale, Napoli, pp. 3-22.
- Hummel, K. M. (2014). *Introducing second language acquisition: Perspectives and Practices*. John Wiley & Sons.
- Humphris, C. (2018, July 6). *Riconsiderare il lessico e la grammatica: L'approccio lessicale nell'ottica comunicativa e umanistico - affettiva*. Dilit Formazione Insegnanti. <https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/atti/2006-3-convegno-linsegnamento-linguistico-un-mosaico-di-fattori/riconsiderare-il-lessico-e-la-grammatica-lapproccio-lessicale-nellottica-comunicativa-e-umanistico-affettiva/> (ultima consultazione: 01/06/2026)
- Iacobini C., Masini F. (2006), *The Emergence of Verb-Particle Constructions in Italian: Locative and Actional Meanings*, in "Morphology", vol. 16 (2) pp. 155–188.
- Iacobini, C. e Masini, F. (2009), *I VERBI SINTAGMATICI DELL'ITALIANO FRA INNOVAZIONE E PERSISTENZA: IL RUOLO DEI DIALETTI*, in A. Cardinaletti e N. Munaro (a cura di) (2009), *Italiano, italiani regionali e dialetti*, Milano, Franco Angeli.
- Krashen S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.

- Laal, M., & Salamati, P. (2012). *Lifelong learning; why do we need it?* *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 399–403. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.073> (ultima consultazione: 22/05/2026)
- Lewis, M. Hill J. (1992). *Practical Techniques For Language Teaching*, England: LTP, Hove.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The State of ELT and a Way Forward*, England: LTP, Hove.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*, England: LTP, Hove, England.
- Lewis, M., & Conzett, J. (2000). *Teaching collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume4/ej16/ej16r12/?wscr> (ultima consultazione: 01/06/2026)
- LinguaDue, I. (2020). QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE: APPRENDIMENTO, INSEGNAMENTO, VALUTAZIONE. VOLUME COMPLEMENTARE. *DOAJ* (*DOAJ: Directory of Open Access Journals*). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120> (ultima consultazione: 15/06/2026)
- London, M. (2011). *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Oxford University Press.
- Luise M.C., *Insegnare la grammatica*, in *Laboratorio Itals-Dipartimento di Scienze del Linguaggio*, Venezia, Università Ca' Foscari, 2011, www.itals.it/sites/default/files/Filim_modulo_grammatica_teorica.pdf. (ultima consultazione: 20/05/2026)
- Masini, F. (2006). *Diacronia dei verbi sintagmatici in italiano*. *Archivio Glottologico Italiano*, 91(1), 67–105. <https://cris.unibo.it/handle/11585/107281> (ultima consultazione: 02/04/2026)
- Masini, F. (2014). *Verbi sintagmatici e ordine delle parole*. *Unibo*. https://www.academia.edu/1183352/Verbi_sintagmatici_e_ordine_delle_parole (ultima consultazione: 02/04/2026)
- Myles F. (2010), *The development of theories of second language acquisition* . *Language Teaching*, 43, 320-332.

- Racine, J. P., *Lexical Approach*, in *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. (2018).
- Richards, J. C. (2006), *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. Pp. 1 – 26.
- Richards, J. C. (2015), *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press. Pp. 30 – 56.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Selinker, L. (1972), *Interlanguage*, IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, pp. 209-241.
- Serragiotto, G. (2020). *CEDILS. Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri dell'Università Ca Foscari di Venezia. Nuova ediz. Pp. 85-108*.
- Seyidova Farida, (2018), *L'approccio lessicale nell'insegnamento dell'italiano L2*, COME-Studi di comunicazione e mediazione linguistica e culturale, anno 3 n. 1
- Simone, R. (1996). *Esistono verbi sintagmatici in italiano?* Cuadernos De Filología Italiana, 3(3), 47–61 <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/CFIT9696110047A/18127> (ultima consultazione: 14/05/2026)
- Swain, M. (1995). *Three functions of output in second language learning*. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford University Press, pp. 125 – 144. <https://it.scribd.com/doc/105840639/Swain-1995-Three-functions-of-output-in-second-language-learning> (ultima consultazione: 19/04/2026)
- Talmy L. (1985), *Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms*, Timothy Shopen, Cambridge.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Il processo cognitivo*, P. Boringhieri, Torino.
- Zanoni, G. (2021). *Alcune considerazioni sulla nuova traduzione in italiano del Volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* («Italiano LinguaDue», 2, 2020). *Italiano a Scuola*, 3(1), 447–454. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/13019> (ultima consultazione: 22/05/2026)

BIBLIOGRAFIA DEI MANUALI DIDATTICI

- Aprile, G. (2008). *Italiano per modi di dire: esercizi su espressioni, proverbi e frasi idiomatiche*.
- Balì, M., Dei, I., & D'Angelo, K. (2017). *Nuovo espresso 4: corso di italiano B2*.
- Bellagamba, R. (2025). *Dieci C1*.
- Benincasa, A., & Tartaglione, R. (2015). *Grammatica della lingua italiana per stranieri*.
- Bettinelli, B. (2012). *Buona idea! Corso di lingua e cultura italiana. Livello intermedio*.
- Birello, M., Bonafaccia, S., Bosc, F., & Licastro, G. (2019). *Al dente 4 B2: Libro dello studente + esercizi*.
- Birello, M., Grandia, A. V. I., & Vilagrasa, A. (2014). *Bravissimo! 3*.
- Chiappini, L., & De Filippo, N. (2017). *Un nuovo giorno in Italia. Percorso narrativo di italiano per stranieri. Livello B1*.
- Chiappini, L., & De Filippo, N. (2019). *Un nuovo giorno in Italia. Percorso narrativo di italiano per stranieri. Livello B2*. Bonacci.
- Costa, R. B., Ghezzi, C., & Piantoni, M. (2015). *Nuovo contatto B1: corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*.
- Costa, R. B. (2013). *Nuovo contatto C1: corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*.
- De Savorgnani, G., & Alberti, C. C. (2012). *Chiaro!: corso di italiano : libro dello studente ed eserciziario : B1*.
- Ercolino, E. & Pellegrino, A. (2022). *IL NUOVO UTILE e IL DILETTEVOLE: volume + digitale b2-c2*. Loescher Editore.
- Fumagalli, L., Piantoni, M., & Costa, R. B. (2023). *Volentieri!: Corso di Lingua e Cultura italiana. B1*. Loescher Editore.

- Marin, T., & Magnelli, S. (2004). *Progetto italiano 3: corso di lingua e civiltà italiana : livello medio-avanzato*.
- Massei, G., & Bellagamba, R. (2017). *Nuovo Espresso 5: corso di italiano*.
- Nocchi, S., & Tartaglione, R. (2006). *Grammatica avanzata della lingua italiana : con esercizi*.
- Orlandino, E., Bali, M., & Ziglio, L. (2016). *Espresso ragazzi 3. Libro studente e esercizi*. Alma Edizioni.
- Pieraccioni, G. (2015). *Italiano plus. Imparare l'italiano per studiare in italiano. Livello A2-B1/B2*.
- Tommasini, M. G., & Diaco, M. (2011a). *Spazio Italia: Manuale + eserciziario livello B1*.
- Tommasini, M. G., & Diaco, M. F. (2011). *Spazio Italia: Manuale + eserciziario livello B2*.

APPENDICE **A**

SCHEDA DI ANALISI DEI MANUALI DIDATTICI DI ITALIANO L2

(Cortés Velásquez, Faone, Nuzzo: 2017: 63-74)

- 1. Titolo:**
- 2. Autore:**
- 3. Editore:**
- 4. Anno di pubblicazione:**
- 5. Edizione:**
- 6. Livello:**
- 7. Lingua obiettivo:**
- 8. Destinatari (età):**
- 9. Destinatari (L1):**
- 10. Destinatari (livello di studio/occupazione):**
- 11. Contesto di apprendimento:**
- 12. Come è strutturato il manuale in analisi? È un testo unico o è corredato anche di altri materiali (CD, DVD, quaderno degli esercizi, rimandi a supporti online ecc.)?**

ORGANIZZAZIONE DEL MANUALE

- 13. Il manuale è suddiviso in (unità, sezioni, moduli, parti, lezioni etc):**
- 14. Sezioni aggiuntive:**
- 15. Contenuti esplicitati nell'indice (funzioni, grammatica, lessico ecc.):**

ORGANIZZAZIONE DELLE SINGOLE PARTI DEL VOLUME (per le domande 16-23 si fa riferimento ad un'unità campione del manuale selezionata)

- 16. Unità campione selezionata:**
- 17. Pagine totali:**
- 18. I contenuti dell'unità campione sono organizzati secondo la sequenza MGAS (Motivazione - Globalità - Analisi - Sintesi)?**
- 19. Se la sequenza MGAS è presente, quali sono le tecniche utilizzate per la fase di Motivazione all'interno dell'unità campione? E quali sono le abilità coinvolte?**

- ☐ Abbinamento
- ☐ Brainstorming

- ☐ Domande aperte
- ☐ Domande chiuse
- ☐ Conversazione
- ☐ COMPRENSIONE ORALE
- ☐ COMPRENSIONE SCRITTA
- ☐ PRODUZIONE ORALE
- ☐ PRODUZIONE SCRITTA
- ☐ INTERAZIONE
- ☐ Altro: _____

20. Se la sequenza MGAS è presente, quali sono le tecniche utilizzate per la fase di Globalità all'interno dell'unità campione? E quali sono le abilità coinvolte?

- ☐ Riempimento di spazi vuoti
- ☐ Ricerca di informazioni specifiche
- ☐ Domande aperte
- ☐ Domande chiuse
- ☐ Scelta multipla
- ☐ Vero/falso
- ☐ COMPRENSIONE ORALE
- ☐ COMPRENSIONE SCRITTA
- ☐ PRODUZIONE ORALE
- ☐ PRODUZIONE SCRITTA
- ☐ INTERAZIONE
- ☐ Altro: _____

21. Se la sequenza MGAS è presente, quali sono le tecniche utilizzate per la fase di Analisi all'interno dell'unità campione? E quali sono le abilità coinvolte?

- ☐ Abbinamento
- ☐ Caccia all'errore
- ☐ Cloze
- ☐ Completamento

- ☐ Dialogo aperto
- ☐ Esclusione
- ☐ Griglia
- ☐ Inclusione
- ☐ Manipolazione
- ☐ Pattern drills
- ☐ Riempimento di spazi vuoti
- ☐ Riordino di testi
- ☐ COMPRENSIONE ORALE
- ☐ COMPRENSIONE SCRITTA
- ☐ PRODUZIONE ORALE
- ☐ PRODUZIONE SCRITTA
- ☐ INTERAZIONE
- ☐ Altro: _____

22. Se la sequenza MGAS è presente, quali sono le tecniche utilizzate per la fase di Sintesi all'interno dell'unità campione? E quali sono le abilità coinvolte?

- ☐ Discussione
- ☐ Composizione scritta
- ☐ Domande aperte
- ☐ Drammatizzazione
- ☐ Monologo
- ☐ Riassunto
- ☐ Roleplay
- ☐ Traduzione
- ☐ COMPRENSIONE ORALE
- ☐ COMPRENSIONE SCRITTA
- ☐ PRODUZIONE ORALE
- ☐ PRODUZIONE SCRITTA
- ☐ INTERAZIONE

☐ Altro: _____

23. Se la sequenza MGAS non è presente, quali sono in generale le tecniche utilizzate all'interno dell'unità campione? E quali sono le abilità coinvolte?

24. Com'è presentata la grammatica?

☐ In modo implicito

☐ In modo esplicito

25. Se la presentazione della grammatica è esplicita, in quale modo è proposta?

☐ Induttivo

☐ Deduttivo

26. Se la presentazione della grammatica è esplicita, in quali forme è proposta?

☐ Esercizi mirati

☐ Schemi di regole aperti/vuoti all'interno di attività

☐ Schemi di regole compilati/pieni

☐ Riepiloghi a fine unità

☐ Appendici del volume

☐ Altro: _____

CARATTERISTICHE DELL'INPUT (per questa sezione della scheda fa riferimento all'intero volume)

27. Le consegne proposte nell'unità in analisi sono formulate...

☐ ... nella lingua target del volume (L2)

☐ ... nella L1 dei destinatari del volume

☐ ... in entrambe le lingue

28. Valuta su una scala da 1 a 5 la chiarezza delle consegne (1 = nulla; 5 = ottima):

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

29. Valuta su una scala da 1 a 5 la completezza delle consegne (1 = nulla; 5 = ottima):

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

30. Giustifica con esempi le risposte precedenti, riportando sia consegne poco chiare, inappropriate e incomplete sia istruzioni ben formulate (se presenti):

CARATTERISTICHE DELL'INPUT DEI VERBI SINTAGMATICI (per questa sezione della scheda fa riferimento all'intero volume)

31. Come viene presentato l'argomento "verbi sintagmatici"?

- ☐ in isolamento, come argomento principale
- ☐ all'interno di un altro argomento
- ☐ attraverso modi di dire o frasi idiomatiche
- ☐ non viene presentato
- ☐ Altro _____

32. Se vengono presentati come argomento singolo, sono specificati la loro funzione, i loro usi e la loro formazione? Sono presentati con un approccio grammaticale o lessicale?

33. Quali tecniche didattiche vengono utilizzate?

34. Se vengono presentati all'interno di un altro argomento, sono specificati la loro funzione, i loro usi e la loro formazione?

35. Quali tecniche didattiche vengono utilizzate?

36. Se vengono inseriti all'interno di modi di dire o frasi idiomatiche, sono specificati la loro funzione, i loro usi e la loro formazione?

37. Se non vengono presentati, sono comunque presenti all'interno dell'unità? In che modo?

38. Il materiale presente per quanto riguarda i verbi sintagmatici è esaustivo per un apprendimento completo dell'argomento? Valuta su una scala da 1 a 5 (1 = nulla; 5 = ottima):

☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5

39. Se il materiale non è esaustivo, come può essere integrato?

ASPETTO GRAFICO (per questa sezione della scheda fa riferimento all'intero volume)

40. Valuta su una scala da 1 a 5 (1 = minima; 5 = elevata) le seguenti proprietà:

gradevolezza ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5

adeguatezza al profilo dei destinatari ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5

41. Giustifica la risposta precedente, eventualmente anche con qualche esempio

42. Valuta se, in linea di massima, le illustrazioni proposte nel volume sono funzionali allo svolgimento delle attività, di supporto o esclusivamente decorative.

Fotografie in bianco e nero ☐ Funzionale ☐ Di supporto ☐ Decorative ☐ Non sono presenti

Fotografie a colori ☐ Funzionale ☐ Di supporto ☐ Decorative ☐ Non sono presenti

Disegni in bianco e nero ☐ Funzionale ☐ Di supporto ☐ Decorative ☐ Non sono presenti

Disegni a colori ☐ Funzionale ☐ Di supporto ☐ Decorative ☐ Non sono presenti

Testi (post-it, estratti di giornali, lettere, mail, cartoline ecc.) ☐ Funzionale ☐ Di supporto ☐ Decorative ☐ Non sono presenti

Simboli e icone ☐ Funzionale ☐ Di supporto ☐ Decorative ☐ Non sono presenti

43. Valuta la densità dei contenuti distribuiti in una pagina (alta = parecchie attività, immagini, testi; bassa = immagini, attività e testi radi).

☐ Alta

☐ Media

☐ Bassa

RIFERIMENTI TEORICI E CULTURALI (per questa sezione della scheda fa riferimento all'intero volume)

44. Nel volume si fa riferimento all'approccio glottodidattico che ispira il manuale (metodo, orientamento o principi)? ☐ Sì ☐ No

45. Se sì, quale o quali? _____

46. Sono presenti attività, sezioni o documenti esplicitamente mirati alla conoscenza di aspetti culturali?

☐ Sì, in forma di letture

☐ Sì, in forma di letture con attività didattiche collegate

☐ Sì, in forma di ascolti o video

☐ Sì, in forma di ascolti o video con attività didattiche collegate

☐ Altro: _____

47. Nel complesso, come giudichi il manuale che hai analizzato? Lo adotteresti? Perché?

APPENDICE **B**

TIRAMISÙ - SU!

Conosci gli ingredienti del Tiramisù? Quali sono? Indicali con una X



Latte



Savoiardi



Caffè



Farina



Mascarpone



Burro



Zucchero



Uova



Cacao

1. **Ascolta l'audio e rispondi alle domande.**



- Cosa vuole cucinare Giulia per cena?
- Dove deve andare Marco?
- Cosa ha già preparato Giulia?



2. **Ascolta di nuovo l'audio e inserisci le parole mancanti nel dialogo.**
Poi confronta le risposte con il/la tuo/a compagno/a.

COSA PREPARIAMO PER CENA?

Marco: Ehi, Giulia! Hai deciso cosa cucinare stasera?

Giulia: Non ancora ... stavo per tirare _____ qualcosa dal frigo, ma poi ho dovuto finire di sistemare la cucina e mettere _____ le stoviglie pulite.

Marco: Ahh, capisco. Se vuoi, io potrei andare al supermercato a comprare un po' di ingredienti.

Giulia: Ottima idea! Io intanto posso cominciare a mettere _____ il sugo.

Marco: Perfetto. Così, quando torno, cuciniamo insieme.

Giulia: Perfetto. Stasera voglio provare a fare qualcosa di diverso, magari la pasta fatta in casa.

Marco: Davvero? Non sarà facile ... ma possiamo provarci.

Giulia: Sì, dai. L'importante è non buttarsi _____ e divertirsi in cucina!

Marco: Giusto. E poi, se tutto va male, possiamo sempre andare a mangiare _____.

Giulia: Ahaha, ottimo piano B! Il dolce però lo mangiamo a casa, ho preparato un bel Tiramisù.

Marco: Tu sì che mi conosci bene, è il mio dolce preferito!



3. Collega i verbi dell'attività 2 al significato corretto

1. Tirare fuori 2. Mangiare fuori 3. Mettere su 4. Buttarsi giù 5. Mettere via	a Scoraggiarsi, avvilitarsi  b Iniziare a cucinare  c Prendere e portare qualcosa verso di sé  d Riordinare  e Mangiare all'aperto – mangiare fuori casa 
--	--

1

2

3

4

5

4. A coppie. Leggete le seguenti frasi, raggruppatele in base al verbo e provate a descrivere il significato del verbo nelle mappe sottostanti.

1. Mettere su
 Dobbiamo mettere su l'acqua per la pasta.

3. Portare indietro
 Devi portare indietro il libro in biblioteca.

5. Fare fuori
 Hanno provato a fare fuori il dittatore con un attentato.

2. Buttarsi giù
 Non buttarsi giù, la prossima volta andrà meglio!

8. Buttare via
 Devo buttare via questa vecchia sedia rotta.

4. Mettere via
 È meglio mettere via i soldi per l'estate.

10. Mettere dentro
 Dopo l'ultima rapina, la polizia è riuscita a mettere dentro il ladro.

6. Tirare avanti
 Nonostante la crisi economica, la mia famiglia riesce comunque a tirare avanti.

7. Portare avanti
 Siamo riusciti a portare avanti avanti il progetto nonostante i ritardi.

13. Portare via
 Qualcuno ha portato via la mia bicicletta!

9. Andare fuori
 Stasera ho voglia di andare fuori a cena.

14. Tirare fuori
 Quella situazione difficile ha tirato fuori il meglio di lui.

19. Tirare sotto
 Quel pirata della strada ha tirato sotto un pedone ed è fuggito.

11. Tirare su
 Aiutami a tirare su questa cassa, è troppo pesante.

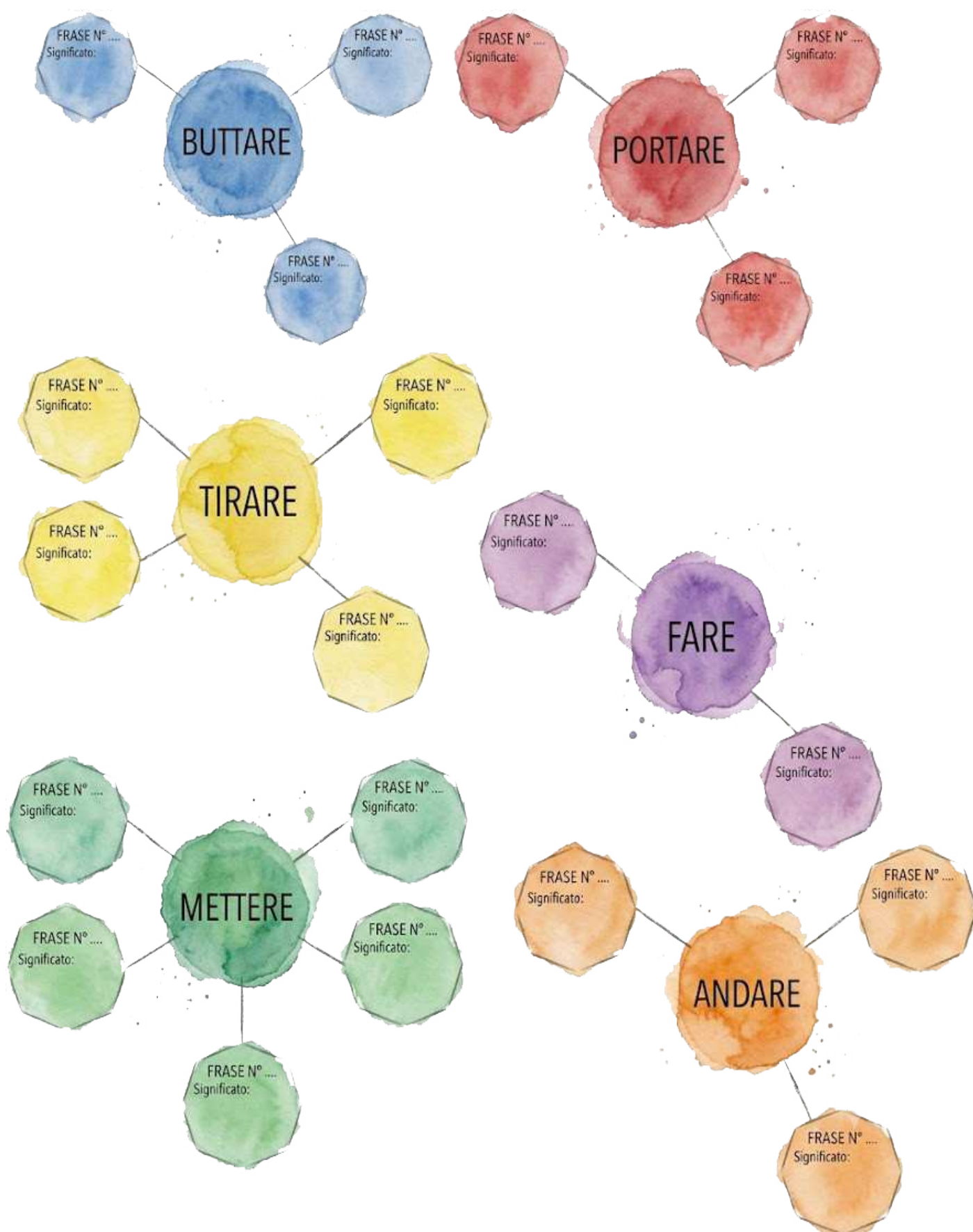
12. Andare indietro
 Invece di migliorare, l'economia di questo paese sembra andare indietro.

18. Fare su
 È ora di andare, dobbiamo fare su i bagagli e partire.

17. Mettere su famiglia
 Dopo anni di sacrifici e di duro lavoro, io e mia moglie siamo pronti a mettere su famiglia.

20. Andare via
 Non riesco a far andare via questa macchia.

16. Buttare fuori
 L'arbitro ha buttato fuori il giocatore per un fallo grave.



5. **Inserisci il verbo corretto. Scegli tra i verbi proposti:**



1. _____ (imperativo) da me che ti offro un caffè.
2. Per favore, _____ (imperativo) il tuo quaderno dallo zaino.
3. Se non ti servono più questi documenti, li puoi _____ tutti senza problemi.
4. Abbiamo deciso di _____ il progetto anche se ci sono ancora alcune difficoltà.
5. Appena arriviamo in hotel, _____ le valigie e poi _____ a fare un giro.
6. Ieri _____ le vecchie foto e abbiamo passato ore a ricordare i momenti più belli.
7. Dopo aver finito di studiare, _____ tutti i libri e ho acceso la televisione per rilassarmi un po'.
8. Prima di iniziare un nuovo progetto, è importante _____ tutte le idee su carta.

6.  **A coppie. Immaginate di essere Marco e Giulia, secondo voi sono riusciti a preparare la cena a casa o sono andati al ristorante? Scegliete una delle due situazioni e scrivete un dialogo utilizzando i verbi sintagmatici.**

7.  **“SENZA PAROLE” – SFIDA ALL’ULTIMA PAROLA**

8. **TEST**  **Completa il brano inserendo la particella corretta per completare i verbi sintagmatici.**

“Oggi è stata una giornata intensa. Per prima cosa, ho dovuto tirare **(1)** _____ dallo zaino tutti i documenti per l’università. Mi sentivo un po’ stanco e stavo per buttarmi **(2)** _____, ma poi ho deciso di reagire. Ho messo **(3)** _____ un bel caffè per darmi energia e ho iniziato a portare **(4)** _____ il mio lavoro di ricerca. Alla fine, ho buttato **(5)** _____ una prima bozza del testo e ho messo **(6)** _____ tutti i libri sulla libreria per fare ordine”.

9. LA TUA RICETTA

Pensa ad una ricetta della tua tradizione e scrivi tre brevi istruzioni per la sua preparazione usando almeno tre verbi sintagmatici.

Vedi l'esempio:

Tiramisù



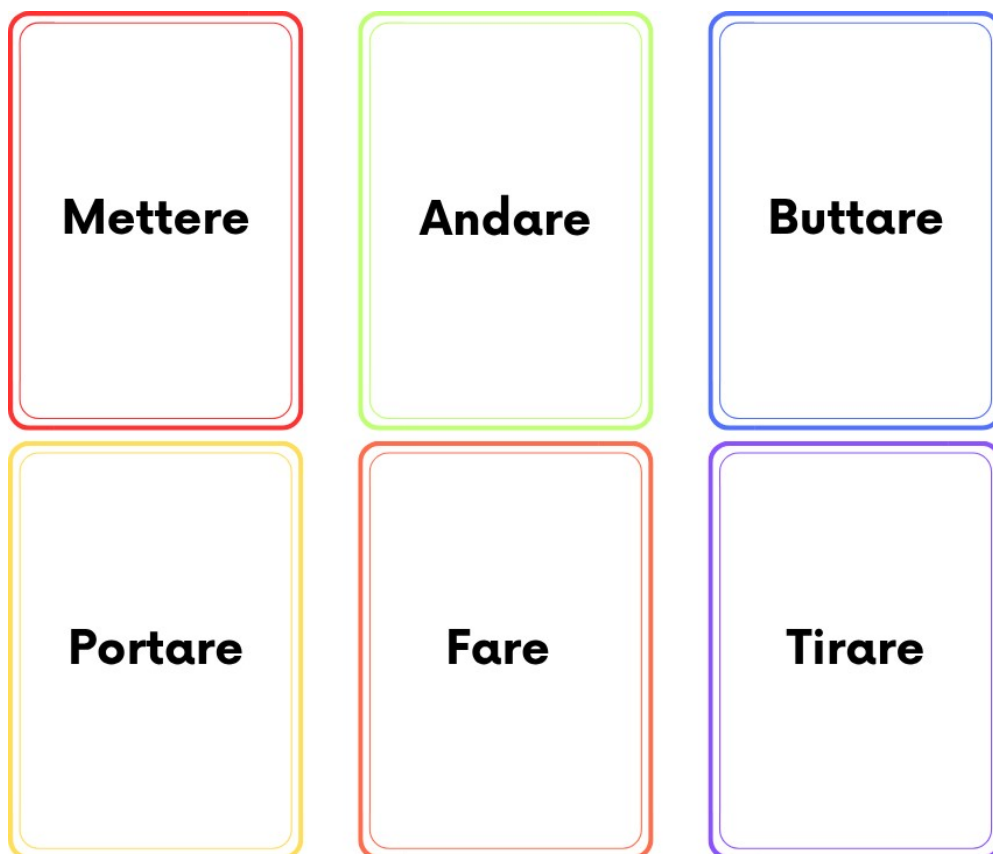
- *Metti su il caffè.*
- *Tira fuori una ciotola per montare gli albumi.*
- *Se avanza del caffè, non buttarlo via! Mettici dentro un savoiardo e sentirai che bontà!*

APPENDICE **C**

MATERIALE PER L'INSEGNANTE

Tessere per attività 5: (necessarie 3 copie: 1 per ogni squadra + 1 per insegnante)

2 squadre, 1 portavoce per squadra. Ad ogni squadra vengono consegnate queste 6 tessere:



Ogni squadra ha 5 minuti di tempo per scrivere il maggior numero di combinazioni verbo + particella per ogni tessera. Terminato il tempo a disposizione, l'insegnante estrae una tessera alla volta dal proprio mazzo e ogni portavoce deve dire una combinazione con il verbo scelto e spiegarne il significato. L'ordine di partenza viene stabilito con un dado, chi tira il numero più alto inizia. Vince la squadra ha l'ultima parola e lascia l'altra squadra "senza parole". Al termine di ogni turno, la squadra che vince riceve un punto. La vittoria finale spetta a chi ottiene il maggior numero di punti.

Tessere da consegnare alla fine della lezione:

Mettere

Mettere su casa,
famiglia, peso, l'acqua
(per cucinare la pasta)
Mettere le mani **avanti**
Mettere giù (idee, una
chiamata)
Mettere dentro (in
carcere)
Mettere sotto (investire in
auto)
Mettere via (un oggetto, i
soldi)
Mettere da parte

Andare

Andare via
Andare fuori
Andare dentro
Andare avanti
Andare indietro
Andare su
Andare giù

Buttare

Buttare via
Buttare giù (idee,
emotivamente,
deglutire)
Buttare fuori (cacciare)
Buttare dentro
Buttare su (costruire in
fretta)

Fare

Fare su (confezionare, mettere assieme velocemente, accumulare)

Fare fuori (uccidere, eliminare)

Fare su e giù
(movimento ripetuto, andamento incostante)

Fare avanti e indietro
(movimento ripetuto tra due luoghi)

Portare

Portare via (rubare, rimuovere)

Portare avanti
(progetto, attività, relazione)

Portare indietro
(restituire)

Portare su

Portare giù

Portare addosso
(responsabilità)

Tirare

Tirare su (sollevare, crescere qualcuno)

Tirare avanti
(proseguire con fatica)

Tirare fuori (estrarre)

Tirare dentro
(coinvolgere qualcuno)

Tirare via (togliere)

Dichiarazione del ricorso a strumenti di Intelligenza Artificiale (IA)

La sottoscritta Pastrello Federica, matricola numero 879061, iscritta presso Ca' Foscari al corso di Laurea magistrale in Scienze del Linguaggio, autrice dell'elaborato finale/tesi di laurea "I verbi sintagmatici nell'insegnamento dell'italiano L2: dalla teoria alla pratica didattica", relatrice Maria Cecilia Luise, consapevole delle sanzioni previste dall'art. 76 del Testo unico, D.P.R. 28/12/2000 n.445, e della decadenza dei benefici prevista dall'art. 75 del medesimo Testo unico in caso di dichiarazioni false o mendaci, sotto la propria personale responsabilità ai sensi degli artt. 46 e 47 del D.P.R. 28/12/2000 n. 445,

DICHIARA

di NON aver fatto ricorso a tecnologie di intelligenza artificiale generativa per supportare vari aspetti della ricerca e della scrittura del suo elaborato finale/della sua tesi di laurea;

X di aver fatto ricorso a tecnologie di intelligenza artificiale generativa per supportare vari aspetti della ricerca e della scrittura del suo elaborato finale/della mia tesi di laurea, in particolare:

- ChatGPT - 5.2: revisione e ottimizzazione dei testi per migliorare chiarezza e coerenza (Capitolo 2, Capitolo 3)
- NotebookLM: revisione e ottimizzazione dei testi per migliorare chiarezza e coerenza (Capitolo 4)
- Google Gemini: produzione di immagini illustrative per integrare la parte metodologica (Capitolo 5, Appendice B, Appendice C)

La correttezza e l'attendibilità delle informazioni sono verificate mediante il controllo incrociato con fonti autorevoli indicate in bibliografia, l'analisi della coerenza logica del testo e la valutazione della validità di eventuali link o dati inseriti.

DICHIARA INOLTRE

che tutto il materiale generato dall'IA è stato attentamente verificato, rivisto e rielaborato dall'autrice, che si assume la piena responsabilità per la qualità, l'accuratezza e l'integrità scientifica del lavoro.

RINGRAZIAMENTI

Desidero esprimere un ringraziamento sincero alla mia relatrice, la Prof.ssa Luise, per avermi guidato e supportato con gentilezza e disponibilità in questa fase importante del mio percorso accademico. La ringrazio per la comprensione e il sostegno che ho ricevuto in questa fase accademica e di vita importante.

Un grazie speciale a mio marito, per aver creduto in me quando nemmeno io ci riuscivo e per avermi spinto a migliorare ogni giorno. Grazie per la tua pazienza infinita, per il tuo amore e per aver condiviso con me le tante difficoltà e le gioie di questo percorso. Grazie per aver sopportato i miei silenzi, le mie ansie e le mie paure. Senza il tuo sostegno, questo traguardo non avrebbe lo stesso sapore e forse non sarebbe nemmeno mai arrivato.

Un grazie alla mia famiglia, ai miei genitori e a mia sorella, per aver sempre sostenuto tutte le mie scelte anche se a volte azzardate e fuori dagli standard. Grazie per tutto quello che mi avete insegnato, i valori che mi avete trasmesso, la fiducia che mi avete dato e la vita che mi avete permesso di costruire. A voi, che siete e sarete dei nonni e una zia fantastici.

Grazie alla mia migliore amica, presenza costante nella mia vita. Grazie per aver sempre saputo come supportarmi in tutti questi anni di amicizia sincera ed essere sempre stata al mio fianco in tutte le decisioni importanti.

Grazie a tutte le persone che hanno creduto in me e anche a coloro che non l'hanno fatto. Non ho mai scelto le strade facili e oggi poter dimostrare a tutti di avercela fatta è un'enorme soddisfazione.

Ultimo ma assolutamente non per importanza, grazie alla vita e al regalo più grande che potesse farci. Mamma e papà non vedono l'ora di conoscerti, questo traguardo è anche tuo, mi hai dato la forza e la determinazione di arrivare fin qui.

