

LE REGOLARITÀ NASCOSTE: ASPETTI COMUNICATIVI SOTTORAPPRESENTATI NELLA DIDATTICA L2/LS

*Davide Mastrantonio*¹

1. REGOLARITÀ COMUNICATIVE ED ESPlicitAZIONE CONCETTUALE

L'idea di fondo argomentata in questo articolo, e basata sull'analisi di un campione di manuali, sillabi e grammatiche pedagogiche (cfr. §1.1), è che nella didattica dell'italiano a stranieri molte regolarità comunicative² siano ancora sottorappresentate, cioè non considerate o non sufficientemente esplicitate. I dati emersi dall'analisi mi hanno spinto a delineare tre tipi (o gradi) di invisibilità, esaminati in tre distinti paragrafi³: regolarità comunicative ben presenti nell'impianto edulinguistico ma a livello prevalentemente implicito, dunque non diventate oggetto di riflessione esplicita (§ 2); regolarità marginali sia nell'insegnamento delle lingue sia negli studi linguistici (§ 3); regolarità poco considerate nell'insegnamento delle lingue ma che già costituiscono acquisizioni stabili degli studi linguistici (§ 4). Si terrà conto che l'obiettivo del saggio è documentare questa situazione; le riflessioni e le esemplificazioni che seguono rimangono dunque al di qua della formulazione di proposte didattiche o operative, salvo che per pochissimi accenni.

Sono opportune alcune precisazioni preliminari relative al concetto di "esplicitazione concettuale" o "metalinguistica". La nozione va anzitutto inquadrata nella duplice prospettiva dei docenti e degli apprendenti. Mi pare auspicabile che i primi prendano consapevolezza dell'esistenza di regolarità comunicative ancora scarsamente considerate (cfr. § 3) e che l'attenzione metalinguistica non si limiti a questioni formali (tipicamente la morfosintassi), ma contempli anche le regolarità di ordine funzionale e semantico (cfr. § 2). Quanto agli apprendenti, se si accetta l'idea che una maggiore esplicitazione degli aspetti funzionali possa migliorare l'apprendimento, è altrettanto chiaro che questa concettualizzazione deve essere commisurata col livello di competenza linguistica volta per volta posseduto.

Una seconda precisazione riguarda il rapporto tra l'esplicitazione concettuale e la natura della "competenza testuale". Sappiamo che i «fenomeni di ordine testuale sono governati da principi [...] tendenzialmente universali poiché pongono in stretta relazione produzioni linguistiche e abilità cognitive» (Palermo, 2021b: 33-34); è proprio sulla base di questo carattere universale che nell'approccio comunicativo⁴ le nozioni di carattere

¹ Università Ca' Foscari Venezia.

Vorrei ringraziare Valentina Bianchi, Massimo Palermo e Camilla Spaliviero che hanno letto e commentato una precedente stesura di questo saggio. Ringrazio inoltre i revisori anonimi per i preziosi suggerimenti.

² Rispetto a "regola", il termine "regolarità" è più elastico: non possiede un'accezione normativa; rappresenta meglio i fenomeni di ordine testuale e discorsivo, legati ai contesti e alle scelte dei parlanti oltre che ai meccanismi grammaticali; rispecchia infine un approccio di tipo induttivo basato sull'osservazione e sulla formulazione di ipotesi di funzionamento della comunicazione. Per una riflessione in questo senso si veda Lo Duca (2011: 45-46).

³ Va da sé che questa tripartizione è basata sulla situazione attuale ed è legata al grado con cui determinati settori della linguistica sono penetrati nell'universo della glottodidattica; essa appare dunque destinata a mutare con l'evoluzione degli studi.

⁴ È noto che l'approccio comunicativo ha fortemente ridimensionato altri modelli didattici, come il metodo grammaticale-traduttivo, incentrato sull'analisi delle forme. Del resto, la dialettica tra approcci formali (*focus*

funzionale e testuale sono date tendenzialmente per scontate e usate come base su cui costruire l'apprendimento linguistico. Ciò potrebbe far pensare che una concettualizzazione esplicita di queste nozioni sia superflua.

In realtà, il fatto che le conoscenze esplicite svolgano un ruolo importante nell'apprendimento delle seconde lingue non sembra da mettere in discussione: mentre per i parlanti madrelingua esse sono estranee alla produzione linguistica (giungono infatti molto tempo dopo l'apprendimento e rimangono nel mero piano “dichiarativo”), nel caso degli apprendenti stranieri tali conoscenze possono anche interagire col piano “procedurale” (possono cioè sostenere l'apprendimento)⁵. Sappiamo che la sola competenza procedurale non implica che l'apprendente sia consapevole di un determinato meccanismo comunicativo, nemmeno nella propria lingua madre; e, più importante ancora, sappiamo che la diversità tipologica delle lingue non rende accessibili allo stesso modo nozioni semantiche e funzionali che pure sono considerabili come universali. Per tutte queste ragioni, sembra auspicabile costruire una concettualizzazione esplicita che interessi anche le regolarità funzionali accanto a quelle formali.

1.1. I dati alla base dell'analisi

Gli aspetti linguistici coinvolti nella didattica delle lingue si dispongono lungo una catena complessa che comprende molti anelli: studi scientifici (teorici e applicati); linee guida e sillabi per stranieri; manuali di lingua; grammatiche pedagogiche; azione didattica dell'insegnante e altri ancora. La mia analisi si basa anzitutto sullo spoglio di un piccolo campione di manuali di italiano per stranieri di livello A1 pubblicati tra il 2008 e il 2020: Gruppo Lingua (2008), Diaco, Tommasini (2011), Farina, Tanucci (2015), Naddeo, Orlandino (2019), Bettinelli, Della Putta, Visigalli (2020). In un caso (§ 3.1) ho stabilito un confronto sistematico con due sillabi di riferimento per l'italiano L2/LS, Benucci (2007) e Lo Duca (2006). In misura meno sistematica ho considerato il settore delle grammatiche pedagogiche dell'italiano, consultando i seguenti testi: Mezzadri (2000), Mezzadri (2003), Patota (2003), Nocchi, Tartaglione (2006), Iacovoni, Persiani, Fiorentini (2009). Naturalmente questa base di dati non può considerarsi esaustiva, se si pensa anche solo al gran numero di manuali in circolazione o alla potenziale ricchezza degli approcci didattici messi in pratica dai docenti di lingua; ma credo si tratti di dati comunque significativi, che si rivelano fruttuosi specialmente quando si registra un allineamento tra più anelli della catena (per esempio, sillabi-manuali, o sillabi-manuali-grammatiche ecc.).

2. UN POSTO NELLA NOZIONE DI “GRAMMATICA”

In molti casi le regolarità funzionali penetrate nell'impianto dell'educazione linguistica⁶ non sono diventate con altrettanta sistematicità oggetto di riflessione esplicita; cioè le conoscenze relative alle funzioni comunicative rimangono spesso confinate nell'ambito

on form) e funzionali (*focus on meaning*) non è proceduta in modo lineare, ma è stata caratterizzata da oscillazioni lungo tutto l'arco della storia dell'insegnamento: si veda in tal senso la sintesi di Balboni (2020), che riprende e problematizza la metafora del pendolo, cioè appunto l'alternare prevalere di approcci orientati all'uso o piuttosto all'analisi delle forme; cfr. anche Daloso (2018, § 2) e Diadori, Palermo, Troncarelli (2015: 153-154).

⁵ Cfr. Palermo (2017) e Ciliberti (2013).

⁶ Con il *Modern Language Project* del Consiglio d'Europa la pragmalinguistica e la sociolinguistica diventano «l'asse portante del sillabo» (Balboni, 2020: 63).

di un apprendimento di tipo procedurale e implicito, senza passare a uno stadio di esplicitazione concettuale, che interessa eventualmente i soli aspetti morfosintattici; illustriamo due casi.

Pensiamo anzitutto a nozioni della linguistica funzionale che non hanno ancora trovato posto nello spazio della “grammatica”⁷, intesa nel senso ampio di ‘riflessione metalinguistica’; consideriamo in particolare alcune regolarità di carattere pragmatico come la fenomenologia degli scambi dialogici e l’uso dei segnali discorsivi. Che la progressione ‘dialogico > monologico’ sia un cardine della linguistica acquisizionale e dell’educazione linguistica non ha bisogno di discussione, come anche il fatto che la fenomenologia degli scambi dialogici abbia un ruolo dominante nei materiali a cui sono inizialmente esposti gli apprendenti; dal punto di vista scientifico, gli studi teorici e applicati dedicati a questo settore sono ormai molto numerosi⁸.

Tuttavia questo patrimonio di conoscenze non pare rappresentato nelle grammatiche pedagogiche. Nei testi considerati si osserva che la *ratio* che ispira la selezione degli argomenti è nella maggior parte dei casi rigorosamente formale, senza che sia concesso spazio alla segnalazione di regolarità di ordine funzionale (per esempio, i diversi tipi di atti illocutivi, l’alternanza dei turni di parola, i relativi segnali discorsivi impiegati e così via); l’unica grammatica considerata che contiene delle sezioni orientate agli aspetti pragmatici è Patota (2003), il cui paragrafo § 7.2 si intitola “Come si risponde a una domanda”. Lo stesso discorso vale per i manuali, che negli spazi per gli approfondimenti grammaticali non evidenziano nessuna nozione di carattere funzionale; l’attenzione si ferma alla morfosintassi, interessa cioè la correttezza formale degli enunciati, non la loro felicità pragmatica.

Sempre nel frangente delle regolarità comunicative penetrate nell’impianto glottodidattico ma sottorappresentate dal punto di vista dell’esplicitazione concettuale, possiamo pensare ad attività molto comuni nel parlato colloquiale come “parlare di comportamenti abituali” o “narrare l’esperienza quotidiana”. Istanze testuali di questo tipo compaiono fin dal livello A1, ma anche in questo caso nei manuali le informazioni metalinguistiche si limitano alla descrizione dei paradigmi verbali del presente e del passato prossimo indicativo, senza riferimenti a nozioni quali il tempo, l’aspetto, la tipologia testuale. Non vengono date informazioni che aiuterebbero gli apprendenti a costruire nella propria competenza le opposizioni funzionali dell’italiano: il presente si usa per stati di cose considerati come validi sempre (*Sam è inglese; Ciao, mi chiamo Astrid*) o abituali (*la mattina mi sveglio alle sette*), oppure per eventi futuri considerati come isolati (*stasera vado al cinema*), mentre il passato prossimo è la forma non marcata per eventi passati considerati isolatamente (*questa mattina mi sono svegliato alle dieci*). Informazioni di questo tipo si trovano invece più facilmente nelle grammatiche pedagogiche (cfr. Nocchi, Tartaglione, 2006: 4-13; Mezzadri, 2003: 16, 74).

È qui utile una precisazione, in linea con quanto già detto nell’introduzione. È chiaro che nei livelli di competenza più bassi una piena verbalizzazione di fenomeni come quelli appena menzionati sarebbe impossibile: per esempio, l’esplicitazione teorica della nozione di “tempo” e “aspetto” richiederebbe un discorso referenziale e astratto, dunque un livello di competenza linguistica avanzato. Ma l’apprendente straniero sarebbe agevolato dal poter contare su una pur minima concettualizzazione del fatto che tempi diversi si

⁷ Il problema mi pare si ponga in modo particolare per quel che riguarda le acquisizioni della linguistica del testo e della pragmatica conversazionale. Per l’allargamento della nozione di “grammatica” a includere fenomeni testuali e del parlato cfr. rispettivamente Palermo (2021a) e Sammarco, Voghera (2021). Per una riflessione sui manuali L2 di italiano e sull’importanza di un approccio metalinguistico e induttivo cfr. Matthiae (2012).

⁸ Fra i contributi focalizzati sulla didattica dei segnali discorsivi si vedano, a puro titolo di esempio, Mascherpa (2016) e Gallina (2018).

prestano a svolgere funzioni diverse e che queste funzioni sono isolabili, confrontabili e dunque meglio conoscibili. In quest'ottica, l'esplicitazione delle regolarità comunicative potrebbe appoggiarsi a codici non verbali (come le immagini⁹) e al lessico, con la valorizzazione in senso metalinguistico di alcune parole che sono in linea con i livelli di competenza; si potrebbe per esempio lavorare su parole-nozioni come *sempre*, *di solito*, *una volta* e così via.

È inoltre opportuno notare che i due tipi di regolarità sopra illustrati hanno caratteristiche diverse. Per codificare la nozione di “tempo” – cioè per segnalare la collocazione di un certo evento rispetto al momento dell'enunciazione – la forma prediletta in italiano è la morfologia verbale; che dunque in questo frangente le funzioni procedano di pari passo con le forme, siano anzi subordinate a esse, appare in un certo senso più naturale. Le regolarità pragmatiche sono invece meno legate a paradigmi formali e più dipendenti da aspetti semantici in senso lato (una situazione di questo tipo sarà osservata meglio nel § 3, dedicato alla nozione del “confrontare”). Ma al netto di questa differenza, ciò che accomuna i due casi illustrati è che si tratta di regolarità funzionali che, pur essendo penetrate nell'impianto della didattica delle lingue, non hanno ancora trovato il loro pieno riconoscimento dal punto di vista dell'attenzione concettuale e metacomunicativa.

A supporto di questo discorso, mi pare significativo notare che già altri studi nel campo dell'educazione linguistica hanno denunciato in vario modo problemi analoghi. Daloso (2018), nel suo studio sul trattamento della perifrasi progressiva ‘*stare + gerundio*’ in un campione di grammatiche pedagogiche, conclude che l'attenzione concettuale rivolta a questa costruzione è inadeguata o insufficiente: «le grammatiche pedagogiche appaiono spesso inadeguate sul piano descrittivo in quanto non colgono il significato concettuale delle costruzioni, ma si limitano a presentarne gli usi» (p. 45); o ancora: «gli elementi di criticità [compaiono] soprattutto all'atto di descrivere in modo concettualmente chiaro il polo semantico della costruzione» (pp. 47-48). Analogamente Testa (2021: 35-36), a proposito della didattica dell'articolo, riporta il giudizio di Runić secondo il quale «nelle grammatiche pedagogiche non si mette in risalto la differenza tra definitezza e specificità», aggiungendo che questo «spesso si traduce in una sbagliata associazione tra l'articolo definito e il tratto [+spec] da parte degli studenti di lingue madri [-art]». Ci sono infine studi che permettono di sondare non solo il piano degli ausili editoriali (manuali e grammatiche) ma anche la pratica in classe. In una indagine sullo spazio dedicato dai docenti di italiano L2 al trattamento esplicito dei segnali discorsivi, Gallina (2018) conclude che l'attenzione a questo aspetto della lingua è nel complesso insufficiente, in particolare nei livelli estremi di competenza (A1, C2).

3. NELLA ZONA D'OMBRA: IL CASO DEL “CONFRONTARE E STABILIRE ANALOGIE E DIFFERENZE”

La breve trattazione che segue (§§ 3-3.1) sviluppa il secondo caso enunciato nell'introduzione (regolarità ancora marginali negli studi linguistici stessi), con un duplice obiettivo: da un lato, offrire un'idea del tipo di problemi in cui è verosimile imbattersi con l'avanzare delle ricerche in questo campo; dall'altro, mostrare la possibile utilità di questo lavoro nella prospettiva dell'educazione linguistica. Il fenomeno che stiamo per osservare riguarda una serie di significati che ruotano attorno alla macro-area semantico-cognitiva

⁹ Sull'impiego di immagini per semplificare elementi del lessico astratto (il caso di *categoria*, *classe*, *criterio*, *parametro*) mi sia consentito di rimandare a Mastrantonio (2022).

del “confrontare più entità stabilendo analogie e differenze”¹⁰. Riporto alcuni esempi ricavati rispettivamente da manuali universitari (1, 2), da un’intervista all’interno di un quotidiano locale (3), infine da un manuale di italiano di livello A1 (4, 5):

- (1) Ultimamente tuttavia è prevalsa la tendenza a effettuare **comparazioni** soprattutto per elaborare nozioni capaci di descrivere in maniera **unitaria**, anche se provvisoria, atteggiamenti e comportamenti rilevanti dal punto di vista della disciplina. Il compito dell’antropologia diventa sempre più quello di farci cogliere **l’unità** sotto l’apparente **diversità** del comportamento e delle idee di certi popoli, **mentre** altre volte è in grado di mostrarci le profonde **diversità** che esistono sotto la superficie di un’apparente **somiglianza** (Fabietti, 2010: 78)
- (2) La Figura 1 offre una rappresentazione schematica della modalità parlata a **confronto con** la modalità scritta [...]. Come abbiamo già detto variamente, le due modalità non **si distinguono** solo **per** il canale, ma anche **per** il rapporto che intercorre tra gli interlocutori e le condizioni di produzione e ricezione (Sammarco, Voghera, 2021: 49-50)
- (3) I miei figli sono molto **diversi** fra loro e di conseguenza hanno abitudini **differenti** – puntualizza –. Alessio sta in camera sua, ma questo non basta, perché bisogna fare silenzio mentre registra le lezioni per i suoi allievi e non dire certe cose mentre è online. Non possiamo più nemmeno litigare e urlare in santa pace, abbiamo degli orari prestabiliti da rispettare. Fabio **invece** cerca sempre una scusa per uscire a fare la spesa (ilgazzettino.it, 26 aprile 2020¹¹).
- (4) Fabio Che cosa prendete?
Chiara Un bicchiere di vino rosso.
Stefano **Anche** per me.
 Io **invece** prendo un aperitivo analcolico.
Fabio Buona idea. Due aperitivi analcolici e due bicchieri di vino rosso.
cameriere Subito signore.
(Bettinelli, Della Putta, Visigalli, 2020: 36)
- (5) [nel manuale, il seguente dialogo è accompagnato dall’immagine di una stazione ferroviaria]
Monica Questa sera sono proprio stanca.
Laura È normale. Ci svegliamo sempre così presto!
Monica Eh sì, le nostre giornate sono così lunghe! Tu che cosa fai il pomeriggio quando arrivi a Piacenza?
Laura Di solito vado in piazza a prendere un caffè con i miei amici. Tu esci la sera?
Monica Raramente. Preferisco stare a casa. Però esco nel fine settimana. Vedo la mia famiglia, vado in ufficio, faccio shopping con le mie amiche. E tu?
Laura Io di solito passo il fine settimana con Stefano, il mio ragazzo. Andiamo spesso a Padova perché la sua famiglia vive là.

¹⁰ Una sezione dedicata al “paragonare e contrastare” è presente nella lista di parole accademiche di D’Aguanno (2019, Appendice: 49), all’interno di un lavoro sulla didattica della scrittura in prospettiva L1.

¹¹ https://www.ilgazzettino.it/pay/pordenone_pay/le_nuove_famiglie_del_covid_19-5192784.html

- Monica Quindi viaggi **anche** nel fine settimana?
Laura Sì, ma è **diverso**, è per piacere, non per vacanza.
Monica Ma non vedi mai la tua famiglia?
Laura Certo. Pranziamo spesso insieme durante la settimana.
Monica Ecco, siamo a Milano!
Laura Un'altra giornata di lavoro...

(Bettinelli, Della Putta, Visigalli, 2020: 48)

Di fronte a una grande varietà di temi e strutture, tutti i testi e le conversazioni ai punti (1-5) condividono un elemento: esprimono dei confronti fra entità stabilendo fra esse analogie e differenze, come si può vedere facilmente dalle spie lessicali:

- confronto: *comparazioni* (1), *a confronto con* (2);
- analogia: *unitaria* (1), *unità* (1), *somiglianza* (1), *anche* (3, 4);
- differenza: *diversità* (1), *mentre* (1), *distinguersi per* (2), *diverso* (3, 5), *differente* (3), *invece* (3, 4).

Accanto agli elementi comuni, altrettanto o più importanti si rivelano le differenze tra i vari testi: le differenze, infatti, possono essere ordinate per grado di difficoltà e sfruttate a fini didattici.

Un primo gruppo di differenze riguarda gli aspetti pragmatici e tematici: la modalità comunicativa (scritto, parlato); la forma testuale (monologo 1-3, dialogo 4-5); l'istanza pragmatica (esposizione 1-2, descrizione di comportamenti abituali 3, conversazioni con vari scopi 4-5); infine il dominio (educativo 1-2, personale 3-5) e il tema (antropologia 1, linguistica 2, temi generali 3-5).

Scendendo sul piano linguistico e considerando in particolare il lessico, le parole evidenziate si distinguono per registro e per rango di frequenza: *mentre*, *invece*, *diverso* sono parole fondamentali (FO) (dunque sono le più frequenti e generali); *distinto*, *differente* sono di alto uso (AU); *distinguersi per*, *a confronto con*, *unitario* appartengono al vocabolario comune (CO)¹².

Tra le differenze linguistiche hanno un peso importante quelle morfosintattiche. Si noti che le categorie linguistiche interessate sono molte: nomi, verbi, aggettivi, avverbi focalizzatori, connettivi, preposizioni e locuzioni preposizionali. Alcune espressioni sono elementari, per così dire. L'aggettivo *diverso* può ricorrere in funzione attributiva o predicativa in espressioni del tutto comuni: «Ø È diverso» (5), con soggetto sottinteso, è una sequenza *passé-partout* che consente di segnalare economicamente all'interlocutore che la sua classificazione delle entità – esplicita o implicita che sia – è avvertita come errata o comunque insoddisfacente¹³. Invece *distinguersi per* presenta vari indici di complessità grammaticale: è un verbo pronominale; richiede di essere saturato da un argomento; dal punto di vista micro-sintattico, l'argomento è introdotto dalla preposizione *per*.

Ci sono poi delle differenze non strettamente linguistiche ma con importanti correlati linguistici, che riguardano i tipi di referenti a cui la nostra nozione si applica e che intersecano le nozioni di dominio, tema, istanza pragmatica. Anche in questo caso è possibile costruire delle scale di complessità valorizzabili in ottica curricolare. Si va dai confronti fra entità individuali che ricadono direttamente sotto la percezione sensoriale, come le persone di cui vengono messi a confronto decisioni (4), abitudini (3), comportamenti (5), a classi di eventi che costituiscono delle astrazioni e che possono

¹² Faccio riferimento alle marche di Tullio De Mauro (<https://dizionario.internazionale.it/avvertenze/8>).

¹³ Nel dialogo al punto (5) Monica contesta a Laura che viaggiare nel fine settimana abbia lo stesso valore (e supponiamo comporti lo stesso stress) che viaggiare nei giorni feriali.

rientrare nel dominio tecnico delle discipline, come il comportamento e le idee dei popoli (1) e le modalità di comunicazione (parlato/scritto, 2). Si noterà che la nozione di “confronto” è espressa lessicalmente solo nei primi due brani, mentre negli altri è implicita. Ciò non sembra un caso: gli esempi (1-2) sono infatti quelli col livello di formalità più alto e con la maggiore quantità di informazioni non ricavabili dal contesto, che proprio per questo richiedono di essere esplicitate.

Quali sono, per il nostro tema, le implicazioni ricavabili da questa breve rassegna? Mi pare anzitutto che acquisti consistenza l’idea che esista un territorio ancora poco o nulla esplorato fatto di regolarità comunicative diffuse in modo fortemente trasversale, regolarità che appaiono centrali per la comprensione dei testi, per la classificazione dei fenomeni del mondo e – più banalmente – per portare correttamente a termine azioni quotidiane (si pensi al cameriere dell’es. 4, che dovrà memorizzare due sole alternative su un totale di quattro clienti).

In secondo luogo, ciò che conta in prospettiva didattica è sensibilizzare gli apprendenti all’esistenza di nozioni semantiche basilari che accrescano la consapevolezza della lingua e degli usi linguistici; stimolare la consapevolezza di una data funzione già dai primi livelli di apprendimento renderà più facile riconoscerla nei livelli superiori, quando le difficoltà si distribuiranno anche su altri aspetti (il tema e i tipi di referenti, il lessico, la sintassi, la complessità dell’architettura testuale).

3.1. *Dai manuali ai sillabi per stranieri*

Nei manuali A1 la nozione semantica del “confrontare e stabilire analogie e differenze” compare piuttosto presto nei dialoghi e nei monologhi antologizzati. In Bettinelli, Della Putta, Visigalli (2020) la prima occorrenza di *invece* è nell’unità 3¹⁴ (es. 4); *mentre* compare in un testo monologico alla fine dell’unità 5 (es. 6). Anche in Naddeo, Orlandino (2019) la prima occorrenza di *invece* compare nell’unità 3¹⁵ (es. 7):

- (6) [il tema è il “bike sharing”] Nelle piccole città i cittadini ricevono una chiave personalizzata, **mentre** nelle grandi città come Milano ci sono tessere elettroniche
(Bettinelli, Della Putta, Visigalli 2020: 62)
- (7) Lo scrittore Andrea Vitali a colazione beve solo un caffè. **Anche** l’attore Moni Ovadia a colazione prende solo un caffè o un tè. **Invece** il critico d’arte Philippe Daverio ama fare una colazione abbondante: latte con i cereali, pane, pomodori, formaggio fresco e frutta
(Naddeo, Orlandino, 2019: 42)

Nei manuali la nozione in questione non riceve alcuna attenzione, il che non stupisce. Essa trova invece un po’ più di spazio nei sillabi di italiano a stranieri; ma il suo trattamento è asistemático e presenta numerosi problemi, come vedremo analizzando in particolare due sillabi di riferimento, Benucci (2007) e Lo Duca (2006).

Benucci (2007) fa riferimento alla nostra nozione nella sezione dedicata agli *Aspetti funzionali* (curati da Colombini e Quartesan), dove la micro-funzione “confrontare / contrapporre” compare in modo quasi regolare sotto la macro-funzione “referenziale” a partire dal livello A2, applicata prima a oggetti (8), poi a idee e opinioni (9-10), infine alla produzione di testi comparativi (11):

¹⁴ Di 10 unità didattiche complessive.

¹⁵ Anche qui di 10 unità complessive.

- (8) confrontare/contrapporre oggetti
(Benucci, 2007: 115, A2)
- (9) confrontare/contrapporre idee a carattere economico, culturale, sociale
(Benucci, 2007: 117, B1)
- (10) confrontare/contrapporre idee/opinioni a carattere economico, culturale, sociale
(Benucci, 2007: 118, B2)
- (11) produrre testi comparativi a carattere sociale, economico e culturale
(Benucci, 2007: 121, C2)

In questa progressione, gli indici di complessità riguardano i tipi di referenti (oggetti > idee / opinioni) e probabilmente le pratiche testuali; ma la formulazione non è chiarissima. Sembrerebbe che la soglia tra (10) e (11) abbia a che fare in primo luogo con le abilità primarie: fino a (10) si parla solo di “confrontare”, forse con implicito riferimento alle abilità di comprensione o di produzione orale; in (11) si dice “produrre testi”: si intende “produzione scritta”? Inoltre, dal punto di vista della classificazione dei testi, la nozione di “testi comparativi” non è chiara.

Sia come sia, ciò che ci chiediamo è se questa progressione di aspetti funzionali sia in qualche modo agganciata alla varietà delle forme linguistiche, cioè lessicali, grammaticali, testuali. Nei sillabi in circolazione, incluso quello di Benucci, il collegamento tra funzioni comunicative, tipologie testuali e aspetti linguistici non è esplicitato; occorre verificare scorrendo le altre sezioni del sillabo.

Effettivamente, negli *Aspetti testuali* (curati da Maurizio Spagnesi) non ci sono riferimenti o chiarimenti relativi alla funzione del “confrontare/contrapporre” o all’etichetta “testi comparativi”. Negli *Aspetti linguistici* (curati da Silvia Cesarini) troviamo invece due riferimenti all’area semantica in questione, rispettivamente nei livelli B1 (punto 12) e C1 (punto 13), nella parte dedicata alle preposizioni (neretti miei):

- (12) Preposizione [...] **Differenza**: *da* (*Luca è totalmente diverso da suo padre*)
(Benucci, 2007: 150, *Aspetti linguistici*, livello B1)
- (13) Preposizione [...] **Dissomiglianza**: *da* (*la situazione non è dissimile da come mi avevano detto*)
(Benucci, 2007: 169, *Aspetti linguistici*, livello C1)

La nozione del “confrontare” fa dunque capolino in più punti del sillabo di Benucci (2007), ma è trattata in modo frammentario e problematico, per più ragioni:

- a) quanto agli aspetti linguistici, l’attenzione alla nozione è limitata unicamente alle preposizioni, o più precisamente alla sola preposizione *da*; ma già dalla sommaria e parziale esemplificazione di (1-5) abbiamo visto che le categorie morfosintattiche interessate sono ben più numerose;
- b) nei due unici punti in cui compare, la nozione è chiamata con nomi diversi, “differenza” e “dissomiglianza”: si noti anzitutto che il secondo termine è raro (De Mauro lo classifica come BU, ‘basso uso’); in secondo luogo non è chiarita la ragione della doppia etichettatura, che sembrerebbe essere il segno della mancata progettazione di una rete di rimandi tra funzioni comunicative e forme linguistiche, cfr. punto (d);

- c) negli *Aspetti linguistici* del sillabo la nozione è trattata solo a partire dal livello B1; ma enunciati elementari prodotti per confrontare entità quotidiane (inclusi esseri umani, non solo oggetti) sono del tutto verosimili già da molto prima (come si vede nei manuali di lingua, cfr. esempi 4-7);
- d) i collegamenti fra le competenze comunicative e le competenze linguistiche sono assenti: nella parte del sillabo dedicata alle forme linguistiche non ci sono riferimenti alle nozioni “confrontare/contrapporre” presentate negli *Aspetti comunicativi*.

Consideriamo ora Lo Duca (2006). Nella sezione dedicata alle competenze comunicative compaiono le micro-funzioni “fare paragoni” e “fare confronti”, rispettivamente sotto le macro-funzioni “argomentare” (14) ed “esporre” (15). Le funzioni sono collocate nel livello B¹⁶ (il neretto è mio):

- (14) Argomentare [...] fare **paragoni**: *è meglio mangiare in mensa che a casa; preferirei stare a casa piuttosto che andare in biblioteca*
(Lo Duca, 2006: 91, “Compiti comunicativi e funzioni linguistiche”, livello B)
- (15) Esporre [...] saper fare **confronti**, precisazioni, esempi: *da questi dati si ricava che...; in Italia l'incremento della popolazione è minore/maggiore che...; se confrontiamo questi risultati con...; per/ad esempio nel mio paese*
(Lo Duca, 2006: 91, “Compiti comunicativi e funzioni linguistiche”, livello B)

I problemi, nel caso di Lo Duca, sono i seguenti:

- a) la nozione del “confrontare” non compare nella parte dedicata alla lingua (*Forme, strutture, significati*), nemmeno episodicamente, come invece in Benucci;
- b) quando è trattata, la nozione non è sufficientemente isolata da altre nozioni: al punto (15) si osserva che sono cumulate operazioni molto diverse quali confrontare, precisare, esemplificare;
- c) la nozione è intesa in senso parziale: negli esempi riportati al punto (14) (*è meglio mangiare in mensa che a casa ecc.*) sembra che l'estensore abbia in mente principalmente le comparazioni di quantità come concepite dalla grammatica tradizionale (comparativo di maggioranza ecc.), che tuttavia non esauriscono la funzione semantica in questione, come abbiamo visto sopra;
- d) infine, la nozione è contemplata a partire dal livello B, ma abbiamo già sottolineato che nei testi antologizzati nei manuali compare ben prima (ess. 4-7).

Da questo confronto fra manuali e sillabi mi pare che emerga in modo abbastanza chiaro che la nozione del “confrontare entità stabilendo analogie e differenze”, pur essendo centrale dal punto di vista linguistico e testuale, non è rappresentata dal punto di vista concettuale, oppure lo è in modo del tutto episodico e non strutturale. Sono trascurati i rapporti tra l'unitarietà della funzione semantico-comunicativa da un lato e la grande varietà di forme linguistiche e testuali in cui essa si realizza. Il problema si registra sia a monte (sillabi) sia a valle (manuali) del percorso.

4. REGOLARITÀ MENO NASCOSTE: RELAZIONI LOGICO-ARGOMENTATIVE E CONNETTIVI

Menzioniamo infine alcuni fenomeni che riguardano il terzo tipo di regolarità nascosta, vale a dire casi di acquisizioni solide della linguistica funzionale non ancora penetrate – o

¹⁶ Si ricorderà che nel frangente delle funzioni comunicative Lo Duca sceglie di ripartire la competenza solo in 3 livelli, piuttosto che nei 6 del *Quadro comune europeo di riferimento*.

non ancora in modo soddisfacente – nell’universo della didattica delle lingue, almeno per quel che si può riscontrare dal campione di manuali analizzato. La ragione per distinguere i fenomeni al § 2 da quelli al § 4 è che i primi sono implicitamente presenti nell’impianto glottodidattico; il loro problema è semmai quello della mancata o insufficiente esplicitazione metalinguistica o concettuale. Invece i secondi mi pare che godano di poca fortuna anche sotto il profilo procedurale e implicito.

I fenomeni che stiamo per osservare interessano le relazioni tra eventi o le relazioni tra atti di composizione testuale. Per chiarire questa distinzione, si terrà a mente che in vari modelli di linguistica del testo e di analisi del discorso si distinguono due tipi di relazioni logiche: quelle relative al contenuto proposizionale (il “detto”), che riguardano gli eventi, lo stato di cose del mondo evocato (la causa, la conseguenza, il fine ecc.); e le relazioni tra atti di composizione, che riguardano invece il piano del discorso (il “dire”), esterno all’enunciato, le quali hanno a che fare con le scelte compiute dall’estensore in relazione alla struttura e alla composizione del testo (la conclusione logica, la specificazione e la generalizzazione, l’esemplificazione e altre)¹⁷.

I primissimi dialoghi dei manuali A1 contengono già alcune relazioni logiche fondamentali, coi loro rispettivi connettivi: causa, sostituzione, controaspettativa¹⁸; i manuali non danno alcuno rilievo a questi aspetti, che invece meriterebbero attenzione proprio in quanto strutture portanti di un gran numero di testi. In relazione all’atto linguistico del presentarsi o del presentare una terza persona, nei manuali ricorrono esempi come i seguenti (neretti miei):

- (16) A. Studi economia? B. No, **non** studio economia, studio medicina
(Farina, Tanucci, 2015: 16)
- (17) Stefania **non** è americana, è italiana
(Bettinelli, Della Putta, Visigalli, 2020: 17)
- (18) Ho una laurea in economia, **ma** sono qui per imparare l’italiano
(Bettinelli, Della Putta, Visigalli, 2020: 28)
- (19) Katy è di Boston **ma** abita in Italia
(Naddeo, Orlandino, 2019: 28)
- (20) Sono indiano di Calcutta **ma** [abito] a Napoli
(Diacò, Tommasini, 2011: 28)

Fra i tanti stimoli linguistici che questi esempi offrono (flessione verbale e nominale, uso dell’articolo e della preposizione, lessico proprio del contesto accademico e altri ancora) si annovera anche l’uso del connettivo *ma*¹⁹ e della negazione (*no*, *non*). In (16, 17) abbiamo una relazione di “sostituzione” (cfr. Ferrari, 2014: 137): una entità/proprietà A viene negata, e al suo posto viene affermata una entità/proprietà B. La frase potrebbe essere manipolata inserendo il connettivo *ma* (*non studio economia ma medicina*), che in un livello linguistico più avanzato sarebbe rimpiazzabile con un *bensì*.

¹⁷ Cfr. Ferrari (2014: 105-107), Ferrari (2019: 45-57).

¹⁸ È la relazione esemplificata ai punti (18-20), la quale esprime un esito inatteso rispetto alle premesse. È chiamata anche “concessione tra eventi”, “causa frustrata” (che però si riferisce all’altro congiunto della relazione), “conseguenza inattesa”. L’etichetta “frase controaspettativa” è usata da Ellero (1986: 7).

¹⁹ Sulle varie funzioni di *ma*, connettivo tra i più frequenti dell’italiano, si veda l’articolo di Marconi, Bertinetto (1984); sulla polifunzionalità del *ma* come segnale discorsivo metatestuale cfr. Mastrantonio (2021b: 228); per il *ma* nell’interlingua degli apprendenti cfr. Borreguero Zuloaga (2009), Mascherpa (2016).

Nell'esempio (18) – e lo stesso in (19, 20) – si ha invece una “frase controaspettativa”: sulla base della massima della pertinenza e del principio di economia, poiché nel primo enunciato il parlante fa riferimento al suo livello di formazione e al suo ambito di competenza (*ho una laurea in economia*), è sensato attendersi che nel secondo enunciato dirà qualcosa di collegato (per esempio, *sono in Italia per cercare lavoro*); per segnalare invece che le cose non stanno così e disattivare questa possibile inferenza, si usa il connettivo *ma*.

Perché è utile stimolare presto la consapevolezza di questi rapporti semantici – naturalmente sempre con modalità adeguate rispetto al livello linguistico? Provo a elencare alcune ragioni:

- a) le relazioni logiche e i connettivi sono elementi basilari dei testi, e diventano particolarmente importanti nelle pratiche discorsive formali: dedicare attenzione a questi argomenti aumenterà la possibilità che essi siano compresi e assimilati;
- b) le funzioni e i significati cumulati nel connettivo *ma* sono vari (abbiamo parlato di sostituzione e di valore controaspettativo): una riflessione metalinguistica specifica può essere di aiuto per distinguerli e fissarli meglio;
- c) la nozione di valore controaspettativo presuppone quella di causa-effetto, che a sua volta è una nozione linguisticamente centrale: su di essa si basano infatti la concessione, la condizione, la conseguenza, la consecuzione logica, la motivazione²⁰. Ciascuna di queste nozioni è a sua volta articolata in una casistica ampia dal punto di vista formale e funzionale; portare presto l'attenzione sulla nozione di causa-effetto può agevolare tutte le altre operazioni, con benefici per l'intero percorso di apprendimento²¹.

Come ultimo caso consideriamo la relazione di esemplificazione, che è una relazione di composizione testuale. Anche questa relazione compare abbastanza precocemente nei manuali di italiano L2, come si vede dai seguenti esempi di livello A1 (neretto e sottolineato miei):

- (21) A cena il regista Pupi Avati [preferisce] un piatto di pasta, ma in viaggio ama provare la cucina tradizionale: **Per esempio**, quando sono a Firenze, ordino una bistecca fiorentina e un bicchiere di vino rosso”
(Naddeo, Orlandino, 2019: 43)
- (22) Il *Marrakech Café* è un ristorante un po' diverso. Il cibo è delizioso e trovi i piatti tipici della cucina marocchina, **come** il cous cous.
(Bettinelli, Della Putta, Visigalli, 2020: 40)
- (23) L'Italia è un paese industrializzato con una forte economia di esportazione (**pensiamo al** cibo o ai marchi di moda e design)
(ivi: 76)

L'esemplificazione è una relazione testuale solo apparentemente semplice. Da un lato, il suo significato di base (parliamo dunque di “significato codificato”) si colloca sull'asse “generale-particolare”: l'elemento esemplificato costituisce cioè un caso particolare di una serie i cui i membri condividono tutti la stessa proprietà, ovvero la proprietà definitoria, quella che consente di identificare la serie stessa; ma a differenza degli altri membri, quello esemplificato è l'unico a essere menzionato. Nei passi appena citati, la serie è rappresentata dalle espressioni sottolineate: *la cucina tradizionale* (21), *i piatti tipici della cucina marocchina* (22),

²⁰ Anche per queste relazioni rimando sinteticamente a Ferrari (2014).

²¹ Nell'italiano accademico la nozione di causa-effetto è spesso espressa da verbi: cfr. Mastrantonio (2021a: 359-362).

[L] *economia di esportazione* (23): si tratta in tutti i casi di referenti multipli, anche quando dal punto di vista morfologico sono espressi al singolare; sotto il profilo referenziale, cioè, dire *economia di esportazione* implica condensare un numero molto alto di processi economici in una espressione nominale semplice, se possiamo dire così.

Dall'altro lato, proprio grazie alle proprietà appena descritte, la relazione di esemplificazione può essere piegata a vari scopi comunicativi e argomentativi (parliamo qui dello "sfruttamento pragmatico"): l'enunciato o la porzione di testo contenente l'esempio può essere infatti usato come prova (dunque si tratta di una relazione di "motivazione" indiretta) dell'esistenza di una serie di elementi che condividono le stesse proprietà di cui l'esempio è manifestazione concreta. Sempre su questa strada, l'esemplificazione può essere sfruttata come strategia di vaghezza: chi menziona un caso concreto che implica l'esistenza di una serie è dispensato dall'illustrare altri casi che confermino l'esistenza stessa della serie (ma lo è solo retoricamente, in realtà).

Le ragioni per portare presto l'attenzione sulla nozione di esemplificazione sono almeno due, in linea con quanto detto finora. La prima, più generale, è che l'asse che abbiamo chiamato "generale-particolare" costituisce uno dei pilastri su cui si basa la conoscenza *tout court*, non solo per quel che riguarda i testi accademici, ma anche nelle operazioni quotidiane. Come nota argutamente Emilio Manzotti (2022: 79),

[a] ragione un personaggio di Agatha Christie si stupiva in *Murder at the Vicarage* (1930) di come le persone fossero tanto inclini a generalizzare («so prone to generalize»), visto che «Generalizations are seldom if ever true and are usually utterly inaccurate».

La seconda ragione è più pratica. Come si vede negli esempi (21-23), la relazione di esemplificazione è veicolata da forme linguistiche molto diverse: *per esempio, come, pensiamo a*. Solo la prima è semanticamente univoca e specializzata per questa funzione, mentre *come* e *pensiamo a* hanno altri valori di base. Il principio didattico operante è quello già enunciato alla fine del § 3: ridurre la variabilità del lessico a un numero più limitato e controllabile di funzioni semplificando in tal modo il lavoro di apprendimento, dato che le varie forme in questione potranno essere presentate come complicazioni di uno stesso schema preesistente e noto²².

In casi come quelli mostrati ai punti (21-23) ci si può chiedere se, sotto il profilo delle relazioni logiche e testuali, i materiali selezionati dagli autori dei manuali siano adeguati ai livelli di competenza linguistica corrispondenti²³. Testi monologici di carattere espositivo con temi legati all'esperienza quotidiana entrano abbastanza presto nell'orizzonte degli apprendenti, almeno in riferimento all'abilità di comprensione scritta. A tale riguardo, nella batteria delle prove CILS del 2003 troviamo un brano (24) con caratteristiche sostanzialmente analoghe a quelli in (21-23): siamo sempre nel livello A1, nell'abilità di comprensione scritta; il testo è monologico e di carattere espositivo; tra le altre cose, il testo contiene una relazione di esemplificazione (neretto e sottolineato miei; riproduco la paragrafazione originale):

- (24) La cultura italiana e i suoi sapori sono famosi in tutto il mondo. Anche in Asia, e soprattutto in Giappone, si possono gustare i cibi e i vini italiani. Quest'anno l'Istituto del Commercio Estero del Giappone ha organizzato due corsi di formazione sulla cucina italiana che incominciano uno nel mese di giugno, l'altro nel mese di ottobre. Lo scopo dell'iniziativa è quello di pubblicizzare la

²² Cfr. Mastrantonio (2021a: 364). Sull'idea del *continuum* per superare la dicotomia tra BICS e CALP cfr. Mastrantonio (2022).

²³ Per la messa a punto di strumenti di analisi dei manuali di italiano L2 cfr. Cortéz Velasquez *et al.* (2017).

cucina e i prodotti italiani. I corsi riguardano lo stile alimentare italiano cioè i prodotti, le tecniche di preparazione e di presentazione dei piatti, i menù e l'abbinamento dei vini ai cibi. I corsi durano 15 giorni e sono adatti agli allievi dell'ultimo anno delle scuole alberghiere.

Al termine delle lezioni, i partecipanti ottengono un attestato e possono andare a lavorare per 5 mesi in Italia, per approfondire le tecniche che hanno imparato durante il corso. Insieme ai corsi ci sono altre attività per diffondere la cultura italiana in Giappone, **come** le settimane gastronomiche in alcuni ristoranti italiani. (Quaderno CILS 2003)

Proprio come in (21-23), anche in (24) si afferma l'esistenza di una serie/classe (*altre attività*) che viene prima enunciata e poi illustrata/eseplificata con un caso specifico (*le settimane gastronomiche*). Come in tutti i casi di esemplificazione, il testo ci dà in realtà più informazioni: ci dice cioè che esistono altre attività che condividono la proprietà definitoria della serie (*diffondere la cultura italiana in Giappone*), che rimangono inesprese.

5. CONCLUSIONI

I casi illustrati fin qui, sia pure raccolti attraverso spogli e confronti limitati, credo siano sufficienti a evidenziare un fatto: esistono regolarità comunicative che sono capillari nei testi di cui ci serviamo quotidianamente, ma che non hanno ancora guadagnato la visibilità che spetta loro; in tal senso le abbiamo chiamate "regolarità nascoste". Un'attenzione maggiore per queste regolarità funzionali e nozionali potrebbe agevolare l'apprendimento della lingua in tutti i livelli di competenza. Per quel che riguarda i livelli di competenza più bassa, nell'impossibilità di contare su una piena verbalizzazione metalinguistica, la concettualizzazione delle regolarità comunicative si può ottenere valorizzando elementi del lessico di livello e sfruttando l'ausilio di codici non linguistici come le immagini.

Abbiamo provato a graduare questa (in)visibilità raccogliendo i casi in tre gruppi (con l'avvertenza che questa partizione è basata almeno in parte sull'evoluzione degli studi e degli approcci didattici, e dunque è destinata a mutare nel tempo).

- a) Nel primo gruppo sono presenti regolarità comunicative ben acclimatate nella pratica glottodidattica (costituiscono infatti la spina dorsale dei sillabi) ma che non vengono promosse nello spazio della "grammatica", intesa latamente nel senso di "riflessione esplicita sul funzionamento della lingua"; l'esplicitazione interessa eventualmente i soli aspetti formali.
- b) Nel secondo gruppo rientrano regolarità marginali negli studi linguistici stessi; in questo caso, siamo ancora in attesa di una categorizzazione coerente che consenta loro di essere pienamente accolte anche nel campo di azione della linguistica educativa.
- c) Infine, al terzo gruppo appartengono nozioni collaudate della linguistica, ma che a dispetto di ciò non hanno ancora ricevuto sufficiente attenzione nella strutturazione dei sillabi, nello spazio dei manuali e nelle grammatiche.

Le ragioni della scarsa visibilità sono varie; la maggiore è forse rappresentata dalla forza, dalla coerenza interna e dalla legittimità di una lunga tradizione grammaticale orientata allo studio delle forme, e a una corrispondente idea di "grammatica" che all'interno del suo spazio tende ad accogliere solo gli aspetti funzionali strettamente collegati a classi formali (e in ogni caso in una posizione ancillare). Questa situazione si lega a sua volta al grado di (in)visibilità delle diverse funzioni considerate; mentre nozioni come le funzioni dei tempi verbali sono sacrificate nei manuali ma tendenzialmente

presenti nelle grammatiche pedagogiche, nozioni più trasversali e astratte come “confrontare stabilendo analogie e differenze” appaiono ancora del tutto marginali persino negli studi linguistici.

Ciò non stupisce. Per rimanere su quest’ultima funzione menzionata, abbiamo notato come essa sia espressa da una grande varietà di forme, nomi, verbi, aggettivi, avverbi focalizzatori, connettivi, preposizioni e locuzioni preposizionali: nessun indirizzo di linguistica formale potrebbe considerare il problema in modo unitario; al tempo stesso, questi fenomeni sono finora ricaduti sotto l’interesse dei vari rami della linguistica funzionale solo da angolature parziali. Per esempio *mentre* e *invece* sono connettivi, e in quanto tali la linguistica del testo li raggruppa sotto la relazione logica di “opposizione” (cfr. Ferrari, 2014: 137); ma la linguistica del testo si concentra sui fenomeni semantici con portata transfrastica, senza indagare i casi in cui le stesse nozioni semantiche siano codificate in altri livelli di analisi linguistica.

Credo che lo studio sistematico e l’esplicitazione di queste regolarità nascoste possa condurre a importanti aggiustamenti in tutto il settore della didattica dell’italiano come LS/L2, dai sillabi ai manuali alla pratica in classe; il principio di fondo, più volte illustrato, consiste nel gioco tra l’identità di una data funzione semantico-pragmatica da un lato e la variazione delle forme che la realizzano dall’altro, variazione che può essere ordinata a fini didattici sulla base di indici di complessità. Dall’emersione di questi tratti e dalla loro progressiva inclusione nel terreno della “grammatica” (intesa in senso ampio) possono dipendere l’ulteriore avanzamento delle nostre pratiche didattiche e il miglioramento dei processi di apprendimento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Fonti

- Benucci A. (2007) (a cura di), *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell’Università per Stranieri di Siena*, Guerra, Perugia.
- Bettinelli B., Della Putta P., Visigalli M. (2020), *Buona idea! Corso di lingua e cultura italiana*, livello A1, Pearson, Milano-Torino.
- Diacò M. F., Tommasini M. G. (2011), *Spazio Italia. Corso di italiano per stranieri*, livello A1, Loescher, Torino.
- Fabiotti U. (2010), *Elementi di antropologia culturale*, Mondadori, Milano.
- Farina A., Tanucci V. (2015), *In Itali@. Corso di lingua e cultura italiana*, livello A1, Hoepli, Milano.
- Gruppo Lingua (2008) (coordinato da Balboni P. e Mezzadri M.), *Italiano: pronti, via!*, Guerra, Perugia.
- Iacovoni G., Persiani N., Fiorentini B. (2009), *Gramm.it. Grammatica italiana per stranieri con esercizi e testi autentici*, Bonacci, Formello.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Mezzadri M. (2000), *Grammatica essenziale della lingua italiana con esercizi. Testo di grammatica per studenti stranieri dal livello elementare all’intermedio*, Guerra, Perugia.
- Mezzadri M. (2003), *L’italiano essenziale. Testo di grammatica per studenti stranieri dal livello principianti (A1) al livello intermedio-alto (B2)*, Guerra, Perugia.
- Naddeo C. M., Orlandino E. (2019), *Dieci lezioni di italiano. Corso di lingua italiana per stranieri*, livello A1, Alma Edizioni, Firenze.

- Nocchi S., Tartaglione R. (2006), *Grammatica avanzata della lingua italiana con esercizi*, Alma Edizioni, Firenze.
- Patota G. (2003), *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Società Dante Alighieri, Firenze.
- Sammarco C., Voghera M. (2021), *Ascoltare e parlare. Idee per la didattica*, Franco Cesati Editore, Firenze.

Studi

- Balboni P.E. (2020), “La grammatica e la sindrome del pendolo”, in *Costellazioni*, 11, pp. 53-68.
- Borreguero Zuloaga M. (2009), “Connettivi avversativi nei testi scritti da apprendenti ispanofoni di italiano per il corpus VALICO”, in Corino E., Marellò C. (a cura di), *VALICO. Studi di linguistica e didattica*, Guerra, Perugia, pp. 51-69.
- Ciliberti A. (2013), “La nozione di grammatica e l’insegnamento di L2”, in *Italiano LinguaDue*, 5, 1, pp. 1-14:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3119>.
- Cortés Velasquez D., Faone S., Nuzzo E. (2017), “Analizzare i manuali per l’insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata”, in *Italiano LinguaDue*, 9, 1, pp. 1-74:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9871/9343>.
- D’Aguanno D. (2019), *Insegnare l’italiano scritto*, Carocci, Roma.
- Daloiso M. (2018), “Intorno alla perifrasi progressiva nelle grammatiche d’italiano per stranieri: analisi dell’apparato esercitativo e proposte glottodidattiche basate sulla *processing instruction*”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 42-68:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11562>.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l’italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Ellero P. (1986), “I connettivi”, in Cargnel S., Colmelet G. F., Deon V. (a cura di), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 77-97:
<https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/10/Ellero-I-connettivi.pdf>.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo*, Carocci, Roma.
- Ferrari A. (2019), *Che cos’è un testo*, Carocci, Roma.
- Gallina F. (2018), “I segnali discorsivi nelle pratiche didattiche dell’italiano a stranieri”, in *Italiano a stranieri*, 25, pp. 11-15.
- Lo Duca M.G. (2011 [1997¹]), *Esperimenti grammaticali: riflessioni e proposte sull’insegnamento della grammatica dell’italiano*, Carocci, Roma.
- Manzotti E. (2022), “Microanalisi testuali”, in Frigerio S. (a cura di), *Linguistica e testi letterari. Modelli, strumenti e analisi*, Roma, Carocci, pp. 77-108.
- Marconi D., Bertinetto P.M. (1984), “Analisi di *ma*”, in *Lingua e Stile*, XIX, 2, pp. 475-509.
- Mascherpa E. (2016), “I segnali discorsivi *allora, quindi, però, ma* in apprendenti di italiano L2”, in *Cuadernos de Filología Italiana*, 23, pp. 119-140.
- Mastrantonio D. (2021a), “L’italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 348-68:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871>.
- Mastrantonio D. (2021b), “Connettivi”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell’italiano scritto*, vol. V: *Testualità*, Carocci, Roma, pp. 221-257.

- Mastrantonio D. (2022), “Capire i testi accademici: il continuum tra comunicazione ordinaria e lingua per lo studio”, in *Italiano a stranieri*, 31, pp. 25-30.
- Matthiae C. (2012), “La riflessione metalinguistica nei manuali d’italiano L2: case study”, in *Italiano LinguaDue*, 4, 1, pp. 343-351:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2287>.
- Palermo M. (2017), “Grammatica di carta e grammatica dell’apprendente”, in Ellero D. (a cura di), *L’esperienza veneziana del Dove ’l s’è suona. L’italiano, gli immigrati, gli italiani*, Società Dante Alighieri, Roma, pp. 29-39.
- Palermo M. (2021a), “Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica”, in *Italiano a scuola*, 3, 1, pp. 191-206.
- Palermo M. (2021b), “La prospettiva testuale”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell’italiano scritto*, vol. V: *Testualità*, Carocci, Roma, pp. 17-55.
- Sammarco C., Voghera M. (2021), *Ascoltare e parlare. Idee per la didattica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Testa M. (2021), “Un modello per l’insegnamento degli articoli italiani a studenti di lingue madri senza articoli”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 2, pp. 35-53:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17128>.

