

DONATELLA TRONCARELLI
(UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA)
ORCID: 0000-0002-6154-1586

IL VERBO NEI MANUALI DIDATTICI PER L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2

THE VERB IN TEXTBOOKS FOR LEARNING ITALIAN AS A SECOND LANGUAGE

ABSTRACT:

Il verbo è una delle categorie grammaticali più complesse per gli apprendenti di italiano come lingua seconda, data l'ampia varietà di forme e l'elevata densità di informazioni grammaticali veicolate dalla morfologia verbale. Questo studio analizza il modo in cui i materiali didattici affrontano tale complessità, esaminando la presentazione e il trattamento dei verbi nei manuali di italiano L2.

PAROLE CHIAVE: sistema verbale, competenza metalinguistica, riflessione sulla lingua, verbo, grammatica

ABSTRACT

The verb is one of the most complex grammatical categories for learners of Italian as a second language, given the wide variety of forms and the high density of grammatical information conveyed by verbal morphology. This study investigates how instructional materials address this complexity by examining the presentation and treatment of verbs in Italian L2 textbooks.

KEYWORDS: verbal system, metalinguistic competence, reflection on language, verb, grammar

INTRODUZIONE

L'acquisizione del sistema verbale rappresenta una sfida nell'apprendimento della lingua italiana, tanto per i parlanti nativi in età evolutiva quanto più per gli apprendenti di italiano come lingua seconda o straniera.



Copyright © 2026. The Author. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are properly cited. The license allows for commercial use. If you remix, adapt, or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

Elemento che svolge un ruolo decisivo nella costruzione del significato della frase, il verbo presenta in italiano una flessione complessa che veicola una serie di informazioni aggiuntive rispetto al significato lessicale (Squartini 2015). Sono codificate infatti nella desinenza verbale il *modo* che esprime l'atteggiamento del parlante riguardo all'azione enunciata; la *persona* o le persone a cui è attribuito lo svolgimento dell'azione; il *tempo* in cui l'azione è stata realizzata in relazione al momento dell'enunciazione o allo svolgimento di un altro evento. Alla ricchezza di forme possibili contribuisce inoltre l'appartenenza dei verbi a tre coniugazioni diverse. A queste si aggiungono i verbi che presentano irregolarità nelle forme del passato remoto e del participio passato, quelli la cui irregolarità è diffusa in tutto il paradigma, i verbi incoativi della terza coniugazione, che inseriscono un interfisso tra la radice e la desinenza in alcune persone del presente indicativo, e i verbi che includono nella base un pronome clitico.

Allo sforzo che l'apprendente deve compiere per riconoscere e memorizzare i differenti paradigmi, le forme irregolari, riflessive e pronominali si somma l'impegno per comprendere e attuare la scelta dell'ausiliare nei tempi composti (Palermo, Troncarelli 2011; D'Agostino, Feletti 2018). Anche imparare l'uso dei tempi perfettivi e imperfettivi distinguendo tra l'aspetto compiuto, durativo, iterativo o progressivo dell'azione, nozioni codificate con mezzi linguistici diversi nella lingua materna o in altre lingue conosciute, richiede a chi apprende l'italiano un discreto impegno (De Cesare 2019; Toth 2020).

Inoltre apprendere il corretto uso di alcuni modi verbali come il congiuntivo, rappresenta per molti un ostacolo. Non solo questo modo dispone di quattro tempi, presenta forme sovrapponibili tra le diverse persone, ma soprattutto è impiegato nella costruzione di proposizioni subordinate, chiamando in causa la capacità di gestire l'articolazione della frase, e il suo uso è condizionato dal tempo della proposizione principale (Serianni 2010).

La lista delle difficoltà che il sistema verbale presenta a chi vuole apprendere l'italiano potrebbe continuare e non stupisce dunque che al verbo sia dedicato nei manuali di italiano per stranieri uno spazio rilevante rispetto alle altre parti del discorso. Il presente contributo si focalizza su questo spazio per prendere in esame le forme del verbo presentate nei diversi livelli di apprendimento, le modalità con cui è realizzata la riflessione su questa parte del discorso e le attività didattiche proposte sia per sostenere la comprensione della regola che per apprendere l'uso dei tempi e modi verbali.

LE FORME DEL VERBO NEI MANUALI DI ITALIANO L2

I dati riportati in questo e nei successivi paragrafi costituiscono i risultati di un'indagine condotta su un *corpus* di 8 manuali, ognuno di quali comprende più livelli di apprendimento per un totale di 31 volumi pubblicati tra il 2017 e il

2025¹. I manuali inclusi nel *corpus* non rappresentano tutti quelli disponibili sul mercato editoriale nel lasso di tempo considerato ma quelli di larga diffusione, la cui analisi permette comunque di tracciare un quadro del tipo di supporto fornito al docente nell'insegnamento e allo studente nell'apprendimento del sistema verbale.

Nei volumi rivolti al livello A1 di apprendimento, che nel *corpus* ammontano globalmente a 7, sono presentati il presente indicativo dei verbi "essere", "avere", dei verbi regolari di tutte e tre le coniugazioni, dei verbi irregolari della prima coniugazione, dei verbi "sapere", "venire", "dire", "bere", "uscire", "finire", "chiamarsi", "piacere" e dei verbi modali. Nelle ultime unità sono generalmente introdotti il participio passato e il passato prossimo dei verbi "essere", "avere" e poi dei verbi delle tre coniugazioni. Solo in due volumi sono trattati i verbi riflessivi e il modo imperativo.

La convergenza degli autori nella scelta delle forme su cui focalizzare l'attenzione è da attribuire non solo a criteri linguistici, ma soprattutto all'approccio didattico adottato che privilegia un uso comunicativo e funzionale della lingua. Per poter comprendere ed esprimersi in modo semplice in contesti di vita quotidiana parlando di sé, della famiglia, della scuola, dei propri hobby o del proprio ambiente, come previsto per questo livello di competenza dal QCER (Consiglio d'Europa 2002) e dal Volume Complementare (Consiglio d'Europa 2020)², le forme su cui condurre la riflessione devono essere quelle più frequenti ed utili, legate alla situazione in cui si realizza l'interazione con qualche possibilità di riferimento ad eventi passati.

A livello A2 di competenza queste conoscenze di base sono arricchite con la ripresa dei verbi riflessivi e modali, di cui viene presentato il passato prossimo, e con quella dell'imperativo con l'introduzione, nei volumi in cui questo modo è già stato trattato, delle forme per la prima e la seconda persona plurale, anche di alcuni verbi irregolari. Viene ampliata la possibilità di fare riferimento ad eventi passati con l'introduzione dell'imperfetto che apre la riflessione sull'aspetto del verbo, estesa anche a eventi presenti con la presentazione delle perifrasi stare + gerundio e stare per + infinito. Tutti i volumi affrontano il futuro semplice per parlare di eventi futuri, con l'eccezione di uno che introduce anche l'impiego epistemico di questo tempo verbale, mentre solo 4 volumi su 7 trattano il condizionale presente.

La conoscenza di questo modo è completata con la presentazione del passato a livello di competenza successivo in cui l'attenzione al verbo diventa più forte e viene trattato un ventaglio ampio di forme. In tutti i volumi è introdotto il modo congiuntivo ed è ampliata la conoscenza del modo indicativo con la presentazione del passato remoto, dei tempi anaforici (trapassato prossimo, trapassato remoto e futuro anteriore). Il completamento delle forme del verbo nei modi finiti conduce, in quasi tutti i volumi, a trattare la concordanza dei tempi.

¹ I volumi che costituiscono il *corpus* sono elencati nella sezione bibliografica dal titolo "Manuali didattici oggetto dell'indagine".

² Nel proseguo del contributo si farà riferimento a questi documenti rispettivamente solo con QCER e Volume complementare.

Il livello B1 è infatti lo stadio in cui si prevede che l'apprendente superi i confini dei contesti quotidiani per iniziare ad usare la lingua in ambito educativo, lavorativo o comunque in contesti più formali, anche attraverso il canale scritto in cui è più ampio l'impiego di tempi e modi verbali. Gli usi orali non vengono però tralasciati e nella metà dei volumi è rilevabile, dopo la presentazione dei verbi pronominali, l'introduzione della sottocategoria dei verbi procomplementari (farcela, smetterla, sentirsela) che caratterizzano registri colloquiali. In alcuni manuali completa la riflessione sul verbo la trattazione della forma passiva, mentre in altri è presentata la costruzione impersonale con verbi atmosferici e con verbi quali "occorrere", "succedere", "sembrare", nonché con il "si" come soggetto indefinito.

Nei volumi destinati al livello B2, il cui numero sale a 8 nel *corpus*, la trattazione del verbo assume toni più distesi con la ripresa di alcuni tempi e modi già introdotti e con la riflessione sui modi indefiniti. Gli approfondimenti riguardano soprattutto il passato remoto, con la possibile sostituzione con il presente storico, il trapassato congiuntivo in proposizioni subordinate, per esprimere l'antiorità dell'azione rispetto a quella al passato nella proposizione principale, nel periodo ipotetico e in proposizioni principali, per esprimere necessità o possibilità riferita ad eventi passati. In uno dei volumi è presentato il condizionale di citazione, impiegato nella prosa giornalistica per indicare un distacco dall'informazione di cui non è stata verificata la veridicità.

A questo livello, come indicato dal QCER, l'apprendente deve sviluppare la capacità di gestire frasi complesse e pertanto diventano oggetto di attenzione il gerundio presente o passato per costruire proposizioni implicite con funzione temporale, modale e causale.

Con scopo simile, viene presentato l'infinito presente per costruire subordinate avversative introdotte da "anziché" e "invece di" e l'infinito passato come tempo per realizzare proposizioni temporali implicite. A questo livello viene ripresa anche la forma passiva per ampliarne le possibilità espressive con il ricorso, nei tempi semplici, al verbo "venire", per evidenziare la dinamicità dell'azione, e al verbo "andare", per codificarne il valore deontico (Serianni 2010).

Non tutti i manuali del *corpus* comprendono volumi per i livelli avanzati di apprendimento. Nei 3 rivolti al livello C1 diminuisce l'attenzione riservata al verbo, dato che quasi tutti i modi e dei tempi sono già stati presentati ai livelli precedenti. Sono dunque riprese alcune forme tra le quali l'imperfetto per approfondirne gli usi come quello narrativo, epistemico, di futuro nel passato (Bertinetto 1991) e in luogo del congiuntivo e del condizionale nelle proposizioni ipotetiche in un contesto informale. Anche i verbi riflessivi e pronominali sono ripresi per presentarne la forma impersonale ed è introdotto il participio per realizzare subordinate implicite con valore causale, temporale, condizionale e relativo. Infine, in due dei volumi sono trattati i verbi che possono essere usati sia transitivamente che intransitivamente.

Nell'unico volume per il livello C2 del *corpus*, è introdotta la reggenza verbale e approfondito l'uso dei modi indefiniti nelle subordinate implicite, l'uso del participio presente in funzione del sostantivo e aggettivo, la concordanza dei tempi in vari tipi di frasi.

Ai livelli avanzati, la selezione dei contenuti grammaticali, anche in relazione alle forme del verbo, risulta generalmente poco coincidente in quanto ogni manuale si rivolge a un diverso profilo implicito di destinatari con bisogni di apprendimento parzialmente differenti.

LE MODALITÀ DI PRESENTAZIONE E DI RIFLESSIONE SULLE FORME DEL VERBO

Qualunque sia il modello operativo seguito (Diadori *et al.* 2015) o l'organizzazione alternativa del materiale adottata dagli autori, tutti i manuali analizzati affrontano le forme linguistiche dopo il contatto dell'apprendente con il testo input, che ne mostra l'uso e il funzionamento nella comunicazione. La focalizzazione sulle forme grammaticali, che segue sempre le attività di comprensione del testo, è generalmente preceduta da quella relativa agli aspetti pragmatici e lessicali, in considerazione delle diverse componenti della competenza linguistico-comunicativa da sviluppare (Consiglio d'Europa 2002, 2020).

Nella maggior parte dei volumi per i livelli iniziali è privilegiata l'adozione di procedimenti induttivi che guidano lo studente a ricercare nel testo le forme del verbo, per poi impiegarle in attività che mirano a promuovere la formulazione di ipotesi sulla coniugazione e sull'uso. Stimolato ad attivare la capacità innata di processare l'input linguistico, l'apprendente può compire astrazioni per giungere alla scoperta della regola (Ciliberti 2015). Segue poi la fase di sistematizzazione in cui è richiesto di esplicitare la regola individuata, da realizzare con il completamento parziale o integrale da parte dello studente di schemi con le forme osservate. L'esplicitazione della regola, mediata da schemi visivi e sintetici, favorisce la costruzione autonoma di rappresentazioni mentali delle strutture della lingua (Ellis 2002). Solo raramente vengono fornite nel corpo dell'unità schemi già completi. L'obiettivo rimane comunque quello di promuovere una consapevolezza linguistica che supporti l'uso competente della lingua in contesti comunicativi reali.

La maggior parte dei manuali propone in questi schemi l'intero paradigma della forma focalizzata, sebbene nel testo siano state impiegate solo alcune persone. Due manuali, tra quelli inclusi nel *corpus*, preferiscono un andamento a spirale del sillabo grammaticale con la riflessione solo sulle forme presenti nel testo e la ripresa del tempo e modo verbale in altre unità, fino a completarne il paradigma.

Mancando esplicitazioni verbali delle regole di formazione e uso, il lessico meta-linguistico usato per riferirsi al verbo risulta molto ridotto. Unicamente nei titoli degli schemi o in sintesi riassuntive o nell'indice delle unità è riportata la denominazione del tempo, del modo o della forma del verbo. Chiudono l'itinerario di riflessione una o più attività in cui è richiesto il reimpiego delle forme del verbo focalizzato. Si tratta di attività solitamente più libere rispetto a quelle precedentemente proposte, come la realizzazione di mini-dialoghi o il completamento di un testo, che hanno lo scopo

di favorire la transizione da una conoscenza esplicita delle forme del verbo a una in conoscenza procedurale, necessaria per interagire linguisticamente.

Le modalità di condurre la riflessione sulla lingua non cambiano sostanzialmente nei volumi destinati ai livelli intermedi che introducono però una breve verbalizzazione delle regole, dopo la presentazione o la compilazione degli schemi contenenti le forme del verbo.

In alcuni casi è richiesto allo studente di completare l'esplicitazione. A questo livello di competenza aumenta lievemente il lessico metalinguistico impiegato dagli autori dei manuali. Oltre alla denominazione dei tempi e dei modi viene introdotta la distinzione tra modi finiti e modi indefiniti, forma attiva e passiva, il termine coniugazione. Rimane quindi ferma la scelta di impiegare solo una terminologia grammaticale essenziale sia per non ostacolare la comprensione, sia perché il fine ultimo della riflessione è quello di sviluppare una moderata conoscenza dichiarativa delle forme, funzionale alla competenza d'uso della lingua.

Nei volumi per i livelli avanzati è introdotto ulteriore lessico metalinguistico. Questa scelta è sostenuta dalla considerazione che questi livelli vengono raggiunti da chi ha un elevato interesse nell'apprendimento della lingua ed è quindi disponibile a conseguire un maggior grado di consapevolezza e ad acquisire il lessico specifico, utile per descrivere o denominare strutture linguistiche in modo preciso. Una maggiore capacità di astrazione è attribuita inoltre agli apprendenti dei livelli avanzati per cui viene presupposto che possano trarre vantaggio dalla spiegazione esplicita delle regole, preferita da studenti con stili cognitivi analitici. Per di più, procedimenti deduttivi possono risultare più adeguati per la presentazione di regole relative a strutture più complesse e quindi più difficili da individuare attraverso l'analisi guidata dell'input (Ellis 2005). Percorsi induttivi continuano comunque a essere proposti, ma vengono affiancati o integrati da procedimenti deduttivi, che consistono in una breve spiegazione di una forma verbale su cui è richiesto di esercitarsi anche utilizzando frasi tratte dal testo.

Da segnalare infine è la tendenza da parte degli autori dei manuali a privilegiare la focalizzazione sul verbo rispetto alla struttura frasale in cui è impiegato, evitando così di trattare in modo esplicito questioni sintattiche.

LE ATTIVITÀ PER L'APPRENDIMENTO DEI VERBI

Sono numerose le attività didattiche impiegabili per l'insegnamento e apprendimento della seconda lingua ma solo un sotto insieme è utile per sviluppare la competenza linguistica³ e può essere proficuamente utilizzato nelle fasi dedicate alla scoperta, analisi e riutilizzazione della regola grammaticale inerente al verbo.

³ Per l'analisi oggetto di questo paragrafo si fa riferimento alle tecniche didattiche identificate, descritte e denominate in Danesi *et al.* (2018).

I manuali inclusi nel *corpus*, privilegiando procedimenti induttivi, fanno un ampio ricorso al “riconoscimento”, una tecnica che chiede all’apprendente di ricercare e individuare nel testo le forme del sistema verbale oggetto della focalizzazione. In alcuni volumi, l’induzione della regola è condotta presentando frasi già estratte dal testo in cui sono evidenziate, tramite colori, il neretto o un carattere diverso, le forme da osservare in modo che sia facilitata la formulazione di ipotesi.

Per la sistematizzazione delle forme ricercate od osservate, come già accennato, i manuali adottano prevalentemente la tecnica del “completamento schema”. Solo in rari casi o nei livelli avanzati è presente l’esplicitazione verbale della regola e allo studente è richiesto di completare la spiegazione. La riflessione sugli usi delle forme verbali è realizzata con “domande-elicitazione” o con la tecnica del “*matching*” che richiede di abbinare la forma all’uso.

Nella fase di impiego delle forme vengono innanzitutto proposti esercizi di fissazione che aiutano lo studente a memorizzarle ricorrendo molto frequentemente a tecniche di “*cloze mirato*” in cui è richiesto di completare frasi, dialoghi o testi con le forme corrette del verbo, di cui può essere dato anche l’infinito tra parentesi. Una variante di questo tipo di attività è rappresentato da frasi o testi lacunosi, in cui vengono dati due o più alternative tra cui lo studente deve scegliere per effettuare il completamento. Attività meno meccaniche, ma sempre fortemente guidate, possono chiedere di formulare frasi sulla base di domande o di immagini stimolo o semplicemente di costruire frasi con la forma presa in esame.

Sempre con lo scopo di fissare una forma, a livello A1 e A2 sono presentate attività basate sulla tecnica del “riordino”. Queste ripropongono in vignette, da riorganizzare per creare un dialogo, la forma appena utilizzata in attività di completamento di frasi. Nei livelli intermedi e avanzati sono impiegate con lo stesso scopo attività di “*matching*” che richiedono di abbinare parti di frasi di cui una contiene la forma da apprendere.

Alle attività di fissazione delle forme seguono quelle in cui lo studente deve utilizzarle facendo scelte più complesse e relative anche ad altre componenti linguistiche. Si tratta di attività di riutilizzo produttivo come “role play”, “sintesi”, “rielaborazione del testo”, “monologo su traccia”, “discussione”. Lo scopo di queste attività non è solo quello di far applicare la conoscenza esplicita conseguita con le attività di riflessione sulle forme del verbo, ma anche di offrire occasioni di pratica meno guidata. In questo modo lo studente può provare a utilizzare le forme spontaneamente nell’interazione e nella produzione, favorendone l’integrazione nell’interlingua (Mezzadri 2015).

CONCLUSIONI

Si possono trarre alcune considerazioni dal quadro delineato nei precedenti paragrafi. Innanzitutto, i manuali didattici per l’insegnamento dell’italiano a stranieri, pubblicati negli ultimi anni, accolgono le indicazioni del QCER e selezionano le

forme in base ai compiti comunicativi che l'apprendente deve essere in grado di eseguire nei contesti di comunicazione in cui si prevede utilizzerà la lingua di apprendimento. Criteri esclusivamente linguistici non risultano essere alla base delle scelte relative al sillabo grammaticale e quindi della morfologia verbale da presentare.

Per quanto riguarda il sistema verbale, l'inventario delle forme su cui focalizzare l'attenzione è distribuito nei diversi livelli secondo le descrizioni della competenza fornite dal QCER e dal Volume complementare.

La sequenziazione delle forme non si discosta dai risultati degli studi di linguistica acquisizionale (Giacalone Ramat 2003; Chini 2016), i quali indicano che nell'integrazione dei tempi deittici nell'interlingua l'apprendente procede dal presente indicativo al passato perfettivo, inizialmente espresso con il solo participio passato e successivamente completato con l'ausiliare, per poi acquisire il passato imperfettivo, il futuro, il condizionale e infine il congiuntivo. Si tratta di un percorso di acquisizione naturale che non viene alterato ma solo accelerato nell'apprendimento guidato (Palermo 2009; Giacalone Ramat *et al.* 2014). Il fatto che già nei volumi destinati a livello A1 venga introdotto il condizionale presente per formulare richieste cortesi non deve essere considerato come una deviazione dall'ordine naturale di acquisizione, in quanto la riflessione proposta verte sulla funzione pragmatica di questo uso alla prima persona e nessuno dei manuali analizzati si sofferma sul paradigma del modo verbale. Anche la scelta di affrontare in maniera più approfondita i modi indefiniti a livello avanzato attesta la consapevolezza da parte degli autori che la subordinazione implicita può essere processata solo dopo quella esplicita (Giacalone Ramat 2003). Come accennato, quest'ultima è trattata generalmente nei manuali in modo indiretto attraverso le forme verbali dei modi definiti con i connettivi che introducono proposizioni subordinate. Sempre alla considerazione del processo naturale di acquisizione è da attribuire la preferenza accordata, ai livelli elementari e intermedi, a procedimenti induttivi. Questi infatti assecondano il percorso naturale di elaborazione e di analisi dell'input, seguito da qualsiasi apprendente, per giungere all'individuazione di regole di funzionamento della lingua da verificare nell'interazione, nella produzione e nella comprensione per poi essere integrate nell'interlingua.

Proprio perché è noto che questo processo richiede tempi distesi, sorprende l'ampiezza dell'inventario delle forme verbali proposto dai manuali per il livello B1. Tale densità rischia di comprimere lo spazio cognitivo necessario alla processazione delle regole e alla loro verifica nella pratica guidata e comunicativa, con l'effetto di condurre prevalentemente verso una conoscenza esplicita. Una maggiore distribuzione delle forme su cui condurre la riflessione metalinguistica, anche nei livelli di apprendimento successivi, potrebbe invece favorire l'interiorizzazione e lo sviluppo dell'interlingua.

Un ulteriore limite che caratterizza i manuali presi in esame, è l'esclusività del percorso fondato sulle seguenti fasi:

- presentazione della forma nel testo
- induzione/esplicitazione della regola

- pratica guidata (in media 2 attività per unità)
- produzione (in media 1 attività per unità).

Analogamente negli esercizi o nelle appendici grammaticali sono proposte diverse attività per la fissazione delle forme e solo alcune per l'utilizzazione nella produzione e nell'interazione. Come evidenziano studi condotti sull'apprendimento in contesto guidato (Palermo 2009; Palermo, Troncarelli 2011), gli apprendenti impiegano la conoscenza linguistica esplicita nello svolgimento di attività che ne consentono il ricorso come quelle guidate, in cui l'applicazione della regola è richiesta, o di compiti scritti in cui è possibile monitorare in modo esteso la propria produzione. Nell'interazione orale non pianificata, in cui il significato è preminente rispetto alla forma, tendono invece a non assumersi rischi, evitando di utilizzare regole provvisorie e incerte. Tali regole stentano così a essere verificate e ad entrare stabilmente nell'interlingua. Proporre un numero più consistente di compiti comunicativi, che spingano l'apprendente a utilizzare le risorse linguistiche di cui dispone, assumendosi anche il rischio di sbagliare, può contribuire a sviluppare la competenza e a fornire ulteriori occasioni per riflettere in modo più significativo e funzionale sulle forme linguistiche.

A questo scopo potrebbero essere impiegate le risorse *online* che ormai quasi tutti i manuali offrono. Anziché mettere a disposizione solo ulteriori esercizi, spiegazioni grammaticali, ascolti, letture e test di verifica, tali risorse potrebbero proporre *task* da realizzare in gruppo o in coppia, che gli studenti potrebbero svolgere sfruttando le opportunità fornite dalla rete, e spunti per il docente sull'utilizzo di tecnologie digitali. Sono numerosi oggi gli ambienti e le applicazioni gratuite che possono consentire di incontrarsi *online*, interagire, anche registrando l'esecuzione del compito che può essere riascoltata o rivista, commentata successivamente in aula con l'insegnante e con la classe. In sintesi, maggiori opportunità di uso contestualizzato e significativo delle forme verbali in pratiche comunicative più vicine all'interazione reale potrebbero supportare in modo incisivo l'acquisizione di un sistema così complesso come quello del verbo in italiano.

BIBLIOGRAFIA

- BERTINETTO P. M. (1991): *Il verbo*, in: RENZI L., SALVI G. (a cura di), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, vol. II, Il Mulino, Bologna: 13–161.
- CILIBERTI A. (2015): *La grammatica: modelli per l'insegnamento*, Carocci, Roma.
- CHINI M. (2016): *Elementi utili per una didattica dell'italiano L2 alla luce della ricerca acquisizionale*, "Italiano LinguaDue", 8/2: 1–18.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002): *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2020): *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, "ItalianoLinguaDue", 12/2: 1–283,

- <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999> [ultimo accesso: 10.12.2025].
- DANESI M., DIADORI P., SEMPLICI S. (2018): *Tecniche didattiche per la seconda lingua*, Carocci, Roma.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D. (2015): *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- D'AGOSTINO M., FELETTI F. (2018): *Didattica dell'italiano L2*, Carocci, Roma.
- DE CESARE A. (2019): *Aspetti temporali e aspetti aspettuati: studi sull'italiano e sulle lingue romanze*, Cesati, Firenze.
- ELLIS R. (2002): *Grammar teaching – Practice or consciousness-raising?*, in: RICHARDS J. C., RICHARDS J. C., RENANDYA W. A. (a cura di), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*, Cambridge University Press, Cambridge: 167–174.
- ELLIS R. (2005): *Measuring implicit and explicit knowledge of a second language*, “Studies in Second Language Acquisition”, 27/2: 141–172.
- GIACALONE RAMAT A. (a cura di) (2003): *Verso l'italiano: percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- GIACALONE RAMAT A., CHINI A., ANDORNO C. (2014): *Italiano come L2*, in: IANNACCARO G. (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997–2010)*, Bulzoni, Roma: 149–206.
- MEZZADRI M. (2015): *I nuovi ferri del mestiere. Insegnare italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- PALERMO M. (a cura di) (2009): *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi su ADIL2*, Guerra, Perugia.
- PALERMO M., TRONCARELLI D. (2011): *Espressione della temporalità in apprendenti di italiano L2: il passato prossimo*, in: GARZELLI B. et al. (a cura di), *Idee di tempo*, Guerra, Perugia: 287–296.
- SERIANNI L. (2010): *Grammatica italiana*, UTET, Torino.
- SQUARTINI M. (2015): *Il verbo*, Carocci Roma.
- TOTH Z. (2020): *Tense and Aspect in Italian Interlanguage*, Walter de Gruyter, Berlin – Boston.

MANUALI DIDATTICI OGGETTO DELL'INDAGINEI

- CONSOLAZIONE S., TOSSAN, G. (2023): *In Alto*, Volume B1, ORNIMI Editions, Atene.
- CONSOLAZIONE S., FORTUNATO R. (2025): *In Alto*, Volume B2, ORNIMI Editions, Atene.
- COZZI N., FEDERICO F., TANCORRE A. (2020): *Nuovo caffè Italia A1–B1*, Eli Edizioni, Recanati.
- DE MARCO A., PAONE E. (2018): *Bellissimo! B2–C1*. Eli Edizioni, Recanati.
- DIADORI P., MARIN T. (2017–2022): *Via del Corso*. A1, A2, B1, B2. Edilingua, Roma.
- MARIN T. (2019–2020): *Nuovissimo Progetto italiano*. 1 e 2. A1–A2 e B1–B2. Edilingua, Roma.
- MARIN T., CERNIGLIARO M. A. (2020): *Nuovissimo Progetto italiano 3*. C1, Edilingua, Roma.
- MARIN T., CERNIGLIARO M. A. (2022): *Nuovissimo Progetto italiano 4*. C2, Edilingua, Roma.
- NADDEO C. M., ORLANDINO E. (2020–2025): *Dieci*. A1, A2, B1, B2, C1, Alma Edizioni, Firenze.
- PIANTONI M., BOZZONE COSTA R., FUMAGALLI L. (2021–2023): *Volentieri!* A1, A2, B1, B2, Loescher, Torino.
- QUERCIOLI F., TOSSANI G. (2020–2021): *In Alto*. A1 e A2, ORNIMI Editions, Atene.
- TRIFONE M., SGAGLIONE A. (2021–2023): *L'italiano in testa. Corso di lingua italiana per stranieri*. A1, A2, B1, B2, Le Monnier, Firenze.