

# I VERBI PSICOLOGICI INTRANSITIVI INVERSI NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2: UNA PROPOSTA APPLICATIVA ISPIRATA ALLA GRAMMATICA COGNITIVA

Borbála Samu, Andrea Fiorista<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

L'uso dei verbi come *piacere* e *mancare* rappresenta una delle maggiori sfide per l'apprendente di italiano L2. Adottando la categorizzazione di Belletti e Rizzi (1988), riproposta da Giusti e Iovino (2016), possiamo includere tali verbi nella classe degli inaccusativi “inversi”, in quanto assegnano il ruolo di ESPERIENTE all'oggetto preposizionale e quello di TEMA al soggetto, contrariamente alle altre classi della stessa categoria che assegnano al soggetto il ruolo di ESPERIENTE e all'oggetto il ruolo di TEMA (*a Carla piace la musica* vs *Carla ama la musica*). In un'ottica comparativa la classe di verbi in questione presenta un comportamento sintattico molto variabile nelle lingue, basti pensare ai corrispettivi inglesi (*mi piace* vs *I like* e *mi manca* vs *I miss*). Gli apprendenti anglofoni identificano spesso con il soggetto l'argomento che appare a sinistra del verbo e ha un ruolo semantico superiore (torneremo sulla questione della gerarchia dei ruoli semantici in § 3), generando frasi del tipo *io mi piace gli spaghetti*. Sorprendentemente questi verbi creano difficoltà anche per coloro che nella L1 (come in spagnolo o in tedesco) hanno costrutti paralleli a quelli italiani. Come segnala De Bendetti (2009: 138). «[...] il caso più curioso è quello degli spagnoli, i quali hanno un verbo – “gustar” – che si costruisce esattamente come il nostro “piacere”, e nondimeno, quando studiano l'italiano, si intestardiscono a ragionare come gli inglesi facendo concordare “piacere” con il soggetto *logico* (“mi piacerei una vacanza in Grecia”) anziché con quello grammaticale». Osservando le produzioni degli apprendenti nel corpus LIPS (Vedovelli, 2006)<sup>2</sup>, riscontriamo il problema dell'identificazione del soggetto, con conseguenti errori di accordo di persona e numero, in particolare ai livelli A2 e B1. Parlando dei propri gusti e preferenze gli apprendenti tendono ad aggiungere un pronome soggetto di prima persona singolare (ess. 1, 2) o ad esprimere il soggetto di prima persona tramite la coniugazione del verbo (es. 3). Similmente, parlando delle preferenze altrui tendono ad assegnare all'ESPERIENTE la funzione di soggetto, omettendo la preposizione *a* (es. 4).

- (1) perchÈ **io mi piace** ehm **questo supermercato** eeh (A2, Kiev)
- (2) **io mi piace i film di avventura** eeh di fantascienza # ma quando io sto
- (3) a casa **io mi piace gioco a carte** con il mio marito (A2, Varese Ipsia)

<sup>1</sup> Università per Stranieri di Perugia.

Il presente elaborato è il prodotto di una stretta collaborazione tra gli autori, a Borbála Samu sono da attribuire i paragrafi 1, 2, 3 e 6; ad Andrea Fiorista sono da attribuire i paragrafi 4 e 5.

<sup>2</sup> Il corpus LIPS (Lessico dell'Italiano Parlato da Stranieri) è derivato dalle prove di esame orale della CILS (Certificazione di Italiano Lingua Straniera) dell'Università per Stranieri di Siena. Gli esempi riportati sono seguiti dall'indicazione del livello e dal luogo della registrazione della prova che, in alcuni casi, può essere indicativo della L1 dei parlanti.

- (4) **mi piaccio**\_[piace] la da<> la danza # il tennis # <ehm> (B1, Chambery)
- (5) eh **la mia mamma non piace gli animali** nella casa ma io eh mi piace il cane (B1, Beirut)

Da questi esempi si evince che all'apprendente le costruzioni “inverse” con un ESPERIENTE dativo possono risultare opache per via della relazione sintattico-semantica particolare che le caratterizza. L'obiettivo di questo studio è di proporre un percorso didattico che possa rendere questa struttura più “trasparente” e quindi più facile da interiorizzare anche per l'apprendente che ha un livello di competenza relativamente basso (A2), facendo ricorso a rappresentazioni grafiche e riducendo l'uso della terminologia tecnica. Nel § 2 partiamo da una breve descrizione dei verbi in questione e vediamo come vengono presentati in alcune grammatiche di riferimento. Nel § 3 riportiamo alcuni studi sull'apprendimento di questi verbi in L2. Nel § 4 osserviamo il loro insegnamento in una selezione di manuali di italiano per stranieri. Infine, nel § 5 presentiamo la nostra proposta didattica che poggia su alcuni concetti fondamentali della Grammatica Cognitiva. Il presente contributo intende contribuire alla serie di studi pubblicati di recente, ispirati alla Linguistica Cognitiva e dedicati all'insegnamento dell'italiano L2, che trattano vari aspetti della grammatica italiana, come ad esempio la perifrasi progressiva (Daloiso, 2018), l'alternanza passato prossimo/imperfetto (Samu, 2020; Della Putta, Fiorista, Samu, 2024), la scelta dell'ausiliare nei tempi composti (Russi, 2023), le preposizioni (Imperato, 2021) e gli articoli (Tucci, Leopardi, 2021) e all'insegnamento delle lingue straniere, mettendo a fuoco aspetti grammaticali problematici dalla prospettiva degli apprendenti italofofoni, come ad esempio i verbi di moto in russo (Della Putta, Comisso, 2020; Comisso, Della Putta, 2023).

## 2. LA CATEGORIA DEI VERBI PSICOLOGICI INTRANSITIVI INVERSI NELLE GRAMMATICHE DELL'ITALIANO

L'etichetta “verbi psicologici” indica un gruppo di verbi che denotano processi mentali di varia natura e tipo (percezione, sensazione, emozione, ecc.), quali *amare, pensare, spaventare, piacere, temere*. Dal punto di vista semantico, i verbi psicologici presentano una struttura universale, caratterizzata da due argomenti, quello di ESPERIENTE, l'individuo che sperimenta uno stato mentale, e quello di TEMA (o STIMOLO), il contenuto o l'oggetto dello stato mentale. Dal punto di vista sintattico, invece, questi verbi presentano una notevole variazione interlinguistica e una varietà di soluzioni anche all'interno di una stessa lingua. Pesetsky (1995: 19) propone di classificarli in due tipi sintattici: (1) verbi con ESPERIENTE soggetto (per es., *amare, temere*) e (2) verbi con ESPERIENTE oggetto. All'interno di quest'ultimo tipo distingue due sottogruppi: (2a) quelli che hanno una codifica canonica (ESPERIENTE all'accusativo: *interessare, preoccupare, spaventare*) e (2b) quelli che hanno una codifica non-canonica (ESPERIENTE al dativo: *piacere, dispiacere*). Similmente, anche Belletti e Rizzi (1988: 291-292) e Bentley (2006: 94-96) propongono una suddivisione tripartita, in base ai ruoli semantici degli argomenti e al loro diverso comportamento sintattico (Tabella 1).

Tabella 1. *Classificazione dei verbi psicologici (in base a Belletti, Rizzi, 1988 e Bentley, 2006)*

Classe I	soggetto ESPERIENTE - oggetto TEMA	<i>Giacomo ama il freddo.</i>
Classe II	soggetto TEMA o CAUSA - oggetto ESPERIENTE	<i>Il caldo preoccupa Giacomo.</i>
Classe III	oggetto ESPERIENTE - soggetto TEMA	<i>A Giacomo piace il freddo.</i>

I verbi di nostro interesse (*piacere, dispiacere, mancare*, ecc.) appartengono quindi alla Classe III di questa classificazione oppure al sottogruppo con codifica non-canonica di Pesetsky. Nella *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, Benincà, Salvi e Frison (2001) si soffermano su due caratteristiche che ci interessano particolarmente dal punto di vista didattico: l'ordine degli elementi della frase e il conflitto tra soggetto grammaticale e soggetto della predicazione.

Alcuni verbi detti 'psicologici' come *piacere, sembrare*, ecc., in cui il soggetto è inanimato e il compl. indiretto è rappresentato da un esperiente animato, presentano, accanto all'ordine sintatticamente non marcato 'soggetto+verbo+compl. indiretto' (es. (65a)), un **ordine sintatticamente marcato, ma pragmaticamente non marcato**, con il compl. indiretto in prima posizione (es. (65b)):

- (65) a. Gli spaghetti piacciono a Giorgio.  
b. A Giorgio piacciono gli spaghetti.

Lo stesso avviene con altri verbi psicologici, come *persuadere, convincere, soddisfare*, ecc., in cui l'esperiente animato è invece sintatticamente un compl. oggetto; diciamo che in ambedue i casi si produce un **conflitto sistematico tra il soggetto grammaticale e il SOGGETTO della predicazione** [...] rappresentato dall'esperiente animato. Benché la frase (65a) sia quella sintatticamente non marcata, è la frase (65b) che, presentando l'esperiente come tema tramite una dislocazione a sinistra, ha l'uso più largo (Benincà, Salvi, Frison 2001: 147, grassetto nostro).

I verbi psicologici non-canonici (Classe III) invertono i ruoli semantici dei costituenti rispetto ai verbi psicologici con ESPERIENTE soggetto (Classe I), da qui il nome "verbi psicologici inversi". Il fenomeno dell'inversione con i verbi psicologici è piuttosto frequente tra le lingue (Cennamo, 2001) e consiste in una codifica rovesciata degli argomenti: l'ESPERIENTE al dativo, il TEMA al nominativo, con possibilità di inversione dell'ordine degli argomenti nucleari. L'ordine degli argomenti può seguire quello sintatticamente non marcato (SVO) oppure quello pragmaticamente non marcato, cioè con il tema (in termini pragmatici) in posizione iniziale. In alcune costruzioni – come, ad esempio, con i verbi inaccusativi – l'ordine VS è appropriato anche in assenza di focus sul soggetto (*Che cosa è successo? È arrivato Carlo*). Sebbene si discosti da quello canonico, in questi casi l'ordine VS non risulta marcato dal punto di vista pragmatico (cfr. Burzio, 1986; Belletti, 1988). Il gruppo di verbi in questione appartiene infatti agli inaccusativi, con i quali condivide altre caratteristiche oltre all'ordine degli argomenti, tra cui l'uso dell'ausiliare *essere* nei tempi composti (Belletti, Rizzi, 1988: 334).

Nelle grammatiche dell'italiano questa categoria di verbi non viene uniformemente riconosciuta come potenzialmente problematica. Vari volumi non li presentano affatto (ad es., Prandi, De Santis, 2011; Trifone, Palermo, 2020), tra cui anche grammatiche esplicitamente destinate ad apprendenti stranieri (ad es., Landriani, 2012; Mezzadri, 2000; Peccianti, 2017). In altre grammatiche il tema compare, coerentemente con l'impostazione teorica seguita, in riferimento ai ruoli semantici oppure alla sintassi del periodo. Vediamo alcuni esempi tratti da grammatiche di ampio uso tra gli insegnanti di italiano L2.

Andorno (2003) introduce la struttura argomentale del verbo *piacere* nel capitolo 4.3 *Attanti e valenze* – 4.3.2 *Schemi valenziali*, mettendola a confronto con quella del verbo *parlare*:

[...] alla stessa struttura valenziale possono corrispondere diversi schemi attanziali. I verbi *parlare* e *piacere* hanno lo stesso schema di valenze:  
parlare (SN-Nom; [a SN]<sub>SP</sub> – Dat)

piacere (SN-Nom; [a SN]<sub>SP</sub> – Dat]

Tuttavia nel verbo *piacere* il SP introdotto da *a* ha il ruolo di esperiente, nel verbo *parlare* un sintagma con la stessa forma ha il ruolo di beneficiario [...]  
(Andorno, 2003: 97)

Sabatini, Camodeca e De Santis (2011) introducono la distinzione delle funzioni grammaticali e dei ruoli semantici nel capitolo 13 *L'argomento soggetto e gli argomenti oggetto (diretto e indiretto)* – 13.5 *I ruoli del soggetto e dell'oggetto nel mondo reale*, portando come esempio i verbi *piacere* e *dispiacere*:

[...] in una frase come:

*Il gelato piace ai bambini.*

dove il soggetto grammaticale è *il gelato*, non possiamo di certo dire che questo “compia un’azione”. C’è chi sostiene che in questi casi bisogna cercare il “soggetto logico”, che sarebbero “i bambini”, veri interessati<sup>3</sup>; ma nemmeno loro nel “provare il piacere del gelato” fanno “un’azione”. In una frase con il verbo *dispiacere*:

*La mia partenza dispiace ai miei genitori.*

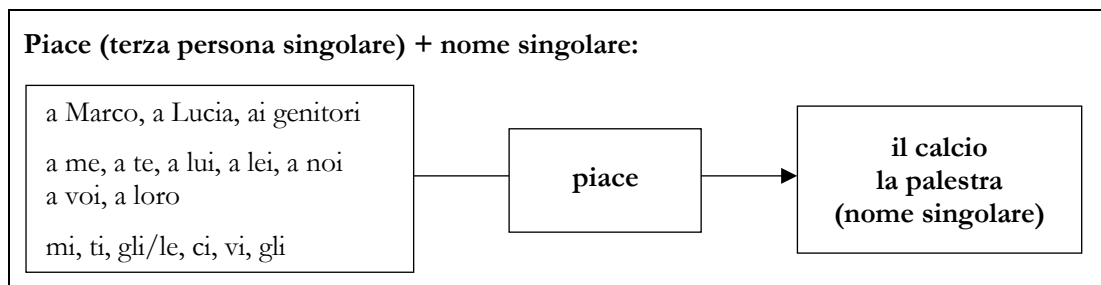
pur volendo considerare i genitori come soggetto logico, possiamo dire che dispiacendosi “fanno un’azione”?

Le cose vanno a posto se non restiamo fissi all’idea che si tratti sempre di “azione”, ma riconosciamo che il personaggio “soggetto” nella realtà dei fatti può avere **ruoli diversi**.

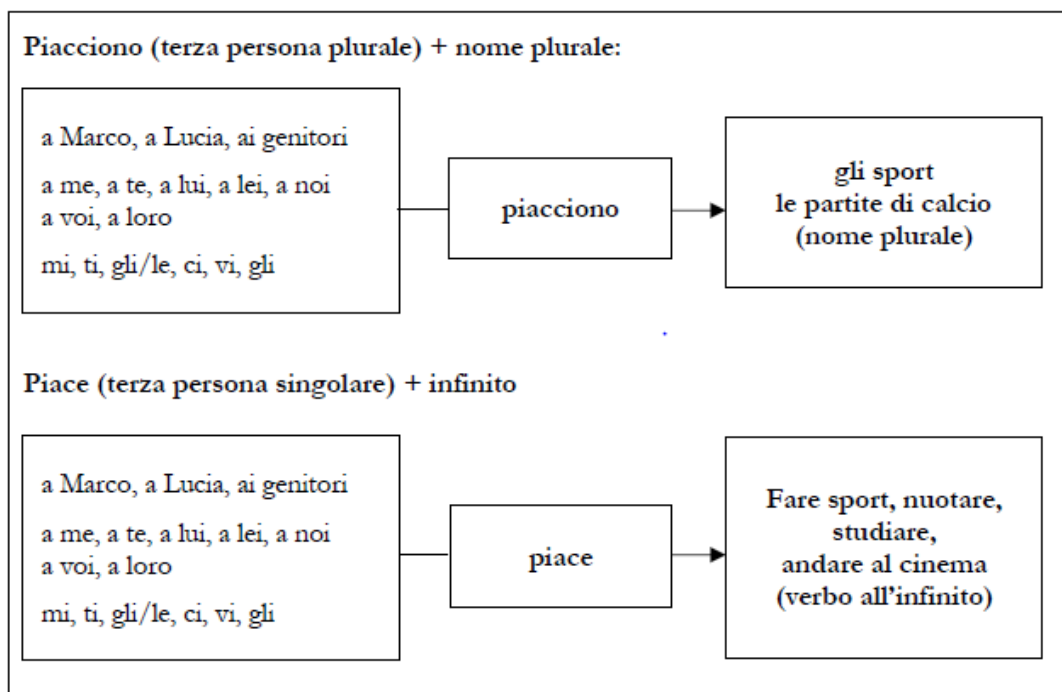
Oltre a compiere azioni, può, ad esempio, provare sensazioni, ricevere benefici, subire danni o, semplicemente, essere un “oggetto coinvolto” che però non sente, non fa, non subisce niente [...] (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 147-148).

Duso (2019: 192) nella sua grammatica dedicata a studenti internazionali in scambio, presenta il caso di *piacere* sotto l’etichetta *Verbi e costruzioni particolari*: «Il verbo **piacere** ha una costruzione particolare: la cosa che piace è il soggetto, la persona invece è un complemento indiretto con la preposizione **a**. Il soggetto di solito segue il verbo *piacere*». È, di fatto, l’unica grammatica per stranieri che fornisce una spiegazione esplicita che giustifica la “particolarità” della struttura, che però potrebbe risultare complessa per apprendenti di livello A1 a cui viene indirizzata. L’autrice propone anche delle tavole riassuntive, riportate nella Figura 1, in cui si riepiloga l’uso del verbo con il soggetto singolare, plurale e con il verbo all’infinito.

Figura 1. *Presentazione del verbo piacere a livello A1 (Duso, 2019: 193-194)*



<sup>3</sup> Seriani (1989: 565) inserisce i verbi psicologici intransitivi inversi nella lista dei verbi impersonali che ammettono un soggetto logico e che nel costrutto implicito reggono l’infinito con o senza la preposizione *di*, come *bastare*, *bisognare*, *convenire*, *costare*, *dispiacere*, *dolere*, *giovare*, *importare*, *interessare*, *occorrere*, *piacere*, *premere*, *rincrescere*, *riuscire*, *seccare*, *stupire*, *succedere*.



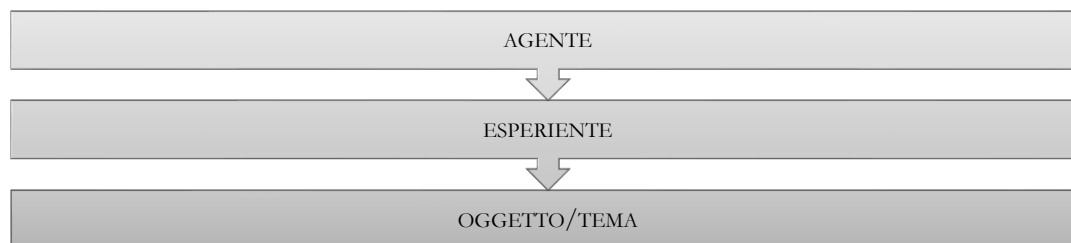
### 3. L'APPRENDIMENTO DEI VERBI PSICOLOGICI INTRANSITIVI INVERSI

Le sfide che gli apprendenti L2 incontrano nell'acquisizione della codifica rovesciata, non-canonica degli argomenti dei verbi psicologici della Classe III (Tabella 1), sono state al centro di interesse soprattutto di studi di impostazione generativista, tra cui Juffs (1996) e White *et al.* (1999). In questo studio si cerca di rileggere le ipotesi e i modelli proposti in una prospettiva glottodidattica, con l'obiettivo di trarne indicazioni relative agli interventi didattici. Da vari studi si evince che per l'apprendente i verbi psicologici intransitivi inversi presentano due ordini di problemi sostanziali collegati all'allineamento non-canonico dei ruoli semantici rispetto alla struttura sintattica. Il primo è costituito dalla posizione postverbale del soggetto e il secondo dalla percezione «della realtà semantica del soggetto stesso, del fatto cioè che semanticamente questo soggetto non condivide molte delle caratteristiche che normalmente lo caratterizzano cognitivamente, caratteristiche tra cui l'agentività è certo particolarmente rilevante» (Venier, 2004: 195).

Vediamo due ipotesi che possono fornirci delle previsioni circa l'acquisizione di queste costruzioni nella L2, quella dell'organizzazione dell'enunciato nella varietà basica ipotizzata da Klein e Perdue (1977) e la gerarchia dei ruoli semantici (Graffi, 1994; Salvi, 2001).

Klein e Perdue (1997: 315) postulano un vincolo che può essere riferito alla realizzazione delle costruzioni con i verbi psicologici inaccusativi inversi: «the NP with the more agentive referent appears in initial position» (SEM 1). Seguendo questo principio ci possiamo aspettare che l'apprendente assegni di default al primo nome o sintagma nominale il ruolo semantico più agentivo. Quest'ipotesi si collega all'idea della gerarchia dei ruoli semantici (Salvi, 2001: 48), riportata in maniera semplificata nella Figura 2, che trova una prova evidente nelle produzioni degli apprendenti che tendono ad assegnare al soggetto il ruolo gerarchicamente superiore, cioè quello dell'ESPERIENDE invece dell'OGGETTO/TEMA.

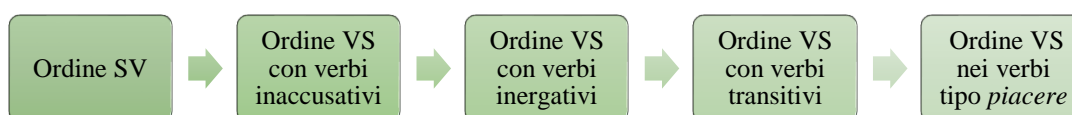
Figura 2. *Scala dei ruoli semantici (in base a Salvi, 2001: 48<sup>4</sup>)*



La scissione tra piano sintattico e piano semantico è alla base di produzioni tipiche che abbiamo visto nel § 1 (ad es., *io mi piace i film di avventura, la mia mamma non piace gli animali*), in cui alla struttura semantica e alla distribuzione di ruoli nella frase viene fatta corrispondere la struttura sintattica. White (2003) suggerisce che queste produzioni nelle interlingue sarebbero il riflesso dell'applicazione della *Uniformity of Theta Assignment Hypothesis* di Backer (1985), secondo la quale «Identical thematic relationships between items are represented by identical structural relationships between those items at the level of D-structure». L'apprendente tenderebbe quindi ad assegnare all'ESPERIENTE la posizione di soggetto della frase e al TEMA quella di oggetto «anche quando la lingua target prevedrebbe un movimento verso la posizione soggetto in struttura superficiale» (Pona, 2009: 31).

Rispetto a questo quadro la Teoria della Processabilità (Pienemann, 1998; Pienemann, Di Biase, Kawaguchi, 2005) può fornirci ulteriori spunti circa le sequenze evolutive dell'interlingua e quindi sull'insegnabilità (Bettoni, 2001: 139) dei costrutti in questione. Secondo la Teoria della Processabilità l'allineamento tra i ruoli semantici, le funzioni grammaticali e la posizione dei costituenti determinerebbe la velocità di apprendimento della sintassi in L2. Secondo l'ipotesi di Bettoni, Di Biase, Nuzzo (2009) e Nuzzo (2015), siccome in italiano l'allineamento canonico è SVO, con il soggetto-AGENTE in posizione iniziale e l'oggetto-TEMA in posizione finale, sarà il primo ad emergere nelle interlingue. Nelle tappe di acquisizione successive emergerebbe l'ordine VS, prima nei costrutti pragmaticamente non marcati e poi in quelli marcati. In questa classificazione Bettoni, Di Biase e Nuzzo (2009) assegnano ai verbi come *piacere, divertire, interessare* la categoria di verbi "eccezionali", in quanto sarebbero doppiamente marcati (con il ruolo di ESPERIENTE sull'oggetto indiretto in posizione preverbiale e il TEMA sul soggetto in posizione postverbiale). L'ordine di acquisizione ipotizzato è rappresentato nella Figura 3.

Figura 3. *Sequenza di acquisizione prevista dalla Teoria della Processabilità (Bettoni, Di Biase, Nuzzo, 2009; Nuzzo, 2015)*



Listanti e Tronci (2022: 429), applicando la stessa ipotesi sui dati tratti dal corpus LIPS, dimostrano che la distribuzione delle strutture VS con verbi di tipo *piacere* è in contraddizione rispetto alle ipotesi iniziali. «La PT [Teoria della Processabilità] predice

<sup>4</sup> Non esiste una proposta unitaria riguardo alla classificazione dei ruoli semantici. Oltre ai ruoli semantici più rilevanti elencati nella Figura 2, si parla anche di STRUMENTALE (AGENTE non animato), di SCOPO o BENEFICIARIO, di STIMOLO o CAUSA e di TEMA in alternativa a OGGETTO.

che queste strutture emergano soltanto negli stati più avanzati dell'apprendimento, per via dell'allineamento non-canonico tra ruoli tematici, funzioni grammaticali e ordine dei costituenti all'interno della frase. Tuttavia, queste strutture rappresentano il tipo dominante nei livelli A e B1, con percentuali che superano la somma degli altri tre tipi». Pur essendo strutture particolarmente frequenti nelle produzioni degli apprendenti, gli esempi osservati in § 1 fanno ipotizzare che nelle prime fasi di apprendimento (livelli A) la struttura “mi piace X” abbia in molti casi una natura formulaica, non analizzata. Una spia di questo fatto è l'inserimento di queste strutture all'interno di frasi che riproducono l'ordine canonico SVO (*io mi piace questo supermercato*), nonché l'assenza di accordo tra soggetto e verbo (*mi piace i film d'avventura*). Al crescere del livello di competenza degli apprendenti aumenta l'uso produttivo di queste strutture, ma al livello B1 si osserva ancora il mancato accordo di numero. Al livello B2 si riscontrano meno casi di mancato accordo tra verbo e soggetto, gli apprendenti fanno un uso più consistente dei clitici non solo di prima persona (per es., *gli piace*) e ampliano la gamma dei verbi (per es., *gli interessano le stesse cose*). Questa tendenza viene consolidata ai livelli C1 e C2 e, quindi, il processo di apprendimento di queste strutture appare concluso (Lisanti, Tronci, 2022).

Considerando la frequenza delle strutture osservata da Lisanti e Tronci (2022) e la loro utilità nella comunicazione (il *Profilo della lingua italiana* introduce *mi piace* come formula al livello A1, con il nome o l'infinito all'A2<sup>5</sup>) il nostro intento è quello di proporre un percorso didattico che possa facilitarne e velocizzarne l'apprendimento.

#### 4. I VERBI PSICOLOGICI NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO LINGUA NON MATERNA

Elaborare un percorso didattico chiaro ed efficace sulla sottocategoria dei verbi psicologici in questione è un compito tutt'altro che semplice. Lo dimostrano le scelte didattiche adoperate nelle grammatiche e nei manuali di italiano per stranieri attualmente più diffusi nei contesti di istruzione formale, e che non sempre costituiscono un reale ausilio per l'apprendente, tanto meno per il docente. Generalmente, l'argomento è trattato al principio del livello A2 e, nell'ottica di un sillabo a spirale (Lo Duca, 2007), ripreso nei livelli intermedi, soprattutto al B1. Non è raro, tuttavia, che già all'A1 l'apprendente si interfacci con la costruzione *mi piace/non mi piace* come forma fissa per esprimere un proprio gusto o una preferenza.

È abbastanza frequente che tale gruppo di verbi venga affrontato contestualmente ai pronomi indiretti, focalizzando estensivamente le loro caratteristiche morfosintattiche, in particolare l'uso del pronome dativo, e tralasciando, invece, la struttura argomentale del verbo e i ruoli semantici. Questo tipo di spiegazione ha come conseguenza diretta la memorizzazione da parte dell'apprendente della costruzione come forma fissa, senza una profonda comprensione della sua struttura interna. L'assenza di una riflessione metalinguistica esplicita porta l'apprendente a produrre le strutture esemplificate in § 1. Chiariamo con qualche esempio tratto da alcuni manuali.

Il *Nuovo Affresco Italiano* dedicato al livello A2 (Trifone, Sgaglione, 2016) affronta i verbi psicologici intransitivi inversi per la prima volta nell'Unità 6 intitolata *Che spettacolo!*, proponendosi come uno degli obiettivi «esprimere gusti personali». In una sezione chiamata *Riflettiamo sulla lingua*, subito dopo aver presentato i pronomi indiretti, gli autori propongono alcune situazioni corredate di immagini in cui compare il verbo *piacere*. Questo appare da subito in combinazione con diversi pronomi indiretti (*mi, ti, gli, le*) e nelle sue forme singolare e plurale (*piace, piacciono*). Inoltre, la presenza di immagini è

<sup>5</sup> Si vedano gli inventari relativi alla funzione *Esprimere il fatto di amare, di apprezzare qualcosa o qualcuno*: [https://www.unistrapg.it/profilo\\_lingua\\_italiana/site/funz\\_intemo\\_espamappqual.html](https://www.unistrapg.it/profilo_lingua_italiana/site/funz_intemo_espamappqual.html).

puramente decorativa e non apporta un reale ausilio pedagogico. La natura poco esplicativa del fenomeno linguistico delega al docente il compito di integrare con una spiegazione, che dia conto di quella che agli occhi dell'apprendente può sembrare una mancanza di accordo tra il verbo e l'ESPERIENZE, e della relazione sintattica tra i costituenti. L'unità continua con l'uso del verbo *piacere* al passato prossimo e con la presentazione dei «verbi come *piacere*», nella quale vengono similmente proposte situazioni con verbi come *interessare*, *mancare*, *bastare*, ecc. Neppure la sezione *Guardiamo la grammatica* provvede a chiarire il funzionamento del verbo *piacere*, né dei cosiddetti «altri verbi con i pronomi indiretti». La Tabella 2 riassume l'uso di questi verbi limitandosi ad una descrizione formalistica del fenomeno.

Tabella 2. *Il verbo piacere e «altri verbi con i pronomi indiretti» nel manuale Il Nuovo Affresco Italiano A2 (Trifone, Sgaglione, 2016)*

<p><b>Il verbo <i>piacere</i></b> Usiamo il verbo <i>piacere</i> con un pronome indiretto o con la preposizione <b>a</b> + un nome:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>A Gianni piacciono gli spaghetti?</b></li><li>• <b>Sì, gli piacciono molto.</b></li></ul>
<p><b>Altri verbi con i pronomi indiretti</b></p> <p><b><i>bastare</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Mamma, vorrei comprare i biglietti per il circo...</i></li><li>• <i>Va bene! <b>Ti bastano</b> 30 euro?</i></li><li>• <i>Sì, <b>mi bastano!</b></i></li></ul> <p><b><i>interessare</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Ciao Luciano, stasera in tv c'è il concerto di Giorgia? <b>Ti interessa</b> vederlo insieme a me?</i></li></ul> <p><b><i>mancare</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Perché sei così triste?</i></li><li>• <i><b>Mi manca</b> molto la mia famiglia</i></li></ul> <p><b><i>sembrare</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Andiamo a ballare stasera?</i></li><li>• <i>Sì, <b>ci sembra</b> proprio una bella idea!</i></li></ul>

*La mia classe*, livello A1-A2 (Costamagna *et al.*, 2015) opera, invece, una scelta distribuzionale dell'input diversa da quella proposta in Trifone e Sgaglione (2016), seguendo più fedelmente il modello del sillabo a spirale. Il manuale in questione, che ricopre i livelli elementari A1 e A2, affronta l'argomento distribuendolo in due unità distanti tra loro. La prima unità in cui si affronta l'argomento, che peraltro si intitola *Che cosa ti piace?*, presenta il verbo *piacere* nelle due forme *mi piace* e *ti piace* in questa fase solo congiuntamente all'infinito di un verbo. In questa prima fase, la costruzione viene dunque presentata come una forma fissa ed esclusivamente declinata alla prima e seconda persona singolare, con i rispettivi pronomi indiretti *mi* e *ti*. Dal momento che questo primo contatto avviene verosimilmente al livello A1 e che di conseguenza non sono stati ancora affrontati argomenti come i pronomi indiretti, la scelta delle autrici risulta, a nostro parere, ampiamente condivisibile; per l'apprendente, infatti, in questa fase, potrebbe essere sufficiente esercitare l'uso così come proposto nel manuale, senza una riflessione sulla struttura morfosintattica. Gli esercizi e le attività proposte successivamente mirano a rinforzare l'uso della formula presentata, soprattutto attraverso esercizi di riempimento in cui lo studente semplicemente accosta la costruzione *mi/ti piace* a una azione (verbo all'infinito), per es. *mi piace ascoltare la musica*. L'argomento viene ripreso in una successiva



unità, afferente al livello A2, in cui il focus comunicativo è per l'appunto l'espressione dei propri gusti (esprimere gradimento o non gradimento). Insieme alla forma *mi piace* appare adesso anche *mi piacciono*, accostati rispettivamente a sostantivi al singolare e sostantivi al plurale, e la forma negativa. Tuttavia, similmente a quanto già proposto nell'unità precedente, la costruzione viene presentata come un *chunk* privo di struttura interna. Inoltre, nella sezione propriamente dedicata alla riflessione metalinguistica, il verbo *piacere* viene categorizzato insieme ad altri verbi ed espressioni come *adoro*, *vado matto/ ho la passione + per*, *sono appassionato/-a + di*, senza tenere in considerazione il diverso comportamento sintattico delle varie costruzioni (Figura 4).

Figura 4. *Forme linguistiche per esprimere i propri gusti in La mia classe, livello A1-A2 (Costamagna et al., 2015)*

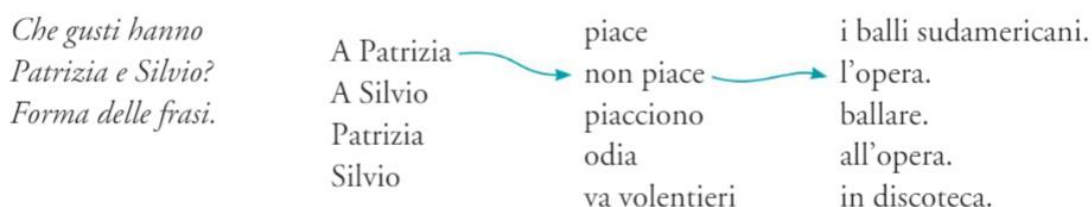
Chiedere di esprimere i propri gusti		Esprimere i propri gusti	
Che cos'è per te un piacere?		Mi piace .....	1
Che cosa ti piace?		..... guardare il cielo.	
Che cosa non ti piace?		Mi piacciono .....	
		+++ .....	2
		Vado .... per	
		++ Amo	
		+ Mi piace	
		- Non .....	
		-- Non sopporto	3
		--- Odio	
Paolo,	.....		4
Signora,	Le	piace il vino?	
			3
(non) .....	piace	la marmellata. il profumo della mia terra.	
		+ nome	
		guard..... le nuvole. + .....	
(non) Mi .....		le noci. le ciliegie. le cose semplici.	3
		+ nome .....	
Adoro			4
Vado matto		la	
Ho ..... passione	.....		
Sono appassionato/a	.....	musica rap. moto.	
Non mi piace		la	4
Non .....			

In questo modo, l'apprendente è costretto a memorizzare ogni costruzione con la rispettiva preposizione (o assenza di preposizione): le diverse forme verbali presentate ricadono tutte in un'unica categoria, non tenendo conto della distinzione tra verbi psicologici transitivi (*amare*, *adorare*), espressioni come *vado matto* o *ho la passione per* e la categoria che maggiormente ci interessa in questa sede, dei verbi psicologici inaccusativi inversi, *piacere* per l'appunto. Certamente, non sarebbe neppure funzionale insegnare ogni categoria di verbi psicologici, ciascuna con le proprie peculiarità sintattiche, poiché si rischierebbe di sovraccaricare l'apprendente; tuttavia, consideriamo utile una differenziazione che sia minimamente aderente alla struttura semantico-sintattica di ogni costruzione (soprattutto nella dicotomia *adoro* + oggetto diretto vs. *mi piace* + soggetto). Successivamente, vengono presentati i pronomi indiretti e con essi l'accostamento di *piace* e *piacciono*.

Il *Nuovo Espresso 1* (Ziglio, Rizzo, 2014a), affronta l'argomento già a partire dalle prime unità del livello A1, per poi riprenderlo all'inizio del livello A2. Presentiamo brevemente

le scelte didattiche delle autrici. Nel volume 1, c'è un primo contatto con il verbo *piacere* all'interno dell'unità 4, intitolata *Tempo libero*. All'interno di una attività di comprensione di lettura, all'apprendente viene chiesto di rintracciare modi per esprimere un gusto o un desiderio, tra i quali troviamo sia *amo* che *mi piace/piacciono*, dedicando un riquadro specifico al verbo inaccusativo inverso (troviamo esempi come *mi piace leggere; mi piacciono le canzoni italiane*), come a voler portare l'attenzione dello studente sulla struttura, senza tuttavia darne una reale spiegazione o differenziazione rispetto ad *amo*; lo studente potrebbe abbastanza facilmente considerare le due costruzioni come intercambiabili. L'esercizio successivo, un'attività di ascolto, di nuovo mescola le due sottocategorie di verbi psicologici, proponendo questa volta una ricostruzione della sintassi delle frasi, così come riportato nella Figura 5.

Figura 5. Una proposta di esercizio sulle espressioni di gradimento in Nuovo Espresso 1, livello A1 (Ziglio, Rizzo, 2014a)



L'esercizio propone indistintamente casi in cui l'ESPERIENTE è anche soggetto grammaticale, e casi in cui l'ESPERIENTE è complemento indiretto dal punto di vista grammaticale. La buona riuscita dell'esercizio da parte dell'apprendente, dunque, non assicura una reale comprensione delle costruzioni, né tanto meno costituisce una garanzia che le sue produzioni seguiranno l'input fornito. Nella parte dedicata alla riflessione grammaticale e alla sintesi degli argomenti trattati, neppure si accenna al funzionamento del verbo *piacere* in quanto verbo che si comporta diversamente rispetto ad *amare* precedentemente incontrato. Ci si limita semplicemente a far vedere che il verbo *piacere* si usa con un pronome indiretto (atono o tonico), in esempi come (Non) *mi piace sciare* vs. *A me (non) piace sciare*.

Il *Nuovo Espresso 2*, dedicato al livello A2 (Ziglio, Rizzo, 2014b), mantiene la stessa linea metodologica, inglobando il verbo *piacere* all'uso contestuale del pronome indiretto (atono o tonico). Questa presentazione risulta particolarmente problematica per due ragioni. Da un lato, l'inserimento della costruzione del verbo *piacere* e simili (ad es., *sembrare*) all'interno dell'argomento "I pronomi indiretti atoni e tonici", non è sufficiente a chiarire le ragioni dell'accostamento "pronome indiretto + *piace/piacciono*", poiché non rende merito della struttura argomentale del verbo e non chiarisce i ruoli semantici. Dall'altro lato, i verbi in questione vengono arbitrariamente mischiati con costruzioni completamente differenti (*consigliare a, andare bene a, stare bene a*), il che rende molto arduo al discente il compito di capire il funzionamento di tali costruzioni. Non gli vengono forniti, difatti, gli strumenti necessari per una sufficiente comprensione delle diverse configurazioni semantico-sintattiche tipiche di ogni costruzione.

Quella di trattare il verbo *piacere* in concomitanza con i pronomi indiretti, è un'abitudine abbastanza consolidata nei manuali di italiano L2, e che ritroviamo anche nel *Quitalia.it*, tanto nel livello elementare (Mazzetti *et al.*, 2011) quanto in quello intermedio (Mazzetti *et al.*, 2012). Seguendo fedelmente il modello del sillabo a spirale, gli autori distribuiscono l'argomento in questione in quattro unità, a cavallo tra i livelli elementare e B1. Nello specifico, nel manuale relativo al livello elementare, la categoria di verbi in questione viene

affrontata in due unità, la 1 e la 9, sotto la funzione comunicativa “esprimere i propri interessi/gusti”. Se nell’unità 1 è sufficiente imparare a usare in modo formulaico il verbo *piacere* (come in *mi piace leggere*), nell’unità 9 la riflessione si fa più articolata. Di nuovo, come in altri manuali visti in precedenza, il verbo *piacere* viene accostato a verbi come *amare* e *adorare*, specificando poi il suo uso peculiare con un pronome indiretto e sottolineando che *mi piace* si usa con un nome singolare o un verbo all’infinito (*mi piace l’arte, mi piace visitare musei*), mentre *mi piacciono* si usa con un nome plurale (*mi piacciono i dipinti*). Il manuale B1 riprende la costruzione in altre due unità. Questa volta, il ragionamento viene esteso ad altri verbi che si comportano come *piacere*. Per esempio, nell’unità dedicata ai cambiamenti, si parla di “Pronomi indiretti + mancare/interessare”. Il manuale propone esempi in cui si sottolinea la presenza del pronome e l’accordo del verbo con il soggetto della frase, come in ***Mi manca la mia famiglia*** e ***Mi interessano le cose nuove***. La presenza del *focus on form* può costituire un buon punto di partenza per le dovute riflessioni metalinguistiche da condurre con la regia del docente. Tuttavia, rimane assente il ragionamento sui ruoli semantici implicati in costruzioni di questo tipo.

A partire dalle analisi fin qui condotte, possiamo rilevare alcune tendenze perpetuate nell’insegnamento dei verbi psicologici inaccusativi inversi, almeno per quanto riguarda le scelte metodologiche adoperate da alcuni tra i manuali di italiano per stranieri più diffusi nei contesti di istruzione formale. Nelle unità appena viste, di impronta comunicativa, i verbi psicologici inaccusativi inversi si sommano sostanzialmente alla lista degli elementi linguistici che servono per esprimere gusti e preferenze e che rimangono un «mero ausilio incidentale per la comunicazione» (Sánchez Jimenéz, 2017: 91, trad. nostra), senza una riflessione sistematica sul rapporto tra caratteristiche morfosintattiche e funzioni semantiche dei costituenti. Tale prassi è rintracciabile anche nell’insegnamento di altre lingue caratterizzate dalla presenza di verbi psicologici inversi, come lo spagnolo. Martín-Gascón (2021), per esempio, a seguito di una accurata analisi del modo in cui sono insegnati i verbi psicologici inversi nella didattica tradizionale dello spagnolo a stranieri, denuncia il “vuoto” cognitivo tipico dei manuali di lingua. In particolare, l’autrice giunge alla conclusione che per un efficace insegnamento delle costruzioni verbali in questione è necessario fondere aspetti comunicativi e aspetti cognitivi nelle riflessioni metalinguistiche. Integrare la prospettiva cognitiva significa rendere conto della rappresentazione mentale dell’universo delle emozioni e del modo in cui le diverse concettualizzazioni si riflettono nella «nostra rappresentazione linguistica, ovvero nell’uso di questa o quella forma linguistica, di questo o di quel verbo, di questa o quella costruzione» (Martín-Gascón, 2021: 4, trad. nostra). Nel caso dei verbi psicologici inversi, per esempio, significa rendere meno arbitraria la relazione tra STIMOLO esterno ed ESPERIENZIATO, laddove il primo genera uno stato mentale/emotivo nel secondo. Con questi presupposti semantico-cognitivi, la struttura formale potrebbe risultare meno opaca agli occhi dell’apprendente. A ciò si aggiunge un’altra prerogativa fondamentale dell’approccio cognitivo, ovvero quello di considerare il supporto visivo come strumento essenziale durante l’analisi e la descrizione della grammatica. Ecco che la presenza di immagini nel materiale didattico, da mero accessorio decorativo, diventa parte integrante della riflessione metalinguistica, rendendo facilmente accessibili concetti complessi, come possono essere effettivamente gli assunti grammaticali. Domínguez Hervás e Rodríguez Varela (2020) a tal proposito propongono un percorso di apprendimento dei verbi psicologici basato sull’uso e la produzione di illustrazioni per rappresentare graficamente concetti come quello di transitività e intransitività, e la relazione particolare tra STIMOLO ed ESPERIENZIATO implicata nei verbi psicologici inaccusativi inversi.

Un tentativo di applicazione didattica in questo senso potrebbe essere la presentazione dei verbi psicologici nella *Grammatica di base dell’italiano* (Petri, Laneri, Bernardoni, 2015), l’unico manuale di italiano basato su principi cognitivi, tradotto e adattato a partire dalla

*Gramática básica del estudiante de español* di Alonso *et al.* (2005). Gli autori spagnoli dedicano una trattazione a sé dei verbi psicologici inaccusativi inversi all'interno dell'unità dedicata ai pronomi e si soffermano sulla struttura argomentale della costruzione, ponendo l'attenzione sul soggetto come un elemento «che produce un'emozione, una sensazione, un sentimento o una reazione [...] su qualcuno» (Alonso *et al.*, 2005: 100, trad. nostra) e sul fatto che tale ruolo è realizzato da un complemento indiretto. Inoltre, i ruoli semantici vengono graficamente esemplificati attraverso l'ausilio di immagini metalinguistiche, in cui allo studente viene mostrato l'effetto del soggetto sul ricevente attraverso una freccia che intuitivamente rappresenta la direzione dal soggetto-TEMA all'oggetto indiretto-ESPERIENTE. La versione italiana, di cui riproduciamo la parte introduttiva nella Figura 6, presenta, tuttavia, alcuni problemi.

Figura 6. *I verbi psicologici inaccusativi inversi nella Grammatica di base dell'italiano* (Petri, Laneri, Bernardoni, 2015: 108)

**E Costruzioni valutative: Mi piace..., Mi fa paura..., Mi sembra strano...**

In questo tipo di costruzioni c'è un elemento (il soggetto) che esprime un'emozione, una sensazione, un sentimento, una reazione, ecc. (espressa dal verbo) su qualcuno (il CI):

**CI**      **SOGGETTO**

MI piace molto **il pane.**

**COMPLEMENTO INDIRETTO**

**SOGGETTO**

lo sport  
la cucina esotica  
Venezia  
...

viaggiare  
leggere e dormire  
...

le scarpe eleganti  
i giorni di pioggia  
il caffè e il cioccolato  
...

**mi**  
**ti**  
**gli**  
**le**  
**ci**  
**vi**  
**gli**

**piacere**  
**piace**  
**piacciono**

A me  
A te  
A lui  
A lei/Lei  
A noi  
A voi  
A loro

In primo luogo la denominazione della categoria come «Costruzioni valutative» desta alcuni dubbi<sup>6</sup>. In secondo luogo, probabilmente per un mero errore di traduzione, nella spiegazione introduttiva il soggetto diventa l'elemento che «esprime un'emozione, una sensazione [...]». Anche se tale resa è fuorviante per gli apprendenti, consideriamo il manuale come un ottimo punto di partenza per l'elaborazione del nostro percorso che,

<sup>6</sup> La denominazione *costruzioni valutative* pone alcune problematiche, se non altro perché nella terminologia linguistica è usata per indicare, all'interno della morfologia derivazionale, l'aggiunta di una marca valutativa (un affisso, un modificatore aggettivale, l'iterazione della parola di base, ecc.), di tipo *gatto*>*gattino*, *schermo*>*maxi-schermo* (cfr. Grandi, 2002).

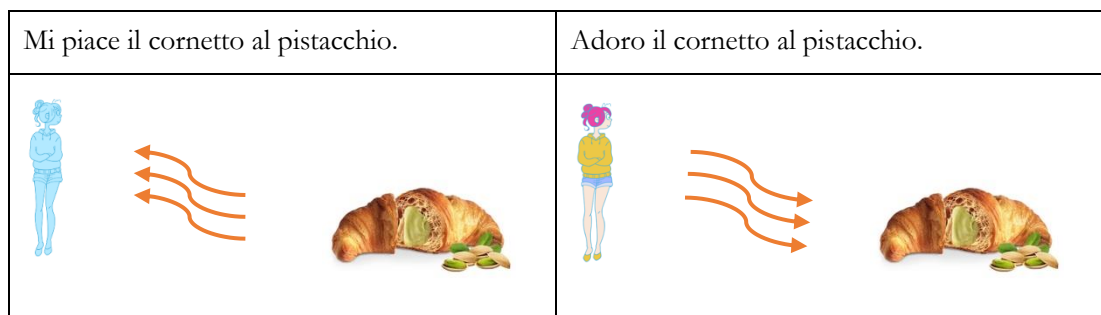
ispirato alle riflessioni di Martín-Gascón (2021) e di Domínguez Hervás e Rodríguez Varela (2020), nell'ottica della Grammatica Cognitiva, si propone di facilitare il compito dell'apprendente nella comprensione delle costruzioni verbali in oggetto.

## 5. UNA PROPOSTA DI PERCORSO DIDATTICO ISPIRATO ALLA GRAMMATICA COGNITIVA

La Grammatica Cognitiva descrive i verbi transitivi o intransitivi nei termini di una Catena d'azione (*Action Chain*) che «arises when one object [...] makes forceful contact with another, resulting in a transfer of energy» (Langacker, 1991: 282). La transitività è una realizzazione prototipica di questo modello. Si verifica quando l'interazione coinvolge un agente che avvia un'attività fisica e trasmette l'energia attraverso il contatto fisico a un oggetto inanimato, che subisce così un cambiamento di stato. I verbi intransitivi, invece, profilano l'evento di un solo partecipante senza trasferimento di energia a un altro. Il modo canonico di concettualizzare gli eventi di processo mentale è attraverso strutture argomentative in cui l'agente semantico, o ESPERIENTE, è il Soggetto sintattico, e lo STIMOLO/TEMA è l'Oggetto (Croft, 2012). Tuttavia, come abbiamo visto, in italiano sono piuttosto frequenti i verbi psicologici che esprimono emozioni e che codificano l'ESPERIENTE come oggetto indiretto. In queste costruzioni inverse, lo STIMOLO esterno (soggetto sintattico) agisce sul soggetto sperimentatore e genera un particolare evento mentale (ad esempio, la sensazione di gradimento) nel soggetto ESPERIENTE. Al contrario, nelle strutture che “soggettivizzano” l'ESPERIENTE, quello stato o evento mentale sorge intrinsecamente e autonomamente, proiettandosi su un oggetto o evento esterno (lo STIMOLO).

Talmy (2000) spiega le differenze lessicali dei verbi psicologici come conseguenza dei diversi ruoli semantico-referenziali e che influenzano la struttura grammaticale di queste costruzioni: il loro uso varia in base alla direzione dell'origine o della causa dello stato mentale<sup>7</sup>. Da un punto di vista cognitivo, queste costruzioni grammaticali possono essere comprese sulla base di processi metaforici sottostanti. A questo proposito, Kövecses (2000) propone la metafora concettuale dell'emozione come forza fisica [EMOZIONE È UNA FORZA FISICA] per esemplificare l'interpretazione prototipica delle dinamiche di forza negli eventi causali. Possiamo utilizzare questa metafora per rappresentare la direzionalità della forza che va dall'origine/causa all'ESPERIENTE impiegando delle frecce (Figura 7).

Figura 7. *La direzione dell'origine o della causa dello stato mentale*



<sup>7</sup> «Accordingly, with Stimulus as subject, an external object or event (the Stimulus) may be felt to act on an Experiencer so as to engender within him or her a particular mental event. Conversely, with Experiencer as subject, the mental event may be felt to arise autonomously and to direct itself outward toward a selected object» (Talmy, 2000: 101).



Inoltre, in GC, le costruzioni morfosintattiche sono un riflesso della maniera in cui i parlanti concettualizzano gli eventi della realtà extralinguistica, principio che prende il nome di “operazioni di costruzione”. Le costruzioni in oggetto (*amare* vs. *piacere*) sono una manifestazione di due specifiche operazioni di costruzione: “l’allineamento Figura/Sfondo” e la “Profilazione”. Si tratta di due operazioni mentali correlate alla più generale abilità cognitiva dell’attenzione selettiva, ovvero alla nostra capacità di prestare attenzione a quelle parti dell’esperienza che servono allo scopo imminente e di ignorare quelle che invece non lo sono (Croft, Cruse, 2010: 76). Quando concentriamo la nostra attenzione su qualcosa, automaticamente stiamo dando maggiore prominenza ad alcuni elementi della scena e facendo ombra su altri. Gli elementi prominenti prendono il nome di “Figura”, mentre gli elementi in secondo piano sono definiti “Sfondo”. La relazione Figura/Sfondo è ampiamente rintracciabile nel linguaggio, e le diverse costruzioni morfosintattiche implicate nelle diverse classi di verbi psicologici ne sono un chiaro esempio. La costruzione con il verbo *amare* seleziona il soggetto-ESPERIENTE come elemento prominente, ovvero come Figura, rispetto all’oggetto-TEMA, che rimane sullo Sfondo. «Choosing a participant to be the subject or object is very much akin to focusing a spotlight on it; by making these selections, the speakers direct their attention to the focused participants (as well as to the interconnections that involve them directly) and thereby imposes a particular image on it» (Langacker, 1991: 301). Soggetto e oggetto sono le funzioni grammaticali che codificano i partecipanti focali, selezionati come centrali, «in the more abstract sense of being the most important or prominent participants» (*ibidem*). Quando parliamo di un evento o di una situazione, ne ordiniamo gli elementi costitutivi attraverso strumenti linguistici che danno maggiore o minore preminenza sintattica a quegli elementi che noi percepiamo come più o meno salienti, spostando la nostra attenzione verso specifiche sottostrutture di una data entità o relazione. In italiano i verbi psicologici intransitivi inversi mettono in evidenza il ruolo “passivo” dell’ESPERIENTE che subisce l’influenza dello STIMOLO che è messo in primo piano. Questo concetto può essere efficacemente trasmesso con l’uso delle immagini che mettono in primo piano l’uno o l’altro costituente, a seconda della sua prominenza nella frase (Figura 8).

Figura 8. La *rappresentazione della profilazione*



Nella rappresentazione grafica della frase con verbo psicologico intransitivo inverso (*mi piace*), il cornetto al pistacchio, che costituisce lo STIMOLO, è inverosimilmente rappresentato come più grande rispetto all’ESPERIENTE, il quale non solo è di dimensioni inferiori, ma anche privo di colori. Nella rappresentazione grafica della frase con verbo transitivo (*adoro*), al contrario, l’ESPERIENTE appare, oltre che più grande, anche colorato e in rilievo rispetto allo STIMOLO. Questi espedienti visivi hanno l’obiettivo di semplificare i concetti di “allineamento Figura/Sfondo” e “Profilazione”.

Vediamo in che modo l'operazione della profilazione si può tradurre a livello applicativo. Innanzitutto, l'intervento didattico di seguito proposto è stato concepito per essere inserito all'interno di un percorso di apprendimento di livello A2. Immaginiamo che possa essere collocato in una fase più analitica della lezione, come suole essere il momento della riflessione metalinguistica (esplicita in questo caso), per esempio dopo aver avuto dei contatti con le costruzioni in questione tramite l'impiego di testi autentici. La categoria di verbi viene presentata provocatoriamente sotto l'etichetta "Verbi (un po') Psycho", che da un lato allude alla macrocategoria dei verbi "psicologici" per l'appunto, dall'altro fa presagire qualcosa di anomalo e strano, su cui è necessario prestare attenzione. Come di consueto all'interno di un approccio cognitivo, la prima parte della riflessione metalinguistica consiste in una fase di recupero concettuale (Daloiso, 2018: 16-17), ovvero un momento di familiarizzazione con le categorie concettuali che saranno usate per riflettere sui fenomeni grammaticali. Nel caso specifico della proposta didattica in oggetto, la fase di familiarizzazione verte sul modo in cui siamo soliti costruire una frase, e come la strutturazione della stessa sia un riflesso della nostra rappresentazione mentale degli eventi del mondo. La prospettiva teorica adottata è quella della *action chain* langackeriana (Langacker, 1991: 283), che riconosce all'interno della frase un passaggio di energia tra le entità che prendono parte al processo causativo. Per esempio, nella frase *Il sole illumina la Terra*, possiamo riconoscere due entità all'interno del processo, ovvero una "fonte di energia" (il sole) e un oggetto (la Terra) verso il quale si sposta l'energia. In linea con questa immagine, lo scheletro di una frase viene presentato agli apprendenti come una *catena energetica*, costituita da determinate entità fondamentali, alcune delle quali sono necessarie affinché la frase stessa possa esistere. Nella Figura 9 illustriamo la struttura della catena energetica con i suoi componenti e nella Figura 10 i relativi esempi.

Figura 9. *La struttura base di una frase come "catena energetica" e le entità coinvolte*

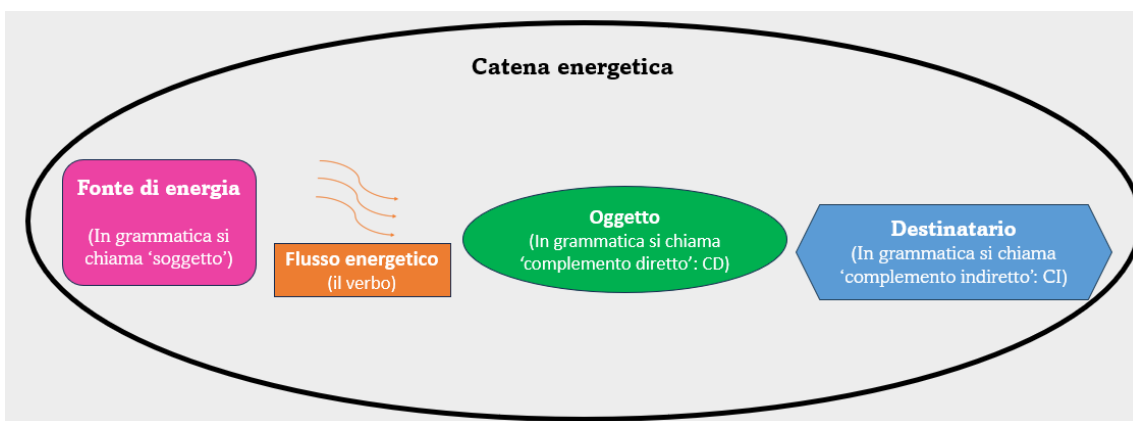


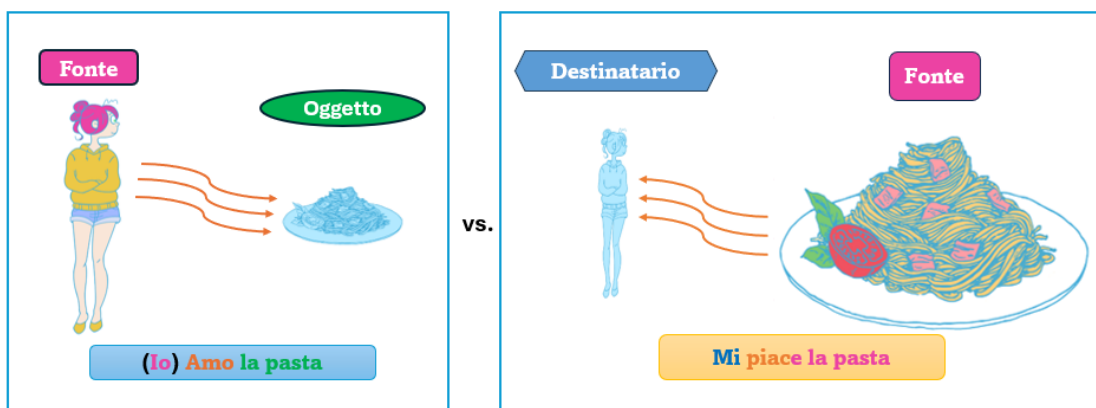
Figura 10. *Esempio di catena energetica in cui compaiono la fonte di energia, il flusso energetico, l'oggetto e il destinatario*



Riteniamo che l'uso di categorie semantiche – quali “fonte”, “oggetto” e “destinatario” – renda intuitivi i ruoli semantici dei partecipanti coinvolti nella frase. In aggiunta, le immagini riportano anche delle indicazioni relative alla sintassi. L'obiettivo è quello di creare un collegamento significativo, ma allo stesso tempo accessibile anche ad apprendenti di livelli di competenza bassi, tra i ruoli semantici e la struttura sintattica. Il percorso didattico continua con una breve fase di fissazione delle categorie presentate, attraverso un esercizio di identificazione delle entità che costituiscono la catena energetica<sup>8</sup>.

Terminata la fase di familiarizzazione, si passa al focus dell'intervento didattico, ovvero la costruzione dei verbi psicologici inaccusativi inversi attraverso il verbo *piacere*. La costruzione con il verbo *piacere* viene mostrata all'apprendente in maniera dicotomica rispetto alla costruzione con il verbo *amare*, e con l'ausilio di rappresentazioni grafiche appositamente realizzate (Figura 11).

Figura 11. *Costruzione con il verbo amare (verbo psicologico transitivo) vs. costruzione con il verbo piacere (verbo psicologico inaccusativo inverso)*



Attraverso le immagini è possibile applicare didatticamente il principio del *construal*, ovvero l'operazione cognitiva alla base di una determinata costruzione linguistica (Radden, Dirven, 2008), che, come abbiamo visto sopra, in questo caso sono l'allineamento Figura/Sfondo e la Profilazione. In particolare, la relazione Figura/Sfondo viene rappresentata graficamente attraverso l'uso di colori e dimensioni. Nel primo riquadro della Figura 11, infatti, il soggetto-ESPERIENTE (da noi denominato “fonte”) occupa una posizione di rilievo, evidenziata soprattutto dalla presenza di colori, che sono invece assenti nell'oggetto-TEMA (la pasta). Nel secondo riquadro, invece, avviene l'esatto contrario: l'attenzione si sposta sull'oggetto-stimolo, ragion per cui la pasta è rappresentata come spropositatamente grande e ben colorata, rispetto alla persona che questa volta appare piccola e priva di colori. La presenza delle frecce nelle immagini, inoltre, aiuta a visualizzare efficacemente l'origine e la direzione del flusso emotivo che dallo Stimolo va verso l'ESPERIENTE (metafora soggiacente [EMOZIONE È UNA FORZA FISICA] di Kövecses (2000). Inoltre, la rappresentazione grafica dovrebbe aiutare l'apprendente a interpretare correttamente i ruoli semantici all'interno delle costruzioni, potendo *vedere* come l'ESPERIENTE passi dal ruolo di “fonte” con il verbo *amare* al ruolo di “destinatario” con il verbo *piacere*.

<sup>8</sup> L'intero percorso didattico è consultabile al seguente link: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:75f09e49-9165-40d8-bd31-6756340b8b44>.



Una volta chiara la concettualizzazione alla base delle due costruzioni linguistiche (focus sul polo semantico), il docente può spostare l'attenzione sul polo formale della costruzione, ribadendo che il verbo concorda grammaticalmente con la sua "fonte", e sulle differenze d'uso contestuale e di significato dei due verbi.

## 6. CONCLUSIONI

In questo contributo abbiamo cercato di evidenziare le cause della difficoltà nell'apprendimento dei verbi psicologici intransitivi inversi in italiano L2. Questa classe di verbi è stata ampiamente esplorata nell'ambito della linguistica, in particolare nel quadro della linguistica generativa. Tuttavia, nelle grammatiche d'italiano viene spesso trattata marginalmente o non viene presentata affatto e solo in pochi manuali di italiano per stranieri viene proposta una riflessione sull'allineamento non-canonico dei ruoli semantici rispetto alla struttura sintattica di questi verbi. In accordo con Rubio (2001), pur partendo da una prospettiva teorica differente, riteniamo che le attività volte ad analizzare e comprendere l'input della L2 a un livello più profondo possano avere risultati positivi sia sull'interpretazione che sulla produzione di tali strutture. Alcuni dei verbi in questione (come ad es. *piacere*) si insegnano e si apprendono sin dal livello A1. La loro frequenza e la loro utilità nella comunicazione giustifica la necessità di affrontarli nell'insegnamento, prima come formule non analizzate (*mi piace/ ti piace*), poi attraverso una riflessione che, con l'aiuto di immagini, colori, la dimensione delle figure e con l'impiego della metafora del flusso energetico, agevola la comprensione sia dei ruoli semantici, sia del comportamento sintattico dei verbi. L'intento è quello di utilizzare concetti accessibili a tutti gli apprendenti per rendere comprensibili fenomeni linguistici complessi, in linea con altri studi sull'insegnamento della grammatica italiana a stranieri realizzati nella cornice della Linguistica Cognitiva (Daloiso, 2018: 22; Samu, 2020: 231).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alonso Raya R., Castañeda Castro A., Martínez Gila P., Miquel López L., Ortega Olivares J., Ruiz Campillo J. P. (2005), *Gramática básica del estudiante de español*, Difusión, Barcelona.
- Andorno C. (2003), *La grammatica italiana*, Paravia-Bruno Mondadori, Milano.
- Baker M. (1985), "The Mirror Principle and Morphosyntactic Explanation", in *Linguistic Inquiry*, 16, pp. 373-416.
- Belletti A. (1988), "The case of unaccusatives", in *Linguistic inquiry*, 19, 1, pp. 1-34.
- Belletti A., Rizzi L. (1988), "Psych-Verbs and Theta-Theory", in *Natural Language and Linguistic Theory*, 6, 3, pp. 291-352.
- Benincà P., Salvi G., Frison L. (2001), "L'ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, il Mulino, Bologna, pp. 129-239.
- Bentley D. (2006), *Split intransitivity in Italian*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari.
- Bettoni C., Di Biase B., Nuzzo E. (2009), "Postverbal subject in Italian L2: a processability theory approach", in Keßler J. U., Keatinge D. (eds.), *Research in Second Language*

- Acquisition: Empirical Evidence across Languages*, Cambridge Scholars, Cambridge, pp. 153-174.
- Burzio L. (1986), *Italian syntax: A government-binding approach*, Reidel, Dordrecht.
- Cennamo M. (2011), “Verbi psicologici”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell’Italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp.1185-1187:  
[https://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-psicologici\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-psicologici_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Comisso E., Della Putta P. (2023), “Fostering the learning of the Russian motion verbs system in Italian-speaking students: An experimental study inspired by embodied approaches to language teaching”, in Della Putta P., Suñer F. (eds.), *Applying embodied cognition to second language teaching: Engaging the body*, Special issue of *Review of Cognitive Linguistics*, 21, 1, pp. 64-85.
- Costamagna L., Falcinelli M., Montilli C., Servadio B. (2015), *La mia classe A1/A2*, Mondadori Education, Milano.
- Croft W. (2012), *Verbs: Aspect and Causal Structure*, Oxford University Press, Oxford.
- Croft W., Cruse D. A. (2010), *Linguistica cognitiva*, Carocci, Roma (ed. it. a cura di Silvia Luraghi).
- Daloiso M. (2018), “La spiegazione della perifrasi progressiva nelle grammatiche d’italiano per stranieri: analisi di alcuni testi e proposte glottodidattiche ispirate alla linguistica cognitiva”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 1-24: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/10384>.
- De Benedetti A. (2009), *Val più la pratica: Piccola grammatica immorale della lingua italiana*, Laterza, Bari-Roma.
- Della Putta P., Comisso E. (2020), “Facilitare l’apprendimento dei verbi di moto con prefisso in apprendenti italofofoni di russo. Uno studio sperimentale ispirato alla linguistica cognitiva”, in *RILA*, 2-3, pp. 2-14.
- Della Putta P., Fiorista A., Samu B. (2024), “Learning the perfective/imperfective aspectual alternation in L2 Italian through a Cognitive Grammar-inspired pedagogy. The results of an experimental study”, in Härtl H., Zaychenko K. (eds.), *Grammatical Categories in Linguistics and Education*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 167-192.
- Domínguez Hervás M. J., Rodríguez Varela R. (2020), “¿Me dibujas un sentimiento?: un acercamiento a la enseñanza de los verbos de afección a través de la imagen metalingüística”, in *Foro de Profesores de E/LE*, 16, pp. 117-132.
- Duso M. E. (2019), *Grammatica dell’italiano L2*, Carocci, Roma.
- Giusti G., Iovino R. (2016), “La didattica comparativa dei verbi psicologici all’interfaccia semantica/morfo-sintassi”, in Corrà L. (a cura di), *Sviluppo della competenza lessicale. Acquisizione, apprendimento, insegnamento*, Aracne, Roma, pp. 61-78.
- Graffi G. (1994), *Sintassi*, il Mulino, Bologna.
- Grandi N. (2002), *Morfologie in contatto. Le costruzioni valutative nelle lingue del Mediterraneo*, FrancoAngeli, Milano.
- Imperato C. (2021), “Immaginando s’impara. La linguistica cognitiva come strumento per insegnare alcuni usi della preposizione a ad apprendenti finlandesi”, in Borreguero Zuloaga M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell’italiano: riflessioni linguistiche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, Peter Lang, Bern, pp. 497-512.
- Juffs A. (1996), “Semantics-syntax correspondences in second language acquisition”, in *Second Language Research*, 12, 2, pp. 177-221.
- Klein W., Perdue C. (1997), “The Basic Variety (or: Couldn’t natural languages be much simpler?)”, in *Second Language Research*, 13, 4, pp. 301-347.
- Kövecses Z. (2000), *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*, Cambridge University Press, Cambridge-New York.

- Landriani M. P. (2012), *Grammatica attiva. Italiano per stranieri A1-B2+*, Mondadori-Le Monnier, Milano.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of Cognitive grammar*, vol. 1, *Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press, Stanford.
- Langacker R. W. (1991), *Foundations of Cognitive grammar*, vol. 2, *Descriptive Application*, Stanford University Press, Stanford.
- Listanti A., Tronci L. (2022), “Ordini di apprendimento di strutture VS in Italiano L2: Uno studio sul corpus LIPS”, in Cresti E., Moneglia M. (a cura di), *Corpora e Studi Linguistici*. Atti del LIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Online, 8-10 settembre 2021), Officinaventuno, Milano, pp. 419-432:  
[https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2022/11/ebookSLI\\_6\\_compressed.pdf](https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2022/11/ebookSLI_6_compressed.pdf).
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Martín-Gascón B. (2021), “Las construcciones con verbos de afección en ELE: el vacío del enfoque cognitivo en los manuales”, in *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14, 1: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1015>.
- Mazzetti A., Falcinelli M., Servadio B., Santeusano N. (2011), *Qui Italia.it. Corso di lingua italiana per stranieri. Livello elementare*, Le Monnier, Firenze.
- Mazzetti A., Falcinelli M., Servadio B., Santeusano N. (2012), *Qui Italia.it. Corso di lingua italiana per stranieri. Livello intermedio (B1)*, Le Monnier, Firenze.
- Mezzadri M. (2000), *Grammatica essenziale della lingua italiana con esercizi. Testi di grammatica per studenti stranieri dal livello elementare all'intermedio*, Guerra, Perugia.
- Nuzzo E. (2015), “Ipotesi di sviluppo di ordini sintattici marcati in giovanissimi apprendenti di italiano L2”, in Chini M. (a cura di), *Il parlato in (italiano) L2: Aspetti pragmatici e prosodici*, FrancoAngeli, Milano, pp. 166-176.
- Peccianti M. C. (2013), *Grammatica italiana per stranieri*, Giunti, Firenze.
- Pesetsky D. (1995), *Zero syntax. Experiencers and cascades*, The MIT Press, Cambridge (Mass.)-London.
- Petri A., Laneri M., Bernardoni A. (2015), *Grammatica di base dell'italiano. La prima grammatica cognitiva dell'italiano*, Difusión-Casa delle lingue, Barcellona.
- Pienemann M. (1998), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, John Benjamins, Amsterdam.
- Pienemann M., Di Biase B., Kawaguchi S. (2005), “Extending Processability Theory”, in Pienemann M. (ed.), *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 199-251.
- Pona A. (2009), “I pronomi clitici nell'apprendimento dell'italiano come L2: il clitico “si” nelle varietà di apprendimento”, in *Annali Online di Ferrara. Sezione Lettere*, 4, 2, pp. 15-40.
- Prandi M., De Santis C. (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Radden G., Dirven R. (2008), *Cognitive English Grammar*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Rubio F. (2001), “Psychological verbs in Spanish: Two teaching approaches”, in *Academic Exchange Quarterly*, 5, 3, pp. 136-141.
- Russi C. (2021), “Essere o avere? Una proposta di applicazione della grammatica cognitiva all'insegnamento della selezione dell'ausiliare in italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 104-132:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21941>.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.

- Salvi G. (2001), “La frase semplice”, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, il Mulino, Bologna, pp. 37-127.
- Samu B. (2020), “La Grammatica Cognitiva e l’insegnamento del tempo e dell’aspetto in italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 209-236:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13755>.
- Sánchez-Jiménez D. (2017), “Una entrevista con José Plácido Ruiz Campillo sobre la gramática operativa y cognitiva y su estado en la enseñanza del español como lengua extranjera”, in *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Languages & Literature*, 10, 3, pp. 90-100: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.748>.
- Serianni L. (1989), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino.
- Spinelli B., Parizzi F. (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- Talmy L. (2000), *Toward a Cognitive Semantics*, vol. 2, The MIT Press, Cambridge (Mass.).
- Trifone M., Sgaglione A. (2016), *il Nuovo Affresco Italiano A2*, Le Monnier, Firenze.
- Trifone P., Palermo M. (2020), *Grammatica italiana di base. Quarta edizione con esercizi di autoverifica ed esercizi online di ripasso*, Zanichelli, Bologna.
- Tucci I., Leopardi N. (2021), “La didattica degli articoli in italiano L2: una prospettiva semantico-cognitiva”, in Borreguero Zuloaga, M. (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'italiano: riflessioni linguistiche, nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, Peter Lang, Bern, pp. 467-496.
- Vedovelli M. (2006), “Il LIPS – Lessico di frequenza dell’italiano parlato dagli stranieri”, in Bardel C., Nystedt J. (a cura di), *Progetto dizionario italiano-svedese*, vol. 22, Acta Universitatis Stockholmiensis, Stockholm, pp. 55-78.
- Venier F. (2004), “L’articolazione semantico-pragmatica dell’enunciato nella didattica dell’italiano”, in *Studi di grammatica italiana*, 23, pp. 191-237.
- White L. (2003), *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge University Press, Cambridge.
- White L., Brown C., Bruhn-Garavito J., Chen D., Hirakawa M., Montrul S. (1999), “Psych verbs in second language acquisition”, in Klein E., Martohardjono G. (eds.), *The Development of Second Language Grammar. A Generative Approach*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 173-199.
- Ziglio L., Rizzo G. (2014a), *Nuovo Espresso 1*, Alma Edizioni, Firenze.
- Ziglio L., Rizzo G. (2014b), *Nuovo Espresso 2*, Alma Edizioni, Firenze.

