

PROGETTO PER UN VOCABOLARIO DELLE VALENZE VERBALI ITALIANO - ALBANESE

Eugenia Mascherpa¹, Flora Kolec²

1. PRESENTAZIONE DEL PROGETTO: FINALITÀ E OBIETTIVI

Il progetto intende realizzare un vocabolario bilingue italiano - albanese sulle valenze verbali dei verbi presenti nel *Nuovo Vocabolario di Base* (d'ora in poi NVdB) di De Mauro (2016). Dal NVdB sono stati selezionati 1.481 verbi. Di questi 336 sono contrassegnati con la marca d'uso Alta Disponibilità (AD), 605 con la marca d'uso Alto Uso (AU) e 538 con la marca d'uso Fondamentale (FO). Per ogni lemma sono state prese in considerazione le accezioni e le sottoaccezioni marcate FO, AU e AD per un totale di 5.499 accezioni.

Per ogni accezione si intende descrivere il comportamento sintattico: la natura obbligatoria del legame che esiste fra due lessemi (laddove è presente) collegati da una determinata preposizione. La natura di una tale preposizione non è per niente casuale, ma fa parte del quadro funzionale o grammaticale del lessema e cambia in relazione alle singole accezioni del lemma (Ágel, 2000). Spesso è importante il tipo semantico degli argomenti oggetto (se si tratta di persone e cose) che fa variare la valenza del lessema.

Le valenze di solito non sono prevedibili in una lingua straniera. Non possono quindi essere trasferite automaticamente dalla lingua madre, ma devono essere rese esplicite. La finalità è quindi quella di aiutare gli studenti a orientarsi nella costruzione della frase minima e nell'ordine delle parole, evidenziando le differenze fra le due lingue.

Il lavoro prevede tre fasi:

1. selezione dei verbi del NVdB;
2. ricerca nei *corpora* dei contesti d'uso dei verbi selezionati;
3. organizzazione delle voci per strutture sintattiche complete di esempi.

In questo articolo presentiamo lo stato del progetto di cui al momento è stata completata la prima fase e sono stati individuati i *corpora* di riferimento per la seconda fase. Per quanto riguarda la terza fase, è stata così progettata l'articolazione degli item:

1. lemma;
2. trascrizione IPA e audio (su supporto informatico);
3. marca d'uso;
4. selezione dell'ausiliare per i tempi composti;

¹ Centro Linguistico d'Ateneo – Università della Calabria.

² Università di Tirana.

Il progetto nasce dalla collaborazione e dal confronto fra le due autrici. Ad ogni modo, come da prassi, per il presente articolo si dichiara che la scrittura di tutti i paragrafi è di Eugenia Mascherpa, le traduzioni in albanese sono di Flora Koleci.

5. valenza;
6. definizione;
7. accezioni ordinate in base ai quadri funzionali;
8. traducanti in albanese per singole accezioni;
9. esempi e traduzione dei contesti in albanese.

Il progetto si sviluppa in sintonia con il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (d'ora in poi QCER) che pone l'accento sulla visione del linguaggio come sistema, analizzando in ottica plurilinguistica i suoi sottosistemi e le loro relazioni funzionali. Le teorie di apprendimento più vicine a spiegare l'approccio del QCER sono il cognitivismo e il costruttivismo sociale (§ 2). Dopo un breve *excursus* sui modelli teorici di riferimento, l'attenzione torna sul cambio di prospettiva imposto dal QCER: da lingue di cultura a lingue d'uso. In quest'ottica l'utente/apprendente ha bisogno di strumenti che lo mettano in grado di usare la lingua. Tra questi i dizionari sono – o dovrebbero essere – quelli più coinvolti dal cambiamento (§ 3). Nei paragrafi 4 e 5 si affrontano le questioni legate alla selezione delle parole e alla variazione valenziale. Infine si riportano alcuni esempi di item del vocabolario italiano – albanese (§ 6).

2. IL DINAMISMO COME FATTORE DETERMINANTE NEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO

La prospettiva dell'educazione linguistica, adottata dal QCER, vede l'utente/apprendente calato nel ruolo di attore sociale, cioè di persona con dei compiti (non solo linguistici) da portare a termine, in un ambiente specifico e determinato da circostanze e domini (2004²: 11). Le competenze linguistico-comunicative sono definite come strumenti che permettono all'apprendente di agire in una concreta situazione. Il QCER, come il costruttivismo sociale, indica come prima funzione del linguaggio la funzione comunicativa, intesa come «il mezzo di relazione sociale, il mezzo di espressione e comprensione» (Vygotskij, 1992: 15). La comunicazione avviene attraverso unità complesse – parole o sintagmi – e la loro concatenazione. Non è un caso che tra i sottosistemi del linguaggio, i primi a essere citati sono il lessico e la sintassi: al primo si deve l'organizzazione delle conoscenze, il modo in cui vengono immagazzinate e la loro accessibilità per la rappresentazione del mondo di una data comunità, storicamente determinata; al secondo, la sintassi, si deve l'organizzazione del lessico nelle frasi che rispecchia il ruolo di dipendenza gerarchica tra le parole in un preciso contesto, dal momento che «ogni parola di una frase vincola il ruolo sintattico e semantico di ogni altra parola» (Cisotto, 2011: 37). Come evidenziato da Rieger (2003: 3), il QCER «considera la sintassi ossia la capacità di formare frasi, un aspetto centrale della competenza comunicativa».

Nelle *Indicazioni pedagogiche*³ poste a conclusione della sua opera maggiore, Tesnière ribadisce che l'obiettivo dell'insegnamento è rendere chiara la struttura e l'articolazione della frase. Ci si può aiutare con l'ausilio grafico degli stemmi per rendere gli apprendenti attivi, badando a stare attenti a non imporre in maniera ortodossa gli stemmi come se fossero verità dogmatiche, ma al contrario lasciando il compito di rappresentare graficamente le frasi agli apprendenti. In questo modo l'apprendente comprende meglio l'architettura della frase e la comprensione ha un valore educativo maggiore della sua applicazione meccanica.

³ Tesnière, 1959: 654-658.

Il ragionamento di Tesnière anticipa la tendenza a considerare il processo di elaborazione come atto di apprendimento, tendenza che si affermerà negli anni '70 con lo sviluppo del cognitivismo. Per i cognitivisti il processo di apprendimento è costruttivo e strategico, nel senso che l'acquisizione è data dalla connessione delle nuove informazioni alle precedenti. Come sintetizzato da Cisotto (2011: 49), «in sostanza, nella prospettiva cognitivista, apprendere vuol dire “comprendere”, ossia mettere in relazione le conoscenze tra loro e sviluppare rappresentazioni progressivamente più accurate». Nel 1986 Rumhelart e McClelland introducono una nuova visione della mente: più dinamica e flessibile, con reti neurali paragonabili a configurazioni dinamiche mai definitive.

Il fattore dinamico era pure presente in Tesnière nel concetto di “connessione”⁴ e nella differenza tra sintassi statica e dinamica. La prima si occupa delle categorie, che sono un elemento statico e inerte, espressione delle categorie del pensiero, comuni a tutti gli uomini, qualunque sia la lingua madre, ma variabili da lingua a lingua. La sintassi dinamica si occupa delle due funzioni fondamentali del nucleo⁵: la funzione nodale e la funzione semantica, elementi dinamici e vivi che variano al variare delle circostanze contestuali e sintagmatiche. Le due funzioni sono simultanee, obbligatorie e modificabili in relazione alle variabili contestuali, così come nel modello connessionista l'elaborazione e l'accesso alle informazioni è multiplo e simultaneo, con un ruolo importante destinato alla variabilità. Rispetto alle categorie, le funzioni mutano molto meno da lingua a lingua. Nell'apprendimento di una lingua seconda sono da considerarsi “tracce” che derivano dalla precedente esperienza di acquisizione linguistica e, pertanto, delle risorse preziose la cui capacità generativa può produrre nuovi usi e orientare le attività linguistiche.

La visione plurilingue del QCER, stimolando ad attingere a tutte le risorse e le esperienze linguistiche e culturali, permette di sviluppare un repertorio linguistico, il cui modello finale non è più il parlante madrelingua, ma l'apprendente/utente in grado di connettere le lingue e le culture. Le nuove raccomandazioni del Consiglio d'Europa (2020) mirano a consolidare una forma di consapevolezza metalinguistica, interlinguistica o per così dire “iperlinguistica”, attraverso una migliore percezione di ciò che è generale e di ciò che è specifico riguardo all'organizzazione linguistica delle diverse lingue. L'insegnamento di una lingua seconda può diventare, dunque, un laboratorio intralinguistico e interlinguistico, come sostenuto da Tesnière (1959: 8) «l'enseignement aux étrangers est, par l'incessante comparaison qu'il impose entre le français et des idiomes de structure différente, une précieuse école de linguistique générale».

3. DALLA LINGUA DI CULTURA ALLA LINGUA D'USO: COME CAMBIANO I DIZIONARI

Le nuove raccomandazioni del Consiglio d'Europa, accentuando l'importanza dell'attività di mediazione⁶, mettono l'accento sulle funzioni linguistiche più che sulle categorie, sull'asse sintagmatico, dinamico e contestuale, più che sull'asse paradigmatico, statico e definitorio. Le lingue non sono più sentite come bagaglio culturale, ma

⁴ Tesnière 1959: 11-12, «Tout mot qui fait partie d'une phrase cesse par lui-même d'être isolé comme dans le dictionnaire. Entre lui et ses voisins, l'esprit aperçoit des connexions, dont l'ensemble forme la charpente de la phrase. [...] Il résulte de ce qui précède qu'une phrase du type *Alfred parle* n'est pas composée de deux éléments 1° *Alfred*, 2° *parle*, mais bien de trois éléments, 1° *Alfred*, 2° *parle* et 3° la connexion qui les unit sans laquelle il n'y aurait pas de phrase».

⁵ Il nucleo rappresenta le dipendenze sintattiche e semantiche tra le parole che compongono una frase.

⁶ L'attività di mediazione è intesa come rielaborazione di un testo sia in chiave intralinguistica (con attenzione alle varietà di lingua), sia in chiave interlinguistica (traduzione da una lingua A ad una lingua B).

strumenti da usare in situazioni quotidiane. La conseguenza di questo cambio di prospettiva, oltre a coinvolgere i materiali didattici, ha trasformato la nozione stessa di dizionario, che da fornitore di significati diviene strumento di sostegno per un uso attivo della lingua (Rieger, 2003: 2).

Il primo a rinnovare la tradizione lessicografica in Italia è stato Tullio De Mauro con la pubblicazione nel 1980 del *Vocabolario di base della lingua italiana* in appendice a *Guida all'uso delle parole*. Per la prima volta è messa in discussione la tradizione lessicografica fondata sul canone letterario a favore della frequenza d'uso. Il passaggio da canone letterario a uso concreto si basa sull'assunto demauriano che la significazione è una forma di azione sul mondo, è una prassi, pertanto i significati devono essere analizzati nelle loro forme che sono socialmente e storicamente determinate (Bisconti, 2012: 4). Ne consegue che il significato è variabile e la sua variabilità dipende dalle circostanze concrete in cui si attualizza, dalla sua valenza sociale. Le forme linguistiche non hanno virtù semantiche isolate dal contesto in cui appaiono, vale a dire che non hanno la capacità di garantire la trasmissione di un significato univoco, ma acquisiscono tale capacità soltanto in relazione a chi le usa e a un contesto determinato.

Diversi, dunque, sono i fattori che partecipano alla definizione di un lemma: valore referenziale, pragmatico, stilistico e semantico-strutturale. Tutti e quattro i fattori, essendo dinamici, postulano il lemma come traccia o parola-guida di un discorso, la cui determinazione è possibile solo nella catena parlata. Da qui l'esigenza di progettare dizionari che diano delle indicazioni d'uso della parola nel contorno sintagmatico. Sabatini (2008: 112) definisce il dizionario «strumento centrale per la conoscenza e la descrizione sistematica della lingua nel suo pieno uso, superando la sua vecchia immagine di strumento per conoscere il significato (o poco più) delle parole». Anche Della Valle (2005: 58) afferma che «il valore dell'opera va piuttosto misurato sulla capacità di fornire informazioni grammaticali, indicazioni sul livello stilistico, sulla frequenza d'uso, con numerosi esempi di fraseologia esplicativa».

Se i dizionari diventano strumenti di costruzione adatti a fornire agli utenti le informazioni indispensabili per formulare frasi corrette, a maggior ragione i dizionari bilingui devono fornire agli utenti «mappe combinatorie del lemma, con tutte le informazioni sull'uso solitamente appannaggio dei madrelingua» (Giacoma, 2014: 552).

Le novità più importanti nella lessicografia italiana arrivano dai dizionari bilingui italiano – tedesco⁷. Il dizionario di Bianco, pubblicato nel 1996, è stato il primo ad applicare la teoria valenziale dello studioso tedesco Engel (1988). L'autrice parte dal bisogno di soddisfare l'esigenza didattica di rendere l'apprendente autonomo e consapevole nella produzione della lingua obiettivo. Lo studente deve essere guidato a una corretta produzione grammaticale, cioè a una coerente strutturazione sintattica della lingua tedesca (Nied Curcio, 2006: 62-63). Due anni dopo, nel 1998, esce il vocabolario di Blumenthal e Rovere, *Wörterbuch der italienischen Verben* (WIV), basato su un *corpus* giornalistico, un insieme di testi specialistici e letterari e su un *corpus* di dizionari e grammatiche. La descrizione delle strutture sintattiche e delle reggenze verbali è molto

⁷ La tradizione di studi sulla grammatica valenziale in Germania è molto nutrita. Tra gli autori di grammatiche valenziali del tedesco ricordiamo Helbig e Buscha (1970), Engel (1988) e Weinrich (1993). Il primo dizionario valenziale tedesco (*Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*) è pubblicato nel 1969, seguito nel 1977 dal dizionario sulla valenza dei sostantivi (*Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Substantive*). Nel 1976 Engel e Schumacher pubblicano il *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben* che farà da modello ad altri dizionari bilingui nell'ambito della didattica del tedesco come lingua straniera. Per approfondimenti cfr. Nied Curcio (2006, 2015).

dettagliata e perciò utile a un non italofono⁸. Del 1999 è il dizionario di Curcio costituito dai 1000 verbi più usati nella lingua italiana parlata, estratti dal *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (De Mauro, Mancini, Vedovelli, Voghera, 1993) e descritti in base alla valenza. Il dizionario è corredato dall'elenco delle forme verbali polirematiche. Nel 2002 è realizzato l'ELDIT (*Elektronisches Lern(er)wörterbuch Deutsch – Italienisch/ Dizionario elettronico per apprendenti italiano – tedesco*), sviluppato presso l'Accademia Europea di Bolzano sotto la direzione di Abel e Soffritti. È un programma bilingue concepito in modo elettronico, composto da 3000 parole per ogni lingua. Le informazioni per lemma riguardano diversi livelli: semantico, sintattico (valenze), sintagmatico (collocazioni e fraseologismi) e paradigmatico (campi). Le informazioni si basano sulla teoria della valenza, ma è sviluppata anche la parte semantica delle restrizioni che coinvolgono i complementi. Nel 2001 Giacomini e Kolb rielaborano il loro dizionario italiano – tedesco basandolo sulla teoria della valenza e mettendo in risalto le collocazioni: le categorie inserite sono “collocatori” e “formule di struttura”.

Dalla breve rassegna risulta che il modello teorico linguistico della valenza verbale ha una forza esplicativa tale da essere didatticamente efficace nel guidare gli apprendenti all'elaborazione di frasi corrette nella forma e aderenti all'uso.

4. IMITAZIONE, REGOLARITÀ, SELEZIONE: CRITERI E QUESTIONI APERTE

Nella progettazione del vocabolario ci siamo ispirati ai concetti demauriani di “creatività regolare” e “imitazione”, basilari per affinare la lingua e sviluppare la “creatività inventiva”⁹. In altre parole, la descrizione del lemma deve offrirsi agli utenti come stimolo all'imitazione e base per descrivere la regolarità della lingua.

Oltre ad essere strumento di imitazione, il vocabolario deve avere un'altra caratteristica essenziale perché sia utile, la consistenza. L'obiettivo di un dizionario non è rappresentare il lessico intero di una lingua, anzi, per dirla con le parole di De Mauro (2005: 32), «un dizionario risulta utile solo se è di dimensioni ridotte rispetto a ciò che rappresenta». Selezionare le parole non è un compito meccanico. Sono diversi gli studi incentrati su quali parole selezionare nei primi livelli di apprendimento dell'italiano come L2¹⁰. Su tutti però pesa la trasparenza nei criteri di selezione delle parole. Per esempio

⁸ Come scrive Marengo (2018: 137) per «il non italofono è vitale capire se una preposizione è possibile in alternativa all'altra oppure il significato cambia ed è la stessa formula ma con un equivalente sistemico diverso, se è possibile saltare di prima di un infinito, ecc.».

⁹ Secondo le parole di De Mauro (1980: 68-69): «La creatività regolare presiede al costituirsi della generalità delle nostre frasi e alla loro comprensione. [...] Se vogliamo capirci e farci capire [...] dobbiamo imparare a ripetere quanto più possiamo parole già note a noi e agli altri, a combinarle in modi noti, a intendere quel che udiamo o leggiamo nel modo per il possibile più consueto e ordinario».

¹⁰ Il primo inventario lessicale pensato per apprendenti stranieri è il *Livello soglia* di Galli de' Paratesi (1981). L'autrice individua 1.500 unità, cioè forme lessicali legate a diverse unità semantiche e non lemmi. Per esempio *alto* appare sia nel senso fisico che acustico e conta perciò come due unità lessicali (1981: 79). Importante è la distinzione introdotta tra vocabolario ricettivo e vocabolario produttivo. Secondo questa distinzione sono 400 le unità che possono essere apprese solo recettivamente. Nell'opera corposa di Batinti e Trenta (1982), i criteri di selezione sono aggirati dal lavoro di collazione che confronta e integra tre liste lessicali tratte da Baldelli, Mazzetti (1974), Sciarone (1977) e De Mauro (1980). Le tre liste operano su criteri di selezione diversi: la frequenza e l'uso socio-linguistico per De Mauro, l'esperienza e l'intuizione per Baldelli e Mazzetti e la frequenza come probabilità d'occorrenza per Sciarone. Il totale delle unità selezionate è 6.933, di cui 4.224 sono parole comuni alle tre liste. La lista di Katerinov (1991) è ordinata per frequenza decrescente e poi alfabeticamente, tratta da un *corpus* parlato di 150.000 occorrenze raccolto tra il 1987 e il 1990 che secondo gli autori stessi è troppo poco rappresentativo (691 parole).

sul lavoro di Galli de' Paratesi è critica Beretta (1983) quando afferma che i criteri di selezione sono privi di trasparenza e, pertanto, soggettivi.

Al di là dei problemi sui criteri di selezione, questi lavori hanno promosso il concetto di definire la quantità di lessico da inserire nei sillabi di italiano L2. In particolare, il VdB di De Mauro è stato il più seguito nella stesura dei sillabi. Infatti, sia nel *Curricolo di italiano per stranieri* (1995), sia nel *Sillabo* di Perugia (2005), sia nel *Profilo della lingua italiana* (2010), il numero di parole da raggiungere, per il livello B1, è circa 2.000, tutte – o quasi¹¹ – provenienti dal lessico del VdB. L'oscillazione nella distribuzione del lessico FO¹² nei livelli di apprendimento non poggia, comunque, su criteri chiari. Lo Duca (2006: 70), analizzando il lavoro di Barki *et al.* (2003), riscontra diverse incongruenze¹³.

Le divergenze possono essere spiegate se riferite ai contesti e ai protagonisti, vale a dire che la selezione non può prescindere dagli utenti, dal loro grado di cultura e dai loro bisogni. D'altra parte, «le liste di frequenza possono essere utilizzate per un insegnamento razionale se usate in modo non esclusivo, ed anzi arricchite di tutti quegli apporti lessicali e semantici suggeriti dalle concrete e varie situazioni e dagli interessi culturali dei discenti» (Sgroi, 1994: 237).

Per quanto ci riguarda, poiché il vocabolario è uno strumento tra gli altri materiali didattici, abbiamo deciso di adottare, come criterio di selezione, la lista dei verbi del NVdB¹⁴ che presentavano le marche FO, AD e AU nelle accezioni¹⁵. Tale metodo di lavoro ha escluso 65 verbi perché riportavano una marca d'uso generale non corrispondente ad alcuna accezione all'interno dell'articolo. Per esempio il verbo “accudire” è stato tolto dalla lista perché, pur avendo come marca d'uso AD, nessuna accezione è etichettata AD:

¹¹ Si nota una certa variabilità rispetto al VdB, per esempio la maggior parte dei verbi presenti nel *Profilo* sono pronominali laddove nel VdB sono presenti come fondamentali le forme non pronominali.

¹² Nel NVdB si identificano le seguenti marche d'uso.

FO: fondamentale; tra i lemmi principali, sono così marcati i vocaboli di altissima frequenza;

AU: di alto uso; sono così marcati i vocaboli di alta frequenza;

AD: di alta disponibilità; sono così marcati i vocaboli, relativamente rari nel parlare o scrivere, ma tutti ben noti perché legati ad atti e oggetti di grande rilevanza nella vita quotidiana;

CO: comune; sono così marcati i vocaboli che sono usati e compresi indipendentemente dalla professione o mestiere che si esercita o dalla collocazione regionale e che sono generalmente noti a chiunque abbia un livello mediosuperiore di istruzione;

TS: tecnico-specialistico; sono così marcati vocaboli legati a un uso marcatamente o esclusivamente tecnico o scientifico e noti soprattutto in rapporto a particolari attività, tecnologie, scienze;

LE: di uso solo letterario; sono vocaboli usati nei testi canonici della tradizione letteraria e noti a chi ha più dimestichezza con essa.

RE: regionale; sono vocaboli, in parte, ma non necessariamente, di provenienza dialettale, usati soprattutto in una delle varietà regionali dell'italiano;

DI: dialettale; sono così marcati vocaboli avvertiti come dialettali e circolanti in quanto tali in testi e discorsi italiani;

ES: esotismo; sono così marcati vocaboli avvertiti come stranieri, fonologicamente non adattati e non inseriti nella morfologia italiana;

BU: di basso uso; sono così marcati vocaboli rari, tuttavia circolanti ancora con qualche frequenza in testi e discorsi del Novecento;

OB: obsoleto; sono così marcati vocaboli obsoleti e tuttavia presenti in vocabolari molto diffusi.

¹³ Lo Duca (2006: 70) «non sono chiari i criteri in base ai quali sono state decise inserzioni ed omissioni».

¹⁴ Si parla di circa 7.050 parole per il VdB, così distribuite: 2.000 FO, 2.750 AU, 2.300 AD. Nel NVdB non cambiano in sostanza i numeri, infatti, abbiamo sempre circa 2.000 parole marcate FO, 3.000 AU e 2.500 AD. Cfr. De Mauro 1980, 2016.

¹⁵ Per un totale di 1.481 verbi, così suddivisi: 538 FO, 605 AU, 338 AD. Le accezioni sono 5.499.

Accudire

AD

1. v.intr. (*avere*) CO dedicarsi con cura a un lavoro, spec. ai lavori domestici: *accudire alle faccende di casa* | LE occuparsi con diligenza di qcs.: *partì, per accudire all'affare, come aveva detto* (Manzoni).

2. v.tr. CO assistere, prendersi cura di qcn.: *accudire un anziano, accudire un neonato*.

In altri casi, abbiamo scelto la marca d'uso della singola accezione rispetto alla marca d'uso generale. Come nell'esempio del verbo “apprezzare”:

Apprezzare

FO

1. BU determinare il prezzo di qcs., fare una stima: *apprezzare un immobile*.

2. AU stimare: apprezzare qcn. per i suoi meriti.

3. AU gradire: *ho apprezzato molto il tuo interessamento*.

A volte ci siamo lasciati guidare dalla presenza costante nei materiali didattici dell'italiano L2, come ad esempio nel caso di “svegliarsi” etichettato nel NVdB con due marche d'uso generali.

Svegliarsi

AD

CO (*io mi sveglio*)

1. riscuotersi dal sonno, cessare di dormire: *mi sono svegliata alle 5, svegliati, è già tardi!*

2. fig., riscuotersi dall'inerzia, dal torpore; farsi più accorto; scaltrirsi, smaliziarsi.

3. fig., di stato d'animo, indole, ecc., destarsi, manifestarsi.

5. I MODELLI DI RIFERIMENTO PER L'APPLICAZIONE DELLA TEORIA DELLA VALENZA

Per quanto riguarda la descrizione delle dipendenze del verbo, il modello seguito è il Dizionario Sabatini – Coletti (DISC). La prima versione è del 1997, corredata da un CD-ROM¹⁶ e una *Guida all'uso didattico del Dizionario Italiano Sabatini Coletti, con gli esercizi per chi studia l'italiano come prima e seconda lingua*. La novità è appunto data dall'aver applicato per la prima volta nella tradizione lessicografica italiana dei dizionari monolingui la teoria della valenza. I verbi sono, infatti, descritti in base al numero degli argomenti che sono necessari per formare una frase di senso compiuto. Gli schemi argomentali identificano anche le diverse accezioni di un verbo, evidenziando come il significato dei verbi sia sovente legato al loro comportamento sintattico. Prendendo a modello il DISC, si segue anche la rielaborazione della teoria della valenza formulata da Sabatini, in particolare la tripartizione in argomenti, circostanti ed espansioni¹⁷ e la dicitura “oggetti indiretti” per tutti i complementi introdotti da preposizione. La tripartizione è rappresentata dagli

¹⁶ Particolarmente utile per le ricerche è il CD-ROM con un programma di interrogazione che permette di estrarre liste di verbi per ognuno dei quali vengono esplicitate le valenze.

¹⁷ Sabatini (2014: 37): «i circostanti del nucleo arricchiscono di specificazioni (anche mediante frasi relative) i singoli elementi del nucleo e formano gruppo per ciascuno di essi; le espansioni sono le espressioni di tipi avverbiale o le frasi subordinate».

schemi radiali in cui è intuitivamente possibile distinguere nettamente gli argomenti dai circostanti e dalle espansioni. Dalle immagini si percepisce subito anche la diversa mobilità degli elementi in una frase a seconda che siano circostanti del nucleo, interni al processo, oppure espansioni, esterni al processo. Gli schemi radiali hanno un impatto molto efficace e perciò utile, a livello didattico, nella visualizzazione della frase come struttura gerarchica. La definizione di oggetto indiretto, sia per i complementi preposizionali, con preposizione fissa scelta dal verbo, sia per gli altri complementi con preposizione variabile¹⁸, snellisce il modello rendendolo maggiormente esplicativo.

Anche per Blumenthal e Rovere, autori del *Wörterbuch der Italianischen Verben* (WIV)¹⁹, la distinzione tra gli oggetti preposizionali e gli avverbiali è un punto problematico e, spesso, l'interpretazione che ne deriva è soggettiva. Da un punto di vista rigoroso, per molti autori, un complemento è preposizionale solo nel caso in cui il verbo regge una determinata preposizione. Secondo questa interpretazione il verbo “abitare”, non avendo sempre la stessa preposizione, non sarebbe un verbo con complemento preposizionale. Dovrebbe quindi essere presentato come verbo monovalente, venendo meno alla completezza semantica. Per ovviare a questa questione, «il gruppo di Lipsia lega la valenza verbale al criterio della necessità sintattica: adottando il test di eliminazione, i costituenti che non possono essere eliminati senza rendere la frase agrammaticale sono necessari sintatticamente, quindi sono da considerare argomenti» (Rieger, 2003: 11).

Per l'italiano Prandi (2006: 123) suggerisce di usare i verbi supplenti *accadere/succedere* e *farlo* per disambiguare gli elementi necessari da quelli facoltativi. La frase *Luca abita a Cosenza*, si scinde in due: *Luca abita. Succede a Cosenza*. Secondo Prandi, la sequenza sarebbe incoerente perché «tratta un argomento interno al processo, come se si collocasse all'esterno». Diversamente nel caso della frase *Luca porta la ragazza a Cosenza. Succede a Cosenza*, in cui la circostanza di luogo inquadra dall'esterno un processo saturo.

Un altro caso incerto è dato dai verbi come *pesare*: *Il neonato pesa due chili*. Anche in questo caso l'espressione “due chili” non può essere considerata una circostanza esterna al processo, ma precisa il valore del predicato. Se applichiamo il test della riformulazione e stacciamo la frase, otteniamo un frammento di testo incoerente: *Il neonato pesa. Succede due chili*. L'unica sostituzione possibile è con avverbi: *Il neonato pesa poco*. Secondo Sabatini, si tratta di espressioni avverbiali che modificano il verbo e, in quanto tali, si comportano come circostanti necessari del verbo²⁰. Tuttavia, secondo il test prima effettuato, potremmo considerarli argomenti. La questione è controversa, ma di sicuro per un efficace risultato, questi verbi dovranno essere presentati con l'elemento che contribuisce alla loro completezza. D'accordo con Siller Runggaldier (2014: 61)

¹⁸ Sabatini, Camodeca, De Santis (2015: 42) «L'oggetto indiretto include il secondo argomento dei verbi bivalenti intransitivi come *obbedire a* [...] che reggono una preposizione tendenzialmente fissa scelta dal verbo: questi argomenti sono altrove distinti e definiti, in accordo con la tradizione valenziale tedesca, oggetti preposizionali. Sono chiamati oggetti indiretti anche le espressioni di luogo (introdotte da preposizione variabile) che possono funzionare come secondo argomento dei verbi di stato e di movimento [...]. Infine, è chiamato oggetto indiretto anche il complemento d'agente nelle frasi passive».

¹⁹ Per la seconda e terza edizione (2017) i dizionari di riferimento sono stati il Sabatini-Coletti e il *Grande dizionario dell'uso* di De Mauro. Il tipo di utenza, a cui si rivolge, ha un livello di conoscenza della lingua italiana molto elevato. Gli stessi autori nell'introduzione individuano nei traduttori, che traducono sia verso il tedesco sia verso l'italiano, i principali utenti. La novità di maggior rilievo, come osserva Marellò (2018), è data dai traduttori contestuali forniti per ogni esempio. Il vocabolario descrive 2016 verbi nella terza edizione per un totale di 15.700 sottolemmi; i traduttori contestuali sono 58.000. I sottolemmi non corrispondono alle accezioni classiche, ma sono ordinati per formule strutturali dalla più frequente alla meno frequente. L'obiettivo è guidare gli utenti a una corretta traduzione che tenga conto del registro.

²⁰ Si comportano come *pesare*, i verbi *misurare, costare, valere, durare, aspettare*.

afferriamo che «la considerazione dell’aspetto dinamico della valenza permette di abbandonare la rigida dicotomia tra attanti obbligatori e circostanziali».

Il WIV, offrendo diverse strutture per ogni lemma, descrive in maniera particolareggiata la variazione valenziale, rendendo evidente che «i verbi sono portatori di valenza ma non in maniera statica» (Siller Runggaldier, 2014: 83). L’autrice riprende la distinzione di Ágel (2000) tra potenza della valenza e realizzazione contestuale e situazionale della valenza. Per esempio il cambio di prospettiva, focalizzando parametri diversi, raffigura scene sintatticamente diverse che adempiono uno stesso *script*. Per esempio è il caso dei verbi bivalenti con valore causativo che nel cambio di prospettiva diventano monovalenti (Cordin, 2009: 43):

- (1) Ho affondato una barca - Kam një varkë.
Una barca è affondata - Një varkë është përmbytur.
- (2) Ha cresciuto i figli- Ka rritur fëmijët.
I figli sono cresciuti - Fëmijët janë rritur.

Ancora può essere messa in risalto l’attività rispetto all’oggetto, con una riduzione della valenza da verbo monovalente a bivalente:

- (3) Ho parcheggiato - Kam parkuar.
Ho parcheggiato la macchina - Kam parkuar makinën.

Per un vocabolario pedagogico conviene attenersi allo schema valenziale dell’accezione del verbo compresa nel VdB, rinviando a livelli di competenza maggiore le modifiche valenziali che occorrono sul piano semantico per il processo della metafora, ad esempio, e sul piano contestuale con il cambio di prospettiva nel quadro dell’evento comunicativo. Possiamo cioè in questa fase esimerci dal principio di co-composizionalità.

6. ESEMPI DEL VOCABOLARIO E IL CORPUS DI RIFERIMENTO

Oltre al DISC e al WIV, un altro utile strumento per la stesura degli articoli del vocabolario è stato il *Lessico di valenza per i verbi della lingua italiana*²¹ (d’ora in poi LexIt).

Ad esempio per il verbo “abitare”, con i problemi sopra esposti su come considerare la circostanza di luogo che lo completa, troviamo d’accordo il DISC e il WIV nel considerarlo verbo bivalente. Dal confronto emerge che le informazioni sulle preposizioni da usare derivano implicitamente dagli esempi:

abitare (DISC)

v.intr. (aus. avere) [sogg-v-prep.arg]

1 Vivere, alloggiare in un luogo o con qlcu.: a. a Roma, in campagna; a. con i genitori, presso amici.

²¹ LexIt si basa su un *corpus* di 3.933 verbi tratto da *Repubblica* e *Wikipedia*. Fornisce frame sintattici, filler lessicali e classi semantiche, pattern sintattici in termini di forza di associazione. In LexIt non abbiamo strutture associate ai diversi sensi di un verbo (come in Blumenthal, Rovere e Sabatini, Coletti), ma le strutture sono associate al lemma. Inoltre, non c’è differenza tra argomenti e aggiunti, però rispetto a Sabatini, Coletti le preposizioni sono meglio specificate. Cfr. Lenci, Lapesa, Bonansiga (2012).

v.tr. [sogg-v-arg] Avere una propria sede naturale o storica: questi animali abitano le zone fredde; avere una propria dimora.

abitare (WIV)

N-V-N1 (con N1 astratto: *abitare la persuasione che ...*);

N-V-N1 ([...] *perché abitiamo il mondo*);

N-V-Avv_{loc} / Prep N3 (*Abita a Milano; Abita qui*).

Il nostro scopo è invece dare maggiore risalto alle preposizioni. Di seguito il nostro esempio del verbo “abitare”:

Abitare - Banoj: FO (ausiliare *avere*) **1. SVaN / SVinN, SVAvv**, vivere in un luogo: *Abito a Roma – Banoj në Romë; Voleva abitare in Italia – Donte të banonte në Itali; [Tempo fa] ho abitato in Toscana – [Kohë më parë], kam banuar në Toscana; Vive qui [da molti anni] – Banon këtu [prej shumë vitesh]. 1a SVconN / SVdaAgg/N, vivere con qualcuno o da qualcuno: (*L'anno prossimo*) *Vera abiterà da sola – [Vitin e ardhshëm] Vera do të banojë vetëm; Il suo ragazzino abita con i genitori - I fejuari i saj banon me prindërit; Mia figlia abita dai nonni – Vajza ime banon tek gjysbërit. 1b SVinN, avere una casa in uso: *Paolo abita in affitto - Paolo banon me qira. 2. SVN, avere una casa: *Laura abita la villa (al mare) [d'estate] – Laura banon në vilën (pranë detit) [gjatë verës]. 2a* avere uno spazio dove vivere: *Gli uomini abitano la terra – Njerëzit banojnë në tokë / Njerëzit popullojnë tokën; I ragazzi difficili abitano le strade (delle periferie cittadine) – Të rinjtë problematikë banojnë në / popullojnë rrugët e periferive të aytetit. 3.* Frasi interrogative: *Dove abiti? - Ku banon? Con chi abitavi? - Me kë banon?* Frasi circostanziali: *Paolo abita in campagna, [perché ama la natura] - Paolo banon në fshat, [sepse e do natyrën].****

L'entrata del lemma, come nella tradizione, è presentata in grassetto, mentre le marche d'uso e la valenza sono evidenziate dai colori: rosso per la marca d'uso e blu per la valenza. L'indicazione dell'ausiliare segue la marca d'uso. Inoltre, la preposizione è evidenziata, oltre che dal colore, dal grassetto. Tra parentesi tonde sono dati i circostanti del nome o del verbo; tra parentesi quadre le espansioni. Si è scelto di evidenziare le preposizioni per rendere più agevole agli apprendenti la loro selezione in base ai differenti contesti sintagmatici in cui si trova il verbo. In questo modo si mettono in primo piano le differenze. Nell'esempio si vede che in albanese non si può realizzare l'ordine SVN, per cui la traduzione è “abitare nella villa vicino al mare”. Allo stesso modo “abitare” nel senso di “popolare” non può avere l'ordine SVN in albanese, pertanto deve sempre essere introdotto dalla preposizione *në (në tokë)*, invece con il verbo “popolare” si esprime l'oggetto (*tokën*).

Se paragoniamo la nostra entrata al risultato che si trova in LexIt²² vediamo che le preposizioni indicate sono quelle che ricorrono con maggiore frequenza, insieme alla costruzione transitiva.

²² <http://lexit.fileli.unipi.it/index.php?lang=it>.

Figura 1 – La struttura di “abitare” nel LexIt.

Nome	Frequenza	Forza di associazione
subj#comp-in	2958	6399.0186
subj#0	6236	3769.7453
subj#comp-a	2563	2780.2313
subj#comp-da	1308	2129.6317
subj#comp-con	837	1189.6203
subj#comp-di	815	818.2349
subj#cpred	792	612.9356
subj#comp-a#comp-da	117	182.1881
subj#obj#comp-di	150	96.3338
subj#comp-tra	77	51.2181

Per dar conto della caratteristica peculiare dei verbi che è la “variazione valenziale” (Siller Runggaldier, 2014: 85), maggiormente presente nei cosiddetti verbi “vaghi”, ossia quei verbi che presentano un’intensione semantica minima e un’estensione semantica massima, presentiamo “andare”.

Andare – Shkoj FO (ausiliare *essere*) **1 SVaN / SVinN** essere diretto verso un luogo: *dove andiamo?* - *Ku të shkojmë?*; *Vado a scuola* – *Shkoj në shkollë*; *Sto andando in biblioteca* – *Po shkoj në bibliotekë*; *Andrò alla biblioteca nazionale* - *Po shkoj në bibliotekën kombëtare*. **1a SVdaN** essere diretto da qualcuno, da chi vai? - *Vera va dal professore* – *Vera po shkon tek profesori*. **1b SVaN / SVinN** *Con quale mezzo vai?* - *Me ç’mjet shkon?* *Vera va a piedi (all’università)* - *Vera shkon në këmbë (në Universitet)*; *I ragazzi sono andati in auto*. **1c SVconN** *Con chi vai?* - *Me kë shkon?* *Vado con mio fratello* – *Shkoj me vëllain tim*. **2 SV** lavorare di macchina, strumento, funzionario: *Il computer non va* – *Kompjuteri nuk funksionon*; *L’auto andava (bene)* – *Makina funksiononte (mirë)*. **2a** avere successo: *[Quest’anno] vanno gli stivali* – *[Këtë vit] janë në modë çizmet* **2b** finire: *Il lavoro è andato* – *Iku kjo punë / u krye*. **3** Frasi argomentali / circostanziali: *Paolo, [da giovane], andava a ballare* - *Paolo, [në të ri], shkonte për të kërcyer*; *[Se non piove], vado al mare* – *[Nëse nuk bie shi], do të shkoj në plazh*.

Nell’accezione di “funzionare” la lingua albanese non usa il corrispettivo di “andare”, ma quello di “funzionare”. Per quanto riguarda l’accezione “andare di moda” in albanese si usa il corrispettivo del verbo “essere”: *sono di moda* - *janë në modë*. Il LexIt ci conferma che la frequenza della struttura SV per “andare” è molto alta, pertanto è bene renderla comprensibile già nei livelli elementari.

Per il lavoro di esemplificazione degli articoli del vocabolario sono stati scelti i corpora CorDIC LABLITA (Corpora Didattici Italiani di Confronto). Tre sono i motivi principali che stanno alla base di tale scelta:

1. la caratteristica di essere *grammatical tagging*;
2. la congruenza con le competenze linguistiche degli apprendenti;
3. la possibilità di operare un confronto tra scritto e parlato.

La scelta di un *corpus* etichettato, come sostiene Chiari (2007: 67), «fornisce precisi risultati linguistici che rispondono a criteri esatti». Inoltre, i *corpora* sono costituiti da due sezioni indipendenti: il CorDIC scritto e il CorDIC parlato. Si tratta di due *corpora* bilanciati e, pertanto, comparabili ai fini di verificare eventuali comportamenti diversi dei verbi in base alla variazione diamesica. Ogni *corpus* è una raccolta di circa 500.000 parole. Il *corpus* scritto si basa sul progetto RIDIRE (Risorsa Dinamica italiana di REte), coordinato da Emanuela Cresti e rivolto a operatori nell'insegnamento dell'italiano L2 e ad apprendenti di lingua italiana L2. I testi sono presi dal web, si tratta di una scrittura semplice, chiara e breve per le caratteristiche del mezzo. Pertanto possono fornire esempi adatti alla realizzazione delle voci lessicografiche per apprendenti di italiano L2 di livello elementare-intermedio. Il *corpus* parlato invece consta di trascrizioni di parlato spontaneo raccolte presso LABLITA (Laboratorio Linguistico Italiano dell'Università di Firenze). Come spiega Moneglia (2019), «la risorsa è stata realizzata a supporto di Cresti, Panunzi (2013) e costituisce un ambiente adatto alla formazione linguistica degli apprendenti».

7. CONCLUSIONI

La variazione valenziale permette «una riflessione interessante sulla permanenza di alcuni tratti semantici denotativi del verbo e sulla presenza / assenza di altri tratti» al variare del contesto sintagmatico (Cordin, 2009: 47). Questo permette un confronto intralinguistico fra i significati di uno stesso verbo, il numero di argomenti richiesto, le funzioni di tali argomenti e gli elementi grammaticali che ne permettono il riconoscimento (come marche morfologiche e preposizioni). Il confronto, come abbiamo visto negli esempi, è anche interlinguistico nella misura in cui fa emergere differenze contrastive tra le lingue oggetto della descrizione lessicografica.

«Richiamare l'attenzione degli apprendenti su questi aspetti significa aprire una nuova prospettiva di studio lessicale-semantico», che può essere supportata da strumenti importanti per l'educazione linguistica quali sono i vocabolari (Cordin, 2009: 47). Prendendo in considerazione le diverse accezioni proposte per uno stesso lemma verbale, si invitano gli utenti a interpretarle alla luce della variazione valenziale e a riflettere sulle diverse dipendenze messe in gioco dal contesto. Il processo di imitazione e riflessione sulle strutture date favorisce lo sviluppo delle competenze lessico – sintattiche e semantiche degli apprendenti.

Per arrivare alla padronanza linguistica gli apprendenti devono essere in grado di comprendere la gerarchia del testo e di leggerlo nella sua linearità. Per questo motivo è necessario affrontare i nodi teorici e, anche a costo di peccare di semplificazione, elaborare vocabolari pedagogici dell'italiano che spieghino il funzionamento della lingua a un pubblico straniero, come auspicato da Corda e Marellò (2004: 88).

Consapevoli del lavoro oneroso ancora da realizzare e dei dubbi e delle incertezze teoriche da approfondire, confidiamo nell'utilità del vocabolario quale strumento non solo per la decodificazione di testi italiani, ma anche per la loro produzione da parte di apprendenti albanesi di italiano L2.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ágel V. (2000), *Valenztheorie*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Balboni P. (1995), “Lessico e competenza lessicale”, in AA.VV., *Curricolo di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma, pp. 148-157.
- Baldelli I., Mazzetti A. (1974), *Vocabolario minimo della lingua italiana per stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Barki P., Gorelli S., Machetti S., Sergiacomo M. P., Strambi B. (2002), *Valutare e certificare l'italiano di stranieri*, Guerra, Perugia.
- Batinti A., Trenta W. (1982), *Ricerche sul lessico di base dell'italiano contemporaneo*, Guerra, Perugia.
- Beretta M. (1983), “Recensione a Nora Galli de' Paratesi, Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano”, in *Vox Romanica*, 42, pp. 243-247.
- Bianco M. T. (1996), *Valenzlexikon Deutsch-Italienisch. Dizionario della valenza verbale tedesco-italiano (Vldi)*, Groos, Heidelberg.
- Blumenthal P., Rovere G. (1998), *Wörterbuch der italienischen Verben. Konstruktionen, Bedeutungen, Übersetzungen*, Klett, Stuttgart.
- Bisconti V. (2012), “La svolta lessicografica di Tullio De Mauro e i dizionari contemporanei”, in *Chroniques italiennes, série web*, 23/2: <http://chroniquesitaliennes.univ-paris3.fr/PDF/Web23/Bisconti-La-svolta-lessicografica.pdf>.
- Chiari I. (2007), *Introduzione alla linguistica computazionale*, Laterza, Bari-Roma.
- Cisotto L. (2011), *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e apprendimento*, Carocci, Roma.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Consiglio d'Europa (2004²), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, tr. it. Quartapelle F., Bertocchi D., La Nuova Italia – Oxford – RCS, Firenze-Milano.
- Corda A., Marellò C. (2004), *Lessico Insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia.
- Cordin P. (2009), “La grammatica delle valenze nella prassi didattica”, in Baratter P., Dallabrida S., *Lingua e grammatica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 39-52.
- Cresti E., Panunzi A. (2013), *Introduzione ai corpora dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Curcio M. L. (1999), *Kontrastives Wörterbuch der gesprochenen Sprache Italienisch-Deutsch: Grundlagen und Auswertung*, Amades, Mannheim.
- De Mauro T. (2016), *Nuovo Vocabolario di Base (NVdB)*, versione online: <https://dizionario.internazionale.it/>
- De Mauro T. (2005), *La fabbrica delle parole. Lessico e problemi di lessicologia*, UTET, Torino.
- De Mauro T. (1999-2000), *Grande dizionario italiano dell'uso (GRADIT)*, UTET, Torino, voll. 6 e CD-ROM.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M. (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Etaslibri, Milano.
- Della Valle V. (2005), *Dizionari italiani: storia, tipi, struttura*, Carocci, Roma.
- ELDIT (2002), *Elektronisches Lernerwörterbuch Deutsch – Italienisch. Dizionario elettronico per apprendenti Italiano-Tedesco*, Europäische Akademie Bozen (EURAC), <http://eldit.eurac.edu>.
- Engel U. (1988), *Deutsche Grammatik*, Gross, Heidelberg.
- Engel U., Schumacher H. (1976), *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*, Narr, Tübingen.

- Galli de' Paratesi N. (1981), *Livello soglia*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Giacoma L. (2014), "Quello che i dizionari possono fare: l'esempio dei Dizionari di Tedesco (Giacoma-Kolb, Zanichelli-Klett)", in Abel A., Vettori C., Ralli N. (a cura di), *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus*, 15-19 July, Bolzano, pp. 551-562:
<https://euralex.org/publications/quello-che-i-dizionari-possono-fare-lesempio-dei-dizionari-di-tedesco-giacomakolb-zanichelliklett/>.
- Giacoma L., Kolb S. (2001), *Dizionario tedesco italiano- italiano tedesco (DIT)*, Zanichelli, Bologna / Klett, Stuttgart.
- Helbig G., Buscha, J. (1991), *Deutsche Grammatik*, Verlag, VEB, Leipzig.
- Helbig G., Schenkel W. (1969), *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, VEB Bibliographisches Institut, Leipzig.
- Katerinov K., Boriosi M. C., Sciarone A.G. (1991), *Calcolo di rendimento di liste di base: italiano parlato, italiano scritto. Livello soglia. Ricerche di Linguistica Computazionale*, Guerra, Perugia.
- Lenci A., Lapesa G., Bonansiga G. (2012), "LexIt: a computational Resource on Italian Argument Structure", in *Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012 Istanbul)*, pp. 3712-3718: http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/pdf/622_Paper.pdf.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Marello C. (2018), "Peter Blumenthal e Giovanni Rovere, *WIV – Wörterbuch der italienischen Verben / Dizionario dei verbi italiani*, ed. digitale Nürnberg, Acolada, 2017", in *Lingua e stile*, LIII, pp. 129-140.
- Minciarelli F., Comodi A. (2005), *Sillabo per i cinque gradi del corso di lingua e cultura italiana per stranieri*, Guerra, Perugia.
- Moneglia M. (2019), "Lablita suite. Risorse per l'acquisizione dell'italiano L2", in *Kwartalnik Neofilologiczny*, LXVI, pp. 407-421.
- Nied Curcio M. (2014), "La valenza nell'insegnamento del tedesco come lingua straniera e nella lessicografia bilingue tedesco-italiano", in Bianco M. T., Brambilla M., Mollica F. (a cura di), *Il ruolo della Grammatica Valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, Aracne, Roma, pp. 211-232.
- Nied Curcio M. (2006), "La lessicografia tedesco-italiana: storia e tendenze", in San Vicente F. (a cura di), *Lessicografia bilingue e traduzione: metodi, strumenti, approcci attuali*, Polimetrica International Scientific Publisher, Monza, pp. 57-70.
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte*, UTET, Torino.
- Rieger M. A. (2003), "I dizionari della valenza verbale e l'insegnamento del tedesco come lingua straniera", in *Quaderni del CIRSIL*, 2, pp. 1-27.
- Rumhelart, McClelland and the PDP Research Group (1986), *Parallel Distributed Processing: explorations in the microstructure of cognition*, MIT Press, Cambridge.
- Sabatini F. (2008), "La grammatica in un dizionario", in Vanvolsem S., Lepschy L. (a cura di), *Nell'officina del dizionario*, Atti del Convegno Internazionale organizzato dall'Istituto Italiano di Cultura, Lussemburgo 10 giugno 2006, Verlag, Stuttgart, pp. 111-112.
- Sabatini F., Coletti V. (1997), *DISC: Dizionario italiano Sabatini Coletti*, Giunti, Firenze, versione online http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2015), "Il modello valenziale, e un modello valenziale correlato, nella didattica dell'italiano L₁ e L₂", in Bianco M. T., Brambilla M., Mollica F. (a cura di), *Il ruolo della grammatica valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, Ariccia (RM), Aracne, pp. 33 -58.

- Sciarone A. G. (1977), *Vocabolario fondamentale della lingua italiana*, Minerva Italica, Bergamo.
- Sgroi S. C. (1994), *Diglossia, prestigio e varietà della lingua italiana*, Il Lunario, Enna.
- Siller Runggaldier H. (2014), “La valenza del verbo: un fenomeno linguistico dinamico”, in Bianco M. T., Brambilla M., Mollica F. (a cura di), *Il ruolo della grammatica valenziale nell’insegnamento delle lingue straniere*, Ariccia (RM), Aracne, pp. 59-88.
- Sommerfeldt K.-E., Schreiber H. (1977), *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Substantive*, VEB, Leipzig.
- Spinelli B. (2012), “Profilo della lingua italiana: uno strumento complementare al Quadro comune europeo di riferimento”, in *In.It*, 27, pp. 9-14.
- Spinelli B., Parizzi F. (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- Tesnière L. (1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Librairie C. Klincksieck, Paris.
- Vygotskij L.S. (1992²), *Pensiero e linguaggio*, tr. di L. Mecacci, Laterza, Roma-Bari.
- Weinrich H. (1993), *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Dudenverlag, Mannheim.