

LA FUNZIONE “INDICARE MISURA O GRADO” NELL’ITALIANO ACCADEMICO: UNA PROPOSTA OPERATIVA PER STUDENTI DI ITALIANO L2/LS

*Alessandro Canazza*¹

1. INTRODUZIONE

Tra le funzioni linguistiche ricorrenti nei testi accademici vi è quella che nel *Dizionario di italiano accademico* (DIA)² abbiamo definito “indicare misura o grado”: una categoria trasversale e fondamentale per argomentare, descrivere fenomeni, comparare dati, esprimere approssimazioni e formulare giudizi. La capacità di modulare l’intensità di un’affermazione è parte integrante della competenza comunicativa in ambito scientifico, poiché consente di mantenere la precisione, l’obiettività e la gradualità tipiche del discorso accademico (Mauranen, 1993; Gotti, 2003)³. Per gli apprendenti di italiano L2/LS, questa funzione può risultare ostica, sia per la varietà delle forme linguistiche che la esprimono (avverbi, locuzioni, strutture comparative e superlative), sia per il modo spesso implicito con cui essa viene insegnata nei materiali didattici. Scopo di questo saggio è dunque duplice: (1) descrivere il funzionamento linguistico della funzione “indicare misura o

¹ Università degli Studi di Milano.

Contributo elaborato nell’ambito del progetto «Dizionario dell’italiano accademico: forme e funzioni testuali (DIA)», Prot. P20222CFEE, finanziato dall’Unione Europea – Next-Generation EU – PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA (PNRR) – MISSIONE 4 COMPONENTE 2, INVESTIMENTO 1.1 Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) – CUP N. G53D23007160001 (Unità di ricerca dell’Università degli Studi di Milano).

² Il concetto di “italiano accademico” costituisce un’acquisizione relativamente recente degli studi linguistici: variamente denominato come lessico “accademico” (Spina, 2010; D’Aguanno, 2019), “epistemologico” (Ferrucci, 2025) o “della conoscenza” (Ferreri, 2005), è definito da D’Aguanno (2019, *Appendice*: 45) come l’insieme di parole «di registro formale, appartenenti al lessico astratto, che permettono di realizzare diverse funzioni comunicative nella scrittura complessa relativa ad argomenti diversi». Sulla base di una tradizione di studi relativa soprattutto alla lingua inglese – e per la quale si vedano almeno gli studi di Hyland, Shaw (2016), McCarthy, O’Dell (2008), Paquot (2010), Peck MacDonald (1994), Thompson, Diani (2015) e le liste di parole in Coxhead (2000) – «anche per l’italiano ci si è accorti che nei testi orientati alla produzione e trasmissione della conoscenza [...] esiste uno strato lessicale formato da parole trasversali rispetto ai settori (dunque non tecnicismi) che servono a organizzare il discorso e le relazioni concettuali» (Mastrantonio *et al.*, 2024: 565) e che è stato indagato soprattutto tramite la compilazione di liste di parole, come ad esempio quelle di Ferreri (2005), Spina (2010) e D’Aguanno (2019). Il progetto DIA (“Dizionario dell’italiano accademico: forme e funzioni testuali”), in corso di svolgimento, non si limita a considerare liste di parole da conoscere per frequentare la scuola e l’università a vantaggio sia di parlanti madrelingua sia di apprendenti l’italiano come lingua seconda, ma cerca di far emergere i complessi rapporti esistenti tra le parole analizzate, le funzioni comunicative che esse svolgono e la dimensione testuale nelle quali esse ricorrono. Per un approfondimento sull’italiano scritto accademico, oltre agli studi già citati, è fondamentale lo studio di Mastrantonio (2021); per una prima disamina delle tracce di discorso accademico nella lessicografia italiana diacronica e sincronica, sia consentito il riferimento a Canazza (2025).

³ Recenti documenti europei e statunitensi sottolineano l’importanza, in chiave glottodidattica, dell’acquisizione di concetti trasversali alle scienze nell’apprendimento: a tal proposito, si vedano almeno Beacco *et al.* (2016) e il sito di *Next Generation Science Standards* (NGSS; <https://www.nextgenscience.org/>).

grado” nell’italiano accademico; (2) proporre una serie di attività didattiche per studenti L2/LS volte allo sviluppo consapevole e produttivo della capacità d’uso di tale funzione.

2. LA FUNZIONE “INDICARE MISURA O GRADO” NELL’ITALIANO ACCADEMICO

Secondo l’approccio funzionale-pragmatico (Halliday, Matthiessen, 2004), la funzione “indicare misura o grado” si riferisce all’insieme di risorse linguistiche utilizzate per quantificare, intensificare, ridurre, comparare o modulare un’informazione⁴. Essa può manifestarsi tramite:

- avverbi di grado: *molto, poco, abbastanza, estremamente*;
- costrutti comparativi: *più... di, tanto... quanto*;
- costruzioni superlativa: *il più, il meno*;
- locuzioni preposizionali: *in larga misura, in minima parte*;
- verbi modali e valutativi: *tendere a*;
- espressioni attenuative o rafforzative: *in qualche modo, del tutto*.

Nella scrittura accademica la funzione può essere espressa in particolare da verbi come *aumentare, diminuire, sostanziare* come *aumento, diminuzione, incremento*, aggettivi come *sostanziale, netto, radicale* ecc., avverbi come *sostanzialmente, nettamente* ecc., locuzioni avverbiali come *in maniera significativa, in misura notevole, in modo rilevante*, anche in combinazione tra loro. Nei testi troveremo perciò sequenze come «Un **aumento sostanziale**», «Un **incremento netto**», «La disponibilità del lattato come substrato gluconeogenico **aumenta sostanzialmente** in seguito a periodi di intenso esercizio muscolare, mentre il contributo del glicerolo alla gluconeogenesi diviene importante quando la lipolisi è accelerata (digiuno) o nel diabete»⁵.

La funzione “indicare misura o grado” è distribuita uniformemente nei tre macrosettori di riferimento del corpus DIA (scientifico, umanistico, giuridico-economico); quanto al genere testuale, essa compare soprattutto negli articoli di ricerca, e in particolar modo nelle sezioni centrali o conclusive, dove si presentano e discutono le risultanze delle indagini effettuate sul campo, confrontandole con i dati e le conoscenze già disponibili; si vedano gli esempi:

Coerentemente con il loro maggiore contenuto in inclusi litici di elevata densità, per i campioni della cava Lodolina sono stati ottenuti valori **nettamente minori**

Le alterazioni del rapporto ventilazione/perfusione possono essere facilmente identificate: la respirazione di O₂ al 100% normalizza i valori di PaO₂ e quelli della differenza alveolo-arteriosa in pO₂ (**nettamente aumentati**, questi ultimi, durante respirazione di aria).

⁴ Sui meccanismi linguistici relativi all’espressione della misura o del grado di intensità sono utili gli studi di Bach, Jelinek, Kratzer, Partee (1995), Katsos *et al.* (2016) e Keenan (2006).

⁵ Gli esempi riportati in questa sezione sono tratti dal corpus DIA. Anche l’analisi di altri corpora, come BADIP (*Banca dati dell’italiano parlato e scritto*) o PAISÀ (*Piattaforma per l’Apprendimento dell’Italiano Su corpora Annotati*), dimostra come la funzione in esame sia fortemente presente nei testi accademici, soprattutto di ambito umanistico, per esprimere: intensificazione («L’uso del congiuntivo è diminuito notevolmente negli ultimi decenni»), quantificazione («Il fenomeno riguarda in larga misura i giovani adulti»), comparazione («Il campione è più rappresentativo di quello precedente»), attenuazione («L’analisi risulta parzialmente attendibile»).

Questa funzione, inoltre, interagisce spesso con la funzione “indicare cambiamenti e sviluppi”, come nell’esempio seguente: «Tale scambio è talmente importante che l’emergere della vita sulla Terra ha **radicalmente modificato** l’evoluzione dell’intero Pianeta»; spesso infatti lo scrivente accademico si trova a dover indicare la misura o il grado di intensità, anche non precisi, attraverso cui uno sviluppo o un cambiamento hanno inciso sulla situazione preesistente⁶.

Si noti inoltre che l’*Academic Phrasebank* (Morley, 2017), una banca dati che analogamente al DIA raggruppa le espressioni accademiche della lingua inglese per funzione comunicativa⁷, unifica, nella sezione *Describing Trends and Projections*, le funzioni che nel DIA sono chiamate “indicare cambiamenti e sviluppi” e “indicare misura o grado” in un medesimo inquadramento, che serve ad esprimere proprio la misura o il grado di un cambiamento presente o futuro:

A trend is the general direction in which something is developing or changing over time. A projection is a prediction of future change. Trends and projections are usually illustrated using line graphs in which the horizontal axis represents time. Some of the language commonly used for writing about trends and projections is given below.

Proprio il fatto che il cambiamento si sia già verificato o sia stato solamente previsto, sia pure su basi scientifiche, determina le ulteriori suddivisioni della funzione comunicativa: nel primo caso abbiamo le sotto-funzioni *Describing trends* e *Describing high and low points in figures*, mentre nel secondo caso abbiamo la sotto-funzione *Projecting trends*; comune alle due sotto-funzioni è inoltre *Highlighting data in a table or chart*. Per quanto riguarda invece l’indicazione più precisa, di tipo numerico o comunque quantitativo, della misura o del grado di un fenomeno (e che si rivolge soprattutto, anche se non univocamente, alle scienze cosiddette “dure”, cioè a base matematica), l’Academic Phrasebank presenta la funzione *Describing Quantities*, che il curatore considera particolarmente sensibile alla variazione interlinguistica:

The language for writing about quantities can be a complex area for non-native speakers because there are many combinations of short grammar words, such as prepositions and pronouns, and these can easily be confused. Many of the phrases given below also contain approximators such as: *nearly, approximately, over half, less than, just over*.

Queste indicazioni di tipo quantitativo possono essere sfruttate dallo scrivente accademico per descrivere rispettivamente *fractions and percentages, averages, ranges, ratios and proportions*.

3. UNA PROPOSTA OPERATIVA PER GLI STUDENTI DI ITALIANO L2/LS

Numerosi studi evidenziano come gli studenti L2/LS attivi in contesto universitario tendano a usare forme poco variate o marcatori quantitativi generici, trascurando la ricchezza semantica delle opzioni disponibili⁸. Le difficoltà più ricorrenti includono: uso

⁶ Sulla vaghezza delle espressioni di quantificazione si vedano Lakoff (1973), Machetti (2006), Mannaioli (2023; in particolare alle pp. 211-213 si menzionano i quantificatori vaghi come esempio di vaghezza lessicale) e Voghera (2017).

⁷ <https://www.phrasebank.manchester.ac.uk/>.

⁸ Sull’italiano accademico degli studenti stranieri, si vedano gli studi di Fragai, Fratter, Jafrancesco (2017) e, sia pure da un punto di vista più generalista, anche Vedovelli (2002). Per gli aspetti didattici si consultino

eccessivo di pochi avverbi comuni (*molto interessante, molto importante*); calchi derivanti dalle rispettive L1 (*più meglio*); difficoltà nelle costruzioni comparative e attenuative; scarsa consapevolezza del registro formale richiesto. Nei materiali didattici standard, inoltre, la funzione è spesso trattata solo in relazione a singoli avverbi, e non in modo sistematico. Di seguito si propone un’unità didattica rivolta a studenti universitari di italiano come lingua seconda o straniera e facilmente spendibile per attivare anche nella varietà accademica la funzione “indicare misura o grado”, già disponibile o in corso di perfezionamento nella lingua d’origine o attivata anche in italiano nella comunicazione ordinaria, sia pure con minori soluzioni lessicali.

4.1. *Obiettivi*

Il modulo si rivolge a studenti di livello B2-C1⁹, coinvolti in un percorso universitario, e si propone di:

- ampliare il repertorio linguistico per esprimere misura o grado;
- favorire l’uso consapevole e contestualizzato delle forme;
- sviluppare capacità di riconoscimento e produzione autonoma delle soluzioni lessicali connesse alla funzione “indicare misura o grado”.

4.2. *Struttura del modulo*

Il modulo si articola in tre fasi: esplorazione, consolidamento, produzione. Nella prima fase, di esplorazione o *input*, occorrerà per prima cosa focalizzare la funzione e i suoi esponenti lessicali, attingendo alle conoscenze pregresse degli studenti, proponendo per esempio la trascrizione di una conversazione informale:

A: Eh, guarda, ieri sono tornato a casa **molto tardi**, ero **davvero stanco** dopo il lavoro.

B: Immagino... io invece ho studiato **tantissimo**, ho passato **quasi tutta la giornata** sui libri.

A: Ma dai! Io non riesco a concentrarmi per **così tante ore** di fila. Dopo due o tre ore sono già **abbastanza distratto**.

B: Eh, dipende... io a volte sono **molto motivato**, soprattutto quando la materia mi interessa. Però ieri era **piuttosto complicato**.

A: Sì, certo. Io invece sto preparando la presentazione per l’università, ma è **troppo lunga**, non so come ridurla.

B: Beh, puoi tagliare le parti **meno importanti**, no? Io cerco sempre di essere **più sintetico** possibile.

A: Giusto, ma la mia prof è **estremamente attenta** ai dettagli, e se taglio troppo magari pensa che non ho studiato.

B: Capisco... allora magari cerca di ridurre **solo un po’** la parte introduttiva, così il resto rimane **abbastanza completo**.

A: Sì, buona idea. Così resta chiaro ma non sembra **eccessivamente lungo**.

almeno Ballarin (2017; 2018), Ballarin, Nitti (2020a; 2020b), Gauci, Nuzzo (2012) e l’aggiornato lavoro di Vedovelli (2021); alcuni spunti sono forniti inoltre in Mastrantonio (2023b) e in Troncarelli (2021).

⁹ La scelta di proporre l’azione didattica a studenti con competenza almeno B2-C1 appare motivata dalla potenziale difficoltà pragmatico-semantica della funzione interessata, ben definita negli studi di Cummins (1979) e Pienemann (1998) e richiamata anche da Ballarin, Nitti (2020a: 131-136).

Dopo aver chiesto agli studenti di riconoscere e classificare le espressioni che abbiamo evidenziato in grassetto, utili ad esprimere la funzione “indicare misura o grado” in un contesto di comunicazione ordinaria, si potrà tentare un esercizio di riformulazione graduata, nel quale le frasi dovranno essere riscritte preferendo espressioni più neutre e formali; nel caso di studenti con un livello di competenza più avanzato, si potrà chiedere loro di utilizzare alternative percepite come di registro accademico, per quanto ovviamente di loro conoscenza, magari fingendo di trasformare il dialogo in una sorta di relazione scientifica:

Ho studiato tantissimo, ho passato quasi tutta la giornata sui libri → Lo studente ha dedicato un numero considerevole di ore allo studio, impegnandosi quasi per l’intera giornata.

Il DIA, le cui prime voci sono già disponibili in rete¹⁰, potrà essere certamente d’aiuto, dal momento che molti lemmi propongono, nella sezione *Definizione*, gli equivalenti d’uso nel registro accademico e soprattutto non accademico: nel caso dell’avverbio *sostanzialmente*, ad esempio, si ricorda che, quando esprime la funzione “indicare misura o grado”, «un equivalente meno formale (proprio del linguaggio ordinario, ma presente anche nel discorso accademico) è *molto*». Anche le voci-funzione danno conto del trattamento di ciascuna funzione comunicativa al di fuori del registro accademico: “indicare misura o grado”, infatti, «nel discorso ordinario può essere espressa dalle voci *molto* o *del tutto*, pure sfruttate nel discorso accademico».

Dopo che l’apprendente, riconosciuta e attivata la funzione comunicativa, sarà nella condizione di agganciare le nuove conoscenze a ciò che gli è già noto, si potrà passare all’esplorazione del testo concettuale, proponendo la lettura di un breve testo accademico (ad esempio l’introduzione ad un articolo di ricerca o a un saggio) tratto dal corpus del progetto DIA¹¹, scelto in relazione agli interessi e ai bisogni comunicativi e formativi degli studenti. L’esempio scelto è di area scientifica:

Ne deriva che l’educazione motoria-fisica-sportiva non può tutelare solo l’aspetto qualitativo ma, attraverso strategie divertenti, coinvolgenti, motivanti, deve garantire anche quello quantitativo, riferito alla richiesta di un impegno psico-fisico adeguato, ad **intensità non eccessiva** ma neppure **troppo scarsa**. [...] Mai come oggi, proprio per la sedentarietà che affligge le attuali generazioni giovanili, è **determinante** sollecitare i bambini a muoversi, sì con divertimento e piacere, ma anche con **maggior intensità**, visto che non sempre si riesce ad aumentare la **quantità** dell’attività motoria settimanale.

Come attività preliminare, si richiederà agli studenti di riconoscere e classificare le espressioni di misura o grado presenti del testo sulla base delle categorie grammaticali di appartenenza (sostantivi, aggettivi, avverbi, locuzioni, comparativi), ordinandole in una tabella come segue:

¹⁰ Cfr. <https://pric.unive.it/progetti/dia/home>.

¹¹ Ceciliani (2018: 189). Si noti che il testo prescelto, di area scientifica e di argomento divulgativo, presenta un registro semi-formale e consente l’identificazione di marcatori sia di intensificazione sia di mitigazione. Sul tema dell’intensificazione dell’aggettivo in italiano L2, peraltro, utile è anche Spina *et al.* (2024), che si basa sull’analisi di apprendenti, se non accademici, senz’altro scolastici; sulle strategie di mitigazione in contesto accademico si veda invece Carli (2007); sugli avverbi vettori di mitigazione e valutazione, si vedano i contributi di Bondi (2002) e, più recentemente, di Yue (2024), relativi all’inglese accademico, ma ricchi di riferimenti bibliografici di taglio più teorico e generalista.

Categoria	Espressioni rilevate
Sostantivi	<i>intensità, quantità</i>
Aggettivi	<i>eccessiva, scarsa, determinante</i>
Avverbi	<i>trop...o, non</i>
Comparativi	<i>maggior...e</i>

Scopo di questa attività è la consapevolezza di quali categorie grammaticali risultino più adatte ad esprimere la funzione di nostro interesse, anche per stimolare la riflessione interlinguistica e metalinguistica sul rapporto tra forme e funzioni. Successivamente, si proporrà agli studenti di classificare il grado di intensità di ogni espressione come *forte/medio/debole* e di riscrivere le espressioni stesse variando il grado e/o le parole che lo esprimono (*maggior...e intensità → intensità sufficiente / intensità estremamente elevata; troppo scarsa → esageratamente scarsa / moderatamente scarsa*). Sarà utile anche proporre una riflessione, avviata e mediata dal docente, sul significato di ciascuna espressione e sulle ragioni che ne impongono o suggeriscono la scelta, tramite domande guida come *Che effetto produce l’uso di «non eccessiva» invece di «scarsa»? Quando si preferisce «determinante» a «importante»?* Si noti peraltro che lo stesso esercizio potrà essere proposto anche con un testo, progettato *ad hoc*, che contenga un numero più elevato o una varietà maggiore di espressioni indicanti misura o grado, per consentire agli studenti di riflettere in particolare sulle combinazioni di parole che esprimono questa funzione:

Negli ultimi decenni si è assistito a un **crescente interesse** per lo studio dell’interlingua, **in particolare** nei contesti universitari. **In larga misura**, le ricerche si sono concentrate sugli aspetti lessicali e morfosintattici, mentre gli elementi pragmatici risultano ancora **parzialmente** trascurati. Molti studi recenti confermano l’esistenza di una correlazione significativa tra padronanza lessicale e livello di competenza comunicativa. Tuttavia, le differenze tra apprendenti sembrano ancora **piuttosto marcate**, soprattutto nella produzione scritta. Alcuni autori sottolineano come le strategie di apprendimento possano **variare notevolmente** a seconda del *background* culturale e formativo degli studenti. In questo quadro, appare **estremamente importante** promuovere percorsi didattici mirati, capaci di intervenire efficacemente sui bisogni specifici di ciascun gruppo.

Sarà inoltre opportuno, in questa fase, fornire qualche spunto su come usare il DIA quale strumento di supporto all’apprendimento dell’italiano accademico: in corrispondenza della voce-funzione “indicare misura o grado”, infatti, l’utente può agevolmente individuare i lemmi ad essa correlati (ad ora, compaiono *significativo* e *sostanzialmente*), e viceversa ogni lemma viene trattato in relazione alla funzione o alle funzioni che contribuisce ad esprimere (nel caso di *sostanzialmente*, ad esempio, la funzione di nostro interesse compare in seconda posizione, perché statisticamente minoritaria nel corpus rispetto a “esprimere il grado di certezza su un’affermazione”). Partendo dal testo prescelto, che sia tratto dal corpus DIA o rimaneggiato come si è detto, si potrà suggerire agli studenti di ricercare la definizione di ciascuna parola o espressione utile ad esprimere la funzione di interesse, verificando se l’esemplificazione riportata nel DIA è coerente con quella che si ricava dal testo e sottolineando l’importanza delle sezioni *Forma e costruzione* e *Funzionamento* del dizionario, che mettono a fuoco il rapporto sintagmatico (in termini saussuriani) di ciascun lemma con gli altri elementi della frase e con le altre funzioni comunicative.

Nella seconda fase, di consolidamento o sistematizzazione di forme e funzioni, saranno invece proposti tre esercizi, da svolgersi individualmente o come attività di gruppo: un *cloze* mirato a scelta multipla, con l’obiettivo di spronare lo studente a scegliere e applicare correttamente le opportune espressioni di misura o grado in testi di tipo accademico¹²; un esercizio di riformulazione, volto a potenziare la capacità di riformulare un enunciato modulandone il grado di intensità; un esercizio di *matching*, ovvero di abbinamento.

Un esempio di *cloze* potrebbe essere il seguente:

Istruzioni: Inserisci nel testo la forma più adeguata tra le quattro opzioni proposte.

La variazione interlinguistica è un tema ___ (1) ___ dibattuto nella linguistica applicata.

Gli studiosi si sono mostrati ___ (2) ___ concordi nel ritenere che la competenza pragmatica svolga un ruolo fondamentale.

Tuttavia, gli studi sul campo appaiono ancora ___ (3) ___ esplorati, soprattutto in ambito scolastico.

Il presente lavoro intende offrire un contributo ___ (4) ___ specifico su questo aspetto, attraverso l’analisi di un corpus bilingue.

Scegli tra:

1. molto – parzialmente – scarsamente – sufficientemente
2. in larga misura – pienamente – moderatamente – approssimativamente
3. poco – parzialmente – ampiamente – scarsamente
4. poco – alquanto – più – abbastanza

Sarà possibile inoltre stimolare gli studenti a discutere e motivare ciascuna scelta, portandoli a riflettere sulla ragione per cui ciò che nella lingua comune può apparire corretto non è sempre opportuno nella varietà accademica; inoltre, si potrà chiedere loro di parafrasare le frasi utilizzando avverbi diversi da quelli presentati.

Quanto alla riformulazione, la si potrebbe sfruttare soprattutto per discutere con gli studenti sui concetti di *intensificazione/rafforzamento*, *attenuazione/mitigazione* e *comparazione*:

Istruzioni: Riscrivi ogni frase in tre versioni: *intensificata* (rafforzamento), *attenuata* (mitigazione), *comparativa* (comparazione con un’altra situazione).

Frase di partenza 1: *Il metodo si è rivelato efficace.*

Esempio di riformulazione:

Intensificata: *Il metodo si è rivelato estremamente efficace.*

Attenuata: *Il metodo si è rivelato solo parzialmente efficace.*

Comparativa: *Il metodo si è rivelato più efficace rispetto al precedente.*

Frase di partenza 2: *Il lessico dello studente è adeguato.*
(Scrivi le tre riformulazioni)

Intensificata:

Attenuata:

¹² A proposito del *cloze* nella didattica dell’italiano accademico ha scritto Mastrantonio (2023a).

Comparativa:

Frase di partenza 3: *I risultati sono chiari.*
(Scrivi le tre riformulazioni)

Intensificata:

Attenuata:

Comparativa:

Esempi di soluzione (per il docente o per un’eventuale autocorrezione):

Frase 2: *decisamente adeguato / solo in parte adeguato / più adeguato rispetto agli altri candidati*

Frase 3: *perfettamente chiari / non del tutto chiari / più chiari rispetto alla media*

L’esercizio di *matching* o abbinamento, infine, una volta risolto, consentirà agli studenti di creare nuove frasi con le stesse espressioni, magari adattandole al loro ambito di studio specifico (es. educazione, medicina, linguistica, economia):

Istruzioni: Collega ciascuna espressione nella colonna di destra con il suo significato nella colonna di sinistra.

Significato	Espressione
--------------------	--------------------

A. Non è troppo alta, ma nemmeno assente	1. non eccessiva
B. Più intensa rispetto al passato	2. maggiori intensità
C. Quantità inferiore al necessario	3. tropo scarsa
D. Fondamentale, cruciale	4. determinante
E. Numero o misura totale di qualcosa	5. quantità

Nella terza fase, di produzione scritta autonoma o di *output*, si proporrà agli studenti di scrivere individualmente l’introduzione di un saggio (circa 150 parole) su un argomento dato, chiedendo di includere almeno cinque espressioni di misura o grado. Successivamente sarà possibile attivare un meccanismo di revisione tra pari o *peer tutoring*, grazie al quale gli studenti potranno scambiarsi i testi e annotare gli usi corretti o migliorabili delle espressioni utilizzate.

4. CONCLUSIONI

La funzione “indicare misura o grado” è un elemento chiave dell’italiano accademico e rappresenta una competenza trasversale per la produzione scritta in L2/LS, in quanto consente di graduare affermazioni, sfumare giudizi, esprimere approssimazioni e costruire relazioni argomentative complesse. Nella comunicazione scientifica – scritta e parlata – la possibilità di modulare l’intensità o la quantità di un fenomeno non è solo una questione stilistica, ma uno strumento cognitivo che contribuisce a rafforzare la coerenza testuale e la precisione epistemica. Per gli apprendenti di italiano L2/LS, tuttavia, questa funzione risulta spesso poco trasparente e scarsamente trattata nei manuali. Come dimostrano numerosi studi nell’ambito della didattica delle lingue (si veda ad esempio il già richiamato

Vedovelli, 2002), gli studenti tendono a utilizzare in modo eccessivamente ridotto o improprio gli avverbi e le locuzioni che veicolano misura o grado, ricorrendo a espressioni generiche, ridondanti o calchi interferenziali dalla lingua madre.

La proposta operativa qui illustrata si inserisce nella prospettiva di un’educazione linguistica orientata all’uso consapevole e strategico della lingua, e si fonda su tre principi didattici fondamentali: l’impiego di *input* autentici o blandamente rimaneggiati, la riflessione metalinguistica e la progressione guidata dalla comprensione alla produzione. Le attività progettate, articolate in tre fasi (esplorazione, consolidamento, produzione), intendono offrire agli studenti non solo strumenti linguistici, ma anche strumenti cognitivi per analizzare e controllare i meccanismi del significato e dell’argomentazione.

In prospettiva futura, sarà utile ampliare l’approccio proposto sperimentandolo con apprendenti di profilo diverso (ad esempio studenti Erasmus, dottorandi stranieri, studenti L2/LS di discipline tecniche), nonché in contesti plurilingui o CLIL. Sarà inoltre interessante integrare strumenti digitali e tecnologie *corpus-based* per potenziare l’interazione con i dati linguistici e promuovere l’autonomia degli studenti nella scrittura accademica.

In definitiva, rendere visibili e praticabili le funzioni linguistiche implicite nel discorso scientifico – come quella di indicare misura o grado – costituisce un passo importante verso un’educazione linguistica più inclusiva, critica e orientata all’apprendimento consapevole delle lingue.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Bach E., Jelinek E., Kratzer A., Partee B. H. (eds.) (1995), *Quantification in natural languages*, Kuwar, Dordrecht.

Ballarin E. (2017), *L’italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell’italiano lingua di studio all’università a studenti in mobilità internazionale*, Edizioni Accademiche Italiane-OmniScripum GmbH & Co. KG., Saarbrücken.

Ballarin E. (2018), “Riflessioni e proposte per una glottodidattica consapevole dell’italiano accademico”, in Coonan C. M, Bier A., Ballarin E., *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell’internazionalizzazione*, Edizioni Ca’ Foscari - Digital Publishing, Venezia, pp. 233-249:
<http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-228-4/>.

Ballarini E, Nitti P. (2020a), “Le LSP nella didattica della lingua italiana. Un’indagine sulla dimensione operativa”, in Bonetto E., Ennis M. J., Unterkofler D., *Teaching languages for specific and academic purposes in higher education – English, Deutsch, Italiano*, Atti del Convegno internazionale di studi, Bolzano, 28 giugno 2018, Bozen University Press, Bolzano, pp. 127-140:
<http://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860461551.pdf>.

Ballarini E, Nitti P. (2020b), “Strategie glottodidattiche per l’italiano accademico: un’indagine sull’interferenza delle L1 nell’interlingua della L2 in ambito accademico”, in Bonetto E., Ennis M. J., Unterkofler D., *Teaching languages for specific and academic purposes in higher education – English, Deutsch, Italiano*, Atti del Convegno internazionale di studi, Bolzano, 28 giugno 2018, Bozen University Press, Bolzano, pp. 211-226:
<http://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860461551.pdf>.

Beacco J-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H. (2016), *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects*, Council of Europe, Strasbourg:
<https://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-languag/16806af387>. Trad. it. a cura di Lugarini E., *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l’elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*, in *Italiano LinguaDue*:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>.

Bondi M. (2002), “Attitude and episteme in academic discourse: adverbials of stance across genres and moves”, in *Textus*, 10, pp. 249-264.

Canazza A. (2025), “Tracce di italiano accademico nella lessicografia diacronica e sincronica: riflessioni sugli spogli per il DIA”, in *Italiano LinguaDue*, 17, 1, pp. 788-800:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/29113>.

Carli A. (2007), “La mitigazione nella lezione universitaria”, in Ciliberti A., Anderson L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 84-101.

Ceciliani A. (2018), “Didattica integrata quali-quantitativa, in educazione motoria-sportiva, e benessere in età evolutiva”, in *Formazione & Insegnamento*, 16, 1 (Suppl.), pp. 183-194:
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2774>.

Coxhead A. (2000), “A New academic word list”, in *Tesol Quarterly*, 34, 2, pp. 213-238.

Cummins J. (1979), “Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters”, in *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 197-205.

D’Aguanno D. (2019), *Insegnare l’italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.

Ferreri S. (2005), *L’alfabetizzazione lessicale: studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.

Ferrucci F. (2025), *Parole per orientarsi nella società della conoscenza. Il vocabolario epistemologico dell’italiano contemporaneo*, Franco Cesati Editore, Firenze.

Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2017), *Italiano L2 all’università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne, Roma.

Gauci P., Nuzzo E. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Carocci, Roma.

Gotti M. (2003), *Investigating specialised discourse*, Peter Lang, Bern.

Halliday M. A. K., Matthiessen C. M. I. M. (2004³), *An introduction to functional grammar*, Arnold, London.

Hyland K., Show P. (2016), *The Routledge Handbook of English for academic purposes*, Routledge, London-New York.

Katsos N. et alii (2016), “Cross-linguistic patterns in the acquisition of quantifiers”, in *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America*, 113, 33, pp. 9244-9249.

Keenan E. L. (2006), “Quantifiers: Semantics”, in *Encyclopedia of language and linguistics*, vol. 10, pp. 302-308.
<https://linguistics.ucla.edu/people/keenan/Papers/quantifiers%20semantics.pdf>.

Lakoff G. (1973), “Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts”, in *Journal of Philosophical Logic*, 2, pp 458-508.

Machetti S. (2006), *Uscire dal vago. Analisi linguistica della vaghezza nel linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.

Mannaioli G. (2023), “La vaghezza linguistica come strategia implicita persuasiva e fenomeno di interfaccia tra semantica, sintassi e pragmatica. Esempi dal discorso

pubblico contemporaneo in diverse lingue”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 206-221:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/22028>.

Mastrantonio D. (2021), “L’italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 348-368:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871>.

Mastrantonio D. (2023a), “Sul *cloze* mirato e semplificato nella didattica del registro accademico”, in Id., Salvatore E. (a cura di), *Forme, strutture e didattica dell’italiano. Studi per i 60 anni di Massimo Palermo*, Edizioni Università per Stranieri, Siena, pp. 103-114:
https://edizioni.unistrasi.it/1277/1720/Sul_cloze_mirato_e_semplificato_nella_didattica_del_registro_accademico_-_p._103.htm.

Mastrantonio D. (2023b), “Le regolarità nascoste: aspetti comunicativi sottorappresentati nella didattica L2/LS”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 343-358:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20397>.

Mastrantonio D., Sakr A., Dota M., Nardella S. (2024), “Il progetto PRIN 2022 PNRR «Dizionario dell’italiano accademico: forme e funzioni testuali» (DIA): prime acquisizioni e prospettive”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 2, pp. 564-605:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27866>.

Mauranen A. (1993), *Cultural Differences in Academic Rhetoric*, Peter Lang, Bern.

McCarthy M., O’Dell F. (2008), *Academic vocabulary in use*, Cambridge University Press, Cambridge.

Morley J. (2017), *The Academic Phrasebank. An Academic Writing Resource for Students and Researchers*, The University of Manchester:
<https://www.phrasebank.manchester.ac.uk/>.

NGSS: *Next Generation Science Standards*:
<https://www.nextgenscience.org/>.

Paquot M. (2010), *Academic Vocabulary in Learner Writing. From Extraction to Analysis*, Continuum, New York.

Peck MacDonald S. (1994), *Professional Academic Writing in the Humanities and Social Sciences*, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville.

Pienemann M. (1998), *Language processing and second language development: processability theory*, John Benjamins, Amsterdam.

Spina S. (2010), “AIWL: una lista di frequenza dell’italiano accademico”, in Bolasco S., Chiari I., Giuliano L. (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data. Proceedings of the 10th International Conference “Journées d’Analyse statistique des Données Textuelles”* (9-11 June 2010 - Sapienza University of Rome), LED, Milano, pp. 1317-1325.

Spina S., Glaznieks A., Abel A. (2024), “L’intensificazione dell’aggettivo in italiano L2: uno studio sugli studenti delle scuole dell’Alto Adige”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 1, pp. 311-331:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23843>.

Thompson P., Diani G. (2015), *English for Academic Purposes. Approaches and Implications*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge.

Troncarelli D. (2021), “Scrittura accademica in Italiano L2: strategie di insegnamento e apprendimento per la stesura del testo espositivo”, in Casadei A., Fedi F., Nacinovich A., Torre A. (a cura di), *Letteratura e Scienze. Atti delle sessioni parallele del XXIII Congresso dell’ADI (Associazione degli Italianisti)*, Pisa, 12-14 settembre 2019, ADI editore, Roma, pagine non numerate.

Vedovelli M. (2002), *L’italiano degli stranieri*, Carocci, Roma.

Vedovelli M. (2021), *Guida all’italiano per stranieri Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Nuova edizione, Carocci, Roma.

Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica*, Carocci, Roma.

Yue C. (2024), “We make viewpoints in different ways: the use of stance adverbials across academic levels and disciplines”, in *Cogent Arts and Humanities*, 11, 1: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311983.2024.2435169>.

