

LTO - Lingua e testi di oggi

Linguistica, didattica dell'italiano e traduzione



Rivista semestrale

n. 1-2021



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DELL'INSUBRIA



**CRED - Centro di Ricerche
Epigrafiche e Documentali**



Franco Cesati Editore

LTO - Lingua e testi di oggi

Linguistica, didattica dell'italiano e traduzione



Rivista semestrale

n. 1-2021



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DELL'INSUBRIA**



**CRED - Centro di Ricerche
Epigrafiche e Documentali**



Franco Cesati Editore

Organi della Rivista

La Rivista è dotata di diversi organi adibiti ciascuno alla propria funzione:

- *Direzione e Vicedirezione (D)* – Quest’organo è responsabile della Rivista, della valutazione relativa alla scientificità dei contributi e della loro pertinenza rispetto al taglio della Rivista;

- *Direzione Responsabile (R)* – Quest’organo si occupa della responsabilità legale della pubblicazione ai fini giuridici ed è rappresentato da Cesati Editore.

- *Comitato Redazionale (CR)* – Quest’organo provvede alla ricezione dei contributi e ne avvia una prima lettura, in modo da attivarsi come filtro, verificando che le norme editoriali siano rispettate scrupolosamente e che i contributi rispettino le tematiche della Rivista;

- *Comitato Scientifico (CS)* – I membri del Comitato Scientifico possono proporre contributi per la rivista e dare suggerimenti sui contributi selezionati dai comitati di Direzione e Vicedirezione. Possono inoltre essere coinvolti come revisori anonimi dei contributi ammessi alla revisione.

Direzione

Federico Della Corte (Univ. eCampus – Univ. Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Varsavia), Pierangela Diadori (Univ. per Stranieri di Siena), Paolo Nitti (Univ. degli Studi dell’Insubria), Donatella Troncarelli (Univ. per Stranieri di Siena).

Vicedirezione

Cristiana De Santis (Alma Mater Bologna), Giada Mattarucco (Univ. per Stranieri di Siena), Elena Monami (Univ. per Stranieri Siena), Giulio Facchetti (Univ. degli Studi dell’Insubria), Elisabetta Tonello (Univ. eCampus).

Comitato Redazionale

Elena Ballarin (Univ. Ca’ Foscari Venezia), Giuseppe Caruso (Univ. per Stranieri Siena), Micaela Grosso (Centro Interculturale di Torino), Leonardo Masi (Univ. Kardynała Stefana Wyszyńskiego Varsavia), Alberto Regagliolo (Univ. Kardynała Stefana Wyszyńskiego Varsavia), Stefania Semplici (Univ. per Stranieri Siena), Gianni Sibilla (Università Cattolica di Milano)

Comitato Scientifico

Alvise Andreose, Università eCampus	Emilio Manzotti, Università della Svizzera Italiana
Gaetano Berruto, già Università di Torino e Università di Zurigo	Massimo Palermo, Università Stranieri Siena
Lucia Bertolini, Università eCampus	Giuseppe Patota, Università di Siena, sezione di Arezzo
Paola Bocale, Università dell'Insubria	Elena Pistolesi, Università Stranieri Perugia
Césareo Calvo, Universitat de València	Fabio Rossi, Università di Messina
Gabriella Cartago Scattaglia, Università di Milano	Francesco Sabatini, Accademia della Crusca, già Università Roma Tre
Lorenzo Coveri, Accademia della Crusca, già Università di Genova	Matteo Santipolo, Università di Padova
Sandra Covino, Università per Stranieri di Perugia	Rosaria Sardo, Università di Catania
Paolo Fabbri, Università Luiss	Enrico Serena, Ruhr-Universität Bochum
Guido Carli	Antonio Sorella, Università G. d'Annunzio Chieti-Pescara
Angela Ferrari, Università di Basilea	Stefano Telve, Università della Toscana Viterbo
Fabiana Fusco, Università di Udine	Carmen Van den Bergh, Universiteit Leiden
Gianmarco Gaspari, Università dell'Insubria	Matteo Viale, Alma Mater Università Bologna
Marco Giola, Università eCampus	Alessandra Vicentini, Università dell'Insubria
Riccardo Gualdo, Università della Toscana Viterbo	
Imsuk Jung, Università per Stranieri di Siena	
Sara Laviosa, Università di Bari	
Sergio Lubello, Università di Salerno	
Manuela Manfredini, Università di Genova	

La Rivista ha al centro dei suoi interessi il testo, considerato dal punto di vista della linguistica italiana e dell'italianistica in senso lato, della traduzione (anche intralinguistica e intersemiotica) e della didattica dell'italiano come prima e seconda lingua.

L'asse portante è la linguistica testuale dell'italiano, con apertura a discipline affini (sociolinguistica, pragmatica, analisi conversazionale ecc.), in riferimento a testi realizzati entro 5 anni dall'uscita di ogni numero della Rivista. Anche nel caso delle critiche e delle traduzioni di testi meno recenti, occorrerà che queste siano redatte negli ultimi 5 anni. Il taglio eminentemente contemporaneo della Rivista si associa a questioni interdisciplinari, come appunto quelle di ambito traduttologico e didattico oltre che linguistico.

La Rivista è suddivisa in tre sezioni, che corrispondono alle aree tematiche individuate:

Nel testo	Attraverso il testo	Da testo a testo
Questa sezione è dedicata allo studio del testo come unità linguistico-comunicativa	Questa sezione comprende contributi sul testo nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano come prima e seconda lingua, anche nell'alfabetizzazione primaria e degli adulti	Questa sezione è centrata sul testo orale e scritto nella traduzione interlinguistica (da e verso l'italiano) e intralinguistica (in italiano)

La Rivista, a cadenza semestrale, afferisce al Centro di Ricerche Epigrafiche e Documentali (CRED) dell'Università degli Studi dell'Insubria, è pubblicata gratuitamente *online* dall'editore Cesati di Firenze ed è diffusa in modalità *open access*. La Rivista si attiene a un codice etico basato sulle Linee Guida "COPE's (Committee on Publication Ethics) Best Practices Guidelines for Journal Editors". Ogni testo proposto per la pubblicazione nella Rivista LTO è sottoposto ad almeno due revisori tra studiosi esterni al Comitato di Direzione e Vicedirezione della Rivista, secondo una procedura di revisione in doppio cieco (*double-blind peer review*). Prima della pubblicazione, ogni numero della Rivista LTO è sottoposto a una ulteriore revisione da parte del Comitato Scientifico, dopo che ogni singolo articolo è stato sottoposto al giudizio di due revisori anonimi e ne ha ricevuto il parere positivo.

Contributi

I contributi (scritti in italiano o in inglese) dovranno attenersi alle norme redazionali e non potranno superare le 25.000 battute, includendo gli spazi e la bibliografia. Ogni numero conterrà dai 4 ai 6 contributi.

I contributi saranno inviati ai Direttori della Rivista che, con l'aiuto del Comitato Scientifico, li sottoporranno alla procedura di valutazione secondo una modalità di revisione doppia, cieca e anonima; se le valutazioni presenteranno contrasti netti, sarà prevista una terza revisione anonima. L'indirizzo e-mail al quale inviare i contributi è linguaetestidioggi@uninsubria.it

Destinatari

La Rivista è rivolta a coloro che si occupano in ambito sincronico di linguistica italiana, di didattica della lingua italiana, di traduzione da e verso l'italiano.

Abbonamento Italia: due numeri all'anno € 45. Fascicolo singolo € 25.

Abbonamento estero: due numeri all'anno € 90. Fascicolo singolo € 50.

Distribuzione:
Messagerie libri spa.

ISSN: 2724-6701

© 2020 proprietà letteraria riservata
Franco Cesati Editore
via Guasti, 2 - 50134 Firenze
www.francocesatieditore.com -
email: info@francocesatieditore.com

SOMMARIO

NEL TESTO

Dalla Maison al Brand: l'uso di forestierismi nella lingua delle riviste di moda

» 13

DONATELLA TRONCARELLI, Università per Stranieri di Siena
Abstract: la lingua della moda è una lingua di specializzazione caratterizzata dal contatto interlinguistico. La continua introduzione di nuovi stili, abiti e accessori richiede un rinnovamento incessante del vocabolario, non solo per poter nominare nuove creazioni ma anche per dare nuovi nomi a quelle già in voga con lo scopo di presentarle come novità. Questa lingua in continua evoluzione è spesso arricchita con prestiti da altre lingue, in particolare dal francese e dall'inglese. Il francese ha influenzato il lessico italiano della moda nel passato, con l'introduzione di termini per indicare materiali, modelli, capi e stili, alcuni dei quali usati ancora oggi. L'inglese ha iniziato la propria influenza nel XIX secolo diventando dominante nel XX secolo. Negli ultimi decenni la globalizzazione ha promosso la diffusione dell'inglese nel linguaggio della moda attraverso un vocabolario condiviso e incrementato a livello internazionale. Molti anglicismi sono entrati nelle attuali riviste di moda soppiantando i francesismi o combinandosi con parole francesi e dando vita a neologismi. Termini inglesi sono comunque sempre più presenti nei reportage e negli editoriali di moda per evidenziare le novità ed esaltarne le caratteristiche, favorendo così la creazione di testi ibridi, comprensibili solo agli appassionati di moda.

Il presente contributo prende in esame l'impiego di termini francesi e inglesi per arricchire e rinnovare il

lessico italiano della moda e i testi ibridi nelle riviste di moda in cui termini inglesi sono inseriti in contesti sintattici italiani per realizzare messaggi persuasivi.

“Sbarcò clandestinamente nel Lazio”. Scrittori migranti a colloquio con la tradizione letteraria

29

JACOPO FERRARI, Università degli Studi di Milano

Abstract: il contributo si occupa del rapporto che i romanzi e racconti in lingua italiana degli scrittori immigrati stabiliscono con la tradizione letteraria della nuova lingua. Attraverso l'analisi di un campione di testi, sono passate in rassegna le motivazioni e le modalità con cui le riprese, gli omaggi, le citazioni vengono attuate. In particolare, il contributo si focalizza su due percorsi. Un primo relativo a lessico, immagini e situazioni dell'Eneide, la cui vicenda è interpretata dagli autori migranti, in chiave moderna, come viaggio della speranza di un *profugus* clandestino. Un secondo percorso riguarda invece Dante e il riuso politemico della Commedia: simbolo di una distanza culturale incolmabile per alcuni, di un possibile incontro per altri, inesauribile risorsa linguistica per tutti. La rappresentazione dello studio della Commedia nelle autobiografie di giovani scrittori immigrati e delle problematiche culturali e religiose, prima ancora che linguistiche, che comporta, permette di considerare, una volta di più, la necessità di un'educazione interculturale nella scuola italiana.

ATTRAVERSO IL TESTO

Il processo di lettura e la facilitazione dei manuali disciplinari

43

GIANLUCA BALDO, Università degli Studi di Udine

Abstract: la cospicua presenza di studenti con background migratorio nelle scuole italiane, unitamente agli esiti della rilevazione PISA 2018, riportano l'attenzione sul tema della comprensibilità dei manuali disciplinari scolastici. La lettura si configura come un processo complesso, articolato su più livelli, ciascuno dei quali può essere fonte di fraintendimenti e ostacoli. È tuttavia

possibile procedere con tecniche di facilitazione linguistica, che hanno il vantaggio di mediare la difficoltà dei testi e nel contempo di suggerire agli apprendenti delle strategie efficaci, trasferibili ad altri contesti e situazioni. In questo modo, con un impegno collettivo del corpo docente, è possibile proporre un intervento inclusivo e nel contempo stimolare lo sviluppo delle competenze accademiche e della lingua dello studio.

The role of pronunciation and intonation in learning Italian as a foreign language: possible strategies to teach segmentals and suprasegmentals beyond textbooks

55

LIVIA MANZINI, University of Birmingham

Abstract: this article aims to explore the role of pronunciation and intonation in teaching Italian as a foreign language and it investigates possible teaching strategies to be adopted to enhance the attention on these skills. Firstly, the article reports the results emerged from a recent study regarding the present status of pronunciation and intonation sections in primers commonly used to teach Italian in FL contexts. In particular, the study points out the major theoretical approaches on which explanations and activities are based, it defines the most common locations of the pronunciation and intonation sections in Italian coursebooks, and it outlines the types of activities offered. Secondly, the analyses provides a possible tool to determine the role of segmentals and suprasegmentals in learning Italian as a foreign language from the learners' perspective, and a possible teaching strategy to include the training of pronunciation and intonation in the academic curriculum.

L'insegnamento delle lingue accademiche nei contesti di internazionalizzazione. Dall'italiano alle lingue straniere

75

ELENA BALLARIN, Università Ca' Foscari Venezia

GIOVANNI FAVATA, Università per Stranieri di Siena

PAOLO NITTI, Università degli Studi dell'Insubria

Abstract: l'ambiente universitario si interroga da più di un decennio sulle specificità della lingua accademica,

sia per quanto concerne la descrizione delle caratteristiche linguistiche che per quanto concerne le pratiche di insegnamento. La questione diviene particolarmente significativa all'interno dei contesti di internazionalizzazione dei percorsi universitari, perché la didattica della lingua accademica è funzionale alla riuscita dei percorsi formativi. In questo contributo si propongono alcuni modelli di risposta alle sfide dei Centri Linguistici di Ateneo riguardo all'insegnamento delle lingue accademiche, descrivendo tre ambienti di formazione universitaria, relativi alla didattica dell'italiano (L1), dell'italiano come lingua seconda (L2) e delle lingue straniere (LS). In particolare, si intende sottolineare la necessità di un intervento a fronte di un bisogno formativo significativo, percepito da molte realtà universitarie: l'insegnamento della lingua accademica.

DA TESTO A TESTO

Edward George Bulwer-Lytton oggi: i nuovi dintorni del testo tradotto

MARCO BARLETTA, Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Abstract: precursore dei *newgate novels*, pioniere dei romanzi *dandy* e *silver fork* e sperimentatore dei più diversi generi, dal gotico-esoterico al fantascientifico, lo scrittore inglese Edward George Bulwer-Lytton (1803-1873) era uno dei più rinomati e tradotti autori della sua epoca (Marucci 2003). Elemento ricorrente del suo *usus scribendi* è la presenza di un denso e complesso apparato paratestuale che chi traduce i testi bulweriani in un'altra lingua non può non tenere in considerazione. Con una prospettiva del processo traduttivo come *humanist response* (Wright 2016) e muovendo dai più recenti contributi sul profilo di chi traduce in relazione ai paratesti del testo tradotto (Catalano e Marcialis 2020; Batchelor 2018; Hermans 2014), l'articolo analizza l'ampio sistema paratestuale della recente traduzione del romanzo

dandy bulweriano, Pelham. Avventure di un gentiluomo (2009) svolta da Daniele Tinti, in modo da mettere in rilievo la relazione tra il profilo del traduttore e il suo operato, come anche il valore attuale delle opere bulweriane e, più in generale, della traduzione letteraria.

Invio dei contributi e norme redazionali

115

NEL TESTO

Dalla *Maison* al *Brand*: l'uso di forestierismi nella lingua delle riviste di moda

DONATELLA TRONCARELLI*

Abstract: La lingua della moda è una lingua di specializzazione caratterizzata dal contatto interlinguistico. La continua introduzione di nuovi stili, abiti e accessori richiede un rinnovamento incessante del vocabolario, non solo per poter nominare nuove creazioni ma anche per dare nuovi nomi a quelle già in voga con lo scopo di presentarle come novità. Questa lingua in continua evoluzione è spesso arricchita con prestiti da altre lingue, in particolare dal francese e dall'inglese. Il francese ha influenzato il lessico italiano della moda nel passato, con l'introduzione di termini per indicare materiali, modelli, capi e stili, alcuni dei quali usati ancora oggi. L'inglese ha iniziato la propria influenza nel XIX secolo diventando dominante nel XX secolo. Negli ultimi decenni la globalizzazione ha promosso la diffusione dell'inglese nel linguaggio della moda attraverso un vocabolario condiviso e incrementato a livello internazionale. Molti anglicismi sono entrati nelle attuali riviste di moda soppiantando i francesismi o combinandosi con parole francesi e dando vita a neologismi. Termini inglesi sono comunque sempre più presenti nei reportage e negli editoriali di moda per evidenziare le novità ed esaltarne le caratteristiche, favorendo così la creazione di testi ibridi, comprensibili solo agli appassionati di moda.

* Università per Stranieri di Siena, troncarelli@unistrasi.it.

Il presente contributo prende in esame l'impiego di termini francesi e inglesi per arricchire e rinnovare il lessico italiano della moda e i testi ibridi nelle riviste di moda in cui termini inglesi sono inseriti in contesti sintattici italiani per realizzare messaggi persuasivi.

Parole chiave: Lingua della moda, Forestierismi, Anglicismi, Francesismi, Lingue speciali, Linguistica italiana

Abstract: The language of fashion is a specialized language characterized by cross-linguistic contacts. The continual renewal of styles, clothes and accessories requires a renewal of its vocabulary, not only to name new objects, but also to give new names to old ones and let them to be perceived as attractive by the audience. This ever-changing language is very often enriched by borrowings from various languages, mainly from French and English. French influenced the Italian specialized fashion lexis in the past, introducing terms for materials, patterns and styles that are still used nowadays. English started its influence more recently, in the 19th century, but began to be dominant in 20th century. In the last few decades, globalization has helped the spread of this language in the world of fashion with a vocabulary that is shared and enriched at an international level. Many Anglicisms made their way into contemporary fashion magazine dismissing some French terms or combining them to give life to neologisms. However, English words are not only increasingly used in fashion reportages and editorials to highlight novelties and exalt their features, but also to fascinate readers and let them buy goods, fostering the creation of hybrid texts that can be understood only by fashion addicts.

The present paper takes into consideration the use of French and English terms to enrich and renew the Italian language of fashion and the intrinsically hybrid nature of texts in fashion magazines, where English words are fit into Italian syntactic patterns for persuasive purposes.

Keywords: Fashion language, Foreign words, Anglicisms in Italian, Gallicisms in Italian, Specialized language, Italian Linguistics

1. Introduzione

La lingua della moda, intesa come la lingua usata per parlare di moda, è un ambito della variazione diafasica caratterizzata da un forte dinamismo. L'incessante rinnovamento che contraddistingue questo settore ha infatti ricadute sulle modalità linguistiche utilizzate per parlare di stili, modelli, materiali e prodotti, investendo soprattutto il piano lessicale, interessato da una rapida obsolescenza del vocabolario e dall'introduzione costante di neologismi, come è stato evidenziato da vari autori (tra gli altri Catricalà 2006; Catricalà 2011, Bombi 2011; Matzeu e Ondelli 2014). La trasformazione continua della lingua della moda non è comunque solo da attribuire all'esigenza di designare nuove creazioni e lavorazioni, ma è anche legata all'intento di rendere il prodotto attraente e desiderabile per un pubblico potenziale di acquirenti. Come altre lingue speciali, anche quella della moda è infatti caratterizzata da una dimensione verticale (Cortelazzo 2000), al cui livello di maggiore specializzazione del discorso si colloca la comunicazione tra specialisti, con esigenze fortemente denotative, mentre a un livello inferiore di specializzazione si posiziona la comunicazione divulgativa, volta ad orientare i gusti e gli acquisti di un pubblico generico, eterogeneo e non specializzato che indossa o ammira i capi di moda (Rak e Catricalà 2013). Questo secondo livello di specializzazione trova principalmente espressione nelle riviste di moda, in cui l'intento promozionale della comunicazione genera sovrapposizioni con il linguaggio pubblicitario. Si tratta di un testo in cui la componente iconica domina su quella verbale, relegata alla funzione di agganciare quanto è mostrato dalle immagini per nominare o descrivere un capo di abbigliamento, un accessorio o un cosmetico e metterne in risalto alcuni aspetti in modo da potenziarne l'attrattività. Lo stile adottato è in larga parte didascalico e impregnato di forestierismi, che contribuiscono al rinnovamento continuamente ricercato dalla moda, consentendo di attribuire a

referenti noti nuovi nomi e di evocare l'idea di ricercatezza e rarità (Rak e Catricalà 2013).

Il presente contributo prende in esame questo vistoso fenomeno di ricorso al prestito da lingue straniere che nella lingua della moda va oltre l'esigenza puramente denotativa, condivisa con le altre lingue speciali, e che negli ultimi decenni ha visto l'avanzare a grandi passi dell'inglese, che è andato ad occupare una posizione preminente, sottraendo spazio anche all'italiano nelle pagine delle più diffuse riviste femminili di moda.

2. Le riviste femminili di moda

La moda ha da sempre varcato i confini nazionali ma negli ultimi decenni la sua portata è diventata globale. Alla ricerca di nuovi mercati, a cui la moda ha costantemente aspirato e che ha spinto i *brand* a promuovere sfilate in sedi sempre più inedite (Iannilli e Linfante 2019) e ad aprire nuove *boutique* in varie parti nel mondo, si sono affiancati infatti la delocalizzazione della filiera produttiva e l'acquisizione da parte di gruppi stranieri di marchi legati all'eccellenza e all'espressione di un territorio, incrementandone l'internazionalizzazione. Il processo di assottigliamento e di integrazione delle differenze culturali, legato alla disponibilità degli stessi capi di abbigliamento, sia di alto lusso sia *prêt-à-porter* o *fast fashion*, in più luoghi del pianeta, è reso possibile dalla costante ricerca di equilibrio tra la dimensione internazionale che la moda rincorre e la valenza locale dei *brand*. Nella conquista di nuovi mercati, un marchio deve infatti coniugare la propria espansione sovranazionale con la conservazione delle caratteristiche che ne definiscono l'identità, rendendolo unico, caratteristiche nella maggior parte dei casi legate al luogo di origine.

La comunicazione, di cui il sistema moda si serve per diffondere e rendere attraenti presso un vasto e variegato pubblico i propri prodotti, riflette questo intreccio tra dimensione internazionale e locale. Le più diffuse riviste femminili di moda, che circolano attualmente in Italia e su cui si basa il presente contributo, sono in gran parte testate straniere a diffusione internazionale, con sedi editoriali locali in diverse parti del mondo e con siti *online* in differenti lingue.

La più famosa e prestigiosa è sicuramente la statunitense *Vogue*, il cui primo numero risale al 17 novembre del 1892. Con tiratura

mensile, questa rivista è attualmente pubblicata in 16 lingue e in 21 edizioni nazionali. In Italia è approdata nel 1965 e nel 2010 è stato lanciato in rete il sito italiano, a cui hanno fatto seguiti quelli in altre lingue realizzati per altri 22 Paesi. Sempre statunitensi sono *Cosmopolitan*, *Glamour* e *Vanity Fair*, testate diffuse comunque in tutto il globo. La prima, attualmente pubblicata in 34 lingue e in 58 edizioni nazionali, è apparsa negli USA sempre alla fine dell'800, mentre ha dato avvio all'edizione italiana nel 1973. Più giovane è invece *Glamour* nata nel 1939 e diffusa in Italia a partire dal 1976, con il titolo *Lei*. Rinominata *Glamour* nel 1992, ha chiuso i battenti dopo l'uscita del numero di gennaio 2020, trasferendosi sul *web*. Come le altre riviste dedicate alla moda ha edizioni locali in diversi Paesi del mondo e sta ampliando la propria diffusione nell'est Europa, Sud America e Sud Africa. Dello stesso gruppo editoriale è *Vanity Fair*, nata alla fine degli anni '80 del secolo scorso, stampata e distribuita in oltre 100 nazioni tra le quali l'Italia a partire dal 2003. Francese è invece il settimanale *Elle* che conta 42 edizioni nazionali con vendita in 60 Paesi e 16 siti internet. La sua prima uscita in patria è del 1945 ma è arrivata in Italia nel 1987, lo stesso anno in cui ha avuto inizio anche la distribuzione della rivista *Marie Claire*. Nata sempre in Francia nel 1937, come le altre grandi *fashion magazine*, *Marie Claire* ha un profilo internazionale con vendita in 23 Paesi e versioni web. Italiano è infine il settimanale *Grazia*, distribuito sul territorio nazionale dal 1938 e presente in 5 continenti con 20 edizioni nazionali. Anche questo periodico, che raggiunge 17 milioni di lettori, utilizza una diffusione multicanale attraverso siti *web* e *social* in grado di coinvolgere un numero di utenti ancora più elevato.

In tutte queste riviste il discorso sulla moda si snoda in servizi fotografici, centrati su immagini di modelle che indossano abiti e accessori mostrando le tendenze della stagione, servizi nei quali l'apporto linguistico è limitato alle didascalie che descrivono ed esaltano i prodotti, e in articoli redazionali in cui la promozione delle creazioni e del loro *styling* è mascherata da notizia o reportage (Castronovo e Trafaglia, 2000). Su entrambe queste tipologie di testi si basa l'analisi qualitativa illustrata nei paragrafi che seguono¹.

1 L'analisi prende in esame 15 numeri delle riviste presentate in questo paragrafo, pubblicati tra gennaio 2019 e aprile 2020.

3. Prestiti di lunga durata e neologismi esogeni

Sfogliando una delle riviste di moda, tra quelle indicate nel precedente paragrafo, o accedendo a uno dei siti *online* delle testate più note si riscontra, negli articoli redazionali e nei servizi che presentano le ultime creazioni, un ampio uso di forestierismi di varia matrice².

Si tratta in parte di francesismi che presentano una lunga tenuta nella lingua della moda, anche degli addetti ai lavori. Entrati nella terminologia specifica di questo settore a partire dal XVII secolo, dietro l'infusso della moda francese, come il termine stesso *moda*, attestato proprio a partire da questo secolo (Mattarucco 2012: 109), molti francesismi risultano ancora vitali³. Senza considerare prestiti adattati come *abbigliamento*, *scialle* o *felpa*, ormai percepiti come parole italiane senza interrogativi sulla loro origine da parte dei lettori, si riscontra nelle riviste il ricorso a diversi termini francesi per definire i tessuti, materiali e lavorazioni come *chiffon*, *tulle*, *satin*, *crêpe*, *gabardine*, *popeline*, *piquet*, *denim*, *crochet*, *mélange*, *jacquard*, *pois*, *plissé*, *paillette*, *vichy*, *ruche* e *volant*. Altri invece designano capi di abbigliamento: *chemisier*, *gilet*, *salopette*, *collant*, *foulard*, *tailleur*. Alcuni sono riferiti a borse e calzature o a loro parti: *pochette*, *sabot*, *decolleté*, *plateau*⁴. Nell'ambito della cosmesi resistono parole come *nuance* e *maquillage*. Sempreverde risulta l'impiego di *lingerie*, *silhouette*, *bijoux*, *boutique* e *griffe*, di aggettivi come *chic*, *deluxe*, *sauvage* e *retrò*, della locuzione *prêt-à-porter*. Il termine *maison* è di gran lunga più usato di casa di moda, ma sempre più spesso associato all'inglese *brand* piuttosto che all'italiano marchio.

Entrato nella lingua della moda a partire dall'Ottocento con parole quali *tight*, *jersey* e *tweed* (Mattarucco 2012), l'inglese eserci-

2 Secondo uno studio condotto da Matzeu e Ondelli (2014) su 700 testi di tipo giornalistico che trattano di moda, pubblicati *online* tra ottobre 2012 e aprile 2013, i forestierismi non adattati rappresentano il 4,67% delle occorrenze totali del *corpus* raccolto.

3 Per una panoramica in prospettiva storica, oltre a Mattarucco 2012 vedi Sergio 2010.

4 *Decolleté* indica sia la scollatura di un abito che mantiene scoperto il collo, sia le classiche scarpe femminili che lasciano scoperto il collo del piede. Con il termine *plateau* è invece indicato lo spessore della parte piana della scarpa, sotto la suola.

ta infatti da qualche decennio un decisivo influsso sulla comunicazione di questo settore con l'introduzione di termini che superano numericamente i francesismi e in alcuni casi li soppiantano⁵. Mentre i prestiti dal francese sono costituiti in larga parte da tecnicismi, non facilmente sostituibili con un corrispondente italiano, gli anglicismi, soprattutto quelli di recente introduzione, sono spesso prestiti di lusso, il cui uso va dunque oltre la funzione meramente denotativa. Questo è il caso di sostantivi come *dress*, *boots*, *bomber*, *handbag*, *jewelery*, *trolley*, *sunglasses*, *sneakers*, *jumpsuit*, *lipstick* utilizzati per rendere più interessante e seducente il prodotto rispetto ai più comuni e meno attraenti abito, stivali, giubbotto, borsa, gioielli, valigia con le ruote, occhiali da sole, scarpe sportive, tuta e rossetto. Anche composti come *longdress*, *minidress*, *flats* si ritiene possano esercitare sulle lettrici un fascino maggiore dei corrispondenti italiani. Non solo più espressive, ma anche più economiche e quindi preferibili, appaiono costruzioni determinante-determinato come *shopping bag*, *crossbody bag*, *belt bag* e *ankle boots*, laddove l'italiano userebbe un sintagma preposizionale per spiegare la caratteristica descrittiva dell'oggetto o ricorrere a una unità lessicale superiore (es. borsa per la spesa o da spesa).

Nell'elenco dei sostantivi non mancano neologismi introdotti per designare creazioni non radicalmente nuove ma con precisi attributi come *pumps* (scarpe décolleté con tacco di almeno 8 cm), *slingback* (scarpe chiuse anteriormente con tallone aperto e cinturino nella parte posteriore della caviglia) o *blazer* (giacca non abbinata a gonna o pantaloni).



Figura 1 - Pumps

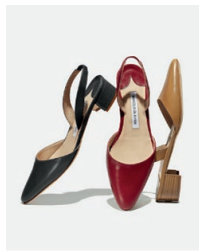


Figura 2 - Slingback



Figura 3 - Blazer

⁵ Nel *corpus* di Matzeu e Ondelli (2014) gli anglicismi rappresentano l'87% delle parole straniere presenti.

Oltre a sostantivi per designare i capi di abbigliamento, i servizi e gli articoli sono ricchi di aggettivi o espressioni in lingua inglese utilizzati per qualificarli o descriverli. Uno degli aggettivi frequentemente impiegato è *vintage*, entrato nell'uso comune e attestato nei dizionari per indicare "capi di vestiario, bigiotteria, oggetti di arredamento d'epoca o di gusto sorpassato e *démodé*" (*Treccani online*)⁶. Anche *oversize*, per designare un capo di taglia più grande, è molto frequente nelle descrizioni, seguito da *dark*, *sporty*, *stretch*, *multicolor* e dai meno usati *shimmer* (brillante) e *fluffy* (molto morbido). La descrizione del capo di abbigliamento può comprendere l'effetto conseguito indossandolo, espresso con composti quali *push-up* o con locuzioni italiano-inglese come *effetto shaping*. Locuzioni di questo tipo sono usate anche per indicare materiali con cui i diversi abiti o accessori sono fatti: borsa di materiale *Extralight*, pantaloni di *canvas*, *leggings* in *jersey stretch*.

Una particolare menzione merita il termine *outfit* con il quale si intende l'insieme dei capi di abbigliamento e accessori coordinati che consentono di ottenere un determinato *look*. Frequente nei titoli e nei testi, l'*outfit* è ciò che i servizi fotografici nelle riviste di fatto mostrano, amplificando la seduttività dell'immagine con didascalie nelle quali ogni capo è valorizzato dall'attribuzione a un marchio e nominato in modo da apparire come qualcosa di inedito ed esclusivo per influenzare i gusti delle lettrici, fare desiderare loro la creazione di combinazioni simili e dirigerle verso l'acquisto.

Anche nell'ambito della cosmetica la presenza di termini inglesi è consistente. Accanto al consolidato *make-up*, troviamo una miriade di anglicismi impiegati per indicare le qualità di un prodotto o una tecnica di trucco, come evidenzia la Tabella 1.

6 Cfr. La voce *vintage* in <http://www.treccani.it/vocabolario/> (ultima consultazione 10/05/2021).

<i>brow sculp</i>	disegnare le sopracciglia
<i>cat eye</i>	stile occhi da gatto
<i>color fever</i>	tecnica per l'applicazione del <i>blush</i>
<i>contouring</i>	evidenziare il contorno
<i>coverage</i>	coprente
<i>dewey</i>	effetto bagnato
<i>finish</i>	effetto
<i>eyeliner</i>	cosmetico con cui si disegna il contorno degli occhi
<i>eyeshadow</i>	ombretto
<i>lifting</i>	correzione delle rughe
<i>lipgloss</i>	lucidalabbra
<i>glow</i>	illuminante
<i>nude look</i>	effetto naturale
<i>powder</i>	s. cipria; agg. polveroso
<i>sheer</i>	trasparente
<i>smokey</i>	fumoso
<i>shimmer</i>	perlato
<i>skin foundation</i>	fondotinta
<i>top coat</i>	smalto di rifinitura
<i>waterproof</i>	resistente all'acqua

Tabella 1 - Esempi di prestiti inglesi nella cosmetica

A essere incalzato dall'inglese non è solo l'italiano ma anche il francese con l'introduzione di anglicismi che entrano in concorrenza con francesismi già in uso da tempo, come nei casi di *pochette* sempre più spesso definita *clutch*, *sabot* recentemente diventati *mules*, *fuseaux* ormai sostituiti dai *leggings*, *plateau* ora chiamato anche *platform* e *fard* usato oggi solo dalle signore mentre le ragazze usano il *blush*. Alcuni termini francesi con forte tenuta, come *chic* e *silhouette*, sono invece utilizzati per creare espressioni bilin-

gui: *freak-chic*, *effortlessly chic*, *minimal chic* e *silhouette highwaist*. Altre combinazioni sono invece di nuovo conio come *nail lacquer*, *lip laquer* o *concelear palette* per rinominare lo smalto, il lucidalabbra e i correttori di colore per il viso.

La pervasività dell'inglese non si limita ai prodotti dell'industria della moda ma include anche le sue professioni. Le riviste preferiscono infatti indicare come collaboratori dei servizi proposti *designer*, *light designer*, *stylist*, *hair stylist*, *fashion consultant*, *beauty editor* e immancabilmente la partecipazione delle *model*. In alternativa, riportano il tipo di contributo, rigorosamente in inglese, seguito da *by* e dal nome di chi ha prodotto o disegnato un capo oppure un accessorio, di chi ha curato lo *styling* o ha realizzato il *reportage* fotografico (Fig. 4). In alcuni casi, anche le date possono contribuire a conferire un tono internazionale agli eventi se sono riportate nella lingua delle star di Hollywood o della casa reale britannica, invece che in italiano.

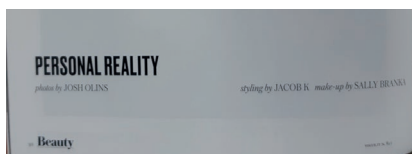


Figura 4 - *Vogue Italia* n. 821, gennaio 2019: 92

4. Dal prestito all'ibridazione linguistica

L'apporto dell'inglese alla lingua della moda va oltre il semplice prestito lessicale e investe anche la dimensione testuale, in particolare per quanto riguarda le titolazioni. Scorrendo i sommari delle riviste di moda si riscontra infatti un diffuso uso dell'inglese per titolare almeno alcune delle sezioni e diversi articoli. Nel periodico *Elle* troviamo un sommario per metà in lingua inglese con rubriche quali *Elle week*, *Elle notes*, e *Elle Buzz* e in copertina sono riportati titoli di articoli e servizi in cui è usata questa lingua. In *Glamour* e *Vogue* la consistenza dell'inglese per i titoli di rubriche e articoli è ancora più rilevante. L'italiana *Grazia* articola il suo contenuto nelle sezioni *Moda*, *Beauty* e *Lifestyle*. Delle 6 sezioni previste da *Vanity Fair*, 5 hanno un titolo inglese, ma pochi articoli

impiegano questa lingua per la titolazione. *Cosmopolitan* è l'unica, tra le riviste prese in esame, a preferire un sommario in lingua italiana mentre *Vogue* sceglie l'inglese anche per il titolo di copertina e degli editoriali (Figura 5).



Figura 5 - Copertine di *Vogue Italia* n. 811, gennaio 2019 e n. 830, ottobre 2019

Sono diverse le motivazioni che spingono le redazioni delle riviste di moda a prediligere l'inglese per le titolazioni. In primo luogo questa lingua consente di usare espressioni più concise, che occupano minor spazio sulla pagina. In secondo luogo la dimensione internazionale delle testate è agevolata dalla possibilità offerta dall'uso dell'inglese di contenere le variazioni delle versioni e dei siti nazionali. Inoltre occorre considerare, al di là della economicità sul piano editoriale per riviste che pubblicano in più lingue, il predominio esercitato dalle edizioni americane su quelle locali, soprattutto da quando Anna Wintour ha preso le redini della rivista *Vogue* ed è diventata una delle figure più influenti della moda internazionale (Orsi, 2016). A ciò si aggiunge il prestigio che l'inglese gode come lingua e il fascino che il prestito integrale esercita nella comunicazione contemporanea (Antonelli 2016). Infine il ricorso all'inglese, come è stato già sottolineato, rappresenta una strategia comunicativa impiegata per rendere le

titolazioni più evocative e alludere alla dimensione globale del mondo della moda.

La contaminazione linguistica non si ferma ai sommari e diventa ibridazione negli articoli redazionali, in cui in un testo su base italiana si infiltrano parole inglesi dando vita a un *pastiche* attraverso cui magnificare e promuovere i prodotti. Nell'esempio riportato in Figura 6, l'abito fiorato con i relativi accessori è presentato alla lettrice facendo leva sull'emulazione di Caroline Daur, la studentessa tedesca entrata nel mondo della moda come *digital influencer*. Accanto al prestito *look*, ormai entrato nel linguaggio corrente, sono impiegati i termini *minidress*, *sneakers*, *ankle boots* per costruire un testo che si conclude sottolineando che, con questi accessori, anche un abito classico può far acquisire un atteggiamento definito forte (*strong*). Come accade in altri ambiti della comunicazione pubblicitaria, al lettore non viene proposto solo un oggetto ma uno stile di vita, un modo di essere, sintetizzato nell'esempio dall'ultima frase, e conseguibile con l'acquisizione dei capi di abbigliamento mostrati. Il messaggio è dunque realizzato con l'impiego di prestiti di lusso, usati con funzione connotativa per rendere la presentazione degli articoli di abbigliamento più accattivante,

e inserendo termini inglesi in un contesto sintattico italiano in modo da rendere il risultato finale inedito e originale.

Un altro esempio di come italiano e inglese sono accostati per creare un testo con funzione persuasiva è il servizio sull'abbigliamento in jeans riportato in Figura 7. Anche qui le modalità espressive utilizzate sono quelle del linguaggio pubblicitario, in cui il prodotto è sublimato con l'associazione ad altri elementi per sedurre, più che per convincere il lettore (Antonelli 2016). L'occhiello, che precede



Figura 6 - *Glamour* n. 319, marzo 2019: 66

il titolo del servizio, è altamente evocativo. Gli scatti fotografici che seguono sono introdotti come racconti (*tales*), che collocano il tutto nel mondo della finzione narrativa e richiamano sia la musica (rapsodia o sinfonia) che il colore (*blue* e pastelli) tra cui le lettrici devono scegliere. Qualsiasi sia la selezione, viene già annunciato che si tratterà di una scelta di buon gusto, visto che i racconti sono a “lieto fine”. Si tratta di una sintassi prettamente nominale che cerca di agganciare le lettrici facendo appello ai sensi e all’arte (visiva e musicale). Seguono poi il titolo, completamente in inglese (*All about jeans*), e il *body-copy* che, nella ricerca di un’espressione raffinata e di effetto, fa uso di un neologismo creato su base inglese con meccanismi di derivazione dell’italiano (*denimcrazia*). Nel resto del testo in corpo minore si alternano italiano e inglese, inglobando anche un termine francese per poter rinforzare il richiamo al colore e riaffermare la scelta di stile nell’acquisto dei prodotti⁷.



Figura 7 - Elle, 4, 09.02.2019, pp. 79-80

7 Si riporta qui il testo per facilitarne la lettura. Occhiello: Fashion tales a lieto fine. A voi la scelta: rapsodia in blu (denim) o sinfonia di pastelli in chiave metrocool? Voltate pagina Titolo: All about jeans Body-copy: DEMICRAZIA popolare. LA TELA DI GENOVA contagia ogni look in un COLLETTIVO a tinte indigo, in versione ACID WASHED, délavé e candeggiato ad arte. BLUE VERTIGO, universalmente COOL.

In sintesi, nelle riviste di moda l'uso della lingua inglese per affascinare chi legge e influenzarne i gusti è dirompente e talmente dilagante che anche la pubblicità di altri prodotti è spinta a impiegare *headline* in questa lingua, sebbene si stia promuovendo qualcosa di tipicamente italiano come la pasta su una rivista pubblicata in Italia (Figura 8).



Figura 8 - pubblicità della pasta Barilla in Vogue Italia n. 821, 2019: 44

5. Conclusioni

Le riviste di moda rappresentano uno degli strumenti privilegiati attraverso cui le aziende di questo settore raggiungono il proprio target e promuovono i propri prodotti con modalità di comunicazione che implicano un uso della lingua in cui trovano un largo impiego i forestierismi di varia origine (es. *parka*, *poncho* ecc.), ma soprattutto provenienti dal francese e dall'inglese. Si tratta di un uso non esclusivamente legato alla ricerca di precisione terminologica che caratterizza le lingue di specialità, bensì connesso alla capacità di conferire una connotazione tecnica al discorso, di magnificare i prodotti, di evocare stili di vita, temperamenti, modi di essere, soddisfare desideri che superano il valore intrinseco dell'oggetto, quindi un uso con intenti conativi volto ad ammaaliare il potenziale acquirente.

La presenza sempre più importante di anglicismi, che si riscontra nelle riviste, è favorita dalla globalizzazione che promuove l'internazionalizzazione delle conoscenze e dei consumi, nonché il contatto linguistico diffondendo una lingua come l'inglese che consente la comunicazione lungo la filiera di produzione, commercializzazione e promozione. La moda, come è stato evidenziato, è

un'industria globale in cui città come New York, Milano, Parigi, Londra, Tokyo, Berlino sono interconnesse tramite le settimane della moda, gli stilisti che vi partecipano e la stampa che divulga le iniziative (Han 2003). L'affermarsi dell'inglese nel giornalismo di moda è dunque sostenuto dallo "sradicamento della produzione di capi di abbigliamento dai saperi nazionali e locali in favore di una *global fashion* indifferenziata" (Coveri-Fiori 2016: 69), a ciò si è aggiunta la diffusione della comunicazione digitale, che tende ad utilizzare questa lingua per superare confini nazionali e per rendere più facilmente realizzabili edizioni di riviste e siti in diverse lingue.

Il ricorso al prestito va oltre l'impiego nelle didascalie, che denominano ed esaltano i prodotti, per invadere le titolazioni e gli articoli redazionali dove si infiltra in testi su base italiana dando vita a una lingua ibrida ad uso dei *fashion addict*, lettori fortemente attratti dal luccicante e fantasioso mondo della moda, che ne condividono i canoni espressivi. Per tutto il resto del grande pubblico che, pur leggendo o sfogliando riviste di moda non è in grado di comprendere questo linguaggio, è sufficiente il potere evocativo del forestierismo che consegue comunque il suo scopo, anche se il lettore non ne conosce il significato esatto (Antonelli 2016).

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Antonelli G., 2016, *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*, Il Mulino, Bologna.
- Bombi R., 2011, "È un mood global hippy, ma con un tocco chic da jetsetter. Qualche riflessione sulla lingua speciale della moda di oggi", in Csillaghy A. et alii (a cura di), *Un tremore di foglie. Scritti e studi in ricordo di Anna Panicali*, Forum, Udine, pp. 323-334.
- Castronovo V., Tranfaglia N., 2000, *La stampa italiana nell'era della Televisione*, Laterza, Bari.
- Catricalà M., 2006, "Il linguaggio della moda", in Trifone P. (a cura di), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Carrocci, Roma, pp. 65-86.
- Catricalà M., 2011, "Linguaggio della moda", in AA.VV., *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto dell'Enciclopedia italiana, Roma, 2011, pp. 898-901.

- Cortelazzo M., 2000, Lingue speciali: le dimensioni verticali e orizzontali, in Cortelazzo M. *L'italiano d'oggi*, Esedra, Padova, pp. 25-36.
- Coveri L. Fiori, 2016, “La moda parla (ancora) italiano?”, in D’Achille P., Patota G. (a cura di), *L'italiano e la creatività marchi e costumi, moda e design*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 69-74.
- Han, H., 2003, *Vault Career Guide to the Fashion Industry*, Vault Inc, New York.
- Iannilli V., Linfante V., 2019, “Nuovi percorsi della moda tra globale e locale. Dai grandi centri alla disseminazione culturale del fashion system”, *Zone Mode Journal*, v. 9, n. 2, dicembre 2019, p. 141-165, dec. 2019 in <https://zmj.unibo.it/article/view/9966/10149> (ultima consultazione 09.05.2020).
- Mattarucco G., 2012, “Così vanno tutti”, in Mattarucco G. (a cura di), *Italiano per il mondo, Accademia della Crusca*, Firenze, pp. 109-133.
- Matzeu E., Ondelli S., 2014, “L’italiano della moda tra tecnicismo e pubblicità”, in Macaluso F. P. (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo, pp. 1-20.
- Orsi V., 2016, “Il lessico della moda: un’analisi degli anglicismi presenti nelle riviste femminili”, in Dagmar R., D’Angelo C. *Moda made in Italy. Il linguaggio della moda e del costume italiano*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 189-198.
- Rak M., Catricalà M., 2016, *Global fashion*, Mondadori, Milano.
- Sergio G., 2010, *Parole di moda. Il Corriere delle Dame e il lessico della moda nell'Ottocento*, Franco Angeli, Milano.

Sitografia

- www.mondadori.it/media/news-comunicati-stampa-e-social/anno-2018/grazia-lunico-fashion-magazine-italiano-nel-mondo-compie-80-anni (ultima consultazione 09.05.2020).
- www.treccani.it/vocabolario/ (ultima consultazione 09.05.2020).

“Sbarcò *clandestinamente* nel Lazio”. Scrittori migranti a colloquio con la tradizione letteraria

JACOPO FERRARI*

Abstract: Il contributo si occupa del rapporto che i romanzi e racconti in lingua italiana degli scrittori immigrati stabiliscono con la tradizione letteraria della nuova lingua. Attraverso l'analisi di un campione di testi, si passano in rassegna le motivazioni e le modalità con cui le riprese, gli omaggi e le citazioni vengono attuate. In particolare, il contributo si focalizza su due percorsi. Un primo relativo a lessico, immagini e situazioni dell'*Eneide*, la cui vicenda è interpretata dagli autori migranti, in chiave moderna, come viaggio della speranza di un *profugus* clandestino. Un secondo percorso riguarda invece Dante e il riuso polisemico della *Commedia*: simbolo di una distanza culturale incolmabile per alcuni, di un possibile incontro per altri, inesauribile risorsa linguistica per tutti. La rappresentazione dello studio della *Commedia* nelle autobiografie di giovani scrittori immigrati e delle problematiche culturali e religiose, prima ancora che linguistiche, che comporta, permette di considerare, una volta di più, la necessità di un'educazione interculturale nella scuola italiana.

Parole chiave: Intercultura, Letteratura della migrazione, Riuso, Scrittori immigrati, Tradizione letteraria.

* Università degli Studi di Milano, jacopo.ferrari@unimi.it.

Abstract: The paper analyses the presence of the works of the literary tradition in the novels and short stories of immigrant writers in Italy. In an overview, reasons and ways of this presence are reviewed. In particular, the paper focuses on two paths. The first relating to connections with Virgil's *Aeneid*, whose plot is interpreted by migrant authors, in a modern key, as a journey of hope of a refugee. A second path concerns Dante and the polysemic reuse of *Divine Comedy*. Symbol of an unbridgeable distance for some, sign of a possible intercultural meeting for others, inexhaustible linguistic resource for all. The representation of the study of *Divine Comedy* in the autobiographies of young immigrant writers, and the cultural and religious, rather than linguistic, problems involved, allows us to consider, once again, the need for intercultural education in the Italian school.

Keywords: Intercultural, Literary reuse, Literary tradition, Literature of migration, Migrant writers.

1. *Rari nantes*

Nel primo libro dell'*Eneide* la flotta dei fuggitivi troiani sta veleggiando nel Mar Tirreno quando all'improvviso è sorpresa in mare aperto da una terribile tempesta provocata dalla dea Giunone con l'aiuto di Eolo, dio dei venti. Enea si salva, ma perde molti compagni, tra cui i fidati Lici, che annegano sommersi dalle onde: *apparent rari nantes in gurgite vasto* (*En.* I, 118), nella descrizione di Virgilio¹.

L'espressione *rari nantes in gurgite vasto* è divenuta proverbiale e si è nel tempo cristallizzata nel significato figurale di «poche cose o persone disperse in ambiente vastissimo o tra moltissime altre» (Treccani s.v.). È usata oggi in tono prevalentemente ironico, scherzoso:

1 L'esametro è reso nella traduzione di Rosa Calzecchi Onesti con «si vedono corpi nuotare dispersi pel gorgo funesto» (Virgilio 2014).

Rari nantes in gurgite vasto. Le aule di Camera e Senato, durante il voto di fiducia al governo, richiamavano alla mente i superstiti del naufragio della flotta di Enea, precariamente a galla in un mare tempestoso. Una maggioranza di marzapane, frastagliata al proprio interno, e con un improvvisato condottiero ridotto a fare il ventriloquo dei due vice piazzati ai suoi fianchi (Francesco Jori, *Corriere delle Alpi*, 11/06/2018).

Quando però a utilizzare l'espressione è un immigrato clandestino che sta raccontando il proprio viaggio della speranza attraverso il Mediterraneo, il tono scherzoso viene meno. E la citazione non è tanto un omaggio al poeta latino, quanto piuttosto una risorsa per rappresentare la reale tragicità del momento: il senegalese Bay Mademba, della cui vita si sa molto poco, se non che è venuto in Italia clandestinamente e ora fa il venditore ambulante, così nella sua autobiografia rievoca il momento più critico del viaggio:

Cominciamo a camminare. Camminiamo, camminiamo, camminiamo (*rari nantes in gurgite vasto*), ma ci sembra di star fermi, di non arrivare mai perché sul mare le distanze si giudicano poco bene (Mademba 2006: 16).

I *rari nantes*, che la bella traduzione poetica di Cesare Vivaldi rendeva con «pochi naufraghi», sono, nelle parole di Mademba, realmente naufraghi in preda alle onde del mare. Non c'è uso metaforico, né scherzoso, ma il recupero del senso letterale del testo di partenza. Con questo rimando, l'autore intende cogliere nella tradizione letteraria occidentale un antecedente mitico degli odierni naufragi e naufraghi africani nel Mediterraneo. Il parallelismo tra profughi odierni e fuggitivi troiani prosegue più avanti, quando è chiamato in causa direttamente Enea, archetipo di tutti i clandestini in cerca di una terra e di un futuro migliori:

Fra i pochi superstiti in fuga dalle rovine di Troia, c'era anche un certo Enea che, dopo molto pellegrinare, sbarcò *clandestinamente* nel Lazio, *fato profugus*, profugo per via di un destino avverso (Mademba 2006: 41; corsivi a testo).

La rivisitazione del poema virgiliano era stata proposta, prima di Mademba, anche da un'altra scrittrice immigrata in Italia, la messicana Martha Elvira Patiño, in un racconto intitolato *Naufragio*, premiato nel 1999 al Concorso Eks&Tra, il primo concorso letterario in Italia per scrittori immigrati. Diverse però, rispetto

all'autore senegalese, sono le forme della narrazione e il meccanismo di ripresa del modello. Quella di Patiño, infatti, non è un'auto-biografia e non ci sono citazioni né inserti virgiliani. Si tratta invece di una vera e propria riscrittura dell'*Eneide* in chiave moderna, come viaggio di un immigrato. Le corrispondenze sono strutturali, dalla trama divisa tra una prima parte di navigazione verso l'Italia e una seconda parte successiva all'approdo nella nuova terra, al protagonista, di nome Enea, che viaggia assieme al piccolo figlio Julio. C'è il padre defunto che gli fa visita nei sogni per donargli speranza e coraggio e c'è il ricordo sconsolato di una donna, Alizâh, che impazzita dal dolore per la sua partenza si è tolta la vita. Il racconto si presta alla descrizione polemica dell'insospitata terra promessa in cui Enea e i suoi compagni sono approdati: la gente del posto teme i profughi, ha paura di perdere il lavoro per causa loro, le autorità dichiarano di voler chiudere le frontiere e controllare le coste. Gli stranieri sono costretti ad arrangiarsi, chi vendendo cianfrusaglie, chi raccogliendo per due soldi frutta e verdura nelle campagne. Pur rattristato per la situazione, tanto diversa da come se l'era immaginata prima di partire, l'eroe di *Naufragio* accetta comunque il proprio destino e l'arduo compito di «ridare dignità a questa terra» (Patiño 1999). Enea, per la Patiño, non è solo il *fato profugus* che sbarca clandestinamente nella patria promessa. È anche l'eroe fondatore, che dà nuovo corso alla Storia.

2. A colloquio con la tradizione

Il dialogo delle scrittrici e degli scrittori migranti con le opere del canone letterario è un aspetto ricorrente e caratterizzante della loro scrittura. I frequenti omaggi, riusi, citazioni, di autori classici, da Virgilio a Dante, da Collodi a Gadda, sono stati interpretati come “strategie di affrancamento” (Fracassa 2012) dai luoghi letterari e editoriali nei quali inizialmente gli scrittori migranti erano stati costretti (e marginalizzati). Mezzi per “de-ghettizzarsi” e ambire al canone letterario del paese d'arrivo, liberandosi da scomodi aggettivi riduttivi (migranti, immigrati, stranieri, transculturali, multietnici) e raggiungendo finalmente l'agognato “grado Zero, senza qualificativi, della denominazione: scrittori e basta” (Cartago, Fabbri 2019).

Luogo privilegiato per questo “colloquio” con la tradizione è il titolo. Il riferimento ad un autore o ad un’opera può essere più o meno ostentato, ma non deve tuttavia lasciar supporre un’adesione inerme al modello. È sintomatico l’esempio de *L’argonauta* dell’uruguayano Milton Fernández, che potrebbe far pensare alla mitologia greca, a cui l’autore fa più volte riferimento nel corso del romanzo², salvo però poi svelare che l’argonauta del titolo è *l’argonauta argo*, un mollusco avanzato alle profondità marine (Fernández 2011). In altri casi, il riuso di materiale letterario avviene in maniera originale e creativa, come nel romanzo *Rometta e Giulio* del congolese Jadelin Mabilia Gangbo. L’ammiccamento alla tragedia shakespeariana prosegue con l’indicazione del luogo dove la vicenda si svolge, in realtà un non-luogo, detto Verogna. La trama prende spunto dal modello, ma le tematiche se ne distanziano presto. È narrata infatti la storia d’amore di una coppia mista – Rometta è italiana, Giulio cinese – e non rare sono le incursioni dell’autore stesso, terzo protagonista del libro, che inserisce elementi autobiografici nel romanzo (Gangbo 2001).

L’originalità del riuso è ancora più accentuata nel caso del racconto *Dismatria* di Igiaba Scego, il cui titolo è un neologismo calcolato su *Il dispatrio* di Luigi Meneghello (Buroni 2019; Cartago 2019) che indica la privazione della ‘matria’:

Il nostro incubo si chiamava *dismatria*. Qualcuno a volte ci correggeva e ci diceva: ‘in italiano si dice espatriare, espatrio, voi quindi siete degli espatriati’. Scuotevamo la testa, un sogghigno amaro e ripetevamo il *dismatria* appena pronunciato. Eravamo dei *dismatriati*, qualcuno aveva tagliato il cordone ombelicale che ci legava alla nostra *matria*, la Somalia. (Scego 2005: 11)³.

2 Alcuni esempi: “Mi sfilano in mente le sequenze ininterrotte del tempo appena trascorso, ogni singolo segmento di tempo, gli infiniti punti d’ogni segmento. Achille eternamente indietro. Da a a b in un baleno ma in un tempo sempre diverso, sempre sguscante. Quel segaiolo del Zenone!” (p. 129), “Il paradiso è andato perduto ma c’è chi si dà da fare per ricrearti un succedaneo accettabile. Gea che frega Crono e nasconde il suo piccolo tra le sue viscere, latte e miele, e l’illusione che questo sia la vita, e se è così va tutto bene” (p. 165), “Ettore fece sette giri prima di fermarsi” (p. 101), “Ettore trascinato dai cavalli di Achille” (p. 166). Non manca poi il latino, sotto forma di citazione (“*navigare necesse est*”, p. 92) o etimologia (“E poi qui c’erano i compagni. E per qualche motivo inspiegabile, sembra più vicino a casa. *Cum-panis*. Lo avremmo condiviso in qualsiasi luogo il pane”, p. 118).

3 ‘Dismatriato’ è stato accolto nel vocabolario Treccani (s.v.) tra i neologismi 2008, con riferimento al racconto della Scego.

I titoli delle raccolte poetiche di scrittrici migranti seguono logiche non dissimili dai testi in prosa cui si è rapidamente accennato⁴. Limitatamente alle pubblicazioni degli ultimi anni, si possono citare gli esempi di *Eros e Thanatos* della poetessa rumena Manuela Pană e di *Tristano e Isotta. La storia si ripete* della cubana Yuleisy Cruz Lezcano.

Il dialogo può avvenire anche a livello di genere letterario. Come ha dimostrato Daniele Comberiati (2011) analizzando un campione di tre testi (due racconti e un romanzo) riconducibili al genere della distopia, in questi casi il punto di riferimento degli autori migranti non è un autore o un'opera canonici, bensì un genere affermato a livello internazionale, con regole definite e una tradizione specifica. Ciò comporta l'abbandono dell'autobiografismo di testimonianza, che è stata la caratteristica peculiare della letteratura migrante italiana nel decennio d'esordio, e l'approdo a modalità narrative altre, senza tuttavia rinunciare alle "tematiche sull'importanza e sul ruolo dei migranti nella società italiana contemporanea" (Comberiati 2011: 86).

Sono poi interessanti i casi in cui l'aggancio ad un'opera canonica, congeniale alla trattazione di particolari tematiche, è finalizzata alla sua rivisitazione in chiave moderna. In *Occhio a Pinocchio* della scrittrice slovacca Jarmila Očkayová, il burattino di legno si distanzia dall'originale (arrivando persino a smentirlo: "starnutiva Mangiafuoco, è vero, oh se è vero! Era tutto uno starnuto. Ma la causa non era la commozione, come ha scritto Collodi, bensì l'allergia", Očkayová 2006: 49), parla in prima persona e riflette sulla propria identità ibrida, sul «disperato desiderio di radici» che lo tormenta. Il suo dilemma identitario, già presente nell'ipotesto collodiano, esprime l'esigenza collettiva, nuova e odierna, di una ridefinizione del concetto stesso di identità, all'insegna di un'inclusiva multiculturalità⁵.

4 A Carlo Emilio Gadda sembra invece rifarsi l'algerino Amara Lakhous, per il tono narrativo e le scelte linguistiche e stilistiche, a partire dalla presenza di odonimi nei titoli, sul modello del *Pasticciaccio* gaddiano (Lakhous 2006, 2010, 2013, 2014). Si veda Fracassa (2012: 77-88) e Moll (2014).

5 Pinocchio ha ispirato anche un altro scrittore migrante, l'argentino Fabian Negrin, autore della favola *Occhiopin nel paese dei bei occhi* (Negrin 2006). Da notare che la Očkayová già nel primo romanzo, intitolato *Verrà la vita e avrà i tuoi occhi*, aveva mostrato la propria propensione al richiamo intertestuale (Očkayová 1995).

Soprattutto nei romanzi scritti dalle donne migranti, il discorso sull'identità (personale o collettiva) è un *topos* piuttosto ricorrente⁶. È un richiamo intertestuale a dare il là a riflessioni identitarie nel romanzo *Regina di fiori e di perle* di Gabriella Ghermandi, nata da padre italiano e madre etiope, una delle scrittrici più rappresentative della letteratura italiana postcoloniale (Ghermandi 2007). Il collegamento è con *Tempo di uccidere* di Ennio Flaiano, da cui “la narratrice italo-etiope riprende la scena – motore degli eventi – dell'incontro e dell'uccisione della giovane indigena da parte del tenente italiano” (Camilotti 2011: 225). La trama poi si distanzia dal modello, ripercorrendo le vicende belliche e postbelliche dalla prospettiva dei colonizzati e, in particolare, delle donne etiopi. La ripresa di un testo della letteratura italiana coloniale è funzionale al discorso postcoloniale. La tradizione non è evitata, ma richiamata e superata⁷.

3. Studiare Dante

Parlando della scuola italiana, Gholam Najafi, afghano ora a Venezia, nella sua autobiografia sceglie, emblematicamente, il momento dello studio della *Divina Commedia* per esprimere i propri disagi di studente straniero:

Nella scuola superiore italiana ho studiato la Divina Commedia di Dante, che parla di paradiso, purgatorio e inferno. Cose che assomigliano un po' a quello che studiavo da piccolo. Ma non le sento un argomento concreto, solo una manifestazione artistica. Sono io che non capisco bene? (Najafi 2016: 54).

Il riferimento all'opera per eccellenza della tradizione letteraria italiana permette a Najafi di raccontare il dissidio interiore vissuto da chi, come lui, possiede un'altra lingua, un'altra cultura, un'altra religione. La distanza, in questo caso, non sembra colmabile: Dante è solo un artista, nulla più.

6 Le donne, come ha notato Giuseppe Sergio, “una volta migrate, si trovano a doversi non solo riacclimatare nel nuovo habitat culturale e linguistico, ma anche a ridefinirsi, ben più degli uomini, dal punto di vista sociale e comportamentale” (2019: 46).

7 Sul concetto di identità in Jarmila Očkayová e Gabriella Ghermandi, si veda Camilotti 2012.

La scuola assume una centralità decisiva nella vita dei giovani immigrati, un compito che può svolgere appieno solo in un'ottica di educazione interculturale⁸. Se ne ha conferma leggendo quanto scrive Ali Ehsani, profugo afgano come Najafi, scappato dal paese natale assieme al fratello maggiore. Dopo un lunghissimo viaggio attraverso Iran, Turchia e Grecia, si è stabilito a Roma, dove la sua vita è ricominciata. Dalla sua autobiografia, scritta con Francesco Casolo, si comprende come l'andare a scuola in Italia rappresenti un momento spartiacque, “un segnale, un nuovo punto di partenza” (Casolo, Ehsani 2018: 81), non privo di grandi paure: “il timore di essermi spinto troppo in là [...] mi prende il panico, divento cupo, incostante” (ivi: 82). Al confronto, sembra quasi che le situazioni estreme della sua odissea clandestina siano state più semplici da affrontare, perché “il coraggio di nascondersi sotto un tir non è lo stesso che serve ad affrontare centinaia di ragazzi sconosciuti” (ibid.). La consapevolezza della diversità lo intimorisce:

mi accorgo che la lingua, che via via comincio a padroneggiare, è l'ultimo dei miei problemi. Sono altre le difficoltà che incontro e vanno da una cultura lontanissima dalla mia al fatto di avere il terrore che qualcuno mi faccia domande personali (ivi: 90).

La cultura “lontanissima”, più problematica della distanza linguistica, può, forse, essere resa più prossima. Le somiglianze notate dal piccolo Najafi tra la *Commedia* e quello che studiava da piccolo alla scuola islamica, guardando da un'altra prospettiva, potrebbero offrire un prezioso punto di contatto. L'accento va posto sulla somiglianza, non sulla differenza. È quello che tenta di fare lo scrittore d'origine algerina Abdelmalek Smari nel suo romanzo *L'occidentalista*. Il protagonista è un immigrato algerino che nel tentativo di attenuare le diversità tra la propria cultura e quella dei suoi colleghi italiani, enfatizza il debito dantesco nei confronti del racconto islamico del *mi'rā'g*, l'ascensione notturna ai cieli del Profeta Maometto:

Dante si è ispirato nella Divina Commedia all'aneddoto su Maometto, che avrebbe fatto un giro nei sette cieli, il *mi'rage*, la famosa gita notturna (Smari 2008: 192-3).

8 All'educazione interculturale nella scuola è dedicato Giusti (2015). Per il profilo dell'immigrato apprendente l'italiano come L2 si rimanda a Diadori (2019).

Fino a che punto il *mi'rā'ġ* di Maometto abbia effettivamente influenzato Dante è in realtà un problema insolubile, dibattuto dalla critica, che pure ha notato alcuni evidenti parallelismi (Campanini 2019). Ma la questione non è di critica dantesca, piuttosto si tratta di stabilire legami e cercare analogie tra cultura occidentale e mondo arabo.

Dante è tra gli autori più citati e omaggiati da parte degli scrittori immigrati, ma il rimando alla *Commedia* è sempre polisemico, le motivazioni del riuso sono assai varie. Simbolo di lontananza culturale per Najafi, di possibile incontro per Smari, il poema dantesco è, in altri autori, segno esibito di conoscenza linguistica e risorsa di immagini e lessico a cui attingere.

Nel racconto *Matusalem, l'ultimo africano* della brasiliana Claudiléia Lemes Dias, il servo Matusalem è messo all'asta dal Padrone, un aristocratico romano in pieno dissesto economico. Davanti al perito che ne valuta il prezzo di lancio, Matusalem cerca di fare bella figura per rivendersi al meglio ed evitare le "file interminabili nell'ufficio di collocamento" (Lemes Dias 2009: 37). Per dimostrare intelligenza e buona conoscenza della lingua italiana, assume una "posa shakespeariana" e recita i più famosi versi dell'Ulisse dantesco (*Inf.* XXVI, 116-120). Ma più che la *Commedia*, sarà una poesia del Belli ("er cazzo se pò ddì rradica, uscello...") a convincere il perito del valore di Matusalem. La recita poetica, comunque, non eviterà al servo di subire pesanti offese e maltrattamenti fisici alla casa d'asta, dove sarà venduto come "tartufo nero" e acquistato per un miliardo di euro dal proprietario di una miniera di diamanti con l'hobby per la cucina. Il racconto si chiude con Matusalem tagliuzzato e grattugiato proprio come un tartufo, ma comunque deciso a resistere, "non perché fosse l'uomo più forte del mondo, ma perché *fatto non era per morire come un bruto*" (Lemes Dias 2009: 49).

Conoscere Dante a memoria non ha aiutato il servo africano a far valere la propria dignità personale, ma ha aiutato il senegalese Bay Mademba a trovare le parole giuste per esprimere il proprio stato d'animo:

Di corsa, come non ho mai corso in vita mia, sono al portone, lo spalanco e vedo che non portava in una casa ma dava su una strada. Non potevo dir niente '*si dentro impetrai*'; stavo zitto zitto come non sono mai stato zitto in vita mia (Mademba 2006: 11).

Il colto venditore ambulante, cui non dispiacciono citazioni virgiliane, arricchisce il proprio bagaglio lessicale con le parole del conte Ugolino. Il lessico di Mademba è un arcobaleno di frasi latine (“*rari nantes in gurgite vasto*”, p.16; “*fato profugus*”, p. 41), tessere dantesche (“*si dentro impetrai*”, p. 11), neologismi (“improvvisamente, dal cielo è cominciato a nevicare, c’erano dei *nevichi* che scendevano giù silenziosamente”, p. 14), calchi dal francese (“abbiamo aspettato un’ora, poi due ore. Il mio amico ha detto: ‘è troppo *durabile*, dura troppo, come mai?’”, p. 11), islamismi (“nel campo eravamo quasi tutti musulmani, si pregava molto ed io spesso assolvevo alla funzione dell’*imam* e guidavo la liturgia religiosa”, p. 22; “A volte gli italiani si meravigliano che noi senegalesi siamo sempre puliti ed eleganti. Pochi sanno che ciò è il frutto dell’educazione dei nostri vecchi, ma in particolare delle guide religiose, i nostri *marabut*”, p. 51), voci idiomatiche e “migratismi”⁹ (“mi chiamavano *diewrin*, *diewrin* in Senegal vuol dire colui che è sempre pronto per gli altri”, p. 20; “un’importante parola senegalese [...] è *jom*, che significa coraggio”, p. 41; “«cosa mangiate ora?» Magari mi risponde *mbakhal*, oppure *mafé*, oppure *thiéboujeun*. Questi cibi mi mancano”, p. 42).

Gli esempi di citazioni, riferimenti e omaggi alla tradizione letteraria presenti in Mademba e negli altri scrittori migranti presi in esame, da una parte, confermano il debito verso i ‘classici’, esibito attraverso un dialogo a distanza con autori e opere canoniche. Dall’altra, sembrano funzionali ad impreziosire ancora di più il raffinato plurilinguismo che contraddistingue i loro testi. Un’ipotesi, quest’ultima, che dovrà essere convalidata da un’analisi più esaustiva, condotta su un *corpus* più ampio.

Riferimenti bibliografici

- Buroni E., 2019, “L’italiano per vocazione. Aspetti metalinguistici nella narrativa di Igiaba Scego”, *Italiano LinguaDue*, 11, pp. 57-104.
 Camilotti S., 2012, *Ripensare la letteratura e l’identità. La narrativa italiana di Gabriella Ghermandi e Jarmila Očkayová*, Bononia University Press, Bologna.

9 ‘Migratismo’ è un «forestierismo che arriva in italiano dalle lingue dei Paesi di recente immigrazione e che si riferisce in particolare a usi, cibi, pietanze, oggetti caratteristici delle terre d’origine» (Treccani s.v.). Si vedano Ricci 2015; 2019 e Ferrari 2020.

- Ead., “La letteratura della migrazione in lingua italiana e i suoi riflessi sul concetto di identità culturale: una casistica provvisoria di testi”, in F. Pezzarossa e I. Rossini (a cura di), *Leggere il testo e il mondo. Vent'anni di scritture della migrazione in Italia*, CLUEB, Bologna, 2011, pp. 219-229.
- Campanini M., 2019, *Dante e l'Islam. L'empireo delle luci*, Studium, Roma.
- Cartago G., 2019, “Dismatria e le altre (formazioni neologiche di autori stranieri in italiano)”, *Italiano LinguaDue*, 11, pp. 105-111.
- Cartago G., Fabbri F., 2019, “Da migra(n)ti a transculturali a Ø”, *Lingua italiana Treccani*.
- Casolo F., Ehsani A., 2018, *I ragazzi hanno grandi sogni*, Feltrinelli, Milano.
- Comberiat D., “Distopie identitarie/Antiutopie diasporiche. Immaginare il futuro all'interno della letteratura migrante”, in F. Pezzarossa e I. Rossini (a cura di), *Leggere il testo e il mondo. Vent'anni di scritture della migrazione in Italia*, CLUEB, Bologna, 2011, pp. 85-99.
- Diadori P., “Italiano L2: il profilo ‘immigrati’”, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, 2019, pp. 239-253.
- Ferrari J., 2020, “Migratismi di moda”, *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation*, 7, pp. 91-111.
- Fernández M., 2011, *L'argonauta*, Rayuela edizioni, Milano.
- Fracassa U., 2012, *Patria e lettere. Per una critica della letteratura postcoloniale e migrante in Italia*, Perrone, Roma.
- Gangbo J. M., 2001, *Rometta e Giulio*, Feltrinelli, Milano.
- Ghermandi G., 2007, *Regina di fiori e di perle*, Donzelli, Roma.
- Giusti M., 2015, *L'educazione interculturale nella scuola*, Rizzoli, Milano.
- Lakhous A., 2006, *Scontro di civiltà a piazza Vittorio*, e/o, Roma.
- Id., 2010, *Divorzio all'islamica a viale Marconi*, e/o, Roma.
- Id., 2013, *Contesa per un maialino italianissimo a San Salvario*, e/o, Roma.
- Id., 2014, *La zingarata della verginella di via Ormea*, e/o, Roma.
- Lemes Dias C., “Matusalem, l'ultimo africano”, in C. Lemes Dias, *Storie di extracomunitaria follia*, Mangrovie, Roma, 2009.
- Mademba B., 2006, *Il mio viaggio della speranza. Dal Senegal all'Italia in cerca di fortuna*, Giovane Africa Edizione, Pontedera.

- Moll N., 2014, “La narrativa di Amara Lakhous e i suoi intertesti”, *Arablit. Semestrale di letteratura e cultura araba moderna e contemporanea*, 7-8, pp. 177-187.
- Najafi G., 2016, *Il mio Afghanistan*, La Meridiana, Molfetta.
- Negrin F., 2006, *Occhiopin nel paese dei bei occhi*, Orecchio acerbo, Roma.
- Očkayová J., 1995, *Verrà la vita e avrà i tuoi occhi*, Baldini&Castoldi, Milano.
- Očkayová J., 2006, *Occhio a Pinocchio*, Cosmo Iannone, Isernia.
- Patiño M. E., “Naufragio”, in A. Ramberti e R. Sangiorgi (a cura di), *Parole oltre i confini*, Fara editore, Santarcangelo di Romagna, 1999.
- Ricci L., 2015, “Neoislamismi e altri ‘migratismi’ nei romanzi di Amara Lakhous”, *Carte di viaggio*, 8, pp. 115-142.
- Ricci L., 2019, “Migatismo”, *Lingua italiana Treccani*.
- Scego I., “Dismatria”, in F. Capitani e E. Coen (a cura di), *Pecore nere*, Laterza, Roma-Bari, 2005, pp. 5-21.
- Sergio G., “È un paese per donne. Scrittrici migranti in lingua italiana”, in V. Spinazzola (a cura di), *Tirature '19. Tutte storie di donne*, Mondadori, Milano, 2019, pp. 43-51.
- Smari A., 2008, *L'occidentalista*, Libribianchi, Milano.
- Treccani, *Vocabolario Treccani*, <http://www.treccani.it/vocabolario/> [19/05/20].
- Virgilio P. M., *Eneide*, traduzione e cura di Rosa Calzecchi Onesti, 2014, Einaudi, Torino.

ATTRAVERSO IL TESTO

Il processo di lettura e la facilitazione dei manuali disciplinari

GIANLUCA BALDO*

Abstract: La cospicua presenza di studenti con *background* migratorio nelle scuole italiane, unitamente agli esiti della rilevazione PISA 2018, riportano l'attenzione sul tema della comprensibilità dei manuali disciplinari scolastici. La lettura si configura come un processo complesso, articolato su più livelli, ciascuno dei quali può essere fonte di fraintendimenti e ostacoli. È tuttavia possibile procedere con tecniche di facilitazione linguistica, che hanno il vantaggio di mediare la difficoltà dei testi e nel contempo di suggerire agli apprendenti delle strategie efficaci, trasferibili ad altri contesti e situazioni. In questo modo, con un impegno collettivo del corpo docente, è possibile proporre un intervento inclusivo e nel contempo stimolare lo sviluppo delle competenze accademiche e della lingua dello studio.

Keywords: Lettura, Comprensione, Facilitazione, Semplificazione, Inclusione

Abstract: The considerable number of students from migrant background attending Italian schools, together with the results of PISA 2018 survey, bring the academic attention to the reading comprehension skill and to its correlation with schoolbooks and teaching

* Università degli Studi di Udine, gianluca.baldo@uniud.it.

materials. Reading is a complex, multi-level process, where every step or phase can be a potential source of misunderstandings and difficulties. However, it is possible to offer to the students the support of a number of linguistic adaptation activities, which have the advantage of reducing the text complexity and, at the same time, may suggest some useful transferable skills that can be successfully applied to other contexts and school disciplines. This way, thanks to concerted efforts of all the class teachers, it is possible to both propose authentically inclusive actions, and to foster the development of cognitive academic language skills, or *lingua dello studio*.

Keywords: Reading comprehension, Schoolbooks, Adaptation, Inclusion

1. Quadro di riferimento introduttivo

La questione della comprensibilità dei testi non è un tema recente, in quanto si lega al dibattito sulla autenticità dei materiali per la didattica delle lingue straniere, in particolare dell'inglese (Giunchi 1983; Moretti 1988; Pallotti e Ghiretti 2010). L'interesse si estende successivamente all'italiano, grazie anche agli studi sulla leggibilità, e si così pone il problema dei manuali disciplinari scolastici (Lucisano e Piemontese 1988; Piemontese 1996). Offrire agli apprendenti, nativi e non, materiali adeguati alle loro competenze linguistiche e facilmente comprensibili si dimostra una preoccupazione di primo piano, rivolta soprattutto ai parlanti che “vivono situazioni di marginalità linguistico-culturale come gli immigrati in Italia [...] stranieri che iniziano a studiare la lingua italiana” (Ivi: 232).

In anni più recenti nascono nuovi stimoli, ai quali corrisponde una rinnovata attenzione. Da un lato la componente immigrata della società italiana si configura come un fattore sempre più stabile, con una tendenza alla crescita quasi costante (IDOS 2019)¹.

1 Al 31/12/2018 sono presenti in Italia oltre cinque milioni di nuovi cittadini, con una tendenza alla stabilità e una complementarità a livello demografico con

I minori, neoarrivati in Italia o discendenti di genitori stranieri e quindi con *background* migratorio, raggiungono un'incidenza rilevante all'interno del sistema educativo; emergono così le questioni delle pari opportunità e dell'accessibilità dei manuali attorno ai quali si fonda la didattica nelle scuole (MIUR 2019)². Anche da parte degli autoctoni, non mancano le difficoltà nella comprensione e nella lettura, come evidenziato da recenti rilevazioni in ambito nazionale ed europeo (INVALSI 2019; OECD 2019)³. Ecco quindi ricomparire, nell'ultimo decennio, pubblicazioni dedicate nello specifico ai temi della leggibilità, semplificazione e adattamento dei testi a beneficio sia di parlanti non nativi sia di studenti in condizioni di svantaggio (Menegaldo 2011; Pona 2016; Scataglini 2017; Nititi 2018; Baldo 2019).

Tra le differenti proposte volte a ridurre il distacco tra lettore e testo e riavvicinarli l'uno all'altro, emergono due prospettive, in parte complementari: la prima è rivolta alla riscrittura semplificata, mentre l'altra punta alla facilitazione e dunque alla ricerca di strategie per rendere più immediato il processo e migliorarne gli esiti (Luise 2006, in particolare il paragrafo 5.10 *La semplificazione dei testi disciplinari*; Pona 2016: 113-128; Scataglini 2017: 70-72). La prima opzione prevede solitamente un intervento più invasivo

i nativi. A seguito della crisi economica del 2008, i flussi subiscono solamente un rallentamento, ma dal 2016 e in continuità con il passato "la presenza di origine immigrata conferma il suo carattere strutturale" (Pittau 2019: 104).

- 2 Nell'A.S. 2017-18 sono 841.719 gli studenti con cittadinanza non italiana, con un'incidenza pari al 9,7%. I valori più rilevanti sono quelli della scuola primaria (11,2%) e secondaria di I grado (10,0%), mentre ai livelli più alti del sistema formativo si registra un calo progressivo (7,3% alla secondaria di II grado). Esistono differenze anche significative a livello regionale, con addensamenti maggiori in particolare in Emilia Romagna (16,0%), Lombardia (15,1%) e Toscana (13,8%). Il rapporto MIUR (2019) segnala inoltre una crescita costante dei nati in Italia da genitori immigrati, che costituiscono ormai una quota pari al 63,0% degli studenti non nativi.
- 3 Nelle prove di lettura dei test del programma internazionale PISA, il punteggio conseguito dall'Italia è inferiore alla media europea ed esprime una tendenza calante rispetto al 2015 (OECD 2019: 15-18 e 121-123). I risultati delle prove INVALSI 2019 di italiano, invece, evidenziano una decisa differenza tra i risultati conseguiti dagli studenti di origine immigrata e i nativi. Rispetto alla media nazionale di 200, all'uscita della scuola secondaria di primo grado il divario è di 33 punti rispetto alle prime generazioni e di 18 per le seconde, mentre al termine del ciclo di istruzione superiore la distanza si riduce a rispettivamente 17 e 9 punti (Ivi: 34-38).

sull'originale, le cui strutture linguistiche sono adattate e ricondotte alla portata della competenza del parlante. Si tende per esempio a una sintassi più lineare, alla scelta di un lessico appartenente al Vocabolario di Base (De Mauro 1980), a un minore carico informativo e a una sua ripartizione più evidente, a un generale aumento della ridondanza (Menegaldo 2011: 41-50; Pona 2016: 113-118). Il risultato può essere sostanzialmente distante dal punto di partenza, tanto da sollevare dubbi non solamente sull'autenticità, ma pure sull'opportunità di questa azione (Giunchi 1983; Pallotti e Ghiretti 2010: 210-211).

Se infatti l'obiettivo è l'inclusione degli studenti non nativi, con limitata competenza nella lingua dello studio, il rischio di proporre dei manuali riscritti e semplificati è quello di scivolare in una condizione di appiattimento e di non offrire più quell'input *i* +1 che stimola in maniera efficace e produttiva lo sviluppo dell'interlingua (Krashen 1985)⁴. Considerato il caso sotto questo punto di vista, può essere opportuno ipotizzare un approccio diverso e ricorrere alla facilitazione, una strategia che evita di apportare modifiche significative ai testi, o addirittura non li modifica affatto. L'alternativa è allora guidare il processo di lettura, passo dopo passo, e offrire agli apprendenti alcune risorse utili non solamente alla comprensione immediata del contenuto, ma anche trasversali e applicabili ad altre situazioni e discipline.

2. La complessità del processo di lettura

La tendenza a sottovalutare i compiti di lettura è un equivoco comune; spesso nella formazione scolastica i testi sono assegnati come attività da svolgere autonomamente, a casa, mentre in classe compaiono nella forma di esercizi di riproduzione orale. Gli insegnanti tendono cioè a riproporre in aula il tipo di formazione a cui sono stati esposti per esperienza diretta e ai loro allievi non resta che apprendere questa abilità così importante per il loro futuro in maniera spontanea e incidentale (Koch e Spörer 2017: 198). Implicitamente si abbraccia

4 I testi semplificati non dovrebbero infatti costituire l'obiettivo finale, ma rappresentare una fase momentanea, di passaggio ed essere uno strumento utile o necessario, ma temporaneo di una didattica inclusiva (Pallotti e Ghiretti 2010: 211).

quindi una visione semplicistica, secondo la quale la capacità di decodificare le parole sarebbe sufficiente alla interpretazione efficace del messaggio scritto (Oakhill, Cain e Elbro 2015: 4-5). In realtà leggere è un processo complesso, nel quale entrano in gioco diverse componenti, su ciascuna delle quali è possibile esercitare un'influenza al fine di facilitare la comprensione e nel contempo suggerire strategie di avvicinamento più proficue ed efficaci.

La competenza, che contraddistingue i lettori esperti, può essere considerata come un prodotto che ha come primo fattore l'abilità di decodificare in maniera automatica, rapida e accurata le sequenze di corrispondenze tra grafema e fonema che costituiscono le parole e come secondo la capacità di accesso e ricostruzione del significato: $L = D \cdot C$ (Gough e Tunmer 1986: 9). L'interazione con il testo non si ferma dunque agli elementi costituenti di superficie, inizia piuttosto quello che Goodman (1967) definisce un *guessing game*, un gioco a indovinare, nel quale il parlante si orienta, formula aspettative, processa l'informazione a diversi livelli, cerca conferma alle ipotesi, torna sui suoi passi per verificarle e rivederle, crea collegamenti e integra il contenuto del messaggio con le conoscenze pregresse. Le strategie messe in atto si dimostrano efficaci nella misura in cui non si limitano al livello dell'enunciato o della parola, ma si muovono da un segmento al successivo con spostamenti rapidi e ricorsivi (Ibidem)⁵. Il percorso non è lineare, né si tratta di una competenza passiva, nella quale si assiste a un travaso di conoscenze dal testo all'apprendente. Lo studente interagisce, ha un ruolo attivo, adotta un approccio e seleziona abilità specifiche; ne consegue che il grado di difficoltà di un manuale scolastico non può essere un dato assoluto, va piuttosto subordinato alle caratteristiche specifiche del destinatario (Ferrari 2003: 87-88).

Il grado di complessità di questo gioco psicolinguistico è elevato e il processo presenta delle caratteristiche simili a quelle dell'abilità di pensiero. Si rivelano particolarmente importanti la percezione, la memoria, la formazione di inferenze e il riferimento a schemi mentali interiorizzati e sviluppati attraverso l'esperienza (Kintsch e van

5 La tecnica dell'*eye tracking*, che consente di tracciare i percorsi dell'occhio sulla pagina durante la lettura, rivela passaggi rapidi e automatici a fianco di altri per i quali il tempo di fissazione è maggiore e verso i quali il parlante tende a ritornare più spesso (Scataglini 2017: 39).

Dijk 1978: 364-365). Oakhill, Cain e Elbro (2015) fanno riferimento a cinque componenti chiave, che entrano in relazione reciprocamente e si affiancano all'abilità puramente tecnica di decodifica della lingua scritta: la selezione del significato delle singole parole, non solamente nell'accezione più comune, ma in quella richiesta in maniera specifica dal linguaggio tecnico delle discipline scolastiche; la comprensione dei singoli enunciati e la loro correlazione grazie ai connettivi logici e alle conoscenze enciclopediche del lettore; la messa in atto di processi inferenziali al fine di collegare le idee veicolate dal testo a quelle già esistenti nella mente del parlante; la verifica, o *monitoring*, della corretta interpretazione attribuita ai diversi segmenti del messaggio e l'eventuale ritorno per avviare procedure di autocorrezione; infine l'individuazione dei caratteri strutturali del genere del discorso a cui appartiene il testo e la conseguente attivazione di uno schema mentale in grado di orientare e guidare l'intero processo (Ivi: 11-19). Il gioco complesso di interazione tra questi livelli dà modo al lettore di ricostruire un'immagine astratta del testo, grazie alla quale è possibile integrare i significati nuovi con le conoscenze di cui il parlante già dispone nella propria memoria a lungo termine (cfr. Palermo 2013: 25-74).

3. Implicazioni didattiche e tecniche per la facilitazione testuale

Le difficoltà possono intervenire a qualunque livello, per esempio il vocabolario dello studente può essere insufficiente o limitato ai significati di base, e non consente di decifrare il linguaggio delle discipline scolastiche. Oppure può mancare la capacità di individuare alcuni dei segnali della coerenza e quindi risulta impossibile ricostruire il ragionamento logico dell'autore. A causa dell'inesperienza o limitata consapevolezza del lettore può anche venire meno l'accesso a schemi mentali e generi del discorso, cosicché il punto di appoggio all'interpretazione si fa meno certo. Le tecniche di facilitazione possono rivelarsi assai utili ad aggirare alcuni di questi ostacoli, pure senza incidere direttamente sull'aspetto formale di superficie del testo. A differenza degli interventi di semplificazione, efficaci ma decisamente più invasivi, si tende cioè ad adeguare l'originale alle conoscenze e competenze del parlante, per esem-

pio rendendo più evidente la struttura e la presenza di connettivi logici, affiancando spiegazioni a livello anche lessicale, fornendo schemi o rappresentazioni grafiche in grado di agevolare la corretta interpretazione del messaggio (Ferrari 2003: 91-92). Si tratta in altre parole di rendere più evidenti, anche a un occhio non ancora esperto, tutti gli indizi che l'autore dissemina, così da contribuire non soltanto alla felice comprensione del significato, ma anche allo sviluppo della capacità di formulare ipotesi più accurate in questo gioco a indovinare. Il docente o l'assistente di lingua seconda può dunque avere un ruolo attivo, influire sull'esito del processo, può insegnare a cogliere gli indizi più importanti e a scartare quelli meno pertinenti, in modo tale da favorire il raggiungimento risultato (Goodman 1967: 134).

Nel corso della lettura il parlante ricostruisce un'immagine mentale del testo e riallaccia i legami non esplicitati dall'autore attraverso la formulazione di inferenze, a livello locale o globale. La memoria ha un ruolo chiave, dato che consente di conservare a breve termine delle informazioni che possono successivamente essere il termine di paragone per tali legami di senso (Kitsch e van Dijk 1978: 368). Per stimolare questa capacità è possibile ricorrere a diverse strategie: evidenziare i passaggi chiave; offrire un sostegno alla ricostruzione del significato e quindi alleggerire il lavoro della memoria attraverso mappe o rappresentazioni iconiche della struttura testuale; fissare, anche attraverso domande aperte, un certo numero di obiettivi intermedi che rendano più agevole l'accesso all'informazione e riducano il carico cognitivo richiesto (Oakhill, Cain e Elbro 2015: 46-49).

A livello lessicale la disambiguazione spesso dipende fortemente dal contesto tecnico disciplinare nel quale occorrono le parole, può quindi presentarsi qualche difficoltà dovuta alla loro polisemia (Ježek: 59-64). Il rischio è quello di entrare in una spirale discendente, dal momento che a una bassa copertura corrisponde una limitata capacità di decifrare l'intera cornice e quindi, di conseguenza, un'ancora inferiore possibilità di decodifica dei significati specialistici. Alcune tecniche glottodidattiche possono essere utili a invertire la tendenza: per esempio la spiegazione delle parole chiave prima della lettura, l'insegnamento di alcune regole morfologiche particolarmente produttive nell'italiano e la disam-

biguazione delle forme polirematiche. Nell'ottica di una maggiore autonomia dello studente, è tuttavia bene ricordare l'importanza di un approccio che sia volto a stimolare la capacità di riconoscimento attraverso il contesto, piuttosto che a fornire direttamente tutti i significati necessari (Oakhill, Cain e Elbro 2015: 56-64).

Il testo è un insieme di enunciati che intrattengono tra loro dei legami sintattici e semantici, che devono essere correttamente interpretati affinché il lettore sia in grado di costruire un'immagine mentale di quanto sta leggendo (Kitsch e van Dijk 1978: 365-366). Il parlante dovrebbe essere consapevole di questo aspetto, che guida l'interpretazione e facilita la ricostituzione dei legami strutturali interni al messaggio. Cause comuni di fraintendimento a livello sintattico sono il mancato rimando dei pronomi o di altri richiami anaforici ai rispettivi antecedenti, la presenza di perifrasi lessicali e la limitata conoscenza del significato dei connettivi logici. Alcune tecniche che possono essere utilizzate per favorire lo sviluppo di questa competenza sono gli esercizi per la spiegazione del significato delle principali congiunzioni subordinanti, il ricorso al linguaggio iconico per evidenziare i legami, l'adozione di metafore cinematografiche per inviare l'apprendente a una visualizzazione del testo (Oakhill, Cain e Elbro 2015: 71-80).

L'esistenza di una struttura schematica nel discorso, di tipo narrativo, argomentativo o espositivo, ha un ruolo importante nel processo di lettura in quanto questi schemi offrono guide interpretative mentali alla comprensione (Kitsch e van Dijk 1978: 366-367). I diversi generi prevedono inoltre l'attivazione di risorse linguistiche specifiche, che possono avere una funzione chiave nella formulazione di ipotesi, nella generazione di aspettative nel parlante e dunque nella successiva interpretazione. Nel caso di difficoltà a questo livello, si può intervenire con domande aperte o a scelta multipla, con attività di macro riordino, con esercizi di riorganizzazione anche grafica del significato attraverso l'uso di tabelle, grafici o elenchi da completare (Oakhill, Cain e Elbro 2015: 85-91).

Un'ultima condizione che può essere potenzialmente causa di fraintendimenti è la funzione di controllo che il lettore esperto e consapevole esercita sul processo. La formulazione di inferenze, il gioco a indovinare in base agli indizi disseminati dall'autore, prevedono una processazione attiva e la costante capacità di

trovare conferma o, in caso contrario, di risalire ai punti in cui è localizzata la contraddizione da disambiguare (Goodman 1967). L'insegnante può allora stimolare negli apprendenti questa abilità, invitando a cercare eventuali errori che incidono negativamente sulla coerenza, chiedendo di parafrasare o riassumere, suggerendo a visualizzare il contenuto in forma di immagini mentali o proponendo una caccia agli indizi in alcune aree circoscritte del testo (Oakhill, Cain e Elbro 2015: 101-102).

4. Conclusioni

Le tecniche di facilitazione si collocano idealmente nelle tre fasi di lavoro sul testo, prima, durante o dopo la lettura, e offrono un utile sostegno a supporto del complesso processo di comprensione (Grassi 2003: 130-138; Menegaldo 2011: 112-120; Baldo 2019: 43-47). Prendono idealmente la forma di attività o esercizi, finalizzati a contribuire a una felice interpretazione del messaggio, e vanno a vantaggio sia dei parlanti con limitata competenza nell'italiano L2 sia, in senso più ampio, di tutti gli apprendenti in condizione di svantaggio linguistico o socioculturale (Lucisano e Piemontese 1988: 110). La questione dell'adattamento dei manuali disciplinari alle competenze dei destinatari si pone infatti non solamente per gli allievi con *background* migratorio, ma anche per i compagni nativi (Pona 2016: 114).

Facilitare un testo significa scegliere una linea di intervento meno invasiva e in un certo senso più rispettosa dell'autore, in quanto non sono previste modifiche all'originale, bensì la creazione di un apparato di esercizi e attività da affiancare all'originale. All'interno del modello della padronanza linguistica delineato da Cummins (1984), il *Framework for Evaluating Language Demand in Content Activities*, ciò si traduce in uno spostamento lungo i due assi della dipendenza dal contesto e del carico cognitivo richiesto dalla lettura. Alcune delle tecniche qui presentate rendono più immediata la ricostruzione di un contesto linguistico, in quanto offrono una cornice di riferimento attraverso l'uso di immagini iconiche, favoriscono l'accesso alle informazioni da parte del parlante e disambiguano il significato della terminologia scientifica delle discipline. Altre tipologie di attività provvedono obiettivi

intermedi, schemi, mappe concettuali, strumenti di controllo e verifica, e in questo modo consentono di alleggerire o ripartire più equamente il carico di lavoro mentale richiesto dal processo⁶.

In questo senso è allora possibile affermare che le strategie di facilitazione contribuiscano attivamente alla creazione di abitudini trasversali e trasferibili pure ad altre situazioni, testi, discipline. Tali competenze rientrano pienamente nella cornice della lingua dello studio, *Cognitive/Academic Language Proficiency* nella fortunata definizione di Cummins (1979), un obiettivo critico per gli studenti di qualunque provenienza, ordine e grado, oltre che in vista di successive occasioni nella vita e nel lavoro (Oakhill, Cain e Elbro 2015: 1). Un'abilità tanto complessa e articolata, che può causare conseguenze così negative, a partire dalla demotivazione, dalla perdita di autostima e dal ritardo scolastico, non può evidentemente essere affidata a uno sviluppo incidentale, legato a situazioni occasionali e poco strutturate all'interno dei piani formativi (Grassi 2003: 127). Sono necessari piuttosto gli sforzi congiunti e coordinati sia degli insegnanti dell'asse dei linguaggi sia di quelli di tutte le diverse discipline tecniche e scientifiche; l'obiettivo di una migliore competenza nella lettura e nella comprensione è infatti comune e si lega in maniera stretta all'apprendimento e alla lingua dello studio, in senso globale e trasversale (Oakhill, Cain e Elbro 2015: 91). La prospettiva, come si è visto, si apre ad abbracciare e talvolta accomunare sia gli studenti con *background* migratorio sia i coetanei nativi, a ribadire quindi l'opportunità e utilità di una modalità di intervento inclusiva, in grado di offrire benefici effettivi e a lungo termine all'intera classe.

6 È opportuno ricordare che esistono dei limiti oggettivi oltre i quali le attività di facilitazione non sono in grado di spingersi e, al di là di questo punto, la soluzione non può che essere sacrificare parte dell'integrità dell'originale e attuare interventi più decisi di riscrittura semplificata (Menegaldo 2011: 38-49; Pona 2016: 113-128; Scataglini 2017: 70-72). Esiste infatti un livello di frustrazione del lettore, che posto di fronte a un testo eccessivamente impegnativo tende a sviluppare sentimenti negativi, un calo della motivazione e dell'autostima; in quest'ottica allora "pensare di proporre a studenti non autoctoni i testi disciplinari nella stessa forma adottata per i coetanei italiani è utopico oltre che inutile" (Menegaldo 2011: 32).

Riferimenti bibliografici

- Baldo G., 2019, *Italiano per stranieri. Semplificare, facilitare, adattare manuali scolastici disciplinari*, Ed. dell'Orso, Alessandria.
- Cummins J., 1979, "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", *Working Papers on Bilingualism* 19, pp. 121-129.
- Cummins J., 1984, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- De Mauro T., 1980, *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- Ferrari S., 2003, "Comprensione e lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale", in Grassi R., Ada V. e Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno Seminario di Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia, pp. 85-109.
- Giunchi P., 1983, "Dalla semplificazione alla facilitazione nella produzione di materiali per l'insegnamento linguistico", *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* (XII) 1-2-3, pp. 295-308.
- Goodman K.S., 1967, "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game", *Journal of the Reading Specialist* (6) 4, pp. 126-135.
- Gough P.B. and Tunmer W.E., 1986, "Decoding, Reading, and Reading Disability", *Remedial and Special Education* (7) 1, pp. 6-10.
- Grassi R., 2003, "Compiti dell'insegnante disciplinare in classi plurilingue: la facilitazione dei testi scritti", in Luise M.C. (a cura di), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, Guerra, Perugia, pp. 121-142.
- IDOS, 2019, *Dossier statistico immigrazione*, Centro Studi e Ricerche IDOS, Roma.
- INVALSI, 2019, *Rapporto prove INVALSI 2019*, INVALSI, Roma.
- Ježek E., 2005, *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.
- Kintsch W. and van Dijk T.A., 1978, "Toward a Model of Text Comprehension and Production", *Psychological Review* (85) 5, pp. 363-394.
- Koch H. and Spörer N., 2017, "Students Improve in Reading Comprehension by Learning How to Teach Reading Strategies. An Evidence-based Approach for Teacher Education", *Psychology Learning & Teaching* (16) 2, pp. 197-211.

- Krashen S., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London.
- Lucisano P. e Piemontese M.E., 1988, “Gulpease: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana”, *Scuola e città (XXXIX)* 3, pp. 110-124
- Luise M.C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, UTET, Torino.
- Menegaldo M.G., 2011, *Guida pratica alla semplificazione dei testi disciplinari*, Albatros, Roma.
- MIUR, 2019, *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*, Ufficio Statistica e Studi del MIUR, Roma.
- Moretti B., 1988, “Un caso concreto di semplificazione linguistica: le «letture semplificate»”, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (XVII)* 2-3, pp. 219-258.
- Nitti P., 2018, “I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili. Un’indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte”, *EL.LE (7)* 3, pp. 413-428.
- Oakhill J., Cain K. e Elbro C., 2015, *Understanding and Teaching Reading Comprehension*, Routledge, London and New York.
- OECD, 2019, *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Palermo M., 2013, *Linguistica testuale dell’italiano*, il Mulino, Bologna.
- Pallotti G. e Ghiretti A., 2010, “Diversi modi per favorire la comprensione dei testi scritti: un protocollo sperimentale”, in Caon F. (a cura di), *Facilitare l’apprendimento dell’italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino, pp. 206-216.
- Piemontese M.E., 1996, “«Due Parole»: un approccio allo svantaggio linguistico in termini di semplificazione di strutture”, in Colombo A. e Romani W. (a cura di), «È la lingua che ci fa uguali». Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento, Quaderni del Giscel, n. 16, La Nuova Italia, Firenze, pp. 231-248.
- Pittau F., 2019, “Immigrazione in Italia: dagli anni Settanta alla crisi del 2008 fino all’attualità”, in IDOS, 2019, *Dossier statistico immigrazione*, Centro Studi e Ricerche IDOS, Roma, pp. 99-105.
- Pona A., 2016, *L2: la facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue: appunti per la scuola*, Tecnodid, Napoli.
- Scataglini C., 2017, *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l’inclusione*, Erickson, Trento.

The role of pronunciation and intonation in learning Italian as a foreign language: possible strategies to teach segmentals and suprasegmentals beyond textbooks

LIVIA MANZINI*

Abstract: This article aims at exploring the role of pronunciation and intonation in teaching Italian as a foreign language and it investigates possible teaching strategies to be adopted to enhance the attention on these skills. Firstly, the article reports the results emerged from a recent study regarding the present status of pronunciation and intonation sections in primers commonly used to teach Italian in FL contexts. In particular, the study points out the major theoretical approaches on which explanations and activities are based, it defines the most common locations of the pronunciation and intonation sections in Italian coursebooks, and it outlines the types of activities offered. Secondly, the analysis provides a possible tool to determine the role of segmentals and suprasegmentals in learning Italian as a foreign language from the learners' perspective, and a possible teaching strategy to include the training of pronunciation and intonation in the academic curriculum.

Keywords: Foreign language learning, Teaching Italian as a FL, Primers, Pronunciation, Intonation

Abstract: Il presente articolo mira ad esplorare il ruolo della pronuncia e dell'intonazione nella didattica dell'italiano

* University of Birmingham, l.manzini@bham.ac.uk.

come lingua straniera, e indaga alcune possibili strategie didattiche da adottare per focalizzare l'attenzione su queste due abilità linguistiche. In primo luogo, l'articolo riporta i risultati emersi da un recente studio riguardante lo stato attuale delle sezioni dedicate alla pronuncia e all'intonazione nei manuali comunemente usati per l'insegnamento della lingua italiana come lingua straniera. In particolare, lo studio mostra i principali approcci teorici sui quali sono basate le spiegazioni e le attività, definisce la collocazione delle sezioni sulla pronuncia e intonazione nei libri di testo per l'italiano, e delinea le diverse tipologie di attività offerte. In secondo luogo, l'analisi offre uno strumento per determinare il ruolo degli aspetti segmentali e suprasegmentali nell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera dal punto di vista degli apprendenti, e fornisce una possibile strategia didattica per includere la pratica della pronuncia e dell'intonazione nel curriculum accademico.

Parole chiave: Apprendimento lingue straniere, Didattica Italiano L2/LS, Manuali, Pronuncia, Prosodia

1. Introduction

The presence of explanations and exercises, specifically elaborated to train pronunciation and intonation in textbooks currently used to teach Italian as a foreign language, is a valid sign of the importance to offer and deliver appropriate training to the students in order to improve and enhance their ability to master segmental and suprasegmental features of Italian. Drawing from previous studies in this field (Nuessel 1989; Mason 1993), this article will revise and discuss the pronunciation and intonation-focused explanations and activities offered by fourteen textbooks widely used in the last fifteen years (2005-2020) to teach Italian as a foreign language to university students and adults. The study will focus on four main issues related to the pronunciation and intonation sections: 1. the location of the pronunciation and intonation explanations and exercises (i.e. introductory units, units through

the text, appendix); 2. the focus on segmentals, suprasegmentals, or both; 3. the presence of explanations and the theoretical approaches used (i.e. articulatory, contrastive, or perceptive); 4. the types of exercises offered.

2. The present status of teaching Italian pronunciation and intonation in academic curricula

When it comes to define the didactic strategies for the teaching of Italian pronunciation and intonation, two issues arise: 1. the rather limited attention on these two communicative skills in academic curricula; 2. the restricted amount of explanations and exercises provided by textbooks.

The first issue is related to the greater attention that academic curricula generally give to grammar, vocabulary, writing skills, since they are considered more functional as they are more closely related to the traditional approach to foreign language teaching/learning (Elliott 1995); on the contrary, pronunciation is often seen as a minor skill, to be acquired simply by being exposed to the target language or by mnemonic learning (Saito 2012), although no research provides evidence of this assumption at present (Boureaux 2003; Calabrò 2015). Notwithstanding the general attitude towards the teaching of segmentals and suprasegmentals, these phonological features are characteristic traits of both the language and the speaker, they might play an important role in the outcomes of the learning process. In fact, as native-speakers of a L1, the way we speak (i.e. how we pronounce sounds, the intonation of our speech, etc.) reveals where we are from and, as a matter of fact, the place we belong to plays an important role in defining how we perceive ourselves and how we are perceived by others, consequently it significantly contributes to the definition of our identity (Davies 2013). However, when it comes to pronunciation and intonation in L2/FL teaching, two variables need to be considered. Firstly, the teacher since in a foreign language classroom, native-speaker tutors' vehicle the target language, the target culture and they represent the target community; in other words, tutors embody the identity of the target community. Tutors' pronunciation (therefore, their accents) and prosody are some of the means through which

the learners construct their idea of the target community – the so-called imagined community theorised by Norton (1997, 2001, 2004). In this respect, it would be plausible to think about which identity should be represented by tutors – national, regional, local; more precisely, which identity tutors want to depict through their pronunciation and intonation. Secondly, the students' perspective regarding the correlation between their identity and the learning of a foreign language. The students inevitably shape their first representation of the target community on their native-speaker tutors, as they might be the only target community's representatives that they might have met and known. This could lead, especially if the tutors are appreciated by the students, to the learners' willingness to get their tutors' pronunciation and intonation traits; or, by gaining more information on the historical and cultural background of the target community during the learning process, or for personal reasons (their origins, for example), the students might develop an interest in acquiring specific pronunciation and intonation traits that may be different from their tutors' ones. Moreover, the students may also decide to keep their foreign pronunciation and intonation as a peculiar trait of their identity – they may want to improve their pronunciation and intonation for communicative reasons (for instance, intelligibility), but they may not want to change the specific traits of the way they speak the L2/FL language. In all these cases, the learners' choice of picking up or not a precise pronunciation and intonation will have effects on their identity. Therefore, future research in this field will need to answer these questions: 1. Do the students want to change their pronunciation and intonation traits? 2. if they want to change them, do they want to pick up their tutors' ones? Why? 3. if they want to change their pronunciation and intonation traits, but they do not want to pick up their tutors' ones, which specific traits they wish to have? Why?

The second issue related to the teaching of pronunciation and intonation is linked to the limited systematic offer of activities specifically designed for the training of these two skills. To investigate the present status of the offer, fourteen Italian language coursebooks were selected and analysed. The selection of the primers to be included in the research was based on three principles: 1. the presence of sections focused on the training of segmental and suprasegmental

features of Italian; 2. the authority of the publishers in the publication of foreign language textbooks; 3. the presence of open-access units on the publishers' websites (this last reason is strictly related to the current restrictions due to the COVID-19 pandemic and the consequent limitations in the finding of hard copies of the primers). The study conducted on the pronunciation and intonation sections in the fourteen Italian language primers reveals significant information in relation to four main issues: 1. the location of the pronunciation and intonation explanations and exercises (i.e. introductory sections, sections through the text, appendix); 2. the focus on segmentals, suprasegmentals, or both; 3. the presence of explanations and the theoretical approaches used (i.e. articulatory, contrastive, or perceptive); 4. the types of exercises offered. The results of the study are presented and discussed in the following paragraph.

3. The coverage of pronunciation and intonation in Italian language coursebooks

The analysis of the pronunciation and intonation sections included in fourteen student textbooks is helpful to highlight the present status of the inclusion of these two skills in Italian language primers. *The location of the pronunciation and intonation sections.*

Among the other linguistic features that are usually presented, discussed, and practised within the units of textbooks (i.e. grammar, vocabulary, reading comprehensions, writing exercises, etc.), specific sections dedicated to the study and practice of pronunciation and intonation are offered as well, as they are relevant features that must be acquired in order to achieve a high level of language proficiency. In this respect, the placement of these sections within textbooks may reveal the present state of consideration and importance of these skills in the teaching of Italian as a foreign language. In Table 1 are reported the results on the observation of the most common locations of the pronunciation and intonation sections in the Italian language coursebooks analysed. The analysis of the data confirms that, generally, pronunciation and intonation units are placed throughout the text – out of fourteen textbooks analysed, ten primers have sections related to pronunciation and intonation training in their central units. The presence of specific sections through the units of primers highlights the growing

importance of a more systematic inclusion of activities targeted on segmentals and suprasegmentals not only in students' coursebooks, but also in academic curricula. Although the presence of specific activities points out an increasing interest in these speaking-related skills by researchers, teachers and editors, explanations and activities still occupy a minor part of the units of coursebooks in comparison with the number of activities offered for the training of other linguistic features. In fact, since textbooks are generally still elaborated and based on a grammar and vocabulary-focused approach, exercises and activities aiming at the development and reinforcement of these skills prevail over other skills-focused training (pronunciation and intonation ones, for instance). Therefore, it is urgent to insert, in an even more inclusive way, pronunciation and intonation activities, alongside other skills, throughout the students' textbooks, as these features play an important role in the positive outcomes of the foreign language learning process.

Title	Introductory Unit	Units Through Text	Appendix/Final Section/Single Section
<i>La lingua italiana per stranieri</i>	✓	✓	
<i>Italian 1</i>			✓
<i>Chiaro!</i>		✓	
<i>Espresso Ragazzi</i>	✓		
<i>Nuovo Espresso</i>			✓
<i>Nuovo Magari</i>			✓
<i>Al Dente</i>		✓	
<i>Nuovo Progetto Italiano</i>		✓	
<i>Allegro</i>		✓	✓
<i>Nuovo Contatto</i>		✓	
<i>Tanto per parlare</i>		✓	
<i>Spazio Italia</i>		✓	
<i>Affresco Italiano</i>		✓	
<i>Nuovo Affresco Italiano</i>		✓	

Table 1 - The location of the pronunciation and intonation sections in the textbooks analysed

The focus on segmentals, suprasegmentals, or both.

Table 2 shows the results of the analysis in relation to the focus of the exercises and activities offered in the textbooks analysed in this chapter. Out of the fourteen textbooks revised, nine primers offer exercises and activities for the training of both pronunciation and intonation features. In fact, the data collected highlight a very little interest in focusing only on one of these two features, and they demonstrate a largely shared segmental-suprasegmental orientation. This approach further highlights the strict relation that intercourses between pronunciation and intonation and the necessity to train both segmental and suprasegmental traits at the same time, and therefore the need to include both these aspects in the foreign language acquisition process. In fact, if the correct articulation of single sounds or groups of sounds is necessary in order to maintain intelligibility and to convey the meaning of our utterances, the ability to perform the appropriate intonation is equally relevant in order to correctly transmit the implicit factors that lay behind words during communicative exchanges – for instance, our emotions, attitudes, and opinions. However, it may be helpful to distinguish within the foreign language learning process, different moments for the acquisition of these skills based on the level of proficiency acquired by the learners. For instance, a more intonation-oriented focus for beginners might be appropriate, since learners at this stage usually have a rather limited vocabulary, and it could help the students to concentrate exclusively on the prosody of the language. When we know a language at an intermediate or advanced level, it is more difficult to focus the attention exclusively on the sounds of the language without paying attention to the meaning conveyed by those sounds; in fact, when we listen to someone speaking a language we do know, we tend to focus the attention on the meaning rather than on the prosody of the language itself. Differently, at the early stages of foreign language learning, the meaning of the words is largely unknown, so the exclusive focus on the sounds of the language may result easier. On the contrary, a more pronunciation-oriented focus might be more plausible for intermediate or advanced students, who may desire to improve

their level of proficiency by focusing on small details, such as the correct articulation of sounds that they may find difficult to master, or the willingness to pick up a specific accent.

Title	Segmental Focused Exercises	Suprasegmental Focused Exercises	Segmental and Suprasegmental Focused Exercises
<i>La lingua italiana per stranieri</i>			✓
<i>Italian 1</i>			✓
<i>Chiaro!</i>			✓
<i>Espresso Ragazzi</i>	✓		
<i>Nuovo Espresso</i>		✓	
<i>Nuovo Magari</i>		✓	
<i>Al Dente</i>			✓
<i>Nuovo Progetto Italiano</i>			✓
<i>Allegro</i>			✓
<i>Nuovo Contatto</i>			✓
<i>Tanto per parlare</i>		✓	
<i>Spazio Italia</i>			✓
<i>Affresco Italiano</i>	✓		
<i>Nuovo Affresco Italiano</i>			✓

Table 2 - The focus on segmentals, suprasegmentals, or both in the textbooks analysed

The presence of explanations and the theoretical approaches used.

Table 3 displays the results of the analysis on the presence of explanations and the use of different theoretical approaches in the textbooks analysed. As for the presence of explanations, from within the fourteen textbooks analysed, only three primers offer explicit explanations regarding pronunciation and intonation. The very limited number of explanations seems to suggest that it is presumed that the native-speaker teacher decides how to introduce the different sounds (for instance, by giving articulatory explanations, perceptual information, contrastive phonetic information, or sound-to-letter information). Although the absence of precise explanations may be a sign of

the lack of a systematic inclusion of pronunciation and intonation exercises within Italian language coursebooks, it also makes the practical execution of the activities more flexible by allowing the teacher to find the most appropriate way to deliver the pronunciation and intonation theoretical explanations and training. However, since the teachers might not be able to cover all the pronunciation and intonation sections in class, it would be useful to introduce the segmental and suprasegmental features by providing brief explanations on their articulation and variations, in this way the students will be able to practice autonomously these skills. Concerning the approach generally used for the elaboration and the delivery of the exercises, it is rather clear that the activities are usually based on both the perceptive approach and the articulatory approach. The combination of these two approaches highlights the deep connection between receptive and articulatory abilities, both necessary when undergoing pronunciation and intonation training. In fact, if the students are not able to hear and to perceive a specific sound or groups of sounds, it will be very unlikely that they will be able to reproduce those phonemes. Therefore, exercises and activities necessarily need to stimulate and develop the learners' receptive and productive skills. Notwithstanding the importance of the two approaches adopted, it would be helpful to include exercises based on the contrastive approach as well. In fact, this could help the students to notice the main phonological differences and analogies between their first language and Italian. The advantage of including reflections based on the contrastive approach is that students will be able to use the phonemes they do already know – those present in both the students' first language and Italian, to learn how to pronounce those which seem more difficult, so they will be able to construct their phonemic awareness in Italian.

Title	Explanations	Articulatory Approach	Perceptive Approach	Articulatory and Perceptive Approaches
<i>La lingua italiana per stranieri</i>				✓
<i>Italian 1</i>				✓
<i>Chiaro!</i>				✓
<i>Espresso Ragazzi</i>				✓
<i>Nuovo Espresso</i>				✓
<i>Nuovo Magari</i>		✓		
<i>Al Dente</i>				✓
<i>Nuovo Progetto Italiano</i>				✓
<i>Allegro</i>	✓			✓
<i>Nuovo Contatto</i>				✓
<i>Tanto per parlare</i>	✓			✓
<i>Spazio Italia</i>				✓
<i>Affresco Italiano</i>	✓			✓
<i>Nuovo Affresco Italiano</i>				✓

Table 3 - The presence of explanations and the use of the articulatory approach, the perceptive approach, or both in the textbooks analysed

The types of exercises offered. Based on the combination of the perceptive and the articulatory approaches, the types of pronunciation and intonation exercises offered in the textbooks analysed mainly include a perceptive part and an articulatory one. Therefore, the students are asked to listen to recordings and: 1. to repeat the sounds or phrases; 2. to complete lists of words with the phonemes present in the audio files; 3. to distinguish sounds or groups of sounds that are easily mixed up; 4. to complete the phonological rules concerning specific phonemes; 5. to recognise different phrases according to the intonation of the utterances; 6. to write down the intonation marks or punctuation, and 7. to express various emotional states by doing role plays. Although the exercises offered reflect the necessity to combine the perceptive and the

articulatory approach, and they give the students the chance to practice segmentals and suprasegmentals, they do not offer each student the opportunity to have a targeted training on pronunciation and intonation. The use of digital tools could be a valid didactic strategy in this respect as it may offer more specific training for each learner.

Title	Type of exercise: read and repeat	Type of exercise: listen and repeat	Type of exercise: listen and write	Type of exercise: listen and divide the words/phrases according to the sounds	Type of exercise: listen and select the words/phrases that present a specific sound	Type of exercise: complete the phonological rule	Type of exercise: listen and decide which kind of phrase is it according to the intonation	Type of exercise: listen and write the intonation marks (question, exclamation, etc) and punctuation	Type of exercise: role play
<i>La lingua italiana per stranieri</i>	✓								
<i>Italian 1</i>		✓	✓	✓	✓		✓		
<i>Chiaro!</i>		✓	✓		✓	✓	✓		
<i>Espresso Ragazzi</i>		✓				✓			
<i>Nuovo Espresso</i>	✓	✓							
<i>Nuovo Magari</i>			✓				✓	✓	
<i>Al Dente</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
<i>Nuovo Progetto Italiano</i>		✓	✓				✓		✓
<i>Allegro</i>		✓	✓	✓	✓		✓		✓
<i>Nuovo Contatto</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Tanto per parlare</i>	✓	✓					✓	✓	
<i>Spazio Italia</i>		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
<i>Affresco Italiano</i>	✓	✓	✓	✓	✓				
<i>Nuovo Affresco Italiano</i>	✓	✓	✓	✓				✓	

Table 4 - The types of exercises offered in the textbooks analysed

Drawing from the results emerged from this study, the future elaboration of materials for the training of pronunciation and intonation will need to be entwined with the topics and language activities which are already included in the curriculum of the different academic years. The pronunciation and intonation activities will be based on both the perceptive and the articulatory approaches, and they will concern mainly those phonological features of the Italian language that learners may find particularly difficult to master properly. The phonological traits will be identified on the bases of the students' attitudes towards the practice of segmentals and suprasegmentals, and the use of the contrastive approach will eventually define more precisely the core sounds on which the teaching materials will need to be focused on. Segmentals and suprasegmentals will be trained by means of their perception and articulation; moreover, they will be introduced, discussed, and practised during classroom-based hours and through autonomous learning, thanks to the use of technological devices.

4. A possible strategy for the teaching of Italian pronunciation and intonation beyond textbooks

The restricted number of teaching materials and the limited time during classroom-based teaching inevitably reduce the students' chances to receive adequate pronunciation and intonation training from their native-speaker tutors; and, in the case tutors include it in their face-to-face lessons, it is obviously impossible to pay attention to each student's interest, necessity, and to respect their learning pace. A plausible solution to classroom-based teaching issues, might derive from the use of blended learning tools as it can provide appropriate materials for the autonomous training of those skills, among which pronunciation and intonation, that otherwise would be dismissed. Moreover, the malleability of blended learning can pedagogically maintain, valorise, and enhance the changeability and mutuality of learners' identities as they can adapt the learning process to their personal interests, values, and beliefs. The practical implementation of this solution in academic curricula is based on two points: 1. firstly, the necessity to

define and consider pronunciation and intonation as necessary skills as much as grammar, listening, writing, reading, and speaking from the students' perspective; 2. secondly, the elaboration of specific didactic strategies for both pronunciation and intonation classroom-based teaching and autonomous learning.

As for the first point, I am currently elaborating a four-point Likert-Scale questionnaire for Italian language undergraduate students of the Department of Modern Languages of the University of Birmingham, UK. The questionnaire's aim is to explore Italian language students' opinion regarding three main aspects of learning Italian as a foreign language: motivation and demotivation, the correlation between pronunciation and identity factors, and the use of authentic materials. In particular, the correlation between pronunciation/intonation and identity traits is examined through two questions. The first question regards the students' self-perception of their pronunciation in Italian ("In your perception, on a scale from one to four, how much of a foreign accent you have in Italian? Please tick (✓) your accent - 1: NOT PERVASIVE; 2: SLIGHTLY PERVASIVE; 3: PERVASIVE; 4: VERY PERVASIVE") and the second question regards the frequency of the students' identification as a non-native-speakers by others due to their foreign accent in Italian ("Please tick (✓) how many times others identify you as a non-native based on your accent in Italian - 1: NEVER; 2: SOMETIMES; 3: OFTEN; 4: ALWAYS"). These two questions highlight the importance of including specific pronunciation and intonation training in the teaching of Italian as a foreign language as possible means through which enhancing and supporting the learners' linguistic self-confidence (Clément et al. 1977, 1994), which can be defined as "self-perceptions of communicative competence and concomitant low levels of anxiety in using the second language" (Noels et al. 1996:248). In fact, since a pronunciation and intonation-focused training can improve the learners' chances to master the foreign language phonological traits more accurately, this will also increase their chances to comprehend and, more importantly, to be understood while having a communicative exchange with both native and non-native speakers. Therefore, the learners' level of anxiety when speaking the foreign language may decrease and the foreign language learning

outcomes may improve. Consequently, the data collected will determine if pronunciation and intonation are generally considered as important as other skills, and if specific training needs to be implemented in academic curricula.

As for the second point, it is necessary the elaboration of an appropriate pronunciation and intonation teaching strategy that could be adequate for both classroom-based and autonomous learning, blended learning for instance. The specific pronunciation and intonation training needs to be connected to the topics and activities already included in the academic curriculum, as the focus on segmental and suprasegmental traits should not neglect the practice of other skills. In this respect, a possible solution could lie in the choice of the format of formative and summative assessments planned during the academic year. In fact, instead of choosing assessment formats which test the students' proficiency levels only in the four main skills (listening, speaking, writing and reading), the learners might be involved in activities or projects which include the theoretical study and practical training of other linguistic skills, such as pronunciation and intonation. In this respect, out of the many possibilities, the use of theatrical pieces of work might be a valid way to answer these needs, as they allow the use of the language in a communicative context and the development of all the necessary language skills. Therefore, a pronunciation and intonation training based on the use of theatrical pieces of work has been elaborated for the Italian language students of the Modern Language Department of the University of Birmingham. The training will be divided into two parts which will correspond to the first and second term of the academic year. During the first term, as in theatrical performances the correct articulation of sounds and the appropriate use of intonation are unavoidable requirements in order to produce a valuable *mise-en-scène*, pronunciation and intonation traits will be introduced (mainly the most difficult ones resulted from the four-points Likert-Scale questionnaires). The contrastive approach will show the differences and analogies between the same sounds in English and Italian; then, activities based on both the perceptive and articulatory approaches will be delivered to develop the students' perceptive and articulatory skills – for instance, scenes taken from movies, songs, tongue-twisters.

These activities will aim at helping the students to master the most difficult segmental and suprasegmental features of Italian, and to develop a phonological awareness in Italian. Moreover, monologues, dialogues, and scenes, selected from different Italian theatrical pieces and linked to the historical and cultural topics covered during the plenaries and seminars, will be adopted to focus on pronunciation and intonation. As for the first semester summative assessments or as part of the first term formative assessment, the students may be asked to select a theatrical piece of work, and then to write, for instance, a monologue for first year students, a dialogue for second year students, and a scene for fourth year students, that could be insert in the piece that they chose. Moreover, by using specific technological devices and thanks to their immediate feedback, the students will be able to autonomously practice their pronunciation and intonation skills by recording themselves and comparing their recordings to native speakers' recordings. Therefore, the learners will be able to improve their pronunciation and intonation in general, or to focus on specific sounds which they find particularly difficult to master. During the second term, the students will be asked to introduce to the class the monologues, dialogues, and scenes taken from the theatrical pieces of work that they selected (i.e. the author, the historical background, the main topics, the linguistic characteristics of the piece – do its historical and cultural settings make it necessary to perform it with a specific accent?), and to perform them in front of the class, paying attention to pronunciation and intonation traits. For the final oral-aural assessment, the students will be asked to perform the monologues, dialogues and scenes that they elaborated for the first term assessment, and to answer to questions related to the historical, cultural and linguistic background in which the play is set.

5. Conclusions

Although the validity of the teaching strategy suggested in this article is still to be tested and proved, it certainly presents all the necessary teaching characteristics to be considered a possible answer to the learners' and tutors' teaching needs. In fact, it combines a. the necessity to maintain, valorise, and enhance the changeability and

mutuality of learners' identities; b. the flexibility and malleability of blended learning; and, c. the importance of including pronunciation and intonation training in the academic curriculum.

References

- Ataide Melo, C. L., 1989, "The Teaching of Pronunciation: A Hands-On Approach", *Hispania* 72, no. 3: 749.
- Benetti M., Murtas C., 3rd ed., 2016, *Italian 1*, Languages, Palgrave Foundations, London.
- Birello M., Bonafaccia S., Bosc F., Donati D., Licastro G., Vilagrassa A., (2019), *Al Dente 4*, Casa delle Lingue, Barcelona.
- Birello M., Bonafaccia S., Bosc F., Licastro G., Vilagrassa A., (2017), *Al Dente 2*, Casa delle Lingue, Barcelona.
- Birello M., Bonafaccia S., Bosc F., Licastro G., Vilagrassa A., (2018), *Al Dente 3*, Casa delle Lingue, Barcelona.
- Birell, M., Bonafaccia S., Petri A., Vilagrassa A., (2017), *Al Dente 1*, Casa delle Lingue, Barcelona.
- Boureaux M., *I vari italiani e l'insegnamento dell'italiano in Francia*, 2003, Unipress.
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M., 2014, *Nuovo contatto A1*, Loescher, Torino.
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M., 2014, *Nuovo contatto A2*, Loescher, Torino.
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M., (2015), *Nuovo contatto B1*, Loescher, Torino
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M., (2015), *Nuovo contatto B2*, Loescher, Torino
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M., Scaramelli E., (2014), *Nuovo contatto C1*, Loescher, Torino.
- Brighetti C., Fatoni A., (2019), *Tanto per parlare*, Loescher, Torino.
- Browne K., Fulcher G., 2017, "Pronunciation and Intelligibility in Assessing Spoken Fluency", in Isaacs T., Trofimovich P. (a cura di), *Second Language Pronunciation Assessment: Interdisciplinary Perspectives*, 2017. Multilingual Matter, Bristol, pp. 37-91.
- Calabrò L., 2015, "Il workshop di fonetica in italiano L2/LS", *Italiano Lingua Due*, No. 1, pp. 40-49.
- Cameron D., 2001, *Working with spoken discourse*, Sage Publica-

- tions. London.
- Clément, R., Dorney, Z. & Noels, K. A., 1994, *Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom*, *Language Learning*, vol. 44, pp. 417-448.
- Clément R., Gardner R. C., Smythe P. C., 1977, "Motivational variables in second language acquisition: a study of francophones learning English", *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 9(2), pp. 123-133.
- Dauer R. M., 2005, "The Lingua Franca Core: A New Model for Pronunciation Instruction?", *TESOL Quarterly* vol. 39(3), pp. 543-550.
- Davies A., 2017, "Commentary on the Native Speaker Status in Pronunciation Research", in Talia, I., and Trofimovich, P., 2017, *Second Language Pronunciation Assessment. Interdisciplinary Perspectives*, Multilingual Matters; Bristol.
- De Giuli A., Naddeo C. M., Guastalla C., 2014, *Nuovo Magari. C1/C2*, Alma, Firenze.
- De Savorgnani G., Bergero B., 2019, *Chiaro! Corso di italiano: Livello A1*, Alma, Firenze.
- De Savorgnani G., Bergero B., 2020, *Chiaro! Corso di italiano: Livello A2*, Alma, Firenze.
- De Savorgnani G., Cordera Alberti C., 2012, *Chiaro! Corso di italiano: Livello B1*, Alma, Firenze.
- Elliott A. R., 1997, 'On the Teaching and Acquisition of Pronunciation within a Communicative Approach'. *Hispania* 80, no. 1, 95. <https://doi.org/10.2307/345983>
- Guida M., Pegoraro C., 2019, *Nuovo Espresso. Volume 6*, Alma, Firenze.
- Katerin K., Boriosi M.C., 5th ed., 2014, *La lingua italiana per stranieri*, Guerra, Perugia.
- Marin T., Magnelli S., 2006, *Nuovo Progetto Italiano 1. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Livello elementare (A1-A2)*, Edilingua, Roma.
- Marin T., Magnelli S., 2007, *Nuovo Progetto Italiano 2. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Livello intermedio (B1-B2)*, Edilingua, Roma.
- Marin T., Magnelli S., 2011) *Nuovo Progetto Italiano 3. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Livello avanzato (B2-C1)*, Edilingua, Roma.

- Mason K., 1993, "Pronunciation Coverage in First-Year Italian Textbooks", *Italica* 70, n. 2, 153. <https://doi.org/10.2307/479879>.
- Noels K., Pon G., Clément R. 1996, *Language, identity, and adjustment: The role of linguistic self-confidence in the acculturation process*, *Journal of Language and Social Psychology*, 15(3), pp. 246-264.
- Norton Peirce B., 1995, "Social identity, investment, and language learning", *TESOL Quarterly*, 29(1), pp. 9-31.
- Norton, B., Toohey, K., 2001, "Changing perspectives on good language learners", *TESOL Quarterly*, 35(2), 307-322.
- Norton B., Toohey K., 2004, *Critical pedagogies and language learning*, Cambridge University Press, New York.
- Orlandino E., Ziglio L., Rizzo, G., (2015), *Espresso Ragazzi. Volume 1*, Alma, Firenze.
- Saito, K., 2012, "Effects of Instruction on L2 Pronunciation Development: A Synthesis of 15 Quasi-Experimental Intervention Studies", *TESOL Quarterly* 46(4), pp. 842-854. <https://doi.org/10.1002/tesq.67>.
- Toffolo L., Merklingshaus R., 2017, *Allegro 3. Corso di italiano per stranieri. Livello B1*, Edilingua, Roma.
- Toffolo L., Nuti N., 2003, *Allegro 1. Corso di italiano per stranieri. Livello A1*, Edilingua, Roma.
- Toffolo L., Tommasini M.G., Merklingshaus, R., 2004, *Allegro 2. Corso di italiano per stranieri. Livello A2*, Edilingua, Roma.
- Tommasini M.G., 2015, *Spazio Italia 4*, Loescher, Torino.
- Tommasini M.G., Diaco, M.F., 2011, *Spazio Italia 1*, Loescher, Torino.
- Tommasini M.G., Diaco, M.F., 2012, *Spazio Italia 2*, Loescher, Torino.
- Tommasini M.G., Diaco, M.F., 2013, *Spazio Italia 3*, Loescher, Torino.
- Trifone M., Filippone A., Scaglione A., 2008, *Affresco Italiano A1*, Le Monnier, Milano.
- Trifone M., Filippone A., Scaglione A., 2008, *Affresco Italiano A2*, Le Monnier, Milano.
- Trifone M., Filippone A., Scaglione A., 2009, *Affresco Italiano B1*, Le Monnier, Milano.
- Trifone M., Filippone A., Scaglione A., 2009, *Affresco Italiano B2*, Le Monnier, Milano.
- Trifone M., Scaglione A., 2017, *Il Nuovo Affresco Italiano*, Le Monnier, Milano.

Wagner E., Toth P. D., 2017, *The Role of Pronunciation in the Assessment of Second Language Listening Ability*, Multilingual Matters, Bristol.

L'insegnamento delle lingue accademiche nei contesti di internazionalizzazione. Dall'italiano alle lingue straniere

ELENA BALLARIN, GIOVANNI FAVATA, PAOLO NITTI*

Abstract: L'ambiente universitario si interroga da più di un decennio sulle specificità della lingua accademica, sia per quanto concerne la descrizione delle caratteristiche linguistiche che per quanto concerne le pratiche di insegnamento. La questione diviene particolarmente significativa all'interno dei contesti di internazionalizzazione dei percorsi universitari, perché la didattica della lingua accademica è funzionale alla riuscita dei percorsi formativi. In questo contributo si propongono alcuni modelli di risposta alle sfide dei Centri Linguistici di Ateneo riguardo all'insegnamento delle lingue accademiche, descrivendo tre ambienti di formazione universitaria, relativi alla didattica dell'italiano (L1), dell'italiano come lingua seconda (L2) e delle lingue straniere (LS). In particolare, si intende sottolineare la necessità di un intervento a fronte di un bisogno formativo significativo, percepito da molte realtà universitarie: l'insegnamento della lingua accademica.

Parole chiave: Lingua accademica, Linguistica educativa, Didattica delle lingue moderne, Sociolinguistica, Linguistica acquisizionale, Scrittura, L2, LS, L1, Lingua italiana

* Università Ca' Foscari Venezia, ballarin@unive.it; Università per Stranieri di Siena, g.favata@studenti.unistrasi.it; Università degli Studi dell'Insubria, paolo.nitti@uninsubria.it. Pur concepiti insieme, devono essere riconosciuti a Elena Ballarin i paragrafi 2, 3.3, 6; a Giovanni Favata 1, 3, 3.1, 3.1.1; a Paolo Nitti 3.2, 4, 5.

Abstract: For more than one decade the academic world has been questioning the specificities of academic discourse, with regard to both its linguistic characteristics and its teaching practices. This issue becomes particularly meaningful within the contexts of internationalized university curricula, where the teaching of the academic language is functional to academic achievement. In this contribution, possible answers to the challenges faced by University Language Centres will be put forward with reference to the teaching of academic languages; three learning environments will be described, related to the teaching of Italian as a first language (L1), Italian as a second language (L2), and related to the teaching of foreign languages (FL). Particular emphasis is put on the need to provide solutions to an urgent learning need, that is the teaching of academic discourse.

Keywords: Academic discourse, Educational Linguistics, Language teaching, Sociolinguistics, Applied Linguistics, Writing, L2, LS, L1, Italian language

1. Introduzione

Tutti i percorsi di I, II e III livello dell'offerta formativa degli atenei sono caratterizzati dall'utilizzo di una varietà linguistica molto alta, in tutti i contesti del sistema universitario, in modo particolare nelle situazioni in cui si individuano rapporti asimmetrici. Tale varietà alta di lingua, definita *lingua accademica*, è stata spesso oggetto di studio (Ballarin 2017; 2018), in quanto in essa si intrecciano i diversi livelli di analisi della lingua stessa, quali la morfologia, la sintassi e il lessico. Considerando, dunque, questo aspetto, si evince quanto importante sia la dimensione linguistica di tutte le discipline, siano esse umanistiche o scientifiche: una scarsa conoscenza della lingua, quindi, è sinonimo di insuccesso per gli studenti universitari che si trovano a seguire delle lezioni in cui si richiedono delle competenze e delle abilità linguistiche di livello avanzato.

Per far fronte alle richieste dettate dal processo di internazionalizzazione degli atenei, molto spesso, i corsi di scrittura accademica sono organizzati avendo, però, come oggetto di studio soltanto la lingua inglese, e rivolti, in particolar modo, ai dottorandi. Poca attenzione, invece, viene data alla lingua italiana, come lingua madre o seconda, o alle altre lingue straniere diverse dall'inglese.

Nell'ottica di quanto premesso, in questo contributo, si presenteranno tre esperienze condotte in atenei diversi, in cui la lingua accademica riveste un ruolo centrale nell'ambito di corsi di lingua italiana come L1 e L2, e di due LS, il francese e lo spagnolo, frequentati da studenti internazionali *outgoing* e *incoming*. In tutti e tre i casi l'attenzione dei docenti è rivolta alla dimensione testuale dell'insegnamento linguistico (Lavinio 1998: 143), associata alla "competenza pragmatica" così come è descritta nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Diadori, Palermo e Troncarelli 2015: 219), in modo tale da fornire agli studenti gli strumenti necessari per soddisfare i loro bisogni linguistici e per avere una maggiore consapevolezza del loro processo di apprendimento.

2. La lingua accademica: coordinate concettuali e formali

Studiare la comunicazione accademica coinvolge, tra le altre sfere del sapere, sia la linguistica del testo che lo studio dei fenomeni linguistici presenti nelle microlingue scientifico-professionali. La teoria degli atti linguistici (Searle 1969), infatti, presuppone che l'unità fondamentale del linguaggio sussista preferibilmente nel testo più che nell'enunciato. L'analisi del discorso accademico, dunque, si differenzia da quella delle microlingue scientifico-professionali, poiché quest'ultima esplora la comunicazione verbale e non verbale, individuando la comunicazione che caratterizza i contesti scientifico e tecnico-professionale.

Per individuare il profilo della comunicazione che caratterizza l'ambito accademico, occorre definire la natura delle attività comunicative che si manifestano in questo contesto. Le due attività che guidano la comunicazione in ambito accademico sono la didattica e la ricerca, ma il mondo accademico presenta diverse specificità: ciascun ambito scientifico assume alcune caratteristiche che, con-

seguentemente, diversificano anche le forme della sua didattica e ricerca. Didattica e ricerca, dunque, costituiscono il *fil rouge* che attraversa tutte le forme in cui tale comunicazione si manifesta e individua le strategie comunicative necessarie al fine di ottenere una comunicazione efficace.

L'oggetto su cui si esercita la comunicazione accademica è il sapere, la conoscenza delle discipline studiate all'università. La comunicazione accademica coinvolge in senso più ampio tutti gli eventi comunicativi che si sviluppano attorno alle interazioni che avvengono nelle sedi e nelle occasioni in cui il sapere si apprende e si diffonde¹.

Lo studio epistemologico sul discorso accademico prevede l'osservazione del linguaggio relativo a una comunità di appartenenza mediante le sue forme, i suoi canali e i suoi codici espressivi e ne evidenzia le diverse pratiche discorsive definendo questa comunità una "social entity" (Hymes 1972: 54). Il discorso accademico, inoltre, è adottato dalla comunità accademica nel suo complesso, è trasversale alle discipline, ha caratteristiche ibride, poiché intreccia elementi propri delle microlingue scientifiche e del linguaggio formale-burocratico e, per definizione, si discosta e si differenzia dalla lingua della comunicazione quotidiana.

Il contesto in cui avviene la comunicazione accademica è caratterizzato da elementi di formalità e da un rapporto di asimmetria tra i soggetti interessati all'interazione (Desideri, Tessuto 2011). L'asimmetria comunicativa è probabilmente l'elemento che più distingue la comunicazione accademica da altri contesti e si verifica sostanzialmente nella comunicazione tra docenti e discenti, quando uno o più soggetti non rispettano i principi delle massime conversazionali definite da Grice (1975), soprattutto se i discenti sono stranieri e non possiedono pienamente i contenuti disciplinari e i contenuti linguistici. Nel discorso accademico si verifica, perciò, il fenomeno dell'"informazione nascosta" – fenomeno ampiamente descritto soprattutto in ambito micro-economico da Akerlof (2003), Lavanda e Rampa (2004) – che prevede che uno dei soggetti presenti nella transazione comunicativa possieda informazioni sconosciute agli altri soggetti. Questo fenomeno, inoltre, si

1 Per una disamina più specifica dell'evento comunicativo di tipo accademico, si veda Ballarin 2017.

amplifica, se il discorso accademico viene veicolato attraverso una lingua che non sia la L1 per nessuno degli attori del processo, o solo per alcuni di essi.

La lingua che veicola il discorso accademico, dunque, comporta, da parte di tutti gli individui coinvolti, capacità comunicative relative alla disciplina di studio in L1 e L2, abilità cognitive che riguardano lingua e disciplina e interlocuzione efficace con e attraverso il *teacher talk* (Cullen 1998).

Il discorso accademico implica, perciò, competenze di tipo linguistico-comunicativo compresenti a competenze cognitive nell'acquisizione di elementi non linguistici trasversali alle discipline, ma anche specifici di ogni disciplina.

La compresenza di contenuti linguistici e non linguistici potrebbe avvicinare lo studio della lingua accademica allo studio delle microlingue e del CLIL. Tuttavia, quest'ultimo ambito trova il suo interesse scientifico nella centralità della comunicazione linguistica in tutto il processo didattico (Ciliberti, Anderson 1999).

La comunicazione accademica è tendenzialmente veicolata attraverso un tipo di didattica individualista, in cui il docente predispone il suo lavoro da solo e raramente si verificano azioni collegiali con altri soggetti o mediante l'interazione con altri collaboratori.

La forma scritta nella comunicazione accademica, sia a livello didattico che nella ricerca, assume il compito di trasmettere conoscenza, ipotesi e scoperte scientifiche. Tutta la comunità scientifica, perciò, trasmette e rigenera il proprio sapere mediante forme comunicative che possano essere comprese e condivise al di là di confini nazionali e culturali e attraverso il tempo e queste forme sono caratterizzate da elementi di alta specializzazione, ma anche dal contatto con altre discipline.

La forma scritta diffonde il sapere "in differita": studia, analizza, concepisce e organizza in uno specifico tipo testuale ciò che un mittente intende comunicare e viene recepita in un tempo successivo da un destinatario. Quando cambiano i destinatari, cambia anche il tipo di rapporto che si instaura tra i due soggetti: il rapporto presenta caratteristiche di tipo simmetrico, se il testo è concepito tra pari, ovvero emesso da un docente e destinato a un docente; il rapporto presenta caratteristiche di tipo asimmetrico, se uno dei due soggetti

non è un pari grado, come nel caso delle transazioni docente - studente, oppure studente - docente, amministrativo - dirigente.

La scelta della forma comunicativa è condizionata dal tipo di relazione che si instaura tra mittente e destinatario: se l'intenzione comunicativa è volta a convincere un collega della veridicità della propria tesi, potrebbe essere privilegiato un testo argomentativo; se, al contrario, l'intenzione si propone di istruire un pubblico di discenti, potrebbe essere privilegiato un testo di tipo espositivo.

Le forme scritte che più ricorrono presentano caratteristiche di tipo:

- a) formativo, quando si diffonde il sapere, come in una pubblicazione scientifica;
- b) co-formativo, quando ci si confronta con altri interlocutori, come in una curatela o in una pubblicazione con altri autori;
- c) dialettico, quando ci si confronta con altri interlocutori per argomentare o confutare, come in una recensione o in una valutazione scritta per giudicare una prova;

Inoltre possono essere di tipo:

- a) pubblico, quando si presenta se stessi o un collega nell'atto di rappresentare la comunità accademica di appartenenza, come in una lettera di presentazione, un *curriculum vitae* accademico, una *laudatio* per il conferimento di un'onorificenza;
- b) tele-trasmesso, quando si comunica con l'esterno attraverso canali multimediali, come nella pubblicazione *on line* di documenti destinati alla diffusione di notizie riguardanti la vita accademica (Ballarin, Nitti 2020).

Come nella lingua scritta, anche nel parlato si ravvisano caratteristiche proprie di un rapporto di asimmetria fra gli interlocutori. Le diverse situazioni comunicative in cui si esercita la comunicazione accademica orale si possono sintetizzare in modelli che ne evidenziano il tipo di scambio comunicativo e che risultano tanto più formali quanto più la presa di parola è spontanea o, piuttosto, guidata da una gerarchia di relazioni.

3. La necessità della lingua accademica nei percorsi di studio della L2 e della LS

Prendendo atto delle peculiarità della lingua accademica (Ceruti, Cini 2010), lo studio dei testi, siano essi in L1, in LS o in L2, risulta spesso fonte di problemi per molti studenti, lungo il loro percorso universitario, soprattutto a inizio carriera. All'ingresso nel sistema universitario, difatti, gli studenti sostengono un test di lingua italiana, utile per accertare i requisiti minimi posseduti, i cui risultati hanno portato numerosi atenei a organizzare corsi di recupero di lingua italiana, di scrittura e, successivamente, di redazione della tesi di laurea, proprio per ovviare al problema che costantemente si ripresenta.

In merito a tali problematiche, quindi, è fondamentale, per chi tiene corsi di lingua in ambito universitario, fare in modo che gli studenti comincino ad avere una maggiore consapevolezza testuale, considerando che ogni fase di studio sarà seguita dalle prove d'esame, in cui si dovranno produrre testi accademici, compresi quelli orali, il cui registro è alto e in cui il lessico è monosemico, quindi univoco e preciso, nel senso che non deve dare luogo a incomprensioni (Sobrero, Miglietta 2010: 137; Berruto 2015: 177). Se si considera, inoltre, il fatto che lo scopo dell'Università è anche quello di formare dei professionisti, gli obiettivi di un corso di lingua non dovranno certo limitarsi al superamento dell'esame, ma dovranno altresì mirare allo sviluppo di competenze linguistiche permanenti, che devono entrare a far parte del repertorio linguistico-culturale dello studente.

In tal senso, dunque, si ritiene di basilare importanza lo sviluppo negli studenti di un'attitudine all'osservazione del testo nella sua globalità, seguita da un'attenta riflessione sulle singole parti che lo compongono. Di conseguenza, lavorare sul testo accademico vorrà

dire imparare a distinguerne il tipo, il genere, o la *dominanza* di un tipo testuale all'interno di uno stesso testo (Lavinio 1998: 144), e lavorare sul concetto di coerenza; relativamente all'analisi più dettagliata delle parti del testo, invece, sarà utile un lavoro sulla coesione testuale, sulle strutture linguistiche in esso presenti, soprattutto nella concordanza dei modi e dei tempi verbali, e nel lessico utilizzato (Calvi *et al.* 2017: 60-64). Tale lavoro risulta valido sia per quel che riguarda l'insegnamento della lingua italiana per parlanti nativi sia per l'insegnamento delle LS o delle L2. In relazione allo sviluppo di competenze testuali, proprio in fase di apprendimento di LS o di L2, sarà utile far riflettere gli studenti anche sulle differenze esistenti tra la propria L1 e la lingua *target*: si pensi, ad esempio, alla differenza tra la sintassi dell'italiano e quella di altre lingue europee. In riferimento all'aspetto lessicale, inoltre, le attività didattiche dovranno essere programmate avendo come obiettivo lo sviluppo di competenze sia relativamente ai termini specifici della disciplina sia in merito ai connettivi utili per dare al testo la massima coesione.

In merito alle microlingue, invece, si osserva che spesso l'insegnamento si concentra esclusivamente sui singoli termini settoriali, limitatamente al loro significato e alla loro definizione, concedendo poco spazio all'osservazione dei testi e allo studio della testualità che caratterizza ogni disciplina. A tal proposito, si concorda con Micaela Rossi (2007: 47), quando afferma che

Cette approches s'avèrent fallacieuses, en ce qu'elles ne les présupposés de l'étude terminologique comme approfondissement conceptuel, l'étude des *termes* d'une langue de spécialité comprenant d'un côté l'acquisition de connaissances thématiques professionnelles, de l'autre la maîtrise perfectionnée des structures morphologiques et lexicologiques présidant à l'analyse des dénominations linguistiques concernées.

Il fatto che un insegnamento delle microlingue fine a se stesso non dà i frutti sperati è testimoniato dai risultati delle ricerche che da anni ormai si svolgono in ambito accademico, attraverso l'analisi delle produzioni scritte e orali di studenti durante lo svolgimento degli esami (Lavinio 1998: 163-166): tali testi sono caratterizzati dall'abbondanza di malapropismi, di definizioni ambigue e del mancato rispetto delle regole che disciplinano la testualità. Sulla base di questa premessa, quindi, lo studio della microlingua è da considerarsi come parte integrante dell'intero lavoro svolto sul testo (Calvi *et al.* 2017: 11): gli

apprendenti, dunque, non dovranno essere chiamati a memorizzare una definizione del termine settoriale, ma dovranno saper produrre delle frasi e con queste dei testi corretti. In contesto accademico, infatti, la fase di produzione di un testo, quale un articolo scientifico, una relazione, scritta e orale, o un elaborato d'esame, dovrebbe puntare a un alto grado di padronanza della lingua, ricordando soprattutto che un testo accademico è prodotto per un lettore che ha delle esigenze (Vigner 2001: 84-85) e delle attese (Andorno 2011: 18).

3.1. Il francese e lo spagnolo per l'internazionalizzazione: il caso del Politecnico di Torino

Al Politecnico di Torino gli insegnamenti istituzionali della lingua francese e della lingua spagnola sono suddivisi in due livelli, da 3 CFU ciascuno, nell'ambito dei corsi di laurea binazionale in *Ingegneria della Produzione Industriale*, presso il Dipartimento di Ingegneria Meccanica e Aerospaziale. All'inizio del corso, viene svolta un'indagine per conoscere le esperienze pregresse di apprendimento delle lingue straniere degli studenti che frequenteranno le lezioni. Il quadro che emerge da tale analisi non sempre è dei migliori: gli studenti, infatti, lamentano l'assenza di abilità ricettive e produttive delle lingue studiate precedentemente. Nella maggior parte dei casi, gli studenti frequentanti i corsi di francese e di spagnolo sono italiani; i pochi studenti di origine straniera hanno comunque un buon livello di lingua italiana (attestato da una certificazione internazionale almeno di livello B2, presentata preliminarmente nelle segreterie didattiche). Dovendo raggiungere obiettivi linguistici di alto livello in soli due semestri, è fondamentale stimolare sin da subito l'interesse e la motivazione degli studenti (Monami, Semplici, Tronconi in Diadori 2019). Per quest'ultimo aspetto, si è deciso di confrontarsi con i risultati di una ricerca sulle motivazioni più importanti degli apprendenti di lingua francese nei Paesi dell'Europa occidentale (Serrano Herras, Custer 2016: 163), pubblicata nel *Livre Blanc de la Fédération Internationale des Professeurs de Français*:

- Des motivations culturelles et économiques;
- Le plaisir de parler une grande langue et de s'ouvrir ainsi à un monde francophone;

- L'amour pour la France et le monde francophone;
- Le fait de pouvoir voyager dans le monde francophone;
- La valeur ajoutée d'une autre langue étrangère.

Gli stessi risultati, declinati in chiave ispanofona, vengono utilizzati come stimolo anche per gli studenti dei corsi di lingua spagnola.

Durante le lezioni, si cerca di rendere i corsisti consapevoli dell'opportunità formativa che viene offerta loro dall'Ateneo, creando in aula un ambiente di apprendimento interattivo: gli argomenti trattati e gli approcci applicati, infatti, sono di volta in volta condivisi con gli apprendenti, in modo che questi ultimi si sentano coinvolti nel loro processo di apprendimento (Villarini 2010: 78-81).

3.1.1. Microlingua e competenza testuale nell'area dell'ingegneria

Sin dal primo livello, gli studenti vengono abituati ad apprendere la lingua attraverso testi tarati sulle loro competenze. In particolare, nello sviluppo delle competenze lessicali si cerca di fare in modo che possano cominciare ad apprendere la microlingua di base del settore dell'ingegneria della produzione industriale (e.g. *maintenance, projet, réglementation, développement durable; alquilar, recurso económico*). Grazie alle unità di lavoro in cui il testo è il fulcro delle attività didattiche, gli studenti memorizzano non soltanto il singolo termine specialistico, ma hanno modo di riflettere sulle strutture linguistiche, inizialmente abbastanza semplici, in cui esso è inserito. Una volta appresa, nel corso di primo livello, la microlingua di base che maggiormente si incontra nei testi scientifici, nel corso di secondo livello gli studenti sono pronti ad apprendere costrutti linguistici molto più complessi, attraverso testi autentici ricchi di nuovi termini specialistici. Nella fase di progettazione del corso, quindi, si cerca di creare un "micropercorso didattico coerente e sistematico" (Semplici 2015: 131), nel quale gli studenti saranno impegnati a osservare gli aspetti pragmatici e a riflettere sulla lingua, anche in vista delle attività di produzione di un testo accademico. Il corso di secondo livello, infatti, è caratterizzato dalla presenza costante di attività di produzione di

testi di diverso genere. Per lo svolgimento delle suddette attività, il modello operativo utilizzato è quello della “progettazione per compiti” (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 265-270). Le attività svolte in aula hanno un continuo richiamo alla realtà: si lavora sui siti internet di società esistenti, si inviano e-mail per richiedere informazioni, si raccolgono dati per compilare tabelle e per creare grafici; altrimenti detto, mentre gli studenti imparano a usare la lingua, la loro motivazione aumenta significativamente non appena si rendono conto di aver terminato *la tâche* e di aver fatto progressi, considerando il loro punto di partenza (Favata, Nitti 2019: 34-35).

3.2. L'italiano nei corsi USAC Italia

Lo *University Studies Abroad Consortium* (USAC) rappresenta un partenariato di 33 atenei, per la maggior parte statunitensi, avente l'obiettivo di erogare un'offerta formativa per i programmi di mobilità dei propri studenti americani all'estero, in 50 sedi universitarie nel mondo.

Le 50 sedi sono università che ospitano al proprio interno uno o più programmi del partenariato USAC, ed è significativa la presenza italiana a Torino, Reggio Emilia, Verona e Viterbo, che rappresenta quasi il 10% delle sedi USAC.

I programmi riguardano essenzialmente insegnamenti di natura economico-politica, rientrando nei settori disciplinari delle scienze politiche e dell'economia aziendale; tuttavia sono presenti insegnamenti che incontrano le esigenze più disparate dei percorsi scelti dai corsisti. In Italia, ad esempio, sono disponibili, oltre ai corsi tradizionali di carattere economico-politico, anche insegnamenti di enologia, cinema, storia dell'arte, architettura e scienze gastronomiche.

Tutti i corsi USAC sono erogati in lingua inglese e, generalmente, sono fruibili anche dai corsisti in mobilità non afferenti alla rete USAC, ma all'università ospitante: un patto di vantaggio reciproco che porta l'USAC ad allargare le sedi estere e le università straniere ad ampliare l'offerta formativa per i propri studenti in mobilità.

Oltre ai corsi curricolari, le sedi USAC all'estero erogano insegnamenti della lingua del Paese ospitante; nel caso dell'Italia, infatti, sono presenti due moduli di *Italian for Beginners*, di *Intermediate Italian*, di *Italian Composition* e di *Advanced Italian*.

Per ragioni connesse con l'organizzazione complessiva e con le specificità delle singole sedi, i corsi di italiano più avanzati sono offerti a Viterbo, ma non sono mancati, nell'arco del triennio 2015/2018, anche a Torino e a Reggio Emilia.

Rispetto agli indicatori del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, non considerati da USAC, in quanto quest'ultimo risponde a un'altra tradizione di valutazione degli insegnamenti linguistici (Rubio 2015), è possibile identificare nell'*Italian for Beginners* un livello di base, corrispondente all'A1-A2, nell'*Intermediate Italian* un B1, nell'*Italian Composition* un B2-C1 e nell'*Advanced Italian* un livello C1-C2.

I corsi di *Italian for Beginners* e di *Intermediate Italian* vantano un numero di studenti maggiore rispetto agli altri insegnamenti di italiano e prevedono, all'interno dei sillabi, elementi di grammatica connessi con lo sviluppo delle funzioni comunicative fondamentali, prospettando una ripartizione equilibrata per quanto concerne lo sviluppo delle abilità di base (Bettoni 2001).

Il corso di *Italian Composition*, invece, si concentra prevalentemente sulla comprensione e sulla produzione di testi scritti di carattere accademico, riferiti alle discipline dei percorsi di studio dei corsisti (relazioni, diapositive per le presentazioni, appunti, saggi argomentativi e descrittivi), non rinunciando a elementi di comprensione e di produzione orale monologica e dialogica, che, tuttavia, rappresentano una componente minoritaria all'interno del sillabo.

L'italiano accademico, soprattutto per quanto concerne la dimensione diafasica (Berruto 2004) e la scrittura di relazioni accademiche (Cerruti, Cini 2010), è presente anche all'interno di *Advanced Italian*, corso profondamente orientato a una disamina degli aspetti grammaticali avanzati dell'italiano, comune a molti programmi dei corsi di grammatica erogati dagli atenei italiani.

La lingua accademica è presente per quanto concerne l'inglese all'interno dei corsi specifici, per lo più orientati alla produzione saggistica, e per l'italiano in merito alle presentazioni orali e alle produzioni scritte rivolte alle discipline presenti nel piano di studio.

Per poter frequentare un corso di italiano USAC, superiore al livello principiante, occorre presentare alle segreterie la documentazione che attesti la frequenza ai corsi di italiano, misurata in SCH (*Semester Credit Hour*) e riconosciuta come la metà de-

gli ECTS/CFU degli studenti in mobilità, attraverso il sistema di equipollenza². La suddivisione in livelli rappresenta un fattore significativo per le politiche USAC e si esplicita attraverso due canali: il riconoscimento, tramite le segreterie, dell'esperienza pregressa e un test di livello preliminare, curato dal personale docente di lingua italiana.

L'italiano accademico insegnato all'interno delle sedi USAC in Italia riguarda diversi settori scientifici e varia in relazione alle caratteristiche degli apprendenti, osservando una didattica di carattere testuale, generalmente concertata con gli studenti all'inizio dei corsi. Sono affidate ai corsisti diverse produzioni e comprensioni testuali, relative agli ambiti di studio: dalle ricerche che prevedono raccordi con l'area di studio ed elementi della realtà e cultura italiana, alle presentazioni orali.

3.3. La collaborazione nell'insegnamento dell'italiano accademico: il caso veneziano

Sebbene la maggioranza degli atenei italiani preveda percorsi curricolari in lingua inglese, al fine di favorire il processo di internazionalizzazione, la presenza della lingua italiana nelle aule universitarie italiane costituisce un fattore oggettivo tanto per gli studenti italiani, quanto per gli studenti stranieri. Tuttavia, la ricerca scientifica ha ampiamente dimostrato una progressiva debolezza linguistica da parte dei discenti, anche in L1, di fronte alle forme del linguaggio accademico (De Mauro 2014)³.

A fronte di ciò, alcuni atenei si sono dotati di strumenti diagnostici e didattici relativamente alla conoscenza della lingua italiana. Pare, tuttavia, di cogliere scarsa attenzione verso l'istituzionalizzazione di corsi di italiano accademico, sia come L1 sia come L2, sebbene in alcuni atenei vi sia un progressivo interesse a sviluppare strumenti e percorsi curricolari.

2 https://www.sc.edu/about/offices_and_divisions/registrar/transfer_credits/international_credit_conversion_guide.php (ultima consultazione 10/04/2021).

3 Si veda anche il contributo di Tullio De Mauro del 2008 "Analfabeti d'Italia", in *Internazionale*, 734. Reperibile in: <https://slowforward.wordpress.com/2008/04/13/tullio-de-mauro-analfabeti-ditalia-da-httpinternazionaleit/>. (Ultima consultazione: 13/04/2021).

Un tentativo di offrire un percorso di assistenza nella lingua italiana in ambito accademico è stato compiuto, nel corso dell'anno accademico 2014/2015, mediante la collaborazione tra l'Ufficio *Placement* e Tutorato e il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università Ca' Foscari Venezia. In quell'anno, sono stati erogati alcuni seminari di lingua italiana rivolti a studenti universitari L1 e L2, di diverse lauree triennali e magistrali. La proposta seminariale si è posta l'obiettivo di suscitare consapevolezza linguistico-comunicativa nei riguardi dell'ambito accademico.

Sono stati realizzati e sperimentati tre seminari in tre differenti periodi dell'anno e ciascun seminario ha sviluppato la sua didattica mediante cinque moduli diversi: il primo ha affrontato i testi espositivi, regolativi, argomentativi; il secondo ha approfondito il testo argomentativo e le regole della retorica; il terzo ha messo a contatto i discenti con l'architettura dei testi, approfondimento proseguito nel quarto modulo; il quinto ha concluso il seminario con un laboratorio pratico in cui gli studenti si sono misurati con le strutture apprese precedentemente⁴.

Nella didattica della lingua accademica è auspicabile una continua interazione fra più di due soggetti e questa interazione non dovrebbe avvenire solo nella classe di lingua: dovrebbero partecipare al processo di insegnamento-apprendimento della lingua anche tutti quegli uffici e strutture, il cui operato è specializzato nelle relazioni internazionali e nell'inserimento degli studenti madrelingua nel mondo del lavoro.

Quanto sopra descritto pare dimostrare come l'interazione di due o più strutture di ateneo costituisca una strategia didattica efficace per far comprendere a tutti gli attori in gioco che solamente un atteggiamento collaborativo può favorire l'apporto del proprio sapere da parte di tutti i soggetti coinvolti (Monami, Semplici, Tronconi in Diadori 2019).

L'insegnamento comunicativo delle lingue negli atenei è affidato, infatti, ai Centri Linguistici, che erogano servizi, ma non promuovono didattica. La collaborazione instauratasi all'interno dell'Ateneo veneziano costituisce un tentativo di far fronte a questa difficoltà, anche se il servizio proposto ha comunque offerto una soluzione accessoria e non strutturale.

4 Per una visione più approfondita del progetto si veda Ballarin 2017.

4. I bisogni linguistici degli studenti universitari

Secondo la tassonomia dei profili di apprendente, proposta da Diadori, Palermo e Troncarelli (2015: 58-59), gli studenti universitari stranieri in Italia sono diversificati sulla base di alcuni criteri:

- Studenti universitari stranieri nei progetti di mobilità accademica europea ed extraeuropea (Programmi Erasmus/Socrates): l'età è generalmente compresa fra i 18 e i 25 anni e devono essere in grado di comprendere una lezione universitaria e di produrre testi scritti e orali accademici;
- Studenti universitari statunitensi dei Programmi "Italia Study Abroad": si tratta di corsisti delle università americane che trascorrono un periodo di studio in Italia per completare il percorso accademico, prevalentemente nei settori della storia dell'arte e dell'italianistica;
- Studenti universitari cinesi dei Programmi Marco Polo e Turandot: si tratta di studenti asiatici, generalmente senza conoscenza della lingua italiana, che usufruiscono di borse di studio per frequentare i corsi in Italia;
- Seminaristi e sacerdoti cattolici stranieri: si tratta di studenti che proseguono in Italia un percorso di studio universitario in teologia.

Emerge chiaramente che le quattro dimensioni sono soggette a molteplici intersezioni e variazioni: non sono rari i casi di studenti di scuola superiore in Cina che frequentano un periodo di formazione linguistica all'interno degli atenei italiani, o di studenti asiatici in possesso di un buon livello di studio, o, ancora, di studenti statunitensi che non si occupano di arte italiana e che vengono in Italia semplicemente per trascorrere un periodo di formazione all'estero, frequentando corsi di laurea in ingegneria, biologia o in discipline non artistico-letterarie.

Il fattore comune a tutti questi profili riguarda certamente il bisogno formativo rispetto alla dimensione testuale e alla lingua accademica; questione essenziale anche per quanto concerne gli studenti nativi.

Alla proposta dei profili di Diadori, Palermo e Troncarelli, e ai fini di questa trattazione, occorre aggiungere, infatti, le dimensioni degli:

- Studenti italofofoni iscritti nei corsi di laurea triennale e magistrale;
- Studenti non italofofoni iscritti ai percorsi di dottorato o di master in Italia; spesso i bandi per i dottorati e i master riservano una quota di borse di studio ai candidati non residenti in Italia;
- Studenti universitari italofofoni che intraprenderanno un percorso di studio all'estero, attraverso i programmi di mobilità internazionale.

La conoscenza della lingua accademica nella propria L1 (Ballarin 2017), infatti, è fondamentale per poterne affrontare la dimensione comparativa rispetto alle altre lingue.

Effettivamente, sarebbe molto semplice, all'interno dei corsi di lingua orientati alla mobilità (§ 3.1), operare glottodidatticamente a seconda di una logica comparativa e valutare le analogie e le differenze della varietà accademica di una lingua straniera rispetto all'italiano.

Si osserva nei corsi di lingua seconda e straniera una mancanza di consapevolezza della varietà accademica per quanto concerne le lingue native e la situazione non è esclusiva dell'Italia; nei corsi di lingua seconda, infatti, si investono molte risorse per riprendere le strutture delle varietà accademiche delle lingue conosciute, in particolare dell'inglese, al fine di poter operare all'interno di una prospettiva comparativa; basti pensare alle differenze riguardo ai fenomeni sintattici o all'uso della punteggiatura.

Per quanto concerne le lingue romanze, le varietà accademiche riportano alcune analogie che potrebbe essere utile sfruttare a lezione, individuando le strutture immediatamente trasferibili e quelle distanti rispetto al confronto fra lingua madre e straniera. Quest'operazione risulta ostacolata o vanificata se manca una conoscenza della propria varietà accademica, infatti, "in un curriculum centrato sul discente anche i procedimenti didattici, e non solamente i contenuti del corso, devono essere negoziati con gli apprendenti" (Ciliberti 2012: 167).

Sia nei corsi di lingua straniera, destinati alla mobilità, che in quelli di lingua seconda si osserva la necessità di un superamento,

anche provvisorio, della gradualità dell'insegnamento linguistico, per quanto concerne i contenuti, al fine di poter frequentare una lezione in lingua in un'università.

La glottodidattica, quindi, si trova di fronte a una nuova sfida: inserire gli elementi di lingua accademica anche all'interno di corsi linguistici di base o individuare delle strategie per orientare in modo diverso l'offerta formativa, soprattutto per quanto riguarda la mobilità di lungo periodo.

Se è vero che all'interno di un corso di base (A1-A2) di italiano come L2 non è proponibile l'insegnamento del congiuntivo, di alcuni usi del condizionale e delle microlingue, è certamente irragionevole non fornire gli strumenti linguistici necessari agli studenti che frequentano un corso di lingua finalizzato a seguire una lezione accademica, e occorre giungere a un compromesso. Una possibile soluzione del problema consisterebbe nel cambiamento dell'offerta formativa di molti atenei e nel potenziamento degli insegnamenti linguistici, già a partire dai cicli di istruzione precedenti.

Acquisire una lingua, tuttavia, è un'operazione che richiede del tempo (Andorno, Grassi, Valentini 2017) e gli studenti in mobilità sono immediatamente inseriti all'interno del sistema universitario che impone e richiede loro l'uso e la comprensione della lingua accademica.

L'offerta formativa delle università americane in Italia (§ 3.2) appare discutibile in termini di costruzione di isole linguistiche, poiché gli apprendenti sono inseriti in un sistema *de facto* anglofono: sono ospitati da strutture con personale che parla inglese, la segreteria e i *tutores* parlano in inglese, i corsi sono in inglese, tuttavia il sistema formativo è confortato dall'erogazione di corsi di lingua italiana. Gli insegnamenti di italiano concepiscono la lingua come straniera, dal momento che, nonostante il territorio sia italiano, il bagno linguistico (Nitti 2017) è effettivamente anglofono. In questi casi il paradosso della lingua accademica è superato: l'apprendente ha a che fare con la lingua accademica nella propria L1 e viene a contatto gradualmente con l'italiano accademico, non essendo funzionale all'attività universitaria, al di fuori dei corsi in italiano.

Si tratta ovviamente di una forma di superamento del paradosso efficace ma discutibile, poiché elimina dappprincipio le fonti del problema.

5. Le sfide dei Centri Linguistici di Ateneo

L'insegnamento della lingua accademica rappresenta una sfida in merito all'internazionalizzazione⁵, che permette all'università italiana di interrogarsi su un fenomeno precedentemente trascurato, anche se significativamente percepito: la necessità di corsi di lingua e servizi linguistici per tutti i percorsi di studio, sia di carattere nazionale che internazionale.

È da rilevare che non mancano percorsi di insegnamento di lingua accademica, sia per l'italiano che per l'inglese, generalmente rivolti ai singoli corsi di laurea o ad alcuni progetti di mobilità specifici (§ 3).

Il bisogno formativo relativo all'italiano e alle lingue accademiche è ragionevolmente compreso nell'erogazione di laboratori di scrittura, di redazione della tesi di laurea, di comunicazione scientifica relativi ai corsi di laurea - e ai settori scientifici - più disparati, quando dovrebbe essere riportato all'interno degli insegnamenti di lingua, specificità e prerogativa dei Centri Linguistici di Ateneo e dei dipartimenti che si occupano di studi linguistici.

Le università americane in Italia (§ 3.2) hanno proposto un formato didattico (Nitti 2019) che rispetta, in forma piuttosto rigida, la gradualità dell'apprendimento linguistico, non rinunciando all'inserimento della lingua accademica, sia riguardo all'inglese che per quanto concerne l'italiano. La logica della gradualità dell'apprendimento linguistico, infatti, deve superare la necessità dell'insegnamento precoce della lingua accademica, perché sul piano glottodidattico è provato (Andorno, Grassi, Valentini 2017) che la trattazione prematura di strutture linguistiche, rispetto ai livelli di progressione delle interlingue (Pallotti 2006), rischia di essere vanificata e ostacolante per l'apprendimento, contribuendo in buona misura alla demotivazione degli apprendenti.

La proposta di questo contributo riguarda l'inserimento di corsi di lingua accademica all'interno dell'offerta formativa e dei servizi dei Centri Linguistici di Ateneo, trattando la lingua acca-

5 Si veda, a tale proposito, il rapporto della CRUI sull'internazionalizzazione della formazione superiore in Italia. Cfr. F. Rugge (a cura di); 2018, *L'internazionalizzazione della formazione superiore in Italia. Le università*, Fondazione CRUI, Roma. Reperibile in <https://www2.cruir.it/cruir/cruir-rapporto-inter-digitale.pdf>. Ultima consultazione: 07/04/2021.

demica come varietà effettiva della lingua, caratterizzata da alcune variabili che possono essere oggetto di formazione per gli apprendenti di qualsiasi percorso e corso di laurea.

Oltre all'istituzione dei corsi di lingua accademica, occorrerebbe anche ripensare alla logica della mobilità studentesca e prevedere dei moduli intensivi di lingua seconda o straniera, precedenti rispetto a un corso di lingua accademica e di microlingua disciplinare, al fine di rispettare la gradualità dell'apprendimento linguistico (Bettoni 2001) e di raggiungere gli obiettivi richiesti dai curricula universitari e dai progetti di mobilità.

Una proposta alternativa, descritta da Banfi (2013), per quanto concerne l'insegnamento rivolto ad apprendenti stranieri che svolgeranno periodi di mobilità studentesca in Italia, riguarda la preparazione linguistica attraverso l'organizzazione di corsi nei Paesi d'origine, in collaborazione con le università italiane e con gli istituti di cultura italiana all'estero. Una volta giunti in Italia, "gli studenti dovranno frequentare corsi di rafforzamento delle competenze linguistiche già acquisite [...]. Tutto ciò richiede, ovviamente, un ripensamento dell'intera *macchina*: a partire dalla distribuzione delle risorse ministeriali" (Banfi 2013: 38). Non è interesse di questo contributo sollevare una polemica riguardo alle possibilità economiche e, neppure, addentrarsi nelle logiche di distribuzione delle risorse ministeriali, tuttavia, sul piano meramente glottodidattico è innegabile che le università siano di fronte a una sfida complessa, connessa con la globalizzazione e la mobilità di persone, e che i Centri Linguistici di Ateneo abbiano la possibilità di fornire alcuni modelli di risposta, trasformando le criticità in opportunità di formazione linguistica (§ 3.3).

6. Conclusioni

Il processo di internazionalizzazione, avviato nella società europea e mondiale negli ultimi venti anni, continua a rappresentare per le università italiane una sfida nell'offerta formativa e linguistica.

Le università cercano risposte a questa sfida, utilizzando molto spesso strumenti coerenti con una lingua accademica "internazionale" e veicolata attraverso l'inglese.

Come si è cercato di dimostrare, tuttavia, la comunicazione del contesto disciplinare, sociolinguistico e culturale delle università, si-

ano esse italiane o straniere, ha bisogno di una lingua che sia coerente con il contesto da cui nasce e in cui si sviluppa. Emerge, dunque, la necessità di una lingua accademica che permetta ai soggetti interessati di scambiarsi informazioni e sapere coerenti anche con il contesto disciplinare di riferimento e con la sua letteratura scientifica.

Gli esempi, nati nelle tre realtà descritte da questo contributo, dimostrano come la lingua parlata in un ateneo tra tutti i suoi componenti sia trasversale alle discipline, pur contemplandole tutte e conservando elementi comuni con le microlingue scientifico-disciplinari. Fenomeni di asimmetria relazionale - docente/discente, corpo docente/personale amministrativo - paiono condizionare la comunicazione linguistica. La lingua accademica si avvicina, infatti, alle lingue di specialità, quando diffonde il sapere; assume caratteristiche più vicine alla lingua formale-burocratica, quando comunica con l'ambito tecnico-amministrativo. I Centri Linguistici possono ricoprire un ruolo importante nell'ambito delle proposte didattico-formative di un ateneo. Queste strutture, infatti, possono rispondere a esigenze linguistiche che il fenomeno di internazionalizzazione degli atenei impone. Il limite di queste strutture, tuttavia, consiste nel non essere contemplate, al pari di un dipartimento, come riconosciute per la formazione istituzionale e curricolare, ma di essere accreditate soltanto come enti fornitori di servizi aggiuntivi aperti alla comunità accademica e alla cittadinanza.

Una collaborazione con altre strutture degli atenei, tuttavia, può colmare in parte lo squilibrio formativo generato dal fatto di considerare l'apprendimento delle lingue come un servizio accessorio, ma non essenziale e i Centri Linguistici possono costituire una risposta a parte delle sfide dell'internazionalizzazione. Infine, un'azione congiunta di Centri Linguistici e dipartimenti può contribuire alla formazione linguistica di studenti, docenti e personale e tale formazione può assumere il ruolo strategico che il processo di internazionalizzazione richiede.

Riferimenti bibliografici

- Akerlof G. A., 2003, *Racconti di un Nobel dell'economia: asimmetria informativa e vita quotidiana*, Università Bocconi, Milano.
Andorno C., 2011, *Linguistica testuale*, Carocci, Roma.

- Andorno C., Grassi R., Valentini A., 2017, *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, UTET, Novara.
- 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, Saarbrücken.
- Ballarin E., Nitti P., "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. (a cura di), *Teaching Languages for Specific and Academic Purposes. English, Deutsch, Italiano. International Symposium, Bozen-Bolzano, 29 June 2018*, bu,press, Bozen-Bolzano, 2020, pp. 211-226.
- Banfi E., "Intorno ad alcune proposte per l'utilizzo dell'inglese come lingua di insegnamento universitario", in Maraschio N., De Martino D. (a cura di), *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*, Laterza, Roma-Bari, 2013, pp. 30-38.
- Berruto G., 2015, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari.
- Berruto G., 2004, *Prima lezione di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- Bettoni C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari.
- Calvi M.V., Bordonaba Zabalza C., Mapelli, G., Santos López J., 2017, *Las lenguas de especialidad en español*, Carocci, Roma.
- Cerruti M., Cini M., 2010, *Introduzione elementare alla scrittura accademica*, Laterza, Roma-Bari.
- Ciliberti A., 2012, *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Ciliberti A., Anderson L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica*, FrancoAngeli edizioni, Milano, 1999.
- Cullen R., 1998, "Teacher talk and the classroom context", *ELT journal* 52, pp. 179-187.
- Desideri P., Tessuto G. (a cura di), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Quattro Venti, Urbino, 2011.
- De Mauro T., "L'italiano per capire e per studiare", in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma, 2014, pp. 19-28.

- Diadori P. (a cura di), *Insegnare Italiano L2*, Le Monnier-Mondadori, Firenze-Milano, 2019.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2015, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Favata G., Nitti P., "Superare BICS e CALP nell'offerta formativa linguistica universitaria in Italia", in Rossi E. (a cura di), *Linguæ & Il ruolo e le sfide dei Centri Linguistici universitari. Parte seconda*, ITA LED Edizioni Universitarie, Milano, 2019, pp. 31-51.
- Grice P.H., "Logic and Conversation", in Cole P., Morgan J. (eds), *Syntax and semantics, vol. 3: Speech acts*, Academic Press, New York, 1975, pp. 41-58.
- Hymes, Dell, "Models of the Interaction of Language and Social Life", in Gumperz J.J., Hymes D. (eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1972, pp. 35-71.
- Lavanda I., Rampa G., 2004, *Microeconomia. Scelte individuali e benessere sociale*, Carocci, Roma.
- Lavinio C., "Lingue speciali e tipi di testo tra argomentazione, esposizione e descrizione", in Pavesi M., Bernini G. (a cura di), *L'apprendimento linguistico all'Università: le lingue speciali*, Bulzoni, Roma, 1998, pp. 143-171.
- Nitti P., 2019, "La progettazione di materiali per incrementare la competenza comunicativa", *Scuola e Didattica* 5, pp. 39-40.
- Nitti P., 2017, *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano per stranieri*, Edizioni Accademiche Italiane, Saarbrücken.
- Pallotti G., 2006, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Rossi M., 2007, "Didactique des langues de spécialité au niveau universitaire: l'apport de la terminologie. Description de deux expériences didactiques", *Synergies Italie* 3, pp. 46-56.
- Rubio F., 2015, "Assessment of Oral Proficiency in Online Language Courses: Beyond Reinventing the Wheel", *The Modern Language Journal* 99, pp. 405-408.
- Semplici S., "Dall'analisi alla progettazione di materiali didattici per destinatari specifici didattici per destinatari specifici", in Caruso G., Diadori P., Lamarra A. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, Carocci, Roma, 2015, pp. 119-143.

- Searle J., 1969, *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Serrano Herras J., Custer G., 2016, “*Commission de l’Europe de l’Ouest.*”, *Essais francophones* 3, pp. 151-169.
- Sobrero A., Miglietta A., 2010, *Introduzione alla linguistica italiana*, Laterza, Roma-Bari.
- Vigner G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International, Paris.
- Villarini A., “Le caratteristiche dell’apprendente”, in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma, 2010, pp. 71-86.

DA TESTO A TESTO

Edward George Bulwer-Lytton oggi: i nuovi dintorni del testo tradotto

MARCO BARLETTA*

Abstract: Precursore dei *newgate novels*, pioniere dei romanzi *dandy* e *silver fork* e sperimentatore dei più diversi generi, dal gotico-esoterico al fantascientifico, lo scrittore inglese Edward George Bulwer-Lytton (1803-1873) era uno dei più rinomati e tradotti autori della sua epoca (Marucci 2003). Elemento ricorrente del suo *usus scribendi* è la presenza di un denso e complesso apparato paratestuale che chi traduce i testi bulweriani in un'altra lingua non può non tenere in considerazione. Con una prospettiva del processo traduttivo come *humanist response* (Wright 2016) e muovendo dai più recenti contributi sul profilo di chi traduce in relazione ai paratesti del testo tradotto (Catalano e Marcialis 2020; Batchelor 2018; Hermans 2014), l'articolo analizza l'ampio sistema paratestuale della recente traduzione del romanzo dandy bulweriano, *Pelham. Avventure di un gentiluomo* (2009) svolta da Daniele Tinti, in modo da mettere in rilievo la relazione tra il profilo del traduttore e il suo operato, come anche il valore attuale delle opere bulweriane e, più in generale, della traduzione letteraria.

* Università degli Studi di Bari Aldo Moro, marco.barletta@uniba.it.

Parole chiave: Traduzione letteraria, Paratesti, Traduttore, *Pelham*, Edward G. Bulwer-Lytton.

Abstract: Edward George Bulwer-Lytton (1803-1873), forerunner of newgate, dandy and silver fork novels, as well as experimenter of several literary genres, such as gothic-esoteric or science fiction ones, was one of the most recognized and translated authors of his epoch (Marucci 2003). A frequent trait of his writing style is an extended use of paratexts and a translator of his works should take into account such a stylistic feature. According to the concept of translating as ‘humanist response’ (Wright 2016) and drawing on the latest studies of the links between the translator’s profile and the paratexts of a translation (Catalano e Marcialis 2020; Batchelor 2018; Hermans 2014), this article analyses the large paratextual system of Daniele Tinti’s recent translation *Pelham. Avventure di un gentiluomo* (2009), a Bulwer’s dandy novel. The aim is to point out the relationship between the profile of the translator and his work, as well as the current value of Bulwer’s works and, more generally, of literary translation.

Keywords: Literary translation, Paratexts, Translator, *Pelham*, Edward G. Bulwer-Lytton.

1. Perché tradurre i testi di Bulwer oggi

La traduzione letteraria, dove per traduzione si intende il processo e non il prodotto o il campo di studi¹, è sempre stata, e lo è ancora oggi, un’attività importante e tra le più antiche per quello che Madame de Staël definisce “il commercio de’ pensieri” nel suo celebre saggio, intitolato *Sulla maniera e sulla utilità delle traduzioni* e pubblicato in italiano nel 1816 sul primo numero del trimestrale *Biblioteca Italiana ossia giornale di letteratura, scienza ed arti*. Inoltre, l’attuale Commissione Europea, tra le varie

1 Sui tre significati di traduzione: Munday (2016: 8).

azioni socio-culturali che porta avanti da anni all'interno del suo *Creative Europe Programme*, ha previsto a partire dal 2014 l'istituzione di un sottoprogramma culturale, denominato *Support to Literary translation projects*, i cui obiettivi principali sono fondamentalmente la promozione delle diversità linguistiche e culturali in Europa, il potenziamento della circolazione letteraria europea tra gli stati membri, la valorizzazione delle diversità transnazionali e l'ottimizzazione dell'accessibilità alle opere letterarie europee. Come dichiarato nel sito dell'EACEA (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*) della Commissione, l'obiettivo primario resta "to promote the transnational circulation of literature and its diversity in Europe and beyond and to expand the readership of quality translated books"².

Se questa è la preoccupazione attuale in Europa in merito alla traduzione delle opere letterarie, anche gli studi più recenti nel campo della *literary translation* (Jones 2019; Wright 2016), guardano agli sviluppi futuri della disciplina sottolineando l'importanza del partire dal 'perché si traduce', prima ancora del 'come' lo si fa. Ed è, infatti, proprio Chantal Wright, studiosa di traduzione presso l'Università di Warwick che nella sua monografia *Literary Translation* (2016) comincia il suo testo dal capitolo intitolato "Why do we translate?" e specifica fin dal principio che quel "we" non è una scelta casuale, ma identifica un 'noi' come individui, così come anche un 'noi' in termini di culture (2016: 13). Il primo interrogativo di Wright³ e la dicotomia insita nella parola 'noi' richiama subito alla mente il lavoro di qualche anno prima della traduttrice Edith Grossman, *Why Translation Matters* (2010), la quale aveva, infatti, scritto nella prefazione del suo volume:

Translation always helps us to know, to see from a different angle, to attribute new value to what once may have been unfamiliar. As nations and as individuals, we have a critical need for that kind of understanding and insight (2010: XIII).

2 https://eacea.ec.europa.eu/creative-europe/actions/culture/creative-europe-culture-literary-translation_en (Ultima consultazione: 22/04/2020).

3 La monografia di Wright si sviluppa lungo tre capitoli, intitolati *Why do we translate?*, *How do we read translations?* e *How do translators read?*, e nei quali si analizzano alcuni dei principali temi in merito alla traduzione letteraria.

Ed è proprio la necessità continua di leggere ciò che i testi di altre culture hanno da offrire e i nuovi valori che possiamo loro attribuire nel nostro presente che ci spinge verso l'esigenza del tradurre e del conoscere; in altri termini, quello che Wright (2016: 19-30) definisce "the humanist response".

All'interno delle letterature, più o meno note, si celano sempre testi di autrici e di autori da scoprire ex novo o da riscoprire, ma a cui sfortunatamente il tempo o la critica non ha reso giustizia. Tra questi, vi è certamente un autore inglese, vissuto a cavallo tra l'età romantica e il periodo vittoriano e che ancora oggi incontra in una certa misura una solida resistenza. Si tratta di Edward George Bulwer-Lytton (1803-1873), prolifico scrittore, erudito uomo di stato, editore e promotore dei *silver fork* e dei *newgate novels*. Bulwer fu un letterato di caratura internazionale che riscosse successi di pubblico anche oltre i confini inglesi. Le sue opere, appena fuori dai torchi tipografici, circolavano velocemente e venivano tradotte nel resto d'Europa, in particolare Italia, Germania e Francia, e negli Stati Uniti d'America. Eppure, nonostante la notorietà incontrata nella sua epoca e negli anni immediatamente successivi fino alla fine dell'Ottocento, una repentina eclissi sembra aver colpito la sua figura di letterato a partire dai primi anni del ventesimo secolo, restando relegato spesso nella classica sezione manualistica di letteratura inglese tra i *Lesser Novelists*⁴. All'insegna di un'accurata rappresentazione della cultura letteraria vittoriana e della sua ricezione, la critica richiede fortemente una rivalutazione che, precisa il biografo Leslie Mitchell a chiusura dell'Introduzione alla sua biografia *Bulwer Lytton: The Rise and Fall of a Victorian Man of Letters* (2003), è oramai "long overdue" (2003: XXI).

In diverse opere del Bulwer, letterarie e non, troviamo spesso pagine di lunghi dialoghi tra i personaggi della storia che discutono sulle differenze sociali, culturali e storico-politiche in Europa, specialmente tra quelle inglesi e quelle francesi, italiane e tedesche, sottolineando in questo modo l'idea dell'autore in merito al progresso sociale e umano strettamente legato al "commercio de'

4 Sull'autore inglese e sulla sua ricezione: Marucci (2003), Christensen (1976, in particolare IX-XV e 222-234) e Ward e Waller (1964).

pensieri”⁵. Inoltre, la sua produzione romanzesca è talmente eterogenea per generi e temi trattati che fornirebbe continui nuovi spunti di riflessione e comparazione con la nostra società del consumo. Dalle conversazioni dei personaggi sulla moda, alle abitudini e i comportamenti degli individui della buona società, fino alla descrizione della vita criminale nei bassifondi londinesi, napoletani e parigini e, per finire, la produzione più tarda di Bulwer si accosta anche ai generi gotico-esoterico e utopistico. In questi scritti, trovano spazio citazioni, espressioni, ideologie e intertesti, tratti dalle letterature internazionali (inglese, francese, italiana, spagnola, tedesca, latina e greca) e da testi e autori di diverso genere, da quelli più antichi a quelli più contemporanei, da Ovidio a Alain-René Lesage, da Shakespeare al suo adorato Byron⁶.

Se qualcosa certamente possiamo oggi riscoprire di questo autore e domandarci il ‘perché’ lo dovremmo tradurre, non è dunque solo per trovare un anello mancante nella catena della storia letteraria inglese, ma soprattutto – e visti gli interessi attuali ad un imperituro e sempre più necessario dialogo tra letterature e, di conseguenza, tra culture – per un’analisi di una più ampia società a cui apparteniamo, quella che oggi sicuramente possiamo, almeno in termini geografici, definire europea.

2. I nuovi dintorni del testo tradotto e il posizionamento del traduttore

Oltre alla *humanist response* della traduzione letteraria, si deve inoltre tenere in considerazione che, così come anche precedentemente indicato dalla stessa Commissione Europea, oggi si parla sempre più di *translation projects*. Il processo traduttivo non è più visto solo attraverso l’analisi del singolo operato di chi traduce, ma le figure professionali, dalla componente editoriale a quella redazionale, partecipanti alla realizzazione della traduzione intesa

5 Tra le oltre 40 opere dell’autore, si vedano: *Pelham; or, the Adventures of a Gentleman* (1828); *England and The English* (1833); *Ernest Maltravers* (1837); *Alice; or, the Mysteries* (1838) e *Zanoni* (1842).

6 In merito alla figura e alla formazione letteraria di Bulwer-Lytton, si vedano i riferimenti bibliografici della nota 4 e, in aggiunta, Christensen (2004).

come prodotto, possono essere molteplici⁷. La persona che traduce con il suo “posizionamento” nel testo letterario, seppur filtrato dalle altre figure del processo traduttivo, lascia certamente delle tracce dei suoi interventi (Hermans 2014). Le motivazioni e le scelte di traduzione, in aggiunta, vengono spesso collocate all’interno dei paratesti, spazi testuali nei quali la mediazione, di cui la traduzione si fa portavoce, viene radicalizzata, coinvolgendo anche chi traduce (Elefante 2012: 10-18). Secondo la definizione data dal primo dizionario italiano dedicato al concetto genettiano *Il paratesto* (2001) di Cristina Demaria e Riccardo Fedriga, questo “termine-ombrello” indicherebbe “la zona di transizione tra testo ed extra-testo, ma anche di transazione, cioè di scambio e di comunicazione tra autore ed editore da un lato, e lettori dall’altro” (2001: 9-10). Considerando le dinamiche traduttive e, dunque, lo spostamento del focus dal testo di partenza, ovvero dell’autore, al testo tradotto, quest’ultimo considerato come un testo a sé stante e con i suoi paratesti (Batchelor 2018)⁸, alla menzionata triade autore-editore-lettore, si unisce anche la figura del traduttore o della traduttrice che lavorando sul testo di partenza attraverso il paratesto rappresenta:

la forma di un’appropriazione, voluta e consapevole, elargita a chi legge, con l’intento di indirizzare la sua attenzione verso il percorso che il traduttore e il testo hanno intrapreso insieme per giungere fino a lui (Catalano e Marcialis 2020).

I luoghi paratestuali, come copertina, titolo, prefazione, introduzione, note a piè di pagina, ma anche interviste, recensioni e così via, sono spazi in cui la persona che traduce può rivendicare il frutto del suo lavoro, le scelte stilistiche adoperate e le motivazioni che hanno portato a restituire il testo in quella precisa forma. E se il testo di partenza presenta già da sé, come nel caso delle opere di Bulwer, una complessa rete paratestuale, chi traduce dovrebbe valutarne l’importanza nella resa traduttiva.

7 Sul tema: Federici Solari (2020) e Cadioli (2005).

8 Batchelor studia il rapporto tra traduzione e paratesti e, a differenza della prospettiva genettiana, che considera la traduzione come paratesto del testo autoriale, vede nel testo tradotto un nuovo testo con dei propri paratesti.

3. *Pelham* (2009): la traduzione di Daniele Tinti

Di tutta la produzione romanzesca bulweriana è oggi difficile trovare delle traduzioni contemporanee italiane dello scrittore inglese sugli scaffali delle nostre librerie. Basti pensare che negli ultimi due decenni, tra i romanzi di Bulwer pubblicati in lingua italiana, compaiono grazie al lavoro di case editrici non molto note solo *Pelham. Avventure di un gentiluomo* (2009) tradotto da Daniele Tinti, *La Razza Che Verrà* (2009) da Cristina Previtali, i primi due su tre volumi di *Paul Clifford* (2018, 2019) tradotti da Fabrizio Giannini e, infine, *Una Strana Storia* (2019) da Massimo Carlucci. Le altre pochissime traduzioni che si trovano in commercio o nel catalogo online ad accesso pubblico del nostro Sistema Bibliotecario Nazionale sono per lo più ristampe di edizioni di gran lunga precedenti, molte di metà Novecento o persino traduzioni ottocentesche, nelle quali chi legge si ritrova dinanzi ad un testo scritto in una lingua che è oramai desueta.

Tra i titoli delle traduzioni sopramenzionate, degno di nota è il caso di *Pelham. Avventure di un Gentiluomo*, tradotto da Daniele Tinti e pubblicato a gennaio del 2009 per la casa editrice Excelsior1881. In un'intervista del 2012, in occasione dell'uscita della sua traduzione di *John Halifax*, romanzo della scrittrice Dinah Maria Mulock (1826-1887), Tinti si descrive come un "cacciatore di bellezza. In letteratura, in fotografia, nell'abbigliamento. Per hobby, traduttore di romanzi inglesi inediti dell'Otto-Novecento" e aggiungerà che è stata proprio la traduzione di *Pelham*, "considerato da molti la Bibbia dell'eleganza maschile nel XIX secolo" a farlo appassionare all'attività del tradurre, da lui vista non tanto come mestiere, ma più come un "hobby qualificato" che gli consente di "entrare nella mente di un autore, cogliere il significato profondo di un'opera, farne proprio lo spirito e rimasticarla secondo il proprio gusto e la propria sensibilità"⁹. È chiaro che la scelta personale del 'perché' Tinti abbia tradotto *Pelham* segnali un suo modo di leggere e scrivere l'opera, ovvero, conformemente a Wright (2016: 54):

translators are in positions to become privileged explicators of their source texts – super-readers – who bring a sensitivity to literary criti-

9 Le parti citate sono prese da: <https://www.postpopuli.it/10840-intervista-a-daniele-tinti-traduttore-di-john-halifax/> (Ultima consultazione: 22/04/2020).

cism informed by the peculiar nature of their mode of textual engagement. Translation is also a form of creation; the process results in a new literary text, which implies that translation is a form of creative writing.

Da una prospettiva traduttiva, il romanzo dandy si allinea perfettamente ai gusti e al profilo del traduttore Daniele Tinti. In un altro epitesto – per dirla in termini genettiani¹¹⁰ - del *Pelham* tradotto, più precisamente sul magazine mensile *Monsieur*, Tinti viene descritto come appassionato di eleganza e dandismo a tal punto da immedesimarsi nel protagonista del romanzo “visto il suo carattere, la sua educazione e i suoi abiti: discreti, sobri ed essenziali, dal taglio raffinato e perfetto” (Mocchia di Coggiola 2009: 70).

È altrettanto importante conoscere il testo fonte per poterlo rapportare con il profilo del traduttore Tinti e comprendere a fondo il suo “mode of textual engagement”. *Pelham; or, the Adventures of a Gentleman* fu pubblicato per la prima volta in tre volumi nel 1828 attraverso il classico stratagemma, almeno per quell’epoca, dell’anonimato. Il romanzo, che aveva per titolo il nome del suo protagonista, racconta le altalenanti vicende che si susseguono nella vita del giovane inglese all’interno dei vari salotti vittoriani, nei quali *Pelham*, e l’autore con lui, sfoggia in modo brillante e alquanto disinvolto una serie di precetti e constatazioni sul costume della società e sul mondo della moda. Ma il romanzo “upon manners” dello scrittore inglese si pone l’obiettivo di trasmettere dei valori umani universali e una saggezza nascosta e dispensata con ironia. Nella prefazione autoriale del romanzo, peritesto del testo inglese firmato ottobre 1828, si legge infatti:

It is a beautiful part in the economy of this world, that nothing is without its use; every weed in the great thoroughfares of life has a honey, which Observation can easily extract; and we may glean no unimportant wisdom from Folly itself, if we distinguish while we survey, and satirize while we share it. It is in this belief that this volume has its origin (Bulwer Lytton 1835: 37-38).

10 Secondo la distinzione genettiana di paratesto (Genette 1989), gli elementi che si trovano nelle immediate vicinanze del corpo testuale vero e proprio restando all’interno dei confini del volume (ad esempio, la copertina, le epigrafi, le prefazioni, le note a piè di pagina) sono definiti ‘peritesti’, mentre gli elementi testuali che riguardano un libro senza materialmente farne parte (come le interviste, le recensioni, le pubblicità) sono definiti ‘epitesti’.

Pelham è un romanzo che, come Marucci (2003: 17) sottolinea, “esprime un’ottimistica fiducia nell’esperienza correttiva a partire dall’errore, ed è informato dunque a un’allegria e irenica accettazione del mondo”. La discussione su temi apparentemente frivoli non è mai fine a sé stessa, ma:

under that which has most the semblance of levity I have often been the most diligent in my endeavours to inculcate the substances of truth. The shallowest stream, whose bed every passenger imagines he surveys, may deposit some golden grains on the plain through which it flows; and we may weave flowers not only into an idle garland, but, like the thyrsus of the ancients, over a sacred weapon (Bulwer-Lytton 1835: 39).

È un linguaggio figurato, ma che sollecita chi legge a cogliere i “golden grains” lasciati in tutto il testo. E, dal punto di vista formale, l’autore ‘deposita’ lungo lo scorrere narrative numerose citazioni di scrittori autorevoli e non, all’interno e attorno tutto il testo. La maggior parte di queste sono elementi peritestuali, epigrafi all’inizio di ognuno degli 86 capitoli che compongono il romanzo inglese e tutti scritti nella loro lingua originale (inglese, latino e francese)¹¹. Queste citazioni di diverse tipologie testuali e dal carattere incisivo hanno la funzione di anticipare il contenuto che il lettore o la lettrice ritroverà subito dopo. A titolo di esempio, nel capitolo quinto del romanzo con l’epigrafe che riporta i versi di una poesia del poeta inglese George Withers (1588-1667), “Be she fairer than the day,/ or the flowery meads in May;/ If she be not so to me,/ What care I how fair she be?” (Bulwer-Lytton 1835: 64), l’autore anticipa a chi legge che il capitolo tratta dei sentimenti del protagonista nei confronti di un altro personaggio della storia, Lady Roseville. Similmente, il capitolo trentasettesimo, nel quale il protagonista discute con suo zio della cultura e dell’erudizione necessaria per la carriera politica, presenta come epigrafe la proposizione: “Political education is like the keystone to the arch – the strength of the whole depends upon it.” (Bulwer-Lytton 1835: 250),

11 Si fa qui riferimento a Bulwer-Lytton (1835), dal quale sono anche tratte le citazioni precedentemente riportate. Il testo in questione presenta la storia di *Pelham* in 86 capitoli e, assieme alla prefazione del 1828, è inserita una seconda prefazione del 1835 e l’allegato a quest’ultima con la prima bozza del romanzo inglese *Pelham*, che aveva per titolo *Mortimer; or Memoirs of a Gentleman*, un testo scritto dall’autore nei suoi anni giovanili.

con l'accorgimento da parte di Bulwer di specificare la provenienza di tale definizione, ovvero il volume del 1824, *Supplement to the fourth, fifth, and sixth editions of the Encyclopædia Britannica*, sezione "Education".

Pelham diviene ben presto un vero e proprio manuale dandy, letto in tutta Europa, realizzando l'obiettivo prefissato dall'editore Henry Colburn, ovvero quello di essere "the book of the year", tradotto successivamente in francese, tedesco, spagnolo e italiano¹².

Spostando il focus sui peritesti della traduzione italiana, è possibile passare dall'analisi del 'perché' si è tradotto il testo al 'come' questo sia stato reso. L'edizione Excelsior 1881 del *Pelham. Avventure di un gentiluomo* (2009) presenta il nome e il cognome del traduttore e curatore, Daniele Tinti, solo nel frontespizio interno e nella pagina successiva dedicata alle informazioni editoriali. In copertina, invece, sono riportati esclusivamente il nome per esteso dell'autore inglese, il titolo dell'opera accompagnato dalla specifica "romanzo" per sottolineare l'appartenenza del testo al genere della prosa letteraria e il nome della casa editrice, il tutto in primo piano rispetto all'immagine della copertina che fa da sfondo, il *Portrait d'un jeune homme en buste* dipinto nel 1809 dal pittore francese François-Xavier Fabre.

Restando nell'area perimetrale del corpo testuale vero e proprio, prima di cominciare con il capitolo d'apertura del racconto, Tinti inserisce una singola pagina dal titolo *Nota del curatore* (2009: D), nella quale argomenta il suo operato al lettore. In particolare, nel secondo paragrafo della *Nota*, egli sottolinea come l'obiettivo primario del lavoro di traduzione sia stato quello di provare a "salvaguardare lo spirito auto-narrativo dello scritto e valorizzarne il significato di 'opera di costume'", adottando un linguaggio che "potesse far dimenticare al lettore che si tratta di una trasposizione, rammentandogli però che chi parla è un suddito di sua maestà". L'intento è chiaro e collima con il noto imperativo di fedeltà al testo di partenza nel campo della traduzione letteraria. Il romanzo inglese, aggiunge Tinti, è però intriso di citazioni, passaggi in versi, virtuosismi linguistici, espressioni in altre lingue, molte in francese e latino, come anche lunghe descrizioni di "ambientazioni d'epoca e brevi manifesti di pensiero del protagonista-autore",

12 Bulwer-Lytton V. A. (1913: 345-348).

caratteristiche stilistiche tipiche del romanziere inglese. Il traduttore, in quei casi, ha deciso di tradurre il testo in italiano o spesso spiegare l'elemento testuale in una nota a piè di pagina, nel caso di espressioni in altre lingue con la relativa traduzione, per fare in modo che il testo tradotto “non risultasse accidentato, o peggio, lezioso”¹³. Più precisamente, Tinti si serve di ben 411 note a piè di pagina che accompagnano la lettura della traduzione, facendo così emergere la minuziosità e la cura data al suo lavoro.

Dalla sola analisi peritestuale non è possibile ricavare dati certi sul testo di riferimento usato da Tinti per il processo traduttivo, ma la struttura del testo tradotto e la volontà del traduttore di inserire solo la traduzione della prefazione datata ottobre 1828, fa comprendere come egli non abbia scelto come testo fonte la prima anonima edizione inglese del *Pelham* e non lascia a chi legge la possibilità di venire a conoscenza del lavoro preliminare giovanile bulweriano, inserito nella prefazione all'edizione inglese del 1835, da cui l'autore inglese aveva fatto nascere il suo romanzo dandy¹⁴. Come Moers (2017) sottolinea, il testo inglese era stato, in effetti, rimaneggiato da Bulwer più volte dopo la prima edizione, anche in ragione della discussione che la pubblicazione del suo romanzo innalzò tra la critica del tempo, dalla quale emergeva, tra tutte, la voce di Thomas Carlyle, autore dell'opera *Sartor Resartus*, pubblicata a puntate sul *Fraser's Magazine* dal 1833 al 1834 e strumento di un'aspra condanna dell'opera bulweriana e dell'intera “setta dandiaca”.

Sempre dal punto di vista del suo apparato peritestuale, se, da un lato, attraverso le numerose note a piè di pagina la traduzione italiana del 2009 sembra possa apparire più ampia e complessa rispetto al testo inglese, dall'altro, la scelta di Tinti di non riportare nessuna delle epigrafi, poste ad ogni inizio capitolo da Bulwer, rende il testo tradotto più libero visivamente dalle possibili leziose impalcature autoriali. L'omissione di quest'aspetto è comunque da considerarsi una scelta traduttiva che comporta l'oscuramento di una loro funzione anticipatoria, come anche l'eliminazione di un aspetto scrittorio dell'autore che metteva in risalto la sua ragguardevole conoscenza di numerosi testi di cultura umanistica.

13 Tutte le citazioni sopramenzionate del presente paragrafo appartengono alla *Nota del curatore* di Daniele Tinti (Bulwer 2009: I).

14 Si veda la nota 36.

Grazie alla traduzione di Tinti, e nell'attesa di un progetto di traduzione letteraria dedicato ai romanzi di Bulwer, resta ad ogni modo la possibilità di esplorare un primo 'microcosmo letterario' di grande valore perché intriso di storia, principi, idee, descrizioni letterarie e dense strutture linguistiche. La traduzione oggi delle opere di Bulwer può aiutare a cogliere dei suoi testi, usando le parole finali della *Nota* di Tinti, "la raffinata ironia e il messaggio più autentico: un messaggio ineffabilmente, elegantemente rivoluzionario" (Bulwer 2009: I).

Riferimenti bibliografici

- Batchelor K., 2018, *Translation and Paratexts*, Routledge, London-New York.
- Bulwer-Lytton, E. G., *Pelham. Avventure di un gentiluomo*, traduzione e cura di Tinti D., 2009, Excelsior1881, Milano.
- Bulwer-Lytton, E. G., 1835, *Pelham; or, the Adventures of a Gentleman*, 2 voll., Henry Colburn, London.
- Bulwer-Lytton, V. A., 1913, *The Life of Edward Bulwer, first Lord Lytton*, 2 voll., Macmillan and Co., London.
- Cadioli A., "Il patto editoriale nelle edizioni moderne e contemporanee", in Santoro M., Tavoni M. G. (a cura di), *I dintorni del testo. Approcci alle periferie del libro*, vol. 2, Edizioni dell'Ateneo, Roma, 2005, pp. 663-672.
- Catalano G., Marcialis N., 2020, "La traduzione e i suoi paratesti: introduzione", in *TRAlinea* Special issue: La traduzione e i suoi paratesti, <http://www.intralinea.org/specials/article/2484> (Ultima consultazione: 22/04/2020).
- Christensen A. C. (a cura di), 2004, *The Subverting Vision of Bulwer Lytton. Bicentenary Reflections*, University of Delaware Press, Newark.
- Christensen A. C., 1976, *Edward Bulwer-Lytton. The Fiction of New Regions*, The University of Georgia Press, Athens.
- Demaria C., Fedriga R. (a cura di), 2001, *Il paratesto*, Edizioni Sylvestre Bonnard, Milano.
- De Staël M., 1816, "Sulla maniera e sulla utilità delle traduzioni", *Biblioteca Italiana ossia giornale di letteratura, scienza ed arti* 1 (1), pp. 9-18.

- Elefante C., 2012, *Traduzione e paratesto*, Bononia University Press, Bologna.
- Federici Solari M., 2020, "Il lettore del contesto. Visione e responsabilità di un editore di progetto alla luce dei paratesti di traduzione", in *TRAlinea* Special issue: La traduzione e i suoi paratesti, <http://www.intralinea.org/specials/article/2475> (Ultima consultazione: 22/04/2020).
- Genette G., *Soglie. I dintorni del testo*, traduzione di Cederna C., 1989, Einaudi, Torino.
- Grossman E., 2010, *Why Translation Matters*, Yale University Press, Yale.
- Hermans T., 2014, "Positioning translators: Voices, views and values in translation", *Language and Literature* 23(3), pp. 285-301.
- Jones F. R., "Literary translation", in Baker M., Saldanha G. (a cura di), *The Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, III ed., Routledge, London-New York, 2019, pp. 294-299.
- Marucci F., "1-7. Bulwer-Lytton" in Marucci F. (a cura di), *Storia della letteratura inglese. Dal 1832 al 1870. Il romanzo*, vol. 3 (2), Le Lettere, Firenze, 2003, pp. 13-35.
- Mitchell L., 2003, *Bulwer Lytton: The Rise and Fall of a Victorian Man of Letters*, Hambledon and London, London-New York.
- Mocchia Di Coggiola M., 2009, "Ritratto di un gentiluomo", *Monsieur*, pp. 68-70.
- Moer E., *Storia inimitabile del Dandy*, traduzione di F. Niederberg, 2017, Odoya, Milano.
- Munday J., 2016, *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*, IV ed., Routledge, Oxon-New York.
- Ward A. W., Waller A. R., "Lesser Novelists", in Ward A. W. e Waller A. R. (a cura di), *The Cambridge History of English Literature*, vol. 13 (2), Cambridge University Press, Cambridge, 1964, pp. 417-421.
- Wright C., 2016, *Literary Translation*, Routledge, London-New York.

INVIO DEI CONTRIBUTI E NORME REDAZIONALI

La Rivista *LTO* è dotata di diversi organi adibiti ciascuno alla propria funzione:

- *Direzione e Vicedirezione (D)* – Quest’organo è responsabile della Rivista, della valutazione relativa alla scientificità dei contributi e delle recensioni, nonché della loro pertinenza rispetto al taglio della Rivista;
- *Direzione Responsabile (R)* – Quest’organo si occupa della responsabilità legale della pubblicazione ai fini giuridici ed è rappresentato da Cesati Editore.
- *Comitato Redazionale (CR)* – Quest’organo provvede alla ricezione dei contributi e ne avvia una prima lettura, in modo da attivarsi come filtro, verificando che le norme editoriali siano rispettate scrupolosamente e che i contributi rispettino le tematiche della Rivista;
- *Comitato Scientifico (CS)* – I membri del Comitato Scientifico possono proporre contributi per la rivista e dare suggerimenti sui contributi selezionati dai comitati di Direzione e Vicedirezione. Possono inoltre essere coinvolti come revisori anonimi dei contributi ammessi alla revisione.

Lingua dei contributi

I contributi potranno essere scritti in italiano o in inglese.

Lunghezza minima e massima dei contributi

Ogni contributo, compresa la bibliografia, dovrà avere una lunghezza minima di 20.000 caratteri (spazi inclusi) e una lunghezza massima di **25.000 caratteri** (spazi inclusi). Non rientrano nel conteggio gli abstract e le parole-chiave.

Per le recensioni (non soggette a referaggio) la lunghezza massima consentita è di **7000 caratteri** (spazi inclusi).

Abstract e parole chiave

- Ogni contributo sarà preceduto da
- Un abstract di massimo 250 parole in italiano e uno in inglese.
 - Minimo 5 parole chiave in italiano e 5 in inglese.

Le proposte per il numero della Rivista che esce nel mese di **gennaio** devono essere inviate entro il **1 ottobre** dell'anno precedente.

Le proposte per il numero della Rivista che esce nel mese di **luglio** devono essere inviate entro il **1 aprile** dello stesso anno.

I contributi vanno realizzati secondo le norme redazionali della Rivista *LTO* (vedi sotto).

L'autore dovrà inviare il proprio **CV** sintetico, di max 500 parole (con indicazione di indirizzo, email e telefono) e la proposta di **contributo** (in formato .doc e in formato .pdf) a questo indirizzo:

linguaetestidioggi@uninsubria.it

PROCEDURA DI VALUTAZIONE DEI CONTRIBUTI

Una volta ricevuto un contributo, entro i tempi stabiliti dalle *call*, attraverso l'e-mail ufficiale della Rivista, la D lo invia al CR, che ne valuta **entro 15 giorni** la pertinenza e l'appropriatezza linguistica. In caso di approvazione da parte del CR, il contributo ritorna alla D, che lo invia a due revisori, occultando il nome e i dati del/la proponente.

Entro 30 giorni dal ricevimento del contributo, due membri del CS (o due esperti esterni), attraverso l'utilizzo della scheda di valutazione anonima, esprimono il proprio parere e forniscono eventualmente i suggerimenti per la revisione. In caso di contraddizione fra i pareri dei revisori, la D può valutare la richiesta di un ulteriore parere da parte di un membro del CS (o di un esperto esterno), che ha a disposizione ulteriori **20 giorni**. Il contributo con le relative proposte per le modifiche è inviato nuovamente al/la proponente, che ha a disposizione **15 giorni per l'invio definitivo**. Il tempo massimo per il responso definitivo sull'eventuale accettazione di un contributo sarà dunque di circa due mesi e mezzo.

La decisione ultima e inequivocabile di pubblicazione di un contributo, così come la comunicazione di accettazione/rifiuto al/la proponente, infine, è di competenza esclusiva della D. Il contributo accettato passa alla R, che redige una prima bozza valutativa, apporta le eventuali modifiche redazionali e lavora all'impaginato finale del fascicolo nei tempi opportuni. La D invia la bozza a ogni proponente e concede **10 giorni** di tempo per apportare le eventuali modifiche; i contributi definitivi sono successivamente inviati di nuovo alla R per l'ultima revisione.

NORME REDAZIONALI

Il titolo centrale è in grassetto, Arial 14.

Sotto, senza rientro, segue il nome e il cognome dell'Autore/Autrice, con l'affiliazione, Arial 11.

In nota segue l'indirizzo di posta elettronica dell'Autore/Autrice, Arial 9.

In caso di contributi a più mani, la nota dovrà contenere la distribuzione dei paragrafi.

I titoli dei paragrafi sono in grassetto, Arial 12.

I titoli dei sottoparagrafi in corsivo, Arial 12.

Il corpo del testo è in Arial 12.

Fra il titolo del paragrafo/sottoparagrafo e il testo non ci sono righe vuote, mentre alla fine di ogni paragrafo ci sarà una riga vuota.

Nel testo si esclude l'uso del grassetto e del sottolineato.

Le parole straniere e i titoli di opere vanno in *corsivo*.

Le parole da evidenziare vanno fra virgolette alte (“ ”).

Il testo deve essere giustificato e non devono esserci spazi prima e dopo i capoversi.

Non sono previsti rientri.

I grafici, le figure e le tabelle, sempre centrati, devono essere corredati da una didascalia, posizionata al di sotto, in Arial 11 corsivo, centrato (*Fig.1 – Didascalia / Tab. 1 – Didascalia / Graf. 1 - Didascalia*). I grafici e le tabelle vanno numerati in ordine progressivo.

I numeri relativi alle note nel testo vanno prima dei segni di interpunzione.

Le note (Arial 9), a piè di pagina, devono essere sempre concluse con un punto fermo.

Le **citazioni** devono rispettare le seguenti indicazioni:

Citazioni di parole o frasi di altri autori/autrici: “esempio esempio esempio” (Diadori 2015: 44).

Le citazioni più lunghe di 3 righe dovranno essere in corpo minore (Arial 10), precedute e seguite da una riga bianca e il testo dovrà rientrare di un centimetro a destra e di uno a sinistra.

Le opere di tre autori nel testo si citano così: (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015).

Le opere di più di tre autori nel testo si citano così: (De Mauro *et al.* 2001).

Più opere citate fra parentesi: (Nitti 2018; Della Corte 2005).

La **bibliografia** è strutturata come segue:

La bibliografia contiene tutti i contributi citati nel testo e si privilegia l'indicazione breve della casa editrice (es.: Editrice La Scuola > La Scuola), salvo in caso di ambiguità (es.: Editrice Salerno).

Tra una voce e l'altra non occorre inserire linee bianche o spazi.

Edizioni critiche:

Aretino P., *L'Orazia*, a cura di Della Corte F., 2005, Editrice Salerno, Roma.

Monografie:

Diadori P., 2015, *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici*, Le Monnier, Milano.

Chomsky N. 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT, Cambridge (MA).

Nel caso di edizioni successive alla prima, inserire fra parentesi quadre la data di prima edizione, es.: Bettoni C., 2019 [I ed. 2001], *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari.

Articoli su rivista (sempre accompagnati dalle pagine):

Nitti P., 2018, "La fonologia applicata all'acquisizione dell'italiano come lingua seconda. I risultati di una sperimentazione attraverso il metodo TPR", *Expressio* vol. 2(1), pp. 41-61.

Articoli su rivista online (laddove possibile accompagnati dalle pagine):

Cacciari C., Padovani R., 2007, "Further evidence of gender stereotype priming in language: Semantic facilitation and inhibition in Italian role nouns", *Applied Psycholinguistics* vol. 28(2), pp. 277-293, in <https://www.cambridge.org/core/journals/applied-psycholinguistics/article/further-evidence-of-gender-stereotype-priming-in-language-semantic-facilitation-and-inhibition-in-italian-role-nouns/B663F2A03A7FCCFCF873F16E81A6643B>

Capitoli di libri (sempre accompagnati dalle pagine):

Troncarelli D., 2016, "Nuovi e vecchi paradigmi nell'insegnamento delle lingue e culture straniere in Rete", in M. La Grassa, D. Troncarelli (a cura di), *Orientarsi in rete. Tecnologie digitali e didattica delle lingue*, Becarelli, Siena, pp. 42-60.

Snell-Hornby M., 1999, "The 'Ultimate Confort': Word, Text and the Translation of Tourist Brochures", in G. Anderman, M. Rogers, (eds.), *Word, Text, Translation. A Liber Amicorum for Peter Newmark*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 95-103.

Per la **sitografia** è necessario inserire il nome della pagina, il collegamento URL e la data di ultima consultazione:

Atlante Linguistico Italiano - <http://www.atlantelinguistico.it/> (ultima consultazione 18/06/2019)

Le opere letterarie, i manuali scolastici e gli altri riferimenti non riconducibili immediatamente a contributi di carattere scientifico devono essere inseriti dopo la bibliografia e la sitografia, sotto la voce "**altri riferimenti**".

**Finito di stampare nel mese di xxxx 2021
presso Digital Book srl – Città di Castello (PG)**

