

LTO - Lingua e testi di oggi

Linguistica, didattica dell'italiano e traduzione



Rivista semestrale

n. 2-2021



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. 2-2021



**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 degli Studi di Udine	Emilio Manzotti, Università della Svizzera Italiana
Helena Bažec, Univerza na Primorskem	Massimo Palermo, Università Stranieri Siena
Gaetano Berruto, già Università di Torino e Università di Zurigo	Giuseppe Patota, Università di Siena, sezione di Arezzo
Lucia Bertolini, Università eCampus	Elena Pistolesi, Università Stranieri Perugia
Césareo Calvo, Universitat de València	Daniel Reimann, Universität Duisburg-Essen
Gabriella Cartago Scattaglia, Università di Milano	Fabio Rossi, Università di Messina
Lorenzo Coveri, Accademia della Crusca, già Università di Genova	Francesco Sabatini, Accademia della Crusca, già Università Roma Tre
Sandra Covino, Università per Stranieri di Perugia	Matteo Santipolo, Università di Padova
Anna De Meo, Università di Napoli "L'Orientale"	Rosaria Sardo, Università di Catania
Chiara De Santis, Farmingdale University	Carmela Scala, Rutgers University
Angela Ferrari, Universität Basel	Enrico Serena, Technische Universität Dresden
Giuliana Fiorentino, Università del Molise	Antonio Sorella, Università G. d'Annunzio Chieti-Pescara
Fabiana Fusco, Università di Udine	Stefano Telve, Università della Tuscia Viterbo
Marco Giola, Università eCampus	Elisa Tonani, Università degli Studi di Genova
Riccardo Gualdo, Università della Tuscia Viterbo	Leonarda Trapassi, Universidad de Sevilla
Elzbieta Jamrozik, Uniwersytet Warszawski	Carmen Van den Bergh, Universiteit Leiden
Im Suk Jung, Università per Stranieri di Siena	Matteo Viale, Alma Mater Università Bologna
Sara Laviosa, Università di Bari	Alessandra Vicentini, Università dell'Insubria
Maria Lieber, Technische Universität Dresden	
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:
Messaggerie libri spa.

ISSN: 2724-6701

© 2022 proprietà letteraria riservata
Franco Cesati Editore
via Guasti, 2 - 50134 Firenze
www.francocesatieditore.com -
email: info@francocesatieditore.com

SOMMARIO

ATTRAVERSO IL TESTO

Strategie per l'alfabetizzazione nella scuola primaria italiana. Una ricerca sulle pratiche glottodidattiche

» 13

ALICE CARASI, IC Castiglione 1 di Castiglione delle Stiviere

Abstract: L'apprendimento della lingua scritta è una tappa fondamentale nella vita di ciascun individuo, poiché permette il completo sviluppo cognitivo, sociale e affettivo. Attraverso la pratica della letto-scrittura, il soggetto alfabetizzato è in grado di esprimersi all'interno di un contesto sociale e riesce ad appropriarsi dell'insegnamento-apprendimento sia delle discipline che hanno nella parola scritta il loro oggetto di studio che di conoscenze di altro genere.

Il tema dell'apprendimento della letto-scrittura è fortemente complesso e appare collegato a discipline molto diverse tra loro, quali ad esempio la medicina, la sociologia, la psicologia e la pedagogia. Tale complessità si ritrova nelle innumerevoli funzioni messe in atto dal soggetto nei processi di lettura e scrittura.

Il contributo illustra e approfondisce i principi storici, teorici e metodologici che spiegano il processo di apprendimento della letto-scrittura. Descrive, inoltre, l'indagine svolta sulle pratiche glottodidattiche messe in atto dai docenti di alcuni istituti comprensivi della provincia di Mantova. Illustra il metodo scelto per la ricerca, gli obiettivi, il campione, le fasi e i risultati, che hanno permesso di giungere ad alcune conclusioni rilevanti.

L'uso dei blog nella didattica delle lingue: riflessioni, strategie didattiche, benefici e limiti

27

DIANA PEPPOLONI, Università per Stranieri di Perugia

Abstract: Negli ultimi anni, l'emergere di tecnologie legate al Web 2.0, quali blog, wiki e social network, ha creato nuove opportunità e sfide nel campo della didattica delle lingue. Le caratteristiche del Web 2.0, ovvero la propensione alla condivisione interattiva di informazioni, l'elaborazione di progetti incentrati sull'utente e la capacità di favorire la collaborazione online, hanno un grande potenziale nei percorsi di insegnamento e apprendimento linguistico, massimizzando l'azione didattica del docente e gli sforzi acquisizionali degli studenti. Data la presenza estensiva dei media digitali nella vita quotidiana, glottodidatti e pedagogisti sono concordi nel sostenere la necessità per gli apprendenti di un'alphabetizzazione multipla (Hull e Hernandez 2010; Lam 2000). Questi, infatti, non devono solo comprendere e produrre testi tradizionali, ma anche tipologie di testo digitali e multimediali, come i blog (Frost et al. 2009; Myers 2010). Di conseguenza, la comunità scientifica glottodidattica ha iniziato a esplorare le modalità più efficaci per integrare tali tecnologie nella classe di lingua. Tra queste, i blog sono tra le più apprezzate e diffuse, per accesso.

Questo contributo indaga, in chiave esplorativa ed epistemologica, vantaggi e problematiche legati all'utilizzo dei blog nella didattica delle lingue, partendo dal quadro teorico che ne giustifica l'impiego, per poi passare ad identificare le caratteristiche dei blog e dei testi in essi prodotti, nonché le possibilità e le sfide della loro implementazione nella classe di lingua.

La nostra ipotesi è che i blog in glottodidattica possano rivelarsi strumenti fruttuosi e motivanti, ma che tali benefici non scaturiscano automaticamente dal loro utilizzo, ma derivino piuttosto da un'attenta pianificazione del docente delle attività condotte nel blog, da un costante monitoraggio dell'attività degli studenti coinvolti, e dalle dinamiche relazionali del gruppo classe che si sviluppano nell'ambiente virtuale del blog.

Teaching Phonics to Italian EFL Students: The Results of a Pilot Project with Italian Schoolchildren

47

DEBORAH SAIDERO, Università degli Studi di Udine

Abstract: In Italy English is taught since kindergarten and elementary school following a communicative whole language approach, which does not provide any direct and systematic teaching of the complex phonemic and phonological aspects of the English language and of its sound-letter correspondences. As a consequence, young Italian pupils do not develop the ability to read and write in English during the first stages of second language learning, nor do they learn to pronounce English words correctly, since they often transfer Italian phonemes to English. In order to enhance an earlier and quicker acquisition of literacy, from 2016 to 2019 we carried out a pilot project on the implementation of a synthetic phonics program in an Italian elementary school from grades 1 to 3. This article describes the project, which was specifically designed to fit the needs of Italian children while working within their traditional curriculum, and reports its preliminary results.

DA TESTO A TESTO

Un juego absurdo di G. Rothschild (2009). Proposta di traduzione di un corto argentino tra turpiloquio e umorismo

69

BEATRICE GARZELLI, Università per Stranieri di Siena

Abstract: Il saggio analizza il cortometraggio *Un juego absurdo* (2009), di G. Rothschild, che si caratterizza per un ricorso ad un linguaggio colloquiale, con tratti di turpiloquio, che marca il dialogo tra adolescenti. La storia è inoltre intrisa di una carica di forte umorismo legata ai goffi tentativi di seduzione del protagonista. Il suo humor verbale, riconoscibile in primo luogo da una sorta di inner speech, si mescola con quello non verbale, generato da una mimica facciale e da una gestualità divertenti.

In mancanza di una versione in italiano del testo, proponiamo – per alcune sequenze filmiche – i sottotitoli interlinguistici ai fini di preservare i volgarismi e pure con l’obiettivo di non perdere la varietà rioplatense dello spagnolo. Se non è sempre stato possibile dare conto, nel metatesto italiano, di tale varietà, generando così lievi perdite linguistiche e culturali, più realizzabile è apparsa la salvaguardia dell’umorismo, legato maggiormente alla sfera non verbale e dunque di natura più universale al di là della lingua scelta in traduzione.

Interpretare l’odio. Il caso dei tweet prodotti in Giappone nell’era della pandemia: un confronto con l’italiano

87

SARA SAVENTI, Università per Stranieri di Siena

Abstract: Questo contributo evidenzia alcuni elementi di interesse traduttivo nei discorsi dell’odio (hate speech) in Giappone, con particolare riferimento a quelli che hanno avuto come bersaglio la Cina e la comunità cinese in seguito allo scoppio della recente pandemia da Covid-19. Sebbene discorsi di natura dispregiativa nei confronti dei cinesi fossero già attestati come elemento rilevabile, seppur circoscritto, nel panorama della comunicazione sociale nipponica e ad opera soprattutto di gruppi xenofobi politicamente orientati, l’evento pandemico ha fatto spazio a nuove narrazioni all’interno dell’immaginario collettivo, amplificando alcuni aspetti di un sentimento discriminatorio latente. Tale tipologia di testi costituisce il case study di questo lavoro, che analizza parte di un campione dell’ampiezza di circa 1000 occorrenze rinvenute su Twitter e raccolte in un database stabile da chi scrive fin dai primi mesi della pandemia (marzo 2020 - giugno 2021). Il processo di interpretazione dei testi in esame ha dovuto tenere conto di diversi fattori, relativi sia alla complessità di questioni storiche e politiche, che ancora oggi inquadrano i rapporti tra la Cina e il Giappone, sia ad aspetti più strettamente connessi alla linguistica e alla teoria della traduzione. Dopo una

breve introduzione sull'andamento del rapporto tra i due Paesi nella storia recente e sulla questione della tutela legislativa delle minoranze in Giappone anche rispetto ai cosiddetti crimini d'odio, si analizzeranno alcuni esempi di particolare interesse linguistico e traduttivo dal corpus dei tweet di cui si è accennato, considerandone le strutture narrative ricorrenti, il linguaggio utilizzato e il lessico di maggior frequenza, facendo riferimento al quadro teorico tracciato nell'ambito del giapponese dell'impoliteness.

RECENSIONI

- Michele Prandi, Cristiana Desantis, *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Torino, Utet, 2019, pp. XLI, 525
FEDERICO DELLA CORTE, Università degli Studi eCampus 121
- Emanuele Banfi, Pierangela Diadori, Angela Ferrari (a cura di), *Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti giapponesi, coreani, vietnamiti, cinesi e arabi*, Siena, Edizioni Università per Stranieri di Siena, 2021 open access https://edizioni.unistrasi.it/volume?id_sez=254
TERRY MARENGO, Universität Basel 125
- Invio dei contributi e norme redazionali 129

ATTRAVERSO IL TESTO

Strategie per l'alfabetizzazione nella scuola primaria italiana. Una ricerca sulle pratiche glottodidattiche

ALICE CARASI*

Abstract: L'apprendimento della lingua scritta è una tappa fondamentale nella vita di ciascun individuo, poiché permette il completo sviluppo cognitivo, sociale e affettivo. Attraverso la pratica della letto-scrittura, il soggetto alfabetizzato è in grado di esprimersi all'interno di un contesto sociale e riesce ad appropriarsi dell'insegnamento-apprendimento sia delle discipline che hanno nella parola scritta il loro oggetto di studio che di conoscenze di altro genere.

Il tema dell'apprendimento della letto-scrittura è fortemente complesso e appare collegato a discipline molto diverse tra loro, quali ad esempio la medicina, la sociologia, la psicologia e la pedagogia. Tale complessità si ritrova nelle innumerevoli funzioni messe in atto dal soggetto nei processi di lettura e scrittura.

Il contributo illustra e approfondisce i principi storici, teorici e metodologici che spiegano il processo di apprendimento della letto-scrittura. Descrive, inoltre, l'indagine svolta sulle pratiche glottodidattiche messe in atto dai docenti di alcuni istituti comprensivi della provincia di Mantova. Illustra il metodo scelto per la ricerca, gli obiettivi, il campione, le fasi e i risultati, che hanno permesso di giungere ad alcune conclusioni rilevanti.

* IC Castiglione 1 di Castiglione delle Stiviere, carasi.ali@gmail.com.

Parole chiave: alfabetizzazione, letto-scrittura, apprendimento, metodi, glottodidattica

Abstract: The learning of a written language is a milestone in everyone's life, as it allows the complete cognitive, social, and emotional development. Through the practicing of the reading-writing skills, literate subjects are able to express themselves within a social environment, taking over not only the teaching-learning concept of written-words based disciplines but also other kinds of knowledge.

The learning of reading and writing skills is an extremely complex theme, connected to different branches of learning, such as medicine, sociology, psychology, and pedagogy. Such complexity is evident in innumerable functions, implemented by a subject during the reading and writing processes.

This essay shows and deepens the historical, theoretical, and methodological principles that explain the learning of the reading and writing skills. Furthermore, it describes the investigation carried out on the glottodidactic practices put in place by the teachers at some comprehensive institutes in Mantua province.

It illustrates the method chosen for the research, the targets, the sample, the phases, and the results, which brought to some relevant conclusions.

Keywords: literacy, reading-writing, learning, strategies, language teaching

1. L'alfabetizzazione

La ricerca descritta in questo contributo ha l'obiettivo di comprendere in cosa consista l'alfabetizzazione a livello di pratiche glottodidattiche, di rilevare quali metodi impieghino i docenti che si occupano di insegnare la lingua italiana e di considerare se le metodologie utilizzate siano conformi al quadro teorico di riferimento ma anche ai bisogni delle nuove generazioni e gli ambienti di apprendimento offerti dalle scuole, considerando che

il termine *literacy* è particolarmente adeguato per parlare di qualcosa che è di più del semplice imparare a produrre segni, perché si riferisce alla lingua scritta nel suo complesso; qualcosa che è di più della decifrazione di segni prodotti da altri, perché è anche interpretazione di messaggi di tipo diverso e di distinti gradi di complessità; qualcosa che presuppone anche la conoscenza di questo oggetto complesso – la lingua scritta – che si presenta in una molteplicità di usi sociali. (Ferreiro 2003: 148).

Comunemente, quando si parla di alfabetizzazione, ci si riferisce al lavoro che viene svolto all'interno della scuola primaria, nell'ambito della lingua madre, per insegnare a leggere e a scrivere ai bambini (Deva 1995), ma anche in stretto riferimento al contesto scolastico la definizione del termine è complessa.

Esistono due tipi di alfabetizzazione: quella scolastica, collegata al saper leggere e scrivere, (acquisizione di abilità cognitive di base) e quella laica, legata alla capacità di partecipare a una società alfabetizzata (Olson, Torrance 1996). L'alfabetizzazione permette agli individui di estendere e potenziare il proprio comportamento orale e riflessivo. Può consistere, quindi, in un fattore sociale e psicologico che permette di essere partecipi in diversi ambiti del sapere. Si passa dal ritenere l'alfabetizzazione un insieme di abilità tecniche da possedere al riconoscerla come un sistema di risorse per la crescita personale, sociale, culturale ed economica. Infatti, secondo Paolo Nitti l'alfabetizzazione è un fenomeno sociale e per questo deve essere valutata anche in relazione al contesto e agli scopi (Nitti 2015).

Ne deriva che ci possono essere diversi gradi di alfabetismo ma anche di analfabetismo. Si distinguono, infatti, un analfabetismo primario o strumentale, che vede la mancanza totale di conoscenze procedurali di codifica e di decodifica; un analfabetismo secondario o funzionale, che impedisce alla persona di partecipare ad alcune attività utili al funzionamento della comunità in cui l'alfabetismo è necessario. Negli ultimi anni si è aggiunta anche un'ulteriore categoria di individui in parte alfabetizzati: gli altralfabeti. Essi sono persone alfabetizzate o parzialmente alfabetizzate in un altro sistema scrittoriale (Nitti 2015).

Il linguaggio è parte indispensabile dell'apprendimento, infatti è proprio tramite l'uso del linguaggio che impariamo. Esso è centrale in qualsiasi processo educativo. La premessa rende, quindi, evidente il collegamento esistente tra alfabetizzazione e il

campo dell'apprendimento. L'alfabetizzazione in campo scolastico dovrebbe essere un percorso di accompagnamento al naturale sviluppo di alfabetizzazione nel bambino durante il quale si rispetta lo stile cognitivo che esso predilige (Girelli, Meneghelli 2018). Capita, invece, che la scuola utilizzi metodi comuni per tutti i discenti e che li applichi in tempi piuttosto brevi. Così facendo si rischia, però, che alcuni bambini possano avere difficoltà che vadano a incrinare il rapporto che essi hanno con le pratiche di lettura e scrittura ma anche con la stessa istituzione (Girelli, Meneghelli 2018). Per evitare che questo accada, secondo Ferreiro (2003), ci sono alcuni aspetti basilari da tenere in considerazione rispetto a tale tematica: il modo in cui il bambino impara a leggere e a scrivere; il momento in cui avviene questo tipo di apprendimento; la riconsiderazione del ruolo dell'errore in questo campo; il ruolo degli insegnanti nel processo di apprendimento.

2. Apprendimento e metodi

L'alfabetizzazione a scuola riguarda l'apprendimento della letto-scrittura, ovvero una macro-competenza che ne comprende due complesse, complementari e collegate tra loro: la lettura e la scrittura.

Lo sviluppo della letto-scrittura si realizza come una serie di passaggi ordinati, durante i quali i bambini analizzano una porzione di informazione data, ne aggiungono un'altra e introducono del proprio, con l'aiuto di un adulto. Ogni passaggio, pertanto, è scaturito dall'interazione che il soggetto intrattiene con l'oggetto di conoscenza e richiede ai bambini un lavoro interno di ricostruzione della lingua, che è valutabile solamente attraverso l'analisi dei processi. Per comprendere la natura del sistema di scrittura, i bambini testano svariate ipotesi a riguardo e provano a ricostruirlo internamente (Ferreiro 2003).

I protagonisti dell'atto didattico sono: lo studente, il docente e la disciplina. Questi possono essere inseriti all'interno di un modello didattico che vede lo studente, protagonista principale, intrattenere relazioni comunicative continue con gli altri due attori del processo (Diadori 2019).

L'apprendimento della letto-scrittura implica un incessante alternarsi di costruzione e ricostruzione di significati ed è, come

già ricordato, un processo complesso che dovrebbe avvenire nel rispetto dei bisogni di apprendimento e dello stile cognitivo del soggetto che si appresta ad imparare a leggere e a scrivere (Nitti 2016). Le strategie o metodi ideati fino ad oggi sono diversi e, tradizionalmente, si distinguono in base al modello di segmentazione che utilizzano. Il docente ha, quindi, la libertà e la possibilità di scegliere quello che giudica più consono all'insegnamento della letto-scrittura, sulla base delle sue esperienze di apprendimento e della classe che si trova a dover alfabetizzare (Nitti 2018c).

La ripartizione dei metodi in macro-categorie fu introdotta nel 1951 dall'UNESCO ai fini di riuscire ad assumere una terminologia internazionale condivisa e prevede l'esistenza di metodi sintetici, analitici e misti.

Il metodo sintetico, definito anche fonetico, è induttivo. Esso ritiene la parola un insieme di unità collegabili tra loro e, di conseguenza, intende la letto-scrittura come la capacità di unire i simboli al fine di formare i vocaboli. A seconda dell'unità minima scelta per la scomposizione, se lettera o sillaba, si distinguono rispettivamente i metodi alfabetici e quelli sillabici (Nitti 2015). Secondo la prospettiva sintetica, infatti, l'alfabetizzazione procede dalla parte all'intero e, nel processo di apprendimento della letto-scrittura, attraverso l'associazione del fonema al corrispondente grafema, si arriva alla scrittura di intere parole, frasi o testi. Un'altra caratteristica di questo approccio è la presentazione di tutti i caratteri di scrittura (stampatello maiuscolo, stampatello minuscolo e corsivo) contemporaneamente (Castoldi, Chicco 2017).

Il metodo analitico o globale è, invece, deduttivo. Esso ribalta la prospettiva illustrata precedentemente e si fonda sull'idea che per un buon apprendimento della lingua si debba procedere dall'intero alle parti e non viceversa. I sostenitori dell'approccio considerano che, nell'apprendimento della letto-scrittura, il riconoscimento globale della parola anticipi l'analisi dei singoli elementi e avvenga sulla base del ricordo di azioni precedenti (Cisotto 2017). L'aspetto che maggiormente interessa è la visione d'insieme della parola, successivamente scomposta e analizzata mediante alcuni esercizi. Per tale ragione, vengono selezionate e presentate parole ricorrenti, appartenenti ad un campo semantico familiare ai corsisti e riferite ad oggetti concreti. Con il metodo analitico si

introduce la gradualità nell'insegnamento; esso segue un ordine che va dal semplice al complesso e si articola fundamentalmente in due momenti: un intervento globale in cui si presenta la parola nella sua interezza, senza prendere atto dei suoi elementi costitutivi; uno successivo in cui si perviene all'identificazione analitica degli elementi sonori che compongono l'unità linguistica complessa.

In aggiunta ad approcci unicamente sintetici o analitici, ne esistono alcuni misti che, oltre a combinare i processi di apprendimento previsti dai primi due, ne aggiungono di nuovi e differenti. Gli approcci misti fanno partire il processo di apprendimento da un elemento dotato di significato, come la parola, e vi fanno seguire immediatamente un'analisi delle sue parti guidata dall'insegnante in modo sistematico (Nitti 2015). Lo sviluppo degli approcci ibridi è molto simile a quello del metodo analitico, (procede dall'analisi globale e giunge all'analisi delle parti), ma, se quest'ultimo prevede che l'acquisizione degli elementi della parola avvenga spontaneamente, occasionalmente e autonomamente nell'apprendente, i metodi misti presuppongono che lo studente venga guidato accuratamente nelle fasi di analisi e di sintesi (Deva 1995).

Esistono altri metodi per l'apprendimento della letto-scrittura che, per determinate ragioni, non sono ascrivibili a nessuna delle categorie precedenti e i più noti sono il metodo naturale di Freinet, secondo il quale la lingua è un oggetto di conoscenza raggiungibile tramite esperienze di vita significative; il metodo Freire, che è pensato per gli adulti, punta sulla spendibilità e sull'esperienza; il metodo Montessori che vede il bambino protagonista del processo di apprendimento e ha come parole chiave la multisensorialità e la concretezza; il metodo TPR (*Total Physical Response*) che, invece, collega la lingua al movimento del corpo (Nitti 2018b).

Alcuni studi hanno confermato che l'adozione di un determinato metodo rispetto ad un altro ha implicazioni sull'apprendimento. I metodi globali sembrano essere più flessibili e adatti alla diversificazione dei curricula e prediligono un approccio costruttivo e tecniche cooperative per l'apprendimento della lingua scritta (Davis 2010). I metodi sistemici, invece, sembrano da preferire in presenza di bambini con difficoltà d'apprendimento poiché mantengono uno sviluppo rettilineo durante il percorso (Cisotto 2017).

3. La ricerca

Lo svolgimento di una ricerca in ambito glottodidattico rappresenta un'operazione complessa in quanto a) ha come obiettivo la costruzione di un sapere dell'educazione, il quale è connotato da numerose implicazioni e molteplici fattori; b) è per sua natura prassico e, di conseguenza, non traducibile in un sistema di regole predeterminate e valide universalmente (Mortari 2007). L'inchiesta ha voluto osservare uno dei compiti dei docenti nei primi anni di scuola primaria e indagare le pratiche che essi mettono in atto per insegnare a leggere e a scrivere ai bambini tenendo in considerazione la tradizione, la teoria, i bisogni delle nuove generazioni e gli ambienti di apprendimento offerti dalle scuole.

Al fine della ricerca è stato adottato un metodo misto, attraverso il quale, individuata l'area di indagine e in assenza di una teoria già definita da provare, si è chiarito ciò che da quell'area potesse emergere e fosse rilevante per descrivere fedelmente il fenomeno in oggetto (Mortari 2007). L'indagine si è sviluppata in due momenti: uno ideativo e l'altro pratico. Il primo ha compreso tre fasi: la scelta dell'area di indagine; la messa a fuoco degli elementi che si intendono studiare di quell'area; la formulazione del disegno di ricerca, ossia la scelta della tecnica da utilizzare. La sezione operativa della ricerca invece si è articolata nelle fasi di raccolta, analisi dei dati e interpretazione dei risultati, con successiva formulazione di una teoria.

Per la raccolta dati si è scelta la tecnica dell'inchiesta, utilizzata per conoscere comportamenti e opinioni di una molteplicità di persone. In particolare, l'utilizzo di un questionario sociolinguistico come strumento di ricerca ha permesso di identificare i punti di forza, quelli di debolezza, i possibili interventi e i bisogni del contesto educativo con un atteggiamento scientifico (Nitti 2018a). È stato redatto un questionario *online* anonimo, il cui *link* è stato inviato per *e-mail* agli insegnanti della scuola primaria interessati alla compilazione. Il questionario si componeva di 40 domande, la maggior parte delle quali a risposta chiusa. Per completare tutte le domande è stato ipotizzato un tempo di compilazione non superiore ai 20 minuti. Il questionario era diviso in sei sezioni: la prima sui dati anagrafici; la seconda in materia di

formazione e aggiornamento; la terza relativa alle caratteristiche delle classi; la quarta che ha investigato le pratiche messe in atto dai docenti; la quinta sul coinvolgimento degli alunni; la sesta, riassuntiva e conclusiva.

Si è deciso di limitare la raccolta dei dati a un territorio specifico della provincia di Mantova (Castiglione delle Stiviere e Suzzara), così da concentrare la ricerca rispetto a un'area territoriale ristretta. Si è scelto di rivolgere il questionario a tre Istituti Comprensivi della provincia di Mantova e ad una scuola paritaria. Il dirigente di uno dei tre IC (Istituti Comprensivi) è risultato irripetibile, sia per via telematica sia di persona, pertanto, si è deciso di ridurre il campione a due IC e alla scuola paritaria, per un totale di cinque plessi scolastici.

4. I risultati

Alla luce dei risultati raccolti e analizzati sono emersi diversi dati interessanti. Di seguito vengono descritti gli elementi più significativi emersi nella sezione “pratiche messe in atto” perché permettono di avere una panoramica delle metodologie utilizzate all'interno delle scuole per alfabetizzare.

Nell'indagine delle pratiche effettive attuate all'interno della scuola è risultato che le ore dedicate all'insegnamento della lingua italiana sono mediamente 8, dal momento che solo la minoranza ha affermato di svolgerne 9, 10 o più di 10.

Riguardo a come vengono organizzate le ore e in che modo ciascuno degli informanti imposti il programma, dalla ricerca appare che la maggior parte degli insegnanti del campione studia la situazione della classe, vi si adatta e segue l'apprendimento secondo i bisogni degli studenti; solo il 4,4% di loro ripropone attività di anni di cicli precedenti che avevano portato a buoni risultati. Tali percentuali sono state confermate anche dalle risposte a un altro quesito nel quale si chiedeva se l'insegnante tenesse conto delle preconoscenze linguistiche degli apprendenti della classe. Si è evinto che il 20,5% dei rispondenti ne tiene sempre conto, il 70,5% ne tiene conto per quanto possibile e solo una minoranza ha ammesso di non prenderle in considerazione perché impossibile o perché non lo ritengono necessario.

Alla domanda “tieni conto del possibile aiuto delle famiglie per il raggiungimento dei traguardi di competenza attesi dagli alunni in lingua italiana?”, infatti, poco più del 50% degli insegnanti ha affermato di considerarlo relativamente, perché non sempre i genitori hanno voglia di mettersi in discussione e spesso non credono di essere di aiuto per i bambini. Il 36,5% tiene in considerazione le famiglie nel momento della progettazione, al contrario del 9%, che non vede nella famiglia una risorsa utile allo sviluppo delle abilità linguistiche. È, però, molto importante intessere delle buone relazioni tra scuola e famiglia anche per evitare che il bambino possa vivere dei contrasti cognitivi. Anche le Indicazioni Nazionali sostengono l’esigenza “di costruire un’alleanza educativa con i genitori” (MIUR 2012: 6) precisando che essa deve dare vita a relazioni di supporto costanti.

Dalla ricerca, inoltre, risulta che la maggior parte dei docenti intervistati (86,7%) sia a conoscenza dei diversi metodi esistenti in materia di alfabetizzazione primaria, nonostante rimanga comunque una minima percentuale (8,9%) di insegnanti che ammettono di non essere preparati sull’argomento. Il 4,4% degli informanti ha deciso di non esprimersi. In futuro si potrebbe, quindi, migliorare la formazione degli insegnanti per renderli più consapevoli delle diverse strategie a loro disposizione.

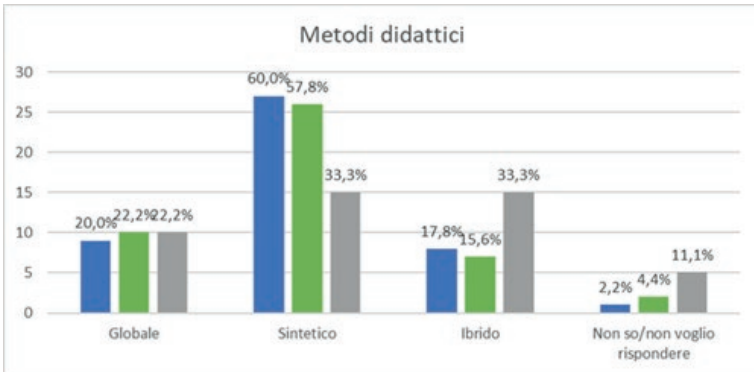


Figura 1 - analisi delle risposte alle domande del questionario in cui si chiedeva: il metodo più efficace per insegnare a leggere e a scrivere (colonne blu); il metodo preferibile per migliorare le abilità linguistiche dei discenti (colonne verdi); il metodo più adatto per una L2 (colonne grigie).

Il grafico (Figura 1) dimostra che la maggioranza degli insegnanti sostiene l'utilizzo del metodo sintetico per l'insegnamento della letto-scrittura e per incrementare le abilità linguistiche anche in caso di studenti per i quali l'italiano è una lingua seconda. I metodi preferiti dagli insegnanti per l'apprendimento della lingua seconda risultano essere, a pari voti, il metodo sintetico e quello ibrido. Ci sono stati anche alcuni casi di rispondenti che hanno deciso di non prendere posizione astenendosi come in altri quesiti del questionario.

Si può affermare inoltre che, anche se alcuni insegnanti rimangono ancora legati ai metodi tradizionali di insegnamento, molti siano aperti verso nuove metodologie che meglio si adattano ai cambiamenti della società e del pubblico di studenti con cui si relazionano. È stato chiesto agli insegnanti infatti di dare una votazione alla necessità di rinnovamento delle metodologie su una scala da 1 a 10, nella quale 1 indicava assenza di bisogno e 10 bisogno estremo. La maggioranza (89%) ha dato risposta affermativa, dimostrandone l'esigenza. Tale necessità è stata riconfermata anche dalle risposte ad un altro quesito nel quale il 100% dei rispondenti ha dichiarato di essere interessato alla partecipazione a un ipotetico corso di aggiornamento sul tema dell'apprendimento della lingua.

5. I limiti della ricerca

La ricerca ha presentato qualche limite: un aspetto che ha costituito uno spunto di riflessione riguarda il numero di partecipanti effettivi alla ricerca. Un buon numero di insegnanti è entrato a far parte del campione di ricerca, tuttavia si è rivelato inferiore rispetto a quello di coloro che si erano mostrati interessati e resi disponibili a partecipare. Sono stati 46 i rispondenti invece dei 65 a cui si era inviato il *link* del questionario. Le ragioni possono essere state diverse, ad esempio la mancata presa visione del messaggio da parte di alcuni insegnanti, il grande carico di lavoro nel periodo dell'invio del *link* oppure un cambiamento di idea che ha comportato l'assenza di volontà. Se il problema non fosse derivato da un disinteresse verso questo studio, una soluzione avrebbe potuto essere quella di organizzare un breve incontro informativo con gli insegnanti disponibili

di ogni plesso oppure pensare di proporre al dirigente di inserire il *link* all'interno di una comunicazione ufficiale in cui si chiedeva liberamente, a chi avesse voluto, la compilazione.

Sui 45 rispondenti effettivi alcuni intervistati, in più occasioni, non hanno voluto esprimere il proprio parere. L'opzione di risposta "non so/non voglio rispondere" era stata inserita appositamente per dare la possibilità ai docenti di non sentirsi in obbligo di risposta, ma non era previsto che venisse usata così largamente. La scelta di servirsi di un questionario anonimo aveva infatti il fine di far sentire tutti i partecipanti liberi di esprimersi senza il timore di essere giudicati per il loro metodo d'insegnamento o per le loro idee, come comunque è stato per la maggior parte dei rispondenti.

6. Conclusioni

Lo studio si proponeva inizialmente di strutturare un *framework* teorico indispensabile ad una maggiore comprensione dei dati empirici ricavati e successivamente di interpretare i risultati ricavati dal questionario *online*, di descrivere ciò che accade nelle scuole e di costruire una teoria che può orientare l'azione didattica.

Alla luce dei risultati raccolti e analizzati, si può affermare che la maggior parte dei docenti predilige il metodo sintetico per insegnare a leggere e a scrivere e che, nonostante qualcuno sia ancora legato alle tecniche tradizionali, in molti si impegnano nella progettazione di attività innovative e motivanti al fine di interessare e migliorare l'apprendimento degli studenti. L'aspetto sul quale si potrebbe lavorare in futuro riguarda la formazione degli insegnanti, dal momento che la ricerca ha dimostrato che una parte degli intervistati, anche se ridotta, non è a conoscenza dei diversi approcci esistenti relativi all'apprendimento della letto-scrittura.

La speranza è quindi quella che vengano svolte ricerche future con lo scopo di implementare e rendere più efficaci le pratiche di formazione rivolte agli insegnanti per fare in modo che essi siano a conoscenza della metodologia e siano in grado di scegliere liberamente e consapevolmente l'apparato metodologico più indicato per i propri corsi.

Riferimenti bibliografici

- Castoldi M., Chicco M., 2017, *Imparare a leggere e scrivere lo stato dell'arte*, IPRASE, Trento.
- Cisotto L., 2017, "Stato dell'arte della letteratura in ambito didattico ed educativo sull'insegnamento della lettura e della scrittura nel nostro Paese", in Castoldi M., Chicco M. (a cura di), *Imparare a leggere e a scrivere lo stato dell'arte*, IPRASE, Trento, pp. 13-28.
- Davis L., 2010, "Toward a lifetime of Literacy. The Effect of Student-Centered and Skills-Based Reading Instruction on the Experiences of Children", *Literacy Teaching and Learning* 15, pp. 53-79.
- Deva F., 1995, *I processi di apprendimento della lettura e della scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Diadori P., 2019, *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Ferreiro E., 2003, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Cortina, Milano.
- Girelli C., Meneghello G., 2018, *Sillabe globali per leggere e scrivere*, La Scuola, Brescia.
- Mortari L., 2007, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Nitti P., 2015, "Alfabetizzare gli adulti stranieri. Prospettive metodologiche per la didattica", *Nuova Secondaria* 8, pp. 24-28.
- Nitti P., 2016, "Strategie per l'alfabetizzazione", *Scuola e Didattica* 6, pp. 32-39.
- Nitti P., 2018a, *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, La Scuola, Brescia.
- Nitti P., 2018b, "La fonologia applicata all'acquisizione dell'italiano come lingua seconda. I risultati di una sperimentazione attraverso il metodo TPR", *Expressio* 2, pp. 41-61.
- Nitti P., 2018c, "La formazione degli alfabetizzatori di adulti stranieri e la tipologia di corsi in Italia, Francia e Spagna. Modelli a confronto", in C. M. Coonan, A. Bier, and E. Ballarin E., (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio: Le sfide dell'internazionalizzazione. Atti del IV Congresso Internazionale DILLE (Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa)*, 2-4 febbraio 2017, Cafoscarina, Venezia, pp. 199-215.

Olson D.R., Torrance N., 1996, *Alfabetizzazione e oralità*, Cortina, Milano.

Documentazione scolastica

MIUR, 2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, Annali dell'istruzione.

L'uso dei blog nella didattica delle lingue: riflessioni, strategie didattiche, benefici e limiti

DIANA PEPPOLONI*

Abstract: Negli ultimi anni, l'emergere di tecnologie legate al *Web 2.0*, quali *blog*, *wiki* e *social network*, ha creato nuove opportunità e sfide nel campo della didattica delle lingue. Le caratteristiche del *Web 2.0*, ovvero la propensione alla condivisione interattiva di informazioni, l'elaborazione di progetti incentrati sull'utente e la capacità di favorire la collaborazione online, hanno un grande potenziale nei percorsi di insegnamento e apprendimento linguistico, massimizzando l'azione didattica del docente e gli sforzi acquisizionali degli apprendenti. Data la presenza estensiva dei media digitali nella vita quotidiana, glottodidatti e pedagogisti sono concordi nel sostenere la necessità per gli apprendenti di un'alfabetizzazione multipla (Hull e Hernandez 2010; Lam 2000). Questi, infatti, non devono solo comprendere e produrre testi tradizionali, ma anche tipologie di testo digitali e multimediali, come i *blog* (Frost *et al.* 2009; Myers 2010). Di conseguenza, la comunità scientifica glottodidattica ha iniziato a esplorare le modalità più efficaci per integrare tali tecnologie nella classe di lingua. Tra queste, i *blog* sono tra le più apprezzate e diffuse, per accesso. Questo contributo indaga, in chiave esplorativa ed epistemologica, vantaggi e limiti legati all'utilizzo dei *blog* nella didattica delle lingue, partendo dal quadro teorico che ne giustifica l'impiego, per poi passare a

* Università degli Studi di Perugia, diana.peppoloni@unipg.it

identificare le caratteristiche dei *blog* e dei testi in essi prodotti, nonché le possibilità e le sfide della loro implementazione nella classe di lingua.

La nostra ipotesi è che i *blog* in glottodidattica possano rivelarsi strumenti fruttuosi e motivanti, ma che tali benefici non scaturiscano automaticamente dal loro utilizzo, ma derivino piuttosto da un'attenta pianificazione del docente delle attività condotte nel *blog*, da un costante monitoraggio dell'attività degli studenti coinvolti, e dall'andamento delle dinamiche relazionali del gruppo classe che si sviluppano nell'ambiente virtuale del *blog*.

Parole chiave: blog, glottotecnologie, costruttivismo, comunicazione mediata dal computer, testi multimediali

Abstract: In recent years, the development of Web 2.0-based technologies, such as blogs, wikis, and social networks, has created new opportunities and challenges in the field of foreign language teaching. The characteristics of Web 2.0, that is the interactivity of the information shared, the development of user-centered projects and the promotion of online collaboration, have great potential in teaching and language learning paths, maximizing teaching action and learners' acquisition efforts. Given the extensive presence of digital media in daily life, experts in pedagogy and didactic of foreign languages agree in supporting the need for students of multiliteracies (Hull & Hernandez 2010; Lam 2000). Indeed, they must not only comprehend and produce traditional texts, but also new digital and multimedia textual genres, such as those produced in blogs (Frost *et al.* 2009; Myers 2010).

As a result, the language teaching scientific community has started to explore the most effective ways to integrate these technologies into the language classroom. Among these, blogs are one of the most popular and diffused, due to their accessibility and ease of use. This contribution investigates the most significant

benefits and problems related to the use of blogs in language teaching, starting from the theoretical framework that justifies their use, then moving on to identify the characteristics of the blogs and of their texts, as well as the possibilities and challenges of their implementation in the language classroom.

Our hypothesis is that blogs in foreign language teaching may prove to be fruitful and motivating tools, but these benefits do not automatically arise from their use but derive rather from a careful planning by the teacher of the activities carried out in the *blog*, from the constant monitoring of the activity of the students involved, and from the class relational dynamics that develop in the virtual environment of the *blog*.

Keywords: blogs, educational technologies, constructivism, computer mediated communication, multimedia texts

1. Introduzione

I *blog* sono stati definiti come “frequently modified web pages in which dated entries are listed in reverse chronicle sequence [pagine web modificate di frequente in cui i dati inseriti sono elencati in ordine cronologico inverso]” (Herring *et al.* 2005: 142) e spesso includono non solo testo scritto, ma anche immagini o video. Si tratta di uno strumento asincrono di comunicazione mediata dal computer, definito da Campbell (2003: 1) come “an online journal that an individual can continuously update with his/her own words, ideas and thoughts through software that enables one to easily do so [un diario online che un singolo può aggiornare continuamente con le proprie parole, idee e pensieri attraverso un software che consente di farlo facilmente]”. L'uso di un *blog* non richiede approfondite conoscenze informatiche, con una conseguente facilità d'uso anche da parte di utenti non esperti. Nonostante i *blog* non siano stati originariamente concepiti per l'uso nella classe di lingua, sono numerosi i contesti educativi nel mondo in cui vengono utilizzati con finalità acquisizionali. Ciò ha prodotto un'ampia *community* di utenti che collabora e interagisce, *in primis* in termini linguistici.

I *blog* offrono, pertanto, un ambiente collaborativo in cui gli studenti possono leggere i *post* scritti da altri utenti e contribuire a loro volta fornendo dei *feedback*, cioè degli input linguistici. In tal modo verranno esercitate sia le abilità di comprensione che di produzione. Inoltre, attualmente, i *blog* stanno diventando strumenti multimodali, contenenti quindi non solo testi scritti, ma anche elementi video e audio. In tale contesto, gli utenti eserciteranno anche abilità di comprensione e produzione orali, fondamentali all'interno di un corso di lingua. Non sono poi da sottovalutare le attività di interazione, menzionate tra le abilità da esercitare sia nel QCER (2002) che nel più recente *Companion Volume* (2018), praticate attraverso la comunicazione instaurata con gli utenti della Rete partecipanti al *blog*, sia appartenenti al gruppo classe che esterni ad esso. Gli studenti sono consapevoli che stanno scrivendo per un pubblico e non solo per svolgere una prova destinata al docente; questo, come vedremo nella sezione 4, può generare sentimenti contrastanti, promuoventi e inibenti al tempo stesso (Zhang 2009).

L'introduzione di nuove tecnologie nell'ambito del *Computer Assisted Language Learning*, quali i *blog*, ha incoraggiato i docenti di lingua a intraprendere un lavoro di riflessione sui potenziali usi, benefici e sfide per l'insegnamento e l'apprendimento in ambito acquisizionale. La discussione generale sul tema suggerisce che le attività di *blogging* possano essere utili per supportare l'espressione personale, la comunicazione, la condivisione di idee e la riflessione metalinguistica e metacomunicativa. Inoltre, i *blog* sembrano sostenere la teoria dell'apprendimento su base costruttivista, ovvero come co-costruzione di saperi socialmente condivisi (Piaget 1970; Vygotsky 1978). In ambito costruttivista l'apprendimento è un processo attivo, nel corso del quale il discente costruisce significato e conoscenza facendo esperienze e interagendo in contesti reali, impara ad imparare e crea sistemi epistemologici fondati su conoscenze già acquisite e consolidate in precedenza grazie all'interazione con il mondo esterno.

I *blog* agiscono dunque come strumenti operativi che permettono un utilizzo attivo, collaborativo e sociale della lingua in ambienti che consentono la comunicazione e l'interazione, promuovendo al contempo anche una riflessione sulle strategie e sui processi messi in atto.

2. Il *background* teorico

Negli ultimi decenni, grazie alla comparsa di nuove tecnologie didattiche, all'affacciarsi di una prospettiva pedagogica di stampo socio-costruttivista, e allo sviluppo e consolidamento di concetti costitutivi della didattica delle lingue, quali quelli di input, interazione, autenticità dei materiali e collaborazione, il paradigma epistemologico della disciplina si è modificato. Il percorso acquisizionale viene ora interpretato come un processo di co-costruzione della conoscenza, basato sulla relazione con l'altro e sulla negoziazione costante del significato. In ambito applicativo, a questo cambio di orientamento corrisponde un cambio metodologico, per cui si cercano nuovi strumenti in grado di soddisfare questa esigenza di interazione e collaborazione. Il *blog* si inserisce proprio tra questi nuovi strumenti glottodidattici e viene difatti considerato da molti studiosi come uno strumento acquisizionale efficace (Godwin-Jones 2006; Warschauer, Grimes 2007; de Almeida Soares 2008; Choo 2010). Zhang (2009: 66), a tale proposito, afferma che “blogs have formidable potentials as a useful tool for the teaching of EFL writing classes [i blog hanno potenzialità formidabili in quanto strumento utile per la didattica nei corsi di inglese come lingua straniera]”.

La ricerca ha identificato numerosi vantaggi correlati alle attività di *blogging*. Armstrong e Retterer (2008), Bloch (2007), Noytim (2010) e Sun (2009), ad esempio, sostengono che la produzione di testi all'interno di *blog*, utilizzati o elaborati nei corsi di lingua, possa aiutare gli apprendenti a sviluppare l'abilità di produzione scritta. Come affermano Featro e DiGregorio (2016), gli studenti imparano a scrivere mentre scrivono per imparare, e il *blog* consente loro di comunicare in forma scritta, ma con un pubblico autentico. I *blog* contribuiscono anche a espandere la comunità degli apprendenti oltre i confini del gruppo-classe e consentono di stabilire nuove connessioni e colmare eventuali lacune comunicative. Sempre Featro e DiGregorio (2016) richiamano diversi studi incentrati sulle ricadute didattiche derivanti dall'utilizzo dei *blog* nella classe di lingua, che illustriamo di seguito.

Mynard (2007) e Grami (2012) si concentrano sui *blog* come strumenti per sviluppare le facoltà di pensiero di ordine superiore

degli studenti, promuovendo dunque la riflessione e la metacognizione negli studenti e offrendo loro l'opportunità di riflettere sulla percezione dei materiali di apprendimento e sulle modalità con cui si attua il processo acquisizionale. McLeod (2001: 152) a tale proposito sostiene che i *blog* "help students explore and assimilate new ideas, create connections between family members and non-family members, reflect on the possibilities and explain things to themselves before explaining them to others [aiutano gli studenti a esplorare e assimilare nuove idee, creare connessioni tra elementi familiari e non familiari, riflettere sulle possibilità e spiegare le cose a se stessi prima di spiegarle agli altri]".

Bakar *et al.* (2010: 122) affermano che: "the use of blog in the classroom can be said to embrace the philosophy of social constructivism whereby the learners acquire new knowledge of the subject matter through discussions, and further expand this newly-acquired knowledge by applying it in different situations" [si può dire che l'uso del *blog* in classe abbracci la filosofia del costruttivismo sociale in base alla quale gli studenti acquisiscono nuove conoscenze su una materia attraverso la discussione e ampliano ulteriormente questa conoscenza appena acquisita applicandola in diverse situazioni].

Qui i *blog* vengono visti come strumenti capaci di stimolare percorsi di apprendimento costruttivisti, ovvero di tipo collaborativo, significativo, autentico ed esperienziale.

Quando i *blog* sono utilizzati per facilitare discussioni stimolanti, applicare concetti e sviluppare connessioni tra questi, essi rivelano un potenziale per personalizzare l'esperienza di apprendimento e stimolare la riflessione, considerata una pratica-chiave in un ambiente di apprendimento centrato sullo studente. Pertanto, "blog provide a promise forum for active, interactive and collaborative online communication" (Sun 2012: 494).

Dalla metà degli anni 2000, la ricerca glottodidattica ha attribuito nuove funzionalità ai *blog*, quale quella di strumenti per l'incontro interculturale (Lee 2009; Elola e Oskoz 2008; Gabaudan 2016), nonché di spazi per accrescere l'autonomia dell'apprendente (Alm 2009; Guth 2009) e la sua consapevolezza (Raith 2009; Chen 2015). Questi studi convergono sull'idea che le attività di *blogging* non possano essere considerate di per sé efficaci per l'acquisizione di una lingua straniera, a meno che non vengano accuratamente

progettate e gestite dal docente (Arena 2008). Questi deve dunque operare un'attenta e costante attività di mediazione rispetto all'assegnazione di compiti, allo svolgimento degli stessi, e allo sviluppo delle dinamiche relazionali nel *blog*.

3. Caratteristiche dei *blog*

Il *blog*, come altre applicazioni *Web-based*, quali le *e-mail* o i *forum* di discussione, è uno strumento di comunicazione asincrono, per cui non vi è collegamento contemporaneo degli utenti e i testi possono essere prodotti e letti in modalità *offline* e successivamente inviati e ricevuti. I vantaggi glottodidattici della comunicazione asincrona sono diversi, tra cui il principale è che ciascuno ha la possibilità di collegarsi alla Rete secondo i propri tempi e le proprie modalità; questo aspetto è fondamentale specialmente per gli studenti adulti, impegnati in attività professionali e personali, che possono interagire nel *blog* in momenti diversi. Inoltre, sia chi produce il testo, che chi lo recepisce e fornisce un *feedback* nei commenti, ha il tempo di riflettere, dettagliando e ampliando le proprie produzioni rispetto alla comunicazione faccia a faccia. In questo senso il *blog* incontra anche lo stile di apprendimento degli studenti riflessivi, che hanno bisogno di tempi più lunghi per elaborare i propri messaggi o eseguire un'attività. Lo scorrimento temporale, per cui non si è all'interno di un dialogo in presenza con l'interlocutore, favorisce l'abbassamento del filtro affettivo, dovuto spesso a uno stato di ansia nella gestione dello scambio comunicativo.

Oltre all'asincronicità, i *blog* presentano altre caratteristiche. Prima fra tutte la proprietà individuale, per cui i singoli *blogger* sono responsabili della pubblicazione dei contenuti, della moderazione dei commenti dei lettori e della personalizzazione dell'aspetto del *blog*. Un'ulteriore caratteristica, opzionabile dall'utente, è quella dell'ordine cronologico inverso, per cui i *post* più recenti sono i primi a essere visualizzati, per poi proseguire con quelli più datati. Infine, il *blog* funge anche da archivio dei messaggi pubblicati e dei commenti lasciati dagli utenti, andando a costituire una *repository* degli interventi in esso raccolti.

Queste caratteristiche tipiche dei *blog* incontrano alcune esigenze glottodidattiche (Izquierdo e Reyes 2009). Difatti, l'essere

incaricato della gestione del proprio spazio virtuale, incrementa l'autonomia dei discenti, rendendoli maggiormente responsabili dei propri processi di apprendimento. L'asincronicità favorisce la riflessione metalinguistica e contenutistica sui messaggi prodotti e ricevuti, amplificando la capacità acquisizionale dello studente. La conservazione dello storico dei messaggi prodotti consente al docente di monitorare i progressi, le difficoltà e gli errori dei propri apprendenti, potendo intervenire in maniera efficace e progettando in modo mirato la propria azione didattica.

3.1. Caratteristiche dei testi nei *blog*

Attualmente una parte considerevole della nostra comunicazione si svolge *online* e questo mutamento negli strumenti della comunicazione ha influito fortemente sulle forme della stessa, dando origine a tipologie testuali differenti (Tavosanis 2011).

Herring *et al.* (2005: 1) definiscono i *blog* come “Web-based journals in which entries are displayed in reverse chronological sequence”, sottolineando come l'elemento centrale di tale definizione sia quello legato all'innesto di tale genere testuale nel Web. Dalle funzionalità offerte dalla Rete derivano infatti le caratteristiche peculiari che distinguono il *blog* da altri generi testuali a lui vicini, tra cui l'articolo di giornale o il diario personale. Il Web consente, ad esempio, di creare collegamenti ipertestuali tra documenti, ed è proprio questa natura ipertestuale e interconnessa a definire i *post*, ovvero le unità testuali minime di ogni *blog* (Blood, 2002; Luzòn, 2008). Ogni *blogger* può collegarsi ai *post* di altri autori, o menzionarli nei suoi *post*, o pubblicare commenti su altri *blog* esterni, rendendo così l'universo dei *blog* un sistema interconnesso, denominato appunto come *blogosfera* (Herring *et al.* 2004). Basandosi dunque su un'architettura comunicativa interattiva, dialogica piuttosto che passiva, i *blog* sono passati da semplici canali di comunicazione personale *online*, a strumenti conversazionali e mezzi di comunicazione distribuita (Granieri 2005).

I testi del *blog* costituiscono un genere a sé, a cavallo tra le tradizionali pagine personali e altre forme di comunicazione asincrona, quali i *forum*; si caratterizzano in particolare per un'elevata frequenza di aggiornamento e pubblicazione, per la simmetria

dello scambio comunicativo tra autore e lettori, e, infine, per la multimodalità dei contenuti (Herring *et al.* 2005).

Di seguito si cercherà di identificare e descrivere alcune caratteristiche salienti dei testi prodotti nei *blog*.

Anzitutto, il testo del *blog* non prevede uno stile uniforme; a un *post* che richiama l'oggettività della cronaca giornalistica, può seguirne un altro di tipo narrativo, con una forte impronta emotiva o romanzata. Il sociologo Geertz (1980) definirebbe il *blog* come un "*blurred genre*", ovvero un genere sfumato, dai contorni non ben definiti. Da un'analisi più strettamente linguistica, si evince come i testi dei *blog* mostrino stili di scrittura diversificati, che rendono difficile determinarne delle caratteristiche univoche. Se apparentemente la lingua utilizzata nei *blog* può sembrare colloquiale e improvvisata, in realtà la percentuale di errori linguistici che vi si possono rintracciare non supera in generale quelli contenuti nei giornali *online* o nel web nel suo complesso (Tavosanis 2011). In molti *blog* si rileva inoltre la ricerca di un vero e proprio *status letterario*, specie per ciò che riguarda i contenuti e l'organizzazione sintattica del testo, nonché la selezione del lessico utilizzato. Pertanto, l'equilibrio linguistico di questo canale comunicativo potrebbe essere superiore a quanto supposto aprioristicamente (Tavosanis 2006).

Nonostante la varietà linguistica originata dalle diverse forme assunte dal *blog* è comunque possibile individuare delle caratteristiche linguistiche comuni. Una di queste è la tendenza dell'autore a utilizzare generalmente una prospettiva interna, soggettiva e personale, nella volontà di istituire una relazione diretta con i lettori. In virtù di questa caratteristica, definita da Bonomi (2003) come "retorica della partecipazione", è frequente l'utilizzo nei *blog* di pronomi e verbi alla prima persona plurale, definita anche come "noi inclusivo o sinergico", capace di accomunare il *blogger* e il lettore. Coerentemente con quanto appena detto, risultano di solito invece assenti dai testi dei *blog* le particelle pronominali e i deitici personali alla seconda persona singolare poiché identificano un singolo destinatario, isolando il lettore invece di coinvolgerlo nel pensiero del *blogger*. Si tratta dunque di un riflesso linguistico della filosofia sottesa all'utilizzo del mezzo, in cui si tende a evitare processi comunicativi divisivi e individualistici, tipici invece delle

campagne di *marketing* nei media tradizionali. Il testo del *blog* ambisce alla partecipazione di tutti i soggetti (*blogger*, lettori, autori di commenti) e a stimolare la discussione, prediligendo dunque a livello linguistico le forme della collettività. Difatti, un'ulteriore proprietà del testo del *blog* risiede proprio nel suo carattere interazionale, derivante dal suo essere un prodotto pubblico, aperto ai commenti esterni e arricchito dalle impressioni altrui. Il testo del *blog* acquista forma dall'interazione con i lettori; in questo senso il pubblico non è solo uno spettatore passivo, ma è un interlocutore attivo che orienta la struttura e i contenuti del *blog* stesso. Considerata la possibilità per gli utenti di commentare i contenuti del *blogger*, il testo del *blog* ha di per sé una connotazione multi-autoriale, al cui interno il raccontarsi viene guidato dai commenti dei lettori e dagli stimoli che essi propongono.

Sebbene siano diversi i fattori che entrano in gioco nella strutturazione del testo nel *blog* (e.g. l'asincronia della comunicazione, l'ampiezza del pubblico cui ci si rivolge, la familiarità che si ha con esso, etc.) (Habscheid 2009), il principale tra questi sembra essere il tempo, che funge da elemento coesivo tra i singoli post prodotti dal *blogger*, stabilendo tra di essi un legame di tipo cronologico.

Anche la cornice grafico-strutturale del *blog* non è neutra, ma deve tenere conto dello spazio di caratteri per riga e della necessità di evitare lo scorrimento del testo nello spazio di uno schermo digitale. Si tratta di elementi che costituiscono l'unità di misura dell'enunciazione, una sorta di metronomo del ritmo della testualità del *blog*. Questa si caratterizza per la brevità, la frammentarietà e la discontinuità degli enunciati e trova in questi tratti un limite, ma anche la propria efficacia comunicativa e la propria cifra estetica.

In ultima analisi, il testo del *blog* è intrinsecamente incompiuto, per cui la conclusione di ogni *post* non è altro che una sospensione, un appuntamento al prossimo messaggio, sebbene non vi sia la certezza che l'autore lo scriverà. Il lettore non conosce dunque le dimensioni del racconto e non sa a che punto di esso si trovi.

Tutte queste caratteristiche si riflettono a livello glottodidattico nell'uso che del testo il docente andrà a fare; sarebbe inutile, per le proprietà appena descritte, utilizzare il *blog* come mero esercizio di produzione scritta. Il suo utilizzo differisce infatti dalla tradizionale composizione di un testo su istruzione del docente, poiché

l'apprendente-*blogger* potrà scegliere l'argomento di cui scrivere, il registro con cui rapportarsi con il proprio pubblico e le modalità con cui integrare i *feedback* dei lettori. Il testo del *blog* necessita di relazione e viene progettato per stimolarla, ed è quindi di per sé un testo dialogico. Come tale il docente di lingua dovrebbe impiegarlo; per stimolare la partecipazione, il confronto e l'interazione dei propri discenti.

4. Vantaggi, limiti e strategie di utilizzo dei *blog* nella classe di lingua

Come già accennato nelle sezioni precedenti, i *blog* presentano numerosi vantaggi glottodidattici.

Anzitutto forniscono un ambiente di apprendimento autentico, in cui esercitare forme di comunicazione reale. Poiché il pubblico a cui si rivolge il testo prodotto non si limita al solo docente, ma può interessare soggetti esterni al gruppo classe, i *blog* estendono la capacità comunicativa e interattiva degli apprendenti, che usano la lingua mentre la apprendono anche con utenti sconosciuti, proprio come può avvenire in uno scambio comunicativo autentico. I *blog* funzionano inoltre come “registri acquisizionali virtuali”, in cui si tiene nota dei percorsi di apprendimento. I docenti possono così monitorare i progressi degli studenti, tenerne traccia e indurli a riflettere sul proprio andamento. I *blog* consentono poi agli studenti di costituire una sorta di comunità di apprendimento in cui elaborare opinioni e idee, e confrontarsi con altri utenti con cui condividono alcune caratteristiche, quali l'età, gli interessi, la motivazione allo studio di una L2, etc. Questa collaborazione può essere motivante e migliorare le produzioni, orali o scritte, favorendo il mantenimento attivo del *blog* (Noytim 2010).

L'uso dei *blog* riduce inoltre gli ostacoli all'apprendimento dovuti all'innalzamento del filtro affettivo, poiché fornisce spazi di espressione informali e non giudicanti (Nadzrah e Kemboja 2009), permette lo sviluppo di idee complesse, grazie all'interazione con gli altri utenti (Zhang 2009), migliora le capacità analitiche e di pensiero critico degli studenti (Yang et al. 2005), aumenta la loro motivazione all'uso, e quindi allo studio, della lingua target e, infine, promuove l'autonomia degli studenti (Armstrong e Retterer 2008).

Se i *blog* mostrano un grande potenziale, essi presentano anche sfide significative. Innanzitutto, gli studenti principianti, con bassi livelli di competenza linguistico-comunicativa (QCER 2002), possono fare fatica a utilizzare la lingua *target* per esprimere le proprie idee. Il docente potrebbe allora proporre la stesura di testi multilingui, in cui utilizzare, alternativamente, la propria L1 e la L2.

Dal momento che i testi scritti nel *blog* e i commenti dei pari sono potenzialmente accessibili a chiunque nel *Web*, gli studenti con scarsa fiducia nelle proprie capacità espressive potrebbero sentirsi intimoriti all'idea di far leggere i propri pensieri ad altri. Pertanto, l'iniziale entusiasmo rispetto alla proposta di sviluppo di un *blog* potrebbe scemare rapidamente. Il docente dovrà allora illustrare al gruppo classe le finalità di una simile attività rispetto agli obiettivi del corso di lingua, intervenendo nella gestione delle dinamiche relazionali che scaturiscono dai commenti lasciati dagli utenti nel *blog* e supportando lo scambio reciproco di opinioni come momento di riflessione comune e di ampliamento delle proprie prospettive individuali.

Queste argomentazioni evidenziano come il docente dovrebbe comunque assumere una posizione attiva nell'assistere gli studenti durante lo sviluppo del *blog* (Lee 2010), monitorandone l'attività e fornendo costantemente *feedback* e indicazioni operative; egli ha un ruolo fondamentale nel mantenere vivo l'interesse degli studenti, poiché i *blog* funzionano meglio quando gli studenti hanno l'abitudine, ossia la costanza, nell'utilizzarli.

Dal punto di vista delle competenze linguistiche sviluppate, l'uso dei *blog* si rivela utile non solo per la diffusione di informazioni, per la comunicazione e per la riflessione, ma anche per fornire a docenti e apprendenti uno strumento per migliorare la pratica linguistica quotidiana, grazie soprattutto alla multimedialità e all'interattività delle risorse contenute nel *blog* stesso. Secondo Huffaker (2005: 94), grazie all'uso dello strumento del *blog* nella classe di lingua: “[...] *students can have a personal space to read and write alongside a communal one, where ideas are shared, questions are asked and answered and social cohesion is developed* [gli studenti possono avere uno spazio personale per leggere e scrivere accanto a uno comune, dove le idee vengono condivise, vengono poste domande e date risposte, e viene sviluppata la coesione sociale]”.

In ambito glottodidattico i *blog* possono essere utilizzati come strumenti per sviluppare soprattutto le abilità di scrittura e costituiscono un canale dove gli studenti possono pensare, riflettere e dare vita alle proprie produzioni linguistiche secondo i propri tempi e per un pubblico reale (Pinkman 2005). Arena (2008: 4) sostiene che i principali vantaggi del *blogging* nella classe di lingua riguardano in particolare “the choice of more appropriate language on the part of the learners, the addition of new perspectives to the learners’ thoughts, and the motivational aspect of realizing that one’s voice echoes in distant parts of the globe and is heard by others [la scelta di un linguaggio appropriato da parte degli studenti, lo sviluppo di nuove prospettive di pensiero degli apprendenti e, da un punto di vista motivazionale, il rendersi conto che la propria voce riecheggia in parti lontane del globo e viene ascoltata da altri]”.

Come illustra Sun (2009), diversi studi hanno supportato l’utilizzo dei *blog* come strumenti per facilitare l’insegnamento e l’apprendimento delle lingue (Betts e Glogoff 2004; Bloch 2007), soprattutto in termini di complessità linguistica, correttezza grammaticale e fluenza in fase di produzione (Hewett 2000; Pellettieri 2000). Inoltre, gli apprendenti-*blogger* tendono ad avere un maggiore senso di libertà nell’esprimere le proprie idee e nel proporre le proprie argomentazioni rispetto ai partecipanti alle sole lezioni in presenza nella classe di lingua (Baggetun e Wasson 2006; Bloch 2004). L’archiviazione dei *post* del *blog* facilita la riflessione degli utenti sui contenuti dei testi prodotti e promuove lo sviluppo di strategie metacognitive per monitorare i progressi nel percorso di apprendimento (Richardson 2006; Xie e Sharma 2004). Attraverso il *blogging*, gli studenti assumono la proprietà dello spazio virtuale e del lavoro che pubblicano; un fenomeno questo che sostituisce i tradizionali atti di consumo passivo delle informazioni offerte in Rete, con atti di creazione attiva di conoscenza (Godwin-Jones 2003; Warlick 2005).

Una delle difficoltà più comuni per gli studenti di lingua è la mancanza di opportunità per applicare le conoscenze linguistiche acquisite in contesti comunicativi reali (Ho 2003). Per la maggior parte degli apprendenti, infatti, la pratica della lingua *target* è solitamente limitata alle conversazioni che avvengono con il docente o con i compagni nella classe di lingua. Tuttavia, a causa del numero

degli studenti e del tempo limitato a disposizione, gli studenti tendono ad avere poche opportunità per esercitare la lingua in apprendimento. La disponibilità dei *blog* ha creato dunque ulteriori opportunità per la pratica linguistica, sia scritta che orale, specie nel caso degli *audioblog* e dei *videoblog*. I risultati di uno studio di Sun (2009) suggeriscono che i *blog* possono dare vita a degli spazi comunicativi dinamici, che promuovono una pratica linguistica estensiva, la motivazione all'apprendimento, nonché lo sviluppo autonomo e la messa in atto di strategie acquisizionali. Il valore aggiunto dell'utilizzo dei *blog* nel corso di lingua risiede nel fatto che gli apprendenti producono contenuti immediatamente accessibili nel *Web*, attirando così i commenti di altri utenti, siano essi compagni di classe o altri utenti anonimi (Murray *et al.* 2007). Nella pratica tradizionale, invece, le produzioni degli apprendenti dipendono di solito dalle sollecitazioni del docente a intervenire, e restano comunque circoscritte al solo gruppo classe e a momenti precisi della lezione di lingua.

5. Conclusioni

La riflessione proposta sull'uso dei *blog* in ambito glottodidattico evidenzia i numerosi vantaggi del ricorso a tali strumenti tecnologici propri del Web 2.0 nella classe di lingua.

Tuttavia, è importante notare che la tecnologia di per sé non garantisce tali risultati e non permette automaticamente agli studenti di apprendere. Affinché i *blog* possano essere utilizzati con successo nella didattica delle lingue, per incoraggiare ed estendere le possibilità di apprendimento degli studenti, i docenti devono guidare e indirizzare questi ultimi nell'uso della nuova tecnologia, spiegandone le finalità in rapporto al corso di lingua e agli obiettivi di apprendimento, evidenziandone i punti di forza, chiarendone le caratteristiche e le modalità di utilizzo. L'intervento del docente non è dato una volta per tutte all'inizio del percorso di uso del *blog*, ma è determinante nel prosieguo di tale attività, per motivare costantemente gli apprendenti all'uso di tale tecnologia come canale espressivo e per regolare le dinamiche che si creano in un simile ambiente virtuale, scoraggiando gli atteggiamenti giudicanti e promuovendo un'interazione positiva e un clima collaborativo e supportante, nonché valorizzando le idee e le proposte degli stu-

denti, attivamente coinvolti nella progettazione e nello sviluppo di un simile percorso.

È essenziale, dunque, che gli insegnanti monitorino l'interazione degli studenti e forniscano un intervento tempestivo. Quindi, i docenti dovrebbero prendere parte al processo di discussione degli studenti e fornire un *feedback* adeguato quando necessario per aiutare lo sviluppo di dialoghi significativi e sollecitare gli studenti a tenere conto dei commenti lasciati dalla *community* nel proprio *blog*, evitando che questi non vengano neanche letti.

L'autenticità del contesto comunicativo fornito dai *blog* è un altro motivo a favore dell'uso di un simile strumento, poiché spesso gli studenti hanno scarse opportunità di uso della lingua *target* al di fuori della classe di lingua.

Nonostante questi aspetti positivi, molte questioni rimangono ancora insolte su come integrare metodologicamente le potenzialità del *blog* nel corso di lingua. Saranno necessarie ricerche estensive, rispetto a quelle su scala ridotta fin qui realizzate, per definire meglio le tipologie testuali che possono essere sviluppate nel *blog*, declinare quali siano le attività più efficaci da proporre in questo contenitore didattico e capire quali siano le abilità e le competenze più interessate dall'uso di un simile strumento tecnologico. Andrebbe anche chiarito se e come i *blog* possano essere inseriti nei percorsi di verifica e valutazione da parte dei docenti, e con quali modalità e parametri. Trattandosi di produzioni con caratteristiche precise, andrebbero definite scale valutative specifiche, rivolte a questa nuova forma di comunicazione.

Riferimenti bibliografici

- Alm A., 2009, "Blogs as protected spaces for language learners", *Same places, different spaces. Proceedings ascilite, Auckland*, in <https://www.ascilite.org/conferences/auckland09/procs/> (ultima consultazione 13-04-2020).
- Arena C., 2008, "Blogging in the language classroom: It doesn't simply happen", *TESL-EJ* 11(4), pp. 1-7.
- Armstrong K., Retterer O., 2008, "Blogging as L2 writing", *AACE Journal* 16, pp. 233-251.
- Baggettun R., Wasson B., 2006, "Self-regulated learning and open writing", *European Journal of Education* 41(3-4), pp. 453-472.

- Bakar A.K., Tarmizi R.A., Mahyuddin R., Elias H., Luan W.S., Ayub A.F.M., 2010, "Relationships between university students' achievement, motivation, attitude and academic performance in Malaysia", *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, pp. 4906-4910.
- Betts J. D., Glogoff S. J., 2004, "Instructional models for using weblogs in e-learning: A case study from a virtual and hybrid course", in *Syllabus 2004 Conference*, CA, San Francisco, in <http://download.101com.com/syllabus/conf/summer2004/PDFs/w01.pdf> (ultima consultazione 13-04-2020).
- Bloch J., 2004, "Second language cyber rhetoric: A study of Chinese L2 writers in an online Usenet group", *Language Learning & Technology* 8(3), pp. 66-82.
- Bloch J., 2007, "Abdullah's blogging: A generation 1.5 student enters the blogosphere", *Language Learning and Technology* 11(2), pp. 128-141.
- Bonomi I., 2003, "La lingua dei quotidiani", in Bonomi I., Masini A., Morgana S. (a cura di), *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma, pp. 127-164.
- Campbell A.P., 2003, "Weblogs for Use with ESL Classes", *The Internet TESL Journal*, vol. IX(2), <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html> (ultima consultazione 15-04-2020).
- Chen R.T.H., 2015, "L2 blogging: Who thrives and who does not?", *Language Learning and Technology*, 19(2), pp. 177-196.
- Choo S.S., 2010, "Writing through visual acts of reading: Incorporating visual aesthetics in integrated reading and writing tasks", *High School Journal*, 93(4), pp. 166-176.
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Oxford-Milano.
- Council of Europe, 2018, *CEFR Companion Volume with New Descriptors*, www.coe.int/lang-cefr (ultima consultazione 10-04-2020).
- De Almeida Soares D., 2008, "Understanding class blogs as a tool for language development", *Language Teaching Research* 12(4), pp. 517-533.
- Elola I., Oskoz A., 2008, "Blogging: Fostering intercultural competence development in foreign language and study abroad contexts", *Foreign Language Annals* 41(3), pp. 454-478.

- Featro S.M., DiGregorio D., 2016, "Blogging as an Instructional Tool in the ESL Classroom", *TESL-EJ* 20(1), pp. 1-9.
- Frost A., Myatt J. A., Smith, S., 2009, "Multiple modes of production in a college writing class", in Herrington A., Hodgson K. e Moran C. (a cura di), in *Teaching the new writing: Technology, change, and assessment in the 21st-century classroom*, Teachers College Press, New York, pp. 181-197.
- Gabaudan O., 2016, "Too soon to fly the coop? Online journaling to support students' learning during their Erasmus study visit", *ReCall* 8(2), pp. 123-146.
- Geertz C., 1980, "Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought", *The American Scholar* 49(2), pp. 165-179.
- Godwin-Jones R., 2003, "Emerging Technologies. Blogs and wikis: Environments for online collaboration", *Language Learning Technology* 7(2), pp. 12-16.
- Godwin-Jones R., 2006, "Tag clouds in the blogosphere: Electronic literacy and social networking", *Language Learning and Technology* 10(2), pp. 8-15.
- Grami G.M.A., 2012, "Online collaborative writing for ESL learners using blogs and feedback checklists", *English Language Teaching* 5(10), pp. 43-48.
- Granieri G., 2005, *Blog generation*, Laterza, Roma-Bari.
- Guth S., 2009, "Personal learning environments for language learning", in Thomas M. (a cura di), *Personal Learning Environments for Language Learning*, IGI Global, Hershey, pp. 451-471.
- Habschied S., 2009, *Text und Diskurs*, Fink, Paderborn.
- Herring S.C., Scheidt L.A., Bonus S., Wright E., 2004, "Bridging the Gap: A Genre Analysis of Weblogs", in *Proceedings of the Thirty-seventh Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-37)*, in <https://www.computer.org/csdl/proceedings/hicss/2004/12OmNyRxFn1>.
- Herring S.C., Scheidt L.A., Wright E., Bonus S., 2005, "Weblogs as a bridging genre", *Information, Technology and People* 18(2), pp. 142-171.
- Hewett B., 2000, "Characteristics of interactive oral and computer-mediated peer group talk and its influence on revision", *Computers and Composition* 17(3), pp. 265-288.

- Ho Y.K., 2003, "Audiotaped dialogue journals: An alternative form of speaking practice", *ELT Journal* 7(3), pp. 269-277.
- Huffaker O., 2005, "The educated blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom", *AACE Journal* 13(2), pp. 91-98.
- Hull G.A., Hernandez G., "Literacy", in Spolsky B., Hult F.M. (a cura di), *The handbook of educational linguistics*, Blackwell, Malden, pp. 328-340.
- Izquierdo L., Reyes E., 2009, "Effectiveness of blogging to practice reading at a freshman EFL program", *Reading Matrix: An International Online Journal* 9(2), pp. 100-117.
- Lam W.S.E., 2000, "Second language literacy and the design of the self: A case study of a teenager writing on the Internet", *TESOL Quarterly* 34, pp. 457-483.
- Lee L., 2009, "Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American telecollaboration", *Computer Assisted Language Learning* 2(5), pp. 425-443.
- Lee L., 2010, "Fostering reflective writing and interactive exchange through blogging in an advanced language course", *ReCALL* 22, pp. 212-227.
- McLeod S., 2001, "The pedagogy of writing across the curriculum", in Tate G., Rupiper A., Schick K. (a cura di), *A guide to composition pedagogies*, Oxford University Press, New York, pp. 149-164.
- Murray L., Hourigan T., Jeanneau C., 2007, "Blog writing integration for academic language learning purposes: Towards an assessment framework", *Ibérica* 14, pp. 9-32.
- Myers G., 2010, *The discourse of blogs and wikis*, Continuum, New York.
- Mynard J., 2007, "A blog as a tool for reflection for English language learners", *Asian EFL Journal* 24(2), pp. 1-10.
- Nadzrah, A.B., Kamboja, I., 2009, "Using blogs to encourage ESL students to write constructively in English", *AJTLHE* 1(1), pp. 45-57.
- Noytim U., 2010, "Weblogs enhancing EFL students' English language learning", *Procedia Social & Behavioral Sciences* 2, pp. 127-132.
- Pellettieri J., 2000, "Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence", in Warschauer

- M., Kern R. (a cura di), *Network-based language teaching: Concepts and practice*, Cambridge University Press, New York, pp. 59-86.
- Piaget J., 1970, *Psicologia e pedagogia*, Loescher, Torino.
- Pinkman K., 2005, "Using blogs in the foreign language classroom: Encouraging learner independence", *The JALT Journal* 1(1), pp. 12-24.
- Raith T., 2009, "The use of weblogs in language education", in Thomas M. (a cura di), *Personal Learning Environments for Language Learning*, IGI Global, Hershey, 2009, pp. 274-291.
- Richardson W., 2006, *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful Web tools for classrooms*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- Sun Y.C., 2009, "Voice blog: An exploratory study of language learning", *Language Learning & Technology* 13(2), pp. 88-103.
- Tavosanis M., 2006, "Linguistic features of Italian blogs: literary language", in *Proceedings of the Workshop on NEW TEXT Wikis and blogs and other dynamic text sources* 1, pp. 11-15.
- Tavosanis M., 2011, *L'italiano del web*, Carocci, Roma.
- Vygotsky L.S., 1978, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge.
- Warlick D., 2005, *Classroom blogging: A teacher's guide to the blogosphere*, Lulu.com, Raleigh.
- Warschauer M., Grimes D., 2007, "Audience, authorship, and artifact: the emergent semiotics of web 2.0", *Annual Review of Applied Linguistics* 27, pp. 1-23.
- Xie Y., Sharma P., 2004, "Students' lived experience of using weblogs in a class: An exploratory study", *Paper presented at the Association for Educational Communications and Technology, Chicago*, in <https://www.learntechlib.org/p/76830/> (ultima consultazione 11-04-2020).
- Yang A., Chan A., Lik-ko Ho L., Tam, B., 2005, "Does an open forum promote learning among students? A collaborative learning approach", *Asian EFL Journal* 7(3), pp. 76-83.
- Zhang D., 2009, "The Application of Blog in English Writing", *Journal of Cambridge Studies* 4(1), pp. 64-72.

Teaching Phonics to Italian EFL Students: The Results of a Pilot Project with Italian Schoolchildren

DEBORAH SAIDERO*

Abstract: In Italy English is taught since kindergarten and elementary school following a communicative whole language approach, which does not provide any direct and systematic teaching of the complex phonemic and phonological aspects of the English language and of its sound-letter correspondences. As a consequence, young Italian pupils do not develop the ability to read and write in English during the first stages of second language learning, nor do they learn to pronounce English words correctly, since they often transfer Italian phonemes to English. In order to enhance an earlier and quicker acquisition of literacy, from 2016 to 2019 we carried out a pilot project on the implementation of a synthetic phonics program in an Italian elementary school from grades 1 to 3. This article describes the project, which was specifically designed to fit the needs of Italian children while working within their traditional curriculum, and reports its preliminary results.

Keywords: EFL, phonics, literacy teaching, Italian elementary schools

Abstract: In Italia la lingua inglese viene insegnata a partire dalla scuola dell'infanzia e primaria utilizzando un approccio comunicativo olistico che non prevede l'in-

* Università degli Studi di Udine, deborah.saidero@uniud.it.

segnamento diretto e sistematico dei complessi aspetti fonemici e fonologici dell'inglese, né delle numerose corrispondenze tra suoni e lettere. Ne consegue che i giovani discenti italofoeni non sviluppano la letto-scrittura durante i primissimi anni di apprendimento della LS né imparano la corretta pronuncia, tendendo invece a trasferire i foni italiani in inglese. Al fine di promuovere una più rapida e facile alfabetizzazione nella LS, dal 2016 al 2019 abbiamo condotto un progetto pilota con alcune classi di una scuola primaria italiana che era incentrato sull'insegnamento dei *phonics*, un approccio didattico volto a insegnare le corrispondenze fonemografemiche dell'inglese in modo esplicito e sistematico. Questo articolo descrive il progetto pensato e adattato alle esigenze dei discenti italofoeni e dei curricula esistenti e ne riporta alcuni risultati preliminari.

Parole chiave: didattica dell'inglese, phonics, alfabetizzazione, scuola primaria

1. Introduction

One of the greatest difficulties of learning English and acquiring adequate literacy skills is decoding its complex alphabetic code. Indeed, unlike other languages such as Italian, the English language has a greater number of phonemes – 38-46 depending on the geographical variety¹ – which are represented by over 70 graphemes (the 26 letters of the alphabet and their combinations), whereas each of the 30 Italian phonemes are represented by only

1 The number and classification of phonemes varies according to the sources consulted. Generally, Standard British and Australian English have 44 phonemes (Roach 2009; Ladefoged 2001); Irish and New Zealand English have 45 phonemes; Scottish, Welsh and South-African English have 46 (McMahon 2002), while some dialects of the North American varieties (American English and Canadian English) have fewer phonemes because of various mergers (Labov, Ash, Boberg 2006). Some dialects in the southern USA and in New England have the /ɹ/ phoneme not found in the standard variety, while Liverpool Scouse has 40 phonemes instead of the 44 of standard British English (Honeybone, Watson 2006: 3).

one of the 21 letters of the alphabet, by seven digraphs or by one of five accented vowels² (e.g., è is the verb form *is*, while *e* is the conjunction *and*). For this reason, English is said to have an opaque orthography compared to languages like Italian, where there is a more transparent sound-letter relation so that words are generally, albeit not always, read as they are written. English thus requires learners to consciously become aware of these numerous sound-letter correspondences through a didactic approach known as phonics.

Since knowing the sound-letter patterns of English is a fundamental meta-competence for both native and non-native speakers³, in recent years many English-speaking countries have re-evaluated the importance of teaching phonics since the earliest phases of literacy acquisition. The governments of the UK and Australia have, for instance, included direct, explicit, and systematic phonics instruction in their national curricula⁴ as opposed to the previous reliance on whole language approaches which used embedded phonics with only sporadic and non-comprehensive focus on phoneme-grapheme associations. This decision comes as a result of the general decline in literacy levels among students who were found to lack the meta-knowledge necessary to independently decode unknown words. Instead, the use of literacy programs inclusive of so-called 'synthetic' phonics, which explicitly teaches all the phonemes and all their graphemic repre-

2 Italian also has some trigrams such as *sci*, and other phonetic phenomena such as syntactic doubling, vowel length and unrepresented geminate consonants.

3 Extensive research has demonstrated the importance of phonics as a prerequisite to develop the reading and writing skills of native English speakers (see, for example, Stanovich 1986; Chall 1996; Hall 2006; Huxford 2006; Roberts, Meiring 2006; Blevins 2017) as well as its usefulness in enhancing literacy acquisition of English by second language learners (see Bruck, Genesee 1995; Stuart 1999; *National Reading Panel* 2000; Peregoy, Boyle 1997).

4 The UK introduced phonics in 1998 and synthetic phonics in 2006 after the so-called *Rose Review* (or *Independent Review of the Teaching of Early Literacy*, DfES 2006). Australia reintroduced phonics after the *Teaching Reading: Report and Recommendations* elaborated by the *National Inquiry into the Teaching of Literacy* (DEST 2005). Following the Report of the *National Reading Panel* (2000), schools in many US states have also returned to implementing phonics programs which mix synthetic and analytic methods. Many provincial Canadian governments recommend phonics teaching in early literacy curricula.

sentations, has shown an encouraging improvement of literacy in many native speakers⁵.

Despite this return to phonics instruction, in countries like Italy where English is taught as a foreign language (EFL) there continues to be a blatant disregard for phonics teaching, so much so that most teachers are not familiar with this method at all and have received no specific training. In Italian elementary schools EFL teaching does not, thus, comprise any direct and systematic teaching of the complex phonemic and phonological aspects of the English language and of the sound-letter correspondences. Instead, it continues to follow a whole language approach and focuses primarily on promoting a communicative approach to language learning, even when this results in communicating inaccurately. Throughout elementary school, EFL instruction is mainly aimed at the acquisition of some rudimentary phraseology and sets of words usually grouped in semantic units (i.e., colors, numbers, feelings, animals, body parts, school objects, etc.), with randomly mixed simple and complex graphemes. Moreover, the acquisition of lexis occurs in a dissociated manner. In the initial stages, it is carried out at the oral level in the attempt to replicate first language acquisition processes and only later the pupils are exposed to the written representation of the words they have learned.

As a consequence, young Italian pupils do not develop the ability to read and write in English in the early stages of second language learning, nor do they pronounce English words correctly, since they automatically transfer Italian phonemes to the English language. The acquisition of reading and writing skills is normally delayed to a later age (usually later elementary or middle school)⁶ and often requires learners to memorize the visual aspect of words they have learned orally, but which they do not often recognize in

5 In the UK, for example, the number of students with a proficiency level in reading passed from 58 percent in 2012 to 74 percent in 2014, while at the end of elementary school children taught with this method developed a reading competence equal to that of children 3 years older. The data is reported in DfE, *Reading the Next Steps: supporting higher standards in schools*, March 2015, 15 and taken from *SFR 34/2014 and Department for Education underlying data* and from Johnston & Watson 2005, respectively.

6 In Italy children attend elementary school for 5 years from age 6 to 10 and middle school for 3 years from age 11 to 13.

their written form. The lack of competence in English phonology, on the other hand, leads many to read – and thus pronounce – new words with Italian sounds, a habit which results in both a notoriously macaronic pronunciation and in misunderstandings that may cause incommunicability. Typical examples include the articulation of vowel pairs with two separate sounds (e.g., *mail* as /ma-il/⁷; *tea* as /tĕ-uh/), the reproduction of the /th/ phoneme simply as /t/ making pairs like *three/tree*, *thank/tank* and *thick/tick* sound exactly the same, or the articulation of the short vowel /ʌ/ with a sound similar (although not identical) to the long vowel /u:/ which makes *sun* sound approximately like *soon*, *but* like *boot* and *rum* like *room*.

Many Italian pupils continue to struggle with English pronunciation even at higher levels of education and record low levels of proficiency in reading with subsequent difficulties in decoding texts as well. Because of the whole language approach adopted, they remain unaware of the existence of specific phoneme-grapheme patterns and often fail to intuitively transfer them to unknown words. Thus, for example, if they come across words like *dive*, *bive* or *chime* for the first time, many will not instinctively read them like *five* or *time*, words whose graphic form they have already memorized, but will tend to reproduce them either following the Italian convention to read all the letters, including the silent *e* (so that *dive* is read /dri:ve/ like the plural of the Italian word *diva*) or more simply with an /i:/ (long /ē/) sound⁸. Other times, the same grapheme is read alike in all the words in which it appears because students do not realize that it can represent different sounds and have not been taught the exceptions to the common patterns. It is, for instance, likely for the words *bear* and *pear* to be read as *beer*

7 The *ai* grapheme is often read by Italian students as a long /ī /sound (/ai/): e.g., the word *raid* (which has entered Italian as a loanword) is read as a homophone of *ride*.

8 During an initial assessment of third-graders (n=33), for example, 29 children did not read *bive* properly, even if they were familiar with and able to decode the graphic form of the word *five*. In the phonics groups (n=107) we also noticed an initial resistance, especially among low-performers, to associate the *i-e* grapheme with the corresponding English phoneme and reproduce it with a long /ē/ sound, since in Italian the letter *i* is read as /i:/ (e.g., *vino* (wine) is pronounced /veenoh/).

and *pier* on the model of words like *hear* and *ear*, or *now* to be read as *no* on the model of *know* and *yellow*.

In other words, since Italian students do not receive any phonics instruction, they have poor phonological awareness and lack the building blocks necessary to decode the English alphabetic code, which results in poor literacy skills. Since learning to read and write in English is currently not a priority in EFL teaching in Italian elementary schools, the students' general competence to decode and understand written texts remains considerably low and is often limited to guessing the overall meaning on the basis of some cues provided by the words they recognize in written form. Their writing skills are even less developed and limited to single words and some basic sentences, which are often copied rather than produced independently. Very little attention is paid to spelling accurately.

2. A pilot phonics program for Italian schoolchildren

In order to help Italian students enhance their competence in English phonemic awareness and literacy, we designed and implemented an experimental phonics program, which was carried out between 2016-2019 with some elementary school classes of a small town in the north-eastern Italian region of Friuli Venezia Giulia. The project involved pupils who at the beginning of the 3-year program were in first (2 classes, 31 students total), second (2 classes, 44 students total) and third grade (2 classes, 33 students total). The students were of both sexes and English was a foreign language for all of them. A few of the students had one or both parents whose mother tongue was not Italian, but the child had been in Italy long enough to have a native-like competence in the Italian language. Moreover, most of the students were bilingual to some extent as they knew both Italian and the Friulian language still spoken in the area.

The project was designed and coordinated by a native English speaker (of Canadian origin), who also taught the program in two of the six classes. In the other four classes the program was administered by two Italian mother tongue teachers who teach English alongside other subjects in the school. Both teachers were trained

by the project coordinator, who regularly monitored the program and its implementation, intervened in some class activities, provided materials and feedback, and assessed the pupils.

The students were taught to read through direct phonics instruction of the English phonemes and graphemes following the synthetic phonics approach, which uses segmenting and blending to articulate the phonemes in isolation and fuse them together to read a word. As current research has amply proven, this method seems more effective and comprehensive for the teaching of phonics than analytic and analogy methods⁹, and has thus been adopted by the British and Australian governments. However, rather than using the phoneme introduction order suggested by the British Department of Education (DfES 2007; *Letters and Sounds*) or by commercial programs such as *Jolly Phonics*, our program was tailored to fit the specific needs of Italian learners. In particular, it was necessary to incorporate phonics within the traditional curriculum and the weekly teaching schedule allocated to English, which was two hours a week in grade 1 and three hours a week in grade 2 and 3. It was thus impossible to deliver daily phonics sessions of 10-20 minutes as recommended by synthetic phonics programs (Johnston, Watson 2007), nor was it possible to complete the phases in the same amount of weeks. In our Italian context we were able to allocate one teaching hour a week to phonics: most of the time it came to one full hour once a week and more rarely shorter 20- or 30-minute sessions were delivered on two or three separate days. In the remaining time the students carried on with their regular program. We ran the phonics program on a yearly basis for 3 school years.

Since, as we said above, English has a greater number of sounds than Italian, some of which are particularly difficult for Italian native speakers to articulate because they are either not present in their L1 or are present as allophones with a different site of articulation, we decided to simplify our phonics program whenever possible. Thus, instead of teaching the conventional 44 phonemes of standard British English, we opted for a reduction that takes into

9 The effectiveness of synthetic phonics is, for instance, proven by the results of the 7-year longitudinal Clackmannanshire study (Johnston, Watson 2005) and by the West Dunbartonshire Literacy Initiative (MacKay 2007).

account the *cot-caught* merger (of /ɑ/ and /ɔ/) and r-colouring phenomena (rhotic accent) present in the North American varieties. Given the innate propensity of Italian learners to pronounce *r* in all positions, the rhotic accent is easier to assimilate and articulate for them than the non-rhotic British accent. Paradoxically, trying to imitate the non-rhotic accent leads them, at times, to completely mispronounce words, such as *purple* and *turtle* which are often realized as /pərpul/ and /tərtul/, a habit that is also widespread among the instructors and is erroneously passed on to the pupils. Using the *cot-caught* merger allows us to teach the graphemes *au*, *aw*, *all*, and *augh* as only one sound, the short /ɔ/, rather than also teaching the /ɔ/ phoneme typical of the non-rhotic accent. For the same reason, we taught the short /ă/ pronunciation even in those words where British English has the /ɑ:/ phoneme (i.e., *bath*, *half*, *laugh*, *pass*, *ask*, *fast*, *plant*, *can't*, *dance*, *branch*, *example*, *raspberry*, *banana*, etc.)

3. Phases, Method and Materials

Since our students had already started literacy acquisition in Italian (L1), it was not necessary to reintroduce all the phonemes in English as well. We thus devised an introduction order that focused attention on the sounds that differ in the two languages and relied on shared knowledge between the L1 and L2 to accelerate the literacy process in both languages. For example, we exploited the similarity of most consonant sounds between the two languages and explicitly introduced only the ones that are not present or articulated differently in Italian (/h/; /θ/; /ð/; /z/; dark L [ɫ]; /r/; /ŋ/; /w/ and /j/ which are not part of the consonant set in IT), and those that are represented by different graphemes in the two languages (i.e., /k/ represented with *k/ck* in EN, with *c/ch* in IT; /dʒ/ represented with *j* in EN and *ge/gi* in IT; /tʃ/ mostly *ch* in EN and *ce/ci* in IT; /ʃ/ mostly *sb* in EN and *sce/sci* in IT). In order to enhance phonemic awareness in the L2 we pointed out these dissimilarities through a contrastive analysis with Italian. Particular attention was, for instance, focused on the interferences that typically arise from Italian pronunciations of foreign phonemes which have entered Italian through loanwords, such as the habit to

pronounce the letter *b* as silent in words like *hamburger*, *hotdog*, or *hotel* (whereas in EN it is aspirated), or to pronounce the letter *j* as a *y* so that *junior* is read /yuni^or/¹⁰.

Because the vowel sounds of Italian and English differ almost completely, it was not possible to exploit similarities in this case. In fact, not only does the Italian language have a considerably fewer number of vowel sounds, but even when the same vowel phoneme (or its allophone) exists in both languages, it is often represented with a different grapheme, and students do not recognize it in the L2. This is, for instance, the case of the /ɪ:/ phoneme, which in Italian is represented with the letter *i* (as in *vin^o*), while in English the typical graphemes for long /ē/ are *e*, *ee*, *ea*, *ie* and *ey*, which Italians tend to decode as hiatuses. Likewise, the /u:/ phoneme is represented only by the letter *u* in Italian, while in English it is written as *oo* (*moon*) and more rarely as *u* (*June*). Italians do not therefore recognize the *oo* grapheme which they read as two /o/ sounds and since the letter *u* never represents the short /ü/ (/ʌ/) sound, they transfer the /u:/ sound to words like *bus* and *fun* as well.

Our phonics plan was thus mainly built around the explicit and systematic introduction of all the 20 vowel sounds of the English language. Like in synthetic phonics programs, the various graphemes were introduced gradually, in different phases. Each phase introduced vowel sounds, as well as new consonant sounds, digraphs, blends, alternative graphemes, and exceptions. In Phase 1, for example, we introduced the five short vowels, each associated to one letter (*a*, *e*, *i*, *o*, *u*), as well as the consonant sounds represented by the letters *b*, *j*, *y*, *w*, *x*, *ll*, *ss*, *ff*, *zz*; the digraphs *ch*, *sh*, *th*; the grapheme *-tch*; some silent letters (*kn*, *wr*); and exceptions such as *wind*, *give*, *have*, *live*, *doll*, *wag*, or *wax*, so that they could

10 During our project we observed that some children persisted in reading the *j* as a *y* even after they had been introduced to the /dʒ/ phoneme. This occurred when asked to read both new, unknown English words starting with *j* (such as *jug*, *jacket*, *July* or *jellybean*), and, to our surprise, also loanwords such as *jet* (read as *yet*) which have entered Italian. At the end of the first schoolyear of phonics instruction, for instance, 6 out of 43 second-graders and 4 out of 28 third-graders did not read *jet* correctly during an assessment test, despite having had previously seen the word on various occasions. 15 out of 43 and 10 out of 28 children did not read the letter *j* correctly in other words (*jug*, *Jill*) either. Similarly, a number of students kept confusing the pronunciation of *get* and read it as *jet*, especially during the first phases of phonics instruction.

be learned before introducing the patterns they violate in the following phases (e.g., the silent *e* rule). In Phase 2 we introduced the r-controlled vowels *ar*, *or*, and *er/ir/ur* following the rhotic accent; some two-syllable words ending in *-le*; the grapheme *a* for short /ɔ/ (*all*, *aw*, *au*); the grapheme *o* for short /ʊ/; silent letters (*mn*, *lk*) and some exceptions. Phase 3 was dedicated to introducing the five long vowels with the silent *e* rule (*a-e*, *i-e*, *o-e*, *u-e* and *ee*¹¹) which is more easily assimilated by Italian learners than the vowel pairs, which we taught in Phase 4. We also introduced soft *c* and *g*; the *ow* grapheme for long /ō/, and the graphemes *wh* and *ph* in Phase 3, while the /ɔɪ/ (as in *boy*), /u:/ (as in *moon*) and /eə/ (as in *chair*) sounds were taught in Phase 4. In Phase 5 we focused on contrasting graphemes and introduced the /aʊ/ sound (as in *mouse*) encoded as both *ou* and *ow* and the short /ʊ/ sound (as in *book*). Finally, Phase 6 was dedicated to introducing advanced graphemes, suffixes/prefixes, syllables and compound words.

Following the guidelines and tutorials provided for synthetic phonics teaching (DfES 2007; NSW DET 2009; Johnston, Watson 2007; Hepplewhite)¹², we used a systematic approach with constant revision of known phonemes, introduction of new phonemes/graphemes, practice, application, follow-up and assessment. Segmenting and blending were used especially in the initial stages to read words and to enhance spelling. Modelled, guided and individual teaching was used through various types of class activities and materials, which were often specifically created, so as to align the phonics program with the topics of the traditional program. Thus, for example, we created phonics-themed materials that could suit units on the seasons or on festivities such as Halloween, Christmas, and Easter (Saidero 2019). We relied on numerous interactive class activities, including ludic and multisensory games aimed at phoneme identification, word decoding and word sorting into rhyming families, in order to apply the phonemes learned and develop phonemic awareness. Worksheets were created for individual teaching and used in the follow-up phase. These were par-

11 Since the silent *e* rule applies to only a few monosyllable words for long /ē/ (*these*, *eve*, *Pete*) we introduced the *ee* spelling in this case, which was easily assimilated by the students.

12 <https://phonicsinternational.com> (19/04/2022).

ticularly useful in facilitating the acquisition of new vocabulary, which is usually a major challenge for EFL students. We also used worksheets based on Elkonin boxes, word generation and word selection to develop spelling skills and cloze texts and sentence completion to foster text comprehension.

Phonics videos were used to introduce the sounds. In this case we selected our materials among those available online and preferred those that use the North American accent (e.g., Pinkfong: *Super Phonics*, Preschool Prep Company: *Meet the Phonics*, JYBooks: *JY Phonics Kids*, Mapleleaf: *Let's Read Three Letter Words*, Kids vs. Phonics: *Fun Phonics-How to Read*, Muffin Songs: *ABC Phonics Chant Song*). The use of authentic video material was particularly useful when the program was administered by an Italian mother tongue teacher, as it allowed the children to be exposed to a correct pronunciation of the sounds. Moreover, they provided students with the opportunity to repeat the sounds they heard and thus learn to articulate them quite naturally, in an entertaining and pleasant way. Videos like those in the series *Little Fox Word Families Stories*, *Fantastic Phonics - Learn to Read*, and *kizphonics stories* were also used to introduce students to the very first stages of reading short phrases, while other simple videos dedicated to well-known nursery rhymes or chants were used to revise and consolidate certain phonemes. For example, *Humpty Dumpty* or *Autumn leaves are falling down* by The Learning Station can be used to revise the *all/au* graphemes, while videos like *Bunny Hop-Easter Songs for Children* by the Musical Farmhouse or *Ten Bunnies Counting Song* and *Five Little Bunnies* by The Kiboomers that repeat the words *bunny* and *hop*, are useful for revising the short /*ō*/ and /*ū*/ sounds.

Graded reading material was used in all the phases to practice phoneme decoding, to develop reading skills and enhance comprehension. We used phonics readers from the series: *Read with Biff, Chip and Kipper* and *Floppy's Phonics Sounds* (Oxford Reading Tree); *Ladybird I'm Ready for Phonics*; *Usborne Phonics Readers*; and *Songbirds Phonics Collection* (by Julia Donaldson), but mostly developed our own graded reading material to be used on the interactive whiteboard. This allowed us to adapt our work on phonics with other didactic needs, such as revising phraseol-

ogy or vocabulary, and to monitor the progression of each student through group reading sessions and to check general comprehension. Each story contained known words as well as new words so as to verify the children's ability to transfer and apply their phonemic knowledge and make sure that they were not simply relying on rote memorization.

Assessment was carried out regularly during every session and follow-up activities were planned and administered accordingly. Whenever a phoneme or grapheme was particularly difficult to assimilate, we planned extra sessions for revision and consolidation, even if we tried to move rapidly through the program and stick to our schedule for the introduction of new phonemes and graphemes as much as possible. Upon beginning each new phase, we revised all known phonemes. Before starting the program, we carried out an initial assessment to verify phoneme articulation and identification in known words. Individual assessments on the children involved in the program and in control groups were carried out the end of every phase to verify phoneme identification and decoding skills. We did not use non-words during these assessments to avoid confusing the students, but used unknown words to verify phoneme acquisition (e.g., a proper name they had not been introduced to before).

4. Results

Unlike their peers who were not subjected to direct phonics instruction, the children who participated in the project developed reading skills from the very early stages of the program. At the end of Phase 1, for instance, all first-graders (n=31) involved in the phonics program for 5 months were able to decode one-syllable words containing all the consonants, the five short vowels and the digraphs *th*, *ch*, and *sh*. They could read short texts containing these phonemes in CVC, CVCC, CCVC and CCVCC patterns (e.g., *Tom has a pet cat, a chick and a pink pig. Bill has a black dog, a fish and a duck. /This is Greg. Greg sits at his desk./ Bill has a big dish in his hand./ Pam has a red dress.*) and almost all the children were able to understand the meaning of the short texts they were asked

to read¹³. Less than 10 percent of the children still mispronounced some sounds as a result of interference with Italian (mostly short /i/, short /ü/ and *j*) at this stage¹⁴, but were able to correct this trend with more practice in Phase 2. Conversely, children in the control group (n=39) were generally not introduced to reading in the first year of primary school. When asked to read words they had learned at the oral level (e.g., *black, ten, pink, dog, mum*), 36 mispronounced and misread short /ü/, 19 mispronounced short /i/, 18 mispronounced short /ä/, and 14 mispronounced short /ö/.

Through direct phonics instruction the children enhanced their phonemic and phonological awareness and learned the decoding skills necessary to read unknown words correctly without relying on rote memorization. All the participants showed a significant improvement in recognizing phoneme-grapheme associations which they lacked initially, and which often resulted in an incongruity between the correct pronunciation of a phoneme in words learned orally and an incorrect pronunciation of the same phoneme in written words¹⁵. After a full school-year of phonics instruction (Phases 1 and 2), almost all the second-graders (n=44) involved in the program articulated and decoded the short vowels correctly: the number of students who mispronounced short /ä/ went from 36 prior to the phonics program to 3 at the end of Phase 2; for short /ü/ the numbers went from 33 to 2; for short /i/ from 24 to 2 and for short /ö/ from 13 to 1¹⁶. An improvement was also

13 Assessment was also carried out during the final lessons of Phase 1 by asking children to read short texts. In most cases the words were accompanied by a picture. Comprehension was verified by asking the children to explain the meaning of the text in Italian.

14 An assessment test was administered at the end of Phase 1: children were asked to read 28 one-syllable words and 9 short sentences (e.g. *Pat has a dog and a hen. Bud's dog is black. Jill's hen is red and has a chick. Sid's fish is in a pot. Ted's duck is on a log.*) to verify the pronunciation of the 5 short vowels, of certain consonants (i.e., *b, j, w, y, x, ng, nk*) and of different graphemes for the same sound (i.e., *ck, k, c, ch, tch, s, ss, ll*).

15 This observation is based on the results of an initial preliminary survey that involved 82 pupils beginning second grade prior to initiating the phonics program with some of them.

16 The data are based on two assessment tests; the first was carried out before beginning the phonics program in September 2016 and used pictures to assess how sounds were articulated and words to assess how the same sounds were

noticed in the articulation of the digraphs /th/ and /ch/ in both initial and end-of-word positions: the number of students who mispronounced /th/ decreased from 39 to 16 and that of those who did not correctly decode /ch/ went from 35 to 21. These numbers decreased even more significantly in the following phases as the students perfected the articulation of a phoneme that does not exist in Italian and sharpened their meta-knowledge about the differences between Italian and English orthography in the case of *ch*.

Phonics instruction gradually allowed students to overcome their initial inability to transfer phoneme-grapheme recognition to unknown words. A pre-phonics assessment of the third-graders (n=31) revealed that after two years of traditional EFL instruction most children rely on visual memory to read some known words but are unable to transfer embedded phonemic knowledge. Thus, for example, 9 out of 12 students read the long /ā/ sound correctly in *cake*, but misread it in *male*; 6 students read *green* correctly, but misread *teeth*; 8 students read *five* correctly, but misread *hive* and *bite*. After phonics instruction 24 out of 28 students decoded *snake* and *Nate* (unknown word) correctly; 15 students correctly decoded the long /ī/ in *ride*, *hive* and/or *Mike* (unknown); and 25 students read *jeep* and *sheep* correctly, 12 of whom also read the unknown word *Reed*. In the control group (n=39) only one child read *snake* correctly, 10 children decoded *green* and 3 decoded *five*.

In general, at the end of the 3-year phonics program all the participants showed an improved literacy competence in English compared to their peers and children 2 years older than themselves, and were more self-conscious of the English sounds and their graphemic representations. Thus, even when Italian interferes with English, their meta-knowledge allows them to correct the interference and articulate the English phoneme correctly. This often happens, for example, with loanwords like *bus* that is pronounced /boos/ in Italian, and with other words that contain the short /ū/ sound like *club* pronounced /cleb/. Although the participants were instinctively tempted to pronounce the English word as they know it in Italian and transfer the habit even to other words (as many Italian speakers do), thanks to direct phonics instruction they were

read; the second was carried out at the end of Phase 2 in May 2017 and involved reading a list of words and simple sentences.

often able to recognize the error and switch to the English phoneme quite quickly and autonomously. The participants were also able to gradually overcome the initial difficulty they experienced with certain graphemes such as *ai* and *ay*, or *ur/ir/er*. In the phonics assessment of the children who started the program in second and third grade (n=44 + 31), 67 mispronounced *purple*, 62 *bird* and 58 misread *day*; but almost all of them were able to decode these graphemes in these and many other words correctly at the end of the program.

Because of the meta-knowledge acquired, the children in the phonics program gradually became confident readers. They are able to read and understand texts of various lengths and are not discouraged or afraid to read new materials¹⁷. Their general attitude towards learning English and putting themselves to the test to learn more is positive. They are also aware and satisfied with their progress and this encourages them to continue in their efforts. We noticed significant improvements even among students with dyslexia.

Another result of the phonics program was the acquisition of words. The children were constantly exposed to numerous words both in and out of context: at times, new words were used just to test the acquisition of the phoneme-grapheme relations or develop rhyming skills (which are crucial for phonemic awareness), while in other cases attention was focused on getting them to learn a selection of words (e.g., through picture-word matching exercises) so as to build up their vocabulary. Although further investigation is needed to verify long-term acquisition of lexicon, an assessment carried out at the end of Phase 5 with the group of children who started the program in first grade (n=31) indicates that phonics instruction enables children to learn a discrete number of words. 20 children remembered the meaning of 30 to 52 words out of 60; 8 remembered between 20-30, and only 3 scored below 20. In the control group (n= 28) only 3 children knew between 30-40 words, 9 between 20-30, 11 between 10-20, 5 below 10 and none above 40.

As far as spelling competence is concerned, there was only a slightly moderate improvement in writing skills in the phonics

17 In Phases 3-5 children were encouraged to read stories with follow-up comprehension, sequencing and fill in the blanks activities.

group compared to the control group. This can be ascribed to the lack of thorough and systematic instruction and assessment of writing skills during the project due to time and organizational constraints and partly to the fact that teaching writing and spelling rules is usually not a priority of early EFL acquisition in Italian elementary schools where attention is focused, instead, on teaching sets of words and basic phraseology by relying on rote memorization. Although the result is in line with other findings (see the Clackmannanshire study, Johnston, Watson 2007), we believe that a longer observation period is needed to make further considerations. We are also aware of the fact that our attention was mainly concentrated on developing reading skills and teaching pronunciation in this project and that more time has to be dedicated to writing in the future.

5. Conclusion

Our pilot project fundamentally confirms the importance and validity of teaching phonics in EFL contexts, which had already been pointed out by similar experiences with second language learners (Eshiet 2012; Eshiet 2016). Phonics provides EFL children with the metacognitive tools necessary to learn the English language more rapidly, adequately and comprehensively, as it fosters the acquisition of its phonological aspects, it enhances phonemic awareness skills useful in both their L1 and the L2, and it teaches the phonemic-graphemic correspondences which accelerate and significantly improve the development of reading and writing skills. Our experiment has also shown that introducing phonics in Italian schools is possible and compatible with the current curriculum, even if some adjustments need to be made.

It is thus highly advisable to integrate phonics instruction in EFL teaching and this should be done in the early years of EFL acquisition. In the case of Italian schools, it should be taught starting from grade 1, not only because this has shown to be the most beneficial period for phonics acquisition, but also because it allows students to learn the building blocks of English, including its difficult phonology, right from the start. Ideally, in grade 1 the teaching of English should focus first and foremost on a phonics program and

lexis should be taught according to the sounds introduced rather than on a semantic basis. At the end of phase 1, when all the short vowels have been taught, the children will have learned a sufficient number of words that they can start grouping together in semantic units (e.g., animals: cat, bat, ant, rat, crab, lamb, hen, pet, pig, fish, chick, dog, frog, cod, cock, fox, ox, hog, duck, bug, cub, pup(py), bunny). New words will be added to each category as they rapidly learn new phonemes. As for native learners, it is necessary to deliver a complete phonics program, which should take 3 to 4 years.

Since Italian children start learning English in kindergarten it is useful to begin a pre-phonics program also at this stage, when English is taught only at the oral level. Often Italian children learn the wrong pronunciation of basic English words from their instructors and it is very difficult to correct these memorized pronunciations at a later stage. For this reason, it is of primary importance to start pointing out the correct articulation of the English phonemes in the words taught. In order to do so, specific teacher training needs to be carried out. Currently, most Italian teachers working in primary and pre-primary education do not have adequate knowledge of English phonemes and it is not unusual to hear them (mis-)pronounce English words with Italian phonemes. A meagre lot has expertise in phonics teaching or has heard about this approach.

By including phonics instruction in EFL teaching in Italy and in other countries students can significantly improve their competence and fluency in the English language. Our hope is that in the years to come further experiments will go in this direction and the general levels of literacy and proficiency in the foreign language will improve. And perhaps one day we will no longer hear *muffin* pronounced as /moofeen/!

References

- Blevins W., 2017, *Phonics from A to Z. A Practical Guide*, Scholastic Inc., New York.
- Bruck M., Genesee F., 1995, "Phonological awareness in young second language learners", *Journal of Child Language* 22, pp. 307-324.

- Chall J., 1996, *Learning to Read: The Great Debate*, McGraw-Hill, New York.
- DEST (Department of Education, Science and Technology, Australia), 2005, *Teaching Reading: Report and Recommendations of the National Inquiry into the Teaching of Literacy*, Commonwealth of Australia, in <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi>.
- DfE (Department for Education, UK), 2015, *Reading: the next steps: Supporting Higher Standards in Schools*, in https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/409409/Reading_the_next_steps.pdf.
- DfES (Department for Education and Skills, UK), 2006, *Independent Review of the Teaching of Early Literacy* (The Rose Review), DfES, London, in <http://www.standards.dfes.gov.uk/rosereview/finalreport>.
- DfES (Department for Education and Skills, UK), 2007, *Letters and Sounds: Principles and Practice of High-Quality Phonics*. Primary National Strategy. DfES, London, in https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190599/Letters_and_Sounds_DFES-00281-2007.pdf.
- Eshiet O., 2012, "Synthetic Phonics as a Tool for Improving the Reading Skills of Nigerian Pupils", *ARECLS* 9, pp. 141-162, in https://kipdf.com/synthetic-phonics-as-a-tool-for-improving-the-reading-skills-of_5ac8cc2d1723dd5791db987e.html.
- Eshiet O., 2016, "Intervention for Struggling Readers. Jolly Buddies Pilot Project in Winneba, Ghana", Optimalpath Consulting Ltd., UK, in <https://jolly2.s3.amazonaws.com/Research/Jolly%20Budies%20Winneba%20Final%20report.pdf>.
- Hall K., 2006, "How children learn to read and how phonics helps", in Lewis M., Ellis S. (eds.), *Phonics Practice, Research and Policy*, SAGE Publications Ltd., London, pp. 9-22.
- Honeybone P., Watson K., 2006, "Phonemes, graphemes and phonics for Liverpool English", *Education Committee of the Linguistics Association of Great Britain*, pp. 1-15, in <http://www.lel.ed.ac.uk/homes/patrick/liverpoolphonics.pdf>.
- Huxford L. 2006, "Phonics in Context: Spelling Links", in Lewis M., Ellis S. (eds.), *Phonics: Practice, Research and Policy*, SAGE Publications Ltd., London, pp. 83-94.

- Johnston R., Watson J., 2005, *The Effects of Synthetic Phonics Teaching on Reading and Spelling Attainment, a Seven Year Longitudinal Study*, Department of Psychology University of Hull, School of Psychology, St. Andrew's University, Published by the Scottish Executive, February 2005, in <https://www2.gov.scot/Publications/2005/02/20688/52449>.
- Johnston R., Watson J., 2007, *Teaching Synthetic Phonics*, Learning Matters Ltd, Exeter.
- Labov W., Ash S., Boberg C., 2006, *The Atlas of North American English: Phonetics, Phonology and Sound Change*, Mouton/de Gruyter, Berlin.
- Ladefoged P., 2001 [IV ed.], *A Course in Phonetics*, Harcourt, Fort Worth.
- Lewis M., Ellis S. (eds.), 2006, *Phonics: Practice, Research and Policy*, SAGE Publications Ltd, London.
- MacKay T., 2007, *Achieving the Vision: The Final Research Report of the West Dunbartonshire Literacy Initiative*, West Dunbartonshire Council Educational Services, in https://www.researchgate.net/publication/268386849_Achieving_the_Vision_The_Final_Research_Report_of_the_West_Dunbartonshire_Literacy_Initiative.
- McMahon A., 2002, *An Introduction to English Phonology*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- National Reading Panel, 2000, *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*, National Institute of Child Health and Human Development. Washington, D.C.: US Government Printing Office.
- NSW DET (New South Wales Department of Education and Training), 2009, *Literacy Teaching Guide: Phonics*, in https://newcastleearlycareerteachers.files.wordpress.com/2013/02/guide_phonics.pdf.
- Peregoy S., Bolye O., 1997, *Reading, writing, and learning in ESL*, Longman, New York.
- Roach P., 2009⁴, *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Roberts T., Meiring A., 2006, "Teaching Phonics in the Context of Children's Literature or Spelling: Influences on First-Grade

- Reading, Spelling, and Writing and Fifth-Grade Comprehension”, *Journal of Educational Psychology* 98(4), pp. 690-713.
- Saidero D., 2019, *Insegnare i fonics: manuale glottodidattico della lingua inglese per la scuola primaria*, Forum, Udine.
- Stanovich K., 1986, “Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy”, *Reading Research Quarterly* 21(4), pp. 360-407.
- Stuart M., 1999, “Getting Ready for Reading: Early phoneme awareness and phonics teaching improves reading and spelling in inner-city second language learners”, *British Journal of Educational Psychology* 69, pp. 587-605.

Websites

(last accessed 30-03-2019)

- FANTASTIC PHONICS <http://www.early-reading.com>
- HEPPLEWHITE, D. <https://phonicsinternational.com>
- JOLLY PHONICS <https://www.jollylearning.co.uk>
- JY PHONICS KIDS http://www.indepub.com/category_pages/PhonicsABCs/jyphonicskids.htm
- KIDSvsPHONICS <http://www.kidsvsphonics.com>
- KIZPHONICS <http://www.kizphonics.com>
- LEARNING STATION. CHILDREN’S EDUCATIONAL MUSIC <http://www.learningstationmusic.com>
- LITTLE FOX-ANIMATED STORIES FOR ENGLISH LEARNERS <https://www.littlefox.com>
- MAPLE LEAF LEARNING <https://mapleleaflearning.com>
- MUFFIN SONGS <https://www.youtube.com/user/MuffinSongs>
- PINKFONG <http://www.pinkfong.com>
- PRESCHOOL PREP COMPANY <http://www.preschoolprepco.com>
- THE KIBOOMERS-KIDS MUSIC CHANNEL <https://www.youtube.com/channel/UCLy6-72NzYpFztbJ7jNEMkg>

DA TESTO A TESTO

Un juego absurdo di G. Rothschild (2009). Proposta di traduzione di un corto argentino tra turpiloquio e umorismo

BEATRICE GARZELLI*

Abstract: Il saggio analizza il cortometraggio *Un juego absurdo* (2009), di G. Rothschild, che si caratterizza per un ricorso ad un linguaggio colloquiale, con tratti di turpiloquio, che marca il dialogo tra adolescenti. La storia è inoltre intrisa di una carica di forte umorismo legata ai goffi tentativi di seduzione del protagonista. Il suo *humor* verbale, riconoscibile in primo luogo da una sorta di *inner speech*, si mescola con quello non verbale, generato da una mimica facciale e da una gestualità divertenti.

In mancanza di una versione in italiano del testo, proponiamo – per alcune sequenze filmiche – i sottotitoli interlinguistici ai fini di preservare i volgarismi e pure con l’obiettivo di non perdere la varietà rioplatense dello spagnolo. Se non è sempre stato possibile dare conto, nel metatesto italiano, di tale varietà, generando così lievi perdite linguistiche e culturali, più realizzabile è apparsa la salvaguardia dell’umorismo, legato maggiormente alla sfera non verbale e dunque di natura più universale al di là della lingua scelta in traduzione.

Parole chiave: cortometraggio, sottotitolazione, spagnolo, varietà rioplatense, turpiloquio, umorismo

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

Abstract: The essay analyses the short film *Un juego absurdo* (2009) by G. Rothschild, which is characterized by the use of colloquial language with traces of swearing, which marks the dialogue between adolescents. The story is also permeated with a strong sense of humor linked to the protagonist's clumsy attempts at seduction. His verbal humor, recognizable above all by a sort of *inner speech*, mixes with the non-verbal humor generated by comical facial expressions and gestures. In the absence of an Italian version of the text, we propose the Italian subtitles for given film sequences in order to preserve the vulgarisms and not to lose the *Rioplátense* variety of Spanish. While it has not always been possible to render this variety in the Italian version, thus generating small linguistic and cultural losses, it has been easier to safeguard the humor, which is more closely linked to the non-verbal sphere – and is therefore more universal.

Key words: short film, subtitling, Spanish, Rioplátense variety, swearing, humor

1. Introduzione

Fino ad oggi, gli studi sulla traduzione audiovisiva si sono concentrati maggiormente sui lungometraggi, che – essendo destinati alla grande distribuzione cinematografica – hanno beneficiato della traduzione di professionisti sia per il doppiaggio che per la sottotitolazione. Nel caso dei prodotti filmici (sia lunghi che brevi) in lingua spagnola tradotti in italiano, la strada da percorrere è ancora lunga a causa, non solo del predominio del mercato anglofono (Bruti, Buffagni, Garzelli 2017: X), ma pure della esigua attività di formazione e del numero ancora limitato di traduttori per questa coppia di lingue. In particolare tale fenomeno è riscontrabile con i cortometraggi, per i quali abbastanza rare appaiono le traduzioni dallo spagnolo in italiano anche solo per sottotitoli¹.

1 Si tratta della modalità di traduzione più richiesta per un testo filmico breve, dati i costi molto più limitati rispetto al doppiaggio, e la libera circolazione in rete di molti di questi prodotti (Garzelli 2013: 3-4).

È il caso della mini commedia romantica, con tratti umoristici, *Un juego absurdo*, uscita in Argentina nel 2009². In mancanza di una versione italiana ufficiale, si propone, in primo luogo, una riflessione linguistica sui dialoghi originali e, in seconda battuta, una traduzione sottotitolata di alcune sequenze filmiche caratterizzate da un linguaggio colloquiale con tratti di turpiloquio e di umorismo, facendo in alcune occasioni un raffronto con i sottotitoli in inglese preesistenti.

2. *Un juego absurdo: inner speech, humor e variante rioplatense*

Diretto dall'argentino Gastón Rothschild, *Un juego absurdo* (2009) è un'opera della durata di dodici minuti, che ha per protagonisti Martín Piroyansky ed Eliana González. Narra la storia e i primi approcci dei due ragazzi (Javier e Romina) durante una festa, ambientata in Argentina fra gli anni '60 e '70 del secolo scorso.

Caratteristica registica di interesse, che fa scaturire scene di umorismo leggero ma al tempo stesso esprime l'amarezza di un adolescente alle prime armi in campo amoroso, è il ricorso di Javier ad una sorta di *inner speech* (Vygotsky 1987)³ con il quale espone i propri pensieri più profondi – a voce alta e senza filtri – solo allo spettatore (Garzelli 2020: 140-141). Gli altri personaggi, compresa Romina (la ragazza di cui si è infatuato), non dispongono di tale capacità di ascolto, per cui il pubblico arriva ad acquisire una certa di “onniscienza” circa i timori adolescenziali del giovane, intento a conquistare la donna dei suoi sogni con conseguenze inefficaci o ridicole.

Nel testo filmico si nota come *social speech* e *inner speech* si frappongano spesso – seppur per pochi secondi – producendo una sorta di corto circuito nel linguaggio di Javier che favorisce

2 Il corto si può visionare al seguente link di Vimeo: <https://vimeo.com/5919220> (ultima consultazione 14-07-2021). Su YouTube circola la versione sottotitolata in inglese e francese: <https://www.youtube.com/watch?v=HbmplRqVVpg> (ultima consultazione 14-07-2021).

3 Tale discorso interno, definito da Vygotsky come “internalized or self-directed dialogue”, si contrappone al cosiddetto *social speech*, una forma di comunicazione che si esprime in modo esplicito attraverso lo scambio diretto tra parlanti.

situazioni umoristiche. Anche il contesto delle cosiddette *guateques* – feste casalinghe tra adolescenti – contribuisce a creare scene divertenti grazie alla contrapposizione tra il mondo dei *teenagers* e quello degli adulti, quest'ultimo assai più immaturo e caricaturale⁴ del primo. Le elucubrazioni mentali di Javier, magro, dal volto spigoloso e poco attraente, si alternano alle smancerie sdolciate che la madre gli rivolge di fronte agli amici, mettendolo in difficoltà proprio di fronte a Romina. Quest'ultima, carina e delicata nei lineamenti, appare dotata di un'altissima autostima, che contrasta con la timidezza e l'inesperienza del protagonista.

L'umorismo, che si crea anche grazie alla prossemica straordinaria di Pirovansky e alla comunicazione non verbale derivante dalle sue eloquenti espressioni facciali (Mehrabian 1972), si costruisce così intorno al tema del fallimento amoroso e più in generale sull'assurdità che caratterizza i rapporti umani, spiegando i meccanismi della “neurosis que nos lleva a enamorarnos de los imposibles” (Soler 2016).

Da una prospettiva linguistica, è interessante segnalare come i dialoghi di *Un juego absurdo* presentino uno spagnolo caratterizzato dalla variante rioplatense⁵. Si nota in effetti un uso pervasivo del *voseo* (il *vos* al posto del *tú* nella seconda persona singolare), con relativa alterazione della coniugazione dello spagnolo peninsulare nel presente indicativo e congiuntivo, così come nell'imperativo. Anche da un punto di vista lessicale si possono individuare diversi argentinismi e l'eloquio dei personaggi tradisce un'intonazione ritmica e un accento peculiari. Nell'opera di Rothschild troviamo pertanto uno spagnolo marcato nella varietà diatopica che corre il rischio di attenuarsi nella traduzione se si ricorre solo ad un italiano standard (Garzelli 2020: 142).

Per fare alcuni esempi, segnaliamo l'uso di termini tipicamente latinoamericani come il lemma colloquiale “*sánguche*” che Ja-

4 Ad esso appartiene la madre di Javier, la famosa *vedette* argentina María Fernanda Callejón, che qui gioca il ruolo di bomba sexy – in particolare agli occhi di un amico del protagonista – e che tratta il figlio come se fosse un bambino incapace di sperimentare i primi turbamenti amorosi.

5 Il castigliano rioplatense è una varietà dello spagnolo diffusa in Argentina e Uruguay. Si definisce così poiché ingloba l'ampia area del Río de la Plata che comprende buona parte dell'Argentina, la totalità dell'Uruguay ed altre zone confinanti (Alvar 1996).

vier usa nell'*incipit* del cortometraggio: “lo bueno de pensar es que lo puedo hacer mientras me como un sánguche” (00:01:14). Si tratta di un termine culturalmente marcato, impiegato in vari paesi dell’America Latina come forma alternativa del sostantivo “sándwich”. Quest’ultimo, adattamento della forma inglese “sandwich”, deriva – come indica il *Diccionario de la Real Academia Española* – dal nome di J. Montagu (1718-1792), quarto conte di Sandwich, del quale si racconta che si nutrì per la prima volta con un panino allo scopo di non abbandonare una partita a carte⁶. Il *Diccionario panhispánico de dudas* aggiunge che è “sándwich”, che in spagnolo mostra l’accento, la forma usata in maggioranza dai parlanti colti di tutto l’ambito ispanico. Tuttavia in alcuni paesi americani circolano adattamenti come “sánduche” o “sánguche”, caratteristici di un registro colloquiale, sconsigliati a favore di un’unità linguistica⁷.

Da una prospettiva traduttologica, vale la pena sottolineare come la traduzione in italiano di “sánguche” comporti una lieve perdita nella lingua d’arrivo dal momento che l’opzione “panino”, seppur corretta, non riesce a salvaguardare appieno il termine culturale (Calvi 2006: 67-70). Le soluzioni alternative nella lingua italiana potrebbero essere due. Da un lato il sostantivo “pagnottella” che, seppur informale e “sinonimo di panino a Roma”⁸, è troppo poetico per adattarsi all’eloquio, spesso volgare, del protagonista. Dall’altro lato ci parrebbe più appropriata al registro originale l’espressione “paninazzo”, nella quale il suffisso -azzo non possiede un valore dispregiativo, bensì scherzosamente accrescitivo, e ben aderente ad un lessico giovanile⁹.

Un altro emblematico esempio si trova poco più avanti (00:01:56). In questo caso la madre del protagonista vi si rivolge,

6 La ricostruzione dell’etimologia linguistica si può consultare nel *Diccionario de la Real Academia Española*: <https://dle.rae.es/s%C3%A1ndwich> (ultima consultazione 14-07-2021).

7 Si veda, a tal proposito, il link seguente: <https://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd> (ultima consultazione 14-07-2021).

8 Si consulti il *Vocabolario Treccani*: <https://www.treccani.it/vocabolario/pagnotta/> (ultima consultazione 14-07-2021).

9 In merito all’accrescitivo -azzo si veda l’*Enciclopedia Treccani*: https://www.treccani.it/enciclopedia/alterazione_%28La-grammatica-italiana%29/ (ultima consultazione 14-07-2021).

in un siparietto umoristico fatto di moine, come se stesse parlando con un bambino: “Vos sos hermoso hijito, no sos flacucho, sos fibroso como tu papá”. Oltre al ricorso al *voseo* con la corrispondente coniugazione, si osserva un uso frequente di diminutivi affettivi caratteristici della variante latinoamericana dello spagnolo che rischiano di essere neutralizzati nella versione italiana. Sia “hijito” che “flacucho” riflettono l'affetto smodato della donna verso Javier, in preda alla vergogna di fronte agli amici. Nel primo caso potremmo proporre la soluzione “bambino” allo scopo di evidenziare l'intensità di un sentimento materno che sfocia nel ridicolo (Garzelli 2020: 143). Nel secondo, è utile una riflessione lessicografica più ampia. Il lemma “flacucho”, che designa una persona piuttosto magra, presenta il suffisso {-ucho}, in genere diminutivo dispregiativo¹⁰ in spagnolo. Pertanto, nella versione italiana, i traducanti di “flaco” possono essere “secco”, “patito”, “scarno”, fino addirittura a “malaticcio”. Tuttavia, come indica il *Corpus de Referencia del Español Actual*, in Argentina “flacucho” si impiega, in ambito colloquiale, con un senso affettivo positivo¹¹, come del resto dimostra anche il contesto del cortometraggio. La proposta traduttiva che ci pare collimare maggiormente con il prototesto è dunque “magrolino”.

Infine l'aggettivo “fibroso”, con il quale la madre sottolinea la “prestanza” fisica dell'adolescente, che contrasta in realtà con la magrezza che Javier teme di mostrare, è anch'esso di difficile resa nella sottotitolazione. Le soluzioni traduttive adottabili appaiono molteplici. In primo luogo le forme brevi “robusto” o “ticcio”: entrambe pongono l'accento sul corpo “atletico” dell'adolescente; la seconda è un toscanismo in disuso che indica che è un soggetto corpulento¹². Dato l'umorismo che emerge dalla sequenza e il contesto collo-

10 Si confronti, a tal proposito, *El Vox mayor. Diccionario General ilustrado de la lengua española* (1993).

11 Dal *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA. “Versión anotada”) si evince che tutte le concordanze argentine del lemma lo indicano sempre come aggettivo qualificativo positivo.

12 Come indica il *Grande dizionario della lingua italiana Utet*, “ticcio” designa un “bastone di legno nodoso” e per estensione assume il significato di “grosso” (<http://www.gdli.it/JPG/GDLI20/00001034.jpg>; ultima consultazione 14-07-2021). Sul sito “La voce del Serchio” si aggiunge che si tratta di “aggettivo [...] con cui si voleva indicare un uomo ben piantato, corpulento, robusto. (<http://www.lavoicedelserchio.it/voce/voce.php?id=1034>)”.

quale, ci sembrerebbero ancora più appropriate l'espressione "ben piantato", oppure le locuzioni figurate "è un tipo" o "fa figura", che giocano sul fatto che seppur non bello, il ragazzo può risultare un tipo interessante. Queste ultime soluzioni traduttive appaiono però più adeguate ad una traduzione per il doppiaggio: nei sottotitoli – a causa di vincoli spazio-temporali ancora più stringenti (Gottlieb 1992) – è necessaria una riduzione di caratteri, per cui restano preferibili le scelte che ricadono su un unico aggettivo.

3. La traduzione del turpiloquio: perdite e compensazioni

Uno degli ambiti di maggior interesse di *Un juego absurdo* consiste nel frequente ricorso ad un linguaggio colloquiale che sfocia nel turpiloquio, cui ricorre in particolare il protagonista. Si nota pertanto una commistione tra immagini, gesti e parole che genera *humor*. Spesso il turpiloquio mette in moto l'umorismo e viceversa, creando un *mix* inscindibile che risulta divertente per lo spettatore. I due fenomeni comportano però una serie di difficoltà traduttive e di piccole perdite, dovute non solo al mezzo (i sottotitoli sono più brevi rispetto ai dialoghi filmici) ma pure alla presenza di colloquialismi e volgarismi marcati dalla variante argentina del castigliano.

Le tabelle che presentiamo mostrano i dialoghi originali in spagnolo del corto e la traduzione sottotitolata in inglese consultabile su Vimeo, accanto ai sottotitoli in italiano che proponiamo. L'uso del grassetto indica quei casi in cui si registrano, in una o in entrambe le versioni di arrivo, difformità rispetto al prototesto, mentre il sottolineato segnala il ricorso al turpiloquio e ad espressioni umoristiche su cui si incentra la nostra analisi.

Nella tabella 1, dopo una serie di timidi approcci verso Romina che hanno sortito un atteggiamento di indifferenza da parte della giovane, Javier si lascia andare ad un linguaggio volgare così da manifestare il suo disappunto:

LA DIFFICOLTÀ DI AMARE	ORIGINALE IN SPAGNOLO	SOTTOTITOLI IN INGLESE	SOTTOTITOLI IN ITALIANO
JAVIER	¡No! Basta, ba-sta . Eh, <u>esto se fue a la mierda</u> . ¿Querés bailar?	No, stop this! // This <u>went to the pot</u> . / Do you wanna dance?	No, basta! // Va <u>tutto a fanculo</u> . / Vuoi ballare?
ROMINA	No, gracias, estoy cansada [...].	No, thank you / I'm tired.	No, grazie, / sono stanca [...].
JAVIER	¿ Sabés qué? Yo soy el que está cansado acá . ¡Estoy cansado de todas estas boludeces!	You know what? / It's me you is tired! // I'm tired of all this bullshit!	Sono io che sono stanco, qui. // Sono stanco di tutte queste cazzate!
JAVIER	Mirá, vos a mí me gustás, pero no te puedo hablar porque ¡ <u>me pongo boludo!</u>	Look, I like you , // But I can't talk to you / 'cause <u>I become an asshole!</u>	Senti, te mi piaci, // ma non riesco a parlarti / perché divento un idiota!
JAVIER	Y vos con <u>esta actitud de mierda</u> no me ayudás ni un poco!	And you, with that / <u>fucking attitude</u> // don't help me at all!	E te con questo <u>atteggiamento</u> / <u>del cazzo</u> // non mi aiuti!
JAVIER	¡Y esta música <u>apesta!</u>	And this music <u>stinks!</u>	E questa musica <u>fa schifo!</u>

Tabella 1 - *Un juego absurdo* (2009) – (00:07:22-00:08:23)

Nei sottotitoli italiani proponiamo una strategia che eluda ripetizioni (“¡No! Basta, basta” tradotto con un semplice “No, ba-

sta!”), ometta espressioni tipiche del contatto orale (“Sabés qué? Yo soy” diventa “Sono”), o riduca alcune frasi rafforzative (“No me ayudás ni un poco” viene tradotto con “Non mi aiuti”). Tali scelte, che seguono le restrizioni spazio-temporali del mezzo (Gottlieb 1992; Díaz Cintas, Remael 2007), non comportano perdite significative a livello contenutistico.

Dalla prospettiva del turpiloquio (Tartaglione, Grassi 1985; Ricci 2016), che nel caso specifico si esprime sottoforma di imprecazioni e parolacce indirizzate in primo luogo agli ostacoli imposti dall’amore, segnaliamo la necessità di non attenuare nei sottotitoli la carica volgare dell’originale, sebbene si verifichi il passaggio dal codice orale a quello scritto, più offensivo, per alcune culture, rispetto all’oralità (Apte 1994; Garzelli 2020: 52-53). Il nostro tentativo di non mitigare la sottotitolazione in confronto al parlato del prototesto permette anche di salvaguardare meglio lo *humor* in traduzione che si genera proprio dal cortocircuito creato dalle difficoltà di Javier – sempre più infuriato – di verbalizzare i propri desideri amatori.

Il protagonista apre la sequenza con una serie di imprecazioni (“¡No! Basta, basta. Eh, esto se fue a la mierda”) dal momento che vorrebbe intavolare un primo dialogo con Romina. La soluzione che proponiamo per rendere l’esclamazione “se fue a la mierda” è “va tutto a fanculo”, che si adatta bene al contesto del cortometraggio dal momento che esprime “forte dispetto e contrarietà” del parlante¹³.

Proseguendo con la lettura, l’esclamazione “¡Estoy cansado de todas estas boludeces!” e subito dopo l’affermazione “me pongo boludo”, si caratterizzano per il ricorso a derivati del termine “boludez”, espressione colloquiale, tipica della varietà rioplatense, sinonimo dello spagnolo standard “tontería”. Nel primo caso proponiamo la traduzione “sono stanco di tutte queste cazzate!”, in cui il lemma volgare “cazzate” ci pare in linea con il registro della fonte. Al contrario l’affermazione “me pongo boludo”, con la quale Javier segnala la sua inettitudine durante il corteggiamento, può rendersi

13 Si veda, a tal proposito, il *Vocabolario Treccani*: <http://www.treccani.it/vocabolario/vaffanculo/> (ultima consultazione 14-07-2021). Mediante l’espressione “go to the pot” il sottotitolo in inglese riesce a mantenere un effetto simile al prototesto, sebbene meno volgare.

tramite la locuzione italiana “divento un idiota” che spiega l’incapacità del protagonista di rispondere con spontaneità a Romina.

Ancora nell’ambito del turpiloquio, possiamo individuare la forma “actitud de mierda”, con la quale il personaggio denuncia la freddezza e l’indifferenza della giovane nei suoi riguardi. In questo caso proponiamo la traduzione “atteggiamento del cazzo”, volgare e carica di rabbia, come del resto conferma pure la versione sottotitolata in inglese (“fucking attitude”).

Anche l’espressione esclamativa “¡Y esta música apesta!”, che chiude il siparietto umoristico nel quale Javier finalmente riesce a manifestare i suoi disagi senza essere interrotto, contiene la forma familiare “apestar”¹⁴ che nella sequenza filmica corrisponde al significato italiano di “dare fastidio”, “rompere”. Una soluzione percorribile può essere la forma “questa musica ci ha rotto” o, in alternativa, “questa musica fa schifo”. Quest’ultima ci pare ancora più in linea con la disapprovazione totale del protagonista.

Per concludere, si segnala che l’allocutivo *vos*, tipico della parlata rioplatense, e che Javier usa per rivolgersi a Romina in tono colloquiale, può rendersi in traduzione mediante il ricorso al pronome soggetto di seconda persona “te”, di uso popolare in alcune regioni italiane, al posto dello standard “tu”¹⁵ (Garzelli 2020: 152).

4. Umorismo e difficoltà traduttive

Come abbiamo osservato, il metodo teatrale di esprimere i pensieri più interni al pubblico, e non ai personaggi della vicenda, è il primo tassello che spinge lo spettatore ad immedesimarsi nei goffi tentativi dell’adolescente. Al di là delle difficoltà traduttive, date anche dalla maggiore necessità di sintesi della traduzione sottotitolata, l’umorismo appare in definitiva salvaguardato dalla prossemica degli attori, in particolare di Javier, che buca lo schermo diventando universale. Questi riesce, non a caso, ad esprimere appieno un umorismo non verbale (Wendt, Berg 2009: 183-188), che si caratterizza

14 I traducanti di “apestar” si possono trovare nel *Grande dizionario di spagnolo* di Laura Tam: https://www.grandidizionari.it/Dizionario_Spagnolo-Italiano/parola/A/apestar.aspx?query=apestar (ultima consultazione 14-07-2021).

15 La proposta traduttiva risulta dunque la seguente: “Senti, te mi piaci, ma non riesco a parlarti” e “E te con questo atteggiamento del cazzo non mi aiuti!”.

per una gestualità esagerata, con movimenti facciali e corporei peculiari, sui quali si costruisce buona parte del testo filmico.

Nella tabella 2, il giovane raccoglie il coraggio necessario per corteggiare Romina. Il suo eloquio è ancora volgare, ma termina con un complimento romantico che richiamerà l'attenzione della ragazza:

LA DICHIARAZIONE DI JAVIER	ORIGINALE IN SPAGNOLO	SOTTOTITOLI IN INGLESE	SOTTOTITOLI IN ITALIANO
JAVIER	¿Sabés por qué me pongo este chaleco?	You know why I put this vest on? //	Sai perché mi metto questo gilé? //
JAVIER	Por las minas como vos que no pueden dejar de mirarse el ombligo.	For girls like you, / always thinking like themselves.	Per le ragazze come te / che se la tirano.
JAVIER	¿Sabés lo lindo que debe ser <u>coger</u> ? [...].	Can you imagine how good / <u>fucking</u> would be? [...].	Sai quando deve essere bello / <u>scopare</u> ? [...].
JAVIER	¿Qué te pensás que vengo por los sanguchitos, boluda? [...].	Do you think I come here / for the sandwiches, you <u>idiot</u> ? [...].	Che pensi che vengo qui / per i panini, <u>stupida?</u> [...].
ROMINA	¿En serio pensás que soy una boluda?	Do you really think I'm an idiot?	Davvero pensi / che sono <u>stupida?</u>
JAVIER	Sí, pero sos tan linda.	But you are so pretty.	Sì, ma sei così carina.

Tabella 2– *un juego absurdo* (2009) – (00:08.25-00:09:12)

Da un punto di vista linguistico, la sequenza mostra un lessico ricco di argentinismi, assieme ad un lunfardismo¹⁶, mentre a livello di registro va ancora evidenziato il ricorso ad espressioni volgari.

In primo luogo è interessante soffermarci sul lemma “*minas*” con il quale Javier intende designare con rabbia Romina ed in generale tutte le belle ragazze che si comportano in modo arrogante ed insensibile verso il pubblico maschile. Il *Diccionario de la Real Academia Española* attribuisce a “*mina*” l’accezione generica di “*mujer*” (cioè “*donna*”) in Argentina, Bolivia e Uruguay¹⁷, ma indica che le origini del termine risalgono all’italiano gergale per “*prostituta*”. I linguisti Gobello (1982)¹⁸ e Casas (1991) confermano che la parola proviene dal lunfardo. Sala (1982) aggiunge che in America può intendersi anche con il significato di “*donna qualunque*” o “*concubina*” e che in Argentina e Uruguay può mostrare pure l’accezione di “*prostituta que mantiene a su amante*”. In Colombia il sostantivo arriva a designare addirittura la “*donna del ladro*”, ma tutta la zona del Río de la Plata lo considera pure un sinonimo di “*muchacha*” (it. “*ragazza*”). Ci troviamo pertanto di fronte ad un lemma ricchissimo di accezioni¹⁹, persino contrastanti, che risultano difficili da conciliare in traduzione. Coscienti di una lieve perdita a cui si sottopone il metatesto, proponiamo il traduce “*ragazze*”, come del resto si evidenzia nei sottotitoli in inglese (“*girls*”). In entrambi i testi di arrivo osserviamo un piccolo livellamento della varietà diatopica che tuttavia non falsa il significato nella sottotitolazione.

Nella stessa frase si nota la locuzione colloquiale “*mirarse el ombligo*”, letteralmente “*guardarsi l’ombelico*”, che mette in luce un’attitudine egocentrica ed autocompiacente del soggetto²⁰. La

16 Il “*lunfardo*”, originariamente gergo dei bassifondi di Buenos Aires e poi di altre città del Río de la Plata, ha un lessico di base spagnolo con molti lessemi italiani. Per approfondire il tema del contatto tra italiano e spagnolo nel Río de la Plata si vedano, tra gli altri, Cancellier 2001: 69-84 e 2018: 145-171; Patat 2004.

17 Si tratta dell’undicesima accezione della parola “*mina*” (<https://dle.rae.es/?w=mina>; ultima consultazione 14-07-2021).

18 Si consulti, a tal proposito, il *Diccionario lunfardo y de otros términos antiguos y modernos usuales en Buenos Aires* (Gobello 1982).

19 La parola è pure impiegata nel linguaggio del tango argentino (López 2010).

20 La definizione si può consultare nel *Diccionario de la Real Academia Española* (<https://dle.rae.es/?w=omblogo>, ultima consultazione 14-07-2021).

proposta in italiano tende dunque a valorizzare l'espressione figurata colloquiale tramite la formula "tirarsela", che appare adeguata al contesto di parlanti adolescenti, descrivendo un atteggiamento di superiorità quasi narcisistica.

Possiamo poi soffermarci sulla presenza di un ispanoamericanismo diffuso, vale a dire il verbo "coger", che indica volgarmente l'atto sessuale²¹. La traduzione in italiano non comporta in questo caso perdite e risulta ben riprodotta nella sua valenza scurrile pure nella versione inglese ("fucking").

Il dialogo tra i protagonisti prosegue con una domanda retorica, carica di ironia, che Javier rivolge a Romina: "¿Qué te pensás que vengo por los sanguchitos, boluda?". Oltre alla coniugazione del *voseo*, impossibile da differenziare in italiano rispetto allo spagnolo peninsulare, si nota il diminutivo di "sánguche", termine culturalmente marcato, come abbiamo visto alternativo a "sándwich". In questo caso ci troviamo costretti a tradurre in italiano con "panini", soluzione corretta che tuttavia non riesce a salvaguardare appieno il termine culturale (Calvi 2006: 67-70), come del resto avviene nella sottotitolazione in inglese dove troviamo il lemma standard "sandwiches".

Infine, la domanda di Javier evidenzia di nuovo l'impiego di "boludo" – come abbiamo detto colloquialismo rioplatense – in questo contesto utilizzato al femminile per riferirsi a Romina. Rispetto alla sequenza filmica riportata nella tabella 1, dove avevamo proposto l'italiano "idiota", poiché si trattava di una definizione attribuitasi dallo stesso adolescente, in questa occasione suggeriamo "stupida". Tale scelta, pur mantenendo un tratto offensivo, mostra una sfumatura meno forte: ci pare dunque più appropriata per una situazione comunicativa nella quale Javier presenta la ragazza dei suoi sogni. Va infatti sottolineato come il risentimento e il linguaggio volgare del protagonista nascondano in definitiva il desiderio di elogiare Romina. Come avviene nella realtà, tali espressioni – in ragione della loro frequenza d'uso – e in contesti giovanili, invece di essere ritenute insulti, possono essere interpretate dai parlanti in senso quasi contrario, per ragioni di amicizia, lode o familiarità (Garzelli 2020: 50).

21 Con questa accezione, l'espressione risulta diffusa in America centrale e meridionale: <https://dle.rae.es/coger?m=form> (ultima consultazione 14-07-2021).

5. Conclusioni

Un juego absurdo si caratterizza per un ricorso ad un linguaggio colloquiale con tratti di turpiloquio che marca il dialogo tra adolescenti con l'obiettivo di rappresentare l'inesperienza del protagonista nel corteggiamento amoroso, acuita dall'arroganza e dall'insensibilità dell'amata.

Da una prospettiva umoristica, si osserva come nell'opera di Rothschild si verifichi una perfetta compenetrazione tra messaggio linguistico e iconico. Lo *humor* verbale di Javier, riconoscibile, in primo luogo nell'*inner speech* (Vygotsky 1987), si mescola con quello non verbale generato dalla sua eloquente mimica facciale, dalla gestualità parossistica e pure dall'uso di capi di abbigliamento che generano divertimento nello spettatore (il suo gilè).

Così come la sua carica di umorismo "gaucho"²², anche lo spagnolo si esprime nella sua variante rioplatense, sia da un punto di vista lessicale che prosodico.

Nella traduzione in italiano sottotitolata di alcune sequenze filmiche abbiamo tentato di non appiattare certe espressioni gergali colorite (Diadori 2012: 226) e di preservare il turpiloquio adattandolo ai differenti contesti d'uso anche con la finalità di non perdere la varietà argentina dello spagnolo cui fa ricorso l'attore. Se non sempre è stato possibile dare conto, nella versione italiana, della variante rioplatense, generando così lievi perdite linguistiche e culturali, più facile è apparsa la salvaguardia dell'umorismo, legato maggiormente alla sfera non verbale e dunque di natura più universale al di là della lingua scelta in traduzione.

Nonostante la carica di sferzante ironia con la quale il regista argentino tratteggia gli scambi tra personaggi – compresa la contrapposizione grottesca tra il mondo degli adulti e quello degli adolescenti – la storia si ricompone nel finale grazie ad una vena romantica. Lo *humor* che ha dominato tutto il cortometraggio si attenua allora nell'ultima scena dove Javier e Romina, finalmente come una coppia, ballano e cantano all'unisono, lasciando intravedere l'inizio di una relazione.

22 Si veda, a tal proposito, il seguente blog: <https://cachecine.blogspot.com/2014/07/critica-cortos-csf-un-juego-absurdo-de.html> (ultima consultazione 14-07-2021).

Riferimenti bibliografici

- Alvar M. (a cura di), 1996, *Manual de dialectología hispánica: el español de América*, Ariel, Barcelona.
- Apte M. K., 1994, Taboo words. *The encyclopedia of language and linguistics*. Pergamon, Oxford, pp. 4512-4515.
- Bruti S., Buffagni C., Garzelli B., 2017, *Dalla voce al segno. I sottotitoli di film d'autore in inglese, spagnolo e tedesco*, Hoepli, Milano.
- Calvi M.V., 2006, *Lengua y comunicación en el español del turismo*, Arco Libros, Madrid.
- Cancellier A., 2001, "Italiano e spagnolo a contatto nel Rio de la Plata. I fenomeni del *cocoliche* e del *lunfardo*", in A. Cancellier, R. Londero (a cura di), *Italiano e spagnolo a contatto 2*, Unipress, Padova, pp. 69-84.
- Cancellier A., 2018, Fenomeni interlinguistici tra italiano e spagnolo: dinamiche tensionali del *cocoliche* e del *lunfardo*, in Carotenuto C., Cognigni E., Meschini M., Vitrone F., (a cura di), *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana*, EUM-Edizioni Università di Macerata, Macerata, pp. 145-171.
- Casas J. S., 1991, "Algunos italianismos en el lunfardo", *ELUA* 7, pp. 27-43.
- Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA), 2015, Versión anotada, in <https://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea-version-anotada>.
- Diadori P., 2012, *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*, Le Monnier, Milano.
- Díaz Cintas J., Remael A., 2007, *Audiovisual Translation: Subtitling*, St. Jerome, Manchester.
- Diccionario de la Real Academia Española*, 2014, in <https://dle.rae.es/>.
- Diccionario panhispánico de dudas*, 2005, in <https://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>.
- El Vox mayor. Diccionario General ilustrado de la lengua española*, 1993, Zanichelli/Bibliograf, Barcelona.
- Enciclopedia Treccani*. Istituto dell'Enciclopedia italiana, in <http://www.treccani.it/enciclopedia/>.
- Garzelli B., 2013, "La explotación del cortometraje en la clase de español LE: *Un perro andaluz* (1929), *Belarra* (2002) y *Ana y*

- Manuel* (2004)", *redELE: revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera* 25, pp. 1-20.
- Garzelli B., 2014, "Lo humor di Almodóvar tradotto in italiano. Casi emblematici di doppiaggio e sottotitolaggio", in ¡Átame!, *La flor de mi secreto* e *Todo sobre mi madre*", in G.L. De Rosa, F. Bianchi, A. De Laurentiis, E. Perego (a cura di), *Translating Humour in Audiovisual Texts*, Peter Lang, Bern, pp. 257-277.
- Garzelli B., 2020, *La traducción audiovisual español-italiano. Películas y cortos entre humor y habla soez*, Peter Lang, Bern.
- Gobello J., 1982, *Diccionario lunfardo y de otros términos antiguos y modernos usuales en Buenos Aires*, Peña Lulo, Buenos Aires.
- Gottlieb H., 1992, "Subtitling – a New University Discipline", in C. Dollerup, A. Loddegaard (a cura di), *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 161-170.
- Grande dizionario della lingua italiana Utet*, 2018, in <http://www.gdli.it/>.
- Jüngst H. E., 2010, *Audiovisuelles Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Narr, Tübingen.
- Mehrabian A., 1972, *No verbal communication*, Transaction Publishers, Piscataway.
- López I., 2010, "Morochas, milongueras y percantas. Representaciones de la mujer en las letras de tango", *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 45 in <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero45/mutango.html>.
- Patat A., 2004, *L'italiano in Argentina*, Guerra, Perugia.
- Ricci F., 2016, "I ragazzi e il turpiloquio. L'uso delle parolacce nella comunicazione parlata", *Toscanalibri.it. Il portale della cultura toscana*, in http://www.toscanalibri.it/it/scritti/i-ragazzi-e-il-turpiloquio-l-uso-delle-parolacce-nella-comunicazione-parlata_2492.html.
- Sala M. (a cura di), 1982, *El Español de América*, tomo I, Caro y Cuervo, Bogotá.
- Soler I., 2016, "El miércoles se queda corto: *Un juego absurdo*", *Notas. Periodismo popular*, in <https://notasperiodismopopular.com.ar/2016/08/24/el-miercoles-se-queda-corto-un-juego-absurdo/>
- Tam L., 2015, *Grande dizionario di spagnolo*, Milano, Hoepli in https://www.grandidizionari.it/dizionario_spagnolo-italiano.aspx.

- Tartaglione R., Grassi G., 1985, *Lingue italiane*, Ci. Elle, Firenze.
- Vocabolario Treccani*. Istituto dell'Enciclopedia Italiana, in <http://www.treccani.it/vocabolario/>.
- Vygotsky L., 1987, [I ed.1934], "Thinking and speech", in R. W. Rieber, A. S. Carton (a cura di), *The collected works of L.S. Vygotsky* 1, Plenum Press, New York, pp. 39-285.
- Wendt C., Berg, G., 2009, "Nonverbal Humor as a New Dimension of HRI", *RO-MAN*, pp. 183-188.

Sitografia

- <https://cachecine.blogspot.com/2014/07/critica-cortos-csf-un-juego-absurdo-de.html> (Blog cinematografico su *Un juego absurdo*).
- <http://freespanishshortfilms.com/2015/10/un-juego-absurdo> (*Free Spanish short films*).
- http://www.lavoce delserchio.it/vediarticolo.php?id=27442&page=0&t_a=da-ticcio-a-ti-vedo-bene (*La voce del Serchio*. "Fatti, personaggi, ambiente, cultura e tradizioni").

Filmografia

- Rothschild G., 2009, *Un juego absurdo*. 12' (<https://vimeo.com/5919220>).
- Rothschild G., 2009, *Un juego absurdo*. 12' (con sottotitoli in inglese e francese: <https://www.youtube.com/watch?v=HbmplRqVVpg>).

Interpretare l'odio. Il caso dei tweet prodotti in Giappone nell'era della pandemia: un confronto con l'italiano

SARA SAVENTI*

Abstract: Questo contributo evidenzia alcuni elementi di interesse traduttivo nei discorsi dell'odio (*hate speech*) in Giappone, con particolare riferimento a quelli che hanno avuto come bersaglio la Cina e la comunità cinese in seguito allo scoppio della recente pandemia da Covid-19. Sebbene discorsi di natura dispregiativa nei confronti dei cinesi fossero già attestati come elemento rilevabile, seppur circoscritto, nel panorama della comunicazione sociale nipponica e ad opera soprattutto di gruppi xenofobi politicamente orientati, l'evento pandemico ha fatto spazio a nuove narrazioni all'interno dell'immaginario collettivo, amplificando alcuni aspetti di un sentimento discriminatorio latente. Tale tipologia di testi costituisce il *case study* di questo lavoro, che analizza parte di un campione dell'ampiezza di circa 1000 occorrenze rinvenute su Twitter e raccolte in un *database* stabile da chi scrive fin dai primi mesi della pandemia (marzo 2020 - giugno 2021). Il processo di interpretazione dei testi in esame ha dovuto tenere conto di diversi fattori, relativi sia alla complessità di questioni storiche e politiche, che ancora oggi inquadrano i rapporti tra la Cina e il Giappone, sia ad aspetti più strettamente connessi alla linguistica e alla teoria

* Università per Stranieri di Siena, saventisara@gmail.com.

della traduzione. Dopo una breve introduzione sull'andamento del rapporto tra i due Paesi nella storia recente e sulla questione della tutela legislativa delle minoranze in Giappone anche rispetto ai cosiddetti crimini d'odio, si analizzeranno alcuni esempi di particolare interesse linguistico e traduttivo dal *corpus* dei *tweet* di cui si è accennato, considerandone le strutture narrative ricorrenti, il linguaggio utilizzato e il lessico di maggior frequenza, facendo riferimento al quadro teorico tracciato nell'ambito del giapponese dell'*impoliteness*.

Parole chiave: discorso d'odio, lingua giapponese, relazioni Cina-Giappone, scortesie, pandemia da Covid-19

Abstract: This paper highlights elements of translational interest in Japanese *bate speech* on social media, particularly referring to texts targeting China and the Chinese community following the outbreak of the recent Covid-19 pandemic. Hate speech against Chinese people was already a detectable, albeit circumscribed, element in Japanese social communication, mainly involving politically oriented xenophobic groups. As a consequence of the pandemic, new narratives have been developed within the collective imagination, amplifying some aspects of a latent discriminatory sentiment variously spread throughout Japanese culture. The present work looks at part of a sample of around 1000 occurrences found on Twitter and collected in a stable database by the writer since the pandemic outbreak (March 2020 - June 2021). The textual analysis took different factors into account, relating both to the complexity of historical and political issues that still frame the relationship between China and Japan, and to aspects more closely connected to linguistics and translation studies. After a brief introduction on the development of the relationship between the two countries in recent history and on the question of the legislative protection of minorities in Japan with

specific respect to the so-called *hate crimes*, we will analyze some particularly interesting examples from the *corpus* of tweets mentioned above, considering their recurrent narrative structures, the language used and the most frequent lexicon, also in the framework of studies on *Japanese impoliteness* and on translation from Japanese into English.

Keywords: hate speech, Japanese language, relations between China and Japan, impoliteness, Covid-19 pandemic

1. Introduzione

In seguito allo scoppio della pandemia da SARS-CoV-2, in diversi paesi è stato significativo l'incremento di episodi di natura aggressiva nei confronti di diverse minoranze, in particolare verso individui appartenenti alle comunità asiatiche, genericamente identificati e omologati all'interno della rappresentazione semiotica del "nuovo pericolo cinese", associati al luogo di origine del virus e pertanto identificati come vettori di contagio. Questo è accaduto anche in Giappone, dove la questione dell'istigazione all'odio nei confronti di persone di origine straniera è stata posta sotto i riflettori in tempi relativamente recenti e dove, oltre alla comunità cinese di recente immigrazione, anche la comunità di origine cinese e residente da più generazioni ha storicamente sperimentato difficoltà diverse nel pieno accesso ai diritti. L'evento pandemico e il terrore che ne è derivato hanno in qualche modo trovato un aggancio in un certo immaginario sulla Cina, diverso per evidenti ragioni dalla narrazione occidentale sul 'pericolo giallo', nella nuova caratterizzazione del Paese come "l'untore" del terzo millennio. Tali aspetti si sono manifestati in maniera particolarmente evidente nei testi prodotti in ambiente digitale durante il periodo di isolamento dettato dall'emergenza sanitaria, in particolare nelle bacheche di *social media* altamente frequentati come Twitter, da cui sono tratte le occorrenze analizzate nel presente lavoro.

2. Elementi di problematicità tra Giappone e Cina. Aspetti storici e normativi

2.1. Giappone e Cina: questioni insolute dalla metà dell'Ottocento a oggi

Da tempo immemore le civiltà che abitano l'arcipelago giapponese e il territorio continentale cinese intrattengono scambi culturali ed economici. Tra le teorie più accreditate sull'origine etnica dell'attuale popolazione giapponese vi è quella che attesta ripetute ondate migratorie di genti dal vicino continente verso le isole prima e durante tutto il Primo millennio a.C. (Murphy-Shigematsu 2000: 196). Il Celeste Impero fu poi ininterrottamente un importante modello culturale per il regno di Yamato dove, perfino nel periodo compreso tra il XVII e il XIX secolo, in cui era stato interdetto quasi ogni contatto con il mondo esterno, gli 'studi cinesi' (*kangaku*) prosperarono sotto la protezione dello shogunato (Gatti 2002: 9). Il costante confronto ebbe manifestazioni ed esiti diversi nel corso di epoche caratterizzate alternativamente da periodi di pace, ma anche di ostilità.

Le tensioni di cui è rimasta traccia nella memoria collettiva contemporanea presero ad accendersi in particolare a partire dal secondo ventennio dell'epoca Meiji¹, quando il Giappone si apprestava a definire e consolidare la propria identità nazionale in senso moderno, non solo con l'attuazione di ingenti riforme dell'apparato statale interno in ambito politico e sociale, ma soprattutto attraverso l'affermazione di una decisa volontà di ampliamento della propria sfera d'influenza sul continente asiatico e l'avvio di una politica di espansionismo aggressivo (Revelant 2018: 137). In questo nuovo progetto nazionale la Cina divenne uno degli obiettivi principali dell'avventura colonialista giapponese e il Grande Impero del Giappone, che iniziò a scontrarsi in maniera decisa con l'impero cinese nella prima guerra sino-giapponese (1894-1895),

1 Prende il nome di *Meiji jidai* la parentesi storica dei quarantaquattro anni di regno (1868-1912) dell'imperatore Mutsuhito. L'insieme delle riforme che segnarono un momento di forte rottura rispetto al precedente ordine socio-economico e politico di stampo feudale è noto come *Meiji isshin* ('restaurazione Meiji') (De Palma 2008: 11-12; Gatti 2002: 13-14).

portò avanti la campagna di occupazione dei territori continentali fino alla fine della Seconda Guerra Mondiale, fino a creare uno stato fantoccio nella regione della Manciuria².

Per i giapponesi la Cina aveva rappresentato una fonte di conoscenza, un modello di società civilizzata e politicamente avanzata, la cui vicinanza aveva permesso nei secoli la trasmissione di preziosi elementi culturali come il sistema di scrittura e le tradizioni filosofiche e religiose del buddhismo e del confucianesimo. Tuttavia, con la debolezza mostrata dall'impero dei Qing (1636-1912) di fronte alle potenze occidentali, il rispetto e la reverenza del Giappone si trasformarono in disprezzo³. Questo nuovo sentimento di superiorità, le cui basi poggiavano su una comprovata inviolabilità del sistema giapponese, di fatto rimasto indenne dall'invasione occidentale dell'Asia, ha continuato a perdurare fino alla fine del secondo conflitto mondiale e ha costituito una delle motivazioni più forti utilizzate dalla propaganda nazionalista per giustificare iniziative espansionistiche giapponesi sul continente. Solo negli anni Settanta, con l'avvenuto riconoscimento della Repubblica Popolare Cinese, si è potuto assistere a una certa normalizzazione nelle relazioni tra i due stati, ma la scalata della Cina per il ritorno alla supremazia in Asia e la mancanza di un'ammenda ufficiale da parte delle autorità giapponesi per i fatti connessi all'esperienza coloniale hanno fatto ripiombare i rapporti in un clima di tensione che persiste ancora oggi.

È soprattutto la questione di un mancato riconoscimento dei crimini perpetrati nei confronti dei popoli occupati da parte del Giappone a costituire una ferita ancora aperta per i vicini cinesi. Ferita che rende difficile la riconciliazione dopo più di sessanta anni, come è parso evidente in diverse occasioni. Numerose sono le proteste cinesi scoppiate in seguito alle recenti visite da parte di

2 Lo stato del Manchukuo (o, in giapponese, *Manshū koku*) fu proclamato nel marzo del 1932 (Beasley 1969: 300-301) e costituiva nominalmente un territorio “multietnico, nato per assicurare una pacifica convivenza tra cinesi, mancesi, mongoli, giapponesi e coreani”. In realtà, si trattava di uno stato fantoccio, dove il potere decisionale effettivo era nelle mani di generali, consiglieri e viceministri nipponici (Revelant 2018: 372).

3 Per una ricognizione dettagliata sulle vicende che hanno portato all'inasprimento dei rapporti sino-giapponesi tra la seconda metà dell'Ottocento e la prima metà del Novecento si confronti Beasley (1969) e Revelant (2018).

vari primi ministri e politici di spicco al santuario Shintō Yasukuni di Tokyo (Van Kemenade 2006: 48), luogo dedicato ai soldati caduti per la patria, ma che ospita anche le tavolette commemorative di diversi criminali di guerra (Vienna 2008: 288), così come le polemiche insorte per la questione della revisione dei testi scolastici (*kyōkasbo no mondai*), una modalità ambigua di presentazione agli studenti giapponesi dei fatti storici connessi, ad esempio, al massacro di Nanchino⁴ o allo sfruttamento delle *ianfu*⁵, anche conosciute come *comfort women* (Mitani 2012: 253 e segg.). Secondo statistiche di poco precedenti lo scoppio della pandemia, le vicende storiche rimangono un punto nevralgico per la fluidità delle relazioni sino-giapponesi e sul futuro dei rapporti tra i due Paesi si osserva una percezione piuttosto pessimista: l'80% dei giapponesi e il 59% dei cinesi si dicono preoccupati per le dispute territoriali ancora in corso, in particolare nell'area del Mar cinese orientale e delle contese isole Senkaku/Diayou, oltre che per i potenziali sviluppi di questioni economiche e geopolitiche nate in seguito a una crescente concorrenza tra i due stati nell'area dell'Asia-Pacifico (Stokes 2016).

Dai primi anni Duemila anche una certa *Pop Culture* è diventata specchio di questo sentire e alcuni autori hanno proposto opere in cui l'orgoglio nazionale viene promosso attraverso reinterpretazioni nazionaliste del ruolo del Giappone nei fatti accaduti durante la guerra del Pacifico e rappresentazioni negative delle culture cinese e coreana, dispiegando narrazioni xenofobe, sensazionali e allarmiste dominate dalla dicotomia del Noi *versus* Loro. Il *manga Chūgoku Nyūmon* (2005), letteralmente 'Introduzione alla Cina', di Akiyama J. e Kō B., dipinge l'immagine di una Cina abitata da un popolo di depravati, ossessionati dal cannibalismo: nell'opera, oltre a definire la Repubblica Popolare come "la potenza mondiale della prostituzione", attribuendo all'industria del sesso il 10% del prodotto interno nazionale, si negano le atrocità attribuite al Giappone durante gli anni dell'occupazione militarista, le quali

4 Celebre denominazione per uno dei massacri più atroci di civili e militari della seconda guerra sino-giapponese. Per approfondimenti sul tema si confronti tra gli altri Yoshida, 2006.

5 Letteralmente 'donne di conforto', con questi due termini si suole indicare tutte le donne giapponesi, coreane e cinesi costrette alla prostituzione dai soldati giapponesi durante il periodo della colonizzazione del continente asiatico.

non sarebbero altro che una pura invenzione del governo cinese per favorire la diffusione di sentimenti anti-giapponesi nel Paese (Sakamoto 2017: 254 e segg.).

Tuttavia, le controversie storiche irrisolte non sembrano rappresentare l'unico fattore di disturbo per le relazioni che attualmente intercorrono tra i due paesi: un problema ad oggi ancora in agenda per osservatori internazionali come Amnesty International⁶ risiede nelle condizioni di non accesso o accesso parziale sperimentate dalla minoranza cinese residente da più generazioni su suolo giapponese. Quest'ultima infatti, non ha ancora tratto pieno beneficio dal lento recepimento in Giappone della normativa internazionale in tema di tutela delle minoranze (Vienna 2008: 273-274), fatto parzialmente ascrivibile all'idea che l'arcipelago sia abitato da un popolo ontologicamente unico e omogeneo (Barbaro 2016: 39). L'immagine di "giapponesità", che ha riconquistato ampi spazi nella cultura popolare a partire dagli anni Sessanta grazie alla narrazione del *Nihonjinron*⁷, affondava le sue radici nell'idealizzazione culturale dell'unicità e dell'omogeneità etnica della comunità nipponica. Tale narrazione consacrava la nazione come moderna manifestazione di una comunità dove, in virtù di una linea continua di consanguineità, dall'alba dei tempi, razza e nazione si fondevano in un'unica entità o 'popolo' (*minzoku*). La comunità diveniva quindi parte di uno 'stato-famiglia' (*kazoku kokka*) e l'imperatore, innalzato al livello più alto del culto Shintō, assumeva il ruolo di capo del popolo e padre divino (Weiner 2009: 1-2).

Queste teorie costituirono l'ideologia alla base del militarismo giapponese e dell'espansione territoriale in Asia negli anni Trenta, quando il senso di superiorità innescato dagli avvenimenti della fine del periodo Meiji, di cui si è accennato, fu di fatto rafforzato dall'incontro del Giappone con la cultura cinese e con quella coreana nel contesto coloniale, dando vita a sentimenti anti-cinesi e

6 Si confronti URL: <https://www.amnesty.org/en/countries/asia-and-the-pacific/japan/report-japan/#endnote-3>.

7 Letteralmente 'teorie sui giapponesi', questi testi mettevano in evidenza le più disparate e presunte caratteristiche intrinseche alla cultura giapponese, unica e diversa da tutte le altre (Lie 1997: 85-86). Sebbene oggi siano stati abbandonati poiché ritenuti privi di fondamento, le teorie e i contenuti che sono stati diffusi per decenni attraverso di essi sono ancora fortemente radicati nella percezione comune del popolo giapponese.

anti-coreani che divennero ben presto parte del repertorio ideologico del razzismo giapponese. Anche dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale, la situazione non conobbe subito miglioramenti evidenti: in media, i lavoratori cinesi e coreani, molti dei quali erano stati forzatamente trasferiti nell'arcipelago durante gli anni del conflitto, erano pagati un terzo in meno dei lavoratori indigeni, concentrati in piccole aziende in subappalto, cantieri, miniere; le donne erano invece indirizzate principalmente all'industria tessile. La marginalizzazione economica si accompagnava a quella sociale, per cui la maggior parte dei lavoratori viveva in modesti ostelli o, nel caso di lavoratori a giornata, in baraccopoli appositamente istituite: in questi luoghi mancavano spesso le condizioni igienico-sanitarie di base, per cui tra la comunità cinese erano frequenti i casi di infezione e dissenteria, fenomeni che i giapponesi associavano a caratteristiche inerenti all'etnia (Weiner 1997: 55-56). La stampa giapponese, da parte sua, contribuì a dipingere un'immagine dei cinesi come di un popolo incline alla criminalità, riportando nella cronaca quasi esclusivamente i reati commessi dai lavoratori cinesi (Vasishth 1997: 122).

Questa visione fortemente derogatoria sembrerebbe essersi mantenuta latente fino ai giorni nostri: al 2016 solo l'11% dei giapponesi aveva un'opinione positiva della Cina. Da parte cinese, sembrerebbe esercitarsi la medesima cortesia: in entrambi i Paesi, infatti, sarebbero ampiamente diffusi stereotipi negativi specchiati, che alludono alla violenza, l'arroganza e la disonestà del rispettivo vicino (Stokes 2016). Comunque, è un dato che, in Giappone, l'esclusione sociale dei cinesi nella contemporaneità si riscontra in diversi aspetti della vita sociale, come nel caso dell'accesso al mercato immobiliare, dove non è raro vedersi negata la disponibilità di prendere in affitto appartamenti (Arudou 2015).

Tali elementi sono, sì, indicativi del più ampio problema del confronto con la diversità culturale, come dell'accettazione e della spesso distorta percezione delle minoranze (Ostheider 2009: 229 e segg.) manifestata da una parte della società giapponese, all'interno della quale, ad esempio, l'immigrazione viene ancora largamente tollerata come un fenomeno temporaneo (Douglass-Roberts 2000: 10 e segg.), mentre la prospettiva dell'inclusione dell'Altro viene spesso presentata nel dibattito pubblico come una minaccia

nei confronti di valori quali l'armonia e la cooperazione, che si vogliono intrinseci alla cultura autoctona. Sia prova di questo sentire, condiviso da una parte dell'opinione pubblica, il fatto che, ancora nel 1986, l'ex Primo Ministro Nakasone, durante un incontro con i membri del suo partito, dichiarava che la causa del progressivo declino americano risiedeva nell'eterogeneità (*o-majiri*), e quindi minore intelligenza, del popolo statunitense (Goodman 2003: 2). D'altra parte, in passato il Giappone è stato ripetutamente richiamato dalle Nazioni Unite in materia di tutela delle minoranze, soprattutto per la mancanza di una legge che vietasse il proliferare di discorsi d'odio: l'invia speciale dell'ONU Rita Izsak, ad esempio, ha esortato il Giappone a dotarsi di un'istituzione indipendente dedicata alla raccolta di dati e informazioni precise sulle minoranze, per poter far luce sulla realtà di questi gruppi e ricavarne opportune strategie educative a beneficio della comunità (Murai 2016). Di fatto la comunità cinese residente in Giappone ha sperimentato più duramente gli effetti di questa condizione nel periodo della pandemia.

2.2. Il crimine d'odio in Giappone: normativa vigente e spazi di perfettibilità

A livello internazionale è assente una definizione ampiamente condivisa del discorso dell'odio, tale da poter stabilire quando il diritto alla libera espressione di un'opinione sfoci nella denigrazione e nella violenza ai fini dell'esclusione sociale (Petrilli 2020: 11). Questo dualismo trova risposte diversificate in contesti democratici, che seguono sostanzialmente due modelli di approccio legislativo nei confronti dei reati di *hate speech*: quello americano, avverso alla criminalizzazione del discorso d'odio diretto a soggetti specifici, e quello europeo, più favorevole alla regolamentazione. Caso particolare è quello del Giappone, dove non è presente alcuna legge che punisca i reati d'odio e di incitamento all'odio, né nell'ambito pubblico né in quello privato. Secondo Hikagi e Nasu (2021: 2), i quali hanno operato recentemente la prima vera ricognizione sullo stato di diritto in materia di crimini d'odio nell'arcipelago nipponico, sebbene l'approccio giapponese possa sembrare in linea con una visione garantista dei diritti e delle libertà fondamentali dei

singoli individui, esso sarebbe piuttosto sintomo di una sorta di “apatia” nei confronti degli interessi delle minoranze diffusa nel paese.

Dalla fine della Seconda Guerra Mondiale, i diritti umani in Giappone sono stati regolamentati attraverso la mediazione dei trattati internazionali. Tuttavia, convenzioni stabilite nell’ambito delle Nazioni Unite come la *Convenzione internazionale per l’eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale* (ICERD) del 1965 e la *Convenzione internazionale sui diritti civili e politici* (ICCPR) del 1966 sono state faticosamente recepite dal sistema normativo nipponico rispettivamente nel 1995 e nel 1979 a seguito di animati dibattiti (Vienna 2008: 273-274). Il panorama ha preso a cambiare dai primi anni Duemila, quando gruppi xenofobi tornati a manifestarsi apertamente con rinnovato vigore nel dibattito pubblico hanno cominciato a invocare l’espulsione di cittadini coreani e figli di unioni miste dalle principali città giapponesi. Da quel momento sono state messe in atto iniziative a livello locale per contrastare un fenomeno discriminatorio crescente e rispondere così all’esigenza di tutela delle categorie colpite.

È proprio dall’analisi di questi episodi che è stato possibile osservare la peculiare modalità di applicazione delle direttive recepite dall’ONU da parte delle autorità giuridiche giapponesi in quegli anni. Un caso eclatante, infatti, ha riguardato le dimostrazioni xenofobe avvenute tra dicembre 2009 e marzo 2010 di fronte ad una scuola elementare coreana di Kyōto: la corte di Kyoto condannò i manifestanti, facenti capo al gruppo di estrema destra denominato Zaitokukai⁸, alla reclusione e al pagamento di una somma di circa 12 milioni di yen (Fackler 2013) e tuttavia, in assenza di una legge che normasse specificamente la sanzionabilità di crimini d’odio commessi su base discriminatoria di tipo razziale, la Corte non fu in grado di applicare la normativa ICERD, ma dovette limitarsi a citarla come fattore avente peso sulla definizione dell’entità del danno (Kondo 2021: 23-24).

Secondo quanto riportato dal Ministero della Giustizia giapponese, tra l’aprile 2012 e il settembre 2015 si sarebbero verificati

8 Il nome completo è *Zainichi Tokken Yurusanai Shimin no Kai*, letteralmente ‘Associazione dei cittadini contro i privilegi speciali degli *zainichi*’.

1152 episodi di *hate speech*⁹. Malgrado questo costituisse già allora una base legislativa per poter procedere alla regolamentazione del discorso d'odio attraverso una legge nazionale, tale obiettivo rimaneva apparentemente non prioritario nell'agenda delle istituzioni. Dopo una ordinanza preliminare promulgata dalla città di Osaka nel 2016 (Yamawaki-White 2020), a maggio dello stesso anno è stata finalmente emanata in Giappone la *Legge per l'eliminazione del discorso d'odio* (*Heitosupīchi kaishōbō*)¹⁰, meglio conosciuta con la sigla HSEA (*Hate Speech Elimination Act*), per la tutela di persone di origine non giapponese legalmente residenti in Giappone. I limiti di questa norma sono tuttavia numerosi: per prima cosa, differisce fortemente da quanto stabilito dalla direttiva ICERD, che richiede l'applicazione della tutela a prescindere dallo *status* di immigrato dell'individuo o del gruppo colpito (Osaki 2016); in secondo luogo, la legge non vieta l'incitamento all'odio e non stabilisce nessuna sanzione o pena per chi commetta tale reato. In sostanza, essa non regola il discorso d'odio in quanto crimine, ma viene utilizzata come criterio di ausilio all'interpretazione del reato, stabilendo che “*unfair discriminatory speech and behaviour will not be tolerated*” (Kondo 2021: 28-29). La normativa, pertanto, continua a dividere l'opinione pubblica tra coloro che la ritengono insufficiente e quanti temono che, a causa della mancanza di chiarezza sulla definizione di reato di incitamento all'odio, i governi locali possano giungere a una libera e radicale interpretazione del testo, minando la libertà di espressione individuale garantita dalla Costituzione.

Di fatto, ad oggi non sono state molte le iniziative promosse per il miglioramento della norma: solo nel 2019 la città di Kawasaki nella prefettura di Kanagawa, dove risiede una delle più numerose comunità coreane in Giappone, ha emanato la prima ordinanza con concrete sanzioni penali contro il discorso d'odio diffuso in una manifestazione anti-coreana (Ichimura 2019). Ad

9 Si confrontino i dati riportati sul sito del Ministero della Giustizia (URL: www.moj.go.jp/content/001206812.pdf).

10 Abbreviazione della forma completa *Honpōgai shushinsha ni taisuru futōna sabetsuteki gendō no kaishō ni muketa torikumi no suisbin ni kansuru bōritsu* ('Legge sulla promozione di iniziative per eliminare parole e comportamenti discriminatori ingiusti contro gli stranieri in Giappone').

ogni modo, secondo una valutazione effettuata in applicazione dell'Indice MIPEX, il Giappone rappresenterebbe una delle poche e marcate eccezioni nel panorama internazionale,¹¹ non contemplando all'interno del proprio sistema giuridico leggi efficaci contro la discriminazione e organismi indipendenti per la tutela della parità dei diritti (Kondo 2021: 31).

3. La lingua dell'odio in Giappone: la letteratura e il caso della pandemia

3.1. La “scortesia” in giapponese

Nell'immaginario collettivo sul Giappone, pare diffusa la convinzione che il giapponese non sia una lingua capace di esprimere l'odio. L'attenzione riservata sia nella ricerca, sia nella didattica, agli studi sul linguaggio onorifico e in generale al complesso sistema della “cortesia” giapponese (Obana 2019), oltre alla conoscenza della predilezione nella cultura giapponese per perifrasi e circonlocuzioni che non risvegliano con troppa immediatezza le anime delle parole (Diadori 2018: 247), hanno infatti oscurato un dato tanto incontrovertibile, quanto evidente, e cioè che anche questa lingua, come ogni altra lingua storico-naturale, presenti forme e modalità per comunicare disprezzo e volontà di offesa in maniera anche molto palese¹². La necessità di osservazione della cosiddetta *impoliteness* da una prospettiva sociolinguistica, e non solo, veniva evidenziata in Giappone già negli anni Settanta (Hoshino 1971); dopodiché essa è rimasta disattesa fino quasi agli anni Duemila (Nishio 1998) e oggi risulta particolarmente urgente nell'ambito della comunicazione tecnologicamente mediata, specialmente alla luce di fenomeni endemici nella nostra contemporaneità, come il cyberbullismo (Nishimura 2019: 265) e più in generale la diffusione di discorsi d'odio fuori e soprattutto dentro la rete (Culpeper-Hardaker 2017).

11 Si vedano i dati del MIPEX su <https://www.mipex.eu/anti-discrimination>.

12 Si confronti Nishimura (2019) per una completa e aggiornata sintesi sugli studi condotti in Giappone fino ad oggi in ambito di linguaggio giapponese dell'*impoliteness*, inteso sia come linguaggio spiccatamente offensivo sia come atto verbale che minaccia l'immagine dell'interlocutore in un determinato contesto comunicativo.

Sul linguaggio della scortesia si è soffermato anche Calvetti (2014), che a sua volta ha inteso approfondire premesse teoriche sviluppate da Culpeper (2003) sulla base del modello di Brown e Levinson (*Universal Theory of Politeness*, 1987) per la formulazione di una teoria universale sulla *politeness* nelle lingue. Nei suoi studi, Calvetti (2014: 294 e segg.) ha analizzato un *corpus* di occorrenze testuali in base alle categorie individuate da Culpeper, riprendendo il concetto di “faccia” elaborato da Brown e Levinson - dove “faccia” è da intendersi come “l’immagine privata o pubblica che un determinato attore dell’interlocuzione propone nei confronti del mondo esterno” (Calvetti 2014: 294). Nel farlo, ha suddiviso le strategie dell’*impoliteness* in scortesia palese, positiva, negativa; sarcasmo; ipercortesia. Per ogni categoria, inoltre, ha identificato specifici aspetti fonetici e prosodici.

Questo modello non è tuttavia da considerarsi universalmente applicabile, in virtù di fattori che variano tra cultura e cultura (Diadori 2018: 239): pertanto ad esso Calvetti (2014) ha affiancato un’indagine pragmatica su dati reali, a fronte della generale peculiarità delle strutture morfo-sintattiche delle diverse lingue in termini di cortesia-scortesia e delle specificità del giapponese, che presenta, tra le altre cose, un linguaggio onorifico altamente sviluppato (*keigo*). Quest’ultimo, benché spesso interpretato come la sola manifestazione della *politeness* della lingua giapponese, rappresenta soltanto una, talvolta ingannevole (Obana 2019), tra le strategie morfo-sintattiche (oltre alle numerose modalità che coinvolgono altri aspetti della comunicazione verbale e non verbale) attraverso cui in questa lingua si mette in pratica un approccio “cortese” alla comunicazione: il ventaglio di possibilità di costruzione di una frase di questo tipo in giapponese si amplia dunque parallelamente al grado di complessità della traduzione verso lingue che non contemplino in merito la stessa varietà.

Particolarmente interessante per il nostro studio è l’aspetto della scortesia palese, dato che, come detto, uno dei miti diffusi è che la lingua giapponese non si presti facilmente all’espressione di impropri e insulti. Di fatto, l’analisi testuale che segue ci permette di evidenziare una differenza che risiede spesso nei campi semantici coinvolti. Se, infatti, in giapponese non risultano tabuizzati ambiti come quello sessuale (Calvetti 2014: 298) e religioso (Nishimura 2019: 266), fonte di insulti per lingue come l’italiano o anche il ci-

nese, al contrario si fa ampio ricorso, per esempio, alla terminologia relativa a handicap fisici o psichici in un'ottica di evidenziazione di una presunta inferiorità della vittima di ingiurie (Calveti 2014: 299-300). A ciò si aggiunge che gli insulti risentono anche di variabili legate alla situazione comunicativa, che può essere ad esempio mediata dal computer e quindi influenzata da fattori come la distanza interpersonale, come negli esempi trattati in questo lavoro. Questi e altri elementi (Diadori 2018: 238 e segg.) pongono questioni di notevole importanza nell'approccio alla traduzione di formule scortesie, di cui l'odio si avvale, dal giapponese a una lingua distante come l'italiano, questioni che sono oggetto di analisi del presente lavoro.

3.2. L'odio nella pandemia: il campione raccolto e la metodologia di ricerca

Come in molti Paesi del mondo, durante lo scoppio della recente pandemia in Giappone si è assistito a episodi di discriminazione sia contro turisti cinesi temporaneamente presenti sul territorio, sia contro cittadini di origine cinese residenti nell'arcipelago anche da più generazioni. Il rischio del contagio, in buona sostanza, ha infatti attivato paure latenti che già nutrivano l'immaginario xenofobo e che sono state favorite dall'alto livello di disinformazione e allarmismo che ha travolto i media nei primi mesi dalla scoperta del virus. Così, proprio durante il primo periodo di distanziamento sociale dettato dall'emergenza sanitaria, come altri *social network* anche Twitter è diventato il palcoscenico di un dilagante sentimento discriminatorio nei confronti della Cina e dei cinesi.

Il *corpus* alla base di questo lavoro, che considera testi prodotti sul popolare servizio di microblogging ed è costruito da chi scrive, comprende attualmente circa 1000 post raccolti da marzo 2020 a agosto 2021 ed è stabilmente residente in un documento Word nel quale sono stati riportati il testo integrale del post, la data e la fonte di ogni singola occorrenza. La ricerca dei testi, di cui si riporta in questa sede un campione rappresentativo per tematiche e questioni di carattere traduttivo, non è stata eseguita attraverso strumenti automatici che cercassero tra i *tweet* turpiloquio, vocaboli spiccatamente volgari o stringhe di significato specifici, in virtù dell'attestata capacità del discorso d'odio di insinuarsi nei canali comunicativi

senza necessariamente ricorrere a un linguaggio dichiaratamente osceno, blasfemo e offensivo, ma piuttosto utilizzando numerose e diverse strategie linguistiche in grado di piegare termini di uso comune allo scopo discriminatorio (Ferrini, Paris 2019). Per orientarsi nella vastità della rete si è quindi deciso di considerare soltanto i post che presentassero alcuni degli *hashtag* che sono diventati *trending topics* nei primi mesi della pandemia, come ad esempio #*chūgokujinwanibonnikuruna* (lett. ‘cinesi non venite in Giappone’), o il suo corrispettivo in lingua inglese #*ChineseDontComeToJapan* (Rich 2020, Iizuka 2020). È stata dunque svolta una ricerca manuale attraverso lo strumento di navigazione fornito da Twitter, per poi proseguire successivamente verso un livello più profondo di analisi, con l’obiettivo di individuare ulteriori messaggi d’odio contenuti nei testi. La ben nota possibilità di nascondersi dietro a un certo anonimato nell’utilizzo di tali mezzi di comunicazione ha reso impossibile l’identificazione precisa degli autori dei post, dunque del profilo dei soggetti scriventi, i quali sono soliti utilizzare *nickname* o nomi falsi per pubblicare le proprie idee e opinioni sul *social network*. E tuttavia è possibile presumere che si tratti di individui digitalmente alfabetizzati, rappresentanti una parte comunque considerevole dell’opinione pubblica, vista la numerosità delle occorrenze.

L’analisi e la traduzione dal giapponese all’italiano dei *tweet* raccolti hanno messo in evidenza una sorta di cortocircuito tra discorsi e narrazioni d’odio ricorrenti in merito alla Cina con il nuovo stigma della responsabilità prima della pandemia. Gli elementi di natura linguistica identificati nello stile che accomuna le occorrenze testuali rilevate hanno sollecitato una riflessione accurata su caratteristiche peculiari del linguaggio giapponese dell’*impoliteness* cui si è già accennato. Essi hanno inoltre indotto a un’attenta considerazione in merito alle strategie traduttive da adottare di fronte a tale tipologia testuale, tenendo conto degli studi ad oggi condotti sulla linguistica contrastiva tra il giapponese e l’italiano.

4. L’analisi dei testi

Come esplicitazione del criterio di selezione descritto, a titolo esemplificativo, diremo che il presupposto alla base della scelta è stato che gli *hashtag* citati rappresentassero di per sé messaggi d’o-

dio: prendendo ad esempio l'espressione *Chūgokujin wa Nihon ni kuruna*, benché si tratti di una formulazione che utilizza lessico di uso quotidiano non connotato di per sé in senso negativo, si è ritenuto che l'invito stesso suggerisse quell'intento di esclusione dalla convivenza e dal dialogo di cui parla Petrilli (2020: 51) in merito alle caratteristiche dello *hate speech*. Questa particolare espressione, tradotta in italiano come 'Cinesi non venite in Giappone', ha evidenziato immediatamente diverse questioni di ambito strettamente linguistico. Si è innanzitutto dovuto riflettere sull'attribuzione del genere e del numero nella resa in italiano di elementi di una lingua che non presenta tale marcatura, aspetto che ha complicato la rilevazione del *target* del messaggio d'odio. Sebbene non siano stati riscontrati particolari indicatori, come i suffissi *-tachi*, *-ra* di cui talvolta la grammatica giapponese si avvale per marcare il plurale (Sugeta 2009: 39), si è scelto in questo caso di tradurre gli elementi dell'espressione come il soggetto e il verbo predicativo (*Chūgokujin - kuruna*) sempre nella forma plurale, poiché dall'analisi dei testi è parso che il senso del messaggio implicasse un coinvolgimento dell'intera comunità cinese e non di un singolo individuo.

- (1) *Tanomukara mō chūgokujinwa konaide hoshii sore ni tsukiru*
#chūgokujinnibonnikuruna #chūgokujinnokaomomitakunai
 Vi imploro cinesi, non voglio che veniate più non chiedo altro
#cinesinonveniteingiappone #Nonvogliolederelafacciadiuncinese

L'ipotesi che tale *hashtag* si configuri come discorso d'odio è corroborata dall'osservazione dell'uso del verbo alla forma dell'imperativo categorico (*kuruna*), che in giapponese è percepito come fortemente scortese in contesti comunicativi in cui il messaggio è formulato verso destinatari sconosciuti e indistinti (Calveti 2014: 300).

Un altro degli *hashtag* più diffusi durante l'era della pandemia è stato *#Chūgokushine*, direttamente traducibile con l'imperativo 'Cina muori', forma in linea con la prevalente funzione conativa che caratterizza la quasi totalità dei post analizzati. Secondo quanto si legge nella relazione prodotta nell'ambito del progetto *Silence Hate! Giovani Digitali contro il razzismo* del 2018, promosso dall'Unione Europea, gli adolescenti inserirebbero l'esortazione "muori" nell'insieme delle cosiddette "parole sassi", vere e proprie

armi verbali che provocano dolore nelle persone che le ricevono¹³. Dunque il verbo *shinu* ('morire'), ricorrente nella maggior parte dei post analizzati (esempi 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15) pur non essendo di per sé un termine appartenente al turpiloquio, usato in contesti evidentemente discriminatori e per di più nella forma all'imperativo, assume chiaramente la specifica funzione di ferire.

La scelta della forma verbale all'imperativo tocca la più complessa questione del giapponese come lingua a forte asimmetria interazionale (Diadori 2018: 239) e con un linguaggio onorifico altamente sviluppato, elementi che pongono difficoltà di carattere notevole anche nell'approccio alla traduzione verso altre lingue, tra cui l'italiano: la durezza percepita dall'interlocutore giapponese di fronte all'uso dell'imperativo non è esattamente la stessa di quella che un parlante italiano può avvertire sentendo la corrispondente forma in italiano. Questa differenza è data soprattutto dall'ampiezza della gamma di livelli nella scala di cortesia-scortesia da cui il parlante giapponese può attingere a seconda del contesto e dell'interlocutore, riservando pertanto l'uso dell'imperativo categorico a determinati contesti estremamente informali. Questa forma, sebbene solitamente evitata, si è rivelata molto ricorrente nei testi presi in considerazione (*kiero* 'sparisci', *shine* 'muori', *kaere* 'tornatevene a casa' negli esempi 2 e 3), aspetto che ha assunto una certa rilevanza durante l'analisi testuale e di cui si perde parziale vigore nella traduzione in italiano, in cui si è optato per la forma all'imperativo disponibile nella nostra lingua:

- (2) #*Chūgokushine Chūgoku atama warui kiero*
#Cinamuori Cina mente stupida sparisci
- (3) #*Chūgokushine #chūgokujimwanibonnikuruna*
#*Chūgokukyōsantō wa jinrui no teki hitogoroshi-kuni demo ari*
kitanai kuni beiki de warikomi mindo mo hikui gomikoku Nibon
kunna kaere
#Cinamuori #cinesinonveniteingiappone Il #PartitoComunista-Cinese è nemico dell'umanità e anche un paese di assassini. È un paese sporco, un paese spazzatura che con la sua ignoranza si intrufola senza scrupoli anche quando c'è la coda. Non venite in Giappone. Tornatevene a casa

13 Si veda <http://www.silencehate.eu/wp-content/uploads/2019/11/Silencehate-manuale-logo-compresso-1.pdf>.

Altra caratteristica della lingua giapponese che ha posto qualche difficoltà nel processo traduttivo è rappresentata dall'uso di segmenti che creano un enunciato dalla sintassi piana e “serrata”, come nell'esempio 3, dove la copula scompare per lasciare spazio a una sequenza di aggettivi usati in funzione predicativa, o dove è completamente assente il ricorso a pronomi relativi, per cui la frase che precede il sostantivo lo modifica senza alcun elemento necessario (Sugeta 2009: 42) (*Chūgokukyōsantō wa jinrui no teki, hitogoroshikuni demo ari kitanai kuni heiki de warikomi mindo mo hikui gomikoku* ‘Il #PartitoComunistaCinese è nemico dell’umanità e anche un paese di assassini. È un paese sporco, un paese spazzatura che con la sua ignoranza si intrufola senza scrupoli anche quando c’è la coda.’). Questo aspetto della lingua giapponese sembra essere favorito dal tipo di linguaggio del *microblog*, estremamente breve e informale. Tuttavia, la resa in italiano richiede l’inserimento di elementi morfo-sintattici come pronomi relativi o preposizioni che rendano la frase funzionante e dotata di senso, procedimento che si è dovuto adottare in fase di traduzione.

Nell'esempio che segue (4) l'uso della forma in *-te kudasai* (forma dell'imperativo cortese) potrebbe far pensare a un approccio cortese al dialogo. In realtà in giapponese la ridondanza di determinate forme cortesi può provocare l'effetto opposto, operando come meccanismo di sarcasmo, confermato dal contrasto con il contesto e il cotesto, dove è evidente il ricorso a un lessico tra lo spiccatamente e il velatamente offensivo (*kuso* ‘merda’, *yogoremasu* ‘sporcarsi’, *shine* ‘muori’, *fuck* ‘fanculo’), a dimostrazione dell'importanza della componente pragmatica nella costruzione della cortesia e della scortesia linguistica. In questo caso si parla anche di *ingin burei* (“grande cortesia scortese”), strategia offensiva, che può indurre in errore anche non madre lingua, nel tentativo di produrre enunciati con registro cortese (Calvetti 2014: 307-308). Nella resa in italiano si è optato per un ‘vi prego’ che, suonando velatamente obsoleto all'orecchio del parlante contemporaneo italiano anche in una situazione di invito cortese, riesce in qualche modo a trasmettere la vena sarcastica dell'enunciato nella lingua fonte.

- (4) *Shūgakuryokō Tōkyō no yoteidatta no ni, kuso tsuman' nasōna toko ni narisōdesu... zenbu Chūgoku no baiotero no seidesu. Isshō no omoide o kizutsuke rarete... zettai ni yurushima-*

sen... chūgokujin, nidoto Nibon ni konaide kudasai. Nidoto Nibon no kūki o yogosanaide kudasai. Chūgokujin ga sawat-ta mono wa yogoremasu. #Chūgokushine #FuckChina

Era programmata una gita scolastica a Tokyo, ma temo che toccherà andare in un posto palloso... È tutto per colpa del bioterrorismo cinese... Ricordi di una vita andati distrutti... Non vi perdonerò mai... Cinesi, vi prego di non venire mai più in Giappone, vi prego di non inquinare più l'aria in Giappone. Tutto ciò che i cinesi toccano si insudicia. #Cinamuori #FuckChina

Segue qui una serie di esempi, dove il messaggio discriminatorio motivato da una presunta contagiosità da nuovi "untori" si accompagna a un'immagine del popolo cinese associata alla sporcizia nelle stesse modalità del passato, quando era tutt'altro che auspicata l'integrazione al di fuori delle comunità residenziali designate da parte degli immigrati cinesi, perché considerati poco inclini all'igiene e portatori di malattie. In effetti, in questo contesto si rileva la speciale carica offensiva del linguaggio ingiurioso connesso all'ambito scatologico e della sporcizia in generale, che è sì presente anche nel repertorio della scortesia di altre lingue oltre al giapponese, ma che in virtù di una stretta connessione con un'idea di 'impurità' (*kegare*) fortemente tabuizzata nelle tradizioni del buddhismo e dello Shintō, come si vede negli esempi 5 e 6 di seguito, pone problemi specifici nella trasmissione di testi ad esempio verso l'italiano, lingua in cui una data espressione potrebbe non essere percepita come parimenti insultante.

(5) *Chūgokujin ni kushami hikakerareta. Shawā abi ni ie ni kaetta. Ichinichi ga dainashi. #chūgokujinwanihonnikuruna*
Un cinese mi ha starnutito addosso. Sono tornato a casa a farmi una doccia. La giornata è rovinata. #cinesinonveniteingiappone

(6) *Komento arigatōgozaimasu. Hontōdesu yo ne. Chūgoku ni wa ikari shika kanjimasen. Nibon de chūgokujin wa mitakunaidesu. Zutto ano yōna fueiseina kankyō de i tsudzuke, byōki o tsugitsugi to umidashi, sekaijū o iekini fukō ni shita Chūgoku wa horobe to omoimasu*

Grazie per il tuo commento. È proprio così non è vero? Provo solo rabbia per la Cina. Non voglio vedere cinesi in Giappone. Penso che la Cina, che è stato da sempre un ambiente così poco igienico, ha prodotto una malattia dopo l'altra e ha reso in un attimo il mondo infelice, dovrebbe essere distrutta.

Un altro aspetto problematico dal punto di vista traduttivo è stato proprio quello della variazione dei campi semantici coinvolti, difficoltà che si rivela particolarmente evidente nell'ambito della scortesia, dove a livello lessicale, per terminologia o espressioni cristallizzate, si fa spesso riferimento a determinati ambiti strettamente legati ad aspetti culturali specifici (Diadori 2018: 145). A questo riguardo per la resa italiana del post riportato nell'esempio 7, si è avvertita la necessità di optare per un leggero slittamento semantico nella traduzione dell'espressione *nimotsu kuni*. La locuzione, traducibile letteralmente come 'paese bagaglio', contempla il ricorso a un termine tipico dello slang usato per la sanzione di *warui taido*, ovvero comportamenti considerati come difficilmente tollerabili all'interno della società giapponese. Intendendo indicare con questa espressione una persona che rappresenta un peso gravoso per il parlante (Kasschau, Eguchi 1995: 87), si è deciso di renderla in italiano con il modo di dire di senso equivalente 'essere una palla al piede'.

- (7) *Kuso Chūgoku! Omaera wa sekai ni taishite dore dake yarakashita to omotte iru no ka na? Zensekai no ningen ga kurushimi shinde iru no o mite nani o omou? O baka de morarunashi no ningendakara nani mo omowanai ka. Hanzaisha mo chūgokujin ga karan-derushi nanite o nimotsuna kuninandaro. Chūgokukyōsantō o boroboshite kudasai. Shine! Chūgoku! #Chūgokushine*
Cina merda! Ma voi siete consapevoli di cosa avete fatto al mondo? Cosa pensate quando vedete esseri umani di tutto il mondo che soffrono e muoiono? Siete persone stupide e senza morale, per forza che non pensate a niente. I cinesi fanno pure comunella con i criminali, che palla al piede siete! Distruggi il Partito Comunista Cinese! Muori! Cina! #Cinamuori

Ecco di seguito alcuni tra i commenti in cui possiamo rintracciare l'utilizzo ripetuto del termine *kuso* (lett. 'merda'). Per la traduzione in italiano, ove possibile, si è optato per la scelta di aggettivi e sostantivi che rimandassero all'ambito scatologico rispettando il campo semantico del testo fonte ('merda', 'sudicio/a', ecc.), ad eccezione del caso in cui *kuso* svolge, ad esempio, funzione di avverbio (esempio 8): non trovando una valida alternativa per la resa diretta, si è scelto di ricorrere al lessico dell'ambito sessuale, più ricco di termini dispregiativi in italiano. Anche in un post già

analizzato (esempio 4) essendo *kuso* usato in funzione di avverbio prima dell'aggettivo colloquiale *tsumannai* ('noioso'), si è scelto di enfatizzare l'aggettivo in traduzione con un colloquialismo italiano ('palloso') piuttosto che attenersi al campo semantico originale. Questo aspetto ha rappresentato uno dei principali ostacoli per il processo interpretativo e traduttivo dei suddetti post, in quanto anche a livello strettamente linguistico, nonostante sia riscontrabile una certa sovrapponibilità in termini generali con altre lingue europee, non necessariamente si attesta una corrispondenza esatta della terminologia; inoltre la lingua giapponese ricorre molto spesso al semplice accostamento di esclamazioni, mentre per la resa in italiano si avverte la necessità di costruire vere e proprie frasi per paragonare escrementi e individui *target* dell'insulto (Calvetti 2014: 299-300).

- (8) *Hontō kuso meiwakude kuso ga oniai no kitanai Chūgoku. Kuso no naka derarenai yō fūjikomete nakunareba, sekai wa heiwadeshita yo*

La sudicia Cina che sta bene con la merda, è davvero *fottutamente* fastidiosa. Se la Cina fosse stata infilata nella merda così da non poterne uscire, il mondo sarebbe in pace.

Nei post si evidenziano ancora forme verbali all'imperativo rivolte all'interlocutore e ulteriori strategie di scortesia, come l'utilizzo vocativo di pronomi di seconda persona, avvertiti come estremamente offensivi se usati con sconosciuti o in contesti dove ci si aspetta un linguaggio più cortese. È il caso di *omaera*, dispregiativo per 'voi' (Calvetti 2014: 299), nell'esempio 7: nella traduzione verso l'italiano, lingua che non presenta un sistema di appellativi sovrapponibile, si è optato in questo caso per un rafforzamento del vocativo tramite il ricorso alla congiunzione *ma*, in modo da intensificare l'informalità del registro. Si nota, inoltre, l'utilizzo di espressioni che tendono a esprimere forte dissenso, come le forme verbali del tipo *darō* (forma non standard di *darō*, tanto informale da suonare aggressiva) negli esempi 7, 9, o che aspirano a generare imbarazzo nell'interlocutore, sottolineandone sia una presunta condizione di inferiorità (Calvetti 2014: 301), sia una supposta incapacità di comprensione delle questioni più ovvie, tramite il ricorso a intensificatori di spiegazione come il *dakara* (si veda l'esempio 7) (Calvetti 2014: 306).

- (9) *Kuso Chūgoku! Korona hayarasete oite, ima wa hoka no kuni no bacchū shita masuku o shien de okutte kansha shiroda to, omaera nidoto bongoku kara deru na! Meiwakunanda wa. Sekai ni hoshō shiro! Uirusu heiki de sekai horoboshite Chūgoku ga haken torō to shiterundaro. #KusoChūgoku #Chūgokushine #kurunachūgoku*
Cina di merda! Diffondete il coronavirus e ora dovremmo esservi riconoscenti per il vostro sostegno nell'averci mandato mascherine ordinate da altri paesi. Ma voi non lascerete una seconda volta il vostro paese d'origine! Siete un problema. Date un risarcimento al mondo! La Cina sta cercando di conquistare l'egemonia distruggendo il mondo con armi batteriologiche, o sbaglio? #Cinamerda #Cinamuori #nonvenirecina
- (10) *Nipponseifu no saisbo no taiō mo okashikedo Nihon ni konna kuso chūgokujin Chūgoku wa sekai ni baishōkin o harae #Chūgokushine #koronauirusu #chūgokujimwanibonnikuruna #chūgokujin kaere*
È strana la prima reazione del governo giapponese...Non venite in Giappone cinesi di merda Paga un risarcimento al mondo, Cina! #Cinamuori #coronavirus #cinesinonveniteingiappone #cinesitornatevenecasa

Come si vedrà negli esempi che seguono, il discorso d'odio sulla Cina continua, poi, ad essere costruito intorno a immagini di sporcizia, malattia e contagio: ricorrono espressioni come pus (esempio 15: *nō*), spazzatura (esempio 14: *gomi*), germi (esempio 13: *byōgenkin*), a cui si aggiungono insulti associati a rumorosità e maleducazione in generale (esempio 13: *urusasugiru*), o a supposte inclinazioni alla delinquenza (come si era visto nell'esempio 7: *hanzaisha mo chūgokujin ga karanderushi*), fino ad assumere forme di incitamento allo sterminio di massa in post e commenti, dove si evidenziano livelli estremi di istigazione all'odio attraverso l'uso di espressioni come 'distruggere' (esempio 13: *horobosu*), 'lanciare armi nucleari sul paese' (esempi 11 e 12: *kaku o otosu* e *kaku misairu*) e così via, oltre a riferimenti al diverso valore della vita umana in base alla nazionalità dell'individuo (esempio 14: *chūgokujin no inochi nanka nihonjin no 14bun no 1 kurai no kachi shika nai*). Nel post contenuto nell'esempio 15 si evidenzia, infine, l'attribuzione di un livello di inferiorità subumana all'interlocutore, che qui si concretizza con l'espressione *'atama'n'naka wa chinpanjida wa'*,

dove si parla dei cinesi come individui aventi il cervello di uno scimpanzé.

In quest'ultimo caso si è optato per una traduzione quanto più possibile fedele dell'espressione, poiché anche se in italiano nell'ambito di metafore animali la scimmia risulta associata a caratteristiche leggermente diverse come la bruttezza o l'essere dispettosi (Corriere Dizionari), il riferimento ai primati in certi contesti rimanda comunque a un'idea di stadio precedente a quello umano, dunque a un livello di incompleto sviluppo cognitivo.

- (11) *Dare ka Chūgoku ni kaku otoshite kure #Chūgokushine*
Qualcuno lanci un'arma nucleare sulla Cina #Cinamuori
- (12) *Toranpu daitōryō Chūgoku ni kakumisairu uchikonde kurenai kana #Chūgokushine*
Presidente Trump, potresti sparare un missile nucleare in Cina? #Cinamuori
- (13) *#Chūgokushine naisubasshutagu. Chūgokugotte intonēshon ka nanka shiranaikedo, urusasugiru yo ne. Nakaniwa osoraku irudearō yoi hito sūnin nokoshite, ato wa kunigoto boronde hoshii. Iranaku ne? Byōgenkin.*
#Cinamuori è un bell'hashtag. Non so se è l'intonazione della lingua cinese, ma sono troppo rumorosi. Voglio che un buon numero delle persone che ci sono dentro ci rimanga, e poi distruggere l'intero paese. Non ne abbiamo bisogno no? Germi patogeni.
- (14) *Chūgokujin no inochi nanka nihonjin no 14-bun'no 1 kurai no kachi shika nai. Son'na gomi mitaina kuni ga takoku ni meiwaku kakete ī wakenēdaro. 14 okunin zen'in sorotte shinde kuretara sekai wa motto heiwa ni narudarō ni #Chūgokushine*
La vita di un cinese vale circa un quattordicesimo di quella di un giapponese. Non capisco come un paese tanto simile alla spazzatura possa causare così tanti problemi agli altri paesi. Se morissero tutti gli 1,4 miliardi di persone, il mondo sarebbe più in pace #Cinamuori
- (15) *#Chūgokushine honto ni ano kunitte usugitanakute miniku-kute sekai no nōtte kanjida yo ne. Arya ningen no sugata o shiteruga, atama'n'naka wa chinpanjida wa. Shōgakkō no toki, kurasu ni hitori wa ita "hanasbi tsūjinai taipu" nanda yo ne.*

#Cinamuori Quel paese è davvero sporco, squallido e sembra il pus del mondo. Hanno sembianze umane ma nella testa sono scimpanzé. Quando ero alle elementari ce n'era sempre almeno uno in classe con cui era impossibile intendersi.

Nei post degli esempi 16 e 17, al diffuso *hashtag* nato in ambito pandemico viene affiancato il riferimento alla disputa territoriale sulle isole Senkaku¹⁴, a dimostrazione dell'oscura capacità del discorso d'odio di fare proprie tensioni latenti, utilizzandole come strumento di rafforzamento del consenso. Il testo dell'esempio 16, inoltre, contiene un chiaro messaggio d'odio nella dichiarazione iniziale sulla non necessità di garantire diritti umani per chi è di nazionalità cinese. In quest'ultimo caso, il linguaggio di livello estremamente informale evidenzia l'uso della congiunzione *kara*, avvertita in giapponese come particolarmente diretta nell'espressione di una motivazione che non lascia spazio ad altre interpretazioni, come se si commentasse una verità auto evidente (Calvetti 2014: 301).

- (16) *Chūgokujin nanka ni jinken wa hitsuyōnaikarane*
#chūgokuoyurusuna #chūgokujinwanibonni kuruna #chūgokusbine
#neverforgivechina #ChineseDontComeToJapan #hatechina
Chūgoku, gunji chōbatsu yowamezu... 1 ~ 3getsu no Senkakuoki
shin'nyū 57-pāsento-zō: Seiji: Nyūsu: Yomiurishinbun onrain
Non c'è bisogno di riconoscere i diritti umani ai cinesi #non-perdonarelacina #cinesinonveniteingiappone #cinamuori
#ChineseDontComeToJapan #hatechina La Cina non allenta le provocazioni militari ... aumento del 57% tra gennaio e marzo al largo delle Senkaku: Politica: Notizie: Yomiuri Online
- (17) *#SenkakushotōenoChūgokusenshin'nyūnikōgishimasu*
#chūgokujinwaNihonnikuruna#ChūgokunokōsengarenjitsuNibo
noryōkainishin'nyūsurukotookōgi #Chūgokubaishōseikyūsanka
#Chūgokukyōsantōoyurusana! Kore o suru tame ni Bukan kara
no shingata koronauirusu o more saseta nodeshōka? Keikakute-
kidesu ne. Satsujin uirusu nado tōtei yurusemasen
#ProtestocontrolinvasionedellenavicinesinelleisoleSenkaku
#NonvenireinGiappone #Protestocontroilfattochelenavicine-
siinvadonoilterritoriogiapponeseognigiorno #Partecipazione-

14 Le isole Senkaku, attualmente sotto la giurisdizione giapponese, sono un arcipelago reclamato dalla Repubblica Popolare Cinese e situato in un'area del Mar Cinese Orientale ricca di giacimenti di gas naturale.

allerichiestedirisarcentocinesi #NonperdonoilPartitoComunistaCinese Per questo avete fatto uscire il nuovo coronavirus da Wuhan, non è così? È pianificato. Non si può assolutamente perdonare una cosa come un virus omicida.

Nell'esempio 18, quindi, si nota chiaramente come la narrazione della pandemia e i relativi allarmismi si siano saldati, rafforzandosi a vicenda, con questioni aperte nei rapporti sino-giapponesi, fonte di preoccupazione non solo a livello istituzionale ma soprattutto nel sentire comune. Tali post danno adito a catene di odio e allarmismo sulla base di patenti *fake news*, come il riferimento a prove inconfutabili di supposti piani segreti elaborati dalla Cina per invadere il Giappone diffondendo il virus e rubando il lavoro ai cittadini giapponesi: queste narrazioni si inseriscono, evidentemente, all'interno di schemi xenofobi ricorrenti, che lavorano sulla paura dell'Altro e associano lo straniero e l'immigrazione a discorsi più ampi e generalizzati sulla minaccia dell'"invasione" e dello "sfruttamento delle risorse nazionali" (Paris 2020: 80). Per quanto riguarda questi ultimi esempi, l'interesse principale risiede nella verifica della presenza in giapponese delle categorie del discorso d'odio per come sono state definite in generale, mentre la traduzione dal giapponese all'italiano è stata diretta e, al netto delle ben note differenze tra le due lingue, ove non esplicitamente segnalati, non si sono resi necessari particolari interventi di negoziazione del senso.

- (18) *Gaijin ga Nihon ni koronakin o mochikomi, gaijin ga koronakin o baramaki, gaijin ga nihonjin no shigoto o ubatte imasu. Kombini ya resutoran nado gaijin o subete kaikoshi, nihonjin o yatotte agerubeki. Nihon mo toranpushi kara manabi, nihonjin daiichi no kuni narubeki. #nyūsuzero #gaijin #chūgokujinnihonnikuruna #betonamujin #JSPS*
- Gli stranieri portano il coronavirus in Giappone, gli stranieri disseminano il coronavirus, gli stranieri derubano i giapponesi del lavoro. Minimarket o ristoranti dovrebbero licenziare tutti gli stranieri [che ci lavorano] e assumere giapponesi. Anche il Giappone dovrebbe imparare dal Signor Trump e fare una politica Japan First #nyūsuzero #stranieri #cinesinonvenitein-giappone #vietnamiti #JSPS

5. Conclusioni

Nell'evento pandemico gli Altri si sono confermati bersaglio principale di accuse diffamanti circa l'origine della crisi emergenziale. Nel contesto preso in esame, alle ricorrenti narrazioni xenofobe legate all'immigrazione cinese in Giappone, quali ad esempio lo sfruttamento indebito di risorse nazionali destinate ai cittadini giapponesi, si è andata ad aggiungere una "narrazione dell'untore", riattivando vecchi stereotipi derogatori. L'osservazione condotta in questa sede ha infatti evidenziato come nella prima fase della pandemia il discorso d'odio della rete abbia assunto a *target* il cittadino cinese identificato come portatore del morbo, germe patogeno, in grado di infettare l'intero Giappone, confermando quelle stesse narrazioni diffuse già in passato di un popolo considerato poco incline alla pulizia e all'igiene personale. I testi raccolti nel *corpus* alla base di questa indagine hanno, inoltre, messo in luce il rimando a questioni diplomatiche irrisolte, che si confermano latenti nell'immaginario collettivo giapponese relativo ai cittadini cinesi, con ricadute importanti sui processi di integrazione della minoranza cinese residente in un paese dove, ancora oggi, la "coesistenza permanente con l'estraneo e il diverso, e la pragmatica del vivere con gli stranieri" non viene da tutti "considerata come una prospettiva reale" (Bauman 1999: 58).

In tale contesto, il discorso d'odio si è esplicitato attraverso espressioni appartenenti al repertorio derogatorio tradizionale, ma anche attraverso il lessico di uso comune piegato all'odio, come appare dalla selezione di *tweet* analizzati in questo lavoro. Durante lo studio delle occorrenze rilevate, le principali difficoltà traduttive che si sono evidenziate nel passaggio dal giapponese all'italiano sono state riscontrate innanzitutto nella resa di elementi caratterizzati da maggiore distanza dal punto di vista strettamente linguistico, già individuati dagli studi sulla linguistica contrastiva italiano-giapponese, come l'uso dell'aggettivo in forma predicativa, l'assenza di pronomi relativi e la mancanza della marcatura di genere e numero. Altre problematiche sono state rilevate poi nello slittamento semantico degli ambiti relativi all'ingiuria e all'odio, come per il caso del diverso peso tradizionalmente attribuito alla sporcizia e all'impurità nelle due culture, ma anche nella resa in

italiano di strategie di scortesia peculiari della lingua giapponese, come per allocutivi dispregiativi o costruzioni sintattico grammaticali di uso notevole.

In conclusione, è possibile affermare che il caso della rappresentazione dei cinesi nel discorso d'odio giapponese nell'era del Covid-19 rappresenti chiaramente un esempio di come, nella pandemia, l'“incontro con l'alterità” abbia prodotto ulteriori “gabbie denigratorie” dove l'immagine dell'Altro è stata intrappolata in vecchi e nuovi quadri stereotipati (Ferrini, Paris 2019: 102-103). Fattori come la chiusura dei confini nazionali e il distanziamento sociale imposti dalla crisi sanitaria, di evidente ostacolo al confronto diretto con persone e culture, hanno contribuito non solo in Giappone a cristallizzare in un certo immaginario pregiudizi e stereotipi sull'Altro, che solo una robusta politica di attenzione alle questioni dell'intercultura potrà abbattere definitivamente. Interventi in questo senso appaiono vieppiù cogenti, in un contesto globale in cui risulta evidente il dilagare di tendenze all'odio, che rifiutano qualsiasi confronto con il nuovo e il diverso tramite la semplice esclusione dell'interlocutore.

Si considera infine rilevante il fenomeno dell'odio *online* scaturito durante la pandemia e analizzato in questo lavoro anche da una prospettiva traduttologica e della didattica delle lingue, vista l'importanza della dimensione pragmatica interculturale per aspetti della comunicazione come le forme di cortesia/scortesia: queste sono soggette a variazione notevole da cultura a cultura e costituiscono pertanto un elemento di difficoltà nel processo di mediazione (Diadori 2018: 239). L'ulteriore riflessione sui fenomeni linguistici qui evidenziati potrebbe infatti garantire una maggiore attenzione ai meccanismi dell'*impoliteness* della lingua giapponese, aspetto del linguaggio ancora troppo spesso lasciato in ombra, ma di cui invece i docenti di lingua necessitano di conoscere le coordinate: questi infatti, trovandosi a operare in contesti globalizzati, dove in misura sempre maggiore anche le realtà locali sono caratterizzate da diversità e multiculturalità, e dove il linguaggio della scortesia è parte viva della comunicazione, devono poter fornire un approfondimento di questi aspetti del linguaggio agli apprendenti per garantire loro un pieno ed efficace inserimento nelle comunità (Nishimura 2019: 265).

Riferimenti bibliografici

- Arudou D., 2015, *Embedded Racism*, Lexington Books, London.
- Barbaro P., 2016, “Dicotomie identitarie: l’immaginario del Giappone nelle rappresentazioni turistiche occidentali”, in Sica V., Tsuchiya J. (a cura di), *Luoghi (comuni) del Giappone – LCM 3 2*, LED, Milano, pp. 35-54.
- Bauman Z., 1999, *La società dell’incertezza*, Il Mulino, Bologna.
- Beasley W.G., 1963/1969, *The Modern History of Japan*, Weidenfeld and Nicolson, London, 1963. Traduzione italiana: *Storia del Giappone moderno*, Einaudi, Torino, 1969, da cui si cita.
- Calvetti P., 2014, “Il linguaggio della scortesia. Meccanismi e strategie della ‘lingua più difficile del mondo’”, in Maurizi A., Bonaventura R. (a cura di), *Variazioni sui temi di Fosco Maraini*, Aracne, Roma.
- Culpeper J., 2003, “Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects”, *Journal of Pragmatics* 35, pp. 1545-1579.
- Culpeper J., Hardaker C., 2017, “Impoliteness”, in Culpeper J., Haugh M., Kádár D. Z. (a cura di), *The Palgrave Handbook of Linguistics (Im)politeness*, Palgrave Macmillan, London, pp. 199-225.
- De Palma D., 2008, *Il Giappone contemporaneo. Politica e società*, Carocci, Roma.
- Diadori P., 2018, *Tradurre: una prospettiva interculturale*, Carocci, Roma.
- Dougllass M., Roberts G.S. (a cura di), 2000, *Japan and Global Migration*, Routledge, London-New York.
- Ferrini C., Paris O., 2019, *I discorsi dell’odio. Razzismo e retoriche xenofobe sui social network*, Carocci, Roma.
- Gatti F., 2002, *Storia del Giappone contemporaneo*, Mondadori, Milano.
- Goodman R., 2003, “The experience of Japan’s new migrants and overseas communities in anthropological, geographical, historical and sociological perspective”, in Goodman R. *et al.*, *Global Japan. The experience of Japan’s new immigrant and overseas communities*, Routledge, Oxon-New York, pp. 1-20.
- Hoshino A., 1971, “Akutai mokutai kō – akutai no shosō to kinō”, *Kikan jinruigaku* 2(3), pp. 29-52.

- Kasschau A-Eguchi S., 1995, *Using Japanese Slang. A Comprehensive Guide*, Vermont, Tuttle.
- Kondo A., 2021, "Hate Speech Regulation and Anti-discrimination in Japan", in Hikagi S., Nasu Y. (a cura di), *Hate Speech in Japan: The Possibility of a Non-regulatory Approach*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 17-34.
- Lie J., 1997, "The discourse of Japaneseness", in Weiner M. (a cura di), *Japan's Minorities. The illusion of homogeneity*, Routledge, London.
- Mitani H., 2012, "Japan's History Textbook System and Its Controversies", in Yang D. et al. (a cura di), *Toward a History Beyond Borders. Contentious Issues in Sino-Japanese Relations*, Harvard University Press, Cambridge, pp. 240-266.
- Murai R., 2012, "Politics and Commemoration in Postwar Japan", in Yang D. et al. (a cura di), *Toward a History Beyond Borders. Contentious Issues in Sino-Japanese Relations*, Harvard University Press, Cambridge, pp. 340-371.
- Murphy-Shigematsu S., 2000, "Identities of multiethnic people in Japan", in Douglass M., Roberts G.S. (a cura di), *Japan and Global Migration*, Routledge, London-New York, pp. 196-216.
- Nishimura Y., 2019, "Impoliteness", in Heinrich P., Ohara Y. (a cura di), *Routledge Handbook of Japanese Sociolinguistics*, Routledge, Oxon-New York, pp. 264-278.
- Nishio J., 1998, "Mainasu taigū kōdō no hyōgen suitaru – kisei sareru gengo kōdō o megutte", *The Japanese Journal of Language in Society* 1(1), pp. 19-28.
- Obana Y., 2019, "Politeness", in Heinrich P., Ohara Y. (a cura di), *Routledge Handbook of Japanese Sociolinguistics*, Routledge, Oxon-New York, pp. 248-263.
- Ostheider T., 2009, "Communication with foreigners in Japan: image and reality", in Ferreri S. (a cura di), *Plurilinguismo multiculturale apprendimento delle lingue. Confronto tra Giappone e Italia*, Sette Città, Viterbo, pp. 229-248.
- Paris O., 2020, "Nuovi razzismi: la struttura dei discorsi dell'odio su Facebook", in Petrilli R. (a cura di), *Hate speech. L'odio nel discorso pubblico. Politica, media, società*, Round Robin, Roma, pp. 77-88.
- Petrilli R., 2020, "Il meccanismo dell'odio nel discorso politico", in Petrilli R. (a cura di), *Hate speech. L'odio nel discorso pubblico. Politica, media, società*, Round Robin, Roma, pp. 41-58.

- Revelant A., 2018, *Il Giappone moderno dall'Ottocento al 1945*, Einaudi, Torino.
- Sakamoto R., 2017, "Popular culture and historical memories of war in Asia", in Iwabuchi K., Tsai E., Berry C. (a cura di), *Routledge Handbook of East Asian Popular Culture*, Routledge, London-New York, pp. 254-264.
- Sugeta S., 2009, "Italiano vs. giapponese: caratteri differenziali", in Ferreri S. (a cura di), *Plurilinguismo multiculturalismo apprendimento delle lingue. Confronto tra Giappone e Italia*, Sette Città, Viterbo, pp. 36-45.
- Vasishth A., 1997, "A model minority: the Chinese community in Japan", in Weiner M. (a cura di), *Japan's Minorities. The illusion of homogeneity*, Routledge, London, pp. 108-139.
- Vienna M.G., 2008, "I diritti umani in Giappone", in Pföstl E. (a cura di), *Diritti umani e valori asiatici*, Apes, Roma, pp. 239-318.
- Yoshida T., 2006, *The Making of the "Rape of Nanking": History and Memory in Japan, China, and the United States*, Oxford University Press, New York.
- Weiner M., 1997, "Japan in the age of migration", in Weiner M. (a cura di), *Japan's Minorities. The illusion of homogeneity*, Routledge, London, pp. 52-67.
- Weiner M., 2009, "'Self' and 'other' in imperial Japan", in Weiner M. (a cura di), *Japan's Minorities. The illusion of homogeneity. Second Edition*, Routledge, London, pp. 1-20.

Altri riferimenti

- Amnesty International, 2020, *Japan 2020*, in <https://www.amnesty.org/en/countries/asia-and-the-pacific/japan/report-japan/#endnote-3>.
- Corriere Dizionari, "scimmia", in <https://dizionari.corriere.it/dizionario-modi-di-dire/S/scimmia.shtml>.
- Fackler M., 2013, "Japanese court fines rightist group in elementary school protest", *The New York Times*, in <https://www.nytimes.com/2013/10/08/world/asia/japanese-court-fines-rightist-group-in-elementary-school-protest.html>.

- Ichimura K., 2019, “Heitodemo ni bassoku jōrei soan, rainen shikō mezasu”, *Mainichi Shinbun*, in <https://mainichi.jp/articles/20190625/ddm/012/010/041000c>.
- Iizuka M., 2020, “Nihon no saiteina taido ni zotto shita wa' hito shusabetsu hatsugen '#chūgokujinwanihonnikuruna' beishi hōdō [shingata haien]”, *Yaboo News Japan*, in <https://news.yahoo.co.jp/byline/iizukamakiko/20200202-00161399/>.
- Ministero della Giustizia del governo giapponese, *Iwayuru heitosupichi kaishō-hō no seiritsu-tō ni tsuite*, in <http://www.moj.go.jp/content/001206812.pdf>.
- Mipex, *Anti-discrimination*, in <https://www.mipex.eu/anti-discrimination>.
- Osaki T., 2016, “Diet passes Japan’s first law curb hate speech”, *The Japan Times*, in <https://www.japantimes.co.jp/news/2016/05/24/national/social-issues/diet-passes-japans-first-law-curb-hate-speech>.
- Rich M., 2020, “As coronavirus spreads, so does anti-Chinese sentiment”, *The New York Times*, in <https://www.nytimes.com/2020/01/30/world/asia/coronavirus-chinese-racism.html>.
- Stokes B., 2016, “Hostile Neighbors: China vs. Japan”, *Pew Research Center*, in <https://www.pewresearch.org/global/2016/09/13/hostile-neighbors-china-vs-japan/>.
- Van Kemenade W., 2006, *China and Japan: Partners or Permanent Rivals?*, in www.jstor.org/stable/resrep05400.
- Yamawaki K., White B.W., 2020, “Pandemics, fear and discrimination: Are Japanese cities ready for life with COVID-19?”, *The Japan Times*, in <https://www.japantimes.co.jp/opinion/2020/07/03/commentary/japan-commentary/pandemics-fear-discrimination-japanese-cities-ready-life-covid-19/>.
- Zaffiria-COSPE-UNAR (a cura di), 2019, *Silence Hate. Un manuale pratico per educare a contrastare il discorso d’odio*.

RECENSIONI

**Michele Prandi, Cristiana Desantis,
*Manuale di linguistica e di
grammatica italiana,*
Torino, Utet, 2019, pp. XLI, 525**

FEDERICO DELLA CORTE*

Che il *Manuale di linguistica e di grammatica italiana* (prima edizione del 2011) si sia oramai assestato nel piccolo manipolo delle migliori grammatiche italiane è un fatto, ed è confermato anche da questa seconda edizione (2019), riveduta e ampliata. Meno facile mettere in fila le novità contenute nell'approccio, che poi – lo diciamo subito – sono delle messe a fuoco molto pratiche, ispirate a un ottimo connubio di buonsenso e ambizioni di chiarimento dei singoli argomenti. La rete di un buonsenso a maglie medie tira in barca una serie di concetti e termini che derivano dalla grammatica degli ultimi decenni, e reputati dai nostri autori acquisizioni necessarie e indispensabili, ma lasciando al fondo termini visti come non irrinunciabili. La capacità di optare per le soluzioni migliori a seconda dei domini trattati è stata giustamente messa a fuoco da un linguista attento e fine come Alvisè Andreose: sebbene il manuale appaia per molti aspetti in debito con la strumentazione teorica di marca generativa, soprattutto nel dominio della sintassi, “si distingue per il tentativo originale di interpretare i fenomeni grammaticali come il risultato dell'interazione tra strutture formali e concettuali” (*Nuove grammatiche dell'italiano. Le prospettive della linguistica contemporanea*, Roma, Carocci, 2017, p. 39). In altri termini, l'orizzonte è dominato da due poli, anzi, “tendenze”, come non a caso gli autori le chiamano, per la loro esigenza di sfumare e mediare: la tendenza formalista, che nella lingua vede soprattutto

* Università eCampus, UKSW Varsavia, federico.dellacorte@libero.it.

un sistema di strutture formali che obbediscono a regole interne – e la tendenza funzionalista, che riconosce nella lingua un ventaglio di risorse lessicali e grammaticali al servizio del parlante. Con una *boutade*: fra Trubeckoj e Hjelmslev. Il punto è che per De Santis e Prandi l’obiettivo – etico, si direbbe – della grammatica non è quello di imporre regole, ma di aiutare chi si avvale della lingua a divenire “sempre più consapevole delle scelte che gli si aprono, delle loro ragioni e delle loro implicazioni”.

Gli esempi di applicazioni non mancano certo, com’è ovvio, per la natura di un libro del genere.

Ma soffermiamoci sulla parte che in questa sede può interessare di più, la parte V. *Il testo tra coerenza e coesione*. Questa parte affronta innanzitutto la frase da un punto di vista della comunicazione: le frasi semplici possono essere marcate o rispetto all’orientamento verso l’interlocutore (frasi dichiarative *vs.* interrogative ed imperative) o all’orientamento verso testo e contesto (le frasi non marcate hanno la costruzione tema-rema, con fuoco alla fine, quelle marcate invece possono mettere in risalto il tema, è il caso delle dislocazioni a destra o sinistra o il tema sospeso, o mettere in risalto il fuoco, come fanno le frasi scisse). Dopodiché gli autori passano alla testualità, con alcuni capitoli incentrati sulla proprietà fondante del testo, la coerenza, che è sottolineata e sostenuta da segnali linguistici specializzati appartenenti alla sfera della coesione. Sono quindi accuratamente esaminati i fattori della coerenza testuale, in seno al discorso orale ma soprattutto nel testo scritto, fattori che si riducono essenzialmente a due: 1) continuità dei referenti – persone, animali, cose e concetti astratti di cui si parla; 2) concatenazione dei diversi processi. Questi fattori vengono poi sottoposti da Prandi e De Santis ad analisi all’interno della coesione linguistica, presentando sia i dispositivi per introdurre i referenti (nomi propri, nomi comuni – introdotti da articoli ed altri specificatori – elissi, pronomi) e per richiamarli nel testo (ripresa per ripetizione, per sostituzione attraverso pronomi, elissi). Alla coesione contribuiscono fortemente anche i tempi verbali (cap. 24). Passati dunque in rassegna i principali fattori della costruzione di un testo, ci si sposta a considerare le relazioni tra frasi (‘relazioni transfrastiche’), definite “relazioni concettuali coerenti tra processi” (p. 281) e “ponti concettuali che collegano processi saturi, ovvero completi” (p. 283). Si apre qui un altro interessante

affondo su un aspetto delle relazioni tra frasi, la giustapposizione, che si fa largo fra subordinazione e coordinazione. Le relazioni transfrastiche, infatti (di contenuto causale, concessivo, condizionale, temporale, ecc.) sono tradizionalmente studiate nell'ambito del periodo come significato di subordinate, ma con un equivoco fondamentale, perché la subordinazione è solo uno dei mezzi per esprimere tali relazioni – assieme, appunto, a coordinazione e giustapposizione. Viceversa gli autori prendono il via dalle relazioni concettuali (causa, fine, concessione ecc.) e passano ad esaminare le forme di espressione che esse possono assumere. E tra queste va sottolineare l'approfondimento dedicato alla relazione di causa e alla relazione di fine. Laddove la tradizione grammaticale insiste sulla differenza semantica tra frasi causali e finali, gli autori (ai quali si deve fra l'altro uno studio importante su questa tipologia di frasi) sottolineano come la distinzione effettivamente funzionale sia quella tra cause fisiche intese quali “eventi del mondo fenomenico” (ad es. Il fiume è straripato perché è piovuto molto) da una parte e dall'altra motivi che rimandano “ad azioni compiute da esseri umani liberi e responsabili, capaci di valutare, e di decidere” (p. 283), “distinguendo tra motivi prospettivi (= coincidenti con il fine) e motivi retrospettivi” (p. 284), motivi che, sia pur espressi da subordinate diverse, rinviano comunque a “un progetto che spinge il soggetto ad agire” (p. 284). La relazione di causa è singolare anche perché soggiace a molte delle altre relazioni: infatti, rimarcano gli autori, se “la condizione è una causa o un motivo non reale” (pp. 286-287), la concessione è in fondo “una causa frustrata”, la consecuzione “una causa intensificata”. Insomma, le diverse tipologie di relazione non stanno ciascuna totalmente isolata dall'altra ma sono raggruppabili tra loro. Per ciascun tipo di relazione vengono dunque proposte le diverse forme possibili: attraverso la subordinazione, la coordinazione o la giustapposizione. Si può apprezzare in queste pagine una speciale attenzione alla giustapposizione, che mette spesso in gioco pronomi o espressioni nominali come *ciò*, *questo fatto*, non di rado introdotti da preposizioni come *malgrado*, *a causa di* o da avverbi anaforici come *pertanto*, *dunque*, *lo stesso* (relazioni anaforiche in senso debole, come *Piove. Esco lo stesso*) che riprendono anaforicamente il processo precedente e istituiscono una certa relazione con esso. Nella grammatica tradizionale questi avverbi vengono considerati congiunzioni

coordinanti. Le congiunzioni veramente coordinanti sono invece solamente *e*, *o*, *ma*. Insomma, la relazione tra il processo principale e gli altri processi che lo accompagnano è oggetto di rinnovata attenzione e consente un'interazione molto più feconda tra sintassi della frase e testualità; che è quanto in questa sede – come detto – siamo chiamati a osservare. A questo proposito, è molto interessante quanto scritto nel ventottesimo capitolo; il quale, insieme ad un paio di capitoli che precedenti (soprattutto il 19 e il 24), fornisce all'insegnante gli attrezzi indispensabili per elaborare una comprensione profonda dei testi e sulla stesura e una buona organizzazione di testi e paragrafi. In questo senso si spiccano le parti sulla prospettiva comunicativa dell'enunciato (pp. 242-244) e poi del periodo (pp. 331 e ss.). In esse vengono forniti criteri cristallini per la comprensione e l'approfondimento di quella differenza tra enunciati di sfondo e enunciati di primo piano, che non si comunica solo nell'avvicinarsi dei tempi verbali con le loro caratteristiche aspettuali – perfettivi ed imperfettivi –, ma pure nella relazione tra principale e subordinate: la collocazione della subordinata rispetto alla principale e il suo essere margine interno o esterno; e nelle caratteristiche azionali dei singoli verbi.

La grazia della scrittura, veramente rara – se non unica – in un manuale, talora prende la mano agli autori che offrono una serie di esempi che forse ambiscono incomprimibilmente all'enciclopedico e all'esautivo. E non sempre l'acume riesce a rasserenare davanti a un'esemplificazione un po' sovrabbondante. Ma forse è la disposizione grafica e una presenza di più tipologie di *box(es)* che ingigantisce un po' questa impressione. (E se si usassero simboli ed icone per differenziare le diverse tipologie di *box*?). Ma forse questa apparente fuga enciclopedica dipende da un desiderio di coprire insieme più tipi di lettore.

**Emanuele Banfi, Pierangela Diadori,
Angela Ferrari (a cura di),
*Didattica della punteggiatura italiana
a apprendenti giapponesi, coreani,
vietnamiti, cinesi e arabi,*
Siena, Edizioni Università per
Stranieri di Siena, 2021, open access
[https://edizioni.unistrasi.it/
volume?id_sez=254](https://edizioni.unistrasi.it/volume?id_sez=254)**

TERRY MARENGO*

Il volume recensito, *Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti giapponesi, coreani, vietnamiti, cinesi e arabi*, a cura di Emanuele Banfi, Pierangela Diadori e Angela Ferrari, raccoglie gli interventi tenuti in occasione del Convegno “Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti di madrelingue tipologicamente distanti” svoltosi presso l’Università per Stranieri di Siena nei giorni 12-13 settembre 2019. Il volume è il punto d’incontro di prospettive teoriche e applicative che si propongono di comprendere le caratteristiche del sistema interpuntivo dell’italiano e di alcune lingue tipologicamente distanti da esso per arricchire e migliorare la didattica dell’italiano.

La prima sezione presenta contributi dedicati all’analisi del sistema interpuntivo dell’italiano, i quali si articolano in una descrizione di uno o più segni interpuntivi a cui segue un’analisi *corpus-based*. I contributi della sezione si inseriscono all’interno della concezione

* Universität Basel, terry.marengo@unibas.ch.

comunicativo-testuale della punteggiatura italiana contemporanea sviluppata e presentata in Ferrari *et al.* (2018). Angela Ferrari nel primo articolo della sezione si concentra sull'interazione tra virgola e connettivi pragmatici e indaga in particolare la facoltatività della virgola che co-occorre con connettivi di consecuzione in testi giornalistici. Segue un contributo di Angela Ferrari e Terry Marengo che riflettono sull'utilizzo dei due punti, descrivendone i principali usi comunicativi e analizzandone le funzioni nei testi giornalistici, osservando il loro comportamento intra- e inter-enunciato. Letizia Lala nel terzo contributo propone una definizione dei principali segni di chiusura dell'enunciato – il punto fermo, il punto interrogativo e il punto esclamativo – che esuli dalle nozioni sintattiche normalmente presenti nelle grammatiche; di quei segni interpuntivi Letizia Lala indaga l'uso e la frequenza in testi di scrittura accademica, saggistica e narrativa. Filippo Pecorari, nel quarto contributo, descrive l'uso e le caratteristiche delle parentesi tonde e dei puntini di sospensione e su quest'ultimo segno interpuntivo verte l'analisi, condotta su testi non letterari di registro medio-alto, che indaga in particolare il rapporto tra i puntini di sospensione e *eccetera* (nelle sue forme abbreviate *ecc./etc.*), strategia lessicale che condivide con il segno interpuntivo la funzione di indicare il carattere non finito di una lista. L'articolo che chiude la sezione, a cura di Benedetta Rosi, confronta italiano e tedesco, in particolare per quanto riguarda le funzioni del punto frammentante, indagate prima nelle descrizioni delle grammatiche e dei manuali, poi con una ricognizione del fenomeno in articoli sportivi comparsi su giornali online.

La seconda sezione del volume è dedicata alla punteggiatura in cinese, giapponese, coreano e arabo, della quale si offre una descrizione sia in prospettiva storica, sia in prospettiva comparativa con l'italiano. Nel primo contributo, di Emanuele Banfi, si passano in rassegna i sistemi interpuntivi di cinese e giapponese, prima ripercorrendo le tappe dell'adozione del sistema di punteggiatura moderno nelle due lingue, poi descrivendo usi e funzioni dei segni di punteggiatura. Il secondo contributo, a cura di Maria Gioia Vienna, si concentra sul sistema interpuntivo del giapponese, del quale ripercorre le tappe dall'introduzione alla sua diffusione, per la quale hanno avuto un ruolo di primo piano sia le traduzioni di opere letterarie straniere, sia le opere in lingua giapponese. Il terzo contributo, di Imsuk Jung, descrive l'uso della punteggiatura

in coreano, dai primi usi alla codificazione normativa, comparandola all'uso del sistema interpuntivo in italiano e sottolineando il progressivo adattamento dei segni interpuntivi alle innovazioni nella scrittura. Anna Di Toro, nel quarto articolo, dopo un *excursus* storico sull'introduzione della punteggiatura in cinese, indaga l'uso della virgola nella traduzione di testi letterari dal cinese all'italiano, confrontando scelte traduttive da parte di traduttori inesperti e di traduttori esperti. L'ultimo contributo, a cura di Marta Campanelli e Akeel Almarai, ripercorre in diacronia l'acquisizione del sistema interpuntivo di matrice occidentale nella lingua araba, sottolineando il ruolo del filologo 'Aḥmad Zakī (cfr. Zakī 2012) e degli intellettuali suoi precursori.

Dopo le prime due sezioni, di impianto teorico-descrittivo, si apre una terza sezione dedicata all'acquisizione della punteggiatura dell'italiano da parte di apprendenti con madrelingue tipologicamente distanti. I contributi indagano difficoltà e ostacoli nell'uso dell'interpunzione da parte di studenti di italiano L2 o LS attraverso l'analisi dei risultati di una batteria di prove. Quest'ultima, sviluppata *ad hoc* da un gruppo di ricerca dell'Università per Stranieri di Siena composto dagli autori e dalle autrici degli articoli presenti in questa sezione e descritto dettagliatamente da Pierangela Diadori nell'articolo che inaugura la sezione, comprende esercizi (riportati nel volume alle pagine 193-199) che coinvolgono il piano della lettura, della scrittura e del confronto interlinguistico e interculturale. Il contributo che segue, di Mika Maruta e Paola Peruzzi, presenta i risultati delle prove somministrate a studenti di madrelingua giapponese; il terzo contributo, di Ii Sangyeob e Imsuk Jung, indaga l'apprendimento della punteggiatura in studenti di madrelingua coreana; il quarto contributo, di Pham Bich Ngoc, analizza l'apprendimento della punteggiatura da parte di studenti vietnamiti; il quinto contributo, di Andrea Scibetta e Yang Ni, verte sull'insegnamento della punteggiatura dell'italiano a apprendenti cinesi; il contributo che chiude la sezione, di Ibraam G. M. Abdelsayed, indaga l'utilizzo della punteggiatura da parte di studenti di madrelingua araba. I risultati ottenuti nelle singole ricerche, pur eterogenei, evidenziano alcune tendenze comuni, tra le quali la propensione al calco interpuntivo dalla lingua di partenza a quella di arrivo e una sovraestensione degli usi del punto e della virgola a scapito di altri segni interpuntivi.

Le tre sezioni del volume, dunque, fortemente intrecciate ma autonome, fanno luce sui diversi sistemi interpuntivi delle lingue descritte e sulla loro acquisizione da parte degli apprendenti; se le ricerche dedicate alla didattica dell'italiano L2/LS sono ai loro stadi iniziali, e mostrano risultati e tendenze parziali, hanno il merito indiscusso di aver fatto emergere spunti utili per ricerche future e approcci didattici mirati e di aver mostrato la necessità che la didattica espliciti le funzioni della punteggiatura italiana, soprattutto nella sua componente comunicativo-testuale.

Riferimenti bibliografici

- Ferrari *et al.*, 2018, Angela Ferrari, Letizia Lala, Fiammetta Longo, Filippo Pecorari, Benedetta Rosi, Roska Stojmenova, *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Roma, Carocci.
- Zakī A., 2012, *al-Dunyā fī Bārīs*, Hindāwī, Cairo.

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 (massimo 2000 battute), le cinque parole-chiave e l’eventuale appendice (massimo 5000 battute).

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 2000 battute nella lingua di redazione e uno in inglese. Se la lingua è diversa dall’italiano, occorrerà inserire anche un abstract in italiano.

- 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* 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* 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 giugno 2022
presso Digital Book srl – Città di Castello (PG)

