

LTO - Lingua e testi di oggi

Linguistica, didattica dell'italiano e traduzione



Rivista semestrale

anno 3
n. 2-2022



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

anno 3
n. 2-2022



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), 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), Giovanni Favata (Università degli Studi di Torino), Micaela Grosso (Centro Interculturale di Torino), Leonardo Masi (Univ. Kardynała Stefana Wyszyńskiego Varsavia), Elena Monami (Univ. per Stranieri Siena), Alberto Regagliolo (Univ. Kardynała Stefana Wyszyńskiego Varsavia).

Comitato Scientifico

Alvise Andreose, Università degli Studi di Udine	Magdalena Nigoević, Sveučilište u Splitu
Marijana Alujević, Sveučilište u Splitu	Massimo Palermo, Università Stranieri Siena
Helena Bažec, Univerza na Primorskem	Giuseppe Patota, Università di Siena, sezione di Arezzo
Gaetano Berruto, già Università di Torino e Università di Zurigo	Elena Pistolesi, Università Stranieri Perugia
Lucia Bertolini, Università eCampus	Daniel Reimann, Universität Duisburg-Essen
Césareo Calvo, Universitat de València	Fabio Rossi, Università di Messina
Gabriella Cartago Scattaglia, Università di Milano	Daniel Russo, Università dell'Insubria
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 Santi, Farmingdale University	Carmela Scala, Rutgers University
Angela Ferrari, Universität Basel	Enrico Serena, Technische Universität Dresden
Giuliana Fiorentino, Università del Molise	Gianni Sibilla, Università Cattolica di Milano
Fabiana Fusco, Università di Udine	Antonio Sorella, Università G. d'Annunzio Chieti-Pescara
Marco Giola, Università eCampus	Mario Squartini, Università degli Studi di Torino
Riccardo Gualdo, Università della Tuscia Viterbo	Stefano Telve, Università della Tuscia Viterbo
Elżbieta Jamrozik, Uniwersytet Warszawski	Elisa Tonani, Università degli Studi di Genova
Imsuk Jung, Università per Stranieri di Siena	Leonarda Trapassi, Universidad de Sevilla
Sara Laviosa, Università di Bari	Carmen Van den Bergh, Universiteit Leiden
Maria Lieber, Technische Universität Dresden	Matteo Viale, Alma Mater Università Bologna
Sergio Lubello, Università di Salerno	Alessandra Vicentini, Università dell'Insubria
Manuela Manfredini, Università di Genova	
Emilio Manzotti, Università della Svizzera Italiana	

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. La Rivista è classificata come scientifica nelle aree CUN 10 e 11.

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

NEL TESTO

- Le istruzioni nei manuali per l'insegnamento dell'italiano L2* » 9
STEFANIA SEMPLICI, Università per Stranieri di Siena

ATTRAVERSO IL TESTO

- Food Culture as Represented in Italian Textbooks for Foreigners Published in Italy and in the USA* » 37
PIERANGELA DIADORI, Università per Stranieri di Siena
GIULIA NEGRETTO, University of Arizona

- Apprendere la lingua e la cultura italiana in archivio. Proposte didattiche con la Commedia* » 65
DANIELA D'EUGENIO, University of Arkansas

- Scrivere una lettera formale: difficoltà di adattamento diamesico e diafasico nella testualità sorvegliata di sei studentesse liceali* » 91
FABIANA CUPÌ, PAOLO DELLA PUTTA, Università degli Studi di Torino

- Testualità e scrittura tra creazione e collaborazione* » 107
SILVIA GIAN, Université de Losanne

DA TESTO A TESTO

- Brand naming in Cina: tra traslitterazione, traduzione e adattamento* » 129
LOREDANA PAROLISI, Università degli Studi dell'Insubria

Persuasion and Promotional Value of Tourism Brochures » 145
VIVIANA MAURO, Università Ca' Foscari Venezia

RECENSIONI

Angela Ferrari, Letizia Lala, 2021, *Interpunzioni creative. Esempi letterari degli anni Duemila*, Firenze, Cesati » 163

ANTONELLA DE BLASIO, Università ECampus

Richard Baum, Maria Lieber, 2021, *Italienisch - die Erfindung Dantes. Die Grundlegung der ersten Schrifttumsgemeinschaft Europas*, Stauffenburg, Tübingen » 167
PAOLO NITTI, Università degli Studi dell'Insubria

Invio dei contributi e norme redazionali » 173

NEL TESTO

Le istruzioni nei manuali per l'insegnamento dell'italiano L2

STEFANIA SEMPLICI*

Sintesi: La ricerca descritta in questo contributo si è proposta di indagare se le istruzioni delle attività nei manuali per l'insegnamento dell'italiano L2 sono realizzate seguendo un criterio che le renda trasparenti e facilmente accessibili agli apprendenti. Si è cercato di dare una risposta a questa domanda analizzando le istruzioni presenti in un *corpus* di manuali di recente pubblicazione tramite un *data base* che ha consentito di evidenziarne la complessità linguistica e la struttura testuale, nonché le scelte lessicali adottate dagli autori.

Parole chiave: italiano L2, manuali, istruzioni, leggibilità, lessico

Abstract: The research described in this article aimed to investigate whether the instructions of the activities presented in textbooks for Italian L2 follow a criterion that makes them transparent and easily accessible to learners. To give an answer to this question, the instructions present in a *corpus* of recently published textbooks have been analyzed through a database which made it possible to highlight their linguistic complexity and textual structure, as well as the lexical choices adopted by the authors.

Keywords: Italian L2, textbooks, instructions, legibility, lexicon

* Università per Stranieri di Siena, stefania.semplici04@gmail.com.

1. Introduzione

L'evoluzione degli approcci e dei metodi ha apportato a partire dall'Ottocento continue modifiche nella didattica delle lingue straniere. È cambiato l'oggetto di insegnamento, che per il metodo grammaticale-traduttivo consiste nelle sole strutture linguistico-grammaticali e nelle regole a queste riferite e che è arrivato poi a comprendere aspetti relativi all'uso della lingua da parte dell'apprendente, visto come attore sociale, nei diversi domini e contesti situazionali. Sono cambiate le teorie su come il linguaggio, e quindi le lingue, materna e straniere, vengono acquisite dagli esseri umani. Sono cambiate le tipologie di attività da proporre agli apprendenti, sono cambiati tutti gli strumenti (dalla lavagna luminosa, al registratore, al videoregistratore, al computer), compresi i manuali, dei quali il docente può avvalersi.

Proprio perché i manuali hanno subito una progressiva e determinante trasformazione, si è voluto indagare se e come fossero cambiate, sia nella forma sia nel contenuto, le istruzioni tramite le quali le attività vengono proposte agli apprendenti e questo anche perché tale elemento ha un ruolo centrale e fondamentale del manuale.

In questo contributo riportiamo i risultati di una ricerca *corpus-based* realizzata a partire da 22 manuali per l'insegnamento dell'italiano L2¹, incentrata sulle seguenti domande:

- (1) è possibile rintracciare dei *pattern* ricorrenti nelle istruzioni dei manuali di italiano L2?
- (2) ed è possibile quindi individuare uno o più criteri per la costruzione delle istruzioni dei manuali per l'italiano L2?

Ma anche:

- (3) sono cambiate le istruzioni di manuali di italiano L2 di recente pubblicazione, rispetto a quelli più datati?

1 Il *corpus* comprende manuali pubblicati tra il 2007 e il 2012 con successive edizioni che si estendono al 2020.

2. Quadro teorico di riferimento

La ricerca qui presentata si fonda su anni di attività di studio incentrati sulle caratteristiche dei manuali per la didattica dell'italiano L2 (Semplici 1992, 2001, 2011, 2015, 2019). Oltre a questi, sono molti i contributi ai quali abbiamo fatto riferimento, pubblicati sia in Italia che in ambito anglosassone. Tra questi Mackey (1965 e 1978), Pit Corder (1983) e, più recentemente, Tomlinson (2011), McGrath (2002), Celce Murcia (2001) e, di particolare interesse per la nostra ricerca, Littlejohn (1992, 2001), che ha dedicato a tale argomento la tesi di dottorato ed ha fatto poi dell'analisi dei manuali per l'insegnamento della lingua inglese il tema centrale dei successivi studi.

Per quanto riguarda l'ambito italiano, oltre a D'Addio Colosimo (1978), già alla fine degli anni Settanta interessata ai materiali per la didattica delle lingue, Castellani e Peccianti (1996), Mezzadri (2003), Villarini (2011), Vedovelli (2002, 2010), Palermo (2013), Benucci (1994).

Molti sono gli studi che hanno messo in evidenza come l'istruzione sia solo apparentemente un testo più chiaro di altri, come dimostra il saggio di Prampolini (1994) citato da Peccianti (1994) e da Vedovelli (2010) ed è proprio sull'istruzione, come tipologia testuale utile per realizzare, e per farlo con la massima chiarezza, la relativa funzione pragmatico-comunicativa, che ha preso avvio la nostra indagine, avvalendoci dei contributi di Austin (1962), Searle (1976), Grice (1987).

Ampio spazio viene infatti dedicato in questa ricerca alla presentazione degli aspetti funzionali delle istruzioni, sia in relazione al processo di comunicazione sia come elemento pragmatico. Un contributo fondamentale che abbiamo preso in considerazione è il modello di comunicazione proposto da Jakobson (1966), del quale abbiamo utilizzato in particolare la funzione conativa. Ci siamo inoltre riferiti allo schema proposto da Halliday (1973 e 1980), sebbene in questo caso la funzione che a noi interessa, ovvero quella regolativa, sia inserita tra i processi di acquisizione del linguaggio nel bambino.

Pur ritenendo il testo regolativo quello che maggiormente caratterizza le istruzioni, non potevamo non tenere conto anche

delle altre tipologie testuali che possono essere presenti, con altre diverse funzioni nelle istruzioni dei manuali oggetto della nostra ricerca: il testo descrittivo e il testo narrativo (visto che l'istruzione vera e propria è talvolta accompagnata da un'introduzione o da un ampliamento) e il testo espositivo, essendo le istruzioni da noi analizzate parte essenziale di manuali e testi di studio. Questo ci ha portato quindi ad ampliare la nostra analisi alle funzioni referenziale e metalinguistica individuate da Jakobson e alla funzione informativa di Halliday.

Dato che nella nostra analisi abbiamo fatto riferimento esclusivamente a istruzioni in forma scritta, abbiamo scelto di tenere conto in primo luogo di tale tipo di testo, avvalendoci tra gli altri dei lavori di Weinrich (1988), Serianni (1989), Sabatini (1990), Lavinio (1990, 2004), Palermo (2013), Ferrari (2014), Ferrari, Lala e Zampese (2021), Sobrero e Miglietta (2021) e questo in particolare, per quanto riguarda l'analisi delle tipologie testuali presenti nelle istruzioni.

Infine, abbiamo analizzato alcuni studi volti a determinare la leggibilità dei testi (in particolare i contributi di Piemontese 2005 e De Renzo 2011) e altri sulla comprensione del lessico (De Mauro 1997, ma anche altri studi collettivi quali De Mauro, Mancini, Vedovelli e Voghera 1993 e De Mauro e Chiari 2005).

Se tutti i testi fin qui citati hanno fornito utilissimi spunti in riferimento all'analisi dei manuali e delle istruzioni come genere testuale, per quanto riguarda in maniera specifica le istruzioni dei manuali per l'insegnamento dell'italiano L2 abbiamo trovato un solo precedente in Peccianti (1994) e negli studi ai quali questo lavoro fa riferimento, in particolare Ciliberti, Giuliani e Puglielli (1998) e Prampolini (1994). Un'ulteriore domanda alla quale la ricerca qui descritta intende rispondere è quindi se e come sono cambiate le istruzioni in manuali pubblicati a oltre 20 anni di distanza rispetto a quelli descritti da Peccianti.

3. La raccolta dei dati

La ricerca si è basata su un *corpus* di istruzioni tratte da un campione rappresentativo di manuali, scelto in base a parametri tali da renderlo quanto più possibile omogeneo e, anche se non esaustivo, comunque significativo.

I manuali scelti, dei quali si riporta l'elenco in bibliografia, rispondevano infatti ai seguenti criteri:

- (1) tipologia di testo: esclusivamente corsi di lingua, escludendo quindi sussidi volti a sviluppare specifiche competenze (grammaticale, lessicale, socio-culturale, ecc.) o abilità (produzione o ricezione, scritta o orale);
- (2) data di pubblicazione: non anteriore al 2007;
- (3) luogo di pubblicazione: Italia;
- (4) destinatari: adulti, in quanto pur essendosi adesso ampliato il panorama degli apprendenti di italiano L2, questa resta la tipologia prevalente;
- (5) livello di competenza del corso di lingua: corsi di lingua articolati almeno su 3 dei 6 livelli di competenza linguistica previsti dal *Common European framework of reference for languages* (2001).

Una volta individuato il campione di manuali sui quali basare l'indagine, si è proceduto alla selezione delle istruzioni che avrebbero costituito il vero e proprio *corpus* dell'analisi. Una preliminare osservazione dei diversi manuali ha messo in evidenza una generale tendenza da parte degli autori a rispettare una sostanziale uniformità e coerenza nella redazione delle istruzioni: si è pertanto stabilito di analizzare solo alcune unità per ognuno dei manuali scelti, la prima e l'ultima unità di ogni manuale, entrambe in maniera integrale.

L'omogeneità è stata garantita dai seguenti requisiti: tipologia (corso di lingua), arco di tempo (2007 e 2012), luogo di pubblicazione (Italia) e destinatari (adulti). La varietà viene data dalla presenza di almeno tre livelli di competenza linguistica (quindi tale da permettere di rilevare la presenza/assenza di una gradualità nella complessità linguistica e nella struttura del discorso con il progredire dei livelli), dalla presenza di corsi di lingua pubblicati da cinque case editrici tra le più rappresentative nel settore dell'italiano L2 e dall'intervento di 14 autori nei manuali dei 5 diversi

corsi di lingua scelti. L'ampiezza, infine, è garantita dal numero di manuali, e più che altro, dal numero di istruzioni, pari a 1708.

4. La metodologia della ricerca

La ricerca è stata condotta avvalendosi di un *database* relazionale appositamente elaborato², le etichette del quale corrispondevano ai parametri scelti per l'analisi del *corpus* di indagine.

L'analisi ha preso in primo luogo in esame tutti gli elementi che si possono osservare prendendo in esame in maniera globale il testo di ognuna delle istruzioni, soffermandosi in particolare su due aspetti:

- (1) struttura dell'istruzione, ovvero eventuale presenza di una parte introduttiva, di un ampliamento (quali un suggerimento o un invito) successivo al comando e posto quindi a conclusione dell'istruzione stessa, oltreché di esempi;
- (2) struttura sintattica, quindi complessità linguistica del periodo/frase complessa o dei periodi che compongono l'istruzione.

Successivamente ci siamo concentrati sulle caratteristiche relative a ognuna delle frasi semplici che compongono le istruzioni prese in esame. In primo luogo, sono state evidenziate le diverse tipologie eventualmente presenti oltre a quella regolativa. Per le istruzioni composte da più frasi è stato preso in esame il rapporto di ciascuna con la frase principale e, nei casi di ipotassi, grado e tipo di subordinazione, forma (esplicita vs. implicita) e diatesi.

Per quanto riguarda la parte di testo alla quale è affidato il compito di espletare la funzione regolativa, si sono esaminati sia la modalità di realizzazione di tale funzione, sia il pronome allocutivo utilizzato: tramite tale dato viene infatti segnalata anche la formalità/informalità del registro utilizzato.

L'immagine seguente riporta la schermata del *database* utilizzato per l'analisi.

2 Il *data base* utilizzato per la ricerca è stato realizzato su mia specifica richiesta dall'Ing. Giampiero Ciacci, con il quale mi sono continuamente confrontata durante lo svolgimento dell'analisi.

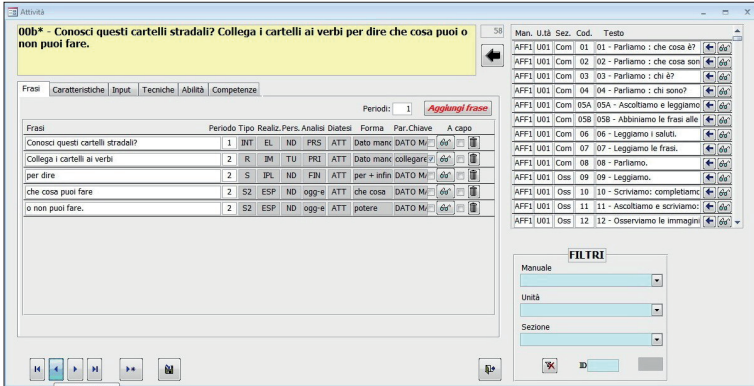


Figura 1 – L'interfaccia del software usato per l'analisi

Nella parte in alto della figura 1 è riportato il testo integrale di ogni istruzione, analizzata poi in maniera dettagliata, frase per frase, nella sezione inferiore della schermata, come descritto qui di seguito:

- (1) **Periodo** – indica il numero di periodi (o di frasi complesse) che compongono l'istruzione e il numero di frasi semplici all'interno di ogni periodo;
- (2) **Tipo** – indica da quali frasi è composta l'istruzione, compresa la presenza di introduzioni e/o ampliamenti o di esempi;
- (3) **Realizzazione** – fornisce maggiori dettagli quali il tipo di subordinata e la realizzazione della funzione regolativa (imperativo / indicativo presente / indicativo futuro / infinito / congiuntivo esortativo / modali / forma impersonale / forme indirette es. domande);
- (4) **Persona** – indica il pronome riferito alla frase con funzione regolativa (tu / voi / Lei / noi / forma impersonale);
- (5) **Analisi** - per valutare la complessità linguistica, viene qui indicato se la frase è una principale (e se è l'unica frase che compone il periodo) o se coordinata, subordinata, giustapposta o ridotta³.

3 Ci riferiamo qui a strutture senza sintagma verbale quali ad esempio "In copia" (Oniga 2007).

Il programma consente infine di indicare la diatesi, la parola chiave (ovvero la scelta del verbo utilizzato per dare il comando) e di evidenziare la lunghezza delle istruzioni: lanciando specifiche *Query*, il programma consente infatti di contare il numero di frasi complesse/periodi che compongono le istruzioni, il numero di frasi semplici che compongono i periodi e il numero di parole che compongono le frasi.

5. I risultati

Riepiloghiamo qui sinteticamente i risultati ottenuti, partendo dalla struttura del testo “istruzione” nella sua interezza e quindi dalla presenza di un’ulteriore componente oltre a quella procedurale operativa e dalla tipologia testuale alla quale possono essere fatte afferire le componenti non operazionali.

Sebbene ci siano differenze fra i manuali analizzati (i corsi *Affresco Italiano* e *Contatto* sono quelli che meno le utilizzano), la presenza di una parte introduttiva, anche se poco significativa (solo 276 casi su 1708 istruzioni analizzate), vede una netta prevalenza di elicitazioni (quasi il 50% del totale), come emerge dal seguente grafico.

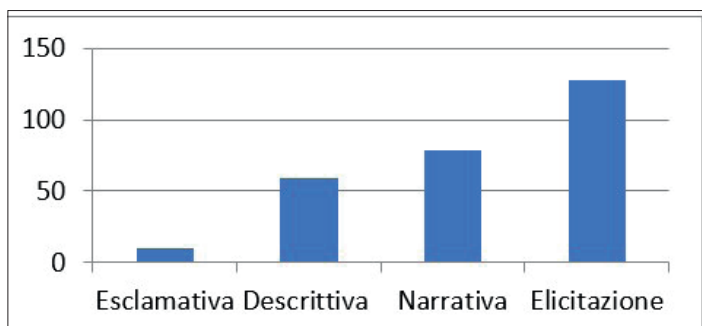


Figura 2 – Componente procedurale non operativa:
tipologie in riferimento alla parte introduttiva

Ancora più scarsa (129 casi in tutto) la presenza di ampliamenti, costituiti essenzialmente da suggerimenti; questi sono quasi del tutto assenti in *Affresco Italiano* che si conferma il corso nel quale le istruzioni si limitano quasi sempre a fornire la consegna.

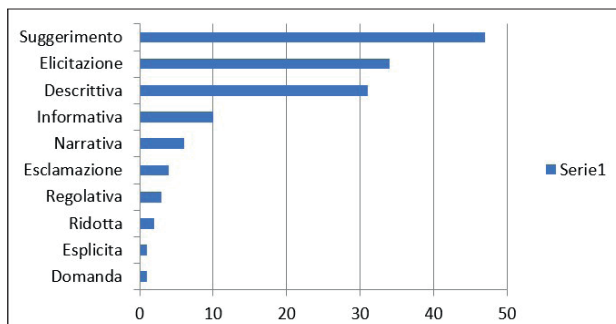


Figura 3 – Componente procedurale non operativa:
tipologie in riferimento all'ampliamento

Passando all'analisi della componente procedurale operativa, il modo imperativo (2213 occorrenze, quindi in molti casi più di una per ogni istruzione) è la forma usata in netta prevalenza per indicare il comando. Questo è seguito, sebbene con un notevole distacco, dal congiuntivo esortativo (390), usato quasi esclusivamente nei primi tre volumi di *Affresco Italiano*. Seguono poi indicativo presente (159) e un numero notevole di quelle che sono state definite forme ridotte (66), ovvero frasi prive di verbo, usate spesso proprio per indicare la modalità di svolgimento del compito, come ad esempio "In coppia" o "In gruppo". Quasi insignificante la presenza di forme all'indicativo futuro (10) e dei verbi modali (18 casi).

Se negli altri manuali si evidenzia un'alternanza quasi "casuale" fra le varie forme, nei volumi del progetto *Contatto* sembra invece più evidente la considerazione del livello di competenza degli apprendenti: in *Primo Contatto*, ad esempio, viene usato quasi esclusivamente l'imperativo (89 occorrenze, alle quali se ne aggiungono 4 dell'indicativo presente) e il ventaglio di forme linguistiche si amplia poi nei livelli successivi.

Come conseguenza di quanto sopra riportato, il registro utilizzato è quello informale: prevale nettamente il "tu" ed è significativa la presenza della I persona plurale, visto che, come già segnalato, il *corpus* analizzato evidenzia una elevata frequenza del congiuntivo esortativo.

L'analisi si è poi incentrata sulla lunghezza delle istruzioni, costituita dal numero di frasi e dal numero di parole di ogni singola istruzione, dato che può influire sulla maggiore o minore comprensibilità. Se le istruzioni proposte nel corso *Domani* sono risultate

quelle sintatticamente più complesse, in quanto le attività proposte sono spesso molto articolate, la presenza di un maggior numero di frasi complesse sembra comunque dipendere per la maggior parte dei corsi di lingua analizzati dal livello di competenza linguistica degli apprendenti. Tale risultato è confermato anche dai dati relativi al numero di parole che compongono le varie frasi (Figura 4).

Manuale	Minimo	Massimo	Media	Deviazione standard
<i>Affresco Italiano A1</i>	1	3	1,10	0,37
<i>Affresco italiano A2</i>	1	2	1,16	0,37
<i>Affresco italiano B1</i>	1	6	1,51	1,33
<i>Affresco italiano B2</i>	1	2	1,01	0,12
<i>Affresco italiano C1</i>	1	2	1,10	0,30
<i>Affresco italiano C2</i>	1	3	1,33	0,56
<i>Primo contatto</i>	1	4	1,48	0,78
<i>Contatto 1A</i>	1	6	1,90	1,05
<i>Contatto 1B</i>	1	6	1,75	1,04
<i>Contatto 2A</i>	1	5	1,91	1,08
<i>Contatto 2B</i>	1	5	1,91	1,2
<i>Domani 1</i>	1	7	2,00	1,4
<i>Domani 2</i>	1	8	2,18	1,47
<i>Domani 3</i>	1	7	2,08	1,36
<i>Nuovo Progetto italiano 1a</i>	1	3	1,59	0,68
<i>Nuovo progetto italiano 1b</i>	0	4	1,53	0,71
<i>Nuovo progetto italiano 2a</i>	0	4	1,70	0,80
<i>Nuovo progetto italiano 2b</i>	0	5	1,89	0,92
<i>Nuovo rete! A1</i>	1	4	1,42	0,71
<i>Nuovo rete! A2</i>	1	4	1,54	0,79
<i>Nuovo Rete! B1</i>	1	5	1,50	0,84
<i>Nuovo rete! B2</i>	1	5	1,72	0,94

Figura 4 – Numero minimo e massimo di frasi, media e deviazione standard nelle istruzioni dei manuali analizzati

Anche per quando riguarda l'indice di leggibilità,⁴ emerge una generale gradualità nel progredire di livello (Figura 5), evidente in particolare nei corsi *Affresco Italiano*, *Contatto* e *Nuovo Progetto Italiano*.

CORSO	LIVELLO / indice leggibilità Gulpease						
	Pre A1	A1	A2	B\1	B2	C1	C2
<i>Affresco Italiano</i>		A1 /90	A2 /83	B1 /62	B2 /68	C1 /59	C2 /49
<i>Contatto</i>	<i>Primo contatto /75</i>	1A /67	1B /65	2A /55	2B /52		
<i>Domani</i>		1 /64		2 / 65		3 /72	
<i>Nuovo Progetto italiano</i>		1a /64	1b /64	2a /56/	2b /41		
<i>Nuovo rete!</i>		A1 /74	A2 /48	B1 /73	B2 /57		

Figura 5 – Numero minimo e massimo di frasi, media e deviazione standard nelle istruzioni dei manuali analizzati

Per determinare il grado di complessità di un periodo occorre però verificare, oltre al numero e alla lunghezza delle frasi, anche la presenza di paratassi o ipotassi. I dati relativi all'intero *corpus* hanno evidenziato innanzi tutto una netta prevalenza di periodi composti da una sola frase. In relazione a tale parametro non emerge però un "modello" univoco e, oseremmo dire, coerente: in *Affresco Italiano* le frasi semplici prevalgono esclusivamente, anche se di poco, nel livello B2; *Contatto* non sembra seguire del tutto una logica precisa, essenzialmente per la prevalenza delle frasi complesse in *Primo Contatto*, mentre un'evidente gradualità è presente sia in *Nuovo Progetto Italiano* che in *Nuovo Rete*; solo in *Domani*, infine, le frasi complesse superano sempre quelle semplici.

Passando all'analisi della forma dei verbi presenti nelle istruzioni, l'intero *corpus* privilegia quella esplicita, scelta confermata in quasi tutti i manuali: solo in *Contatto 1A* le forme implicite risulta-

4 Per effettuare questa verifica è stato calcolato l'indice Gulpease scegliendo per ogni corso una tra le istruzioni più lunghe presenti nel *corpus* analizzato.

no leggermente superiori, mentre in *Domani 3* sono equivalenti a quelle esplicite. Sia *Domani* sia *Nuovo Rete*, inoltre, dimostrano di introdurre in maniera progressiva un maggior numero di forme implicite, quindi si presuppone anche di subordinate, con il progredire dei tre livelli.

Relativamente al rapporto paratassi-ipotassi, i periodi composti presentano nell'intero *corpus* una netta prevalenza di subordinate rispetto alle frasi coordinate e alle, poche, frasi giustapposte, tra le quali prevalgono quelle con rapporto paritetico.

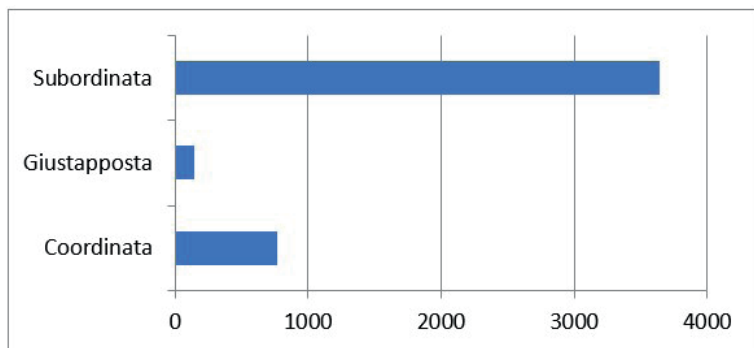


Figura 6 – Rapporto fra coordinazione, subordinazione e giustapposizione nei periodi complessi

Per quanto riguarda i singoli manuali, abbiamo una totale assenza di subordinazione in *Affresco Italiano A1*, un numero comunque limitato in *Primo Contatto* e una progressione nell'introduzione di subordinazione in tutti i corsi tranne che in *Contatto*. In ogni caso il livello di subordinazione⁵ si ferma nella maggior parte dei casi al I grado, arrivando al IV grado solo in tre casi: uno in *Nuovo Progetto 2a* e due in *Nuovo Rete 2b*.

Anche per quanto riguarda il rapporto paratassi-ipotassi, così come per la lunghezza del testo, il corso che sembra mantenere sempre un forte controllo sul livello di complessità linguistica rimane comunque *Affresco Italiano*. In tutti gli altri corsi, e in particolare nel progetto *Contatto*, è evidente la presenza di un incremento della

5 Il livello di subordinazione viene indicato in fase di analisi tramite menù e i numeri vengono poi contati dal programma.

difficoltà delle istruzioni con il progredire del livello di competenza degli apprendenti, come si può notare nel seguente grafico.

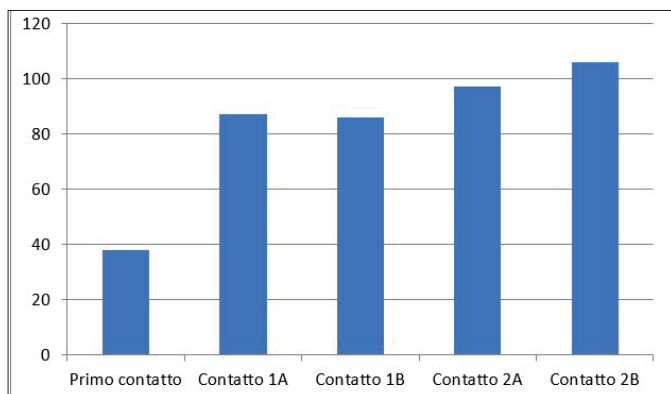


Figura 7 – Presenza di ipotassi nei manuali del corso Contatto

Per quanto riguarda il tipo di subordinate presenti nelle istruzioni dei manuali, la maggiore presenza riguarda le frasi relative (364 occorrenze, con prevalenza in questo caso della forma esplicita), seguite a notevole distanza da oggettive (143), finali (130), modali (120) e interrogative indirette (102), fino a trovare un solo caso per quanto riguarda le proposizioni avversative, concessive, eccettive e incidentali. Sono inoltre presenti in numero significativo le frasi prive di verbo (99).

Un ulteriore elemento che influisce sulla complessità linguistica delle istruzioni è la diatesi verbale. In questo caso l'analisi ha evidenziato come le forme attive siano decisamente prevalenti nell'intero *corpus*: ben 4181 occorrenze, contro le 48 del passivo, 47 del riflessivo e 41 del riflessivo reciproco. Analizzando poi i singoli manuali, proprio al fine di valutarne l'adeguatezza in relazione al livello di competenza degli apprendenti, emerge come sia presente, almeno in parte, una scelta effettuata in funzione del livello di competenza dei destinatari, in quanto l'uso della diatesi passiva, decisamente molto limitata in tutti i corsi ad eccezione di *Nuovo Progetto Italiano*, segue la progressione dei livelli.

Concludiamo questa breve analisi con alcuni dati relativi al comando, ovvero l'uso del pronome allocutivo e la "parola chiave" utilizzati.

Nel primo caso abbiamo rilevato che, escludendo le forme ridotte, nella maggior parte dei casi troviamo l'imperativo (49,16% II p.s., 31,60% II p.pl.) seguito a una certa distanza dal "noi inclusivo" (13,89%) e dalla III p.s. dell'indicativo presente (4,19%). Decisamente meno significativi, ma comunque presenti, anche istruzioni con la III p.pl. dell'indicativo presente, con forme impersonali e con la I p.s. dell'indicativo presente.

Forniamo infine alcuni dati relativi all'analisi delle "parole chiave", ovvero dei verbi utilizzati per dare il comando, dei quali riportiamo in appendice un riepilogo in riferimento alle tecniche ad essi collegati. In alcuni casi emergono dati che potremmo definire scontati, quali ad esempio l'uso di "parlare" per la conversazione, "scrivere" per il dettato, per il riassunto o per la stesura di testo scritto (che prevede però anche "descrivere"), "prendere appunti" per la stesura di appunti. In altri abbiamo invece una netta prevalenza di una "parola chiave", come "sottolineare" per il riconoscimento e "completare" non solo, come è ovvio, nel completamento ma, oltretutto nel *cloze* mirato e nella griglia, anche nella manipolazione: questo perché tale tecnica non viene svolta su parole isolate, bensì all'interno di un breve testo. In altri casi, infine, sembra esserci un'incertezza totale da parte degli autori sulla scelta del verbo da utilizzare.

6. Conclusioni

L'analisi effettuata non ha dato un risultato univoco anche se è sicuramente condivisa una generale attenzione nella scelta delle strutture linguistiche: tutti i corsi evidenziano infatti una gradualità in funzione dei diversi livelli di competenza linguistica.

Per quanto riguarda la complessità linguistica, può essere utile sottolineare i risultati riguardanti la lunghezza dei testi delle istruzioni che, nonostante alcune eccezioni, hanno mostrato di seguire in linea di massima un criterio di progressione con l'innalzarsi del livello di competenza degli apprendenti, e questo anche relativamente all'indice di leggibilità.

Un'ulteriore conferma riguardo alla possibilità di evidenziare un "modello" di riferimento che tenga conto della necessità di non rendere troppo complessa la struttura linguistica delle istruzioni è stata fornita dall'analisi delle forme verbali presenti nelle istruzio-

ni: si è notato infatti in quasi tutti i manuali un maggior numero di forme esplicite e un progressivo aumento di quelle implicite con il progredire dei livelli. Anche rispetto alla diatesi, pur nella consapevolezza che la sensibilità di ogni autore/gruppo di autori determina in parte le scelte linguistiche adottate, si può evidenziare la presenza di una linea comune di comportamento, in quanto le forme all'attivo sono sempre nettamente prevalenti e il passivo viene evitato, o comunque molto ridotto, nei primi livelli di tutti i corsi.

Molto significativo poi il risultato rispetto alle scelte sul rapporto paratassi-ipotassi. Prendendo in esame l'intero *corpus* sono state evidenziate infatti 833 frasi all'interno delle quali è instaurato un rapporto paritetico (764 per coordinazione e 69 per giustapposizione) e 824 frasi che prevedono invece un rapporto gerarchico. Di queste ultime, 115 arrivano al II grado di subordinazione, 21 al III e solo 3 al IV. Da tale calcolo occorre però estrapolare le 99 frasi ridotte.

La percentuale di subordinazione⁶, introdotta in maniera graduale nella maggior parte dei casi, risulta essere nell'intero *corpus* del 46,50% rispetto al totale di frasi, e varia in relazione ai diversi livelli di competenza linguistica.

Per quanto riguarda invece la tipologia di subordinate si devono evidenziare tratti comuni ma anche scelte divergenti. Una tendenza generale è rappresentata dalla comune preferenza per le subordinate di tipo relativo, che predominano in tutto il *corpus*, e dall'introduzione di un maggiore numero di subordinate con il progredire del livello. Un tratto distintivo è invece la presenza di un numero molto elevato di frasi ridotte e di subordinate finali, quasi sempre implicite del tipo "per + infinito", in *Contatto*: questa caratteristica giustifica il numero elevato di subordinazione già evidenziato in tale corso. Ancora una volta invece si nota la quasi totale assenza di subordinazione in *Affresco Italiano* che, inoltre, su quasi 60 frasi subordinate (delle 717 analizzate) ne propone più del 50% fra relative e oggettive.

Divergenze anche per la giustapposizione, decisamente poco significativa negli altri manuali, ma molto utilizzata sin dal primo livello in quelli del corso *Affresco Italiano*: nei primi tre livelli si

6 Per calcolare tale dato abbiamo incrociato i dati del campo "Analisi" (frasi semplici vs. frasi complesse) e quelli del campo "Tipo" (presenza e tipo di subordinazione).

trovano infatti con molta frequenza strutture come la seguente, “Parliamo: che cos’è?” (Trifone, Filippone, Sgaglione 2007: 2).

La mancanza di una linea comune di riferimento emerge anche riguardo alla struttura complessiva delle istruzioni, in merito alla quale si può anche segnalare una diminuzione di componenti non procedurali nel *corpus* qui preso in esame rispetto a quanto evidenziato da Peccianti (1994). Le introduzioni sono infatti presenti solo nel 16,60% delle istruzioni, e gli ampliamenti scendono addirittura al 7,49%, senza che si possa evidenziare il criterio di riferimento.

Un elemento che davvero differenzia in maniera netta le scelte dei diversi autori, ma talvolta anche i manuali all’interno dello stesso corso, è rappresentato dal pronome personale utilizzato per rivolgersi all’apprendente. Si è visto che in ogni corso il pronome utilizzato cambia, e cambiano quindi anche le forme linguistiche che realizzano la funzione regolativa: prevalenza di “noi + congiuntivo esortativo” nei primi tre volumi di *Affresco Italiano*, di “voi + imperativo” in *Nuovo Progetto Italiano*, “tu + imperativo” negli altri volumi, alternato però con il “voi” in tutti tranne in *Affresco Italiano*, infine un numero significativo di forme alla III persona, prevalentemente al singolare, in quelli di *Domani*. A questo si aggiunge un numero molto elevato di domande, anche in forma impersonale, utilizzate prevalentemente in *Contatto*, ma anche in *Nuovo Progetto Italiano* e *Nuovo Rete*.

Le istruzioni presenti nel nostro *corpus*, nella loro ampia eterogeneità, dimostrano comunque una comune tendenza a scegliere un registro informale e a risultare quindi “amichevoli” nei confronti degli apprendenti. L’uso del “noi inclusivo”, una forma alla quale gli insegnanti ricorrono volentieri nell’uso in classe per creare un clima di maggiore empatia e vicinanza, è però a nostro avviso più adeguato in un contesto di interazione orale⁷, dove l’atteggiamento del docente, i gesti, il contesto in generale, fanno sì che non si crei l’equivoco che può invece insorgere con istruzioni scritte, dove deve essere chiaro chi debba svolgere il compito: l’ap-

7 Cfr. a tale proposito i dati raccolti nell’ambito del progetto di ricerca CLODIS, diretto da Pierangela Diadori che, seguendo il filone di studi sul parlato istituzionale e l’approccio dell’analisi conversazionale, intende mettere in luce il tipo di *input* orale a cui sono esposti gli studenti stranieri di italiano nelle diverse realtà di insegnamento.

prendente da solo? Con uno o più compagni? E con o senza l'aiuto del docente?

Se la modalità che meglio aiuta a chiarire tali aspetti è l'alternanza fra II persona singolare e II plurale, l'uso della III persona si rende necessario per attività di tipo cooperativo o basate su una serie di compiti in sequenza, in quanto consente di elencarli cronologicamente suddividendoli in maniera chiara. La domanda, infine, è la forma più neutra, molto usata in alcuni testi per la sua semplicità linguistica ("Vero o falso?"; "Chi è?"; "Cosa fa ...?" ecc.), sebbene anche questa possa talvolta non chiarire bene la modalità di svolgimento del compito.

Le motivazioni che portano a effettuare scelte diverse in merito alla presenza o meno di una componente procedurale, come del resto anche quelle relative alla forma da utilizzare per dare il comando, sembrano essere dovute a motivazioni personali, non essendoci una linea comune neanche in manuali che appartengono allo stesso corso. Questo emerge anche nella scelta del lessico utilizzato nelle istruzioni per indicare qual è il compito da svolgere. Una stessa tecnica viene infatti indicata con vocaboli diversi anche dagli stessi autori: nei vari volumi di *Contatto*, ad esempio, per indicare la tecnica di accoppiamento viene utilizzato "abbinare" in *Primo Contatto*, "associare" e "collegare" in *Contatto 1a*, quindi di nuovo "associare" alternato con "completare" e "scrivere" in *Contatto 1b* e di nuovo "abbinare" in *Contatto 2b*. Né "abbinare", il verbo di gran lunga più utilizzato in tutti manuali, né "associare", che compare come seconda preferenza, sono presenti nelle liste lessicali presentate nel DVD allegato al *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2* (Spinelli, Parizzi 2010) proprio al fine di indicare ai docenti quali vocaboli sia più opportuno utilizzare, a seconda del livello, in una classe di italiano L2. La scelta di privilegiare "abbinare" non sembra quindi avere una giustificazione, anche in considerazione del fatto che altre lingue, prima fra tutte l'inglese, ovvero la lingua più diffusa nel mondo e presumibilmente conosciuta e studiata quindi anche da molti apprendenti di italiano L2, possiamo trovare il verbo *to associate*, che potrebbe quindi far propendere per "associare" per facilitare la comprensione, quanto meno in manuali rivolti a studenti principianti.

La variabilità che abbiamo evidenziato rispetto ad alcuni aspetti delle istruzioni, da attribuire spesso al fatto che i lavori vengono re-

alizzati a più mani, non può essere ritenuta positiva. L'uso di sinonimi per indicare una stessa azione, indubbiamente utile in un'attività realizzata allo scopo di arricchire il lessico, non può avere un effetto positivo se attuata all'interno delle istruzioni, che devono essere caratterizzate dalla massima trasparenza e chiarezza proprio per quanto riguarda la comprensione del compito da svolgere.

Ciò nonostante, la nostra ricerca ha comunque messo in evidenza un cambiamento positivo nelle istruzioni dei manuali di italiano per stranieri presenti in questa indagine rispetto a quelle analizzate da Peccianti e riferite a manuali pubblicati fra il 1947 e il 1992. Sono infatti diminuite in maniera rilevante la complessità linguistica e "l'ambiguità e l'ingannevolezza delle istruzioni" (Peccianti 1994) e sono assenti espressioni semanticamente errate. Tra le altre differenze rilevate rispetto alla precedente analisi, l'assenza del pronome di cortesia "Lei", non più utilizzato in manuali di più recente pubblicazione, ma anche di forme all'infinito, qui totalmente assenti e che raggiungono invece il 43,50% nel *corpus* selezionato da Peccianti, dato che conferma che le istruzioni presenti nel nostro *corpus* dimostrano una comune tendenza a scegliere un registro informale e a risultare quindi più "amichevoli" nei confronti degli apprendenti. Questo si contrappone alla eterogeneità rilevata sia da noi che da Peccianti nelle scelte per indicare il comando.

In linea con l'analisi di Peccianti, che vedeva una media del 27,00% di presenza di esempi nelle istruzioni, anche la nostra indagine ne ha evidenziati relativamente pochi, pur se va evidenziata una corretta progressione: dal 25,14% del livello A1, dove tale elemento è di maggiore importanza, si passa al 24,65% nel B1, al 18,37% nel B2, al 5,56% nel C1, fino al 3,94% nel C2 (anche se nel livello A2 la presenza di esempi è forse troppo bassa, dato che scende al 19,12%). Meno positivo il risultato relativo alle componenti non procedurali (diminuito dal 20,50% in Peccianti al 16,16% nel nostro campione): tale dato sorprende in una didattica centrata sul discente, che dovrebbe tendere a facilitare la comprensione e a meglio guidare gli apprendenti nella realizzazione del compito.

Riprendendo le domande di ricerca dalle quali la nostra indagine è partita, i dati qui riepilogati ci consentono di affermare che è possibile rintracciare dei *pattern* ricorrenti nelle istruzioni dei manuali di italiano L2.

L'obiettivo al quale gli autori devono tendere è di realizzare istruzioni comprensibili e chiare, rispettando quelle regole che Grice aveva indicato nelle massime di "qualità" e di "modo", questo sempre in riferimento agli apprendenti ai quali sono rivolte.

Per quanto riguarda la comprensibilità, è fondamentale che gli autori tengano conto della forma linguistica del testo delle istruzioni, utilizzando strutture adeguate al livello di competenza linguistica. Facendo riferimento ai parametri presi in esame in questa ricerca, possiamo riepilogare qui i criteri da noi individuati, tenendo presente che dovrebbero essere seguiti con la massima attenzione non solo nei livelli iniziali, ma anche in manuali per bambini:

- (1) privilegiare strutture paratattiche, con singole frasi semplici o al massimo una o due frasi coordinate, limitando quindi al massimo la subordinazione;
- (2) utilizzare forme esplicite, salvo alcune eventuali forme implicite (eventualmente finali, modali, oggettive, che sono risultate le più usate);
- (3) scegliere la diatesi attiva, evitando le forme passive;
- (4) tenere presente l'indice di leggibilità;
- (5) prediligere il registro informale, meglio se ricorrendo all'imperativo presente come forma verbale per dare il comando all'interno della componente procedurale (seconda persona singolare o plurale a seconda che si tratti di un'attività da svolgere individualmente o a coppia o in gruppo);
- (6) tendere quanto possibile ad una omogeneità nella scelta del lessico presente nelle istruzioni,

È poi di fondamentale importanza evitare ambiguità: oltre ad utilizzare le opportune strutture linguistiche, occorre quindi fornire tutte le indicazioni necessarie affinché sia chiaro ai destinatari il compito da svolgere e il modo con il quale debba essere realizzato. A tale scopo possono contribuire:

- (1) l'inserimento di componenti non procedurali, quali un'introduzione volta a contestualizzare brevemente l'attività da svolgere o un ampliamento contenente suggerimenti, indicazioni, elicitazioni;
- (2) la presenza di esempi, appunto per meglio esplicitare il compito da svolgere, in particolare con studenti principianti, ma anche nel caso di attività complesse, ad esempio con tecniche ludiche o per compiti;
- (3) la scelta del verbo adeguato ed esplicito (leggere, ascoltare, rispondere, specificando possibilmente se in forma orale o scritta, ecc.), specialmente in assenza di icone chiare.

Nonostante permangano alcuni, importanti, aspetti che dimostrano una notevole variabilità e che non possono per questo essere sottovalutati, in quanto connessi al modo con il quale viene fornito il comando, l'analisi delle istruzioni di manuali pubblicati oltre venti anni dopo quelli esaminati da Peccianti ci ha quindi aiutato ad indicare alcune linee guida per la costruzione delle istruzioni in manuali per l'insegnamento dell'italiano L2.

Riferimenti bibliografici

- Austin J. L., 1962, *How To Do Things With Words*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Benucci A., 1994, *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Castellani M. C., Peccianti M. C., 1996, *Materiali didattici per l'italiano L2: analisi e produzione, Modulo 2*, (Progetto MILIA), I.R.R.S.A.E. Liguria, Genova.
- Celce-Murcia M. (a cura di), 2001 [I ed. 1991], *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Heinle & Heinle, Boston (MA).
- Ciliberti A., Giuliani M. V., Puglielli A., Serra Borneto C., 1988, "Adeguatezza e inadeguatezza dei manuali di istruzione", in T. De Mauro, S. Gensini, M. E. Piemontese (a cura di), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, SLI 26, Bulzoni, Roma, pp. 263-284.
- D'Addio Colosimo W. (a cura di), 1978, *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*, Zanichelli, Bologna.

- De Mauro T., 1997, *Guida all'uso delle parole: parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M., 1993, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Etas Libri, Milano.
- De Mauro T., Chiari I., 2005, *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*, Aracne, Roma.
- De Renzo F., 2011, "Lessico di base e indici di leggibilità per l'analisi e la produzione di testi per la didattica", in P. Diadori, C. Gennai, S. Semplici (a cura di), pp. 183-202.
- Ferrari A., 2014, *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Zampese L., 2021, *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Carocci, Roma.
- Grice P., 1987, "Logica e conversazione", in M. Sbisà (a cura di), pp. 199-219.
- Halliday M. A. K., 1973, *Explorations in the functions of language*, Edward Arnold, London.
- Halliday M. A. K., 1980, *Lo sviluppo del significato nel bambino*, Zanichelli, Bologna.
- Hymes D. H., 1987-1988, "Communicative competence", in U. von Ammon, N. Dittmar (a cura di), *Sociolinguistics*, De Gruyter, Berlin-New York, pp. 219-229.
- Jakobson R., 1966, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano: cfr in particolare "Linguistica e poetica", pp. 181-218 (versione originale: *Essais de linguistique Générale*, Editions de Minuit, 1963).
- Lavinio C., 2004, *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma.
- Lavinio C., 1990, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Littlejohn A., 2001, "The Analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse", in B. Tomlinson (a cura di), pp. 179-211.
- Littlejohn A., 1992, "Why are ELT materials the way they are?", PhD Thesis, Lancaster University, in www.AndrewLittlejohn.net
- Mackey W. F., 1978, "Il significato di metodo", in W. D'Addio Colosimo, pp. 25-29.
- Mackey W. F., 1965, *Language Teaching Analysis*, Longman, London.
- McGrath I., 2002, *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Mezzadri M., 2003, "I materiali didattici", in M. Mezzadri, *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Guerra, Perugia, pp. 93-112.

- Oniga R., 2007, *Il latino. Breve introduzione linguistica*, FrancoAngeli, Milano.
- Palermo M., 2013, *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Milano.
- Parizzi F., 2010, "Lessico e liste di frequenza", in B. Spinelli, F. Parizzi (a cura di), pp. 61-74.
- Peccianti M. C., 1994, "La forma opportuna: i testi di istruzione fra tipologia testuale e processi di apprendimento", in A. Giacalone Ramat, M. Vedovelli (a cura di), *Italiano lingua seconda / lingua straniera*, Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, Bulzoni, Roma.
- Piemontese E., "La leggibilità e la comprensibilità dei testi: alcuni strumenti per la produzione di testi della pubblica amministrazione leggibili e comprensibili", in E. Zuanelli Sonino, A. Bernini *et al.* (cur.), *Manuale di comunicazione istituzionale: teoria e applicazioni per aziende e amministrazioni pubbliche*, Roma, Colombo, 2001, pp. 201-214
- Piemontese E., 2005, "Misurazione quantitativa degli stili verbali e indici di leggibilità", in T. De Mauro, I. Chiari (a cura di), *Parole e numeri. Analisi quantitativa dei fatti di lingua*, Aracne, Roma, pp. 377-398.
- Pit Corder S., 1983, *Introduzione alla linguistica applicata*, Il Mulino, Bologna.
- Prampolini M., 1994, "Barchette di carta. Testi per sperimentare e comunicare", in T. De Mauro (a cura di), *Studi sul trattamento linguistico dell'informazione scientifica*, Bulzoni, Roma, pp. 155-183.
- Sabatini F., 1990 [I ed. 1984], *La comunicazione e l'uso della lingua*, Loescher, Torino.
- Searle J. R., 1976, *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Semplici S., 1992, *Bibliografia Ragionata dei libri di testo per l'insegnamento dell'italiano L2 presenti presso la Biblioteca dell'Università per Stranieri di Siena*, Università per Stranieri di Siena, Siena.
- Semplici S., 2011, "Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori-Le Monnier, Milano, pp. 322-341.
- Semplici S., 2015, "Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a*

- stranieri*, Mondadori-Le Monnier, Milano, pp. 290-314.
- Semplici S., 2019, "I manuali per l'insegnamento dell'italiano L2: una scelta consapevole", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano lingua straniera*, Mondadori-Le Monnier, Milano, pp. 297-337.
- Semplici S., 2001, "Modelli operativi di analisi di materiali didattici", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 201-209.
- Serianni L., 1989, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino.
- Sobrero A. A., Miglietta A., 2021, *Introduzione alla linguistica italiana*, Laterza, Roma-Bari.
- Tomlinson B. (a cura di), 2011, *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge (MA).
- Vedovelli M., 2002, "I manuali di italiano L2", in M. Vedovelli, *L'italiano degli stranieri*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M., 2010 [I ed. 2002], *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Villarini A., 2011, "L'intercultura nelle attività didattiche per lo sviluppo della competenza lessicale presenti nei manuali di italiano L2", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 1, Pacini, Torino, pp. 145-157.
- Weinrich R., 1988, *Lingua e linguaggio nei testi*, Feltrinelli, Milano.

Manuali di Italiano L2 selezionati come campione della ricerca

- Bozzone Costa R., Fumagalli R., Rota D., 2011, *Primo contatto. Corso di italiano per stranieri. Livello 1*, Loescher, Torino.
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M., 2008, *Contatto. Corso di italiano per stranieri. 1A Livello principiante [A1]*, Loescher, Torino.
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M., 2009, *Contatto. Corso di italiano per stranieri. 1B Livello elementare [A2]*, Loescher, Torino.
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M., 2007, *Contatto. Corso di italiano per stranieri. 2A Livello intermedio [B1]*, Loescher, Torino.
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M., 2009, *Contatto. Corso di italiano per stranieri. 2B Livello post-intermedio [B2]*, Loescher, Torino.

- Guastalla C., Naddeo M. C., 2010, *Domani 1. Corso di lingua e cultura italiana*, Alma, Firenze.
- Guastalla C., Naddeo M. C., 2011, *Domani 2. Corso di lingua e cultura italiana*, Alma, Firenze.
- Guastalla C., Naddeo M. C., 2012, *Domani 3. Corso di lingua e cultura italiana*, Alma, Firenze.
- Magnelli S., Marin T., 2010, *Nuovo Progetto italiano 1a. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. A1 Quadro Europeo di Riferimento*, Edilingua, Atene-Roma.
- Magnelli S., Marin T., 2010, *Nuovo Progetto italiano 1b. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. A2 Quadro Europeo di Riferimento*, Edilingua, Atene-Roma.
- Magnelli S., Marin T., 2010, *Nuovo Progetto italiano 2a. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. B1 Quadro Europeo di Riferimento*, Edilingua, Atene-Roma.
- Magnelli S., Marin T., 2010, *Nuovo Progetto italiano 2b. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. B2 Quadro Europeo di Riferimento*, Edilingua, Atene-Roma.
- Mezzadri M., Balboni P.E., 2009, *Nuovo Rete A1. Corso multimediale di italiano per stranieri*, Guerra, Perugia.
- Mezzadri M., Balboni P. E., 2010, *Nuovo Rete A2. Corso multimediale di italiano per stranieri*, Guerra, Perugia.
- Mezzadri M., Balboni P. E., 2010, *Nuovo Rete. B1*, Guerra, Perugia.
- Mezzadri M., Balboni P. E., 2012, *Nuovo Rete B2. Corso multimediale di italiano per stranieri*, Guerra, Perugia.
- Trifone M., Filippone A., Sgaglione A., 2007, *Affresco italiano A1. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.
- Trifone M., Filippone A., Sgaglione A., 2007, *Affresco italiano A2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.
- Trifone M., Filippone A., Sgaglione A., 2008, *Affresco italiano B1. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.
- Trifone M., Filippone A., Sgaglione A., 2008, *Affresco italiano B2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.
- Trifone M., Filippone A., Sgaglione A., 2010, *Affresco italiano C1. Corso di lingua italiana per stranieri 1*, Mondadori, Milano.
- Trifone M., Filippone A., Sgaglione A., 2011, *Affresco italiano C2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Mondadori, Milano.
- Trifone M., Filippone A., Sgaglione A., *Affresco italiano C2. Corso di lingua italiana per stranieri*, Milano, Mondadori, 2011.

APPENDICE⁸

ANALISI / RIFLESSIONE METALINGUISTICA	analizzare 4, riflettere 4, completare 3
AUTOVERIFICA	verificare 15, controllare 10, completare 5, confermare 3, confrontare 3
CLOZE MIRATO	completare 89, inserire 3
COMPLETAMENTO (frasi, parole, schema)	completare 48, inserire 4
CONVERSAZIONE	parlare 11
DETTATO	scrivere 11
DETTATO-CLOZE	completare 21, ascoltare 3
DIALOGO APERTO	completare 4, rispondere 3
DISCUSSIONE IN CLASSE	confrontare 5, parlare 4, discutere 3
DOMANDA APERTA	rispondere 53, confrontare 3
DOMANDA ELICITAZIONE	parlare 7, rispondere 7, osservare 3
ESCLUSIONE	scegliere 4
EVIDENZIAMENTO*	leggere 14, osservare 5
GIOCO SU SCHEMA	giocare 5, scrivere 5, scegliere 4, trovare 4, seguire (istruzioni, esempi, o altro) 3
GRIGLIA	completare 20, scrivere 4, indicare 3
INCLUSIONE	dividere 12, scrivere 7, completare 5
INDIVIDUAZIONE ERRORE	correggere 3
MANIPOLAZIONE	completare 62, trasformare 31, scrivere 6, formare 5
MATCHING	abbinare 77, associare 14, collegare 5
MONOLOGO	raccontare 11, descrivere 5
OSSERVAZIONE*	osservare 24, leggere 21
PAIRING*	confrontare 10, rispondere 3
PARAFRASI	trasformare 6, spiegare 4, parafrasare 3
PATTERN DRILL	rispondere 10, ripetere 6, chiedere 5, costruire 5, fare (domande) 3

⁸ Sono state prese in considerazione solo le voci con almeno 3 occorrenze (521 occorrenze sulle 1913 rinvenute).

PERIFRASI	spiegare 4
RIASSUNTO	scrivere 5
RICONOSCIMENTO	sottolineare 35, trovare 15, scrivere 8, indicare 14, cercare 4, completare 4, confrontare 4, individuare 4, verificare 3
RIORDINO	mettere in ordine 14, abbinare 9 riordinare 8, abbinare 6, formare 3
RIPETIZIONE	ripetere 12, leggere 7
ROLE-PLAY	fare (domande) 6, immaginare 4, scambiare 3, seguire (istruzioni, esempio...) 3, chiedere 3, dare risposte 3
SCelta BINARIA*	sottolineare 11, scegliere 9, indicare 5
SCelta MULTIPLA	scegliere 21, indicare 9, rispondere 4, segnare 4
SEQUENZIAZIONE	completare 3
STESURA APPUNTI	prendere appunti 4
STESURA TESTO SCRITTO	scrivere 39, descrivere 13
TASK	fare 9, confrontare 7, scrivere 7, presentare 6, preparare 4, scegliere 4, cercare 3, discutere 3, immaginare, 3, indovinare 3, raccogliere 3, scambiare 3
TECNICA ENIGMISTICA	completare 9, trovare 7, scrivere 3
TRANSCODIFICAZIONE	scrivere 10, indicare 3, rispondere 3
VERO/FALSO	indicare 6

ATTRAVERSO IL TESTO

Food Culture as Represented in Italian Textbooks for Foreigners Published in Italy and in the USA

PIERANGELA DIADORI, GIULIA NEGRETTO*

Sintesi: Come viene rappresentata la cultura alimentare italiana nei manuali di italiano L2 pubblicati negli USA e in Italia negli ultimi anni? Questo studio cerca di rispondere a questa domanda sulla base di un'analisi di alcuni manuali recenti, contenenti un certo numero di capitoli dedicati al cibo e alle tradizioni gastronomiche italiane, con immagini, testi e attività che esplorano, in modi diversi, il contenuto culturale per scopi di apprendimento linguistico.

Parole chiave: cibo, cultura, patrimonio gastronomico italiano, italiano L2, manuali per l'insegnamento della lingua straniera, italiano negli USA

Abstract: How is Italian food culture represented in textbooks of Italian as a foreign language published in the USA and Italy in recent decades? The present work attempts to answer this question on the basis of an analysis of a selection of recent textbooks containing a number of chapters devoted to Italian food and culinary traditions, with images, texts and activities that explore, in different ways, cultural content for language learning purposes¹.

* Pierangela Diadori, Università per Stranieri di Siena, diadori@unistrasi.it; Giulia Negretto, University of Arizona, giulianegretto@arizona.edu.

1 This article is based on Giulia Negretto's Master's thesis, which Pierangela Diadori supervised. Chapters 1-3 and 5 are by Pierangela Diadori, and chapter 4 is by Giulia Negretto. Special thanks go to Rosa Cuda, Associate Professor and Director at Middlebury College School in Italy (Florence), where Giulia Negretto presented her thesis in June 2017.

Keywords: food, culture, Italian culinary heritage, Italian as a foreign language, textbooks of Italian as a foreign language, Italian in the USA

1. Introduction

Food is an important domain for learning a foreign language. This is clearly demonstrated in different foreign language textbooks, many of which contain at least some pages devoted to this subject, with dialogues, images, vocabulary, cultural notes or longer texts for cultural enrichment. This is true of not only contemporary textbooks, but also of those used in past centuries; and textbooks of Italian as a foreign language are no exception. Indeed, food is such a crucial component of Italian culture that its importance for language teaching purposes is undisputed.

For American college students who study Italian, for example, food and cooking represent an engaging and stimulating topic, especially among those who choose to spend their semester abroad in Italy². During their integration into the new cultural environment, some of the most discussed situations are undoubtedly tied to food habits, which young students are easily drawn to but rarely understand fully. Given the importance of food-related contexts for intercultural communication, the complexity and authenticity of the image of Italian culinary culture offered by Italian courses deserves greater attention.

This article explores the role of Italian food culture as it is represented, for didactic purposes, in a selection of Italian textbooks for foreign students: sixteen textbooks originally published in Italy (2006-2016) and ten originally published in the USA (1986-2016), all with subsequent editions until 2020. The analysis and comparison of the two groups of manuals reveal similarities and differences in the presentation of Italian food culture in the two countries.

2 On teaching Italian to US college students during their Italian Study Abroad program, see Tacchi 2007, Prebys 2013, Dall'Olio & Monami 2014.

2. Theoretical Framework

Various research approaches are useful in examining Italian culinary history. Our research has been developed within an interdisciplinary theoretical framework that combines anthropology, linguistics and language teaching methodology.

First of all, the anthropological dimension is necessary to understand how food is related to the identity of the people whose language and culture the students are learning: in the case of Italy, it is clear that the history of the peninsula and its different geographical conditions have given rise to an incredible variety of culinary habits and products.

Secondly, the linguistic dimension is embedded in any communication related to food: when reading a menu in a restaurant or ordering something in a café, when reproducing a recipe from a written text or a video tutorial, when talking, reading or writing about food. At various levels of in-depth analysis, a technical vocabulary and different textual patterns will be necessary according to the context and to the text genre.

From the point of view of language teaching, the topic “food” can be related to oral and written comprehension, production, interaction and mediation (as described in the *Common European Framework of Reference for Languages - CEFR*, Council of Europe 2001)³, as well as to interpersonal, interpretive and presentational modes of communication (as described in the *Performance Descriptors for Language Learners*, ACTFL 2012)⁴, but it can also be introduced in order to stimulate a deeper comprehension of the target culture and to foster intercultural communication.

2.1. Food culture, identity and language

Food studies has received increased attention due to the particular relevance of identity issues in modern society. What do we

3 On the European *CEFR*, see Mezzadri 2006, Vedovelli 2006 and 2010.

4 See also the revised synthesis of guidelines contained in *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements* (2017), as the result of collaboration between the *National Council of State Supervisors for Languages* (NCSSFL) and the *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL).

eat and why? These questions are tied to our cultural background and to the intimate realms of memory and emotion. Moreover, food habits mirror the culture we grew up in and the choices we make with the products and objects available in specific contexts. For this reason, food communicates who we are and goes beyond its functional aspect, just like language. Massimo Montanari (2004 and 2010) directly associates food and language by identifying food as a grammar, with its own lexicon, syntax and morphology. There is also an inextricable relationship between Italian culinary culture and the history of the Italian language. An example of this is found in the Pellegrino Artusi's renowned recipe book, published in Florence in 1891 (Fig. 1), in which lexical richness goes hand in hand with the wide variety of Italian culinary traditions⁵.



Figure 1 - The famous cookbook by Pellegrino Artusi (1891)

- 5 The Italian linguist Giovanna Frosini offers an interesting analysis of Artusi's language in her introduction to the reprint of his famous book (2001). See also her study on the language of cooking as an important component of Italian social identity (Frosini 2006).

The ethics advocated by the internationally successful Slow Food movement (founded in Bra, Italy, in 1986 by Carlo Petrini) are another popular source of reflection on food habits and a stimulus for intercultural comparison, when related to the typical American fast-food culture. The long history of Italian food tradition, with its roots in the different regions and local populations that date back to Romans and Etruscans, deserves to be investigated and explained to new generations. Moreover, the recent success of the Mediterranean diet and the worldwide diffusion of Italian recipes and products⁶, Italian commercial events⁷, and Italian popular brands⁸ highlight the importance of food within the complex Italian cultural and economic industry⁹.

2.2. Food culture and Italian language acquisition

Italian food culture is as important as other aspects of Italian heritage and expressions of Italian creativity (including language, art, music, design, fashion and cinema) in terms of its contribution to the growth of the Italian cultural industry throughout the world. Learning Italian through Italy's culinary culture not only offers a wide range of possible applications, but also enables the development of skills for intercultural dialogue.

Since 2001, the *Settimana della lingua italiana nel mondo* ("week of Italian language in the world"), promoted by the Accademia della Crusca and the Ministry of Foreign Affairs, takes place every year during the third week of October. The *Settimana della cucina italiana nel mondo* ("week of Italian cooking in the world"), which is promoted by the Italian Ministry of Foreign Affairs and the Ital-

6 Like "cappuccino" "pizza" or "tiramisu" just to mention three of the most popular Italian foods. Italian-sounding products are also well known abroad (like "latte" or "linguini Alfredo") and completely unknown in Italy.

7 Like *Expo – Feeding the Planet*, which took place in Milan in 2015, or *Vinitaly*, an annual international event on wine that has taken place in Verona since 1967.

8 Like the international chain of shops named *Eataly*, founded in 2004 by Oscar Farinetti, to protect the quality of products made in Italy against forgery.

9 On the concept of "food culture," see Montanari 2004, Pollan 2008, and Belasco 2008. On the history of Italian food culture see, among others, Montanari 2010 and Cavallito 2018.

ian Ministry of Agriculture, was launched in 2016 and takes place every year during the third week of November¹⁰. These events serve as vectors for the diffusion of Italy's most attractive cultural aspects and are useful in teaching Italian language and culture to foreign students.

Food is not a humble topic to be neglected or considered inferior in comparison to more noble or abstract ones - on the contrary, it has been represented for centuries in art and literature, and more recently also in opera, cinema, and songs. Food is part of each culture and, in the context of language learning, is an indispensable topic for enriching vocabulary and developing language competence for practical contexts. In addition, due to the success of the communicative and intercultural approach in modern language teaching, it is now commonly accepted that language and culture are strictly connected and must both be developed in order to gain the necessary skills for successful interaction in a foreign language. Food is involved in communication in private, public, professional and educational domains, and is therefore a topic with a wide range of pedagogical applications.

3. Research methods and scope

This work investigates the role played by food culture in textbooks of Italian as a foreign language, through the analysis of a selection of manuals published in Italy and in the USA in recent decades¹¹, with the aim of answering a set of research questions from qualitative and quantitative perspectives, in order to compare the image of Italian food culture offered to American students and to students of other nationalities. The research questions are:

- (1) Compared to the total number of pages in each textbook, how many are devoted to the topic "food culture"?

10 Italy's exceptional variety is reflected in its 285 PDO/PGI products, 415 DOC/DOCG wines, and approximately 50,000 farms (*aziende agricole*), not to mention the enormous repertoire of traditional recipes and foods produced in its 21 regions, all with different climates, flora, fauna and landscapes.

11 The parameters of analysis applied to textbooks of Italian as a foreign language are outlined in Semplici 2015.

- (2) What kinds of images (photos, drawings) are associated with food culture in these textbooks?
- (3) What topics related to food culture are used to teach Italian at different levels of competence?
- (4) What contexts are most frequently used to introduce the topic “Italian food culture”?
- (5) What kinds of input texts are used to present aspects of Italian food culture?
- (6) What is the incidence of cultural enrichment texts and short notes on food culture?
- (7) Are there intercultural activities based on comparison of food cultures?
- (8) What didactic techniques are used in relation to the topic “food culture”?

The reference *corpus* consists of 16 textbooks published in Italy in the period 2006-2016, and 10 textbooks published in the USA in the period 1986-2016 (Appendix 1). All of these textbooks contain chapters, or parts of chapters, devoted to Italian food culture. A number of other textbooks were not included in the *corpus* either because they did not contain any reference to food or texts and exercises referring to this domain, or because they were focused entirely on the topic of food. All of the textbooks considered in the research aim to teach Italian to adult and young adult learners for general purposes: those published in Italy have a general target audience, without any reference to a specific mother tongue or culture of origin; those published in the USA, on the contrary, target a North American, Anglophone audience.

The number of textbooks published annually in Italy is significantly higher than in the USA. Textbooks published in Italy tend to have a page range between 100 and 200 (150 on average). Textbooks published in the USA are usually between 400 and 500 pages long (450 on average). Of the textbooks analyzed for the pre-

sent work, the 16 published in Italy include a total of 2,793 pages, while the 10 published in the USA include almost twice as many, with a total of 4,266 pages.

The majority of these textbooks adopt a communicative approach, although traces of a formalistic approach are still present.

A rubric for every textbook has been compiled, and an analysis table for the chapters on food culture has been created for each textbook. Moreover, questionnaires were provided to and completed by experts and American students.

4. Data analysis and results

The analysis of the collected data aims to offer a clear comparison between the textbooks published in Italy and those published in the USA, in order to answer the research questions stated above. Bar graphs, pie charts, word clouds and tables have been created for each area of analysis.

4.1. Compared to the total number of pages of each textbook, how many are devoted to the topic “food culture”?

The textbooks of our *corpus* have general learning purposes, i.e., they are not specifically focused on food culture. It is therefore not surprising that the number of pages devoted to food culture is not very high. What is surprising is that the number is particularly low in the textbooks published in the USA (3.63% of pages), compared to the percentage of pages found in those published in Italy (8.05%) (see Tables 1, 2 and 3). Does this mean that American students are not interested in this subject? Or that food culture is not considered an effective or relevant topic for teaching the Italian language?

	Total number of pages	Pages devoted to food culture
Textbooks published in Italy	2,793	225 (8.05%)
Textbooks published in the US	4,266	155 (3.63%)

Table 1 - Total number of pages in the textbooks published in Italy and in the USA, compared with the total number of pages devoted to the topic “Italian food culture.”

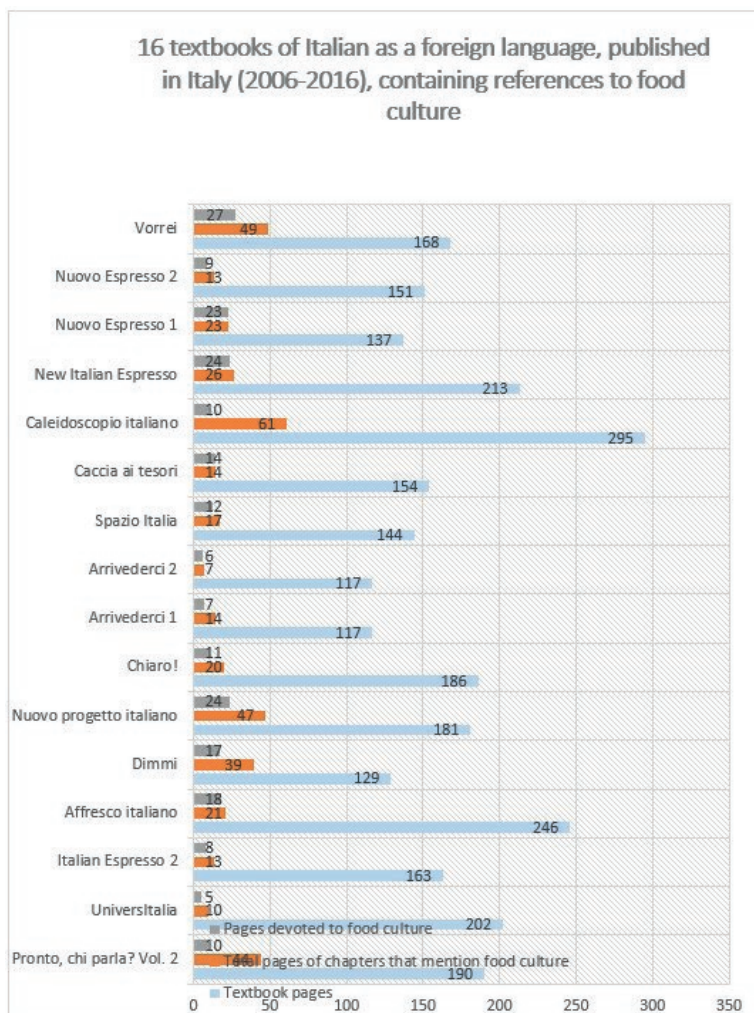


Table 2 - Total number of pages devoted to food culture in textbooks published in Italy

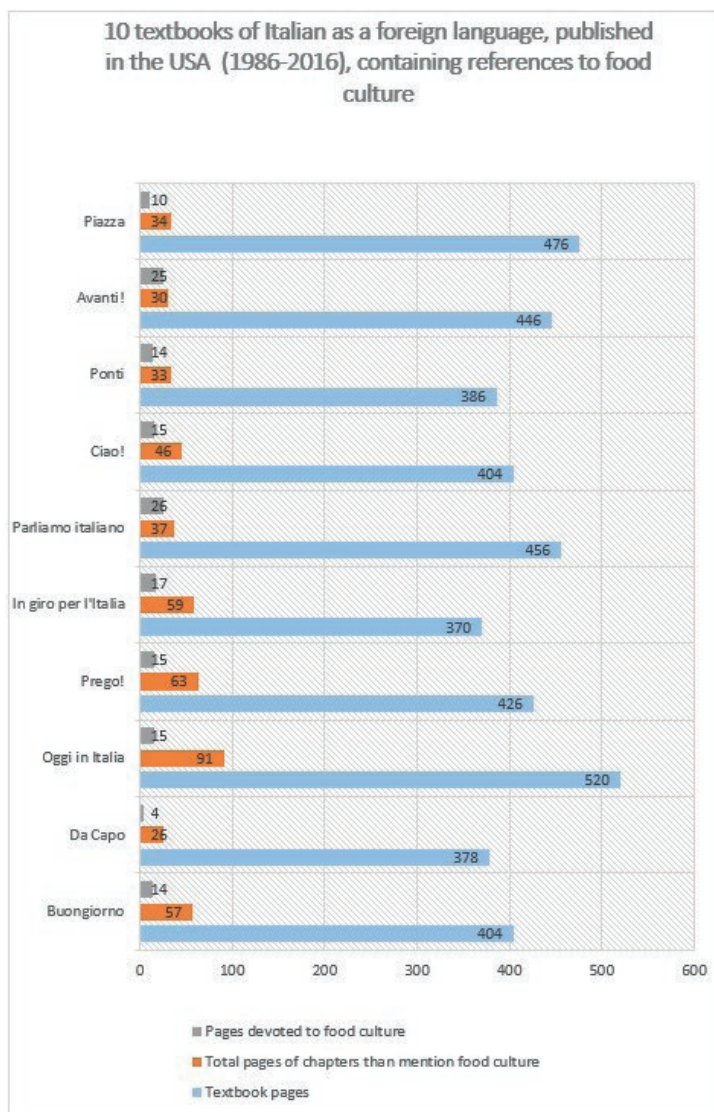


Table 3 - Total number of pages devoted to food culture in textbooks published in the USA

4.2. What kinds of images (photos, drawings) are associated with food culture in these textbooks?

Food culture refers to *realia* (“real things”), i.e., to objects, products and procedures that are culturally specific. For this reason, images are widely used in those units of the textbooks that deal with food culture. Surprisingly, images are particularly numerous in textbooks published in Italy. We would have expected to see this in textbooks published in the USA, considering that students there have probably never visited Italy and therefore may not be familiar with its food culture. As for the types of images used, photos are more frequent in textbooks published in the Italy (67% of the total images related to food, see Table 4) than in those published in the USA (54%, see Table 5), which indicates a more realist representation of the cultural domain of food in the former.

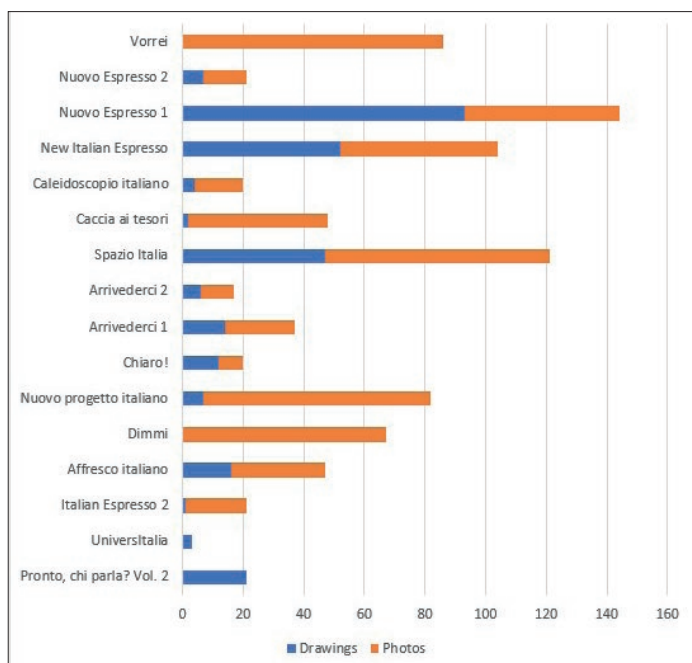


Table 4 - Drawings and photos in units devoted to food culture in textbooks published in Italy

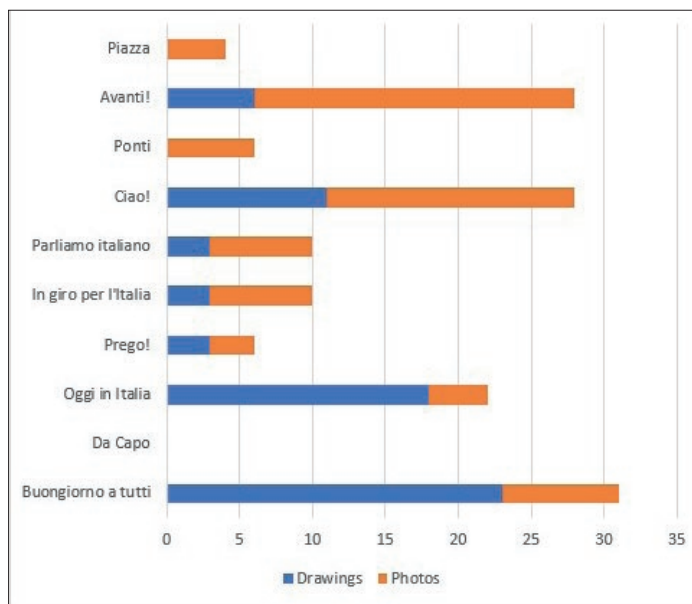


Table 5 - Drawings and photos in units devoted to food culture in textbooks published in the USA

4.3. What topics related to food culture are used to teach Italian at different levels of competence?

It is possible to observe a progression in the way that the theme of food culture is addressed in the textbooks (both Italian and American) based on the competence level of the learners they address (from A1 to C2, according to *CEFR* 2001). While at the basic levels we find the café and the restaurant as preferred situations, at a higher level (B1-C1) Italian food culture either disappears or is used to address wider topics (such as health), losing any sort of specificity. This trend is characteristic of American textbooks (see Tables 6 and 7).

Textbook	Level	Unit	Title	Page	Subject
<i>Pronto, chi parla? Vol. 2</i>	A1	5	-	p. 101	Ordering food and drink (in pizzerias/restaurants)
<i>Universitalia</i>	A1-B1	10	“Avrei bisogno di un consiglio”	p. 124	Health and diet
<i>Italian Espresso 2</i>	A2	3	“L'importante e' mangiar bene”	p. 32	Health and diet, Slow Food vs fast food
<i>Affresco italiano</i>	B1	4	“L'Italia a tavola”	p. 64	Regional cooking and food products
<i>Dimmi</i>	A1	1	“Al bar”	p. 16	At the bar/cafe
		3	“Al ristorante”, “Fare la spesa”, “Mercati in Italia”	p. 42	At the restaurant/supermarket, famous Italian markets
<i>Nuovo progetto italiano 1</i>	A1	4	“Al bar”	p. 66	At the bar/cafe, coffee
		6	“A cena fuori”	p. 92	At the restaurant, table etiquette, pasta
		8	“Fare la spesa”	p. 117	Shopping, typical products
<i>Chiaro!</i>	A1	3	“Un caffè per favore”	p. 31	At the bar/cafe
		5	“Usciamo insieme?”	p. 55	At the restaurant
<i>Arrivederci 1</i>	A1	2	“Al bar”	p. 20	At the bar/cafe
		10	“Vado a fare la spesa”	p. 89	Shopping
<i>Arrivederci 2</i>	A2	7	“Buon appetito!”	p. 61	At the restaurant

<i>Arrivederci 3</i>	B1	-	-	-	-
<i>Spazio Italia</i>	A1	5	“Per me un caffè”	p. 64	At the bar/ café/ restaurant, shopping, food shops
<i>Caccia ai tesori</i>	B1-C1	3	“Cultura e gusto in cucina”	p. 32	Various cultural aspects (food/wine, Bengodi, etc.)
<i>Caleidoscopio italiano</i>	B1-C1	4	“I gusti e le abitudini”	p. 156	Cultural aspects, esp. recipes from literature
<i>New Italian Espresso</i>	A1-B1	2	“Buon appetito!”	p. 26	At the bar/ café/restaurant
		10	“Sapori d’Italia”	p. 144	Typical food products, shopping
<i>Nuovo Espresso 1</i>	A1	3, 8	-	p. 33	At the bar/ café/restaurant
			-	p. 105	Typical food products, shopping
<i>Nuovo Espresso 2</i>	A2	6	“A tavola!”	p. 83	Health and diet
<i>Nuovo Espresso 3</i>	B1	-	-	-	-
<i>Vorrei</i>	A1	2	2: “Al bar”	p. 21	At the bar/ café/restaurant
		3	3: “Facciamo la spesa”	p. 43	Shopping, at the market
		9	9: “Italia mia! Scopriamo insieme la penisola”	p. 154	Slow Food

Table 6 - Units on food culture according to level of competence, in textbooks published in Italy.

Textbook	Level	Unit	Title	Page	Subject
<i>Buongiorno a tutti</i>	First-Year	1, 5, 9	-	p. 27	At the bar/cafe
		5	-	p. 108	Shopping, food shops
		9	-	p. 184	At the restaurant
<i>Da Capo</i>	Intermediate-Advanced	5	-	p. 111	At dinner, health and diet
<i>Oggi in Italia</i>	First-Year (A1-B1)	4	“Cosa prendono i signori?”	p. 86	At the bar/cafe/restaurant
		6	“In pizzeria con gli amici”	p. 133	At the pizzeria
		7	“Il mercato all’aperto”	p. 162	At the market, food products
		13	“Cento di questi giorni”	p. 318	At dinner, Italian gastronomy
<i>Prego!</i>	First-Year (A1-B1)	5, 6, 11	“Prendiamo un caffè?”	p. 110	At the bar/cafe, coffee
		6	“Pronto in tavola”	p. 132	Menus, dinner
		11	“La spesa e le spese”	p. 239	Shopping, food shops
<i>In giro per l'Italia</i>	First-Year (A1-B1)	5, 6, 11	“Prendiamo un caffè?”	p. 108	At the bar/cafe, coffee
		6	“Pronto in tavola!”	p. 128	At the restaurant
		11	“Quanto ne vuoi?”	p. 225	At the market, food shops

<i>Parliamo italiano!</i>	First-Year (A1-B1)	5	“Tutti a tavola!”	p. 169	At the bar/ cafe/restaurant, in the kitchen, cultural aspects
<i>Ciao!</i>	First-Year (A1-B1)	4	“A tavola!”	p. 80	At the bar/ cafe/restaurant, food groups
		12	“La casa”	p. 275	Italian cooking
<i>Pronti</i>	Intermediate	5	“Pizza, pasta e cappuccino?”	p. 136	Italian cooking, health and diet, Pellegrino Artusi
<i>Avanti!</i>	First-Year (A1-B1)	5	“A tavola!”	p. 113	At the restaurant, Mediterranean diet, <i>Galateo</i> /Artusi
<i>Piazza</i>	First-Year (A1-B1)	6	“Al ristorante della piazza con i colleghi”	p. 210	At the restaurant, typical dishes

Table 7- Units on food culture according to level of competence, in textbooks published in the USA.

4.4. What contexts are most frequently used to introduce the topic “Italian food culture”?

In both groups of textbooks, the preferred communicative situations related to Italian food culture are cafés and restaurants. Restaurants in particular are the prevailing context in American textbooks, maybe due to the pervasive presence of Italian restaurants in all corners of the USA. In Italian textbooks grocery stores and food shopping are also relevant (Table 8).

Communicative contexts	Textbooks published in Italy	Textbooks published in the US
At the bar/cafe	15	8
At the restaurant	16	22
Shopping	8	2
At the market	1	3
Food shops	6	3
At dinner	2	2
At the gelateria	1	1

Table 8 - Communicative contexts related to food in textbooks published in Italy and in the USA

The two-word clouds below (Figures 3 and 4) are a visualization the most frequently used words in the titles of units related to food culture in our *corpus*: here, too, the larger lexical variety and richer communicative contexts of Italian textbooks are evident.



Figure 3 - Frequency of words in the titles of the units on food culture, in textbooks published in Italy.



Figure 4 - Frequency of words in the titles of the units on food culture, in textbooks published in the USA.

4.5. What kinds of input texts are used to present aspects of Italian food culture?

In terms of input texts, four main types are considered: dialogues, prose texts, recipes and menus. Apart from menus (12 in both groups), all other types of input text are present to a much greater extent in textbooks published in Italy (Tab. 9).

	Dialogues	Menus	Recipes	Prose texts
Textbooks published in Italy	37	12	10	41
Textbooks published in the USA	17	12	2	16

Table 9 - Total number of dialogues, recipes, menus and prose texts in chapters devoted to food culture in textbooks published in Italy and in the USA.

Prose texts are in turn divided into three main categories: those created for learning purposes (“*ad hoc*”), those adapted from a source text indicated in brackets, and those taken directly from primary sources (“authentic”) (see Table 10). The limited use of adapted texts and the total absence of authentic texts in the manuals published in the USA is evidence of a certain abstraction from real life situations in the models of language they offer, perhaps due to reservations about the challenges that authentic texts may present to their target audience.

	<i>Ad hoc</i> input text	Adapted input text	Authentic input text
Textbooks published in Italy	26	12	12
Textbooks published in the US	15	1	-

Table 10 - Total number of prose texts (ad hoc, adapted or authentic) in textbooks published in Italy and in the USA.

4.6. What is the incidence of cultural enrichment texts and short notes on food culture?

In the textbooks published in the USA there is a higher tendency to use short informative notes (often written in English) related to Italian food culture throughout the chapters, rather than presenting a section of pages dedicated to cultural enrichment with activities based on these texts (Table 11). Likewise, a more detailed presentation of traditions, recipes, and habits related to Italian culinary heritage is characteristic of textbooks published in

Italy, which have a less specific target audience, and are addressed to international learners of Italian as a foreign language.

	Large sections on food culture	Short notes on food culture
Textbooks published in Italy	37	12
Textbooks published in the US	17	12

Table 11 - Total number of large sections or short notes on food culture in textbooks published in Italy and in the USA.

4.7. Are there intercultural activities based on comparison of food cultures?

The number of cultural reflection and intercultural comparison activities is much higher in textbooks published in Italy, and, in both groups of textbooks, cultural reflection is more prevalent than intercultural comparison (Table 12). This is certainly not in line with the guidelines contained in the European *CEFR* (2001) and in the American *ACTFL Performance Descriptors for Language learners* (2012) and *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements* (2017), where intercultural competence is often mentioned as an important aim in foreign language learning¹². A partial explanation for this is that 7 out of the 10 American textbooks considered in our research were published before 2012.

	Cultural reflection	Intercultural comparison
Textbooks published in Italy	24	15
Textbooks published in the US	9	5

Table 12 - Total number of cultural and intercultural activities on food, in textbooks published in Italy and in the USA.

12 On the intercultural dimension in the *CEFR*, see Spinelli 2006.

4.8. What didactic techniques are used in relation to the topic “food culture”?

Finally, the analysis of the didactic techniques¹³ deployed in the chapters on food culture in our *corpus* (matching exercises, fill-in-the-blanks, role-plays, comprehension tasks, grammar activities) reveals that matching prevails in the textbooks published in Italy, followed by comprehension tasks, fill-in-the blanks, grammar activities and role-plays. In textbooks published in the USA, on the other hand, comprehension tasks are most prevalent, followed by fill-in-the-blanks, role-plays, matching and grammar activities (Table 13). Comprehension tasks are relevant in both groups, as are fill-in-the blanks and role-plays, which indicates that specific attention is paid to text analysis, text reconstruction and the exploitation of textual content for creative re-employment, moving from written comprehension to oral production. The much higher use of matching exercises (mostly devoted to vocabulary) and grammar activities related to food in textbooks published in Italy indicates a tendency to fix lexical, morphological and syntactic features of the language on the basis of dialogues and input texts, which are also used for presenting functional and cultural aspects. While grammar exercises in general are much more prevalent in American textbooks (a feature which is not presented quantitatively in our data), there are very few related to food. Textbooks published in Italy tend to use the modern communicative approach, in which grammar is not the explicit focus of language learning and teaching, but has a role in the final phase of a teaching unit, after having worked on the input text(s), when the students are invited to reconsider the linguistic and cultural content from a metalinguistic and metacultural perspective (Diadori 2015; Diadori & Vignozzi 2015).

13 For a description of 50 didactic techniques in foreign language teaching, see (Danesi, Diadori & Semplici 2018).

	Matching	Fill-in-the-blanks	Roleplay	Comprehension	Grammar
Textbooks published in Italy	71	40	24	53	32
Textbooks published in the US	11	30	21	36	8

Table 13 - Total number of activities with different learning purposes, on the topic “food” in textbooks published in Italy and in the USA.

5. Conclusion

The theme of food culture is present in the great majority of textbooks of Italian as a foreign language for general purposes.¹⁴ Out of 20 manuals published in Italy that were initially considered for this research, only four did not have a food-related unit, and all of the manuals published in the USA had at least one. Yet, overall, food culture plays a marginal role in the textbooks included in our *corpus* (3.63% of the pages in textbooks published in the US, 8.05% in textbook published in Italy). They all use images to describe products, situations and procedures related to food culture. Photos are more prevalent in Italian textbooks (67% of the total images related to food) than in American textbooks (54%). The rather inauthentic presentation of the topic in textbooks for American college students is confirmed by the total absence of authentic texts, by the prevalence of short cultural notes (often in English) instead of longer enrichment texts on Italian culinary traditions and habits, and by the limited number of contexts related to food (mainly restaurants).

Observing the decreasing frequency of the topic in units at successive levels of Italian language competence, it seems likely that food culture is viewed as an effective and relevant domain for teaching and learning primarily in relation to situations based on necessity, rather

14 The textbooks of Italian as a foreign language published in past centuries also shared this feature. They often focused on the situations most useful for a foreign nobleman, intellectual or clergyman, during travel in Italy (the so called “Grand Tour”), including talking to a tailor in his shop, to a salesman at the market, or to other travelers at the table, also talking about food.

than nuanced contexts of intercultural exchange. In other words, it appears that the role of food culture in language learning (especially in American textbooks) is rather superficial: talking about food seems useful only for survival and basic communication but does not merit enough attention to develop sociocultural skills.

Both the European *CEFR* (Council of Europe 2001) and the American *ACTFL Guidelines* (ACTFL 2012), two fundamental documents that offer a series of guidelines on contemporary foreign language learning and teaching¹⁵, suggest the importance of an intercultural communicative competence, which refers to the awareness of different cultural and linguistic mindsets¹⁶. Although intercultural activities can be naturally associated with a reflection on the food culture of the target language, they occupy a marginal position in the textbooks analyzed here (especially those published in the USA), which use the topic of food more on the basis of stereotypes than as a subject to develop a reflection and rethinking of one's own food experiences in comparison with those of others¹⁷. Moreover, the complexity and authenticity of cultural aspects of Italian gastronomy are minimized.

In the wide panorama of Italian manuals for foreigners recently published in Italy, there are some textbooks of intermediate level that are entirely focused on Italian food culture, such as *L'Italiano è servito!* (Voltolina 2008), *Il buongustare* (Filippone & Radicchi 2014) and *Buono Buonissimo!* (Diadori, Semplici & Spinosa 2015). These textbooks aim to teach Italian through regional recipes and cultural aspects that bring the richness and diversity of Italian culinary traditions to the foreground. In this case the intercultural approach is the inspiring principle, as the main goal is to encourage students to engage and interact with a fundamental aspect of the country's "material" culture, comparing different habits, values, traditions and texts related to a subject that is common to different languages and cultures.

15 For a comparison see Dolci 2006.

16 Interestingly, while the *ACTFL Guidelines* uphold the sense of belonging to American society and the importance of affirming American identity, the *CEFR* highlights the value of multiculturalism and the importance of enriching and modifying a citizen's identity by learning foreign languages.

17 On intercultural awareness see Balboni 2002, Balboni & Caon 2015.

A greater focus on authentic input texts and images presenting an up-to-date picture of Italian food culture, beyond stereotypes and in comparison, with other traditions, would help renew the traditional approach to Italian language teaching presented in textbooks published in the USA for a target audience of college and university students. This would inspire greater motivation in the learners, and represent a more successful application of a communicative and intercultural approach to language learning, where language and culture are strictly related. When introducing the topic “Italian food culture,” a good teacher knows how to create opportunities for new learning paths not only through mental processes but also through physical and emotional experiences; textbooks should be of help in this regard, offering a wider range of authentic input texts and images, of learning activities oriented to interpersonal communication, expanding to other media (especially video) and connecting as much as possible the content offered in class with the innumerable informal learning opportunities outside of it.

References

- ACTFL, 2012, *Performance Descriptors for Language learners*, ACTFL, Alexandria (VA).
- Artusi P., 2001, [I ed. 1891], *La Scienza in cucina e l'Arte di mangiar bene. Manuale pratico per le famiglie*, Giunti, Firenze.
- Balboni P., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P., Caon F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Belasco W., 2008, *Food. The Key Concepts*, Bloomsbury Academic, London-New York.
- Capatti A., Montanari M., 1999, *La cucina italiana. Storia di una cultura*, Laterza, Bari.
- Cavallito S., 2018, *Otto lezioni per capire la cucina italiana*, EDT, Torino.
- Dall'Olio S., Monami E., 2014, “Come insegnare italiano a studenti USA? Un'introduzione”, in P. Diadori (a cura di), *La DITALS risponde* 9, Guerra, Perugia, pp. 131-139.

- Danesi M., Diadori P., Semplici S., 2018, *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*, Carocci, Roma.
- Diadori P. (a cura di), 2015, *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano.
- Diadori P., Vignozzi L., 2015, “Gli approcci e i metodi per l’insegnamento della L2”, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, pp. 30-60.
- Dolci R., 2006, “Gli Standards for Foreign Language Learning negli USA e il Quadro Comune Europeo”, in M. Mezzadri (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*, UTET, Torino, pp. 60-81.
- Frosini G., 2001 [I ed. 1891], “La ‘Scienza’ degli italiani. Storia di un libro fortunato”, in Artusi P., *La Scienza in cucina e l’arte di mangiar bene*, Giunti, Firenze, pp. 11-34.
- Frosini G., 2006, “L’italiano in tavola”, in P. Trifone (a cura di) *Lingua e identità. Una storia sociale dell’italiano*, Carocci, Roma, pp. 41-63.
- Mezzadri M. (a cura di), 2006, *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, UTET, Torino.
- Montanari M., 2004, *Il cibo come cultura*, Laterza, Bari.
- Montanari M., 2010, *L’identità italiana in cucina*, Laterza, Bari.
- NCSSFL-ACTFL, 2017, *Can-Do Statements*, in <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/ncssfl-actfl-can-do-statements>
- Pollan M., 2006, *The Omnivore’s Dilemma: A Natural History of Four Meals*, Penguin, New York. Ed. it. 2008, *Il dilemma dell’onnivoro*, Adelphi, Milano.
- Prebys P. (a cura di), 2013, *Rapporto 2013. Educating in Paradise: Il Valore dei Programmi Universitari Nord Americani in Italia – Caratteristiche, Impatto e Prospettive*, IRPET, Ferrara, in www.aacupi.org
- Semplici S., 2015, “Criteri di analisi di manuali per l’insegnamento dell’italiano L2”, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, pp. 290-314.
- Spinelli B., 2006, “Il Quadro e lo sviluppo di una prospettiva interculturale”, in M. Mezzadri (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*, UTET, Torino, pp. 166-192.

- Tacchi E., 2007, “Come insegnare italiano agli studenti universitari? Il caso delle università americane in Italia”, in P. Diadori (a cura di), *La DITALS risponde 5*, Guerra, Perugia, pp. 45-55.
- Vedovelli M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M., 2006, “Il testo nel Quadro Comune Europeo per le Lingue”, in M. Mezzadri (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*, UTET, Torino, pp. 120-142.

Textbooks of Italian as a foreign language, with focus on food culture:

- Diadori P., Semplici S., Spinosa E., 2015, *Buono Buonissimo! Imparare l'italiano con le ricette regionali*, Mondadori Education, Milano.
- Filippone A., Radicchi S., 2014, *Il buongustare. Corso di enogastronomia d'Italia*, Loescher, Torino.
- Voltolina M., 2008, *L'Italiano è servito! L'italiano per stranieri attraverso la cucina*, Guerra, Perugia.

APPENDIX 1

TEXTBOOKS USED FOR THE RESEARCH

Textbooks published in Italy from 2006 to 2016, containing references to food culture:

- Trifone M., Filippone A., Sgaglione A., 2008, *Affresco italiano B1. Corso di lingua italiana per stranieri*, Le Monnier, Milano.
- Colombo F., Faraci C., De Luca P., 2011, *Arrivederci! 1, Corso multimediale di italiano per stranieri*, Edilingua, Roma.
- Colombo F., Faraci C., De Luca P., 2011, *Arrivederci! 1, Corso multimediale di italiano per stranieri*, Edilingua, Roma.
- Filippone A., Radicchi S., 2011, *Caccia ai tesori. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Loescher, Torino.
- Bertoni S., Cauzzo B., Debetto G., 2014, *Caleidoscopio italiano. Uno sguardo sull'Italia attraverso i testi letterari*, Loescher, Torino.

- DeE Savorgnani G., Bergero B., 2010, *Chiaro! A1, Corso di italiano*, Alma, Firenze.
- Battaglia A., Tarini L., 2008, *Dimmi...Manuale per la comunicazione*, Guerra, Perugia.
- Bultrini P., Graziani F., Magnani N., Marino C., Sandri C., 2007, *Italian Espresso 2. Italian Course for English speakers*, Alma, Firenze.
- Bultrini P., Graziani F., 2014, *New Italian Espresso. Italian Course for English speakers, beginner and pre-intermediate*, Alma, Firenze.
- Ziglio L., Rizzo G., 2014, *Nuovo Espresso 1, Corso di italiano*, Alma, Firenze.
- Ziglio L., Rizzo G., 2014, *Nuovo Espresso 2, Corso di italiano*, Alma, Firenze.
- Marin T., Magnalli S., 2009, *Nuovo Progetto Italiano 1. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana*, Edilingua, Roma.
- Puttini L., Lanata L. M., 2006, *Pronto, chi parla? Insegnare/Imparare l'italiano lingua di contatto e lingua di cultura 2*, Nicodemo Maggiulli, Firenze.
- Diao M. F., Tommasini M. G., 2011, *Spazio Italia. Corso di italiano per stranieri*, Loescher, Torino.
- Piotti D., De Savorgnani G., 2007, *UniversItalia. Corso di italiano A1-B1*, Alma, Firenze.
- Baldini S., Marini D., 2016, *Vorrei. Corso di lingua italiana di livello elementare 1*, Firenze University Press, Firenze.

Textbooks published in the USA from 1986 to 2016, containing references to food culture:

- Aski J. M., Musumeci D., 2014 [I ed. 2007], *Avanti! Beginning Italian*, Mc-Graw Hill, New York.
- Lebano E. A., Baldini P., 1989 [I ed. 1983], *Buongiorno a tutti! First-Year Italian*, Wiley, USA.
- Riga C. L., 2011 [I ed. 2003], *Ciao!*, Heinle Cengage Learning, Boston (MA).
- Lazzarino G., Moneti A., 1992 [I ed. 1979], *Da Capo. An Italian Review Grammar*, Holt, Rinehart and Winston, Fort Worth (TX).
- Aski J. M., Dini A., Lazzarino G., Peccianti M., 2002, *In giro per l'Italia. A Brief Introduction to Italian*, McGraw-Hill, New York.

- Merlonghi F. C., Merlonghi F., Tursi J. A., O'Connor B. R., 1994 [I ed. 1994], *Oggi in Italia. A First Course in Italian*, Houghton Mifflin Company, Boston (MA).
- Branciforte S., Di Fabio E. G., 2002 [I ed. 2002], *Parliamo italiano! A Communicative Approach*, Houghton Mifflin Company, Boston (MA).
- Melucci D., Tognozzi E., 2015, *Piazza: Luogo di incontri*, Stamford (CT).
- Bellezza A., Jacobsen M., Lazzarino G., 1995 [I ed. 1980], *Prego! An Invitation to Italian*, McGraw-Hill, New York.
- Cavatorta G., Tognozzi E., 2013 [I ed. 2004], *Ponti. Italiano terzo millennio*, Heinle Cengage Learning, Canada.

Apprendere la lingua e la cultura italiana in archivio. Proposte didattiche con la *Commedia*

DANIELA D'EUGENIO*

Sintesi: Nel semestre autunnale del 2021, gli studenti di italiano all'Università dell'Arkansas sono stati coinvolti nella realizzazione di un progetto di valorizzazione del materiale archivistico su Dante conservato presso l'archivio dell'istituzione. Gli studenti di un corso di letteratura dedicato alla *Commedia* hanno collaborato all'organizzazione di una mostra su questo contenuto archivistico, mentre gli iscritti a tutti i livelli di insegnamento della lingua italiana hanno completato attività volte a promuovere l'approfondimento culturale e linguistico del materiale esposto. Dall'analisi della struttura della mostra alla scoperta dei pezzi selezionati, dalla ricerca di elementi linguistici specifici al confronto interlinguistico e interculturale, dalla descrizione delle illustrazioni all'analisi della loro correlazione con il testo scritto: tali le attività più frequentemente assegnate agli studenti. A queste se ne sono aggiunte altre di elicitazione delle conoscenze museali e artistiche pregresse e di riflessione sulle emozioni scaturite dall'esperienza del contesto, dei testi e delle illustrazioni. Tutte le attività miravano a sviluppare le capacità critiche e analitiche, promuovere la sensibilità artistica e stimolare uno spirito di collaborazione, permettendo così agli studenti di diventare parte di una più ampia comunità interessata all'arte, alla letteratura, alla lingua e ai musei. In quanto tale, il progetto ha dimostrato come il testo archivistico

* University of Arkansas, deugeni@uark.edu

possa diventare lo spunto per l'esplorazione di questioni identitarie, culturali, sociali e interdisciplinari e, allo stesso tempo, offrire agli studenti l'opportunità di venire a contatto con materiale autentico al di fuori del contesto classe.

Parole-chiave: archivio, arte, Dante, interdisciplinarietà, pedagogia del museo

Abstract: In the Fall semester of 2021, students of Italian at the University of Arkansas worked on a project that celebrated the archival material on Dante preserved in the institution's archives. Students enrolled in a literature course on the *Comedy* were involved in the organization of an exhibition on this content. Those enrolled in Italian language classes completed activities that promoted the cultural and linguistic exploration of the material on display. These activities included examining the structure of the exhibition, exploring the selected material, investigating specific linguistic elements, and promoting inter-linguistic and inter-cultural comparisons, while also describing the illustrations and studying their relationships with the written text. In addition to these activities, other assignments elicited the students' previous knowledge of museums and visual arts and made them reflect on the emotions triggered by the experience of the context, the texts, and the illustrations. All of these activities aimed to enhance critical and analytical skills, promote aesthetic sensitivity, and stimulate an atmosphere of collaboration among students. Consequently, students became active members of a larger intellectual community interested in art, literature, language, and museums. This project demonstrated that archival texts could become springboards for analyzing personal, cultural, societal, and interdisciplinary topics, while simultaneously offering students the opportunity to come into contact with authentic material outside of the classroom.

Keywords: archive, art, Dante, interdisciplinarity, museum pedagogy

1. Perché l'archivio?

Archivi storici, mostre, grafie antiche e miniature: come possono tutte queste componenti interagire e valorizzarsi in una proficua didattica dell'italiano come lingua straniera o seconda? Il patrimonio archivistico presente in molti centri e università sparsi nel mondo richiama l'attenzione su un utilizzo più pervasivo del materiale antico a disposizione degli insegnanti di lingua. Se il museo è facilmente identificato come luogo di apprendimento e di stimolo delle abilità critiche e visive, l'archivio storico¹ viene più difficilmente associato a un momento di crescita formativa ed educativa. Nel contesto di lingue e testi di oggi, è indubbio che il materiale archivistico non assicura l'esposizione alle varietà della lingua contemporanea, ai gerghi o ai vari registri linguistici, parlati o digitali. È, però, vero che un testo antico offre, comunque, una varietà sociolinguistica dell'italiano trasmessa attraverso un canale non tradizionale (Diadori 2001: 107-119) e può costituire uno spunto per mettere in atto approcci glottodidattici recenti, volti ad arricchire il processo di acquisizione della lingua e della cultura target sulla base di input autentici. Per di più, se da un lato i musei e gli archivi forniscono stimoli di tipo sensoriale, dall'altra promuovono le abilità estetiche, elementi tutti che giovano alla motivazione e, di conseguenza, all'apprendimento (Sederberg 2013: 253). Come recita il titolo del saggio di Lisa Farley "Learning from the Archive" (2006), il materiale archivistico garantisce l'esposizione, l'interiorizzazione e la considerazione dell'eredità culturale e sociale di una realtà linguistica così come di tematiche e aspetti storici di cui difficilmente gli apprendenti potrebbero usufruire e che, per questo motivo, diventano rilevanti (Zerbini 2006: 10).

1 In questo contributo si considera l'archivio come una delle istituzioni che John H. Falk e Lynn D. Dierking definiscono museali perché determinano e delimitano il contesto all'interno del quale si attua un apprendimento di tipo storico, artistico, culturale, naturale ecc. (Falk, Dierking 2000: XI). Tutte queste istituzioni condividono, infatti, l'obiettivo di rendere disponibile il proprio materiale attraverso una serie di eventi pubblici (mostre, programmi educativi o presentazioni). Pur in un contesto più specialistico e controllato, gli archivi rientrano in questa categoria in quanto luoghi collettori di un sapere che può essere reso maggiormente accessibile alla comunità per mezzo di mostre temporanee o workshop.

In quanto commistione di testualità e visualità, i pezzi conservati in un archivio rientrano perfettamente negli obiettivi linguistici e cognitivi del CEFR (“Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment”). La voce “letteratura” nel volume del 2020, che aggiorna quello pubblicato nel 2001, elenca infatti alcune abilità che gli studenti di una lingua straniera o seconda sono chiamati a coltivare e incentivare: ai livelli inferiori, l’elaborazione di una risposta emotiva a un testo creativo e, ai livelli avanzati, l’analisi critica dello stesso (Council of Europe 2020: 25). I testi, compresi quelli visivi (come, ad esempio, miniature e incisioni), sono produzioni creative da decodificare² e, quindi, incoraggiano un output linguistico e culturale da parte degli apprendenti. Gli studenti al livello A1 ricorrono a semplici parole o segnali per descrivere la propria esperienza personale dell’input, mentre quelli ai livelli superiori (B1-B2) sono in grado di enucleare, sempre in maniera semplice, le differenze che intercorrono fra il proprio contesto culturale e quello di un’altra cultura nonché sviluppare le proprie idee per mezzo di esempi a supporto (Council of Europe 2020: 43, 221-222). Nel suo noto libro *The Multilingual Subject*, Claire J. Kramersch afferma che il primo contatto con una lingua straniera è soprattutto fisico, linguistico, emotivo e artistico (Kramersch 2009: 60). Va da sé che l’archivio e il museo costituiscono spazi privilegiati affinché tale esperienza possa essere perseguita in modo globale. È proprio per questo motivo che la pedagogia del museo (“museum-based approach”) offre un’impalcatura teorica per l’esplorazione interattiva, multimodale, multidimensionale e multisensoriale degli oggetti museali, e quindi archivistici (Sederberg 2013: 253). Andare al museo significa provare un’esperienza di intrattenimento orientata all’apprendimento (Falk, Dierking 2000: 73; si veda anche Dewey 1934: 35-57), laddove l’obiettivo educativo e la modalità ludica (*edutainment*) entrano in correlazione e si integrano vicendevolmente coinvolgendo l’apprendente in maniera attiva. L’individuo “si apre” così spontaneamente all’arte e alla cultura e, senza pretendere di diventare un esperto, si pone domande,

2 Il *Companion Volume* definisce come segue i testi creativi: “Creative texts are not confined to literature or indeed to script. Film, theatre, recitals and multimodal installations are just some of the other types of creative text, as works of imagination and cultural significance” (Council of Europe 2020: 105).

comprende e manipola il materiale disponibile per attivare forme di scoperta interculturale, interdisciplinare ed identitaria (ACTFL 1992: 4; Carr 2001: 8; Diadori 2001: 32-43³).

2. Il progetto all'Università dell'Arkansas

Sulla base delle suddette considerazioni, durante l'anno di celebrazione del settimo centenario dantesco, l'organizzazione di una mostra sul materiale archivistico relativo alla *Commedia* presente alla *Special Collections* dell'Università dell'Arkansas (insieme a testi più moderni della biblioteca centrale) ha costituito un momento di riflessione culturale, linguistica, artistica ed emotiva per tutti gli studenti iscritti a un corso offerto dal programma di italiano durante il semestre autunnale⁴. L'acquisizione, da parte dell'archivio in questione, di una cinquecentina contenente il testo della *Commedia* con commento di Cristoforo Landino⁵ ha creato le basi per la realizzazione di questo progetto con la possibilità per gli studenti di diventare parte di una comunità di fruitori del materiale archivistico dantesco *in loco* (Falk, Dierking 2000: 91-112; Carr 2001: 8-9). Le attività proposte sono state create sulla base del modello esperienziale teorizzato da David Kolb (1984), secondo il quale l'apprendimento prevede un momento di esperienza concreta, seguito da una fase di riflessione e concettualizzazione, per

3 Per un inquadramento teorico e pratico molto dettagliato e per una ricca bibliografia sul tema si faccia riferimento a Fazzi 2020. Sull'introduzione delle arti visive come strumento didattico e del museo come spazio educativo nei corsi di lingua straniera, con riferimenti concreti a un progetto realizzato per le lingue spagnola e italiana, si veda Parra, Di Fabio 2017. A tale proposito, cfr. anche ACTFL 1992: 5-29, dove si raccolgono proposte didattiche basate sulle arti visuali.

4 Alla mostra, dal titolo *Illuminating Dante*, si accompagna un sito web, raggiungibile al link <https://illuminatingdante.uark.edu/>, che contiene una discussione dettagliata in inglese dei vari pezzi esposti. Colgo l'occasione per ringraziare in questa sede tutte le persone coinvolte nel progetto o che hanno contribuito in varia misura alla sua realizzazione: Lori Birrell, Ryan Calabretta-Sajder, Kara Flynn, Olivia Kays Reid, Kelsey Lovewell Lippard, Cheyenne Roy, Michael Stocker e Joshua Youngblood.

5 Quest'edizione del 1520 presenta novantotto piccole xilografie, che introducono ciascun canto, e un'illustrazione xilografica a piena pagina, che è una rappresentazione simultanea degli eventi del primo canto dell'*Inferno*.

concludersi con la sperimentazione attiva che, come scrive Eileen Hooper-Greenhill, offre all'apprendente l'opportunità di stabilire il proprio percorso di conoscenza (2015: 215).

Il fatto che gli studenti abbiano lavorato in maniera collaborativa (e individualmente rispetto all'insegnante), riflettuto sulla lingua e sulla cultura italiana, condiviso le proprie idee ed emozioni in un contesto socio-culturale diverso da quello della realtà classe e, quindi, più motivante è stato fondamentale per un coinvolgimento attivo oltre l'osservazione passiva e distaccata. "Dall'esperire la lingua al fare la lingua con gli altri", come dichiara Kramsch (2009: 103). In questo senso, il progetto ha reso possibile il perseguimento delle cinque C proposte da ACTFL ("American Council on the Teaching of Foreign Languages") per l'insegnamento delle lingue, ossia l'esplorazione di "culture" diverse dalla propria, l'attuazione di "connessioni" interdisciplinari e di "confronti" interculturali, il potenziamento di varie forme di "comunicazione" e l'esperienza di "comunità", quest'ultime intese come l'insieme sia di tutti gli studenti che svolgono le attività richieste sia dei visitatori della mostra con cui si condividono i medesimi interessi (ACTFL 2015).

3. Proposte didattiche

Il progetto si è svolto su due piani differenti ma complementari che hanno coinvolto gli studenti iscritti a un corso di letteratura italiana in inglese intitolato "*Dante: A Journey of Visions and Words*" (teso all'esplorazione del testo della *Commedia* in concomitanza con svariate forme di adattamento visuale, cinematografico, digitale, musicale, teatrale, etc...) e gli studenti dei vari corsi di lingua italiana. Il primo gruppo ha completato diverse attività sui pezzi archivistici prima della predisposizione della mostra, alla quale ha partecipato attivamente. In particolare, a quelli che fra di loro appartenevano alla specializzazione di italiano è stato richiesto di collaborare a due attività che presupponevano una conoscenza avanzata della lingua. Tutti gli altri studenti iscritti ai corsi di italiano di qualunque livello, invece, hanno usufruito della mostra già allestita e, divisi in gruppi, hanno completato alcune attività guidate inerenti sia i vari pezzi esposti sia la mostra in sé.

Come si può osservare meglio dalle descrizioni riportate nell'Appendice A, nell'ambito del corso di letteratura un gruppo di studenti ha collaborato alla trascrizione in italiano delle didascalie introduttive alle tre cantiche nel Codice trivulziano 1080 della *Commedia*, del cui originale pergameneo per mano di Francesco di ser Nardo da Barberino l'università possiede una riproduzione primo-novecentesca. Agli studenti sono state fornite delle regole generali di trascrizione necessarie per la comprensione dello stile scrittoriale ed è stato chiesto di riprodurre fedelmente il testo delle didascalie. L'attività è risultata meno difficoltosa del previsto, soprattutto grazie alla conoscenza pregressa sul contenuto delle tre cantiche e all'appiglio visuale fornito dalle illustrazioni decorative nel facsimile. Lo spirito collaborativo ha poi permesso agli studenti di condividere le proprie conoscenze dell'italiano e di risolvere senza troppi problemi alcuni punti critici (dovuti, in particolar modo, all'ortografia differente rispetto a quella contemporanea e alla mancata separazione fra le parole). Ultimata la trascrizione, la traduzione in italiano moderno ha attivato una riflessione metalinguistica sull'evoluzione attraverso i secoli della lingua (e della grafia dei singoli lessemi) e sulla minore distanza fra l'italiano dei nostri giorni e quello trecentesco rispetto ad altre realtà linguistiche, incluso l'inglese. Difatti, gli studenti hanno più volte ribadito di aver provato un forte senso di stupore di fronte alla facilità del testo antico e al loro grado di comprensione dello stesso.

Dal punto di vista della comparazione interlinguistica, un altro gruppo di *minor* in italiano ha svolto un'analisi linguistica e sensoriale di due traduzioni in inglese della *Commedia*. Per questa attività si è, quindi, sfruttato il *transfer* che imprescindibilmente avviene dalla lingua target alla lingua materna a tutti i livelli di conoscenza della lingua (Cook 2010: 95-97), e soprattutto in contesto LS (Butzkamm 2003). Si è, inoltre, fatto leva sull'opportunità, offerta appunto dal processo traduttivo, di potenziare le abilità integrate (Balboni 1991: 12-16) o manipolative (Balboni 2006: 39-41) e di rinforzare la comprensione e l'interpretazione testuale, stilistica, morfosintattica e semantica della LS a livello sia globale-estensivo sia analitico-particolare⁶. La traduzione ha arricchito il confronto

6 Per una storia dell'uso della traduzione nella glottodidattica, delle correnti a favore della sua integrazione nei curricula di lingua straniera/seconda e delle

interculturale e interlinguistico attivando la riflessione contrastiva sulle relazioni tra la lingua e le sue componenti socioculturali, in altre parole ha prodotto metacompetenza sugli usi linguistici e culturali dell'idioma in questione (Balboni 2010).

Dapprima, gli studenti, che erano già stati esposti a una versione tradotta del testo dantesco, hanno reso loro stessi in inglese i versi iniziali del canto terzo dell'*Inferno* nell'edizione di Robert Durling e Ronald Martinez (1997). Tenendo presente che l'elaborato era rivolto ai propri compagni di corso, hanno deciso se dare priorità alla forma con una traduzione linguistico-letterale o al contenuto con una traduzione semantica-comunicativa, se riprodurre il testo in versi o se renderne il significato in prosa, con tutte le possibili sfumature intermedie. La scelta traduttiva degli studenti è caduta, soprattutto, su una traduzione letterale in versi, pur senza il mantenimento della regolarità sillabica e dello schema metrico. Le varie traduzioni generate dagli studenti non hanno evidenziato grandi differenze rispetto ai testi in inglese più conosciuti della *Commedia*. In generale, si è notata una limitata capacità di allontanamento dalla struttura del testo originario, per cui nella traduzione il gruppo ha seguito la medesima progressione sintattica dell'originale e ha riprodotto senza modifiche le categorie grammaticali degli elementi costitutivi dei vari sintagmi⁷. La traduzione letterale ha, però, mostrato le sue criticità, per esempio nella resa della struttura "per me" dell'anafora in *incipit* di canto. Gli interessati hanno tentato varie soluzioni, fra cui "through me", "thank to me", "because of me", e hanno compreso come l'opzione più immediata "for me" non esprimesse il concetto ambiguo trasmesso dal testo dantesco. Coloro che hanno optato per una traduzione che permettesse di mantenere la rima a conclusione di verso hanno trovato molti intoppi nella ricerca di parole atte a esprimere il senso dei densi termini usati da Dante. Un punto

varie tipologie di traduzione applicabili alla classe di lingua, si vedano Borello 1999 (in particolar modo, la "parte seconda" alle pp. 173-282), Cook 2010, Diadori 2012 e la loro ricca bibliografia in merito; per uno sguardo specifico all'italiano all'estero, cfr. Biasini 2016.

- 7 Ad esempio, il quarto verso del canto ("Giustizia mosse il mio alto fattore") è stato reso come segue con un'evidente aderenza alla sintassi e al sintagma nominale dell'oggetto diretto: "Justice moved my high creator".

d'interesse è stata la consapevolezza sviluppata fra gli apprendenti della difficoltà del processo traduttivo e dell'interpretazione del testo poetico (Diadori 2012: 148-161). L'attività li ha resi consci della necessità di negoziazioni e rimaneggiamenti vari per rendere al meglio il significato di certe espressioni in una sorta di mediazione tendente all'equivalenza funzionale (Laviosa 1997: 491). Aspetto questo che diventa particolarmente evidente in un testo come quello della *Commedia* dove la distanza fra denotazione e connotazione può essere molto ampia. Il gruppo ha poi confrontato la propria traduzione con quella ottocentesca di Francis Cary in versi (1885) e quella primo-novecentesca di Henry Tozer in prosa (1904), di cui l'archivio possiede delle copie. In relazione a queste due traduzioni, gli studenti hanno commentato la diversità di stile, gli obiettivi raggiunti e le emozioni trasmesse ai lettori del testo dantesco ("una traduzione emotiva e visuale" la prima vs "una traduzione descrittiva e coerente" la seconda, in base ai loro commenti). Inoltre, riflettendo sul processo traduttivo e sulle funzioni della lingua, hanno preso coscienza del proprio apprendimento linguistico e delle proprie abilità di lettura, comprensione e analisi (Cook 2010: 135-149).

Per gli altri studenti iscritti ai corsi di italiano si è predisposta una fase di preparazione precedente alla visita, durante la quale sono stati esposti ad alcuni esempi di materiale d'archivio e sono stati accompagnati nella scoperta delle loro caratteristiche. In aggiunta, si è promossa l'elicitazione di quelle strutture utili per l'espressione di opinioni, così come la descrizione e il confronto fra due oggetti. Allo scopo, è stato creato un glossario funzionale alla mostra contenente i termini "opera", "pezzo (archivistico)", "originale", "facsimile", "adattamento", "miniatura", "teca", "ripiano", "colonna", "acquaforte", "dipinto", "disegno" e "didascalia". È stato anche dato l'accesso a un testo bilingue della *Commedia*, disponibile online, e si sono fornite informazioni generali su Dante, il testo della *Commedia*, la sua struttura e le sue caratteristiche generali, dalla cronologia associata al viaggio al nome dei personaggi principali ad alcuni canti molto noti, soprattutto dell'*Inferno*. Ultimata questa fase, nel corso di due settimane gli studenti hanno visitato la mostra per due volte durante l'orario di lezione e, individualmente, se necessario, una volta aggiuntiva. Sono stati, quindi,

creati *tasks* (incluse attività *pre-tasks* e *post-tasks*) volti a promuovere il rinforzo degli argomenti grammaticali e lessicali esposti in classe, nonché a stimolare considerazioni di tipo strettamente museale e osservazioni di carattere personale ed emotivo (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 265-270 e 289-299). Per questioni di spazio si farà riferimento alle sole attività preparate per i corsi avanzati (corrispondenti a un livello B2), per i quali la riflessione linguistica e culturale si è attuata interamente in italiano⁸. Come si può leggere nell'Appendice B, la fase di globalità era costituita da domande generali sulla mostra e il suo spazio fisico, la sua organizzazione e le sue sezioni, i pezzi esposti e l'interazione con i diversi testi antichi o moderni ("Riflessioni iniziali"). L'attività successiva della "caccia al tesoro" ha facilitato l'apertura emotiva alla lingua e ha predisposto volentieri alla scoperta e all'apprendimento (Mollica 2010⁹). Quest'ultima attività è stata particolarmente apprezzata e, nel questionario finale di valutazione del progetto, è stata citata come quella più divertente, più congeniale alla collaborazione e migliore per la comprensione della struttura della mostra.

Con le altre attività di analisi (9.b, 10.a, 13-14.a), si intendeva far emergere le conoscenze pregresse ed enciclopediche dell'apprendente, anche con l'obiettivo di esporlo a forme di interpretazione da parte di comunità meno conosciute o studiate, come quella afro-americana (22.a). Si sono inseriti anche quesiti fondati sull'osservazione di un elemento o aspetto costitutivo di un pezzo archivistico nella modalità di *problem-solving* (1.b, 8.c, 9.a) oppure di *close-reading*, ad esempio l'analisi di alcuni elementi linguistici in essi presenti (1.a, 8.a, 8.d). Per la domanda 8.c, che avrebbe potuto creare una certa difficoltà considerata l'impossibilità di poter visionare l'oggetto, gli studenti hanno invece facilmente notato le differenze fra l'eliocromia e l'originale pergameneo, fra i quali la vivacità dei colori, la consistenza del supporto, la dimensione

8 Tutti i livelli di lingua hanno completato le stesse attività, ma con lunghezza diversa di output. Le riflessioni museali sono state redatte in inglese nei livelli elementari e intermedi di conoscenza della lingua per permettere agli studenti di contribuire in maniera significativa alle attività.

9 Sull'utilità della fase di motivazione all'interno dell'unità didattica fondata sul testo letterario, si veda anche Balboni 2006: 73 e, per una discussione più dettagliata sulla didattica della letteratura agli stranieri, 119-131.

più o meno bidimensionale delle imperfezioni e il diverso grado di usura.

Allo scopo di sensibilizzare gli apprendenti a forme di decodifica del messaggio visuale, quella che Alfredo Tenoch Cid Jurado chiama “interlingua visiva” (Diadori 2001: 232), alcune attività erano legate alla descrizione delle acqueforti e delle immagini dei vari testi esposti (8.b, 10.b), inclusa la relazione fra testo e illustrazione (1.c, 1.e) e il confronto fra i disegni o i dipinti di Sandro Botticelli, William Blake, Gustave Doré, Henry Flaxman e Ricardo LeBrun (2-4.a, 2-4.b, 7.b, 13-14.b, 13-14.c, 16-17.a). Si è deciso di inserire varie domande sul pezzo o sull’immagine preferita dal gruppo al fine di elicitarne connessioni personali ed estetiche con gli oggetti della mostra (Diadori 2001: 232-244). Allo stesso modo, con le domande sulle emozioni provate dopo la visione delle immagini (1.d, 7.a) si è inteso creare una situazione più congeniale all’apprendimento, dando spazio al mondo interiore dell’apprendente (Diadori 2001: 275). Per queste domande, gli studenti hanno usato aggettivi come “strano”, “caotico”, “emozionante”, “spaventoso”, “inquietante”, “artificiale”, “mitologico”, “soprannaturale” e “surreale”. In particolare, la rappresentazione di Satana da parte di Botticelli nel pezzo n. 13 ha suscitato forti emozioni, al di là del fattore religioso, che si sono tradotte in frasi del tipo “Le immagini sono raccapriccianti, intense e stimolanti” o “Satana è brutto, accurato e pauroso”. Gli studenti hanno, quindi, relazionato il testo alla propria vita attuale e passata, si sono identificati o meno nella situazione e nei personaggi rappresentati e hanno fatto riferimento al loro bagaglio di conoscenze per descrivere e analizzare i propri sentimenti. Non si sono, pertanto, discriminate le conoscenze che si avevano sull’argomento (c’è chi aveva letto Dante e possedeva una buona base di sapere sulla *Commedia* e chi, invece, conosceva solo il nome dell’autore e il titolo dell’opera) perché le attività riguardavano esclusivamente emozioni scaturite dalla mostra e considerazioni di tipo visuale e comparativo.

Come fase di sintesi, a una serie di pezzi esposti sono state associate attività di tipo creativo che hanno visto gli studenti diventare produttori e manipolatori dell’input testuale e/o visivo: è il caso delle domande nella sezione “Attività post-visita” che sono state completate durante la lezione o come compito per casa. Inte-

ressante leggere le risposte alla domanda d sulla rappresentazione di Satana; fra queste una faceva riferimento al pelo che Botticelli introduce nella sua riproduzione e che ha sorpreso perché “l’inferno sembra troppo caldo per immaginare Satana peloso”. Per il quesito f, alcuni esempi citati erano un romanzo sullo stile di *Inferno* dell’autore americano Dan Brown, uno spettacolo teatrale ispirato alle illustrazioni botticelliane dell’ultimo canto dell’*Inferno* dantesco e un concerto sulla prima cantica della *Commedia*. Per la domanda a, l’immagine del codice cinquecentesco ha ispirato meme relativi alla dimensione dello studio universitario, alle dinamiche familiari e a situazioni di vita quotidiana.

Il progetto è culminato in un momento di riflessione interpersonale e interpretativa e di presentazione comunitaria (ACTFL 2017), svolto in classe, in gruppo e oralmente, durante il quale gli studenti hanno condiviso le risposte alle varie domande, hanno discusso le loro diverse opinioni sui testi e le illustrazioni analizzate, e hanno evidenziato gli aspetti positivi e negativi della mostra. In fase plenaria, tutta la classe ha poi parlato di come organizzare una possibile mostra di propria produzione e di come applicare in situazioni future le conoscenze e le abilità acquisite in questo progetto (“Riflessioni finali”). Oltre a un generale entusiasmo per l’eventuale presenza, in una futura esposizione, di pezzi più contemporanei, film compresi, gli studenti hanno apprezzato il lavoro a stretto contatto con i testi antichi in riferimento ai quali hanno trovato elementi di richiamo nella vita quotidiana e nel mondo circostante, che si tratti di media, serie televisive, testi letterari o detti comuni.

4. Conclusioni

Le attività che compongono il progetto appena descritto offrono agli studenti la possibilità di apprendere la lingua e la cultura italiana in ambienti e in modi più autentici rispetto a quelli tradizionali dell’aula di lingua. D’altronde, l’apporto maggiore di programmi simili quello messo in atto all’Università dell’Arkansas coincide proprio con la piacevolezza e l’entusiasmo che l’esperienza del patrimonio storico e archivistico garantisce a diversi livelli: emotivo (gli studenti ritorneranno più affabilmente in un museo/

archivio), culturale (gli studenti si appassionano alla cultura target, alla sua identità e alla sua storia e, al tempo stesso, sviluppano un interesse di lunga durata), cognitivo (gli studenti affinano quelle “soft skills” fondamentali in ambiti al di fuori dell’accademia come, ad esempio, lo spirito collaborativo, la flessibilità di osservazione, interpretazione e classificazione, l’abilità di analisi, la capacità di creare connessioni interdisciplinari, la decodifica di input diversi, soprattutto visivi) e museale (gli studenti sviluppano la capacità di orientarsi in un museo/archivio, di far uso del materiale archivistico, di esporlo e di osservarlo in una mostra).

Gli studenti coinvolti dovrebbero essere intervistati per esaminare gli effetti a lungo termine delle attività proposte a livello culturale, linguistico e identitario (Falk, Dierking 2000). Se ciò non sarà possibile, i risultati a breve termine emersi dal questionario finale di valutazione parlano chiaro: gli studenti hanno condiviso il proprio entusiasmo per il contesto concreto al quale sono stati esposti e per l’utilizzo del materiale antico che veniva, nella maggior parte dei casi, esperito per la prima volta. Hanno anche apprezzato la collaborazione instaurata fra pari, la creatività stimolata da alcune delle attività interdisciplinari assegnate, l’orgoglio di essere in grado di capire e usare la lingua attraverso oggetti reali (Balboni 2006: 77-78) nonché di fare confronti fra varietà differenti della stessa lingua o fra lingue diverse (con conseguente consapevolezza dell’evoluzione grafica e fonetica delle stesse). Molti studenti hanno espresso il desiderio di ritornare o andare in archivio in altri corsi di lingua italiana: questo in virtù del fatto che il progetto ha fornito loro l’occasione di apprendere, in modo divertente e coinvolgente, aspetti della cultura italiana antica con risvolti concreti nel presente, primo fra tutti le celebrazioni dantesche del 2021, e collegamenti con le proprie discipline di studio. In un caso, il fervore generato dalle attività ha portato uno studente a dichiararsi molto più motivato a riscoprire le sue origini italiane e a intraprendere un’esperienza di studi all’estero. Tutti questi elementi sembrano essere sufficienti a giustificare un progetto basato su materiale archivistico e museale per riflettere sulla lingua, sulla cultura e su sé stessi, per introdurre la dimensione multilinguistica e multiculturale nella classe di lingua e per incentivare gli studenti a continuare (o intraprendere) il percorso di studio dell’italiano.

Riferimenti bibliografici

- ACTFL, 1992, *Toward Global Education: Integrating the Fine Arts into the Foreign Language Classroom*, Distributed by ERIC Clearinghouse.
- ACTFL, 2015, *World-Readiness Standards for Learning Languages*, in <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf> (ultima consultazione 11/11/2021).
- ACTFL, 2017, *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements: Performance Indicators for Language Learners*, in <https://www.actfl.org/resources/ncssfl-actfl-can-do-statements> (ultima consultazione 11/11/2021).
- Durling R. M., Martinez R. L., 1997, *The Divine Comedy of Dante Alighieri: Inferno*, Oxford University Press, Oxford-New York.
- Balboni P. E., 1991, *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Liviana, Padova.
- Balboni P. E., 2006, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P. E., 2010, "La traduzione nell'insegnamento delle lingue: dall'ostracismo alla riscoperta", in F. De Giovanni, B. Di Sabato (a cura di), *Tradurre in pratica. Riflessioni, esperienze, testimonianze*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, pp. 179-200.
- Biasini R., 2016, "Per una rivalutazione del ruolo della traduzione nella didattica dell'italiano LS", in R. Abbaticchio, P. Mazzotta (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano dentro e fuori d'Italia*, Cesati, Firenze, pp. 37-50.
- Borello E., 1999, *Teorie della traduzione. Glottodidattica e scienze della comunicazione*, QuattroVenti, Urbino.
- Butzkamm W., 2003, "We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma", *The Language Learning Journal* 28(1), pp. 29-39.
- Carr D., 2001, "The Need for the Museum", in D. Carr, H. F. Johnson (a cura di), *The Museum as a Place for Learning*, Cornell University-Museum of Art, Ithaca (NY), pp. 7-15.
- Cook G., 2010, *Translation in Language Teaching. An Argument for Reassessment*, Oxford University Press, Oxford.
- Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Council of Europe, Strassbourg.

- Dewey J., 1934, *Art as experience*, Minton-Balch, New York.
- Diadori P. (a cura di), 2001, *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Diadori P., 2012, *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*, Le Monnier università / Mondadori Education, Firenze.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2015, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Falk J. H., Dierking L. D., 2000, *Learning from museums*, Rowman & Littlefield, Lanham (MD).
- Farley L., 2006, "Learning from the Archive: Toward a Theory of Thoughtful Judgment", *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy* 17(1), pp. 70-84.
- Fazzi F., 2020, "CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche", *Italiano LinguaDue* 12(2), pp. 627-649.
- Hooper-Greenhill E., 2015, *Museums and the shaping of knowledge*, Routledge, London.
- Kolb D., 1984, *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- Kramsch C. J., 2009, *The Multilingual Subject: What Foreign Language Teachers Say about Their Experience and Why it Matters*, Oxford University Press, Oxford-New York.
- Laviosa S., 1997, "Didattizzare la traduzione per acculturare e comunicare", *Italica* 74(4), pp. 485-496.
- Mollica A., 2010, *Ludolinguistica e glottodidattica*, Guerra-Soleil, Perugia.
- Parra M. L., Di Fabio E., 2017, "Languages in Partnership with the Visual Arts: Implications for Curriculum Design and Teacher Training", in S. K. Bourns, L. Parkes, C. M. Ryan (a cura di), *Integrating the Arts: Creative Thinking about FL Curricula and Language Program Direction*, Cengage Learning, Boston, pp. 11-35.
- Sederberg K., 2013, "Bringing the Museum into the Classroom, and the Class into the Museum: An Approach for Content Based Instruction", *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 46(2), pp. 251-262.
- Zerbini L., 2006, "Fare didattica nei musei", *La didattica museale* 157, pp. 9-12.

Appendice A

Pezzi nn. 3 e 5

The Divine Comedy of Dante Alighieri: Inferno, Purgatory, Paradise, translated by Henry F. Cary with complete notes and illustrated by Gustave Doré, Crown Publishers, New York, 1935 (PQ4315 C4 1936, Main Library).

Dante's Divina Commedia, translated into English prose by Rev. H.F. Tozer, Honorary Fellow of Exeter College, Oxford; Fellow of the British Academy; Author of an English Commentary on Dante's Divina Commedia, The Clarendon Press, Oxford, 1904 (PQ4315.T7 1904, Special Collections).

- a) Traducete in inglese i primi versi del canto 3 dell'*Inferno*. Scegliete di tradurre il testo originale in versi o in prosa. Decidete, inoltre, se fare una traduzione letterale o del contenuto.
- b) Confrontate la vostra traduzione con quella dei pezzi nn. 3 e 5. Cosa è diverso?
- c) Commentate sullo stile differente delle due traduzioni dei pezzi nn. 3 e 5 e sulle emozioni che trasmettono. Quale, secondo voi, riproduce meglio il testo originale? Perché?

Pezzo n. 8

Il Codice trivulziano 1080 della Divina commedia, riprodotto in eliocromia sotto gli auspici della Sezione milanese della Società dantesca italiana nel sesto centenario della morte del poeta con cenni storici e descrittivi di Luigi Rocca, Ulrico Hoepli, Milano, 1921 (Z115z.D2T, Special Collections).

- i. Descrivete le miniature nella pagina iniziale di ogni cantica, prestando attenzione a come le immagini illustrano il contenuto testuale del primo canto dell'*Inferno*, del *Purgatorio* e del *Paradiso*.
- ii. Poi copiate la didascalia all'inizio dell'*Inferno*, del *Purgatorio* e del *Paradiso*. Alcune norme di trascrizione:

- a. Una lettera simile a una *r* corrisponde a *et* (=e)
 - b. Una *p* tagliata nel mezzo da una linea obliqua può essere *per* o *pro*
 - c. Non c'è distinzione fra *v* e *u*
 - d. La *s* è allungata e assomiglia a una *f* senza la linea orizzontale
 - e. A volte, le parole terminano con due *i* e la seconda è una *j*
 - f. *ç* significa *z*
 - g. Non ci sono gli apostrofi, ma potete introdurli quando è necessario
 - h. A volte, la divisione tra le parole, soprattutto con preposizioni e articoli, non è presente
 - i. Ricordate che è italiano medievale, quindi le parole (soprattutto gli articoli) possono essere scritte in modo diverso dall'italiano standard contemporaneo
- iii. Alla fine, traducete in italiano contemporaneo le tre didascalie. Notate differenze fra il testo originale e il vostro testo in italiano contemporaneo? Quali sono le più visibili?

Appendice B

**UNIVERSITY OF
ARKANSAS**

**THE SPECIAL
COLLECTIONS AND
THE ITALIAN PROGRAM
AT THE UNIVERSITY OF
ARKANSAS PRESENT**

**ILLUMINATING
DANTE**

**A CELEBRATION OF THE
SEVENTH CENTENARY OF
DANTE'S DEATH**

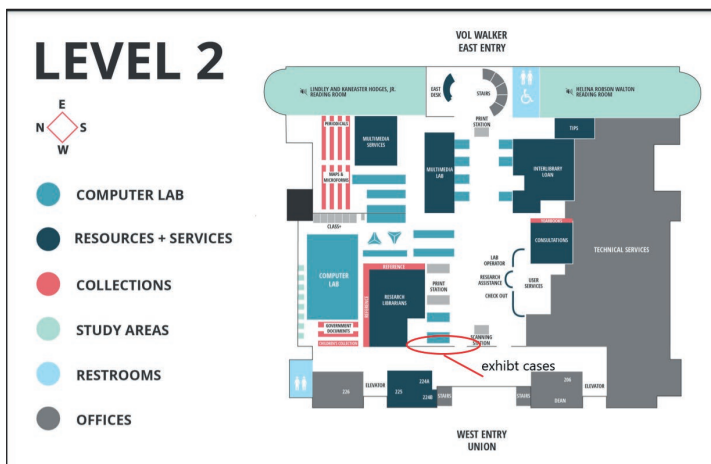
**OCTOBER 5-31, 2021
MULLINS MAIN LIBRARY
SECOND FLOOR**

**QUESTIONS?
DEUGENI@UARK.EDU
OR
CALABRET@UARK.EDU**

**Exhibit Website:
illuminatingdante.uark.edu**

Consolato Generale d'Italia
Houston

La mostra (dal 5 al 31 ottobre 2021) si trova al secondo piano della Mullins Library di fronte al circulation desk. Il numero dei pezzi corrisponde al numero delle pagine web del sito <https://illuminatingdante.uark.edu/>. Il codice QR accanto a ogni pezzo apre direttamente la pagina web dedicata a quel pezzo.



Riflessioni iniziali

- a) Avete mai visto una mostra? Se sì, quale e dove?
- b) Osservate la mostra a Mullins Library. Vi piace la sua organizzazione?
- c) Quali aggettivi sono i più appropriati per descrivere questa mostra, secondo voi? Se volete, aggiungete uno o più aggettivi all'elenco:
caotica / carina / disorganizzata / grande / organizzata / orribile / piccola / ricca
- d) Quanti pezzi ci sono in totale nella mostra?
- e) Osservate le varie sezioni (quattro) della mostra: la teca n. 1, la teca n. 2, il ripiano e la colonna. Perché secondo voi alcuni pezzi sono nelle teche e altri sono sul ripiano e sulla colonna?
- f) Come cambia l'interazione con i pezzi nelle due teche e i pezzi sul ripiano e sulla colonna?

Caccia al tesoro

- a) Trovate il pezzo più antico della mostra e scrivete il numero associato al pezzo.
- b) Trovate il pezzo pubblicato nel sesto centenario della morte di Dante e scrivete il numero associato al pezzo.
- c) Trovate l'edizione in italiano della *Divina commedia* e scrivete il numero associato al pezzo.
- d) Trovate il pezzo scritto da un poeta americano molto famoso e scrivete il numero associato al pezzo.
- e) Trovate i due pezzi scritti in lingue diverse dall'italiano e dall'inglese e scrivete i numeri associati ai pezzi.
- f) Trovate il pezzo scritto da uno scrittore afro-americano e scrivete il numero associato al pezzo.

Pezzo n. 1

*Opere del divino poeta Danthe con suoi comentis reorrecti et con
ogne diligentia nuovamente in littera cursiva impresse. In biblioteca S.
Bernardini (con il commento di Cristoforo Landino), Bernardino Sta-
gnino da Trino, Venezia, 1520 (PQ4302.B20, Special Collections).*

- a) Trovate parole con uno spelling diverso rispetto all'italiano contemporaneo nel titolo di questa edizione? Elencate queste parole e scrivete l'equivalente in italiano contemporaneo.
- b) Perché Bernardino Stagnino da Trino ha stampato questa edizione della *Commedia* di Dante?
- c) Leggete il canto 1 della *Commedia* (versi 1–97) e poi descrivete l'acquaforte della pagina esposta. Quante persone ci sono? Dove sono queste persone? Chi sono queste due persone? Quale preferite? Ci sono animali nell'illustrazione? Riuscite a leggere le parole nell'immagine?

- d) Quali emozioni provano le due persone rappresentate? E quali emozioni provate voi?
- e) Leggete il canto 1 della *Commedia* (versi 1–60). Pensate che la riproduzione artistica rappresenti bene questi versi? Perché?

Pezzi nn. 2 e 4

Dante's Inferno translated by the Reverend Henry Francis Cary, M.A. from the Original of Dante Alighieri and illustrated with the design of Gustave Doré. New edition with Critical and Explanatory Notes, Life of Dante, and Chronology, Cassell and Company Limited, New York-London-Paris, 1885 (PQ4315.2.C4 1885, Special Collections).

The Vision or Hell, Purgatory and Paradise of Dante Alighieri translated by Henry Francis Cary with 109 illustrations by John Flaxman, Oxford University Press, London, 1910 (PQ4315 C4 1910, Special Collections).

- a) Preferite le illustrazioni di Gustave Doré o di John Flaxman? Vi ricordano le illustrazioni di qualche artista del vostro paese?
- b) Fra tutte le immagini, qual è la vostra preferita e perché?

Pezzo n. 7

Charles Taylor, Patricia Finley, *Images of the Journey in Dante's Divine Comedy*, Yale University Press, New Haven, 1997 (PQ4329. T39 1977, Main Library).

- a) Guardate le due immagini esposte. Quali emozioni provate? Quale immagine preferite e perché?
- b) Osservate il dipinto di William Blake (p. 13) e confrontate questa immagine con l'immagine del pezzo n. 1. Ci sono somiglianze o differenze? Secondo voi, quale rappresenta meglio il primo canto della *Commedia*?

Pezzo n. 8

Il Codice trivulziano 1080 della Divina commedia, riprodotto in eliocromia sotto gli auspici della Sezione milanese della Società dantesca italiana nel sesto centenario della morte del poeta con cenni storici e descrittivi di Luigi Rocca, Ulrico Hoepli, Milano, 1921 (Z115z. D2T, Special Collections).

- a) Qual è il significato della data 1921 nella cronologia della vita di Dante? Questo dettaglio è specificato nel titolo?
- b) Quali colori ci sono nella pagina? Quante colonne ci sono per organizzare il testo?
- c) Questo pezzo è un facsimile di un pezzo originale. Se non ci fosse la didascalia, capireste se è un originale o no? Quali dettagli indicano, secondo voi, che il pezzo è un facsimile?
- d) Leggete la trascrizione della didascalia dell'*Inferno*: "Incomincia la comedia di Dante Alleghieri di Fiorença. Ne la quale tratta de le pene et punimenti de viçii et de meriti et premii de le virtù. Comincia il canto primo de la prima parte ne la quale fa proemio a tutta l'opera". Riconoscete parole che hanno uno spelling leggermente diverso dall'italiano contemporaneo?

Pezzo n. 9

La nobiltà et l'eccellenza delle donne co' difetti et mancamenti de gli huomini. Discorso di Lucrezia Marinella, in due parti diviso. Nella prima parte si manifesta la nobiltà delle donne co' forti ragioni, et infiniti essemi, et non solo si distrugge l'opinione del Boccaccio, d'amendue i Tassi, dello Sperone, di Monsignore di Namur, et del Passi, ma d'Aristotile il grande anchora. Nella seconda si conferma co' vere ragioni, et co' varii essemi da innumerabili storici antichi, et moderni tratti, che i diffetti de gli huomini trapassano di gran lunga que' delle donne. Ricorretto et accresciuto in questa seconda impressione, con privilegio et licenzia de' superiori, Giovanni Battista Ciotti sanese all'insegna dell'aurora, Venezia, 1601 (PQ4627.M84 N63 1601, Special Collections).

- a) Leggete la prima frase del titolo: “La nobiltà et l’eccellenza delle donne co’ difetti et mancamenti de gli huomini”. Secondo voi, qual è lo scopo di questo libro?
- b) Secondo voi, quali potevano essere alcune nobiltà delle donne e quali alcuni difetti degli uomini nel 1500-1600?

Pezzo n. 10

Le rime spirituali della illustrissima signora Vittoria Colonna Marchesana di Pescara. Alle quali di nuovo sono stati aggiunti, oltre quelli non pur dell'altrui stampe, ma anche della nostra medesima, più di trenta o trentatre sonetti, non mai più altrove stampati, un capitolo, et in non pochi luoghi ricorrette e più chiaramente distinte, alla bottega d'Erasmo appresso Vincenzo Valgrisi, Venezia, 1548 (PQ4620.A6 1548, Special Collections).

- a) Secondo voi, cosa significa “rime spirituali” nel titolo dell’opera?
- b) Osservate il dipinto di Sebastiano del Piombo: <https://illuminatingdante.uark.edu/le-rime-spirituali-v-colonna/>. Com’è Vittoria Colonna nel dipinto? Cosa indossa? Quali oggetti sono presenti nella stanza?

Pezzi nn. 13 e 14

Botticelli's drawings for Dante's Inferno, Publishers, New York, 1947 (NC 1055.B7 L4 c.2, Main Library).

Albert S. Roe, *Blake's Illustrations to the Divine Comedy*, Princeton University Press, Princeton, 1953 (NC233.B5 R6, Main Library).

- a) Avete mai sentito parlare di Satana? In quale contesto?
- b) Preferite la rappresentazione di Sandro Botticelli o quella di William Blake? Perché? Secondo voi, quale riproduce meglio il senso di orrore causato dal diavolo?
- c) Quali aggettivi descrivono meglio queste due rappresentazioni di Satana?

angelico / bello / brutto / crudele / grande / intenso / orribile /
pacifico / pauroso / peloso / raccapricciante / serafico / spavento-
so / tranquillo

Pezzi nn. 16 e 17

Peter Brieger, Millard Meiss, Charles Singleton, *Illuminated Manuscripts of the Divine Comedy*, Princeton University Press, Princeton, 1969 (PQ4366 B7, Main Library).

Illustrations for Dante's Inferno. Drawings by Rico Lebrun, Worcester Art Museum, Worcester, 1962 (NC1075.L35 R4V1962, Main Library).

- a) Selezionate una miniatura dal pezzo n. 16 e un'illustrazione dal pezzo n. 17 e confrontate queste due rappresentazioni. In che modo le illustrazioni sono simili? E in che modo sono differenti? Usate alcuni aggettivi per descriverle.

Pezzo n. 22

Leroi Jones [Amiri Baraka], *The System of Dante's Hell*, Grove Press, New York, 1965 (PS3519.O4545 S95, Main Library).

- a) Il titolo di questo libro è *The System of Dante's Hell*. Secondo voi, perché Leroi Jones ha usato questo titolo per descrivere la situazione degli afro-americani? Scegliete la risposta giusta:
- Perché Dante crea un sistema di interpretazione della situazione afro-americana.
 - Perché Leroi Jones vuole creare un sistema simile a quello dell'*Inferno* di Dante per descrivere la situazione degli afro-americani.
 - Perché la situazione degli afro-americani imita quella descritta da Dante nell'*Inferno*.
 - Perché nella cultura afro-americana il nome Dante è molto comune fra i bambini.

Attività post-visita

- a) Create una cartolina promozionale della mostra con l'acquaforte iniziale del pezzo n. 1 (Figura 1).
- b) Come sarebbe la vostra versione dell'immagine nei pezzi nn. 2 e 4? Descrivetela.
- c) Come sarebbe il titolo di un vostro libro sul tema delle qualità e dei difetti delle persone nella vostra città/nazione/comunità? Quali qualità e difetti ci sarebbero? (pezzo n. 9)
- d) Come rappresentereste Satana? (pezzi nn. 13 e 14)
- e) Quale titolo scegliereste per un libro come quello di Leroi Jones? (pezzo n. 22)
- f) Se doveste realizzare un adattamento (un testo, un oggetto, una performance, una canzone, uno spettacolo teatrale, etc....) ispirato alla *Commedia* di Dante, quale genere scegliereste e perché?



Figura 1 - Acquaforte iniziale, *Opere del divino poeta Danthe con suoi comentî recorrecti et con ogni diligentia nuovamente in littera cursiva impresses*, Bernardino Stagnino da Trino, Venezia, 1520 (PQ4302.B20, Special Collections)

Riflessioni finali

- a) Vi è piaciuta questa mostra? Perché/perché no? Vi è sembrata diversa da altre mostre che avete visitato?
- b) Qual è il vostro pezzo preferito? Perché?
- c) Se organizzaste una mostra con gli stessi pezzi, quale sarebbe il titolo della mostra? Eliminereste alcuni pezzi? Oppure vorreste vedere pezzi più contemporanei, ad esempio fumetti o pubblicità basati su Dante?
- d) Cosa avete imparato da questo progetto? Come usereste questa conoscenza in altri corsi universitari o in futuro?

Scrivere una lettera formale: difficoltà di adattamento diamesico e diafasico nella testualità sorvegliata di sei studentesse liceali

FABIANA CUPÌ, PAOLO DELLA PUTTA*

Sintesi: Le carenze nella scrittura degli studenti liceali e universitari italiani sono oggetto di un dibattito scientifico e pedagogico molto vivace: sono numerose le pubblicazioni che prendono in esame le difficoltà scritte dei giovani italo-foni, così come sono frequenti le proposte pedagogiche volte a lenire tali difficoltà (a titolo di esempio: Gargani 2005; Pugliese e Della Putta 2020; Sposetti e Piemontese 2017; Grandi 2018; Martari 2019; Della Putta 2020 *inter alia*).

Le scarse competenze nella scrittura riguardano aspetti morfosintattici, lessicali e di coerenza stilistico-pragmatica con tipi testuali altri da quelli usati nella comunicazione quotidiana poco sorvegliata. L'origine di tali mancanze è da ascrivere a diversi fattori, quali l'influenza dei nuovi media, la poca didattica della scrittura nella scuola superiore, l'incapacità di riconoscere e inibire il transfer da varietà colloquiali dell'italiano e la mancata motivazione ad affinare competenze testuali complesse nella propria L1.

Sulla scorta di queste considerazioni, nel presente contributo analizziamo 12 testi argomentativi redatti da sei studentesse iscritte all'ultimo anno di un liceo artistico. Le informanti sono state messe a confronto con

* Fabiana Cupì, Università degli Studi di Torino, fabiana.cupi@edu.unito.it; Paolo Della Putta, Università degli Studi di Torino, paoloantonio.dellaputta@unito.it.

due compiti di scrittura: 1) la stesura di una lettera di presentazione formale per partecipare a una selezione per uno *stage* all'estero; 2) la redazione di una lettera formale per chiedere al sindaco di approvare alcune istanze pubbliche. Gli scritti mostrano molte lacune nella tenuta del registro formale: frequenti sono i malapropismi, l'uso erraneo o la mancanza delle formule di apertura e/o chiusura e le scelte sintattico/lessicali tipiche della lingua parlata informale.

Parole chiave: Didattica della scrittura; testualità sorvegliata; transfer intervaretistico; scuola secondaria; didattica laboratoriale.

Abstract: The writing deficiencies of Italian high school and university students are the subject of a lively scientific and pedagogical debate: there are numerous publications that examine the writing difficulties of young Italian speakers, as well as frequent pedagogical proposals aimed at alleviating these difficulties (see, for example, Gargani 2005; Pugliese, Della Putta 2020; Sposetti, Piemontese 2017; Grandi 2018; Martari 2019; Della Putta 2020 *inter alia*).

Poor writing skills concern morphosyntactic and lexical aspects and stylistic-pragmatic coherence with text types other than those used in unsupervised everyday communication. The origin of these deficiencies can be ascribed to several factors, such as the influence of new media, little writing instruction in high school, inability to recognize and inhibit transfer from colloquial varieties of Italian, and lack of motivation to refine complex textual skills in one's L1.

On the basis of these considerations, in the present paper we analyze 12 argumentative texts written by six female students enrolled in the last year of high school. The informants were confronted with two writing tasks: 1) the writing of a formal cover letter to participate in a selection for an internship abroad; 2) the writing of a formal letter to ask the mayor to approve some

public requests. The writings show many shortcomings in the maintenance of the formal register: frequent malapropisms, incorrect use or lack of opening and/or closing formulas, and syntactic/lexical choices typical of informal spoken language¹.

Keywords: teaching writing”; “writing skills”; “intervari-
etistic transfer”; “secondary school”; active teaching.

1. Introduzione

Il dibattito culturale sulle capacità scritte degli studenti frequentanti l'università e la scuola secondaria è “stabilmente attuale” (Pugliese e Della Putta 2017: 85), nella società italiana: ciclicamente si avvicinano aspre critiche al nostro sistema educativo, accusato di non saper più formare i suoi allievi, con rilievi che collocano, invece, le dimensioni esplicative delle fragili testualità dei giovani italofofoni sul piano mediatico e culturale. Tali posizioni, prese di norma da inesperti di educazione linguistica (Balboni 2017: 7-8), assumono una certa rilevanza mediatica, seppur transitoria, e vengono sovente riassunte in documenti programmatici. Ne è un esempio la *Lettera dei seicento*, pubblicata nel 2017²: si tratta di uno fra i più recenti e dibattuti appelli di sensibilizzazione verso la didattica della scrittura³; i suoi estensori auspicano cambiamenti nelle prassi pedagogiche, chiedendo la reintroduzione di tecniche forse sorpassate – come il dettato ortografico – e di rigidi protocolli di valutazione. Anche Brevini (2021: cap. 5), in un volume dedicato alla fruizione culturale nella contemporaneità, punta

1 Il lavoro nasce da una comune idea dei due autori. Paolo Della Putta è autore dei paragrafi 1, 2 e 3. Fabiana Cupi è autrice dei paragrafi 4, 5, 5.1 e 5.2; il paragrafo 6 è a cura di entrambi.

2 <http://gruppodifirenze.blogspot.it/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>

3 L'Appello dei seicento ha ricevuto sostegno incondizionato e critiche spietate, soprattutto sul web. Una risposta scientificamente fondata – e adeguatamente critica verso i rilievi dei 600 – è rinvenibile nella lettera di risposta firmata da Lo Duca e pubblicata sul sito del GISCEL (https://giscel.it/wp-content/uploads/comunicazioni/2017/07_Testo%20Lo%20Duca%20lungo%20e%20firme_marzo.pdf). Si veda anche l'interessante analisi del dibattito attorno all'Appello dei seicento pubblicata da De Sanctis e Fiorentino (2018).

il dito contro il sistema educativo italiano, in cui si sarebbe persa un'adeguata relazione con la testualità a diafasia alta.

Altri autori come Solimine e Zanchini (2020: cap. 1 e bibliografia ivi citata) spostano il piano esplicativo sulla moderna fruizione della testualità: sarebbero soprattutto i più giovani a essere immersi in un ambiente linguistico – quello dei social media e del web 2.0 – da un lato più “povero” e confondente, dall'altro lato più informale, che non faciliterebbe l'acquisizione di competenze scrittorie efficaci, presuntamente possedute dai cittadini più anziani, cresciuti in un mondo testuale più complesso.

Al netto di queste (e di molte altre) disamine, talvolta caratterizzate da previsioni eccessivamente pessimistiche, rimane centrale, nell'agenda di ricerca sul sistema educativo italiano, il dato sulle sempre più manifeste difficoltà incontrate dai nostri studenti nella redazione di scritti controllati a diafasie alte e altre dalla testualità quotidiana, di norma mediata da supporti informatici quali gli *smartphone* (Gargani 2005; Pugliese, Della Putta 2020; Sposetti, Piemontese 2017; Grandi 2018; Martari 2019; Della Putta 2020 *inter alia*). Non si tratta, d'altronde, di riflessioni nuove a chi si occupa di educazione linguistica nel nostro Paese: già Sobrero e Lavinio, in *La lingua degli studenti universitari*, pubblicato nel 1991, riflettevano sulle testualità emergenti nell'università, e su come queste dovessero essere considerate delle vere e proprie “interlingue di apprendimento” (Sobrero 1991: 5) rispetto alle varietà testuali e specialistiche delle discipline universitarie; nello stesso libro, Romanello (1991: 31 e segg.) metteva in guardia sul crescente fenomeno della disuguaglianza sociale nello scrivere che, se non risolta, si sarebbe fatta via via più intensa negli anni a venire, creando scrittori più o meno capaci, con diverse prospettive e possibilità di inserimento e fruizione del dibattito sociale e culturale.

Da questi rilievi scientifici sono nate proposte rimediali di vario tipo, dedicate sia all'università (cfr., per es., Sposetti 2008) sia alla scuola superiore (cfr., per es., D'Aguanno 2019), che hanno incentivato azioni formative puntuali, come i laboratori di recupero delle capacità testuali organizzati dalle università.

Questo studio vuole contribuire al dibattito scientifico sulle competenze scrittorie degli studenti di scuola superiore prendendo in analisi 12 testi argomentativi redatti da sei studentesse iscritte all'ultimo anno di un liceo artistico torinese. Le informanti sono

state messe a confronto con due compiti di scrittura: la stesura di una lettera di presentazione formale per partecipare a una selezione per uno stage all'estero e la redazione di una lettera per chiedere al sindaco di approvare alcune istanze pubbliche. Prenderemo in esame la capacità di scegliere e di mantenere, durante la stesura dei testi, un registro adatto agli scopi e ai destinatari, rintracciando, negli elaborati, discrasie diafasiche e diamesiche, quest'ultime ipoteticamente riconducibili a scelte sintattico/lessicali tipiche della lingua parlata informale e con tratti tipici del cosiddetto *e-italiano* o italiano digitato (Antonelli 2018). Grazie a una versione semplificata del questionario di esperienza linguistica di Marian e colleghi (*Language experience and proficiency questionnaire*, Marian *et al.* 2007), verificheremo le esperienze scritte fatte dalle studentesse nel percorso d'istruzione che si accingono a terminare per poi, in conclusione, abbozzare delle riflessioni pedagogiche che possono, almeno ipoteticamente, lenire le difficoltà rintracciate dalla nostra analisi.

2. Le dimensioni della difficoltà nella scrittura

Le debolezze scritte degli studenti italofoni, rinvenute negli ultimi anni di scuola superiore e negli esordi universitari, si notano soprattutto nelle scelte lessicali, stilistiche e pragmatiche compiute nella realizzazione di tipi testuali altri da quelli usati nella comunicazione quotidiana poco sorvegliata, quali scritti mediamente scientifici (tesine, relazioni, tesi di laurea etc.) e argomentativi di registro formale (Sposetti, Piemontese 2017). Sono facilmente rinvenibili difficoltà nell'organizzazione testuale e in un efficace uso dei mezzi linguistici coesivi, fenomeno riconducibile, secondo Pietragalla (2005: 26), a una "maldestra, se non del tutto inesistente, progettazione degli elaborati". Sempre Pietragalla rileva difficoltà nella costruzione di periodi articolati, soprattutto quando trattano elaborazioni complesse a livello di contenuto o struttura.

Le mancanze nella gestione della parafrasi, già rinvenute nel 1991 da Lavinio, sono tutt'ora presenti (Pugliese, Della Putta 2020), così come un uso adeguato della punteggiatura è sovente disatteso (Martari 2019).

Gli studenti dimostrano altresì di avere problemi nella padronanza lessicale (Sposetti, Piemontese 2017; Martari 2019; Pugliese, Della

Putta 2020): i termini scelti risultano essere imprecisi e approssimativi e, di conseguenza, scarseggiano gli impieghi di vocaboli tecnico-specialistici e abbondano paronimie, malapropismi e luoghi comuni. Da un punto di vista sociolinguistico, i testi risultano poco sorvegliati, ricchi di tratti appartenenti a varietà sub standard o trascurate dell'italiano, che evidentemente non riescono a essere inibite durante la scrittura (Grandi 2018). Sono molto frequenti, infine, fluttuazioni di registro anche nella stessa frase, con elementi lessicali e strutture morfosintattiche appartenenti a diverse diafasie o diamesie, contrapposte nello stesso periodo o paragrafo (Pugliese, Della Putta 2017).

È, questo, un fenomeno pluricausale, ascrivibile a diversi fattori. In primo luogo occorre rilevare l'influenza dei nuovi media⁴, che condizionano le competenze linguistiche degli utenti spostandole verso diafasie informali o miste (Bazzanella 2011) e che creano diamesie ibride, il cosiddetto "scritto-parlato o "scritto factotum" in cui tratti tipici del parlato informale si riverberano massicciamente nelle produzioni scritte (Lubello 2017, Cacchione 2014). Co-occorrono, inoltre, dimensioni socio-psicologiche e cognitive: la convinzione che si possa imparare a scrivere in maniera naturale, senza bisogno di sforzo e di esercizio (Piemontese 2014) influisce sulla motivazione all'apprendimento formale di dimensioni dell'italiano altre da quelle usate nella vita di tutti i giorni (Balboni 2017). Infine, la scuola e l'università: nonostante i summenzionati corsi di recupero delle abilità testuali, sono in molti a rilevare che nel sistema scolastico e accademico italiano si scrive troppo poco e, quando lo si fa, lo si fa male, esponendo poco i discenti a modelli testuali complessi e favorendo raramente un'esperienza scrittoria reale, in cui diverse varietà di italiano vengano analizzate e praticate con scopi concreti⁵ (Colombo

4 Se i nuovi media e le varietà linguistiche che concorrono a creare abbiano un'influenza negativa sulle capacità scrittorie è materia di dibattito. Fiorentino, per esempio (cfr. Fiorentino 2014, fra i tanti contributi) ha una posizione più conciliante verso l'influenza della *computer mediated communication* sulle competenze linguistiche dei giovani. Non possiamo qui riassumere questo dibattito, ma rimandiamo il lettore interessato ai riferimenti bibliografici per approfondimento.

5 Si vedano le attività proposte in Colombo (2002) in cui si illustrano diversi percorsi didattici utili a favorire lo sviluppo e il potenziamento di abilità scrittorie cognitive e metacognitive. In Guerriero (2014) si propone di insegnare la "scrittura documentata", utile a scuola e all'università, proponendo agli allievi un percorso pluriarticolato: 1) la lettura e l'esplorazione di fonti utili all'argomentazione; 2) l'individuazione di temi salienti; 3) la stesura di una scaletta; 4)

2002, D'Aguianno 2019: 14 e segg.). Alcuni esiti di questo sfaccettato fenomeno sono di interesse precipuo per la nostra ricerca: seguendo Alfieri (2017), sarebbe proprio la competenza diafasica a essere “collassata”, nei giovani scriventi italiani, che sembrano essere sempre meno capaci di compiere scelte linguistiche appropriate al contesto, adattando con difficoltà le loro produzioni in funzione degli scopi, dell'interlocutore e dell'argomento oggetto di comunicazione.

Sulla base di queste considerazioni presentiamo, nel prossimo paragrafo, il modo in cui abbiamo indagato, in questo studio, la competenza diafasica e diamesica nello scritto e le nostre ipotesi di ricerca.

3. La competenza diafasica e diamesica nello scritto e la metodologia dello studio

Facendo riferimento a quanto in Berruto (2011), la competenza diafasica nello scritto comprende: 1) l'organizzazione retorica, le formule rituali e la formattazione testuale del genere a cui la produzione fa riferimento; 2) il registro, ovvero la variazione linguistica in relazione ai ruoli dei parlanti e al grado di formalità della situazione comunicativa e 3) i sottocodici settoriali eventualmente chiamati in causa dalla natura più o meno specialistica della comunicazione. Le produzioni scritte oggetto della nostra analisi non pertengono a discipline di studio specialistiche (cfr. par. 1) e, dunque, il punto 3) non è considerato, in questo studio. La questione diamesica, che vuole indagare se e quanto le studentesse si sappiano distaccare da forme linguistiche tipicamente usate in registri diafasicamente più bassi ed eventualmente da stereotipie tipiche dello scritto digitato⁶, rientra invece nel punto 2).

Lo scopo analitico è di vedere se e in che misura le informanti dello studio sanno gestire il registro formale nella comunicazione scritta, allontanandosi da scelte tipiche di altre testualità e di altri registri.

l'elaborazione del testo compiuta facendo scelte consapevoli (per chi scrivo, quale registro devo scegliere etc.); 5) rilettura e correzione.

6 Una varietà caratterizzata da frammentarietà, da scelte olofrastiche, da ampia implicitezza discorsiva, da tachigrafie diffuse, da scelte substandard o appartenenti all'oralità e da trascuratezza diffusa, cfr. riflessioni in Fiorentino (2014).

4. Le informanti e i *task*

Partecipano a questa ricerca sei studentesse (età media 18,5 anni) diplomande di un liceo artistico torinese. Ognuna di loro ha redatto due testi argomentativi sotto forma di lettera che richiedevano l'utilizzo di una varietà alta e formale della lingua italiana (cfr. par. 1). Il primo testo era indirizzato al sindaco della città con il seguente titolo: "Per una città più ecosostenibile: lettera al sindaco"; la seconda traccia era dedicata, invece, a una presentazione personale per la partecipazione a un viaggio di studio: "Partecipazione finanziata per un soggiorno di studio all'estero: quali sono le motivazioni che La spingono a candidarsi?".

5. I risultati

I testi redatti sono stati analizzati nelle due dimensioni della competenza diafasica viste nel par. 3: l'organizzazione retorica del testo e le scelte linguistiche di registro.

5.1. Prima dimensione di analisi

Valutiamo in primo luogo la presenza e la correttezza dei saluti di apertura e di chiusura (dati quantitativi Tab. 1), della suddivisione in paragrafi e dell'utilizzo dei segni di interpunzione.

Tratti in analisi	Dati e esempi
Saluti di apertura	11 formule realizzate, 4 adeguate (<i>Egregio sindaco</i>), 7 non adeguate (<i>Caro sindaco</i> , <i>buongiorno</i>) e 1 assente → 33% di correttezza, calcolato sulle 12 realizzazioni previste.
Saluti finali	9 formule realizzate, 8 adeguate (<i>Cordiali saluti</i>), 1 non adeguata (assenza della firma finale) e 3 assenti → 67% di correttezza, calcolato sulle 12 realizzazioni previste.

Tab. 1 - Saluti di apertura e chiusura

Sono evidenti le difficoltà delle studentesse nell'uso e nella scelta per i propri testi delle formule di saluto, soprattutto in apertura, più appropriate.

Inoltre, in linea con quanto asserito da Lavinio (1991) e da Pugliese e Della Putta (2020), la suddivisione in paragrafi dei 12 elaborati è, a volte, totalmente assente o, all'opposto, caratterizzata da una paragrafazione eccessiva, con periodi estremamente lunghi con solo qualche assonanza semantica; i paragrafi considerabili corretti sono il 39,8% del totale.

Anche la scelta della punteggiatura non è sempre adeguata e le difficoltà delle diplomande nell'uso dei segni di interpunzione rispecchiano quelle individuate da Martari (2019). Riportiamo qualche esempio:

- (1) virgola tra verbo e argomento diretto: *altri fattori che influenzano negativamente il clima, ci portano a vivere...*
- (2) Segno di punteggiatura non adatto all'enunciato: *predispone le zone all'aperto con dei bidoni perché le sole mascherine. Molto pericolose per gli animali...*
- (3) Incisi non chiusi o non segnalati: *nelle ore più caotiche della città come ad esempio le 18 per limitare il traffico...*

5.2. Seconda dimensione di analisi

In merito alle scelte di registro fatte dalle informanti, è stato in primo luogo preso in considerazione l'uso di deittici, che evidenzia la tendenza delle studentesse a ancorarsi a una varietà colloquiale della lingua (cfr. Brusco et al. 2014). Dall'analisi è emerso, infatti, un uso medio di 10,4 deittici a testo (ciascuno costituito, in media, da 285 parole), sia nella forma di pronomi personali sia di avverbi di luogo e tempo:

- (1) *In 30 anni da ora il cambiamento climatico...*
- (2) *Ad esempio, vicino alla scuola...*
- (3) *Il nostro paese diventerebbe quindi...*

Non solo l'uso dei deittici, ma anche il lessico e le costruzioni sintattiche mettono in luce la propensione a muoversi pressoché esclusivamente tra varietà basse di italiano, anche quando il testo stesso richiederebbe varietà maggiormente controllate. Ben esemplificativi sono gli estratti qui riportati:

- (1) *le scrivo per informarla come ben sa, che è evidente che i cambiamenti climatici causati dall'inquinamento, dalla raccolta differenziata che tanto differenziata non è siccome non vengono rispettate da tutti le norme per fare una corretta raccolta.*
- (2) *a differenza di un fazzoletto di carta che per quanto possa essere incivile buttarlo a terra con un po' d'acqua di scioglie e nell'ambiente rimane ben poco.*
- (3) *così da sfruttare l'energia di tutta quell'acqua e dare lavoro a un bel gruppo di persone.*

Emerge, inoltre, la difficoltà di non giustapporre varietà appartenenti a diverse diafasie; ciò dà origine a un *pastiche* varietistico con scelte contrastanti, anche all'interno della stessa frase (cfr. par. 2). Se da un lato la varietà di lingua che prevale non risulta essere adatta alla tipologia testuale, non mancano, però, tentativi di alzare il registro attraverso un lessico maggiormente ricercato, la scelta di congiunzioni o pronomi alieni all'uso linguistico quotidiano o ipercorrettismi, evidenti spie di una norma non interiorizzata (Serianni, Benedetti 2015, cap. 8):

- (1) *per far ripartire la natura la quale si sta ribellando malamente...*
- (2) *io sottoscritta sarei disponibile a fare una giornata del genere.*
- (3) *al posto di essi io cambierei alcune cose*
- (4) *e lei, sindaco ha l'obbligo di concederci l'immenso onore di incontrarla*

Un altro fenomeno rilevante è l'alta presenza di luoghi comuni e *cliché* che semplificano notevolmente ciò che le informanti desiderano comunicare con una sorta di regresso sintattico, in particolare quando trattano contenuti per loro troppo complessi, in linea con quanto asserito da Gargani (2005):

- (1) *Il cambiamento deve arrivare dall'alto.*
- (2) *Sapere le lingue ti porta più possibilità di trovare lavoro.*
- (3) *Parti che sei una persona e torni che sei lo stesso ma diverso.*

Infine, anche in ambito sintattico si manifesta il transfer diamesico dall'italiano parlato all'italiano scritto, principalmente mediante una subordinazione ristretta a poche proposizioni. Prevengono, infatti, le subordinate relative (in media 6,5 per testo) e oggettive (in media 4,8 per testo), sia esplicite che implicite.

La proposizione relativa è normalmente introdotta dal pronome relativo *che*, ma è possibile rilevare anche 7 esempi in cui le studentesse utilizzano l'avverbio relativo *dove*, privo di valore locativo, secondo un uso tipico delle varietà sub standard della lingua (Cerruti 2017) o, al contrario, 9 usi del relativo *cui* per tentare di alzare il registro:

- (1) relativa introdotta da *che*: *catene ristorative e commerciali che buttano via in massa prodotti...*
- (2) relativa introdotta da *dove*: *O anche organizzare delle giornate dove si va in giro...*
- (3) relativa introdotta da *cui*: *per studiare le architetture, la cultura e la popolazione del luogo in funzione di progetti abitativi innovativi, su cui mi sto soffermando...*

6. Conclusioni

In tutti gli elaborati sono molteplici le scelte che pertengono a una varietà di italiano colloquiale e che, di conseguenza, abbassa-

no il registro della produzione. Come già sottolineato da Cacchione (2014), una tendenza frequente negli scritti degli studenti italo-foni è la trascuratezza con cui si distinguono i sistemi del parlato e dello scritto, non riuscendo efficacemente a disambiguare i confini dell'uno da quelli dell'altro.

Tale trascuratezza è, d'altro canto, difficilmente rimediata dalla scuola che, come emerge anche dall'abbondante letteratura in merito, dedica attenzioni insufficienti alla scrittura, sia in aula sia a casa. Come sottolineato da Colombo (2002: 44), infatti, «l'educazione alla scrittura, alla lettura e in parte anche alle abilità orali dovrebbe prevedere momenti di esercitazione e riflessione» che abbiano anche carattere laboratoriale ed esperienziale, e che prevedano una riflessione anche sulle varietà linguistiche non immediatamente pertinenti alla dimensione scolastica. Tuttavia, attualmente, la didattica della scrittura nelle scuole superiori italiane è caratterizzata prevalentemente dalla lettura e dall'analisi di brani letterari, mentre l'approfondimento della scrittura è limitato e gli esercizi sono molto rari, spesso esclusivamente finalizzati alla preparazione per esami o compiti in classe. Tale situazione è emersa anche dall'analisi dei questionari che le studentesse hanno compilato (cfr. par. 1): delle quattro ore di italiano previste dall'orario settimanale, nessuna è dedicata alla scrittura, ad esclusione di quando le alunne devono svolgere delle verifiche o dei compiti. Tale fenomeno è estremamente rilevante in quanto la didattica della scrittura, non subendo evoluzioni, non è riuscita ad adeguarsi ai notevoli e molteplici mutamenti della testualità. L'educazione alla fruizione dei prodotti culturali – e, pertanto, anche alla scrittura e alla testualità – necessiterebbe di programmi maggiormente aderenti alla realtà della “testualità vissuta” dai discenti, da cui sarebbe utile partire per sostenere un graduale progresso di raffinemento dell'abilità scrittoria.

È perciò necessario domandarsi come la scuola possa intervenire per aiutare gli studenti ad avvicinarsi alla scrittura nel modo più consono. Essi non possono, infatti, apprendere autonomamente i principi che la regolano: una buona capacità scrittoria si verifica quando l'apprendente ha maturato una solida competenza comunicativa e un'adeguata consapevolezza linguistica, stimulate da un percorso educativo orientato all'approfondimento del rapporto

che intercorre tra scritto e parlato, alla consapevolezza di quanto la situazione comunicativa, la scelta di un medium e di un canale influiscano sulla produzione scritta e, infine, all'approfondimento delle relazioni che intercorrono tra le forme tradizionali del testo scritto e quelle che si stanno configurando nei nuovi media. Solo attraverso un'analisi delle caratteristiche dei diversi tipi testuali è, infatti, possibile comprenderne le peculiarità raffinando, allo stesso tempo, la competenza linguistica (Prada 2016). Inoltre, data la difficoltà degli studenti nel produrre testi redatti per fini formali, è opportuno lavorare intensivamente anche su tali modelli testuali per supportarne la comprensione e la redazione. Si tratta di un'operazione non semplice, ma che si può declinare su alcune piste specifiche. Un esempio è quello presentato da Della Putta (2019) che, sulla scorta delle osservazioni di Guerriero (2019), propone un percorso di lavoro a carattere laboratoriale per studenti universitari volto a mettere in atto e a esercitare non solo le competenze scritte degli apprendenti, ma anche le abilità testuali complesse, utili nelle attività di studio.

Infine, seguendo quanto ipotizzato da D'Aguzzo (2019) potrebbe essere necessario prevedere in ogni curriculum un laboratorio linguistico permanente e flessibile, organizzato sulla base delle effettive conoscenze e necessità degli alunni. Sarebbe, inoltre, opportuno domandarsi se non risulterebbe più proficuo prevedere una specializzazione per i docenti di lettere, che si potrebbero così occupare dell'insegnamento della letteratura oppure della lingua italiana, guardando, in quest'ultimo caso, maggiormente a discipline come la linguistica e la glottodidattica.

Riferimenti bibliografici

- Alfieri G., 2017, "Lo stile mutante degli stili del web. È possibile una rifunzionalizzazione euristica e didattica?", *Lingue e Culture dei Media* 1, pp. 91-125.
- Antonelli G., 2018, "L'e-taliano tra storie e leggende", in S. Lubello (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati editore, Firenze, pp. 9-31.
- Balboni P., 2017, *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*, Marsilio, Venezia.

- Bazzanella C., 2011, "Oscillazione di informalità e formalità: scritto, parlato e rete", in M. Cerruti, E. Corino, C. Onesti (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Carocci, Roma, pp. 68-83.
- Berruto G., 2011, "Registri, generi, stili: alcune considerazioni su categorie mal definite", in M. Cerruti, E. Corino, C. Onesti (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Carocci, Roma, pp. 15-35.
- Brevini F., 2021, *Abbiamo ancora bisogno degli intellettuali? La crisi dell'autorità culturale*, Cortina, Milano.
- Brusco S., Lucisano P., Salerni A., Sposetti P., 2014, "Le scritture degli studenti laureati: un'analisi di prove di accesso alla Laurea Magistrale", in A. Colombo, G. Pallotti (a cura di), *L'Italia no per capire*, Aracne, Roma, pp.147-165.
- Cacchione A., 2014, "Tra scritto e parlato: i pericoli dell'interferenza", in M. Piemontese, P. Sposetti (a cura di), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma, pp. 65-81.
- Cerruti M., 2017, "Changes from below, changes from above. Relative constructions in contemporary Italian", in M. Cerruti, C. Crocco, S. Marzo (a cura di), *Towards a new standard: Theoretical and empirical studies on the restandardization of Italian*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 62-88.
- Colombo A., 2002, "Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura", in A. R. Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura, La Nuova Italia*, Firenze, pp. 173-192.
- D'Aguanno D., 2019, *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- De Sanctis C., Fiorentino G., 2018, "La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana", *Circula* 7, pp. 1-28.
- Della Putta P., 2019, "La scrittura documentata: una proposta per l'università", *LIA - Lingua in azione* 2, pp. 17-25.
- Della Putta P., 2020, "Difficoltà di adattamento al contesto comunicativo nella scrittura di studenti universitari italofoeni e non italofoeni. Il ruolo dell'esperienza varietistica nella didattica della L1 e della L2", in R. Grassi (a cura di), *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*, Franco Cesati, Firenze, pp. 209-224.
- Fiorentino G., 2014, "Ti auguro tanta fortuna, ma non dov'esse esser così...": norma liquida tra internet e scrittura accade-

- mica, in S. Lubello (a cura di), *Lezioni di italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, Il Mulino, Bologna, pp. 181-204.
- Gargani D., 2005, "Pensiero e discorso nei giovani: un'indagine sull'evoluzione delle competenze narrative e argomentative", in G. Ardrizzo, D. Gambarara (a cura di), *La comunicazione giovane*, Rubbettino, Catanzaro, pp. 185-220.
- Grandi N., 2018, "Sulla penetrazione di tratti neo-standard nell'italiano degli studenti universitari. Primi risultati di un'indagine empirica", *Griseldaonline* 17, pp. 1-24.
- Guerriero A., 2014, "Orientamenti didattici e pratiche di scrittura nella scuola secondaria superiore", in M. Piemontese, P. Sposetti (a cura di), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma, pp. 161-176.
- Lavinio C., 1991, "I problemi della scrittura", in C. Lavinio, A. A. Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 13-30.
- Lubello S., 2017, "Lo scritto factotum dei nativi digitali", *Lingue e culture dei media* 1, pp. 143-146.
- Marian V., Blumenfeld H., Kaushanskaya M., 2007, "The Language Experience and Proficiency Questionnaire: assessing language profiles in bilinguals and multilinguals", *Journal of Speech Language and Hearing Research* 50, pp. 940-967.
- Martari Y., 2019, "Interferenza e variabilità diafasica nelle varietà di apprendimento dell'italiano scritto in lingua madre e in lingua seconda", in C. Giannollo, C. Mauri (a cura di), *CLUB. Working Papers in Linguistics* 3, IL CLUB, Bologna, pp. 133-145.
- Pietragalla D., 2005, *L'italiano scritto. Manuale di didattica per laboratori di scrittura*, Rubbettino, Catanzaro.
- Prada M., 2016, "Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica", *Italiano LinguaDue* 2, pp. 232-260.
- Pugliese R., Della Putta P., 2017, "Il mio ragazzo è italiano, B1! Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari", *Lend* 4, pp. 83-110.
- Pugliese R., Della Putta P., 2020, "Il discorso accademico scritto degli studenti universitari nelle prove di esame: un confronto tra italiano L1 e L2", *Italiano LinguaDue* 1, pp. 26-41.

- Romanello T., 1991, "Imparare a scrivere all'università", in C. Lavinio, A. Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 31-46.
- Serianni L., Benedetti G., 2015, *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Sobrero A., 1991, "Prefazione", in C. Lavinio, A. Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 1-12.
- Solimine G., Zanchini G., 2020, *La cultura orizzontale*, Laterza, Bari.
- Sposetti P., 2008, *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*, Homolegens, Roma.
- Sposetti P., Piemontese M. E., 2017, "Gli studenti universitari non sanno più scrivere? Una riflessione sulle caratteristiche delle scritture di un campione di studenti universitari italiani e sulle possibili strategie didattiche di intervento", *Studia de Cultura* 9, pp. 144-157.

Testualità e scrittura tra creazione e collaborazione

SILVIA GIAN*

Sintesi: La scrittura fa parte delle competenze di base previste tanto dall'approccio comunicativo che da quello azionale. Tuttavia, esistono modi diversi, creativi e cooperativi, per lavorarci in classe di italiano L2 al fine di migliorare i risultati linguistici e la motivazione all'apprendimento.

Questo contributo si concentra su un'esperienza didattica incentrata sulla scrittura, a partire dall'analisi di testi realizzati dagli apprendenti di una classe di italiano del Liceo di Beaulieu, a Losanna. Individueremo alcuni risultati significativi in termini di espressione, autocorrezione, prevenzione e superamento degli errori di fossilizzazione, integrazione di nuovi *pattern* sintattici e testuali. L'esito della nostra esperienza sul campo esorta ad un uso dell'*input* letterario, e più genericamente testuale, trasversale e capillare, in qualità di stimolo narrativo e non solo di oggetto di analisi.

Parole chiave: italiano L2/LS, scrittura, narrazione, *input* letterario, sviluppo linguistico e testuale, apprendimento cooperativo.

Abstract: Writing is part of the basic skills required by both the communicative and the actional approach. However, there are different, creative and cooperative ways to work on writing in the L2 Italian class in order to improve linguistic results and learning motivation. This

* Université de Losanne, silvia.gian.sg@gmail.com

paper will focus on a teaching experience centered on writing, starting from the analysis of texts created by the students of an Italian class at the High school of Beaulieu, in Lausanne. Some significant results will be identified in terms of expression, self-correction, prevention and overcoming of fossilization errors, integration of new syntactic and textual patterns. The outcome of experience in the field calls for the use of literary *input*, and more generally textual, transversal and capillary *input*, as a narrative stimulus and not just as an object of analysis.

Keywords: L2/LS Italian, writing, storytelling, literary *input*, linguistic and textual development, cooperative learning.

Introduzione

Questo contributo raccoglie i risultati scientifici di un'esperienza didattica attorno alla testualità che ha avuto luogo al Liceo di Beaulieu, a Losanna, nella Svizzera francese, nell'anno 2020-2021, in una classe di primo anno di italiano, di livello B1¹.

L'obiettivo principale è quello di esaminare come la scrittura narrativa permetta di affrontare, e talvolta risolvere, alcuni errori linguistici soggetti a fossilizzazione e contribuire alla costruzione di nuovi paradigmi sintattici e, soprattutto, testuali. Inoltre rileveremo anche in che modo la didattica cooperativa (Comoglio e Cardoso 2006) possa migliorare globalmente l'apprendimento della testualità in lingua seconda.

La classe ha partecipato ad un concorso letterario plurilingue² che richiedeva la realizzazione di due testi in due delle quattro lingue nazionali svizzere (italiano, francese, tedesco, romancio) a partire dalla parola "porta".

La presenza di un obiettivo significativo concreto, azionale, trascende l'importanza psicologica e didattica del compito in sé e si collega al senso che ogni partecipante ha attribuito al compito potendo decidere del modo per eseguirlo.

1 Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (CEFR) (2001), Cambridge, Cambridge University Press.

2 <http://linguissimo.ch>

1. Perché scrivere

La didattica contemporanea, in particolar modo quella comunicativa (Hymes 1972; Mitchell 2002), mette la produzione scritta in secondo piano, soprattutto al livello principianti.

La didattica azionale, cui attualmente si fa riferimento nella formazione all'insegnamento in contesto elvetico³, francofono e non solo (Ahlquist 2015; Ellis 2003; Puren 2002; Van den Branden, Bygate, Norris 2009; Van den Branden 2016; Willis 1996; Willis, Willis 1997), dal canto suo, permette di integrare maggiormente la testualità, privilegiandone tuttavia l'aspetto fattuale su quello narrativo e mostrando ormai alcuni limiti applicativi (East 2017).

In questo contesto, esploriamo un approccio in parte diverso che potremmo definire testuale, creativo e cooperativo.

L'obiettivo specifico dell'attività di scrittura che qui proponiamo era quello di esprimere sé stessi a partire da una parola stimolo (porta), usata come appoggio ed elemento scatenante della creazione.

Il genere, invece, poteva essere scelto liberamente.

L'attività può essere definita compito in termini azionali poiché i testi sarebbero stati presentati ad un concorso letterario.

La cooperazione, intesa in quanto metodo d'apprendimento (Johnson, Johnson, Smith 2006; Veggetti 2004), è stata impiegata trasversalmente, non solo nell'esecuzione del compito che, tra l'altro, è stato terminato in modo individuale. Abbiamo alternato dunque lavoro effettivamente cooperativo, con o senza assegnazione di ruolo, a lavoro collaborativo a distanza. Pur sapendo che esiste una differenza teorica e pratica tra cooperazione e collaborazione, in questo contributo non ci soffermeremo su tale aspetto per osservare in senso più globale l'impatto di questi metodi (Crandal 1998; Kagan, Kagan 1994; Slater, Ravid 2010). In effetti abbiamo fatto ricorso sia alla collaborazione (in presenza e a distanza) con esecuzione di compiti diversi, e complementari, sia alla cooperazione, intesa in quanto apprendimento comune per svolgimento di compiti, con o senza attribuzione di ruolo, in presa diretta. I due approcci sono stati anche combinati: ad esempio, l'analisi del testo letterario, è passata attraverso un lavoro cooperativo a gruppi cui ha fatto seguito una

3 <https://www.2cr2d.ch/approche-actionnelle-et-interculturelle-dans-lenseignement-des-langues/>

collaborazione allargata, messa in pratica anche attraverso la comunicazione e la trasmissione scritta delle osservazioni.

La scrittura in lingua seconda è funzionale a doppio titolo: innanzitutto per implementare la padronanza di quella lingua attraverso e per la produzione scritta, ma anche perché l'espressione scritta è fondamentale a livello didattico e pedagogico più esteso (Lavinio 1990 e 2000; Lorenzetti 2010).

Diversi studi mostrano in effetti un maggiore adattamento al contesto scolastico in soggetti che praticano sistematicamente la scrittura e ancora uno sviluppo psicologico ed emozionale migliore (Niwese 2010; Piccard 2007).

Dal punto di vista squisitamente testuale notiamo due elementi preponderanti: il miglioramento delle conoscenze linguistiche, al di là del limite della competenza (si veda QCER⁴) e l'aumento della motivazione nell'apprendimento, soprattutto della motivazione intrinseca, che in linea teorica sarebbe la più resistente al cambiamento (Gardner 1996).

Più nello specifico, la pratica della scrittura in italiano L2 non solo favorirebbe il passaggio dal livello base, BICS, al livello CALP, o accademico, di padronanza linguistica (Cummins 2008), ma permetterebbe soprattutto di elaborare capacità altre nell'esposizione: la capacità metacognitiva, metalinguistica, di astrazione, di associazione, di autocorrezione, di previsione, di strategia.

Le conseguenze di una pratica della testualità che privilegia la scrittura cooperativa e collaborativa di lungo corso mostrano un legame significativo con alcuni fenomeni di autocorrezione e rottura dello schema di fossilizzazione (Pallotti 1998) osservati nel tempo attraverso esercizi di correzione cooperativa e attraverso la comparazione di elaborati. Ma, soprattutto, rilevano il superamento di alcuni schemi sintattici e testuali abituali che divengono talvolta bacino di errori fossilizzati (Vedder 2019).

1.1. Scrivere e come farlo

La questione dell'utilità della scrittura merita una certa attenzione per la definizione del compito e la sua rilevanza didattica e pedagogica.

4 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR) (2001), Cambridge, Cambridge University Press.

Affinché le e gli apprendenti scrivano e lo facciano cooperativamente occorre in effetti un obiettivo che motivi le due richieste e che le colleghi.

Spesso nei manuali di tipo comunicativo o situazionale le attività di scrittura sono collegate ad un obiettivo utile (prenotare una stanza, lasciare un commento, lamentarsi di un servizio). Anche trasferendo questa impostazione nella cornice dell'approccio azionale, l'attività resta la stessa con però una conseguenza effettiva.

Tuttavia, in alcuni casi, ciò che può senz'altro risultare utile in termini di potenziale didattico non lo è altrettanto in termini di ricaduta didattica e di realizzazione del potenziale d'apprendimento, soprattutto se guardiamo a quest'ultimo in termini di *input+1*, come suggerisce Krashen (1992), e come anticipava Vygotsky parlando di zona di sviluppo prossimale (Vygotsky 1978).

In effetti, per eseguire un compito di scrittura scolastica, si attinge alle formule che, soprattutto nelle fasi iniziali, paiono utili ma che, come tutte le strutture rigide, sul lungo periodo rivelano delle fragilità. Queste formule permettono di abbordare la produzione scritta fin dagli inizi ma inglobano facilmente errori (morfologici e sintattici) che tendono a fossilizzarsi anche perché, in qualche modo, agevoli, economici: si può realizzare il compito iterandoli, si possono creare nuove formulazioni sulla falsariga delle precedenti. Si possono anche fornire nuove formule progressivamente più complesse, tuttavia non è detto che le e gli apprendenti siano in grado di creare moduli sintattici propri (Camodeca 2011; Gilardoni e Corzuol 2016).

La nostra ipotesi di ricerca muove quindi da queste osservazioni: integrare la testualità e la scrittura non servirebbe solo dal punto di vista pedagogico, didattico e linguistico generale (Diadori 2020; Troncarelli 2017), ma servirebbe ad un altro livello, in quanto mezzo di ridefinizione dei paradigmi linguistici della lingua seconda. Non si tratta solo di accrescere ciò che si può conoscere scrivendo, ma di cambiare la prospettiva stessa da cui lo si fa, aprendo il varco a nuove formulazioni e all'eventuale superamento di formule. Il passaggio ad un livello di padronanza accademico sarebbe dunque metalinguistico ma anche creativo.

1.2. Verso un nuovo uso dell'input letterario

Al fine di proporre la scrittura con un obiettivo specifico diverso, occorre predisporre un approccio testuale differente che non presenti il testo-guida come modello sulla base del quale costruire il proprio ma come “miccia” testuale, slancio letterario.

A questo proposito, non si scarnerà il testo-guida in termini analitici linguistici, formali e di contenuto, ma lo si esplorerà in termini di prospettiva testuale, di spazi narrativi (quale spazio alla musica, al dettaglio estetico, ecc.) e di potenziale di riscrittura e di teatralizzazione.

Il testo-guida si presenta quindi come atto sociale duplice, prodotto dialogico sociale e di scambio (Ponzio 2001), ma anche e più precisamente come gioco degli specchi in cui il potenziale si dispiega davanti allo sguardo delle e degli apprendenti.

Abbiamo quindi cercato di applicare la teoria della variazione alla testualità procedendo oltre l'analisi linguistica e contenutistica classica (Ling Lo 2012; Marton 2014).

Il testo-guida, nel nostro caso, letterario, diventa quindi *trama* nel senso originario del termine cui corrisponde la scelta didattica di tirare un filo alla volta passando dall'asse della *fabula* a quello dell'*intreccio* fino al momento in cui si integrano i diversi fili per tessere il proprio ordito (Eco 2018). Non è solo questione di passare dal generale (il testo nel suo insieme), al particolare (l'analisi di passaggi, figure di stile, campi semantici o altro) ma di entrare in contatto con il testo nella sua e nostra alterità, accettando di compiere un percorso insolito, non sempre logico, ma personalmente significativo e funzionale alla creazione successiva che può condurre ugualmente, anche se diversamente, alla conoscenza dell'estratto.

Tutto ciò invita a ripensare la stessa sequenza didattica e poi di apprendimento, strutturando quest'ultima su una base progettuale a lungo termine e l'altra su una coerenza non graduale.

Nella sequenza standard⁵ si introduce l'argomento, si prevede un'attività iniziale, che precede il compito e deve preparare alla sua realizzazione effettiva (Puren 2011). Infine si dedica del tempo al *feed-back* e alla conclusione. Una sequenza testuale di scrittura col-

5 <https://www.hepl.ch/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/didactiques-langues-cultures/didactiques/didactique-de-litalien.html>

laborativa destruttura in parte quest'ordine: non si comincia per forza da un'introduzione ma anche *in medias res* dalla lettura teatrale di un estratto⁶ per poi concentrarsi su un singolo aspetto alla volta in maniera cooperativa e procedere alla creazione. Il livello di comprensione del testo in sé è dunque affidato alla gestione della classe e non integrato esplicitamente dall'insegnante: non sarà questi a spiegare ma le studentesse e gli studenti a scoprire, un filo alla volta. Si rivela dunque particolarmente importante la capacità predittiva della o del docente che avrà cura di mettere a disposizione un'eventuale traduzione del testo in L1 o altri supporti che potranno poi essere usati in gruppo autonomamente. In ogni caso, l'insegnante non costruirà la sequenza sulla predizione dei saperi della classe ma sui suoi bisogni, farà dunque da guida ma non da demiurgo (Favaro 2009). L'esperienza può eventualmente condurre anche all'applicazione della cosiddetta classe capovolta (Leone 2020; Spriet, Mourey 2015).

2. Un'esperienza sul campo

L'esperienza didattica è iniziata nell'autunno del primo semestre 2020-2021 e ha avuto una durata complessiva di circa sei mesi dall'avvio del concorso alla sua conclusione con la premiazione delle finaliste e dei finalisti. Ha coinvolto, come detto, una classe di primo anno del liceo di Beaulieu, a Losanna, in Svizzera, costituita da allieve e allievi di livello B1, al quarto anno di italiano.

Abbiamo deciso di proporre come *input* letterario un estratto da *Il paese dove non si muore mai* di Ornella Vorpsi (2018), pp. 96-102. La scelta dello stimolo poggia sul riconoscimento del suo valore glottodidattico di riferimento linguistico e culturale (Magnani 2009) nonché sul suo potenziale evocativo collegato alla consegna del concorso. In effetti nell'estratto si descrive una porta, oltre la quale, una figlia e un padre appena uscito di prigione si ritrovano.

La parola chiave, "porta", si trasforma presto in "scusa autobiografica", piede nella porta narrativa. In effetti, la scelta della totalità della classe si è mossa nella direzione della scrittura di sé

6 Si veda come stimolo letterario Pennac D., 2009, *Chagrin d'école*. Gallimard, Parigi.

e dell'“auto-finzione”, il che rileva o conferma un bisogno autobiografico legato all'età e al contesto (Coci 2007; Groppaldi 2010).

Nel lavoro preliminare a gruppi le studentesse e gli studenti hanno potuto liberamente immaginare il loro progetto e influenzarsi reciprocamente: dalla porta di casa si è passati alla porta del campo da calcio e poi ancora ad un luogo, ad un'opera, ad un incontro. La classe sapeva fin da questa fase che avrebbe potuto cambiare idea e ridefinire il proprio progetto in ogni momento; questo ha reso gli scambi ancora più stimolanti e ricchi poiché meno condizionati dal risultato finale.

La lettura teatrale, a più voci, ha rappresentato anche un momento espressivo e ludico, con letture “sbagliate”, intonazioni e intenzioni varie. Si è proceduto quindi al lavoro a gruppi sul testo letterario applicando la teoria della variazione. Ogni équipe infatti si è concentrata su un aspetto linguistico-testuale e ha poi condiviso le sue osservazioni secondo la tecnica cooperativa del *Jigsaw*, e dunque l'alternanza tra gruppi base, in cui si condivide la padronanza dello stesso elemento d'analisi e gruppi satellite, in cui si mettono in comune padronanze diverse (Mengduo e Xiaoling 2010).

Gruppi base per aspetto da analizzare	Osservazioni del gruppo
Collocazioni e valenze	<i>...voglio chiedergli qualcosa che mi <u>lavora</u> dentro...; ... Oggi ho diritto a un'altra <u>porzione</u> della sbalorditiva lezione ...; ... cantiamo... <u>la vita felice</u> che stiamo <u>vivendo</u>...; ... <u>vestono</u> sandali nuovi...; ... <u>non ci vedo nessun male</u>, di quel male di cui parla la mamma.</i>
Linguaggio poetico	<i>... come <u>si arrendono</u> tutti i raggi del sole sui fili d'erba...; ... La <u>lotta incosciente</u> che faceva contro il tempo mi addolorò...</i>
Espressioni idiomatiche	<i>Io non sto più nella pelle; ... <u>faccio già letto a parte</u>.</i>
Lessico	<i>... è diventato <u>frocio</u> in prigione...</i>

Tabella 1 - Osservazioni sull'input letterario nei gruppi base

Oltre all'evidenza di alcune forme lessicali (*frocio*) rilevate come marcate negativamente; i gruppi notano valenze insolite (*lavorare dentro; i raggi che si arrendono; fare letto a parte*) e ridondanza sintattica (*vivere la vita*).

La classe individua dunque la specificità della valenza avverbiale di *dentro* dopo il verbo *lavorare*, di cui riconosce al contempo le valenze abituali nell'*input* scolastico: *lavorare in banca, lavorare come insegnante, lavorare il legno, lavorare dalle 8 alle 17, lavorare con impegno...*

La collocazione *vivendo la vita* ha permesso inoltre di rilevare altre collocazioni ridondanti, osservabili anche nella produzione delle e degli insegnanti, e iterate nelle produzioni scritte: *sognare un sogno, lavorare un lavoro, poter decidere di potere, avere la volontà di volere*, ecc.

Per estensione, sono stati riconosciuti altri errori di collocazione.

Come osserveremo più dettagliatamente nell'analisi, questo lavoro cooperativo ha svolto un ruolo fondamentale sia in termini di apprendimento della testualità in italiano L2 che in termini di costruzione di un nuovo paradigma sintattico.

Dopo la fase di lettura teatrale e quella di analisi del testo, abbiamo proceduto ad un'analisi narrativa globale: che cosa si racconta? Come lo si racconta?

In breve, l'estratto descrive un incontro, attraverso una porta, tra un padre appena uscito di prigione e duramente invecchiato e sua figlia.

Come vedremo più precisamente nell'analisi, questo ultimo passaggio preparativo ha aperto il varco a creazioni che ne seguono la falsariga solo in apparenza o che se ne discostano nettamente.

3. Analisi dei risultati

Innanzitutto cominciamo con l'analisi della struttura narrativa, dunque partiamo dall'ultimo punto introdotto. In sintesi, possiamo riconoscere quattro modelli narrativi maggiori che sintetizziamo di seguito.

- (1) Modello di prossimità narrativa: riprende il contenuto e lo stile narrativo del testo di O. Vorpsi, con una preferen-

za per le formulazioni insolite e poetiche (vedere il testo 1 in appendice, p. 12).

- (2) Modello di antitesi letteraria: la scrittura include riferimenti letterari, il linguaggio è elevato, ma l'argomento si discosta dal testo proposto e la lingua anche poiché è puramente descrittiva e non poetica (vedere il testo 2 in appendice, p. 13).
- (3) Modello di antitesi totale: il risultato si oppone completamente al modello dato, tanto a livello di varietà di lingua e registro che sul piano del contenuto. (vedere il testo 3 in appendice, p. 14).
- (4) Modello di prossimità linguistica: si tratta di un'affinità formale senza corrispondenza di genere e di contenuto (vedere il testo 4 in appendice, pp. 15-16).

A livello prettamente linguistico, troviamo il consolidamento di alcuni elementi ricorrenti nell'*input* non letterario cui si aggiunge la comparsa di costrutti più personali.

A livello di valenze verbali e collocazioni, accanto a quelle più abituali (*Mi piace moltissimo, Conosco la gente che ci abita; Ci sono molti bambini; C'è un posto di cui vorrei parlarvi...*; *Mi ricordo ancora il tempo...*; *In questo posto ci sono stata tanto tempo e ci ho fatto tantissime attività; Il mio giardino è un posto tranquillo...*; *Ci sono tante cose che mi rendono felice...*; *... faccio calcio da quando ho compiuto i miei quattro anni⁷...*), ne troviamo altre insolite: *Mi lascio avvolgere da questo luogo; Ero soffocata dal lavoro, dalle relazioni...*; *... accarezzata dal caldo...*; *... si entra e si muore nel suo affresco; ... il cavallo fa passare tutto attraverso gli occhi...*

Talvolta, l'efficacia narrativa è arricchita anche dalla scelta della posizione dei componenti frasali: *Muore e sparisce nel paesaggio dipinto, ma non scompare per sempre, è allo stesso tempo vivo nella pittura, con la sua arte, una parte di lui, la sua stessa visione della vita.*

Quanto agli errori di collocazione, non ne riscontriamo alcuno, il che contrasta positivamente con l'osservazione delle occorrenze

7 Qui osserviamo anche la ridondanza del *miei*.

nelle produzioni scritte. Sebbene vi siano collocazioni insolite, gli errori dunque non aumentano, il che fa dedurre una trasferibilità dell'apprendimento in altri costrutti. L'intervento dell'insegnante è stato ovviamente maggiore rispetto al contesto della produzione scritta in classe, tuttavia il dato rimane importante, soprattutto alla luce del fatto che gli errori erano indicati ma non corretti.

Nel lessico troviamo diversi usi metaforici e poetici: *Avevo perso la chiave di molte porte della mia mente; ... ondate di calore che danzavano ovunque; La natura è il primo atto di questo infinito drammaturgo chiamato mondo; un mondo di silenzio...* L'alternanza tra lessico elevato, e anche poetico, e quotidiano, orale è evidente ma si osserva una coerenza di registro nella stessa produzione il che conferma ancora dell'apprendimento testuale in termini di coerenza nonché una padronanza culturale del testo.

Osserviamo altresì una netta diminuzione dei francesismi o dei calchi dalla L1, con rarissime eccezioni.

Accanto agli elementi *standard*, individuiamo la comparsa di alcune forme insolite, poco comuni che mostrano un'appropriazione diversa, più personale, libera e creativa della lingua italiana.

4. Conclusioni

Il resoconto di questa esperienza sul campo permette di osservare alcuni elementi significativi.

Innanzitutto che quando si parla di didattica della testualità, sono presenti altre piste alternative all'analisi del testo che invitano a ripensare e ridefinire la struttura stessa dell'unità didattica e di apprendimento.

In secondo luogo, rileviamo che l'approccio narrativo incontra e potenzia quello azionale permettendo di uscire, almeno in parte, dalla fattualità.

Inoltre, la scrittura collaborativa e cooperativa potenzia le capacità di produzione e di autocorrezione, offrendo al contempo vantaggi relazionali e sociali. In particolare, un uso diverso, non analitico in senso tradizionale, dell'*input* letterario sostiene la creazione narrativa individuale, facendo aumentare il piacere di apprendere e accompagnando lo sviluppo psico-evolutivo dell'individuo.

La messa in pratica di una didattica testuale cooperativa e collaborativa, tra l'altro, migliora la conoscenza dell'italiano L2 e

fornisce al contempo una maggiore capacità di estendere le proprie capacità linguistiche e narrative al di là dei paradigmi abituali; rende quindi il soggetto capace di esplorare nuovi paradigmi linguistici e testuali propri.

Infine, nell'esercizio di creazione testuale, osserviamo che non vengono introiettati nuovi errori, e dunque la trasferibilità degli apprendimenti ha luogo anche in contesti inabituali e creativi.

In conclusione, la nostra esperienza esorta a integrare una didattica testuale cooperativa e collaborativa in classe in maniera capillare, e non soltanto funzionale alla realizzazione di un compito specifico. Questo incoraggia a riflettere sul potenziale espressivo e linguistico, ancora in parte inesplorato, di un uso cooperativo e creativo *dell'input*, letterario e non.

Tutto ciò comporta anche la messa in discussione della valutazione sommativa poiché mette in luce i limiti del sistema binario presente/non presente in favore di un criterio formativo che possa valorizzare la varietà del risultato testuale (Boissard 2016; Garcia-Debanc 1984). Infatti non possiamo dire che sia sbagliata una struttura frasale classica del tipo *Paolo mangia la mela*, tuttavia ci troviamo davanti alla necessità di effettuare distinzioni rispetto a formulazioni alternative, diversamente corrette (*Quando ha mangiato quella mela...*; *La mela ricordò a Paolo*; *Abitavo il profumo di quella mela...*; *La mela porta Paolo al momento in cui...*).

Appendice

Testo 1: Estratto dal testo di Diana⁸

La cupola solare

Pochi anni fa mio padre viveva in una città diversa dalla mia. Ha trovato un bel paesino circondato da alte montagne e sormontato da un sole protettore. È un mondo completamente diverso da quello delle grandi città come Ginevra, Zurigo o Losanna.

Durante il lockdown, ho deciso di andare a casa sua per qualche giorno. Ero soffocata dal lavoro, dalle relazioni e da tutte le al-

8 Questo e i seguenti sono nomi inventati.

tre cose che facevo senza sapere se fosse per volontà o per obbligo. Avevo perso la chiave di molte porte nella mia mente.

Sul treno, seduta da sola con le mie valigie, vedevo edifici di cemento che si trasformavano in case di legno e pietra. Erano più piccole, ma più larghe. Il cielo era dello stesso colore, un blu estivo, ma diventava limpido, quasi trasparente, con ondate di calore che danzavano ovunque. Gli alberi vicino a casa mia sono morti, sembrano artificiali, come una mappa da turisti proprio di fronte a me. Qui, invece, respiravano con noi, e possiamo sentire una presenza naturale. È difficile da spiegare, ma... È diverso.



Figura 1 - Disegno dell'autrice.

Testo 2: Estratto dal testo di Stella

In questo estratto, Stella integra una citazione di un testo francese che si collega al suo brano. La scrittura plurilingue era tra l'altro incoraggiata dal concorso stesso.

La pittura

I quadri sono una porta verso la realtà dell'artista. Una realtà totalmente senza limiti dove tutte è possibile. Non importa lo stile dei quadri: realismo, espressionismo, astrattismo e molti altri...

Un dipinto ha il potere di trasportare e toccare chiunque lo guardi. È possibile entrare nel quadro: dimenticare la vita reale e essere assorbito dal nuovo mondo immaginario. Apprezzare realmente della pittura significa dimenticare le cornici, è vedere questo mondo con lo sguardo dell'artista.

Il migliore esempio è la morte di Edipo dove si entra e si muore nel suo affresco, nella sua immaginazione, nell'arte. Tutti possono scegliere di fare così, partire totalmente nell'arte.

“Œdipe nous quitte, il est au pied de la fresque, il fait un premier pas sur le chemin... Il va sans se retourner et nous le voyons s'éloigner. Il arrive à ce point où la clarté du ciel se confond avec la lumière dorée des soleils. Là, les lignes vers la profondeur se prolongent à l'infini et n'est bientôt plus, à nos yeux trop faibles, qu'un point minuscule qui peu à peu s'efface.

Le chemin a disparu, peut-être, mais Œdipe est encore, est toujours sur la route.”

Œdipe sur la route, 1990, p. 379

Testo 3: Estratto dal testo di Didier

La porta della gioia

Il calcio, l'ho praticato per 12 anni, ho smesso per motivi personali. Ho anche fatto pugilato inglese e adesso mi sono messo alla palestra. Lo sport è una liberazione personale per me, mi sento libero quando ne faccio. Posso essere felice, triste, arrabbiato, calmo o stressato ma lo sport mi aiuta in tutti i casi. Quando faccio sport non penso più a nulla, come quando ascolto musica.

Testo 4: Estratto del testo di Angelina

*La spiaggia dei pellicani
Il mio mondo di ricordi*

Giro la maniglia
Per entrare in un nuovo mondo
Che senza rumore, senza parlare
Diventa un mondo di silenzio

Un mondo che sembra essere un'isola
Circondata d'acqua e di ricordi
Che mi sono estremamente cari
E adesso, diventa il mio mondo passato

È un mondo di felicità perduta
Una felicità reale, non immaginaria
Che sempre mi fa ridere
E che diventa il mio mondo presente

Un mondo che mi fa fare molte cose
Ma soprattutto, vivere
Vivere di giorno in giorno creando memorie
Diventando il mio mondo futuro

La maniglia apriva questa porta.
La porta del mio mondo
Che è silenzio dei miei ricordi e sentimenti

Riferimenti bibliografici

- Ahlquist S., 2015, "The Storyline approach: promoting learning through cooperation in the second language classroom", *Education 3-13*, 43(1), pp. 40-54.
- Alberti L., Nuzzo E., 2014, "Uno studio di caso sull'elaborazione e l'utilizzo del feedback scritto in apprendenti di italiano L2", *Italiano LinguaDue* 6(2), pp. 1-14.
- Boissard P., 2016, "L'évaluation formative: un outil de progression", *Synergies France* 10, pp. 123-132.
- Camodeca C., 2011, "La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione", in L. Corrà, W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 273-283.
- 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR), Cambridge University Press, Cambridge (MA).
- Coci L., 2007, "Le parole per dirlo. Quale accoglienza per ragazze e ragazzi stranieri nella scuola superiore", *Pedagogika.it* 9(6), pp. 21-24.
- Comoglio M., Cardoso M. A., 2006 [I ed. 2000], *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS - Roma, Roma.
- Crandall J., 1998, *Collaborate and cooperate. In Teacher education for integrating language and content instruction*. English Teaching Forum, Jan-March, pp. 2-9.
- Cummins J., 2008, "BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction", *Encyclopedia of language and education* 2(2), pp. 71-83.
- Vygotsky L. S., Cole M., 1978, *Mind in society: Development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Diadori P., 2020, "Scrittura accademica e punteggiatura in italiano L2", *Italiano LinguaDue* 12(1), pp. 182-195.
- East M., 2017, "Research into practice: The task-based approach to instructed second language acquisition", *Language Teaching* 50(3), pp. 412-424.
- Eco U., 2018, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, La Nave di Teseo, Milano.

- Ellis R., 2003, *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Favaro G., 2009, "L'italiano L2: auto-apprendimento e narrativa. Materiali multimediali di italiano L2 per bambini e ragazzi", *Italiano LinguaDue* 1(1), p. 286.
- Garcia-Debanc C., 1984, "Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture", *Pratiques* 44(1), pp. 21-52.
- Gardner, H., 1996, *Les intelligences multiples*, Retz, Parigi.
- Gilardoni S., Corzuol D., 2016, "Il modello della grammatica valenziale per l'italiano L2. Una sperimentazione in atto in contesto scolastico", *Nuova Secondaria* 34(2), pp. 81-89.
- Groppaldi A., 2010, "L'autobiografia linguistica nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2/LS", *Italiano LinguaDue* 2(1), p. 89.
- Hymes D., 1972, "On communicative competence", in J. B. Pride, J. Holmes (a cura di), *Sociolinguistics, Selected Readings*, Penguin, Harmondsworth, pp. 269-293.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Smith K. A., 2006, *Active learning: Cooperation in the university classroom*, Interaction Book Company, Edina (MN).
- Kagan S., Kagan M., 1994, *Cooperative Learning*, San Clemente.
- Krashen S., 1991, "The input hypothesis: An update", in J. E. Alatis, *Linguistics and language pedagogy: The state of the art*, Georgetown University Press, Washington D.C., pp. 409-431.
- Lavinio C., 1990, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lavinio C., 2000, "Tipi testuali e processi cognitivi", in F. Camponovo, A. Moretti (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 125-144.
- Lorenzetti L., 2010, *Scrivere 2.0*, Hoepli, Milano.
- Leone C., 2020, *La flipped classroom nella classe di italiano L2*, Youcanprint, Lecce.
- Ling Lo M., 2012, *Variation theory and the improvement of teaching and learning*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Magnani M., 2009, "Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere", *Studi di Glottodidattica* 1, pp. 107-113.
- Marton F., 2014, *Necessary conditions of learning*, Routledge, London.
- Mengduo Q., Xiaoling J., 2010, "Jigsaw Strategy as a Cooperative Learning Technique: Focusing on the Language Learners",

- Chinese Journal of Applied Linguistics (Foreign Language Teaching & Research Press)* 33(4), pp. 113-122.
- Mitchell R., 2002, "The communicative approach to language teaching: An introduction", in A. Swarbrick (a cura di), *Teaching modern languages*, Routledge, London, pp. 41-50.
- Niwese M., 2010, *L'atelier d'écriture: un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Pallotti G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Pennac D., 2009, *Chagrin d'école*, Gallimard, Parigi.
- Piccard M. C. C., 2007, "L'atelier d'écriture, un outil pour développer le processus d'autonomie chez des adolescents en rupture", *Thérapie familiale* 28(4), pp. 523-531.
- Ponzio A., 2001, *Enunciazione e testo letterario nell'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Puren C., 2002, "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle", *Langues modernes* 96(3), pp. 55-72.
- Puren C., 2011, "Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité", *Cahiers de l'Aplut* 30(1), pp. 11-24.
- Slater J. J., Ravid R. (a cura di), 2010, *Collaboration in education* 35, Routledge, London.
- Spruet T., Mourey B., 2015, *Classe inversée et apprentissage par les pairs dans le supérieur*.
- Troncarelli D., 2017, "Lo sviluppo dell'abilità di scrittura in italiano L2: strategie di insegnamento e risorse per l'apprendimento", *Aggiornamenti* 12, pp. 28-35.
- Van den Branden K., 2016, "Task-based language teaching", *The Routledge handbook of English language teaching*, pp. 238-251.
- Van den Branden K., Bygate M., Norris J., 2009, *Task-based language teaching: A reader* 1, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, pp. 1-13.
- Vedder I., 2019, "La valutazione della complessità sintattica nella classe di lingua. Un'analisi delle riflessioni di insegnanti di italiano L2", *EL.LE* 8(3), pp. 551-566.
- Veggetti M. S., 2004, *L'apprendimento cooperativo. Concetti e contesti*, Carocci, Roma.

- Vygotsky L. S., 1978, *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*, in M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (a cura di), Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Vorpsi O., 2018, *Il paese dove non si muore mai*, Minimum fax, Roma.
- Willis D., Willis J., 1997, *Task-based language learning*, NA.
- Willis J., 1996, *A framework for task-based learning*, Longman, Harlow.

Sitografia

(ultima consultazione 8 gennaio 2023)

Linguissimo - <http://linguissimo.ch>

Approche actionnelle et interculturelle dans l'enseignement des langues - <https://www.2cr2d.ch/approche-actionnelle-et-inter-culturelle-dans-lenseignement-des-langues/>

L'Unité d'enseignement et de recherche Didactiques des langues et des cultures - <https://www.hepl.ch/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/didactiques-langues-cultures/didactiques/didactique-de-litalien.html>

DA TESTO A TESTO

Brand naming in Cina: tra traslitterazione, traduzione e adattamento

LOREDANA PAROLISI*

Sintesi: Le aziende che intendono penetrare i mercati dell'Asia orientale, per soddisfare gusti e preferenze del target locale, potrebbero dover adattare non solo i propri prodotti ma anche il nome del marchio. La traduzione del *brand name* in cinese dalle lingue occidentali può rivelarsi un processo molto complesso che richiede l'utilizzo di strategie integrate. Attraverso l'analisi di un caso studio, quello del marchio Yuup! e una raccolta bibliografica di ricerche già esistenti, in questo articolo si vuole dimostrare che l'internazionalizzazione del nome di un marchio richiede un intervento ponderato di traslitterazione, traduzione e mediazione interculturale.

Parole chiave: traduzione del marchio, *cross-cultural marketing*, comunicazione interculturale, traslitterazione in cinese, comunicazione di *brand*

Abstract: Companies wishing to penetrate East Asian markets should adapt not only their products but also their brand image in order to suit global market preferences. The translation of Western brand names into Chinese is a quite difficult process that requires integrated strategies. By analyzing a case study, the Italian brand Yuup! and some existing research, this article aims to demonstrate that the internationalization of a brand

* Università degli Studi dell'Insubria, lparolisi@uninsubria.it

name requires a meticulous involvement of transliteration, translation and cultural mediation abilities.

Keywords: brand name translation, brand naming, cross-cultural marketing, intercultural communication, Chinese translation, international branding strategies

1. L'importanza del *brand naming* nel marketing internazionale

Penetrare i mercati esteri potrebbe essere come scoprire un nuovo pianeta, per le imprese. I paesi di destinazione, spesso, hanno leggi, economie, strategie commerciali e valute diverse, ma anche profonde differenze culturali che possono ostacolare il successo di un *brand*.

Le aziende che intendono internazionalizzarsi potrebbero dover modificare non solo i propri prodotti per soddisfare altri gusti e preferenze del mercato, ma persino mettere in discussione la propria identità a partire dal marchio.

Nel suo libro *Principles of Marketing*, Philip Kotler (2010) indica il nome del marchio come uno dei capisaldi connotativi nei processi di *branding*. La sua importanza nell'applicazione alle strategie di *marketing* è ascrivibile alla capacità del consumatore di riconoscere o ricordare il marchio in modo dettagliato e di differenziare lo stesso dalla concorrenza, in modo da spingere all'acquisto o consentire la fidelizzazione.

Il nome della marca, del prodotto o dell'azienda, per permettere il posizionamento nella mente del consumatore, deve assolvere a diverse funzioni:

- definire l'identità aziendale o di prodotto;
- comunicare i valori del *brand*;
- imprimersi con facilità nella memoria.

In sintesi, i nomi dei marchi dovrebbero essere persuasivi, trasmettere i valori chiave dell'azienda o del prodotto e, preferi-

bilmente, soddisfare le esigenze multilinguistiche di un mercato globale e pertanto, dovrebbero essere costruiti, già in fase d'ideazione, allo scopo di essere pronunciati e scritti semplicemente in tutte le lingue dei paesi in cui saranno esportati. Tuttavia, un nome è anche portatore di un valore simbolico legato alla sua sonorità. È noto, infatti, che laddove persone od oggetti vengono descritti con parole fittizie o sconosciute, gli individui tendano a ricorrere al fonosimbolismo per individuare e interpretare il legame delle stesse con il referente semantico (Jakobson, Waugh 1987).

Il fonosimbolismo, nonostante non sia ancora chiaro se si tratti di una strategia controllata né le condizioni in cui venga messo in atto dagli individui, appare ben consolidato nel modo in cui i consumatori deducono un significato specifico nell'interpretazione di marchi sconosciuti, manifestandolo nei giudizi relativi all'attività o ai prodotti aziendali. Mediante il simbolismo sonoro, infatti, "i consumatori utilizzano le informazioni che raccolgono dai fonemi nei nomi dei marchi per dedurre gli attributi del prodotto e per valutare i marchi" (Yorkston, Menon 2004). Klink (2001) ha dimostrato che i *brand name* che usano il simbolismo sonoro per trasmettere informazioni relative al prodotto migliorano sia il gradimento che il posizionamento dell'azienda.

L'impiego di strategie ispirate al fonosimbolismo non auspica, quindi, che i consumatori identifichino un'attività specifica rispetto a un'altra, bensì rivela una caratteristica del processo di denominazione che suggerisce di indagare come gli stessi, nelle loro rappresentazioni mentali, generino significati dai suoni di un marchio. In questo senso, conoscere il simbolismo fonetico utilizzato dagli individui nella loro interpretazione è particolarmente rilevante per il processo di creazione di nuovi marchi o di generazione di nuove versioni o derivati. Se un'azienda vuole che il suo nome sia facilmente interpretato dal target secondo gli obiettivi di mercato, potrebbe essere necessario scegliere nomi con connotazioni familiari e facilmente riconoscibili.

Per queste ragioni, si è ritenuto necessario, in alcuni territori, che il proprio marchio fosse tradotto nelle lingue locali per massimizzare le opportunità di *business* e adeguarsi alle crescenti tendenze alla globalizzazione tipiche del mondo contemporaneo. Quando le aziende si internazionalizzano e i marchi vengono testati in diversi contesti culturali, il ricorso a competenze linguistiche

quali fonetica, etimologia e retorica per la traduzione o il *rebranding*, sono fondamentali (Usunie, Shaner 2002).

Mentre alcuni studi forniscono informazioni sui meccanismi legati al *naming* dei marchi originati in Cina (Chan, Huang 2001), sono ancora poche le ricerche messe in atto per indagare la traduzione in lingua cinese dei marchi occidentali. La necessità di creare nomi di *brand* efficaci in tutte le lingue è fortemente sostenuta in ambito accademico (Klink 2000) tuttavia le aziende che si espandono all'estero hanno la facoltà di scegliere se affermare la loro presenza sul mercato internazionale mantenendo la propria denominazione o localizzarla per adattarsi alle condizioni del mercato (Francis, Lam, Walls 2002). Tuttavia, nei territori dell'Asia orientale, dove le differenze linguistiche e culturali sono rilevanti, la decisione di adeguare il marchio implica una progettazione particolarmente complessa.

2. Traduzione del nome proprio in cinese

Il nome è una proprietà essenziale assegnata a un particolare oggetto o individuo affinché venga riconosciuto come entità, la cui principale funzione è quella di consentire un processo di ordinamento della realtà; è, dunque, la premessa fondamentale dell'esistenza stessa (Britton 1970). In fase di scelta e creazione, pertanto, dovrebbe contenere in sé tutte le caratteristiche che è tenuto a esprimere. Già nelle antiche filosofie si trova traccia della disquisizione sul legame tra un nome e l'oggetto che rappresenta, come nel *Cratilo* di Platone in cui Socrate dimostra come i nomi non siano del tutto convenzionali. Anche nel pensiero di matrice confuciana il *míng* 名 (nome) assume una centralità primaria rispetto all'intento di Confucio di restaurare le istituzioni. La pratica di *Zhèngmíng* 正名 (retifica del nome) prevedeva, secondo il filosofo, che venisse messa in atto la corrispondenza reciproca tra nomi e funzioni: a ogni realtà e ogni funzione portatrici di un nome sarebbero corrisposti comportamenti specifici nei confronti dei quali ciascun membro della società doveva sentirsi obbligato (Santangelo 2018). Bisogna, tuttavia, fare una distinzione tra nomi propri e nomi comuni.

Secondo il linguista Cassidy (1993) i nomi propri sono quelli che definiscono l'identità di un individuo, mentre i nomi comuni si riferiscono alla realtà in modo generale, identificando principal-

mente classi di oggetti. Inoltre, possono essere considerati nomi propri anche quelli che vengono attribuiti a entità non individuali, come a esempio i nomi di luoghi, i titoli e le denominazioni di scienze, arte e tecnologia.

Si può affermare, quindi, che i nomi di marchi appartengono all'insieme di nomi propri perché vengono associati a un'azienda o a un prodotto specifici, distinguendoli da tutti gli altri appartenenti alla stessa gamma.

Essendo parte di uno specifico sistema linguistico, diversi fattori riguardanti i nomi riflettono, in una certa misura, le differenze tra le culture. Ne consegue che scegliere un nome per un *brand* nella variegata realtà linguistica, culturale ed economica del mercato cinese non è qualcosa che si può realizzare mediante una semplice traduzione.

L'adattamento dei prestiti linguistici, nelle lingue con sistemi di scrittura logografici, è particolarmente complesso, in quanto rendere pronunciabili i nomi propri delle lingue alfabetiche significa trascriverli utilizzando i caratteri (*hànzì* 汉字), che possono essere associati a contenuti inappropriati. Inoltre, i nomi composti da quattro o più *hànzì* 汉字 sono spesso difficili da ricordare e non totalmente scevri di significato.

La traduzione della denominazione del marchio per i parlanti sinofoni è in gran parte basata su un approccio fonetico ma la pronuncia e l'intonazione possono cambiare drasticamente poiché alcuni fonemi in lingua straniera non possono essere percepiti né pronunciati correttamente, ponendo così ulteriori barriere alla loro memorizzazione.

Questo tipo di traduzione non sempre consente una relazione immediata con il referente semantico, come vedremo nel caso studio trattato successivamente, ma può contenere elementi che indicano l'appartenenza a una gamma di oggetti o prodotti.

In *xuěbì* 雪碧 (Sprite), per esempio, il carattere “雪” corrisponde alla parola “neve” che rimanda al concetto di freddo tipico della bibita ghiacciata ma che tuttavia non è *bīng* 冰 (ghiaccio).

Nella traduzione di un brand name va, inoltre, tenuto conto della struttura prosodica a due sillabe tipica delle parole cinesi (Chan e Huang 1997). Il mandarino¹ ha circa 9.400 morfemi mono-

1 Con il termine “mandarino” attualmente ci si riferisce al cinese moderno standard nonostante ci siano molteplici aree di applicazione del termine (Coblin 2000).

sillabici che vengono combinati tra loro piuttosto che essere usati singolarmente e oltre il 70% delle parole cinesi in uso è costituito da due morfemi e quindi da due sillabe (Duanmu 2012) ciascuna recante il proprio significato originale.

È fondamentale, perciò, quando si traduce un nome proprio, porre attenzione alla scelta del significato non solo dei singoli caratteri ma anche della derivata combinazione tra essi. Inoltre, a differenza dell'inglese che è una lingua alfabetica, il cinese moderno non consente molto margine di libertà nella traduzione omofona a causa della limitatezza stessa del numero di sillabe esistenti.

Dati questi presupposti, è possibile affermare che nel caso della Cina, una traduzione ponderata del marchio è fondamentale per il successo dell'azienda, poiché non rappresenta solo un adattamento di suoni o simboli ma è anche portatrice delle fondamenta dell'azienda e della sua immagine.

3. Le tre componenti che condizionano la traduzione del *brand-name* in Cina

Nel 1928 il noto marchio di bibite *Coca-Cola* approdò per la prima volta in Cina senza aver prima provveduto ad adattare la rappresentazione grafica o fonetica del *brand*. La bevanda riscosse un successo inaspettato fin da subito e i negozianti sentirono l'esigenza di traslitterarne il nome per esporre al pubblico l'offerta. Come narrato sul sito cinese di *Coca-Cola*, una delle prime traduzioni fonetiche circolanti fu

kekēkēnlà 蝌蚪啃蜡 i cui caratteri possono essere così tradotti:

kekē 蝌蚪 = girino

kēn 啃 = mordere

là 蜡 = cera

I vertici dell'azienda, pertanto, si resero conto dell'esigenza di dover fare una traduzione adeguata e di aver bisogno di trovare quattro caratteri cinesi le cui pronunce si avvicinassero al suono del nome senza generare un significato insensato, o negativo, se messi insieme come in una frase. Fu proprio la società di esportazione *Coca-Cola*, responsabile dell'espansione del business sul ter-

ritorio, a indire un concorso con un premio di 350 sterline per una traduzione cinese consona. Si giunse, così, all'attuale traduzione *Kékōukělè* 可口可乐, attribuita a Jiang Yi, studioso britannico di origini sinofone, che si traduce con "gustoso e piacevole".

Non è un caso che questa traslitterazione sia riconosciuta come tra le migliori mai avute nel settore pubblicitario perché è in grado di conciliare una quasi perfetta omofonia con un significato che "rappresentava in modo accettabile il concetto di *qualcosa di appetibile da cui si riceve piacere*" (Alon *et al.* 2010).

L'inusitata storia di *Coca-Cola* è emblematica della difficoltà che si può esperire nell'adattare un marchio alla lingua cinese.

Per questa ragione il mondo accademico è concorde sulla possibilità di scegliere tra quattro prevalenti opzioni di strategia per entrare nei mercati dell'Asia orientale e sud-orientale (Jaw, Wang, Hsu 2011: 647):

- (1) entrare nel mercato con il nome internazionale originale, traendo vantaggio dalla percezione positiva legata ai *brand* occidentali e contando sulla conoscenza della lingua inglese delle nuove generazioni;
- (2) tentare una traslitterazione che abbia un'assonanza fonetica con il nome del *brand* pur adattata alle caratteristiche della lingua ospitante;
- (3) scegliere di penetrare il mercato con una traduzione che privilegi i significati legati al prodotto o all'azienda;
- (4) tradurre il *brand* per assonanza scegliendo tra quei fonemi che abbiano un significato in qualche modo riconducibile all'attività del marchio.

Nel procedere verso l'adozione di uno dei sistemi sopra descritti, tuttavia, è necessario tenere conto di alcune peculiarità sociolinguistiche che rendono il cinese una lingua difficile² e unica

2 In un articolo dal titolo "*Why Chinese is so damn hard*", David Moser spiega le ragioni per cui il cinese sia una lingua difficile non soltanto per gli apprendenti non sinofoni ma in assoluto. Moser divide le sue argomentazioni in sezioni in cui affronta, tra le altre cose: la difficoltà della ricerca delle parole sul dizionario,

al mondo: i moduli scritti, le forme parlate e le implicazioni culturali. Una differenza linguistica chiave che influenza le decisioni sull'adattamento di un marchio va ricercata nel sistema stesso di scrittura morfografica. Infatti, se i lettori europei sono in grado di pronunciare una parola scritta senza conoscerne il significato, i lettori sinofoni potrebbero comprendere il significato delle parole senza conoscerne la pronuncia.

Esistono all'incirca 56.000 caratteri cinesi, di cui solo 3.500 sono comunemente usati. Di questi ultimi, la maggioranza è composta da morfemi (solitamente un radicale semantico e un componente fonetico) che a loro volta conservano una traccia pittografica e che quindi hanno un significato. Se si tiene conto che ciascun fonema può avere diversi allofoni e che la creazione di nuovi nomi deve aver luogo nella combinazione dei 3.500 caratteri sopra menzionati, potrebbe accadere che il loro accostamento dia origine a parole nuove con significati che si allontanano da quelli dei singoli componenti. Va anche sottolineato che la percezione della scrittura da parte dei cinesi è diversa rispetto a quella occidentale perché associata a una tradizione comunicativa che la rende simile a un'opera d'arte. Infatti, la calligrafia (*shūfǎ* 書法) in Cina ha un valore storico e filosofico che la pone al primo posto tra le arti figurative (Piccioli 2000). Dalle sue prime manifestazioni in epoca *Hàn* 漢 come tipo di comunicazione informale e frettolosa, divenne rapidamente una disciplina estetica bivalente: da un lato in quanto esercizio del rigore morale dei letterati, dall'altro come strumento di espressione artistica. La sua formalizzazione in epoca premoderna si estende fino ai giorni nostri (nell'attuale iter didattico delle Accademie di Belle Arti della Cina è materia di studio) traducendosi come una tradizione da cui è impossibile prescindere nella percezione del carattere scritto. Ciò rende ancora più complessa, in termini di *branding*, l'adattabilità del marchio che esprime la sua immagine anche mediante il logo. Si può affermare che la scrittura cinese contiene già, per sua stessa natura e storia, la simbologia richiesta nella creazione del marchio e la percezione da parte del consumatore sinico non andrebbe sottovalutata. Pertanto, è inevitabile che la connotazione di un nome generato accostando due

lo sforzo mnemonico nell'apprendimento dei caratteri, la dicotomia tra cinese classico e cinese moderno.

caratteri o più caratteri debba essere analizzata per diversi livelli (Alon *et al.* 2009).

La variante di cinese predominante è il *pǔtōnghuà* 普通话 (lingua comune), utilizzato nei mezzi di informazione e da oltre il 50% dei cinesi (Masini 2010) la cui pronuncia si basa sul dialetto di Pechino e dei *Běifānghuà* 北方话, parlate locali originarie del nord-est della Cina (Coblin 2000). Tuttavia, sono più di una dozzina i principali dialetti d'uso comune all'interno della Cina continentale e almeno sei³ sono i gruppi linguistici principali, oltre il mandarino.

Poiché i caratteri cinesi possono essere pronunciati in modo diverso nei vari dialetti, sarebbe buona prassi assicurarsi che i fonemi scelti per adattare i prestiti linguistici, siano facili da pronunciare almeno nelle varianti di quelle province che comprendono i mercati di destinazione per il marchio.

Una ulteriore e non trascurabile implicazione che dovrebbe guidare la scelta strategica di tradurre il *name brand* è quella culturale, per quelle implicazioni derivate dal valore simbolico dei numeri negli usi sinici (su cui non ci soffermiamo in questa sede) e la diversa percezione dei colori.

La scelta dei colori, nella strategia del *brand* è fondamentale per il successo delle campagne di *marketing*. Secondo il sistema di Munsell⁴, ogni colore ha tre proprietà: tonalità, luminosità e cromaticità la cui combinazione determina come le persone lo percepiscono e le sensazioni a cui lo associano influenzando il valore che viene attribuito a beni e servizi (Biel 1993). Se un consumatore interagisce con un marchio particolarmente noto, per esempio du-

3 I dialetti cantonesi (*Yuèy* 粤语) parlati a Hong Kong, nel Guangdong, nel Guangxi meridionale, nella regione autonoma Zhuang, a Hainan, a Macao e in molti insediamenti d'oltremare; le lingue Hakka o *Kejia* (*Kèjiāhuà* 客家话) parlate nel Guangdong, nel Fujian sud-occidentale, nel Jiangxi, nello Hunan, nello Yunnan, nel Guangxi, nel Guizhou, nel Sichuan, in parte di Hainan, a Taiwan, a Singapore, in Malesia e in Indonesia; i dialetti *Xiāng* (*Xiāngyǔ* 湘语), parlati nello Hunan; i dialetti *Mín* (*Mínyǔ* 闽语), parlati nella maggior parte del Fujian, in vaste aree di Taiwan e Hainan, nel Guangdong orientale e nella penisola di Leizhou Bandao; i dialetti *Gàn* (*Gànyǔ* 赣语), parlati nel Jiangxi, a est dello Hunan e nell'Hubei sud-orientale; i dialetti *Wú* (*Wúyǔ* 吴语) dello Zhejiang, delle aree meridionali di Jiangsu e dell'Anhui.

4 Albert Henry Munsell, deceduto il 28 giugno 1918 era un artista e professore presso la Massachusetts Normal Art School di Boston. Per approfondimenti si rimanda al sito al lui dedicato.

rante una pubblicità, due particolari (colore e nome) si attivano nella sua memoria influenzando l'elaborazione del messaggio. Tuttavia, se lo stesso incappa in una nuova marca, non ci sono associazioni rilevanti esistenti nella sua memoria cognitiva e la percezione risultante sarà innescata da riferimenti interpretativi individuali (Labrecque *et al.* 2011) che sono a loro volta condizionati dal contesto che gli individui esperiscono. Come afferma Dawson (2013) i significati associati al colore differiscono secondo l'età, lo status sociale, la religione e la cultura (Dawson 2013).

I consumatori cinesi, anche a causa della recente introduzione delle strategie legate al *brand* nel mercato locale, sono particolarmente inclini a valutare i prodotti in base ad attributi come l'aspetto e il colore (Guo, 2008) e questa tendenza agisce notevolmente sulla valutazione dei nuovi prodotti. Inoltre, l'inevitabile condizionamento linguistico determinato dall'uso di ideogrammi e pittogrammi, determina in essi una maggiore attenzione alla parte visiva del testo (Vescovi 2011).

In conclusione, sia le divergenze scritte e parlate che quelle legate ai costumi e alle tradizioni, rendono fondamentale sviluppare una prospettiva interculturale nella definizione della strategia d'immagine del marchio e del conseguente adattamento del nome in un contesto internazionale.

4. Caso studio: analisi sintetica dell'adattamento del marchio "Yuup!"

Cosmetica Veneta è un'azienda italiana nata nel 2011 produttrice di articoli di igiene e bellezza per animali domestici e proprietaria del marchio "Yuup", registrato attualmente in 41 paesi. La prospettiva d'internazionalizzazione del *management* aziendale ha guidato il marketing, fin da subito, alla creazione di un nome la cui sonorità potesse essere mediamente universale. "Yuup!", infatti è un'imitazione delle onomatopee tipiche dei fumetti, la cui connotazione primaria, ispirata a "Yuuhu!", è ascrivibile all'entusiasmo tipico del cane che accoglie il padrone. In definitiva, il nome "Yuup!" è una parola inventata con le caratteristiche di un ideofono che, secondo la definizione di Clement Doke (1935) è "*a representation of an idea in sounds. A word, often onomatopoeic,*

which describes a predicate, qualificative or adverb in respect to manner, colour, sound, smell, action, state or intensity".

Quando il marchio è stato ideato nella sua presunta universalità fonetica, tuttavia, non si è tenuto conto dell'introduzione nei mercati asiatici e delle complicità indotte dalle lingue ideografiche. Come sostiene Vescovi (2011):

"Sviluppare una marca globale può essere molto corretto secondo una astratta strategia di marketing, ma non considera le differenze culturali esistenti, mantiene un approccio «coloniale» che non può essere applicato in tutti i mercati, soprattutto in quelli che meno accettano o possiedono elementi di omogeneità o un dominio culturale occidentale".

Alla creazione del marchio si è deciso di non adottare un logo, essendo un'onomatopea già pervasa di iconismo e si è, invece, optato per un *font* esclusivo e dalle linee che richiamassero i *comics* e l'aggiunta di elementi grafici circolari evocativi delle bolle di sapone. L'allineamento grafico delle lettere, in un'ottica d'insieme traccia la sagoma di un quadrupede. Di seguito l'immagine del marchio comprensivo del relativo *design*.



Fig. 1 - Logo/Design di Yuup! Marchio di Cosmetica Veneta.

Per penetrare il mercato cinese, si è quindi deciso di procedere a un adattamento in caratteri ed è stato convocato un traduttore madrelingua di un'agenzia di *marketing* locale. Le criticità emerse sono state le seguenti.

- (1) Incompatibilità di struttura prosodica.
"Yuup!" in quanto imitazione di un suono è un monosillabo. In *pinyin* 拼音⁵ le sillabe sono composte da un'ini-

5 Il *pinyin* *zìmǔ* 拼音字母 (alfabeto pinyin) è la trascrizione dei caratteri cinesi in lettere latine, frutto di vari tentativi di romanizzazione della lingua e adottato nella RPC a partire dal 1958 (Masini *et al.* 2010).

ziale e una finale ma le uniche consonanti che compaiono in finale possono essere “NG” e “N”. Viceversa, le iniziali di una sillaba cinese sono quasi sempre consonantiche. Il marchio “Yuup!” deve perciò diventare bisillabico e la sua pronuncia terminerà in vocale.

- (2) Impossibilità di traduzione di senso.
Essendo “Yuup!” una parola fonosimbolica e inventata non è possibile una traduzione ma si rende necessaria una traslitterazione con conseguente difficoltà oggettiva non solo a riprodurre la sonorità originaria ma anche il valore emotivo che intende trasmettere.

Si è deciso per una traduzione fonetica che prevedesse l’acostamento di due sillabe (e quindi di due caratteri) il cui significato trasmettesse concetti positivi: *yōupù* 优瀑, rispettivamente, “eccellenza” e “cascata”.

In questo caso è stata dunque adottata una traduzione fonetica pur tenendo conto dei valori aziendali e del prodotto. *pù* 瀑, infatti contiene il radicale *shuǐ* 水 di acqua nella sua variante *彳* che evoca l’elemento indispensabile per lavare l’animale. Con *yōu* 优 (eccellenza), si è voluto, altresì, sottolineare il posizionamento medio alto del prodotto sul mercato, giacché il *brand* è noto particolarmente nel settore delle mostre e competizioni canine.



Fig. 2 - Logo/Design di Yuup! Adattato e tradotto in cinese *yōupù* 优瀑.

Sul piano visivo, la scelta originaria del colore blu è particolarmente fortunata in quanto, in Cina, è associata all’acqua e alla freschezza. Tuttavia, data la necessità di armonizzare l’impatto grafico dei caratteri con i riferimenti semantici, si è deciso di utilizzare il colore argento in quanto si avvicina maggiormente al concetto di eccellenza ed esclusività del prodotto che la traduzione trasmette. Confrontando le due versioni del *brand name*, tuttavia, emergono

nette distinzioni dal punto di vista dell'armonia grafica:

- (1) per l'assenza del punto esclamativo che non ha senso nella traduzione;
- (2) per la mancata alternanza tra testo scritto ed elementi grafici;
- (3) per il colore.

In conclusione, non si è ancora giunti alla formulazione di una strategia univoca che riguardo la traduzione del nome di un marchio. Ciò che appare chiaro, a oggi, è che visto che la consapevolezza (*awareness*) deriva dal riconoscimento (*recognition*) e dal richiamo (*recall*) nella memoria dei consumatori, i riferimenti culturali del mercato che s'intende penetrare sono importanti in ogni contesto ma, sul piano strategico, particolarmente in Cina. Adattare il nome di un *brand* non è un processo facile in quanto la natura della lingua cinese rende impossibile applicare le stesse tecniche utilizzate in occidente nella creazione del marchio. Non solo la fonetica e la struttura prosodica del cinese condizionano questo processo ma anche i riferimenti semantici dei caratteri.

È dunque necessario preoccuparsi della traduzione del marchio nell'epoca moderna? Secondo Vescovi (2011) le differenze nei consumi tra la cultura di occidentale e quella cinese è

tale che le regole precedenti di marketing internazionale non siano estensibili tout court, in particolare la visione di globalizzazione dei mercati entra in crisi o comunque subisce limitazioni e modifiche significative [...] Il modo più efficace per un'impresa di costruire un forte nome di marca in un mercato poco conosciuto e molto diverso è quello di adattarsi alla cultura locale.

Chan e Huang (2001) ritengono, inoltre, che l'adattamento del nome sia importante, "*not only because China is probably the largest consumer market in international business today, but also because Chinese cultural values are basically shared*" (Chan, Huang 2001). Pertanto, la traduzione del nome andrebbe eseguita ponderando diverse scelte e indirizzi sia linguistici che interculturali, mettendo in discussione le attuali strategie di *marketing* qualora si scelga di entrare nel mercato globale.

Riferimenti bibliografici

- Alon I., Littrell R. F., Chan A. K. K., 2009, "Branding in China: Global Product Strategy Alternatives", *Multinational Business Review* 17(4), pp. 123-142, in <https://doi.org/10.1108/1525383X200900030>
- Biel A., 1993, *Converting image into equity*, Erlbaum, Hillsdale.
- Chan A. K. K., Huang Y. Y., 1997, "Brand Naming in China: A Linguistic Approach", *Marketing Intelligence & Planning* 15(5), pp. 227-234.
- Chan A. K. K., Huang Y. Y., 2001, "Chinese Brand Naming: A Linguistic Analysis of the Names of Ten Product Categories", *Journal of Product and Brand Management* 10(2), pp. 103-119, in doi:10.1108/10610420110388663
- Coblin W. S., 2000, "A Brief History of Mandarin", *Journal of the American Oriental Society* 120(4), pp. 537-52, in <https://doi.org/10.2307/606615>
- Dawson T., 2013, "The Importance Of Color In Brand Strategy", *Branding Strategy Insider. The Brand Storytelling Workshop*, in <https://www.brandingstrategyinsider.com/the-importance-of-color-in-brand-strategy/> (ultima consultazione 29/01/2022).
- Doke C., 1935, *Bantu Linguistic Terminology*, Longmans, Green and Company, London, p. 118.
- Duanmu S., 2012, "Word-length preferences in Chinese: a corpus study", *Journal of East Asian Linguistics* 21, University of Michigan, pp. 89-114, in DOI:10.1007/s10831-011-9087-y
- Guo L., Meng X., 2008, "Consumer knowledge and its consequences: an international comparison", *International Journal of Consumers Studies* 32(3), pp. 260-268, in <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2008.00677.x>
- Huang Y. Y., Fan K., 1994, *The grammar of Chinese personal names*. Paper presented at the Third International Conference on Chinese Linguistics, Hong Kong.
- Jakobson R., Waugh L., 1979, *The Sound Shape of Language*, Indiana University Press, Bloomington, Harvester Press, London, Trad. it.: Ravazzoli F., Fava E., Di Salvo M., Mazzoleni M., 1984, *La forma fonica della lingua*, Il Saggiatore, Milano, p. 210.
- Keller K. L., 2008, *Strategic Brand Management*, Pearsons Education, Harlow.

- Kotler P., Armstrong G., 2010, *Principles of Marketing*, Pearson Education, Brunel University, UK.
- Labrecque L., Milne G. R., 2011, "Exciting red and competent blue: the importance of color in marketing", *Journal of the Academy of Marketing Science* 40, pp. 711-727, in DOI 10.1007/s11747-010-0245-y
- Li F., Shooshtari N. H., 2003, "Brand Naming in China: Sociolinguistic Implications", *Multinational Business Review* 11(3), pp. 3-22, in <https://doi.org/10.1108/1525383X200300014>
- McDonald G. M., Roberts C. J., 1990, "The brand-naming enigma in the Asia Pacific context", *European Journal of Marketing* 24(8), pp. 6-19.
- Moser D., 1990, "Why Chinese Is So Damn Hard", in H. M. Victor (a cura di), *Schriftfestschrift: Essays on Writing and Language in Honor of John DeFrancis on His Eightieth Birthday*, Sino-Platonic Papers 27, University of Michigan Center for Chinese Studies, Ann Arbor (MI).
- Piccioli N., 2000, *Introduzione alle arti cinesi della scrittura e dei sigilli con glossario ragionato*, CUEM, Milano.
- Vescovi T., 2011, "Strategie di marca per i prodotti italiani in Cina", *Micro & macro marketing* 1, pp. 73-92.
- Yorkston E., Menon G., 2004, "A Sound Idea: Phonetic Effects of Brand Names on Consumer Judgments", *Journal of Consumer Research* 31, pp. 43-51, in <https://doi.org/10.1086/383422>

Altri riferimenti

- Masini F., Tongbing Z., Hua B., Di Toro A., Dongmei L., 2010, *Il cinese per gli italiani – Corso base*, Hoepli, Milano.
- Santangelo P., 2018, "Confucianesimo fra passato e presente", *Corso di aggiornamento sulla storia della Cina moderna e contemporanea*, Istituto Confucio dell'Università Cattolica del Sacro Cuore - Università Cattolica del Sacro Cuore, 意大利米兰天主教圣心 大学, Milano.

Persuasion and Promotional Value of Tourism Brochures

VIVIANA MAURO*

Sintesi: Turismo e linguaggio rappresentano un binomio inscindibile per comunicare il valore di una destinazione turistica. Il valore promozionale di un testo turistico è, infatti, strettamente legato all'uso di un linguaggio persuasivo volto ad attirare potenziali turisti presso la destinazione prescelta. La resa del valore promozionale dei testi turistici è dunque un aspetto fondamentale della traduzione turistica che, mediante una sapiente combinazione di elementi verbali e visivi, mira a produrre un testo d'arrivo i cui intenti siano corrispondenti a quelli del testo di partenza. Quest'articolo è volto a comprendere il modo in cui il valore promozionale di un testo turistico possa essere trasmesso in maniera efficace nel passaggio da testo di partenza a testo d'arrivo. In particolare, verrà preso in considerazione il ruolo della brochure in qualità di genere testuale turistico specifico, evidenziandone funzioni comunicative e caratteristiche strutturali. Allo scopo di fornire un esempio pratico delle strategie promozionali utilizzate nella traduzione di testi turistici, sarà analizzata la versione inglese di una brochure turistica dedicata alla promozione della città di Treviso, per comprendere se le strategie promozionali utilizzate dal traduttore abbiano portato a una rielaborazione del testo d'arrivo sulla base delle caratteristiche della lingua e della cultura ricevente.

Parole chiave: turismo, traduzione, traduzione turistica, linguaggio promozionale, brochure.

* Università Ca' Foscari di Venezia, viviana.mauro@unive.it

Abstract: Tourism and language are an inseparable combination for communicating the value of a tourist destination. The promotional value of a tourism text is in fact closely linked to the use of persuasive language aimed at attracting potential tourists to visit their chosen destination. The rendering of the promotional value of tourism texts is a fundamental aspect of tourism translation which, through a combined use of linguistic and visual elements, aims at conveying a target product that matches the intents of the source text. This article intends to investigate how the promotional value of a tourism text can be efficiently delivered in the target culture through the mean of translation. Specifically, the role of brochures as specific types of tourism texts will be considered, by pointing out the communicative functions and structural characteristics that distinguish them from other genres within the tourism domain. To provide a practical example of promotional strategies used in the translation of tourism texts, the English version of a tourism brochure dedicated to the promotion of the city of Treviso (Italy) will be analysed to understand whether the promotional strategies employed by the translator have reshaped the final text by taking into account the characteristics of the receiving language and culture.

Keywords: tourism, translation, tourism translation, promotional language, brochures.

1. Introduction to the Tourism Discourse

The role of the language of tourism as a specialised discourse has been investigated from a number of linguistic and socio-cultural perspectives (Agorni 2016) starting from the 1990s, and has been gradually growing in importance thanks to the pioneering studies of Dann (1996: 2), who first observed that tourism “has a discourse of its own” as it is characterised by its own genres, all adhering to specific stylistic and structural norms. Yet, the elu-

sive nature of tourism language (Calvi 2000) has led scholars in the field to debate on whether it should be classified as a domain-specific discourse.

Calvi (2000) identifies two essential constituents that exemplify the variety of the tourism discourse. On the one hand, tourism language draws on a heterogeneous range of thematic components from different disciplinary fields and domains such as geography, economics, history, etc. (Agorni 2012; Agorni 2016; Durán Muñoz 2011). On the other hand, its communicative component is closely related to the context of situation, produced according to a limited choice of textual macro-functions (Agorni 2012: 3) – informative and persuasive above all.

However, as argued by Agorni (2012), it is possible to discern the specificity of tourism language based on a series of factors. Firstly, the language of tourism shows no restrictions with regard to usage. While it is certainly possible to distinguish between the language utilised by professionals in the field and the one used for promotional purposes, the spread as well as the social and economic impact of the latter is undoubtedly larger. Plus, when compared to other traditional professional domains (i.e., Law, Economics, etc.), “the referential needs of professionals in this field are rather low” (Agorni 2012: 4). As a consequence, tourism discourse and general language often interweave, thus showing a “high level of interchange”. Given the wide range of thematic components in this sort of discourse, it is possible to say that the specificity of tourism language is to be found at the communicative level. To this end, Agorni (2012: 4-5) identifies distinct communicative techniques adopted in the field of tourism:

- (1) Strategies meant to identify text receivers, with their specific needs and expectations, so as to produce functional messages/texts [...]
- (2) Use of specific genres (for example, the guidebook, brochure, or fliers), characterized by the occurrence of a strong persuasive function in predominantly informative or descriptive text types.
- (3) A strong presence of “cross-cultural” references [...].

The different types of tourism genres as well as their main characteristics and strategies will be further discussed in the following section. It is necessary, however, to first consider the function of cross-cultural references in tourism communication. Language and culture are indeed essential components of the tourism experience. The role of tourism translation studies is to investigate the intricate ways in which these two elements are combined and shaped into distinct cultural characteristics (Agorni 2016). Katan (Katan 2009: 79) defines culture-bound terms, or *culturemes*, as “formalized, socially and juridically embedded phenomena that exist in a particular form or function in only one of the two cultures being compared”, which cover a broad range of semantic fields. A more extensive definition of culture-specific items has been provided by Aixelá (1996: 58):

“textually actualized items whose functions and connotations in a source text involve a translation problem in their transference to a target text, whenever this problem is a product of the nonexistence of the referred item or of its different intertextual status in the cultural system of the readers of the target text”.

Aixelá directly addresses two core issues on the translation of these elements: a) there may be no direct equivalents in the target cultural system, and b) they might be perceived differently by the target readership. It is clear that the rendition of culture-specific elements, much abundant in tourism communication, may prove particularly challenging for translators. Accordingly, scholars in the field of translation studies have put forward several strategies to deal with these items. A four-strategy approach, adapted from Weston's five procedures and suggested by Harvey (Harvey 2003: 2-6), is summarised below:

- (1) Functional equivalence: use of a referent in the target language culture whose function is analogous to the source language referent's.
- (2) Formal or linguistic equivalence: word-for-word translation.
- (3) Transcription or borrowing: reproduction or transliteration of the original term, to be either used alone or accompanied by an explanation.

- (4) Descriptive or self-explanatory translation: use of generic terms to convey the meaning of the source term or expression.

According to Osimo (2004: 113-114), translators should consider three variables when translating culture-bound items, or *realia*:

- (1) Text typology: according to the text type (fiction/nonfiction), translators may choose to translate or transliterate culture-specific expressions.
- (2) Role of culture-bound items in the context: if culture-specific items do not belong to the source culture, the choice of preserving such “exotic” elements aims at eliciting the same sense of estrangement in the target culture. On the other hand, culture-specific items which are deeply-rooted in the source culture may be either translated or transliterated based on the significance the translator wishes to convey in the target culture.
- (3) Receiving culture and its degree of tolerance for foreign terms and expressions.

Although scholars in the field of translation have addressed the issue of rendering culture-bound items through manifold approaches, it is ultimately up to the translator to determine which choices would be more appropriate according to the needs and expectation of the target readership as well as the intended function of the target text. To compensate for the socio-cultural, stylistic and rhetorical differences between the source and the target text, a “cultural filter” is often required (Cappelli 2007: 3). According to House (2001: 251), who first put forward the concept of “cultural filter”, the differences among the two texts “should not be left to individual intuition but should be based on empirical cross-cultural research” instead. As the purpose of obtaining functional equivalent in a covert translation is to achieve functional equivalence, assumptions about cultural differences should be thoroughly investigated before making any changes to the original’s meaning structure.

2. Brochures as Specific Tourism Text Types

Maci (2013: 173) defines brochures as “publications produced both by public and private institutions such as tourist offices, hotels and tour operators, and where they all present their own offers”. To contextualise the role of brochures in the tourism discourse, it is essential to first identify its characteristics as a specific type of tourism text. Dann (1996) categorises tourism text types on the basis of the employed communicative medium (audio, visual, written, or sensory), and the three phases within the “tourist cycle”, namely pre-trip (adverts, leaflets, brochures), on-trip (travel guides, travelogues) and post-trip (trip reports and reviews). Maci (2013) classifies tourism texts according to their pragmatic function, distinguishing between specialised texts targeted at experts in the field of tourism, and promotional texts intended for potential tourists and travellers. This last category includes brochures and leaflets, itineraries, articles in specialised magazines, tourism guides and in-flight magazines (Maci 2013: 23). Tourism text types, however, are characterised by hybridism (Nigro 2006), as they often embrace linguistic strategies usually associated with different disciplines. By exploiting conventions and resources related to other genres (Maci 2013), tourism text types can be hardly identified as precise textual genres in their own right. According to Bhatia (2015: 16),

Hybridization is an inevitable function of genre dynamism, and focusing more seriously on interdiscursivity (i.e., text-external factors, such as genre conventions in a socio-pragmatic space) rather than just intertextuality (i.e., text-internal and intertextual factors within a discursive space) enhances our understanding of genre. It also allows us to explore and take into account the very important relationship between genres and professional practice and specific disciplinary cultures, which is a crucial factor in our understanding of ‘why and how professionals use language the way they do’.

The notion of genre hybridism can be easily applied to brochures, which may share some similarities with other tourism text types based on their conciseness and overall aim. However, it is possible to identify some features which allow brochures to be considered as a specific tourism text type. Francesconi (2007: 27-28) lists a series of parameters to classify tourism text genres: medium, stage

of trip, target, publication delivery and accessibility, reading function, reading modality, length, cost, and information update. The first parameter refers to the medium and the “subsequent sensorial addressee involvement” (Francesconi 2007: 28). According to Francesconi’s classification, brochures can be identified as written and visual/sensory media, as the interaction between non-verbal and verbal elements captures the recipient’s attention (Francesconi 2007: 27). The parameter of the stage of trip, identified by Dann (1996) as the stage during which the tourism text is retrieved, categorises tourism texts based not solely on their structure and contents, but also on the “purpose of the reading process” (Francesconi 2007: 27). Based on their unquestionable informative function as well as their strong persuasive purpose, brochures can be thus defined as pre-trip texts aimed at positively affecting the addressee’s view on a specific tourist destination. The stage of trip parameter is indeed closely linked to the text’s target readership, which may vary according to different factors such as age, sex, social and cultural background – yet, it must be noted that brochures do not address a specific target group. The parameters of publication delivery and accessibility are strictly connected to the circumstances according to which the target readership chooses to be informed about a tourism destination. Contrarily to tourism websites, which can be easily accessed by a wide-ranging public, printed brochures usually are “exclusively displayed and distributed in tourist agencies” (Francesconi 2007: 31) and visitor centres, thus implying that target readers must purposely choose to turn to tourist information centres in order to access to them. In recent times, brochures have as well started to be published online to keep up with the fast-pacing digitalisation process of the tourism industry, hence affecting the modes of text delivery and accessibility.

The reading function of brochures is chiefly aimed at increasing the readers’ knowledge about their destination choice while concurrently directing their attention towards a selection of tourist sites in a promotional perspective, thus prioritising their informative and vocative function rather than focusing on the originality of the content. For what concerns their text length, brochures have been compared to guidebooks as the two text types share an “extended textuality” (Francesconi 2007: 32) – even if guidebooks can be considerably longer. In terms of costs, Francesconi allocates brochures in the same category as tourism websites and leaflets, as

these types of tourism texts share the same “free nature”. Finally, as previously stated, brochures are fashioned according to a strong persuasive function aimed at guiding the tourists’ choices. For this reason, brochures should be periodically updated in order to avoid conveying misleading or out-of-date information.

As specific types of tourism texts, brochures commonly adhere to certain standards in terms of structure. Francesconi (2007) mentions six prevailing sections, namely cover, company self-introduction, table of contents, general service presentation, holiday options, and terms and conditions. Being the most prominent structural feature of a brochure, the cover plays a pivotal role in attracting potential readers. Besides, the arrangement of textual and visual elements for a promotional scope acknowledges the role of the cover as “the most persuasive brochure section” (Francesconi 2011: 346). Following the cover, the company self-introductory pages are dedicated to an introduction to the company’s background and scope, focusing on “their expertise, their interpersonal qualities and their market competitiveness” (Francesconi 2007: 35). This section is aimed at establishing a direct relationship with the readers by conveying a sense of reliability. The table of contents, then, lists all the information shown in the main body of the brochure, represented by the holiday options section, which conveys both an informative and persuasive function. In fact, technical information about the destination sites is given in an appealing language through the interaction of textual and visual elements. As opposed to this section, the terms and condition part of a brochure is purely referential, as it aims at informing its readers about all “logistic issues” (Francesconi 2007: 37) that may arise during their visit.

As mentioned beforehand, brochures are not targeted at a restricted readership, but rather at a wide-ranging public whose characteristics may vary according to several factors – age, social status, etc. Consequently, brochures typically avoid the use of specialised vocabulary in order to be understood by a greater public. At the same time, due to their solid persuasive component, the language used in brochures is certainly connotative as it highlights the positive qualities of the places and services described in the text through the systematic use of pre-modifiers such as beauty adjectives (Maci 2013; Manca 2016). Manca (2016: 80) also notes that such adjectives are strategically employed to stimulate desire

by conveying the meaning of a “highly positive evaluation” of what is advertised. As Maci (2013: 179) also points out,

The superlative description of receptive structures, located near cultural sites, offering all services and, at the same time, the sensation of feeling at home, implicitly expresses a positive evaluation and increases readers' affection and sense of trust towards the operator recommending them.

In addition, lexical strategies are employed to give out geographical information about the tourist site or receptive structure while concurrently influencing positively the readers' perception about it. An example given by Maci (2013: 179) features these exact characteristics: by defining Slovakia as “a relatively small country lying in the heart of Europe”, the reader is not only familiarised with the location of the tourist site, but tends to formulate a positive opinion about it.

As stated beforehand, the final intent of tourism language lies in the achievement of two main communicative functions, namely informative and persuasive. Such purpose is attained through a strategic combination of visual and verbal communication strategies aimed at informing and attracting potential tourists at a pre-trip stage (Manca 2016: 7). Like most print or electronic tourism media, brochures “involve a complex interplay of written text, images and other graphic or sound elements” (Kress and van Leeuwen 2006: 17). The promotional value of a destination is, therefore, construed through a vast assortment of linguistic devices as well as a meaningful selection of images (Mocini 2009: 154). Although, rendering the visual for a different cultural context may represent an issue for the translator, as translation practice is conventionally limited to the verbal component of communication. Nonetheless, Torresi (2007: 39) argues that visual elements “should not be considered ancillary to verbal ones”, thus meaning that images and graphic elements must be rendered in the same way as their textual counterparts. It is important to bear in mind that, just as well as verbal signs, visual signs are often strongly culturally connoted:

It is a misconception that visuals are universally understood across cultures. Pictures fit into schemata people have, and schemata vary by cultures. [...] People can derive different meanings from the same message because contextual people will “see” more in the message than is intended by the producer of the message. (De Mooij 2010: 181)

Translators should not merely be concerned with the transferal of the cultural meanings inherent to the verbal component of a text. It is also essential to perform an equal adaptation process at the level of visual components by taking into account the features of the receiving language and culture.

3. Persuasive Translation Strategies in Tourism Brochures: A Practical Example

In light of the theoretical premises mentioned above, this section will shortly discuss of the persuasive translation strategies employed in the brochure *Treviso: City of Art and Water*. To this end, the structure of the selected brochure will first be considered according to the theoretical model provided by Francesconi (2007). Verbal and visual components shall be then analysed on the basis of their promotional value.

The brochure features an English translation of the original Italian parallel text. This bilingual version is primarily targeted at an English-speaking readership who uses English as *lingua franca*. However, it must be noted that no major morphosyntactic nor stylistic changes occurred in the translation process from Italian to English. The target text, actually, gives the impression of a literal rendition of the source text. Toponyms, cultural references, and idioms have been calqued from the original text in several instances:

ST	TT
I luoghi più suggestivi di Treviso in cui trovare atmosfere romantiche senza tempo .	The most charming places in Treviso where the romantic atmosphere is unaffected by the passage of time .
S. Lucia, sorta sulle rovine delle Carceri del Comune, è una piccola perla di Treviso .	S. Lucia, built on the ruins of the town prison, is a real little gem of Treviso .
La Loggia dei Cavalieri: unica nel suo genere in Europa [...].	The Loggia dei Cavalieri: unique of its kind in Europe [...].

Table 1 – Examples of calques in the TT

The high amount of calques in the target text appears to demonstrate that little to no cultural adaption has occurred in the rendering of the target text. This choice may rely on the fact that the translated brochure is addressed to a wide-ranging public whose first language is not English. However, adopting a domesticating approach would have minimised the strangeness of the foreign text for target language readers (Yang 2010).

Let us now consider the structure of the brochure. The cover of a brochure, as stated before, plays a crucial role in catching the tourists' attention, often through a combination of both visual and verbal elements. In the *Treviso: City of Art and Water* cover, the visual component is represented by a single picture of Treviso's city landscape, featuring an alluring view of one of the city's canals:

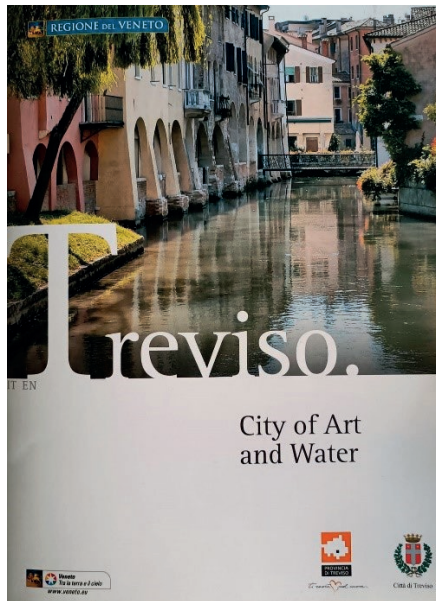


Figure 1 - Cover of the brochure

The “pictorial cliché” (Krippendorff 1987: 21) of a tranquil riverside scenery is directly linked to the verbal component of the cover, as it evokes the element of water mentioned in the title. This double allusion to a natural feature forms a certain image of Tre-

viso in the tourists' mind: a quiet place, away from the chaos of big cities, where nature is predominant.

Following Francesconi's classification, the pages following the cover should comprise the company self-introduction section. In this case, instead, the first and last pages of the brochure both feature a variety of practical information, ranging from modes of transportation to emergency contacts – what Francesconi classified as the terms and conditions section. The contents of the brochure are briefly covered in the introductory section, where the main destination sites are listed according to six different areas of the city (Rivieras, Market, Mills, Square, “Borgo”, and Victory). A colour-coded map of the city centre is also provided in this instance, clarifying the location of the six zones. Although the function of this section is mainly referential, it is possible to observe the presence of some persuasive elements. For tourists to familiarise with the destination area, Treviso is described as a city “situated in the heart of the Veneto region [...] often called the Little Venice of the Mainland”. The reference to the city of Venice, arguably better known to an international audience if compared to Treviso, allows the readers to get a finer idea about the type of place they are about to visit.

The core of the brochure is certainly the holiday options sections, where the conative and referential functions of language intertwine to entice the addressees into choosing which sites to visit based on their own interests. Although the descriptions of tourist spots, activities and available services have a clear informational purpose, they are enriched by elements aimed at increasing the promotional value of the described content, rendered through the use of emphatic language. Brochures are in fact made to appeal to people's emotions, thus tempting the readers to partake in an intense emotional experience (Mocini 2009: 158). Desire can be created, for instance, through the use of nouns and adjectives referring to the beauty and uniqueness of the destination. According to Manca's (2016) classification of adjectives, most of the persuasive adjectives found in the brochure belong to the beauty semantic field (“perfect”, “splendid”, “charming”, “fascinating”, “picturesque”, “elegant”, “beautiful”, “amazing”), followed by a smaller number of adjectives used to describe the uniqueness and desirability of Treviso and its scenic spots (“loved”, “unique”, “excellent”). This aura of uniqueness is also created by the extensive

use of superlatives. A few examples are “the most typical part of the town”, “the most charming place in Treviso”, “one of the most beautiful and magical places of Treviso”, and “the most characteristic and well-known places of the town”.

While certainly observing a certain linguistic coherence throughout its structure, the use of promotional linguistic (and visual) devices in the target text is quite limited. The lack of promotional expressions in the target text can be traced back to the function of the language used in the Italian source text, which is predominantly informative. Being a faithful rendition of the original text, the target text retains such function, often disregarding the persuasive components of the brochure.

4. Conclusion

Persuasion encompasses all linguistic choices that aim at shaping the behaviour of an audience, or strengthen its beliefs (Halmari, Virtanen 2005: 5). Employing persuasive strategies in tourism texts implies an alteration in the tourists’ behaviour, thus changing their status from readers to customers. The rendering of the promotional value of tourism texts is a crucial part of tourism translation, which attempts at delivering a final product that is equally efficient in the target culture by employing certain linguistic tactics.

As specific types of tourism communication, tourism brochures act as substitutes for “a product which cannot be physically seen or inspected prior to purchase” (Holloway 2004), while providing tourists with the essential information about the travel destination. Therefore, successful tourism brochures must be both informative and persuasive. To reach this aim, they must rely heavily on the use of visual and verbal components.

The analysis of a real-printed tourism brochure has been used to outline the role persuasive elements play in communicating the promotional value of a tourist destination. Although the structural features of the brochure broadly adhere to the genre’s standards, there is still definitely room for improvement in terms of persuasive communication. Avoiding the overuse of calqued terms and expressions may, for instance, stimulate a more meaningful contact with the target public.

To sum up, it is important to keep in mind that translating tourism brochures does not only involve a lexical transfer, but a cultural transfer above all. The promotional scope of a brochure can, in fact, be only achieved through the strategic interaction of information and persuasion, meaning that the translator must not only focus on linguistic accuracy, but primarily create an emotional connection with its intended readership to make the tourist destination desirable.

References

- Agorni M., 2012, "Questions of Mediation in the Translation of Tourist Texts", *Altre Modernità*, pp. 1-11.
- Agorni M., 2016, "Tourism Across Languages and Cultures: Accessibility Through Translation", *Cultus* 2(9), pp. 13-27.
- Aixelá F. J., 1996, "Culture-Specific Items in Translation", in R. Álvarez, C. Á. Vidal (a cura di), *Translation, Power, Subversion, Multilingual Matters*, Clevedon, Philadelphia, pp. 52-78.
- Bhatia V., 2015, "Critical Genre Analysis: Theoretical Preliminaries", *HERMES* 27(54), pp. 9-20.
- Calvi M. V., 2000, *Il linguaggio spagnolo del turismo*, Baroni, Viareggio-Lucca.
- Cappelli G., 2007, "The Translation of Tourism-Related Websites and Localization: Problems and Perspective", in A. Baicchi (a cura di), *Voices on Translation, RILA*, pp. 97-115, pp. 1-23, in https://www.gloriacappelli.it/wp-content/uploads/2007/08/cappelli_tourism-website-translation.pdf (ultima consultazione 02/02/2022)
- Dann G., 1996, *The Language of Tourism. A Sociolinguistic Perspective*, CABI, Wallingford.
- De Mooij M., 2010, *Global Marketing and Advertising. Understanding Cultural Paradoxes. Third Edition*, SAGE, Thousand Oaks (CA).
- Durán Muñoz I., 2011, "Tourist Translations as a Mediation Tool: Misunderstandings and Difficulties", *Cadernos de Tradução* 1(27), pp. 29-49.
- Francesconi S., 2007, *English for Tourism Promotion: Italy in British Tourism Texts*, Hoepli Milano.
- Francesconi S., 2011, "Images and writing in tourist brochures", *Journal of Tourism and Cultural Change* 9(4), pp. 341-356.

- Halmari H., Virtanen T., 2005, *Persuasion Across Genres: A Linguistic Approach*, John Benjamins, Amsterdam.
- Harvey M., 2003, "A beginner's course in legal translation: The case of culture-bound terms", Université Lumière Lyon 2, Lyon, pp. 1-9, in <http://www.tradulex.com/Actes2000/harvey.pdf> (ultima consultazione 28/01/2022)
- Holloway C., 2004, *Marketing for Tourism*, Pearson Education, Harlow (ESS).
- House J., 2001, "Translation Quality Assessment: Linguistic Description versus Social Evaluation", *Meta* 46(2), pp. 243-257.
- Katan D., 2009, "Translation as Intercultural Communication", in J. Munday (a cura di), *The Routledge Companion to Translation Studies*, Routledge, London, pp. 74-92.
- Kress G., Van Leeuwen T., 2006 [I ed. 1996], *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Routledge, London.
- Krippendorf J., 1987, *The Holiday Makers. Understanding the Impact of Leisure and Travel*, Butterworth-Heinemann, Oxford.
- Maci S., 2013, *Tourism Discourse: Professional, Promotional and Digital Voices*, ECI, Genova.
- Manca E., 2016, *Persuasion in Tourism Discourse: Methodologies and Models*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.
- Mocini R., 2009, "The Verbal Discourse of Tourist Brochures", *Annali* 5, pp. 153-164.
- Nigro M. G., 2006, *Il linguaggio specialistico del turismo. Aspetti storici, teorici e traduttivi*, Aracne, Roma.
- Osimo B., 2011, *Manuale del Traduttore*, Hoepli, Milano.
- Torresi I., 2007, "Translating the Visual. The Importance of Visual Elements in the Translation of Advertising across Cultures", in D. Kenny, K. Ryou (a cura di), *Across Boundaries: International Perspectives on Translation Studies*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, pp. 38-55.
- Yang W., 2010, "Brief Study on Domestication and Foreignization in Translation", *Journal of Language Teaching and Research* 1(1), pp. 77-80.

RECENSIONI

Angela Ferrari, Letizia Lala, 2021, *Interpunzioni creative,* *Esempi letterari degli anni Duemila,* Cesati, Firenze

ANTONELLA DE BLASIO*

Il punteggiare, oltre ad essere un'attività soggetta a regole precise, consente anche delle variazioni creative, alternative agli impieghi codificati dalle grammatiche. È su questo aspetto, e nello specifico sugli usi non standard della punteggiatura italiana contemporanea, che si concentra *Interpunzioni creative*, testo scritto a quattro mani da Angela Ferrari, ordinaria di linguistica italiana all'università di Basilea e Letizia Lala, docente di linguistica italiana all'università di Losanna. Come rivela il sottotitolo – esempi letterari dagli anni Duemila – gli usi non convenzionali della punteggiatura vengono indagati attraverso alcuni brani tratti da 69 romanzi italiani pubblicati tra il 2000 e il 2020.

Un capitolo introduttivo, di tipo teorico, è dedicato alle funzioni base della punteggiatura, tra usi standard e usi creativi, e, nell'ultima parte, presenta il *corpus* da cui sono tratti gli esempi: oltre 5 milioni di parole provenienti da 69 romanzi di 53 scrittori selezionati tra i più letti degli ultimi vent'anni, tra i quali Carmine Abate, Niccolò Ammaniti, Carlo Lucarelli, Gianluca Carofiglio, Giancarlo De Cataldo, Maurizio De Giovanni, Elena Ferrante, Nicola Lagioia, Carlo Lucarelli, Margaret Mazzantini, Melania Mazzucco, Antonio Scurati, Walter Siti, Mariolina Venezia, solo per citarne alcuni.

I capitoli che seguono sono dedicati ciascuno a un segno interpuntivo, spiegandone le caratteristiche linguistiche e il valore comunicativo di base, per poi esplorarne i possibili usi creativi e

* Università Ecampus, antonella.deblasio@uniecampus.it

gli effetti di senso specifici che veicolano. Accanto agli impieghi di tipo comunicativo, dunque, in particolari condizioni enunciativo-testuali, è possibile riconoscere motivazioni d'uso diverse, ad esempio di tipo prosodico laddove la punteggiatura mette in scena aspetti del parlato.

Gli usi creativi del punto, oggetto del secondo capitolo, producono una frammentazione sintattica i cui effetti interpretativi sono diversi a seconda che il fenomeno riguardi i sintagmi o le frasi; possono inoltre avere una funzione prosodica («Sei un idiota, Denis. Entro domani smantelli la tua attività e ti trasferisci a Posillipo. Oppure ti faccio sbattere fuori dalla piësse. E dentro Poggioreale», Petrella, *Fragile è la notte*) e una funzione comunicativa – se ad esempio viene estratta un'informazione sintatticamente integrata nell'enunciato precedente («Dopo condanne simili, Delia sembra sentirsi meglio. Più intelligente della media delle persone», Mazzantini, *Nessuno si salva da solo*). Questa frammentazione, a livello tematico-referenziale, viene usata per offrire descrizioni in cui gli enti, gli stati e le proprietà si giustappongono («Era l'ultima cosa che mi sarei aspettato. Alberi. Ombra. Fresco», Ammaniti, *Io non ho paura*); a livello logico-argomentativo isola dei nuclei portanti («Salinas, lui, camminava avanti e indietro. Una sigaretta accesa tra le dita. Francese», Baricco, *Senza sangue*); sul piano enunciativo, può essere funzionale al cambiamento del punto di vista o al passaggio dalla narrazione al discorso («La vita è una sola e quando diventa bianca il mio computer è il miglior modo per colorarla: trovo sempre qualcuno con cui chattare [...]. Perché questo lo so fare: ascoltare gli altri. Mi fa stare bene», D'Avenia, *Bianca come il latte, rossa come il sangue*).

Il terzo capitolo si concentra sulla virgola che, quando usata in maniera non standard, isola delle unità informative non previste dalla sintassi, assumendo una funzione gerarchizzante. In questi casi può essere accompagnata dalla preposizione *e*, che contribuisce ad esempio a mettere in rilievo una porzione di contenuto («Coi pochi colleghi che invitava a casa discuteva quasi solo di politica, e finiva sempre per litigare», Cognetti, *Le otto montagne*). L'assenza della virgola, altra strategia creativa, può modulare le gerarchie di connessione sintattica o produrre effetti semantico-comunicativi come la capacità di ricreare la velocità del pensiero («Allora io ub-

bidisco così è felice ritorna buono e lascia stare mamma e dice che sono il più grande cacciatore che esiste», Missiroli, *Senza coda*). Un terzo uso non standard riguarda la cosiddetta virgola enunciativa, che sostituisce i segni di livello superiore, come i due punti o il punto («Comunque non protestano per niente, anzi, mi sembrano contenti, e allora anch'io non dico niente, cosa vuoi che dica?»), Mastrocola, *Una casa nel bosco*).

Gli usi creativi del punto e virgola vengono affrontati nel quarto capitolo, e riguardano la necessità di rendere trasparente la struttura sintattico-semantiche dell'enunciato; oppure i casi in cui il punto e virgola si sostituisce ai due punti, al punto, o viene posto in apertura e in chiusura del discorso indiretto; il punto e virgola, inoltre, può avere una funzione focalizzante («Era malizioso, quello sguardo; molto malizioso» Veronesi, *La forza del passato*).

I capitoli successivi, a partire dal *corpus* considerato, indagano il ventaglio delle possibilità creative in relazione ai due punti, alle parentesi tonde, alle lineette doppie, a quella singola, al punto interrogativo e a quello esclamativo.

L'ultimo capitolo è dedicato ai puntini di sospensione, tradizionalmente usati per segnalare costruzioni incomplete, oppure l'omissione di una porzione di contenuto nel caso delle citazioni. Nella scrittura contemporanea presa in analisi, i puntini di sospensione possono creativamente assumere una funzione comunicativa di tipo interattivo, stimolando il lettore a partecipare alla costruzione del significato del testo e, dunque, a elaborare delle inferenze («Difficile dire a un padre pescatore barcaiolo spiaggiaturisti che tu vuoi fare il latinista...Puoi dirgli: il medico, l'avvocato o l'ingegnere, ma il latinista no», Mastrocola, *Una barca nel bosco*); possono dare rilevanza alla porzione di testo che li segue; oppure possono imitare aspetti prosodici («Tu credi che lui sia...» la interrompe il padre. «Sì insomma...», Giordano, *La solitudine dei numeri primi*).

L'oltremodo ricco bagaglio di esempi proposti ci ricorda che la punteggiatura è una componente fondamentale della scrittura, poiché contribuisce a costruire l'argomentazione, modula la tensione narrativa e concorre a definire lo stile. Ferrari e Lala valutano il fenomeno interpuntivo da un punto di vista linguistico ma, allo stesso tempo, offrono degli strumenti per indagare i modi in cui i

segni tipografici possono alterare il nostro senso degli stili autoriali, e ci fanno riflettere su quanto questo stile venga definito proprio dalla punteggiatura. La loro analisi dei modi originali in cui viene utilizzata la punteggiatura da parte dei più apprezzati scrittori di narrativa italiana degli anni Duemila è un percorso che oscura provvisoriamente la luce delle parole per illuminare le persuasioni che i segni tipografici inducono nelle nostre letture.

Gli esempi proposti contengono, in miniatura, l'universo interpuntivo delle scrittrici e degli scrittori che compongono il *corpus*, permettendo di distinguere le loro voci, i loro timbri, e soprattutto il ritmo – monotono o in crescendo, lento o veloce, talora addirittura concitato – che danno alla narrazione. Il lettore, dunque, si adatta non solo al livello di realtà di un racconto o di un romanzo, ma anche alle sue convenzioni. A rendere la lettura un incontro dinamico e in evoluzione, che può accelerare il nostro battito cardiaco, farci sorridere o farci commuovere – a renderla dunque un'esperienza incarnata – non sono solo le parole, ma anche il ventaglio interpuntivo, che indica al lettore come modulare il suo respiro e dove focalizzare la sua attenzione. Lo stile interpuntivo di un testo, dunque, condiziona il ritmo di lettura ma anche l'atteggiamento cognitivo generale del lettore, ed è proprio la natura intrinseca della punteggiatura, il suo essere un sistema a partitura doppia, che ne permette un uso creativo.

Se Carlo Dossi, nella seconda metà dell'Ottocento, proponeva di riformare la punteggiatura della lingua italiana introducendo ad esempio "il due virgole" per indicare una pausa intermedia tra la virgola e il punto e virgola, l'inventario contemporaneo ricostruito dalle due studiose dimostra una grande mobilità della punteggiatura, che dunque è ancora oggetto di riflessione.

**Richard Baum, Maria Lieber, 2022,
Italienisch - die Erfindung Dantes.
*Die Grundlegung der ersten
Schrifttumsgemeinschaft Europas,*
Stauffenburg, Tübingen**

PAOLO NITTI*

Nel volume pubblicato da Stauffenburg Verlag, *Italienisch-die Erfindung Dantes* (Italiano, invenzione di Dante), gli autori Richard Baum e Maria Lieber, in collaborazione con Jutta Robens e Josephine Klingebeil, illustrano, attraverso un approccio innovativo, il percorso di indagine, vagabondaggio e riflessione compiuto dal poeta Dante Alighieri nel corso dell'evoluzione scrittoria che lo ha condotto alla stesura di un'opera ritenuta a livello internazionale immortale e sempiterna, ancor'oggi letta, studiata, recitata: la *Divina Commedia*. Gli stessi attribuiscono un altissimo valore letterario alla *Divina Commedia*, ponendola al pari delle opere esemplari di Omero e Virgilio, poiché in grado di affascinare e attirare a sé un pubblico vasto, variegato e contemporaneo. La pubblicazione, tuttavia, non è da intendersi e non si propone come un ulteriore contributo alla ricerca filologica dantesca, ma vuole completare il percorso avviato da Dante nel *De Vulgari Eloquentia* (rimasto incompiuto), nel mezzo di una personale ricerca, relativa a due quesiti linguistici a lui profondamente cari, ossia le modalità di strutturazione dell'uniformità della lingua latina e la ragione dell'onnipresenza della lingua in ambito letterario. Il trattato *De Vulgari Eloquentia*, diviso in due libri, già dal titolo esprime l'interesse del Poeta per la lingua latina volgare, ritenuta la lingua madre delle

* Università dell'Insubria, paolo.nitti@uninsubria.it

genti e rivestita di valore universale. Il volume si propone di indagare nel dettaglio l'evoluzione linguistica e poetica di Dante, la svolta letteraria e stilistica dal latino classico al latino volgare, chiarendo i passaggi che hanno portato alla fondazione della prima comunità letteraria europea, ossia la comunità italiana. Scopo del trattato è, quindi, descrivere poetica e letteratura dantesche e la genesi di tale comunità letteraria e della comunità della scrittura, in quanto *sui generis*, elemento in grado di ampliare gli orizzonti della politica culturale ed educativa.

Il volume si apre con una prefazione volta a sensibilizzare il lettore riguardo alle tematiche illustrate, a tappe, nei quattro capitoli successivi, ripartiti in diversi paragrafi. Si propone un'analisi del trattato sulla lingua volgare, partendo da riflessioni dedotte dall'incipit del frontespizio per collegare lo stesso alla pregressa poetica dantesca. Si documenta, quindi, la relazione definitasi negli anni tra il Poeta e le canzoni dei trovatori francesi e italiani, evidenziando il fine di documentare l'ultima tappa nel percorso evolutivo dell'opera dantesca verso la stesura della Divina Commedia. Gli autori chiariscono come per le finalità proposte dall'elaborato abbiano ritenuto sufficiente ricorrere alla versione tedesca della scrittura di Dante, ossia alle opere di Franz Dornseiff e Joseph Balogh del 1925, riproduzioni a loro avviso più fedeli all'originale rispetto a quella di Karl Ludwig Kannegiesser del 1845.

Il capitolo zero "Schrifttum und Schrifttumsgemeinschaft" (Scrittura e Comunità di scrittura) indaga la scrittura e la comunità della scrittura, ripercorrendo le diverse classificazioni dei dialetti italiani nelle opere di autori italiani e stranieri dal 1800 ai giorni nostri, la valenza della "geografia linguistica" e l'indagine "pre-scientifica" e "scientifica" dell'elemento "dialettale". Vengono fornite stime minime e massime relative al numero delle lingue parlate nel mondo, riportate da illustri produzioni linguistiche internazionali, soffermandosi sull'analisi dell'assunto che il "linguaggio", riprodotto nella scrittura, abbia consentito la nascita delle comunità letterarie e dell'indagine filologica.

Il primo capitolo "Dichtung und Poetik" (Poesia e Poetica) è dedicato alle origini e alla diffusione in Europa e in Italia della lingua provenzale e della poesia trobadorica e, quindi, alla conoscenza che di queste ultime possedeva Dante, e allo studio minu-

zioso, condotto nei loro riguardi. Gli autori svolgono un'indagine articolata e un'approfondita riflessione comparatistica e stilistica di estratti da opere di Dante e diverse Chanson dei trovatori, le cui figure e la cui terminologia vengono indagate approfonditamente anche nelle tre cantiche della *Divina Commedia* e nel *De Vulgari Eloquentia*. Dante, definito provenzale *avant lettre*, approfondisce lo studio linguistico delle Chanson e si allontana dallo stile delle *Rime nuove* per ripiegare verso rime difficili e termini duri, afferenti allo stile cupo del *trobar clus*. In seguito, si prendono in esame i riferimenti di trovatori come Danielis e Arnaut per la costruzione ritmica e fonetica di una nuova poesia, di cui fornisce indicazioni nel *De Vulgari Eloquentia*. L'indagine comparatistica e stilistica prosegue mediante la proposta di testi ampi di autori provenzali e le opere *Vita Nuova* e *Convivio*, in un rimando continuo di valorizzazioni contenutistiche, formali e strutturali, associate a riflessioni filosofiche. Avvia, quindi, il processo d'indagine e valorizzazione della lingua volgare italiana nel confronto coi volgari "altri", lingua riconosciuta come in continua evoluzione nelle diverse città peninsulari. Definisce le caratteristiche peculiari della lingua latina, riproponendosi d'indagare nel *De Vulgari Eloquentia* i limiti e le forme della lingua latina volgare. Gli autori proseguono l'indagine stilistica del trattato per mano di scrittori stranieri che ne hanno fatto il proprio ambito di ricerca specialistica, declinando e definendo i capitoli della poetica dantesca e soffermandosi sul processo di scelta del volgare latino, unico sopra tutti i volgari, adottato per la *Commedia* e che Dante voleva affermare come "mezzo per fare poesia".

Il capitolo secondo "Die Begründung einer Literatur" (Fondamento di una letteratura) prosegue il percorso del Poeta verso l'approfondimento, la scelta e la definizione del volgare latino, distinguendo tra espressione parlata e scritta, dove la prima rivestirebbe un ruolo naturale originario di appartenenza universale. Gli autori guidano il lettore nel processo di indagine svolto dal Poeta sull'origine delle lingue, a partire dai motivi dell'Antico Testamento e della nascita delle lingue dopo la caduta della Torre di Babele. Dante riconosce il valore mutabile della lingua parlata, attribuendole come caratteristica la "variabilità", derivante dall'instabilità dell'essere umano. La sua ricerca sull'eloquenza del volgare si spo-

sta nel contesto italiano di cui si fornisce un quadro articolato, dove il volgare si inserisce in un “paesaggio linguistico irrimediabilmente frammentato”, in cui il Poeta seleziona aree geografiche e linguistiche definite e distinte, eliminando i volgari non adatti alle finalità della sua ricerca. L'indagine coinvolge il volgare italiano, il latino di epoca classica, la comparazione tra lingua *d'oc*, *d'oïl* e l'analisi della grammatica filosofica a opera dei modisti. Da qui Dante si avvia verso una poetica rivolta alla strutturazione della scrittura italiana sempre in comparazione con le canzoni provenzali, tenendo come modello ineguagliabile la lingua e la letteratura latine. Si approda, quindi, alla *Divina Commedia*. Virgilio è il vate che guida e apre il cammino letterario e stilistico nelle cantiche, dopo la variazione del Poeta dalla poesia canzonale alla poesia epica romana e di fondamento omerico. Gli autori riconoscono in Dante il precursore dell'idea di unità linguistica italiana in volgare: la lingua che egli propone per la *Divina Commedia* è un italiano di sua invenzione e tale proposta fa di Dante una indiscutibile avanguardia.

Il terzo capitolo “Gian Giorgio Trissino und Dante” (Gian Giorgio Trissino e Dante) illustra la biografia letteraria e politica e la produzione poetica di Gian Giorgio Trissino, che scoprì una copia del *De Vulgari Eloquentia* nel 1515 e ne fece la propria guida letteraria, il suo “maestro”. Difensore del volgare dantesco contro la tradizione trecentesca riferita a Petrarca e Boccaccio, propose nei dibattiti letterari la ricerca linguistica del Poeta, dotata di carattere innovativo, ma priva di una connotazione geografica definita ed espressa in forma di bozza. Tradusse e modernizzò il trattato per i contemporanei, non limitandosi a una semplice riproduzione linguistica del testo, ma lavorando sul materiale autentico e sulle proprie opere poetiche con costruzioni maggiormente comuni e flessibili rispetto al latino dantesco. Adattò gli elementi lessicali e verbali all'italiano settentrionale, pur mantenendo parole prossime alla lingua classica. Elaborò i testi in base al significato e cambiò i titoli dei capitoli, nel tentativo di conciliare idee tradizionali (classiche) e moderne (linguaggio volgare).

Il quarto capitolo “Die Questione della lingua” (La questione della lingua) ripercorre e conclude le tappe nella stesura del *De Vulgari Eloquentia* e della profonda riflessione di Dante, definita,

appunto, dagli autori la “questione della lingua”. Tracciando il profilo della sua poetica e retorica si approda alla traduzione integrale in lingua tedesca dell’opera originale dal latino di Franz Dornseiff e Joseph Balogh del 1925. Gli autori proseguono con l’analisi stilistica, fonetica e metrica dei libri del trattato in correlazione continua, come nei capitoli precedenti, con le poesie provenzali francesi e italiane anche indicate da Dante. L’analisi si dirige, infine, verso la formulazione della *Commedia*, testo attuale recitato e commentato, in Italia, da attori noti, tra i quali Roberto Benigni, che sono riusciti a proporla ad un pubblico nazionale e a darne diffusione anche televisiva.

La monografia, destinata a un lettore appassionato e specialista, presenta come principale aspetto innovativo la sistematicità delle analisi condotte, coniugata con un assetto metodologico rigoroso e olistico, non rivolto alla letteratura italiana *stricto sensu*, ma di respiro più ampio.

INVIO DEI CONTRIBUTI E NORME REDAZIONALI

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 ottobre 2023
presso Digital Book srl – Città di Castello (PG)

