

LTO - Lingua e testi di oggi

Linguistica, didattica dell'italiano e traduzione



Rivista semestrale

anno 6
n. 2-2025



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 6
n. 2-2025



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

Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena), Paolo Nitti (Università dell’Insubria).

Vicedirezione

Giulio Facchetti (Università dell’Insubria), Donatella Troncarelli (Università per Stranieri di Siena).

Comitato Redazionale

Elena Ballarín (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuseppe Caruso (Università per Stranieri Siena), Micaela Grosso (Centro Interculturale di Torino), Giovanni Favata (Università degli Studi di Torino), Diana Peppoloni (Università degli Studi di Perugia).

Comitato Scientifico

Alvise Andreose, Università di Udine
 Marijana Alujević, Sveučilište u Splitu
 Salvo Bancheri, University of Toronto
 Helena Bažec, Univerza na Primorskem
 Gaetano Berruto (Professore Emerito), già
 Università di Torino e Università di Zurigo
 Lucia Bertolini, Università eCampus
 Césareo Calvo, Universitat de València
 Gabriella Cartago Scattaglia, Università
 di Milano
 Lorenzo Coveri, Accademia della Crusca
 Sandra Covino, Università per Stranieri
 di Perugia
 Federico Della Corte, Università eCampus
 Anna De Meo, Università di Napoli
 “L'Orientale”
 Chiara De Santi, Farmingdale University
 Cristiana De Santis, Alma Mater Università
 Bologna
 Angela Ferrari, Universität Basel
 Fabio Finotti (Professor Emeritus),
 Pennsylvania University of Philadelphia
 Giuliana Fiorentino, Università del Molise
 Fabiana Fusco, Università di Udine
 Alberto Gelmi, Vassar College, New York
 Marco Giola, Università eCampus
 Riccardo Gualdo, Università della Toscana
 Viterbo
 Elżbieta Jamrozik, Uniwersytet Warszawski
 Imsuk Jung, Università per Stranieri di
 Siena
 Sara Laviosa, Università di Bari
 Maria Lieber, Technische Universität
 Dresden
 Sergio Lubello, Università di Salerno
 Manuela Manfredini, Università di Genova

Emilio Manzotti, Università della Svizzera
 Italiana
 Giada Mattarucco, Università per Stra-
 nieri di Siena
 Magdalena Nigoević, Sveučilište u Splitu
 Massimo Palermo, Università per Stra-
 nieri di Siena
 Giuseppe Patota, Università di Siena,
 sezione di Arezzo
 Bich Ngoc Pham, Hanoi University
 Franco Pierno, University of Toronto
 Elena Pistolesi, Università Stranieri Perugia
 Sergio Portelli, Università di Malta
 Daniel Reimann, Universität Duisburg-
 Essen
 Fabio Rossi, Università di Messina
 Daniel Russo, Università dell'Insubria
 Francesco Sabatini, Accademia della Crusca
 Matteo Santipolo, Università di Padova
 Rosaria Sardo, Università di Catania
 Carmela Scala, Rutgers University
 Gianni Sibilla, Università Cattolica di
 Milano
 Antonio Sorella, Università G. d'Annunzio
 Chieti-Pescara
 Mario Squartini, Università di Torino
 Stefano Telve, Università della Toscana
 Viterbo
 Elisa Tonani, Università di Genova
 Elisabetta Tonello, Università eCampus
 Leonarda Trapassi, Universidad de Sevilla
 Carmen Van den Bergh, Universiteit Leiden
 Matteo Viale, Alma Mater Università
 Bologna
 Alessandra Vicentini, Università dell'In-
 subria

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 10 anni dall'uscita di ogni numero della Rivista. 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.

ISSN: 2724-6701

© 2025 proprietà letteraria riservata

Franco Cesati Editore

via Guasti, 2 - 50134 Firenze

www.francocesatieditore.com

email: info@francocesatieditore.com

SOMMARIO

<i>Introduzione</i>	» 7
PIERANGELA DIADORI, Università per Stranieri di Siena	

ATTRAVERSO IL TESTO

<i>Il DIA come strumento per la didattica dell'italiano accademico a stranieri</i>	» 13
MICHELA DOTA, Università degli Studi di Milano	

<i>Punti di incontro tra il Volume Complementare e l'IA: mediare a livello testuale e strategie di mediazione in italiano L1</i>	» 29
IVANA FRATTER, Università eCampus	

<i>Facilitare (i processi) per semplificare (i testi). Didattica della lingua e competenza testuale in italiano L2: spunti da un percorso</i>	» 53
ROSSELLA ABBATICCHIO, Università di Bari "Aldo Moro"	

<i>Attività riflessive nella classe plurilingue: il discorso metalinguistico e la gestione della conoscenza in interazioni tra pari</i>	» 69
ROSA PUGLIESE, Università di Bologna	
GRETA ZANONI, Università di Bologna	

DA TESTO A TESTO

<i>La traduzione di testi letterari dall'italiano al maltese</i>	» 87
SERGIO PORTELLI, Università degli Studi di Malta	

<i>Dialecto e variazioni linguistiche nella traduzione francese di Sik-Sik di Eduardo De Filippo</i>	» 97
ANTONIETTA BIVONA, Università degli Studi di Enna	
"Kore"	

Legal chatbots performing legal translations » 113
PATRIZIA GIAMPIERI, Università degli Studi di Perugia

RECENSIONI

Daniele Baglioni, Davide Mastrantonio, 2024, *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico*, Loescher, Torino » 129
DONATELLA TRONCARELLI, Università per Stranieri di Siena

Invio dei contributi e norme redazionali » 135

Introduzione

PIERANGELA DIADORI*

Questo numero della rivista LTO, che accoglie contributi dedicati a testi recenti in lingua italiana, con riflessioni di tipo linguistico, didattico e traduttivo, accoglie, previo referaggio, sette saggi (i primi quattro sono dedicati al testo, sia scritto che orale, in ambito didattico, gli altri tre a casi esemplari di ambito traduttivo) e una recensione.

Il primo saggio, di Michela Dota, dal titolo *Il DIA come strumento per la didattica dell'italiano accademico a stranieri*, presenta una proposta di sfruttamento didattico del *Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali* (DIA) (Mastrantonio et al. 2024) che conta circa 800.000 token reperiti in tre generi testuali (articolo di ricerca, manuale universitario e voce enciclopedica). A partire da un articolo divulgativo edito nel 2023 viene proposto un percorso per livelli avanzati (e successivamente un adattamento per livelli intermedi) finalizzato al fissaggio del lessico accademico,

Il secondo, di Ivana Fratter, dal titolo *Punti di incontro tra il Volume Complementare e l'IA: mediare a livello testuale e strategie di mediazione in italiano L1*, indaga su come l'Intelligenza Artificiale (IA), e in particolare ChatGPT, può facilitare lo sviluppo della competenza testuale nell'ambito dei corsi per il recupero degli Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA) di lingua italiana, in riferimento alla comprensione e alla trasformazione dei testi. La capacità di riassumere in particolare rappresenta un obiettivo di grande rilievo in vista dell'esame OFA e viene messa in relazione con i descrittori di competenza relativi alla capacità di mediare a livello testuale individuati dal *Volume Complementare* del QCER (2020).

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

Il terzo, di Rossella Abbaticchio, dal titolo *Facilitare (i processi) per semplificare (i testi). Didattica della lingua e competenza testuale in italiano L2: spunti da un percorso*, affronta il tema della semplificazione testuale da una prospettiva centrata sui processi cognitivi dell'apprendente. Secondo l'autrice non si tratta di ridurre la complessità linguistica di un testo, ma piuttosto di spostare l'attenzione dal prodotto al processo, interpretando la comprensibilità testuale come esito di una relazione dinamica tra testo, lettore e contesto didattico. A sostegno di quanto indicato nelle premesse, l'autrice confronta l'efficacia di due approcci didattici, di cui il secondo si dimostra più efficace: da una parte l'uso di testi semplificati e dall'altra l'uso di testi autentici accompagnati da attività di facilitazione testuale.

Il quarto, di Rosa Pugliese e Greta Zanoni, dal titolo *Attività riflessive nella classe plurilingue: il discorso metalinguistico e la gestione della conoscenza in interazioni tra pari*, affronta il caso dell'interazione in una classe plurilingue della scuola secondaria di primo grado, con riferimento all'emergere delle pratiche riflessive che si sviluppano spontaneamente fra gli alunni in assenza di una guida diretta dell'insegnante. Le autrici analizzano in dettaglio, secondo la prospettiva dell'Analisi Conversazionale, due brevi episodi discorsivi (videoregistrati e trascritti) in cui gli allievi commentano e negoziano aspetti lessicali e sociolinguistici delle lingue e dei dialetti coinvolti nell'attività didattica (la parola dialettale *goza* e il tecnicismo *idroponica*), mostrando come la riflessione metalinguistica rappresenti un momento di grande rilevanza per la condivisione di conoscenze fra pari nel contesto classe.

Apri la sezione dedicata al testo tradotto il saggio di Sergio Portelli, dal titolo *La traduzione di testi letterari dall'italiano al maltese*, in cui, tenendo conto del contesto linguistico e culturale di Malta, l'autore fornisce una panoramica della traduzione in maltese di testi letterari italiani in prosa e in poesia fino a tutto il 2024, con particolare riferimento all'ultimo decennio. Sebbene la larga diffusione dell'inglese a Malta riduca la necessità e l'interesse per leggere letteratura tradotta in maltese, l'autore ha individuato due filoni di opere italiane tradotte in maltese dall'inizio del Novecento, cioè il romanzo storico e quello d'appendice, oltre a quelle classiche come la *Divina Commedia* di Dante Alighieri e *I Sepolcri* di Ugo Foscolo. La scelta delle opere più

recenti è spesso dettata dal desiderio di contribuire allo sviluppo della lingua e della letteratura maltese attraverso la traduzione, ma il numero di opere resta sempre molto ridotto (una ventina negli ultimi dieci anni).

Segue il saggio di Antonietta Bivona dal titolo *Dialetto e variazioni linguistiche nella traduzione francese di Sik-Sik di Eduardo De Filippo* che esamina la traduzione in francese di Huguette Hattem (2021) dell'opera di Eduardo De Filippo dal titolo *Sik-Sik, l'artefice magico*. L'autrice discute le problematiche derivanti dalla necessità di gestire la mescolanza di italiano e dialetto napoletano dell'originale, nonché la presenza di espressioni idiomatiche e i casi di umorismo verbale, con conseguenti perdite dovute alla difficoltà di rendere l'ampia gamma di variazione sociolinguistica in una lingua, come il francese, in cui la variazione è caratterizzata soprattutto a livello diastratico.

Infine il saggio di Patrizia Giampieri dal titolo *Legal chatbots performing legal translations* affronta il caso della traduzione automatica in ambito legale analizzando la traduzione (in lingua inglese) realizzata mediante tre chatbot giuridiche (AptusAI, ChatLaw e FreeLawChat) di un estratto di un contratto di mutuo redatto in italiano. Il confronto con la traduzione umana in inglese dello stesso testo, eseguita mediante consultazione di un corpus giuridico, permette di evidenziare una serie di errori e carenze delle traduzioni automatiche e la necessità di un revisore competente sia sul piano linguistico che giuridico.

Chiude questo numero di «LTO» la recensione di Donatella Troncarelli al volume di Daniele Baglioni e Davide Mastrantonio, dal titolo *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico*, pubblicato nel 2024 dalla casa editrice Loescher di Torino. Si tratta di un sillabo organizzato in due sezioni che tengono conto delle esigenze linguistico-comunicative degli studenti universitari internazionali: la prima comprende indicazioni relative alle funzioni comunicative, alle tipologie testuali e al lessico, la seconda è dedicata alle competenze grammaticali (fonetica, fonologia, prosodia e grafia, morfologia, sintassi, testualità), in una sintesi originale tra approccio grammaticale, funzionale e testuale.

L'occasione è gradita per ringraziare le autrici e gli autori che hanno contribuito alla rivista, scegliendola come sede per la disseminazione scientifica delle loro ricerche.

ATTRAVERSO IL TESTO

Il DIA come strumento per la didattica dell'italiano accademico a stranieri

MICHELA DOTA*

Sintesi: Il contributo illustra una proposta di didattica del lessico accademico a stranieri, con riferimento al *Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali* (DIA), frutto di un progetto PRIN 2022 PNRR (Mastrantonio *et al.* 2024). Il dizionario on line si basa su un corpus appositamente allestito, di circa 800.000 token, trasversale ai saperi e ripartito su tre generi testuali (articolo di ricerca, manuale universitario e voce enciclopedica). Nel contributo, dopo aver brevemente definito il concetto di italiano accademico e aver presentato sommariamente il DIA, muovendo da un testo esemplificativo (un articolo divulgativo) edito nel 2023, si propone un percorso di osservazione e fissaggio del lessico accademico per livelli di competenza avanzati; il percorso si ispira al modello di Nation (2007; 2013), già sfruttato nella didattica del lessico accademico inglese (Coxhead, Hang Nguyen 2023). Si propone, infine, un adattamento del percorso per un livello intermedio.

Parole chiave: Italiano accademico, Testo concettuale, Funzioni comunicative, Dizionario dell'italiano accademico, Didattica dell'italiano L2/LS.

* Università degli Studi di Milano, michela.dota@unimi.it. Contributo elaborato nell'ambito del progetto "Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali (DIA)", Prot. P2022CFEE, finanziato dall'Unione Europea – Next-Generation EU – PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA (PNRR) – MISSIONE 4 COMPONENTE 2, INVESTIMENTO 1.1 Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) – CUP N. G53D23007160001 (Unità di ricerca dell'Università degli Studi di Milano).

Abstract: This paper presents a proposal for teaching academic vocabulary to foreign learners, with reference to the *Dictionary of Academic Italian: Textual Forms and Functions* (DIA), the result of a PRIN 2022 PNRR project (Mastrantonio *et al.* 2024). The online dictionary is based on a specially compiled corpus of approximately 800,000 tokens, covering a range of subjects and divided into three text genres (research papers, university handbooks and encyclopedic entries). In this contribution, after briefly defining the concept of academic Italian and summarising the DIA, starting from an example text (a popular article) published in 2023, we propose a path for observing and establishing academic vocabulary for advanced levels of proficiency. The course is inspired by Nation's model (2007; 2013), which has already been used in teaching English academic vocabulary (Coxhead, Hang Nguyen 2023). Finally, an adaptation of the activity for an intermediate level is proposed.

Keywords: Academic Italian, Abstract Text, Communicative Functions, Dictionary of Academic Italian, Teaching Italian as a Second/Foreign Language.

1. Introduzione

Con “italiano accademico” in questo contributo non ci riferiamo esclusivamente all’italiano in contesto universitario¹, bensì all’italiano impiegato più in generale quale vettore di testi concettuali e astratti², che non sono esclusivamente prodotti per e nell’u-

1 In questo senso, per l’italiano L2/LS cfr. da ultimo Baglioni, Mastrantonio 2024; Ballarin 2017; Ballarin, Nitti 2020a; Grandi 2025; Pagliara 2025; Pierantozzi, Sisti 2020; per l’italiano L1 cfr. D’Aguanno, Tarallo 2020; Lubello, 2019; Rossi 2025.

2 La denominazione “testo astratto” appartiene al QCER-VC, mentre “testo concettuale” si deve a Hatim 1984; per una problematizzazione della tipologia testuale in cui inquadrare l’italiano accademico nella nostra accezione cfr. Mastrantonio *et al.* 2024: 7-9. Pure idoneo, in termini glottodidattici funzionalisti, sarebbe il riferimento ai singoli generi testuali, come la voce enciclopedica o l’ar-

niversità; l'accezione di "accademico" qui considerata è da intendersi come calco semantico dall'inglese *academic*, 'connected to schools, colleges, and universities, or connected with studying and thinking, not with practical skills' (Cambridge Dictionary, s.v.). Si può dunque descriverlo come un italiano caratterizzato dall'apporto di uno o più linguaggi specialistici (Gualdo, Telve 2011) o microlingue (Balboni 2000; Ballarin, Nitti 2020b), innestate su un registro neutro o formale che, per quanto concerne il lessico non settoriale, si distingue per la ricorsività di espressioni che risultano trasversali alle diverse discipline, perché connesse con la rappresentazione del sapere e il modo di organizzarla in un testo. Questo lessico, ritenuto depotenziato per una sua porzione (Gualdo, Telve 2011: 211), è stato variamente denominato come lessico intellettuale (Gregory 1985; Serianni 2019), lessico della conoscenza (Ferreri 2005, Gallina 2018, La Grassa 2020: 41-42), lessico astratto (D'Aguanno 2019b), lessico epistemologico (Ferrucci 2025) e, appunto, lessico accademico (D'Aguanno 2019a; Spina 2010). Pur da diverse angolazioni, tutte le denominazioni focalizzano l'implicazione di questo lessico trasversale con i meccanismi linguistico-cognitivi di rappresentazione e comunicazione dei saperi.

Vista la tipologia di testi in cui più facilmente si realizza questo registro, nella didattica dell'italiano L1 potrebbe affiorare sin dall'istruzione secondaria (Lavinio 2022); nella didattica dell'italiano LS, come suggerito già nel QCER, potrà affiorare dal livello intermedio, per intensificare la sua presenza nei livelli avanzati: la stessa manualistica di italiano a stranieri abbonda di testi concettuali, concernenti vari aspetti della società e cultura italiane progressivamente più complessi, proprio in corrispondenza di questi livelli; e alcuni manuali focalizzano all'occorrenza proprio il lessico in questione, associandolo alla funzione comunicativa pertinente (Dota, Prada in corso di stampa). Non esiste però ancora un registro completo delle forme possibili, che renda conto dei loro significati e delle rispettive funzioni attivate nei testi concettuali (talvolta plurimi per una stessa forma); né una rassegna delle costruzioni morfosintattiche in cui possono essere implicate; né, ancora, un resoconto della rete di funzioni con le quali la singola voce intera-

ticolo di ricerca, indagati dalla *genre analysis* (Shaw 2016), con proficue ricadute sull'EAP (*English for Academic Purposes*).

gisce, generando una catena di funzioni (e quindi di espressioni a quelle connesse), tendenzialmente ricorrenti e perciò prevedibili, specie in relazione a un genere testuale (Shaw 2016). Sono questi gli obiettivi cui mira il progetto PRIN 2022 PNRR DIA (“Dizionario dell’italiano accademico: forme e funzioni testuali”), fondandosi sull’analisi di un corpus di testi scritti che testimonia l’italiano accademico sincronico per tre macroaree del sapere (umanistica, giuridico-economica, scientifica)³. Dal corpus sono state ricavate le informazioni che compongono le voci lemma (suddivise nelle sezioni “definizione”, “forma e costruzione”, “funzionamento” ed “esempi”) e le voci funzione⁴. Al termine del progetto, previsto per la fine di febbraio 2026, il dizionario conterà almeno 60 voci lemma e 15 voci funzione; sebbene non sia esaustivo, potrà rivelarsi un utile strumento di supporto alla didattica dell’italiano accademico e della comprensione e produzione dei testi concettuali, specie scritti, per studenti nativi e non nativi. Nel seguito del contributo se ne presentano alcune possibili applicazioni per l’italiano LS, che intendono esplicitare le regolarità funzionali e morfosintattiche che strutturano i testi concettuali. Si offre quindi un modello trasferibile, volto a sostenere sia la comprensione, sia la produzione di testi accademici. La proposta muove da un testo esemplificativo, comparabile – per temi e complessità – con gli input testuali adeguati a un livello di competenza avanzato. La procedura illustrata, adattabile a qualsiasi testo consimile, si ispira al modello di Nation (2007; 2013) per la didattica del lessico, ormai rodato per l’inglese accademico (Coxhead, Hang Nguyen 2023). Come noto, il modello prevede quattro tipi di azioni: fornire un input focalizzato sul significato, attraverso la lettura e l’ascolto; sollecitare un output focalizzato sul significato, attraverso la produzione scritta e orale; predisporre le condizioni per un apprendimento focalizzato sulla lingua, attraverso attività di focus sulla forma; infine, fornire occasioni per sviluppare la fluenza d’uso del lessico focalizzato. Nella parte conclusiva del contributo si suggerirà qualche spunto per impiegare il DIA sin dal livello intermedio.

3 Sulla fisionomia del corpus si rinvia a Mastrantonio *et al.* 2024: 580-591.

4 Il DIA, in graduale allestimento, è consultabile in rete all’indirizzo <https://pric.unive.it/progetti/dia/home>. Alle sezioni citate si aggiungono, in entrambi i tipi di voce, le “note”, contenenti approfondimenti e riferimenti bibliografici.

2. La proposta di attività

2.1. Input significativo e focus sulla forma

Si propone come testo input un articolo tratto dal magazine online Treccani *Lingua italiana*, *Al è dut diviers: la variazione linguistica in friulano, lombardo e veneto in Brasile* di Alberto Frasson⁵, dedicato al talian, *koiné* dialettale a base veneta innestatasi in Brasile a seguito dell'emigrazione italiana oltreoceano (Bagna 2011); l'argomento rientra nei possibili approfondimenti sociolinguistici e storico-culturali solitamente proposti nella manualistica di livello avanzato. Il/la docente sottoporrà dunque il capoverso iniziale, evidenziando le espressioni di nostro interesse (qui in corsivo):

Accade spesso che lingue ereditarie molto simili tra loro tendano a convergere: se i parlanti di varietà linguistiche simili si trovano a convivere all'interno della stessa comunità di migranti o di discendenti, spesso ha luogo un livellamento, una riduzione della differenza tra le lingue (Trudgill). Nel caso del Brasile, la comunità dei discendenti italiani è molto unita e forte: negli anni si è formata l'identità culturale "talian", che include elementi della tradizione friulana, lombarda e veneta. Anche se il termine "talian" viene talvolta usato per indicare le lingue ereditarie parlate dai discendenti dei migranti, queste varietà non mostrano alcun livellamento o convergenza e l'influsso del portoghese, la lingua dominante, è limitato; l'uso di "talian" come termine ombrello per le tre varietà linguistiche è quindi improprio, in quanto queste lingue costituiscono sistemi diversi e hanno subito evoluzioni autonome. Per dirlo nei termini di un partecipante alla raccolta dati per il progetto Microcontact, un novantaseienne brasiliano discendente di immigrati dalla provincia di Udine, "il furlan al è dut diviers": il friulano è del tutto diverso.

Al contempo fornirà un elenco di funzioni comunicative (estrapolandole dal DIA o da Mastrantonio *et al.* 2024: 12-14), cui l'apprendente dovrà abbinare le voci evidenziate; per il nostro campione, le funzioni fornite potranno essere "presentare un fenomeno" (*accade, ha luogo, è, mostrano*), "indicare identità e

5 https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Microcontact2/3_Frasson.html.

definire” (*costituiscono*), “stabilire cause” (*in quanto*), “riformulare” (*Per dirlo nei termini*), “stabilire rapporti generale-particolare” (*nel caso di*), “indicare proprietà” (*elementi*), “indicare una conclusione logica” (*quindi*), “concedere” (*anche se*). Dalla raccolta delle forme si potrà avviare, o richiamare, qualche considerazione sulle consuetudini linguistiche dell’attuale comunità scientifica discorsiva italiana, ovvero che le osservazioni e i ritrovati, specie se di studi sperimentali, sono solitamente espressi in modo impersonale (*accade che*) o con personificazione dei contenuti (*un livellamento ha luogo, queste varietà non mostrano*). Si potrà poi chiedere agli apprendenti di ampliare la lista di parole per ciascuna funzione, avvalendosi in primo luogo delle loro preconoscenze; in altre parole, si chiederà agli studenti quali altre espressioni conoscono per esprimere le funzioni comunicative date. Sarà facilmente ampliata la lista relativa all’esprimere una causa, al proporre degli esempi, al riformulare ed eventualmente al presentare un fenomeno: espressioni prototipiche come *si osserva, si registra*, che presentano il tratto già citato dell’impersonalità, potrebbero essere acquisite sin dai livelli intermedi. Una volta raccolti *in plenum* tutti gli equivalenti funzionali noti, si potrà cercarne altri sul DIA, attraverso la consultazione delle voci funzioni e del lemmario. Si farà quindi notare agli apprendenti che le funzioni comunicative nel DIA sono raggruppate in piani del testo, cioè livelli che concernono aspetti diversi della costruzione di un testo, ma tra loro interagenti: la rappresentazione del fenomeno descritto (piano dei fenomeni), il punto di vista sulla rappresentazione stessa (piano del punto di vista), l’organizzazione testuale (piano dell’organizzazione del testo), cui si potrebbe aggiungere la gestione dello scopo comunicativo del testo. Dopo aver riflettuto sul significato dei piani (anche ricorrendo alle relative spiegazioni presenti nel DIA), si potranno invitare gli studenti ad attribuire le funzioni considerate al gruppo pertinente; a parte la funzione di “concedere”, pertinente al piano del punto di vista, e del “riformulare”, relativa al piano della gestione dello scopo comunicativo, le altre funzioni coinvolte nello stralcio esemplificativo ricadono nel piano dei fenomeni. Questa ripartizione delle funzioni in piani, lungi dall’essere futile, esplicita che, tanto nella comprensione quanto nella produzione dei testi concettuali (e non solo), è opportuno considerare e sorvegliare l’apporto di ciascun piano alla totalità

del testo. Si pensi soltanto alla delicatezza del piano del punto di vista, che concerne la polifonia nei testi (Calaresu 2022), spesso travisata dagli apprendenti (anche nativi).

Conclusa la prima fase, si potrà fornire una porzione del seguito del testo, rimaneggiato come un *cloze* “funzionale”, ossia contenente le indicazioni delle funzioni comunicative realizzate dalle espressioni mancanti, come nell’esempio seguente:

Inserisci nel testo le parole che esprimono le funzioni date tra parentesi.

Tra le tre lingue ereditarie, il veneto è quello più innovativo. _____ (1, presentare un fenomeno) cambiamenti nella distribuzione degli ausiliari con i verbi di movimento e dei pronomi soggetto clitici (Frasson). È comune sentire frasi come *ga rivà* (“è arrivato”), con l’ausiliare *avere*, al posto di *ze rivà*, con l’ausiliare *essere*. _____ (2, aggiungere un’informazione), il veneto brasiliano tende a omettere i pronomi clitici di terza persona: sono frequenti frasi come *la Maria ga see* (“Maria ha sete”), _____ (3, indicare differenze e contrasti) del veneto parlato in Italia, dove i pronomi clitici tendono a raddoppiare il soggetto (*La Maria la ga see*). _____ (4, indicare continuità tematica) cambiamenti indipendenti dal contatto con il portoghese, tratti tipici del veneto brasiliano, che _____ (5 e 6, dedurre logicamente) essere una varietà ancora in evoluzione. L’autonomia nel cambiamento è dimostrata dall’assenza di *influenza interlinguistica* (Hulk-Müller). _____ (7, presentare un fenomeno) influenza interlinguistica quando, _____ (8, stabilire rapporti generale-particolare), la lingua ereditaria permette più realizzazioni per la stessa struttura (come le condizioni di realizzazione del soggetto o la distribuzione degli ausiliari in veneto), _____ (9, indicare differenze e contrasti) la lingua dominante non mostra, per la stessa struttura, alcuna ambiguità, permettendo un’unica realizzazione.

Si potranno dare le chiavi dell’esercizio (*notarsi, inoltre, al contrario, trattarsi di, tratto, risultare, quindi, aversi, mentre*) oppure chiedere agli studenti di consultare il DIA per reperire le parole adeguate, preavvertendoli dell’ammissibilità di più soluzioni e ragionando quindi sui diversi esiti stilistici connessi alle diverse compilazioni; in entrambi i casi, tanto il funzionario quanto il lemmario del DIA potranno essere di supporto. Nel confezionare il *cloze* si può decidere, in alternativa, di concentrarsi su singoli piani del testo, focalizzando una volta soltanto le espressioni per

organizzare il testo, una seconda volta (su un testo diverso o su un paragrafo successivo) soltanto le espressioni del piano dei fenomeni ecc. L'associazione forma-funzioni potrà essere progressivamente consolidata attraverso la compilazione di diagrammi ragno o con l'ausilio di *flashcard*, molto efficaci nella ritenzione del vocabolario (Lindstromberg 2019); queste ultime avranno su un lato l'espressione, e dall'altro lato la funzione associata, eventualmente con le rispettive traduzioni nella L1 e/o, se disponibile del repertorio linguistico degli apprendenti, nell'inglese accademico.

2.2. Ancora focus sulla forma e produzione

Sulla base degli esercizi proposti, potrà essere evidente agli apprendenti che il testo può articolarsi in una sequenza di funzioni comunicative, di azioni codificate, espresse in modo prevedibile da certe parole. Potrà essere utile rendere più evidente questa impressione proponendo lo scheletro funzionale della lettura prescelta; nel caso dei paragrafi citati, si può ricavare un'articolazione generale come la seguente: presentare un fenomeno > stabilire rapporti generale-particolare > indicare proprietà > indicare cause > riformulare > indicare continuità tematica > presentare un fenomeno > aggiungere una informazione > indicare differenze e contrasti. Schematizzando la sequenza in una tabella che renda evidente la cooperazione dei diversi piani del testo, avremo:

Piano dei fenomeni	Piano dello scopo comunicativo	Piano dell'organizzazione del testo
Presentare un fenomeno	Riformulare	Indicare continuità tematica
Indicare differenze e contrasti +		Aggiungere un'informazione
Indicare proprietà		
Indicare cause		

Tab. 1 - Esempio di riepilogo dello scheletro di funzioni attivate in un testo e ripartite per piani

Possiamo quindi invitare gli apprendenti a scrivere un breve testo con le funzioni date ma su un argomento diverso, sul quale dovranno raccogliere previamente del materiale. Un argomento idoneo potrebbe essere “l’uso dei social network da parte degli italiani”: essendo sottoposto a fluttuazioni generazionali, permette di sfruttare la funzione di “indicare differenze e contrasti”, oltre alle altre, connesse con la descrizione del singolo fenomeno. L’attività può essere variamente guidata e supportata attraverso il DIA: si può chiedere di scrivere il testo, verificando a posteriori la struttura funzionale, aggiustandola se occorre e consultando il DIA per la scelta delle voci o delle interazioni possibili tra le funzioni; oppure si può vincolare la scrittura a una sequenza predefinita di funzioni, ricavandola dall’input testuale iniziale, ma realizzandola con unità lessicali diverse o, viceversa, chiedendo che si usino proprio le parole che nel testo originale codificano lo scheletro funzionale fornito. Proseguendo col nostro esempio avremmo allora lo scheletro seguente: *Accade che... Nel caso di.... elementi...in quanto.... Per dirla in altri termini... Si nota/nota-no... Inoltre... al contrario*. Il vincolo sulla sequenza di funzioni può essere connesso al genere testuale che si sta esercitando: come l’analisi di genere ha mostrato per l’inglese, ciascun genere testuale si basa su una struttura potenziale (*Generic Structural Potential*), che corrisponde alla gamma di strutture testuali disponibili all’interno di un genere. In altre parole, è possibile individuare, per ciascun genere testuale, una serie di mosse retoriche (*moves*), scomponibili in passi (*steps*), che tendenzialmente in quel dato genere si presentano nello stesso ordine, benché i passi non siano tutti ugualmente obbligatori (Shaw 2016). Sebbene per l’italiano non esistano attualmente studi sistematici analoghi⁶, un primo sondaggio di chi scrive, condotto sulle introduzioni degli articoli di ricerca del corpus DIA (Dota 2025), conferma la possibilità che si possa percorrere questa strada con profitto, non solo per le ricadute glottodidattiche. A dispetto della lacuna negli studi, come del resto è ormai consuetudine nella didattica delle lingue straniere, il docente dovrà preferibilmente orientare lo studente alla stesura di un genere testuale reale e specifico (per es. una

6 Si distinguono però gli studi di Załęska 2016 e Klimová 2014 e riferimenti.

recensione di un libro, un saggio argomentativo, un articolo divulgativo), fornendo un set di funzioni verosimilmente implicate con quel genere, divise per piani, chiedendo che vengano attivate nella produzione scritta almeno una volta. A questo fine, oltre che sfruttare le indicazioni che il DIA offre sulle interrelazioni più frequenti tra le funzioni, potrà essere proficuo sfruttare la sezione “forma e costruzione” di ciascuna voce lemma per far incamerare alcune strutture morfosintattiche ricorrenti nella prosa concettuale italiana: le costruzioni riportate nel DIA corrispondono a regolarità effettivamente riscontrate nel corpus, trasversali ai generi testuali che lo compongono e alle macroaree. Per ciascuna parola che esprime una funzione, si può dunque chiedere di usare almeno una costruzione registrata nel DIA (distinte nelle voci lemma, nella sezione “forma e costruzione”, con le lettere dell’alfabeto; cfr. Fig. 1) oppure vincolare all’uso di costruzioni specifiche, in base al livello di competenza degli apprendenti.

Forma e costruzione

La locuzione si costruisce in questo modo:

- a) è impersonale e dunque non ha un soggetto;
- b) compare nella maggior parte dei casi all’indicativo presente (*si tratta di*), ma si può trovare anche in altri tempi e modi (*si trattava di*, *trattandosi di* ecc.);
- c) è sempre seguita dalla preposizione *di* che introduce un argomento in forma di nome (es. 6: «*si tratta di un problema molto più complesso*») o talvolta di verbo all’infinito (es. «*si tratta di capire gli aspetti specifici*»);
- d) è usata più spesso a inizio frase, per es. dopo un punto fermo, un punto e virgola o dopo i due punti (es. 2, 3) ma può anche trovarsi in altre posizioni.

Fig. 1 - Il campo “forma e costruzione” per il lemma *trattarsi di* (Sakr 2025)

2.3. Attività alternative e sviluppo della fluenza

Per arricchire ulteriormente il percorso proposto, il docente potrà aggiungere, per la fase di input, l’ascolto di uno spezzone di una lezione universitaria (molte sono disponibili in rete sui canali istituzionali) o di un documentario, fornendo la trascrizione

del testo in forma di *cloze*, che porti l'attenzione dell'apprendente sul nostro lessico; la produzione scritta potrà essere sostituita o affiancata da una produzione orale, in forma di presentazione con slide e preparata con gli stessi scheletri funzionali visti per la proposta di scrittura, e che potranno eventualmente fungere da canovaccio durante l'esposizione. Per sviluppare l'uso fluente del lessico, si potranno incoraggiare diverse azioni, come 1) sollecitare gli apprendenti a evidenziare, con l'ausilio del DIA, tutte le parole singole e le unità plurilessicali accademiche in cui si imbattono nei propri testi, al di fuori del corso di italiano; 2) invitarli a tenere traccia di quante parole accademiche riescono a produrre per ogni nuovo testo; 3) scrivere un nuovo testo su un argomento già affrontato ma con un numero di espressioni accademiche maggiore rispetto alla produzione precedente; 4) invitare ad arricchire le proprie produzioni sollecitando ogni volta l'apprendente su un piano testuale diverso.

3. Usare il DIA dal livello intermedio

Benché la padronanza dei testi concettuali si collochi a livelli avanzati di competenza linguistica, può essere opportuno ragionare sul lessico accademico sin dal livello intermedio, considerato che, in molti casi, le funzioni comunicative attivate nei testi astratti sono attivabili anche nella comunicazione ordinaria; a differire è il registro, la ricchezza della codifica e la sistematicità con cui si ricorre a quelle funzioni (Mastrantonio *et al.* 2024). In altre parole, l'apprendente di livello intermedio già conosce e usa molte di quelle funzioni, sebbene le esprima con un lessico più ordinario e colloquiale; queste prenosce potranno agire da appiglio cui agganciare gli equivalenti di registro più formale, indispensabili alla comprensione di testi concettuali. Per fissare l'equivalenza funzionale si potrà sfruttare il campo "definizione" di ciascuna voce lemma del DIA, in cui si riporta almeno una parafrasi o un'espressione comune nella comunicazione ordinaria, per favorire la comprensione, da parte dell'apprendente, del significato funzionale del lessema (cfr. Fig. 2).

Definizione

Questa locuzione indica che nel seguito della frase si continua a parlare di un concetto o di un argomento che era già presente nella frase precedente. Una parafrasi equivalente è in molti casi *Quello di cui stiamo parlando è* (es. 3: «Gli aminoacidi di un polipeptide sono tenuti insieme da un legame peptidico: si tratta di [=] quello di cui stiamo parlando è] un legame covalente»).

Fig. 2 - Il campo “definizione” del lemma *trattarsi di*

Questo accorgimento consente di usare il dizionario sin dal livello B1, ad esempio lavorando su testi giornalistici in cui sono attivate le stesse funzioni, che possono essere espresse con equivalenti funzionali meno formali. Si tratta di un lavoro prezioso soprattutto in contesto universitario, cui spesso accedono utenti in mobilità internazionale con un livello di competenza inadeguato per fruire dei testi universitari scritti e orali in italiano. L'esplorazione dell'articolo giornalistico potrà articolarsi in modo analogo a quanto visto nei paragrafi precedenti, muovendo cioè dall'osservazione di alcune parole, previamente sottolineate dall'insegnante, e dall'abbinamento alla loro funzione; la ricerca nel dizionario delle voci focalizzate permetterà di valutare insieme all'insegnante il registro di appartenenza di ciascuna forma, considerando che molte delle parole del lessico accademico compaiono già nel vocabolario di base (sebbene talvolta con altra accezione) e che nel discorso giornalistico, oscillante tra ammiccamenti all'oralità, neutralità espressiva e ricercatezza (Bonomi 2016), possono percolare lessemi accademici di registro formale. All'attuale stato di avanzamento dei lavori, non sarà naturalmente possibile trovare nel DIA tutte le voci e tutti gli equivalenti riscontrabili nei testi; nondimeno la consultazione del dizionario, e l'esposizione alla sua struttura, dovrebbe spingere l'apprendente a interrogare il testo e la sua lingua in modo più consapevole, per provare a giungere in autonomia alla soluzione.

Riferimenti bibliografici

Baglioni D., Mastrantonio D. (a cura di), 2024, *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico*, Loescher, Torino.

- Bagna C., 2011, "America Latina", in M. Vedovelli (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma, pp. 305-357.
- Balboni P. E., 2000, *Le microlingue scientifico professionali*, UTET, Torino.
- Ballarin E., 2017, *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano come lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, Edizioni Accademiche Italiane, Saarbrücken.
- Ballarin E., Nitti P., 2020a, "Competenza testuale e italiano accademico. Una proposta di descrittori per l'analisi linguistica", *Expressio* 4, pp. 11-29.
- Ballarin E., Nitti P., 2020b, "Microlingue scientifiche, professionali, disciplinari e lingua accademica. Una proposta di classificazione", in J. Visconti, M. Manfredini, L. Coveri (a cura di), *Linguaggi settoriali e specialistici. Sincronia, diacronia, traduzione, variazione*, Cesati, Firenze, pp. 21-29.
- Bianchi P., De Blasi N., De Caprio C., Montuori F. (a cura di), 2012, *La variazione nell'italiano e nella sua storia. Varietà e varianti linguistiche e testuali*. Atti dell'XI Congresso SILFI (Napoli, 5-7 ottobre 2010), Cesati, Firenze.
- Bonomi I., 2016, "La lingua dei quotidiani", in S. Morgana, I. Bonomi (a cura di), *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma, pp. 167-220.
- Calaresu E., 2022, *La dialogicità nei testi scritti. Tracce e segnali dell'interazione tra autore e lettore*, Pacini, Pisa.
- Coxhead A., Hang Nguyen T. M., 2023, "Taking a practical approach to academic vocabulary in second language teaching and learning", in E. Hinkel (ed.), *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning*, Routledge, New York, pp. 421-434.
- D'Aguanno D., 2019a, "Il lessico accademico per l'insegnamento della scrittura nelle scuole superiori", in M. Palermo, E. Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*. Atti del II Convegno ASLI Scuola (Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017), Cesati, Firenze, pp. 93-106.
- D'Aguanno D., 2019b, *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.

- D'Aguanno D., Tarallo C., 2020, "L'italiano scritto accademico: percorsi didattici e correzioni", *Italiano LinguaDue* 12(1), pp. 145-158.
- Dota M., 2025, "Il DIA per l'analisi di genere", *Italiano LinguaDue* 17(2), pp. 83-104.
- Dota M., Prada M., in corso di stampa, "Note sulle attività di mediazione testuale per la vita accademica", in P. Diadori, D. Troncarelli (a cura di), *Le attività di interazione e mediazione nei manuali di italiano L2 post-QCER*. Atti del XXVI congresso AIPI (Siviglia, 7-9 novembre 2024), Cesati, Firenze.
- Ferreri S., 2005, *L'alfabetizzazione lessicale: studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Ferrucci F., 2025, *Parole per orientarsi nella società della conoscenza. Il vocabolario epistemologico dell'italiano contemporaneo*, Cesati, Firenze.
- Gallina F., 2018, "Studenti internazionali in mobilità. La questione del lessico della conoscenza in italiano L2", in C. M. Coonan et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 323-339.
- Grandi N. (a cura di), 2025, *L'italiano scritto degli studenti universitari. Quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, implicazioni didattiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Gregory T., 1985, "Il Lessico Intellettuale Europeo", in M. C. Cicala (a cura di), *Lo storico e il suo lessico*. Atti del Convegno di Prato (1-3 aprile 1982), La Grafica, Messina, pp. 3-13.
- Gualdo R., Telve S., 2011, *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Klimová K., 2016, "Acquisizione dell'italiano accademico in contesto LS e in prospettiva comparativa", *Études romanes de Brno* 37(2), pp. 245-258.
- La Grassa M., 2020, *Scrivere nelle università: testi e attività*, Pacini, Pisa.
- Lavinio C., 2022, *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- Lindstromberg S., 2019, "Intentional L2 Vocabulary Learning", in S. Webb (ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*, Routledge, London, pp. 240-254.

- Lubello S., 2019, "L'italiano scritto accademico all'università tra L1 e L2", *Testi e linguaggi* 13, pp. 178-187.
- Mastrantonio D., Sakr A., Dota M., Nardella S., 2024, "Il progetto PRIN 2022 PNRR 'Dizionario dell'italiano accademico'", *Italiano LinguaDue* 16(2), pp. 564-605.
- Nation I. S. P., 2007, "The four strands", *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching* 1(1), pp. 2-13.
- Nation I. S. P., 2013, *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pagliara F., 2025, "Tenuta del registro formale nella comunicazione accademica scritta", *Linguistik online* 136(4), pp. 85-99.
- Pierantozzi C., Sisti F., 2020, "L'Italiano accademico: solo una questione socio-linguistica?", *Expressio* 4, pp. 55-66.
- Rossi F., 2025, "Coesione, coerenza, horror vacui e altri accidenti nella scrittura universitaria", *Italiano LinguaDue* 17(1), pp. 728-744.
- Sakr A. (2025), "trattarsi di", in D. Mastrantonio (a cura di), *Dizionario dell'italiano accademico (DIA)*, ultima consultazione 15/12/2025.
- Serianni L., 2019, "Scrivere per imparare a leggere", in M. Palermo, E. Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi*, Cesati, Firenze, pp. 21-36.
- Shaw P., 2016, "Genre analysis", in P. Shaw, K. Hyland (eds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*, Routledge, London-New York, pp. 243-255.
- Spina S., 2010, "AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico", in S. Bolasco, I. Chiari, L. Giuliano (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data*, LED, Milano, pp. 1317-1325.
- Załęska M., 2016, *Il discorso accademico italiano: temi, domande, prospettive*, Peter Lang, Frankfurt am Main.

Punti di incontro tra il *Volume Complementare* e l'IA: mediare a livello testuale e strategie di mediazione in italiano L1

IVANA FRATTER*

Sintesi: Il presente articolo desidera indagare in che modo l'Intelligenza Artificiale (IA), e in particolare ChatGPT, possa costituire un supporto efficace nell'insegnamento/apprendimento della competenza testuale nell'ambito dei corsi per il recupero degli Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA) di lingua italiana. A partire dai descrittori del *Volume Complementare* del QCER (2020) relativi alla scala del "Mediare a livello testuale" e alle "Strategie di mediazione", vengono individuati i descrittori di competenza maggiormente funzionali allo sviluppo della capacità di riassumere, una delle competenze richieste per il superamento della prova OFA. L'articolo presenta i risultati di una sperimentazione in cui l'IA è stata utilizzata come supporto al processo di scrittura e di revisione dei testi in un gruppo di studenti italiani frequentanti un corso di preparazione all'esame OFA. Sulla base di tale esperienza, vengono proposte alcune piste di lavoro per un uso dell'IA orientato al rafforzamento del processo di comprensione e di trasformazione dei testi, e contemporaneamente a sostegno del lavoro di revisione del docente.

Parole chiave: Intelligenza Artificiale, ChatGPT, Processo di scrittura, Riassunto, Lingua italiana.

* Università eCampus, ivana.fratter@uniecampus.it.

Abstract: This article aims to investigate how Artificial Intelligence (AI), and specifically ChatGPT, can serve as an effective support in teaching and learning textual competence within courses designed to remediate “Obbligo Formativo Aggiuntivo” (OFA) in Italian language. Drawing on the descriptors provided in the *Companion Volume* to the CEFR (2020) concerning the scale of “Mediating Texts” and “Mediation Strategies”, the study identifies those competence descriptors most suited to developing summarizing ability, one of the skills required to pass the OFA examination. The article presents the results of an experiment in which AI was used as a support for the writing and text-revision process in a group of Italian students attending a preparatory course for the OFA exam. Based on this experience, several avenues of work are proposed for the use of AI aimed at strengthening the processes of textual comprehension and transformation, while simultaneously supporting the teacher’s revision work.

Keywords: Artificial Intelligence, Chatgpt, Writing Process, Summary, Italian Language.

1. Introduzione

Il lavoro nasce dall’esperienza didattica maturata nella preparazione di studenti e studentesse per il superamento della prova OFA di lingua italiana durante l’anno accademico 2025/2026 organizzati dal Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Trieste. L’obiettivo specifico è individuare strategie efficaci per sostenere e supportare gli studenti nello sviluppo delle competenze testuali, con particolare attenzione alla capacità di riassumere, richiesta esplicitamente dal formato dell’esame.

I corsi OFA di lingua italiana organizzati dall’Università di Trieste hanno una durata di 30 ore, sono strutturati in forma laboratoriale e sono focalizzati sulle diverse sezioni in cui si articola il

test di verifica¹. Tra queste sezioni, quella dedicata alla comprensione del testo e al riassunto presenta delle criticità legate al tempo richiesto per l'esercizio di tale competenza, infatti il syllabo del corso prevede attività di comprensione del testo, introduzione alle principali tecniche di lettura, avvio al riassunto tramite titolazione di paragrafi, analisi della struttura testuale (capitoli, paragrafi, capoversi) e identificazione di riassunti coerenti e coesi.

Tuttavia, l'ampiezza dei contenuti da trattare nel Corso di preparazione – che includono tra i vari argomenti anche lessico, morfosintassi, ortografia, interpunzione, trasformazioni della frase – e la scelta di privilegiare una metodologia laboratoriale, con ampio spazio alla pratica in classe, riducono il tempo realmente disponibile per un lavoro mirato e sistematico sulla competenza del riassumere. Da qui nasce la riflessione che fa da sfondo al presente contributo sul come mantenere un approccio laboratoriale, che valorizzi il processo, senza trascurare nessun contenuto del programma e senza sacrificare l'esercizio sulla capacità di sintetizzare.

In questo contesto, l'esplorazione delle potenzialità dell'IA si configura come un tentativo di sopperire alla mancanza di tempo, preservando però un'attenzione particolare al processo di comprensione e trasformazione del testo e dunque non solo al prodotto finale: riconoscere il "riassunto più fedele". La domanda di fondo alla quale si cercherà di dare una risposta è in che modo l'IA possa essere di supporto, contemporaneamente, all'insegnante e allo studente nelle fasi di comprensione di un testo, di individuazione del nucleo informativo e di riconoscimento del riassunto più adeguato tra più alternative.

2. Competenze richieste per il superamento dell'esame

Il formato della prova OFA² sulla quale il presente articolo si concentrerà riguarda nello specifico la sezione "comprensione e riassunto" in cui si richiede allo studente la capacità di ricono-

1 <https://disu.units.it/sites/disu.units.it/files/Syllabus%20OFA%20di%20Lingua%20Italiana%202025%202026%20DiSU%20UniTS.pdf>.

2 Per vedere nel dettaglio il formato della prova: <https://disu.units.it/it/avvisi-dipartimento/43990>.

scere il riassunto corretto tra tre opzioni disponibili. Per poter riconoscere la qualità di un riassunto tra molti si presuppone che la competenza del saper riassumere sia stata almeno parzialmente sviluppata.

A partire dall'ampia letteratura che si è occupata dell'abilità del riassumere (Devescovi, Miceli 1979; Caffi 1982; Corno 1982; Benvenuto 1987; Cardinale 2015; Fiorentino 2020), prendiamo in esame Cardinale (2015: 31) che definisce tale competenza come capacità di "ricostruire la macrostruttura dei testi di varia tipologia e di riprodurla in forma sintetica, rispettosa degli snodi e dei passaggi logici". Il concetto di macrostruttura assume qui un ruolo essenziale poiché mette in collegamento il processo di lettura e quello di scrittura. L'operazione di sintesi richiede la capacità di individuare i dettagli da eliminare, di operare generalizzazioni e astrazioni e di pianificare un testo in forma ridotta che mantenga la coerenza e l'ordine informativo del testo di partenza.

Fiorentino (2020) propone una definizione di compito di scrittura più dettagliata, sottolineando che

ogni compito di scrittura richiede competenze specifiche legate al particolare tipo testuale. Il riassunto è un tipo di testo che non richiede un particolare sforzo creativo, quanto la capacità di comprendere a fondo ciò che si è letto (testo T), e di saperlo restituire in forma abbreviata (testo R), attribuendo il giusto peso alle informazioni (di primo piano e di sfondo). Un'altra competenza attivata dalla scrittura di sintesi è la capacità di parafrasare e riformulare (per sintetizzare, appunto per essere più chiari); un'altra capacità non banale è saper collegare le parti (paragrafi) create nel testo R dando il giusto peso e ordine a ciascuna, cioè rispettando la coerenza del testo di partenza e ricostruendola; il R infatti non deve limitarsi a una sequenza non coesa di frasi che riassumono punto per punto il testo di partenza, ma deve rendere conto dei nessi di causalità, temporalità, spiegazioni, esemplificazioni che strutturano un testo.

Poiché l'esercizio di sintesi in generale aiuta a rendere consapevoli di come sono costruiti i testi (Gualdo, Raffalli, Telve 2014) sulla base delle due definizioni sopra riportate, possiamo estrapolare le competenze implicate nel riconoscimento del riassunto corretto in un compito a scelta multipla come quello previsto dall'esame OFA in cui lo studente deve innanzitutto riconoscere la tipologia testuale e comprendere il contenuto del testo di par-

tenza, cioè individuare di che cosa parla il testo e quali sono i suoi nuclei informativi. In seguito l'apprendente deve essere in grado di individuare le informazioni rilevanti, distinguendole dai dettagli e dagli elementi ridondanti. È chiamato, dunque, a valutare la riformulazione proposta nelle tre opzioni di riassunto, giudicandone la coerenza interna, la fedeltà al testo di partenza e il rispetto del senso generale. Infine, deve verificare che il riassunto selezionato non introduca contenuti nuovi o persino estranei rispetto alla fonte.

Tali competenze richiedono attività didattiche mirate di natura laboratoriale, che rendano esplicite le strategie di lettura, di selezione e di riscrittura da attivare nel processo di sintesi. In quest'ottica, l'uso dell'IA viene esplorato come possibile strumento che aiuti a rendere visibili le diverse fasi del processo e permetta una riflessione trasparente sui singoli elementi direttamente coinvolti nel processo del riassumere.

3. Il *Volume Complementare* del QCER: mediare a livello testuale e strategie

Per descrivere e listare le competenze coinvolte nel “saper riassumere” è stato fatto riferimento ai descrittori del *Volume Complementare* del QCER (2020) – in particolare alle scale dedicate al “Mediare a livello testuale”, alle “Strategie di mediazione”, alle “Strategie di produzione” e alle “Strategie di ricezione” che illustriamo di seguito – in base ai quali vengono individuate le possibili attività didattiche utilizzabili per lo sviluppo della competenza richiesta del saper riconoscere un riassunto fedele.

Poiché per riassumere un testo è innanzitutto necessario comprenderlo, si è dato rilievo ai descrittori relativi alle strategie di ricezione. Nel *Volume Complementare* si afferma che

In ricezione, la comprensione progredisce attraverso la combinazione di processi bottom up/top down e l'utilizzo di contenuti e schemi formali per compiere inferenze. [...] I concetti chiave resi operativi nella scala sono: - la fruizione delle illustrazioni, dei modelli di presentazione, dei titoli, dei sottotitoli, dell'impaginazione ecc.; - la capacità di inferire il significato dal cotesto e dal contesto linguistico; - la fruizione di indizi linguistici: dai numeri e dai nomi

propri, attraverso la radice delle parole/dei segni, i prefissi, i suffissi, i connettori temporali e logici alla capacità di attivare una varietà di strategie (QCER 2020: 63).

Per quanto riguarda il primo punto e in particolare la “fruizione relativa all’impaginazione”, essa può riguardare anche la suddivisione in paragrafi del testo. Se un testo è ben costruito, ogni capoverso contiene un blocco di informazioni collegate tra loro in modo logico e coerente; questo elemento costituisce di fatto un criterio importante per i processi di comprensione in quanto è proprio grazie ad una corretta elaborazione dei paragrafi che il lettore può individuare il nucleo informativo centrale di ciascuno di essi.

Attività, per esempio, come la titolazione dei paragrafi o l’individuazione di una parola chiave per ciascun capoverso sono funzionali a far emergere il nucleo centrale del paragrafo stesso e a guidare gli studenti passo dopo passo verso la macrostruttura del testo.

Per quanto riguarda il secondo punto, la “fruizione delle illustrazioni...”, ugualmente rilevante è la capacità di comprendere parole e informazioni attraverso ciò che le circonda nel testo, facendo uso di indizi linguistici senza bisogno di spiegazioni esplicite. In questo senso, esercizi mirati sull’osservazione dei connettivi, dei segni di interpunzione e di altri elementi discorsivi possono rafforzare la capacità di decodificare la struttura logica del testo e di coglierne i passaggi fondamentali.

Infine, per quanto riguarda il terzo punto la “fruizione di indizi linguistici” l’individuazione delle parole chiave del testo costituisce un ulteriore strumento operativo per isolare i concetti essenziali e distinguere l’informazione centrale da quella accessoria.

Le attività per il secondo e il terzo punto possono essere per esempio la riformulazione guidata attraverso un esercizio di riscrittura di un paragrafo utilizzando sinonimi, oppure l’elaborazione di una parafrasi per verificare la comprensione del significato globale, o ancora attività per l’individuazione delle parole chiave. Si tratta di tecniche che permettono di focalizzare le informazioni centrali distinguendole da quelle secondarie proprio attraverso la capacità di individuare le parole chiave.

La capacità di riassumere si colloca nell’ambito della produzione scritta e orale e, allo stesso tempo, rientra pienamente nella

nozione della mediazione testuale così come definita nel QCER (2001) e nel *Volume Complementare* del QCER (2020). Nel QCER 2001 si specifica che la mediazione può avvenire anche in una sola lingua; il *Volume Complementare* (2020) riprende e amplia questa concezione precisando che

“Mediare a livello testuale” significa trasmettere il contenuto di un testo a persone che non vi accedono, spesso a causa di barriere linguistiche, culturali, semantiche o tecniche. È questo il significato principale con cui il QCER del 2001 utilizza il termine mediazione. La prima serie di scale di descrittori fornita è, per questa ragione, essenzialmente interlinguistica, fondata su una interpretazione che è sempre più integrata nei programmi di lingua (ad esempio, in Svizzera, Germania, Austria, Italia, Grecia e Spagna). Tuttavia, la nozione di mediazione di un testo è stata ulteriormente sviluppata per includere la mediazione di un testo per se stessi (ad esempio, prendere appunti durante una conferenza) o la reazione a testi particolarmente creativi o letterari (*Volume Complementare* QCER 2020: 102).

All'interno dei descrittori del *Mediare a livello testuale* del *Volume Complementare* risultano particolarmente significativi, in relazione al riassunto, quelli relativi alla scala “Trasmettere informazioni specifiche” definita nel seguente modo:

Questa scala si riferisce al modo in cui alcune informazioni immediatamente rilevanti sono estratte dal testo fonte e sono trasmesse a un'altra persona. In questo caso, l'accento è posto sullo specifico contenuto che risulta pertinente piuttosto che sulle idee principali o l'argomentazione presenti in un testo (*Volume Complementare* QCER 2020: 105).

In questo caso specifico la focalizzazione è sulla capacità di selezionare i contenuti essenziali del testo (idee o argomentazione). Esaminando i descrittori dei singoli livelli vengono messi in evidenza alcuni elementi ritenuti importanti come, per esempio, si passa dalla capacità di “enumerare i punti salienti” (*ibid.*) (liv. A2) – si tratta di saper elencare i punti principali di un testo – alla capacità di “trasmettere in forma scritta le informazioni principali contenute in testi sintatticamente complessi ma ben strutturati” (*ibid.*) per un livello B2.

Le attività connesse con questi descrittori sono individuabili, per esempio, nella richiesta di stesura di elenchi di informazioni

essenziali presenti nel testo o nella sintesi, per esempio, attraverso titolazione delle informazioni principali.

Osserviamo ora le “Strategie” per spiegare un nuovo concetto ed esaminiamo la scala “Adattare la lingua” e la scala “Semplificare un testo”. Per quanto riguarda la prima “Adattare la lingua” viene spiegata come segue:

Chi usa/apprende la lingua può aver bisogno di fare dei cambiamenti nello stile e/o nel registro per trasferire il contenuto di un testo in un nuovo testo diverso per genere e registro. Ciò può essere fatto tramite sinonimi, similitudini, semplificazioni e parafrasi (*Volume Complementare QCER 2020: 127*).

Si richiede di intervenire a livello lessicale, attraverso per esempio con attività ed esercizi che mettano in gioco operazioni di sinonimia, e al livello morfosintattico per mezzo di semplificazioni o di parafrasi.

Per quanto riguarda la seconda scala “Semplificare un testo” si spiega quanto segue:

Questa scala riguarda un'operazione opposta a quella descritta nella scala precedente, perché si tratta di ridurre un testo scritto selezionando la/le informazione/i essenziale/i. Ciò può consistere nell'esporre la stessa informazione in modo più economico, eliminando le ripetizioni e le digressioni, oltre a escludere quelle sezioni del testo di partenza che non aggiungono informazioni pertinenti nuove. Tuttavia la semplificazione può anche consistere nel raggruppare le idee del testo di partenza per mettere in evidenza i punti importanti, arrivare a delle conclusioni o metterli a confronto o evidenziare le loro differenze (*Volume Complementare QCER 2020: 131*)

Si descrive l'operazione di riduzione di un testo scritto mediante selezione delle informazioni essenziali, eliminazione delle ripetizioni e delle digressioni e raggruppamento delle idee per mettere in evidenza i punti importanti o per giungere a conclusioni.

I descrittori di livello più alto (ad esempio il livello C2) fanno riferimento alla capacità di riscrivere un testo complesso migliorandone coerenza, coesione e ordine degli argomenti, eliminando le parti non necessarie. A livello intermedio, come al B1, viene riconosciuta la capacità di individuare e segnalare le informazioni essenziali in un testo informativo per trasmetterle ad altri. Questi elementi si sovrappongono in modo evidente alle

micro-operazioni necessarie per produrre o riconoscere un riassunto adeguato.

Il *Volume Complementare* elenca anche “Strategie di produzione” (QCER 2020: 75), tra cui la “Compensazione”, che consiste nell'utilizzare parafrasi, semplificazioni, sinonimi o similitudini quando non si trova l'espressione appropriata. Si tratta di strategie direttamente coinvolte nella riformulazione e costituiscono un riferimento utile per progettare attività in cui lo studente sia chiamato non solo a scegliere tra opzioni già pronte, ma anche a trasformare direttamente il testo.

In sintesi sia le scale del “Mediare a livello testuale” sia le scale delle “Strategie” offrono ai docenti una mappa per la stesura di un percorso didattico volto a lavorare sia sul processo di scrittura di sintesi sia sul processo di riconoscimento di un “buon” riassunto.

4. Il processo di riconoscimento del riassunto nella prova OFA

La prova OFA di lingua italiana rivolta agli studenti iscritti ai diversi corsi del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Trieste³ è suddivisa in più parti, una delle quali riguarda la capacità di individuare il riassunto corretto di un testo dato. Per riuscire in questa prova, lo studente deve innanzitutto comprendere il testo di partenza, quindi individuare i suoi punti centrali e infine riconoscere, tra i tre brevi riassunti proposti, quello che conserva in maniera più fedele e coerente i nuclei informativi individuati.

Durante il processo di analisi e svolgimento del compito, lo studente è chiamato a mettere in atto una serie di strategie che si possono ricondurre, come visto, alle strategie di ricezione, di mediazione e di produzione descritte nel *Volume Complementare*. In una prospettiva operativa, si può considerare il processo come articolato nelle seguenti fasi: lettura globale per individuare l'argomento del testo; analisi e/o individuazione dei paragrafi e attribuzione di un titolo che ne sintetizzi il contenuto; individuazione

3 La prova OFA riguarda gli studenti e le studentesse che non hanno superato o non hanno sostenuto il test di accesso TOLC-SU dei corsi di Lingue e letterature straniere, Discipline storiche e filosofiche.

delle parole chiave; selezione delle informazioni considerate essenziali per mantenere coerenza e densità informativa.

Solo dopo aver svolto queste operazioni diventa possibile valutare criticamente i riassunti proposti e riconoscere quello che meglio rispecchia la macrostruttura e il senso del testo di partenza.

In conclusione, appare evidente come tale processo non possa essere considerato lineare né immediato, ma richieda piuttosto un approccio graduale, riflessivo e consapevole. Ogni fase, dalla comprensione globale alla selezione delle informazioni essenziali, implica infatti un elevato grado di attenzione e un costante affinamento delle competenze coinvolte. L'efficacia del lavoro non si esaurisce nell'esecuzione meccanica delle fasi individuate, ma si costruisce nel tempo, attraverso esercizio, pratica e reiterazione del metodo. Per questo motivo è importante riconoscere la complessità del compito e comprendere che il percorso per padroneggiare tali strategie richiede pazienza, gradualità e una progressiva interiorizzazione delle operazioni cognitive sottese.

Allo stesso modo, il ruolo dell'insegnante risulta centrale nel guidare e sostenere gli studenti nella costruzione di tali abilità. L'azione didattica non è esclusivamente assegnazione e verifica del compito, ma implica la scelta oculata di strumenti, tempi e livelli di *scaffolding* adeguati ai bisogni della classe. È attraverso interventi mirati, *feedback* costanti, momenti di confronto e pratiche di accompagnamento che gli studenti possono gradualmente appropriarsi delle strategie e farle diventare proprie. Anche per il docente si tratta quindi di un lavoro che richiede tempo, progettazione e continuità, si tratta di uno sforzo che trova valore e senso solo in una prospettiva di lungo periodo, vale a dire fino a quando l'apprendente mostrerà di essere in grado di procedere con sicurezza e consapevolezza all'interno del processo.

5. L'IA e le sue potenzialità: dal prodotto al processo

Nel settore della formazione l'uso dell'IA è ormai una realtà, essa viene da tempo impiegata, in vari modi, sia dai docenti sia dagli studenti (Kamalov *et al.* 2023; Sebastiani, Pellegrini 2024; Walter 2024) e vi sono anche alcune sperimentazioni sui risultati del suo utilizzo (Xiao *et al.* 2024).

Attualmente la questione non riguarda più se utilizzare l'IA, ma concerne la riflessione sul come essa debba essere integrata nei processi di insegnamento affinché porti un valore aggiunto ai processi di apprendimento, senza sostituirsi né all'insegnante né allo studente. Infatti spesso la ricerca sottolinea che con l'uso dell'IA "c'è il rischio che [venga incoraggiato] un apprendimento passivo, in cui gli studenti si affidano eccessivamente alla tecnologia piuttosto che sviluppare le proprie competenze linguistiche e critiche" (Sebastiani, Pellegrini 2024: 37).

Tra le criticità nell'uso dell'IA nel campo della formazione è stata evidenziata la possibilità che si sviluppi una forte dipendenza uomo-macchina con il rischio di ridurre le capacità del pensiero critico e del pensiero riflessivo rendendo l'apprendimento passivo (Carr 2010; Turkle 2011); inoltre nel mondo dell'istruzione ci sono soprattutto riflessioni che riguardano la difficoltà di valutare le reali competenze degli studenti (Sebastiani, Pellegrini 2024: 38).

Pertanto è necessario guardare oltre e indagare quali possano essere invece le potenzialità offerte dall'IA. Nello specifico con l'IA è possibile certamente generale, tradurre, manipolare testi anche di grandi dimensioni e i modelli avanzati dell'IA come GPT-5 di OpenAI o BERT di Google sono in grado "automatizzare attività ripetitive, migliorare la produttività e offrire un alto grado di personalizzazione, rendendo la scrittura più accessibile ed efficiente" (ivi: 37).

Dunque se osserviamo l'IA da punto di vista della testualità, essa è in grado di svolgere praticamente tutte le operazioni legate alla realizzazione di un prodotto: può riassumere, creare testi, parafrasare, generare attività.

Se l'obiettivo didattico è sviluppare la competenza testuale dello studente, risulta più interessante orientare l'uso dell'IA sulle fasi del processo più che sul prodotto e sulla valutazione dello stesso. Le fasi di accompagnamento del processo di sintesi sono spesso quelle più difficili per lo studente e più laboriose per l'insegnante. Si pensi, ad esempio, al tempo necessario per analizzare in classe un testo con tutti gli studenti, il tempo richiesto per correggere collettivamente i prodotti della classe (titolazione dei paragrafi, rielaborazione dei contenuti, sintesi), per discutere in plenaria le diverse soluzioni in modo che la discussione diventi una palestra condivisa.

In questa prospettiva, l'IA può essere concepita come uno “strumento di ispezione” del testo: ogni trasformazione, sia essa prodotta dallo studente o proposta dal docente, può essere analizzata chiedendo al sistema di evidenziare le parti tagliate, le sostituzioni, le inferenze implicite e la densità informativa. L'attenzione si sposta così dal prodotto finito ai processi cognitivi e testuali che sottendono la trasformazione, rendendoli più visibili e diventando essi oggetto di discussione in classe.

6. L'IA nel processo di insegnamento/apprendimento della competenza testuale: la sperimentazione

La sperimentazione è stata condotta con un gruppo di 22 studenti e studentesse (2 maschi e 20 femmine) iscritti al primo anno di Scienze dell'Educazione, tutti con debito formativo attivo a seguito del non superamento del test TOLC-SU⁴.

6.1. Le fasi della sperimentazione

La sperimentazione è stata svolta in diverse fasi in modo da “preparare il terreno” per il lavoro sul riconoscimento del riassunto più fedele.

Fase 1 – Questionario analisi delle competenze

La prima fase della sperimentazione aveva l'obiettivo di esaminare la situazione di partenza relativamente alla competenza testuale del gruppo. È stato predisposto un questionario-esercizio in cui si chiedeva agli studenti di: leggere e comprendere un testo; elencarne i contenuti principali in ordine di apparizione; individuare il riassunto più adeguato tra tre opzioni; di proporre un titolo sintetico e di svolgere una breve parafrasi⁵. Il questionario è stato realizzato con Google moduli per poter raccogliere in modo

4 Per il TOLC-Su al sito: <https://www.cisiaonline.it/tolc/tolc-su/struttura-della-prova-e-sillabo>.

5 Nel presente contributo per ragioni di spazio verranno esaminate alcune delle parti più significative del questionario.

più sistematico e immediato le risposte e poterle in seguito analizzare anche insieme a tutto il gruppo di studenti e di studentesse.

Nel primo *task*, dedicato alla lettura e alla comprensione, si chiedeva di indicare quali fossero gli argomenti trattati nel testo, attraverso la restituzione di un elenco in ordine di apparizione. Le risposte erano aperte, il che ha permesso di raccogliere una notevole varietà di formulazioni e di osservare la capacità effettiva non solo di selezionare ma anche nominare e sintetizzare i diversi nuclei informativi.

Il secondo *task* riproduceva una prova di tipo chiuso analoga a quella d'esame, chiedendo di scegliere, tra tre riassunti proposti, quello più fedele al testo di partenza. Al termine dell'esercizio, è stato chiesto agli studenti di esprimere la propria percezione rispetto allo svolgimento del compito, indicando se si fossero sentiti sicuri, incerti o in difficoltà. In generale, le risposte hanno fatto emergere una percezione complessivamente positiva: gli studenti non si sono dichiarati particolarmente in difficoltà e ritenevano di aver svolto adeguatamente il compito.

Il terzo *task* chiedeva agli studenti di sintetizzare il contenuto del testo letto rispondendo alla domanda "Di che cosa parla il testo?". Le risposte erano di tipo aperto.

Il quarto *task* chiedeva alla fine di dare un titolo al testo; questo esercizio mirava a verificare la capacità di sintesi, titolazione e focalizzazione del contenuto centrale del testo.

Fase 2 – Questionario di auto percezione

In un momento successivo, è stato somministrato un questionario di autovalutazione volto a indagare, da un lato, la consapevolezza e la percezione delle proprie competenze testuali, dall'altro, l'opinione sull'uso dell'IA nel lavoro di studio. Gli item prevedevano una scala di accordo da 1 a 4 (Tab. 1):

Nr.	Domanda	Da 1 (minimo) a 4 (massimo)
1	Mi sento a mio agio nel riassumere testi brevi.	
2	Mi è chiara la differenza tra "riassumere" e "parafrasare".	

3	So individuare il nucleo informativo di un testo.	
4	Mi sento capace di verificare se un riassunto è fedele al testo originale.	
5	So titolare un testo in modo sintetico e informativo.	
6	Quando leggo, attivo strategicamente micro-opereazioni di riduzione e selezione.	
7	Di solito mi sento incerto quando devo scegliere un riassunto tra più alternative.	
8	l'IA (es. ChatGPT) può aiutarmi a capire come si trasforma un testo.	
9	l'IA è principalmente una scorciatoia che "fa il lavoro al posto mio".	
10	l'uso dell'IA mi riduce l'ansia rispetto al test.	

Tab. 1 - Questionario di autopercezione

Le prime sette domande avevano l'obiettivo di focalizzare l'attenzione sul processo e sulle strategie del riassumere alcune delle quali erano state proposte nel questionario-esercizio di analisi delle competenze. Mentre le domande dalla otto alla dieci avvicinavano gli studenti al mondo dell'IA cercando di cogliere la loro percezione rispetto all'uso dell'IA nella loro formazione come un possibile sostegno alle attività preparatorie all'esame. In aggiunta alle domande chiuse è stato chiesto di rispondere ad una domanda aperta che permettesse agli studenti e alle studentesse di esprimere le proprie opinioni in merito all'uso dell'IA ("In che modo pensi che l'IA possa aiutarti a imparare a fare un riassunto? Perché?").

Fase 3 – Risultati dei questionari

Per progettare le attività di formazione in classe l'insegnante ha dovuto esaminare i risultati del questionario (esercizio sulla capacità di riassumere un testo) nonché i risultati del questionario di autopercezione.

Per quanto riguarda il *questionario di autopercezione* i risultati mostrano un quadro articolato. Alla voce relativa al sentirsi a proprio agio nel riassumere testi brevi (n. 1), la maggioranza degli

studenti si colloca nei valori intermedi, segnalando una competenza percepita come discreta ma non pienamente sicura. Anche la differenza tra riassumere e parafrasare (n. 2) è riconosciuta solo parzialmente, con una quota significativa che dichiara incertezza. La capacità di individuare il nucleo informativo del testo (n. 3) è percepita come relativamente più solida, mentre la verifica della fedeltà di un riassunto al testo originale (n. 4) e la titolazione sintetica (n. 5) risultano aree in cui la sicurezza è più bassa. L'item (n. 6) sull'attivazione consapevole di micro-operazioni di riduzione e selezione durante la lettura evidenzia che molti studenti non hanno piena consapevolezza delle strategie che mettono in atto.

Per quanto riguarda le opinioni sull'uso dell'IA per lo studio all'università (n. 8), una parte consistente del gruppo ritiene che essa possa aiutare a capire come si trasforma un testo, mentre la visione dell'IA come mera scorciatoia (n. 9) risulta meno condivisa. Infine, l'uso dell'IA non sembra ridurre in modo significativo l'ansia rispetto al test (n. 10), segno che la dimensione emotiva richiede interventi più specifici.

Infine, le risposte alla domanda aperta del questionario "In che modo pensi che l'IA possa aiutarti a imparare a fare un riassunto? Perché?" mettono in evidenza la paura che l'IA presenti svantaggi su piano della formazione "Se questo lavoro lo fa l'IA, chi la usa rischia di non imparare niente", similmente ad altre ricerche in cui gli studenti temono che l'IA possa generare soluzioni "facili" ma poco riflessive (Vieriu 2025), ma al tempo stesso da altri studenti viene vista come supporto e guida operativa "Mi aiuta a capire quali informazioni sono più importanti", "Dandomi delle dritte e facendomi esercitare consapevolmente", e infine altri ancora esprimono l'utilità dell'IA ma sostengono un uso attivo "Posso prendere spunto confrontando il mio elaborato e il suo".

Osservando ora l'uso dell'IA dalla parte del docente, in questa fase di analisi dei dati del questionario di autopercezione non è stato necessario ricorrere al suo aiuto in quanto l'utilizzo del modulo autore di Google Moduli ha restituito i dati sotto forma di percentuali, grafici o istogrammi facilmente leggibili e di impatto per la presentazione dei risultati alla classe.

Per quanto riguarda invece il questionario-esercizio, i risultati erano più complessi da esaminare. In particolare, per quanto riguarda l'esercizio di titolazione (*task* 4) e l'elenco dei contenuti,

l'insegnante avrebbe dovuto esaminare le risposte dei 22 studenti, creare categorie di significato, raccogliere i titoli e le singole voci ed esaminarle una per una. Si tratta di un lavoro lungo e meccanico che l'uso di ChatGPT ha contribuito a rendere più gestibile e facilmente utilizzabile in classe. L'IA è stata infatti utilizzata per elaborare rapidamente tabelle di corrispondenza, raggruppando le risposte simili e individuando le macroaree tematiche ricorrenti.

Dall'analisi così ottenuta è emerso che gli studenti hanno individuato correttamente tutte le macroaree principali del testo e che le loro risposte presentano un alto livello di similarità, in una forbice compresa tra il 70% e il 90%. L'analisi ha inoltre contribuito a evidenziare alcune sezioni del testo meno riconosciute, ad esempio quelle relative ai dettagli fisici o a un dibattito scientifico contenuto nel testo che riguardava nello specifico il nucleo argomentativo del testo.

Questa prima mappatura restituita dall'IA è risultata didatticamente utile perché ha permesso all'insegnante di concentrare il proprio intervento sulle parti effettivamente problematiche, evitando di dedicare tempo eccessivo a contenuti già ben compresi dalla maggioranza.

Fase 4 – Restituzione dei risultati dei questionari

Successivamente i risultati del questionario sono stati restituiti alla classe e si è proceduto a una analisi dettagliata.

Per dare una visione d'insieme dei risultati ottenuti, dapprima è stato fornito il risultato del secondo *task* (riconoscere un riassunto fedele) che corrisponde alla competenza richiesta nel test e fornisce una mappatura delle competenze della classe. Si tratta di un risultato generale utile da condividere tra gli studenti in modo da non farli sentire i soli ad avere/non avere problemi con le attività richieste.

Per quanto riguarda questo *task*, l'analisi dei risultati è stata fornita direttamente dai moduli di Google in quanto si trattava di una risposta di tipo chiuso.

In generale il risultato è stato buono: il gruppo classe ha risposto correttamente nel 55,6% dei casi (Fig. 1).

leggi i tre riassunti: quale è più fedele all'articolo?

27 risposte



Fig. 1 - Risultato del task 2 – il riassunto più fedele

Per andare incontro al restante 44,4% che aveva dato una risposta sbagliata è stata provata l'efficacia dell'IA nel fornire spiegazioni alle scelte errate in modo da poter predisporre un percorso di autoformazione da assegnare come lavoro per casa per coloro che richiedessero maggiori esercizi. Di seguito le spiegazioni fornite dall'IA, dove in corsivo è presente l'opzione del test e tra parentesi le spiegazioni di ChatGPT (Fig. 2):

Opzione B – (errore = taglio selettivo, ignora la parte psicologica)
“La porzione descrive l'uscita di 30 e il successo in streaming di Easy on me, sottolineando che la canzone evoca tristezza. Vengono richiamate teorie biologiche che collegano la tristezza a rilascio di ormoni come prolattina e ossitocina, anche se i risultati delle ricerche non sono sempre coerenti”.
 (errore: taglia via completamente la parte su commozione / kama muta → sembra plausibile ma è incompleto)

Opzione C – (errore = focalizzazione sul segmento psicologico ignorando la parte bio + contesto di uscita)
“Il testo suggerisce che la tristezza della musica può “tirarci su”, e che questo può dipendere dalla commozione emotiva: una forma di esperienza intensa chiamata kama muta, collegata a brividi, pelle d'oca ed euforia, che rende l'ascoltatore improvvisamente più vicino agli altri”.
 (errore: ignora del tutto l'aggancio all'album, l'insight “perché ci piace”, e il blocco bio-prolattina).

Fig. 2 - Spiegazioni di ChatGPT

L'IA riporta le due opzioni di riassunto non adeguate e fornisce dapprima una sintesi gli errori (tra parentesi) e successivamente articola un po' di più la spiegazione, mettendo in evidenza, ad esempio, riassunti che eliminavano intere porzioni di contenuto o che si concentravano solo su una dimensione (per esempio quella psicologica) ignorando completamente altri blocchi informativi (come il contesto di uscita dell'album o le spiegazioni biologiche legate a ormoni come prolattina e ossitocina).

Sul piano linguistico è interessante osservare che il registro di ChatGPT tende talvolta a essere informale, espressioni come nell'opzione B "taglia via", e nell'opzione C "l'aggancio all'album", "l'insight", risultando in parte vicino al parlato degli studenti e in parte poco adatto a un contesto formativo. Questo elemento inaspettato è stato a sua volta oggetto di riflessione guidata da parte del docente, perché ha permesso di discutere con la classe sulle differenze d'uso dei registri, sulle varietà diafasiche della lingua e sui requisiti di un testo accademico o scolastico, inoltre ha permesso di prendere consapevolezza dell'importanza della scelta di registro nell'uso scritto della lingua, come nel riassunto in ambito accademico.

In classe sono state esaminate le risposte e sono state raccolte le impressioni degli studenti e delle studentesse sull'efficacia della spiegazione attraverso una discussione aperta. In generale c'è stato un consenso diffuso sull'efficacia nelle spiegazioni fornite da ChatGPT ma solo se accompagnate comunque da un lavoro più dettagliato sull'analisi dei punti esatti in cui si trovavano le informazioni.

Successivamente si è entrati nel dettaglio del processo di stesura di un riassunto attraverso l'analisi delle strategie individuate come preparatorie alla stesura di un riassunto. Il primo *task* riguardava infatti l'elencazione in ordine di comparsa dei principali contenuti del testo (cfr. *Mediare a livello testuale – Trasmettere informazioni specifiche*).

In questa fase si richiede che il docente esamini le risposte dei 22 studenti e crei delle tabelle di corrispondenza formulando dapprima delle categorie e successivamente raccogliendo i titoli, le singole voci ed esaminandoli uno ad uno, trattandosi di risposte aperte come per esempio: "Il nuovo album di Adele", "uscita dell'album di Adele", "Il testo tratta l'uscita del nuovo album di

Adele” che non sono facilmente selezionabili attraverso la funzione del filtro in Excel.

Questo lavoro richiede molto tempo e una particolare attenzione per riuscire a estrapolare i risultati. Il sostegno di ChatGpt riguarda il lavoro di analisi e la restituzione dei dati attraverso la realizzazione di una tabella generale con l’indicazione delle percentuali di correttezza delle titolazioni (Tab. 2):

Elemento	Percentuale di riconoscimento
Album/singolo	95%
Canzone triste	100%
Paradosso musica triste	90%
Psicologia/emozioni	90%
Teorie biologiche	80%
Riflessione Baldwin	70%
Karma Muta (dettagli fisici)	50-60%
Dibattito scientifico sulla prolattina	15%

Tab. 2 - Confronto dei dati di titolazione dei contenuti del testo fornita da ChatGPT

Dalla sperimentazione è emerso che gli studenti hanno individuato correttamente tutte le macroaree principali del testo. In generale le risposte degli studenti hanno un alto livello di similarità: 70-90%. Questo primo lavoro di analisi restituito da ChatGPT è utile sul piano didattico in quanto fornisce in poco tempo una prima mappatura dell’andamento delle risposte degli studenti, permettendo all’insegnante di concentrare il proprio intervento nell’esame delle sezioni del testo che non sono state riconosciute da tutti come dalla Tab. 2 (“dettagli fisici” e “dibattito scientifico”). La tabella generata è stata utile anche per la classe che ha potuto ancora una volta confrontare l’andamento generale e la selezione dei nuclei del testo.

Infine si è proceduto nell’analisi del secondo *task* “Di che cosa parla il testo?”. Questa sezione ha avuto l’obiettivo di sperimentare la capacità di elaborare una sintesi del contenuto del testo letto. Trattandosi di un’operazione di estrapolazione dei dati che chiedeva all’insegnante molta attenzione e molto tempo, si è provata

l'efficacia dell'IA chiedendo di analizzare le risposte degli studenti individuando aspetti positivi e criticità. Osserviamo la restituzione dei risultati del compito di uno studente come esempio (Fig. 3):

Risposta dello studente

“Il testo fa un'introduzione parlando della tipologia di musica della cantante Adele, per poi ragionare sul fatto che la musica triste possa essere, in realtà, motivo di grande ascolto.”

Analisi

☒ Aspetti positivi:

Lo studente coglie l'argomento generale: la musica triste e il paradosso del suo successo.

Riconosce la struttura discorsiva di base: introduzione su Adele → riflessione più generale.

☒ Limiti

Il nucleo informativo principale non è pienamente centrato: il testo non si limita a “ragionare sul successo” della musica triste, ma spiega perché essa produce benessere, introducendo teorie biologiche (prolattina, ossitocina) e psicologiche (kama muta, commozione ed empatia).

Manca quindi il riferimento alla dimensione esplicativa, che costituisce il cuore argomentativo del brano.

L'espressione “tipologia di musica” è generica e poco aderente al testo, che parla di una canzone specifica (*Easy on me*) come esempio.

Valutazione sintetica

Lo studente ha individuato solo parzialmente il nucleo informativo. Ha colto il tema (musica triste) ma non la prospettiva analitica (spiegazione scientifico-psicologica del perché essa ci fa stare bene).

Fig. 3 - Esempi di analisi di un riassunto con ChatGPT

Il risultato di ChatGPT è stato esaminato in classe e si è discusso sulla efficacia/inefficacia della risposta ottenuta e di come questa possa/non possa essere d'aiuto nella fase di preparazione al riconoscimento del riassunto più fedele richiesta nell'esame OFA. In generale gli studenti con la guida del docente hanno apprezzato l'analisi restituita e la mediazione dell'insegnante. Per quanto riguarda l'analisi restituita dall'IA si può notare come la spiegazione sia piuttosto dettagliata in quanto fornisce tra parentesi le parole chiave del testo a cui rimandano i concetti e conclude (Valutazione sintetica) con una sintesi di riepilogo.

Successivamente si è voluto verificare ulteriormente la funzione di sostegno al processo di scrittura dell'IA invitando ChatGPT a formulare spiegazioni utili e suggerimenti per aiutare gli studenti a migliorare le loro prestazioni e a sostenerli nell'apprendimento a casa. Nel complesso l'IA ha fornito suggerimenti adeguati al compito, quali per esempio l'importanza di individuare la domanda chiave a cui il testo cerca di rispondere ("perché la musica triste ci piace?"), di riconoscerne la struttura argomentativa (introduzione, problema, spiegazioni biologiche, spiegazioni psicologiche, conclusione implicita), di utilizzare parole chiave specifiche invece di espressioni generiche e di evitare commenti vaghi o personali nei riassunti.

Sulla base di tali indicazioni, agli studenti sono stati proposti compiti per casa che prevedevano l'uso dell'IA con *prompt* precisi e mirati, allo scopo di sostenere il processo di sviluppo della competenza testuale.

Per aiutare coloro che avevano mostrato difficoltà nell'esercizio di elencazione dei contenuti del testo, durante fase di intervento mirato al processo – svolto attraverso l'analisi dei risultati dei questionari – è stato riproposto il testo in sequenze, chiedendo di individuare dove fossero collocate le informazioni meno riconosciute, per mezzo dell'individuazione delle parole chiave. Attraverso il lavoro di gruppo, gli studenti hanno discusso le parole chiave e, per ciascuna sezione, hanno cercato di rispondere alla domanda "Qual è l'argomento di cui si parla?".

In parallelo, l'uso di ChatGPT è stato proposto anche come supporto per l'autoapprendimento. In particolare, l'insegnante ha fornito alla classe una guida su come scrivere i *prompt*, invitando successivamente gli studenti a usare l'IA per esercitarsi nel controllo del loro lavoro di sintesi delle singole parti di un testo e in seguito del testo nella sua globalità.

Durante l'intera sperimentazione, l'IA è stata dunque utilizzata per facilitare il processo di analisi e per eseguire operazioni meccaniche quali il confronto tra elenchi di titoli, la loro aggregazione per categorie, la creazione di sintesi dei dati. In altri termini, ChatGPT è stato impiegato come strumento per alleggerire il carico di lavoro ripetitivo dell'insegnante, liberando tempo e risorse cognitive da dedicare alle attività di discussione, riflessione e negoziazione del significato in classe.

7. Conclusioni e prospettive future

Se tra i rischi individuati nell'uso dell'IA vi sono la dipendenza tecnologica, il suo abuso e conseguentemente si rischia di impoverire l'interazione umana, la creatività, il pensiero critico, l'autonomia dello studente e il ruolo attivo dell'insegnante (Kamalov *et al.* 2023) allora sempre più vanno esplorate strade in cui l'IA debba essere un sostegno dell'insegnante e degli studenti in operazioni meccaniche e meno creative lasciando così spazio allo sviluppo della creatività e alla riflessione condivisa attraverso, per esempio, analisi e riflessioni con l'intero gruppo di studenti con il ruolo di "ricercatori".

L'esperienza descritta suggerisce che l'IA può svolgere un ruolo significativo nello sviluppo della competenza testuale richiesta per il superamento della prova OFA, a condizione che venga utilizzata in modo consapevole e orientato al processo. Lungi dal sostituire lo studente o l'insegnante, l'IA può contribuire a rendere più trasparenti le operazioni di lettura, selezione, riformulazione e verifica che stanno alla base del "saper riassumere".

Dal punto di vista dell'insegnante, i vantaggi principali riguardano il sostegno nel controllo e nell'analisi dei dati. L'IA permette di ridurre drasticamente il tempo necessario per elaborare risposte aperte, categorizzare titoli, confrontare liste di contenuti, identificare aree di forza e di debolezza nella classe. In questo modo, il docente può concentrare il proprio intervento sulle difficoltà effettive degli studenti, selezionando i testi e le attività più pertinenti. Inoltre, la possibilità di produrre rapidamente sintesi, tabelle di corrispondenza e confronti testuali offre una base concreta per discussioni in plenaria e per attività di riflessione metalinguistica e metatestuale.

Dal punto di vista dello studente, l'IA rappresenta un aiuto nel processo di correzione e di presa di coscienza delle proprie strategie. Attraverso l'analisi di risposte personali e la comparazione con altre soluzioni, lo studente può vedere esplicitati i propri punti di forza e le proprie lacune, può ricevere spiegazioni puntuali sui motivi per cui un riassunto è incompleto, infedele o sbilanciato, può allenarsi a riconoscere le informazioni essenziali e a ricostruire il nucleo informativo dei testi. In alcuni casi, l'uso

dell'IA può contribuire anche a ridurre il carico emotivo associato alla correzione frontale, offrendo un feedback immediato e non giudicante che viene poi rielaborato in classe con la mediazione dell'insegnante.

In prospettiva, sarebbe auspicabile proseguire la sperimentazione con un disegno più sistematico e longitudinale, che permetta di documentare in modo più preciso l'impatto dell'uso guidato dell'IA sulla competenza testuale degli studenti. Potrebbe essere utile, ad esempio, confrontare i risultati di gruppi che utilizzano l'IA come strumento di ispezione e di supporto metacognitivo con quelli di gruppi che svolgono attività analoghe senza IA, verificando se e in che misura cambiano le strategie di lettura, di selezione e di sintesi.

In conclusione, l'IA non va intesa come scorciatoia che “fa il lavoro al posto dello studente”, ma come un dispositivo che, se opportunamente integrato nella progettazione didattica, può potenziare il lavoro di laboratorio sui testi, ampliare le occasioni di esercizio mirato e rendere più consapevoli i processi che conducono alla comprensione profonda e alla sintesi efficace.

Riferimenti bibliografici

- Benvenuto G., 1987, *Insegnare a riassumere. Proposte per un itinerario didattico di prove di riassunto*, Loescher, Torino.
- Caffi C., 1982, “In parole povere: considerazioni sul riassunto”, in P. M. Bertinetto, C. Ossola (a cura di), *Insegnare stanca*, il Mulino, Bologna, pp. 182-218.
- Cardinale U., 2015, *L'arte di riassumere. Introduzione alla scrittura breve*, il Mulino, Bologna.
- Carr N. G., 2010, *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*, W. W. Norton & Company, New York.
- Consiglio d'Europa, 2001, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Consiglio d'Europa, 2020, *Volume complementare al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Università degli Studi di Milano, Milano.

- Corno D., 1982, "Linguistica del riassunto e strategie didattiche", in E. Lugarini (a cura di), *Insegnare la lingua. Parlare e scrivere*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 52-56.
- Devescovi A., Miceli M., 1979, "Sul riassunto", in D. Parisi (a cura di), *Per un'educazione linguistica razionale*, il Mulino, Bologna, pp. 229-277.
- Fiorentino G., 2020, "Scrivere come pratica sociale: riassumere per capire e per studiare", *Italiano LinguaDue* 12(1), pp. 1-24.
- Gualdo R., Raffalli L., Telve S., 2014, *Scrivere all'Università. Pianificare e realizzare testi efficaci*, Carocci, Roma.
- Kamalov F., Santandreu Calonge D., Gurrib I., 2023, "New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution", *Sustainability* 15(16), 12451.
- Sebastiani R., Pellegrini S., 2024, "Oltre la simulazione: l'intelligenza artificiale e la rivoluzione della scrittura", *Graphos* 3(2), pp. 33-43.
- Turkle S., 2011, *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, Basic Books, New York.
- Vieriu A. M., 2025, "The impact of Artificial Intelligence (AI) on students' learning processes and academic performance", *Education Sciences* 15(3), 343.
- Walter Y., 2024, "Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom", *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 21, pp. 1-29.
- Xiao R., Tseng Y.-J., Li H., Nieu H., Liao G., Stamper J., Koedinger K., 2024, "ActiveAI: Enabling K-12 AI Literacy Education & Analytics at Scale", *arXiv*.

Facilitare (i processi) per semplificare (i testi). Didattica della lingua e competenza testuale in italiano

L2: spunti da un percorso

ROSSELLA ABBATICCHIO*

Sintesi: Il contributo si colloca nell'ambito della linguistica educativa e della didattica dell'italiano come lingua seconda e affronta il tema della semplificazione testuale da una prospettiva centrata sui processi cognitivi e testuali dell'apprendente. Muovendo dalla constatazione che la semplificazione è stata tradizionalmente intesa come riduzione della complessità linguistica del testo, l'articolo propone un cambio di paradigma che sposta l'attenzione dal prodotto al processo, interpretando la comprensibilità testuale come esito di una relazione dinamica tra testo, lettore e contesto didattico. In tale quadro, la competenza testuale viene assunta come dimensione centrale dell'apprendimento linguistico, non solo come obiettivo finale, ma come strumento attraverso cui l'apprendente costruisce il significato e sviluppa la propria autonomia.

La prima parte del lavoro delinea un inquadramento teorico che integra contributi della linguistica testuale, della glottodidattica e della psicolinguistica, mettendo in evidenza i limiti di un approccio esclusivamente basato sulla semplificazione del testo e, di contro, sul valore didattico della facilitazione dei processi di comprensione e produzione. La seconda parte condivide una riflessione su un corso di formazione per docenti

* Università di Bari "Aldo Moro", rossella.abbaticchio@uniba.it.

di italiano L2 di scuola secondaria svolto nel 2025, in primo luogo; e successivamente un *case study* correlato, ambientato in un contesto universitario di insegnamento dell'italiano L2 di livello A2-B1. L'esperienza nella sua doppia connotazione è finalizzata a confrontare l'efficacia di due approcci didattici: l'uso di testi semplificati e l'uso di testi autentici accompagnati da attività di facilitazione testuale. I risultati indicano, in particolare, che gli apprendenti alle prese con il secondo approccio sviluppano una maggiore capacità di comprensione globale, un uso più consapevole dei meccanismi di coesione e una più solida organizzazione testuale nella produzione scritta. Nel complesso, lo studio suggerisce la necessità di ripensare la semplificazione in chiave processuale, valorizzando il testo come spazio privilegiato di mediazione tra lingua, cognizione e apprendimento.

Parole chiave: Italiano L2, Competenza testuale, Facilitazione dei processi, Formazione docenti, Didattica del testo.

Abstract: This paper addresses the issue of textual simplification from a process-oriented perspective in the context of educational linguistics and teaching Italian as a second language (L2). Starting from the consideration that simplification has traditionally been seen as a reduction of linguistic complexity in the textual dimension, the paper suggests a shift in focus from the linguistic product to the cognitive and textual processes activated by learners. In this framework, textual comprehensibility can be defined as the outcome of a dynamic relationship between the text, the reader and the teaching-and-learning context, rather than an intrinsic property of the text itself. Textual competence is therefore conceived not only as an advanced learning goal, but as a key dimension of language acquisition as well as a tool through which learners actively con-

struct meanings and develop a learning competence of their own. The first part of the contribution introduces the theoretical framework, drawing on insights from text linguistics and second language education, and highlights the limitations of those approaches which are exclusively based on textual reduction. Specific attention is dedicated to the pedagogical value of making comprehension and production processes easier through guided activities that include and require inferencing, cohesion management and discourse organization. The second part of the paper shares some of the results from a workshop for teachers of Italian as a second or foreign language, held in a high school in 2025, as well as a case study on a university-level Italian L2 course. Both experiences aimed at comparing two approaches: the use of simplified texts and the use of authentic texts supported by process-oriented facilitation activities. Early results mainly show that learners exposed to the latter approach demonstrate greater global text comprehension, a more effective use of cohesive devices and a more coherent textual organization in written production. Overall, the study suggests a reconceptualization of textual simplification as a dynamic, process-based practice, emphasizing the role of texts as key-sites of mediation between language, cognition and learning.

Keywords: Italian as a Second Language (L2), Textual Competence, Teacher Training, Process-Oriented Facilitation, Text-Based Language Teaching.

1. Competenza testuale e semplificazione: un binomio possibile?

La nozione di competenza testuale si colloca all'interno di una concezione ampliata della competenza comunicativa, che include non solo la conoscenza delle regole grammaticali, ma anche la capacità di usare la lingua in modo adeguato ai contesti, agli

scopi comunicativi e ai generi testuali (Hymes 1972: 269-285; Balboni 2023; Abbaticchio 2023a: 81-98).

Secondo la linguistica testuale, un testo non è una semplice sequenza di frasi corrette, ma un'unità comunicativa caratterizzata da coerenza, coesione, intenzionalità e accettabilità (Beaugrande, Dressler 1981; Palermo 2012). Per l'apprendente di italiano, in contesto sia di lingua materna che di lingua seconda, sviluppare la competenza testuale significa imparare a riconoscere e a produrre tali caratteristiche, sia nella comprensione scritta e orale sia nella produzione (Ballarin, Nitti 2021: 365-389).

In ambito didattico, la competenza testuale non dovrebbe essere considerata un obiettivo avanzato, riservato esclusivamente a livelli alti di competenza linguistica. Al contrario, come sottolinea Vedovelli (2010), essa costituisce una dimensione trasversale dell'apprendimento, che può e deve essere sviluppata fin dalle sue fasi iniziali, attraverso un lavoro graduale e guidato sui testi.

Nel dibattito contemporaneo sulla didattica delle lingue seconde, e in particolare sull'insegnamento dell'italiano L2, la nozione di semplificazione testuale occupa una posizione centrale. Tradizionalmente, essa è stata interpretata come un insieme di interventi sul testo volti a ridurne la complessità linguistica, al fine di renderlo accessibile ad apprendenti con competenze limitate. Volendo fornire una definizione più specifica, è opportuno introdurre una distinzione tra semplificazione del testo (o del prodotto) e semplificazione del compito (o del processo): nel primo caso, l'intervento prevede generalmente una riscrittura del testo di interesse mediante l'uso di una lingua più semplice (per registro, componenti lessicali e sintattiche: i.e., selezione di parole ad alta frequenza, evitamento di termini astratti o specialistici; frasi brevi, struttura lineare, riduzione della subordinazione; limitazione di pronomi anaforici e riferimenti impliciti per facilitare il rispetto della coerenza testuale) e mediante l'eliminazione di contenuti e tratti secondari, ovvero non indispensabili alla comprensione del significato generale. Nel caso della semplificazione del processo, si interviene invece sulle consegne didattiche (ovvero sulle modalità di lavoro in classe sul testo), eliminando quelle più complesse e rendendo le restanti elementari e monodirezionate (i.e., si chiede di analizzare, cercare o comprendere una informazione per volta;

si propongono attività manipolative e non creative e, soprattutto, si formulano le richieste di attività in una lingua di livello basilare – niente subordinazione, niente parentetiche, consegne brevi e immediatamente comprensibili: Abbaticchio 2023b: 97-118). La semplificazione del processo si connota come indispensabile anche al fine di non trascurare un aspetto fondamentale del percorso di apprendimento linguistico: il ruolo attivo dell'apprendente e i processi cognitivi e testuali che egli mette in atto in autonomia nella comprensione e nella produzione.

Per questo motivo, negli ultimi decenni, la glottodidattica sembra aver progressivamente spostato l'attenzione dal prodotto linguistico ai processi di acquisizione, considerando come intrinseci l'uno all'altro concetti quali competenza comunicativa, competenza testuale e autonomia dell'apprendente. In questo quadro teorico, inizia ad emergere l'ipotesi secondo cui operare (soprattutto mediante facilitazione) sui processi di comprensione e produzione possa risultare più efficace e formativo rispetto alla mera semplificazione dei testi. Come si vedrà a breve, il presente elaborato si propone di approfondire tale ipotesi, analizzandone le implicazioni teoriche e didattiche nell'ambito dell'italiano L2.

La semplificazione testuale può essere dunque definita come l'insieme delle operazioni linguistiche e discorsive finalizzate a eliminare o ridurre la difficoltà di un testo per un determinato pubblico di destinatari (Serragiotto 2005: https://www.miriadi.net/sites/default/files/testo_serragiotto.pdf). Secondo Pallotti (2000), la semplificazione può assumere anche altre forme, che vanno dalla riscrittura controllata alla creazione di testi appositamente graduati: e tuttavia, lo stesso studioso mette in guardia dal rischio di una semplificazione eccessiva, che può compromettere la qualità comunicativa del testo, ridurre l'esposizione dell'apprendente a fenomeni linguistici rilevanti per l'acquisizione e, in taluni casi, addirittura complicare la comprensione del testo stesso.

Un ulteriore limite della semplificazione testuale riguarda la sua natura statica: il testo viene adattato a un ipotetico livello medio dell'apprendente, senza tenere conto delle differenze individuali, delle conoscenze pregresse e delle strategie cognitive disponibili. In questo senso, la semplificazione rischia di essere un intervento unidirezionale, che non promuove attivamente lo sviluppo della competenza testuale.

2. “Il testo non si tocca!”. Facilitazione dei processi, comprensione e produzione

Come in parte anticipato, facilitare significa, invece, intervenire sui meccanismi cognitivi che sottendono alla comprensione e alla produzione dei testi, da un lato; e graduare, scomporre (senza mai eliminarle) le possibili difficoltà già menzionate per la semplificazione, dall'altro. Anche per la facilitazione si deve distinguere tra prodotto e processo: nel primo caso, si può intervenire: a) ridisegnando l'organizzazione dei contenuti in modo che la loro comprensione sia più semplice; b) mediante l'uso di glosse, evidenziazione, sottolineatura, scansione in paragrafi, materiali iconici di supporto (altresì definibili come componenti paratestuali: cfr. Bossier, Scheffer 2010; Abbaticchio 2023b: 97-121). Nel secondo caso, il docente assume un ruolo attivo di guida allo svolgimento del compito, in modo da evitare l'assegnazione di attività differenziate per livello (“tutti gli apprendenti svolgono la medesima consegna didattica”) e una selezione esclusiva per tipologie testuali (“si può lavorare su tutti i testi, indipendentemente dal loro grado di difficoltà e dalle condizioni di partenza degli apprendenti”, rimettendo l'abilità di comprensione al centro del processo di insegnamento: cfr. Cresson 1995). A questo specifico proposito, è opportuno rilevare come anche la psicolinguistica abbia ridefinito la comprensione testuale non più come processo passivo, ma come attività costruttiva che implica l'integrazione tra informazioni linguistiche e conoscenze extralinguistiche (Kintsch 1998). Tra i principali processi coinvolti nella comprensione si possono annoverare, difatti, l'attivazione delle conoscenze pregresse; la formulazione di inferenze; l'organizzazione delle informazioni in strutture coerenti; il monitoraggio della comprensione stessa. In questa prospettiva, un testo può risultare “semplice” o “complesso” non tanto – o non solo – in base alle sue caratteristiche intrinseche, quanto in relazione al grado di supporto offerto all'apprendente. Attività di pre-lettura, anticipazione del contenuto, uso di titoli, immagini, schemi e domande-guida rappresentano strumenti di facilitazione che permettono all'apprendente di orientarsi nel testo senza impoverirlo; e, congiuntamente, di garantire una comprensione piena o soddisfacente dei testi proposti, requisito che,

secondo Pallotti e Ghiretti (2010: 206-215), è indispensabile per definire “buoni testi” e altresì per motivare in modo proficuo le successive attività di produzione.

3. Dalla teoria alla pratica: ipotesi di lavoro per lo sviluppo della competenza testuale

Tenendo presente il quadro teorico delineato nei paragrafi precedenti, si è scelto di condividere in questa sede una esperienza didattica finalizzata a esplorare la maggiore efficacia della facilitazione dei processi testuali rispetto alla semplificazione dei testi *tout court* nell’insegnamento dell’italiano L2. L’esperienza è stata condotta su due fronti: quello degli studenti coinvolti nell’apprendimento, e quello di un gruppo di docenti di italiano L2 in formazione. Ad entrambi i gruppi è stato proposto un percorso di lavoro su una serie di testi, non tutti autoriali, principalmente di epoca moderna e contemporanea. L’indagine si proponeva di verificare l’ipotesi secondo cui un approccio didattico centrato sulla facilitazione dei processi di comprensione e produzione risulti più efficace, in termini di sviluppo della competenza testuale (sia in modalità docente che in modalità studente), rispetto a un approccio basato prevalentemente sulla semplificazione. In particolare, la ricerca ha ambito a determinare se la facilitazione dei processi (e conseguentemente dei prodotti) favorisca:

- una migliore comprensione globale dei testi;
- un uso più consapevole dei meccanismi di coesione e coerenza;
- una maggiore autonomia degli apprendenti nel confrontarsi con testi autentici.

3.1. Il “fronte docenti”

Il percorso didattico è stato in primo luogo proposto nell’ambito di un corso di formazione all’italiano L2 rivolto ad un gruppo di dodici docenti della scuola secondaria di primo grado, con l’obiettivo di sensibilizzare figure direttamente coinvolte nel processo di insegnamento/apprendimento linguistico alle possi-

bili modalità di intervento sui prodotti testuali che, assai spesso, i programmi ministeriali italiani dettano di utilizzare in classe, senza tener conto fino in fondo di possibili situazioni di apprendimento miste (di italiano lingua materna e lingua seconda). Conseguentemente, le tipologie testuali adoperate con i docenti hanno subito alcune variazioni rispetto a quelle proposte agli studenti, variazioni motivate anche da specifiche esigenze disciplinari manifestate dai docenti stessi: tuttavia, alcuni dei testi proposti durante i workshop sono rimasti gli stessi rispetto al lavoro svolto successivamente con i due gruppi di studenti (e saranno questi al centro della nostra condivisione). La durata complessiva del corso di formazione è stata di ventisei ore; di queste, otto – suddivise in due incontri da quattro ore ciascuno – sono state dedicate allo specifico tema delle possibilità di intervento su processi e prodotti testuali, anche sulla scorta di peculiari percorsi didattici condivisi in rete (la parte che qui condividiamo, ad esempio, ricalca il modello offerto da un percorso svolto in Veneto: <https://www.idaveneto.it/wp-content/uploads/2020/02/Semplificazione-del-testo-L2-Rev.pdf>). Il testo che qui riportiamo a titolo esemplificativo rientra, naturalmente, tra quelli comuni al percorso docenti e al percorso studenti:

Un'interminabile fila di persone sedute nella sala d'attesa del mio ambulatorio aspettava il proprio turno. Anziani appisolati sulla scomoda panca, donne gravide con in braccio piccoli urlanti e febbricitanti. Erano tutti in attesa di una visita, di un farmaco o solo di qualche parola di conforto e rassicurazione. Mancava poco all'ora di pranzo ed entrò lui, un nuovo paziente, mai visto prima, non più giovanissimo che lamentava da qualche giorno un dolore alla schiena, forse per il troppo lavoro, mi dice, e aveva bisogno che gli consigliassi un antidolorifico. Lo invitai a togliere la casacca, fresca di bucato, e approfittai della visita per parlare con lui e conoscerlo meglio.

Dopo una lettura condivisa della versione originale, sono state proposte ai docenti quattro processi, quattro ipotesi “miste” di facilitazione e semplificazione, utilizzabili sia singolarmente sia in modalità integrata. La prima, denominata “Elimina quel che non serve”, era intesa a semplificare il testo cassando, appunto, elementi ritenuti non indispensabili ad una piena comprensione; la seconda, riassunta con la dicitura “Sui tempi e sui modi verbali”,

suggeriva di intervenire su modi e tempi dei verbi (i.e., convertire il congiuntivo in indicativo ovvero i tempi composti in tempi semplici) così da facilitare la comprensione senza eliminare nodi concettuali; la terza, sotto il titolo di “Intervenire sul lessico”, invitava a ricercare sinonimi tratti dal lessico di base dell’italiano in luogo di forme più elaborate di singole parole o di sintagmi; la quarta, infine, denominata “Intervenire sulla sintassi”, forniva come strumento di intervento variazioni sull’ordine degli elementi (nome\aggettivo, avverbi all’inizio o alla fine di una frase, riposizionamento di frasi principali a capo di periodi più complessi o anche conversione di rapporti di subordinazione in rapporti di coordinazione) (cfr. Diadori, Palermo, Troncarelli 2025; Diadori, Semplici, Troncarelli 2020).

Suddivisi i docenti in quattro gruppi, a ciascun gruppo è stato chiesto in primo luogo di evidenziare una delle categorie di elementi, utilizzando un colore, così da ottenere un quadro in cui fosse appunto più “facile”, anche visivamente, individuare le possibilità di intervento. Ogni gruppo ha, quindi, identificato gli elementi della categoria assegnata ed ha applicato il relativo processo di facilitazione; questo ha consentito, nella fase successiva, di ricavare il testo con tutti gli elementi (riconoscibili per percorso grazie all’uso di colori differenti) su cui intervenire. I docenti hanno quindi messo in pratica le tecniche proposte, anche sulla scorta del menzionato modello di svolgimento, arrivando collegialmente ad un risultato, come illustrato dalla immagine qui di seguito (il primo è il testo nella sua versione originale con l’individuazione degli elementi da facilitare; il secondo è il testo ricavato dalla applicazione dei processi di facilitazione suggeriti):

Un’**interminabile** fila di persone sedute nella sala d’attesa del mio ambulatorio aspettava il proprio turno. Anziani **appisolati** sulla **scomoda** **panca**, donne **gravide** con in braccio **piccoli urlanti** e **febbriticanti**. Erano tutti in attesa di una visita, di un farmaco o **solo di qualche parola di conforto e rassicurazione**. Mancava poco all’ora di pranzo ed **entrò** lui, un nuovo paziente, **mai visto prima**, **non più giovanissimo** che **lamentava** da qualche giorno un dolore alla schiena, **forse per il troppo lavoro**, mi dice, e aveva bisogno **che gli consigliassi** un antidolorifico. Lo **invitai** a togliere la **casacca**, **fresca di bucato**, e **approfittai** della visita per parlare con lui e **conoscerlo meglio**.

Nella sala d'attesa del mio ambulatorio ci sono molte persone che aspettano di entrare: ci sono anziani addormentati seduti sulla panca scomoda, donne incinte con in braccio bambini piccoli che piangono e che hanno la febbre. Aspettando di entrare per fare una visita, per avere una medicina o per avere qualche consiglio. Poi un uomo entra, è un paziente nuobo, non è giovane, non è anziano, e mi dice che un dolore alla schiena, forse perché lavora troppo. Ha bisogno una medicina per il dolore. Io dico al mio paziente di togliere la camicia pulita e durante la visita parlo con lui.

Fig. 1

Come è possibile rilevare, il testo ottenuto può ben dirsi risultante da una tecnica mista, in cui, però, la facilitazione (del processo e del prodotto) prevale sulla semplificazione, nella misura in cui dal testo originale non vengono eliminati, di fatto, elementi più o meno utili alla sua comprensione. Al netto di scomposizioni semantiche, operazioni di parziale parafrasi e ricorso a sinonimi, difatti, quel che risulta è un materiale del tutto rispondente, per strutture formali e concettuali, alla versione originale.

3.2. Il “fronte studenti”

Questa parte della ricerca è stata condotta durante l'anno accademico 2024/2025 all'interno di un corso di italiano L2 di livello compreso tra A2 e B1 (come profilati dal QCER) presso un centro linguistico universitario. L'accertamento del livello di partenza è stato affidato alla somministrazione di un test di competenza selezionato tra quelli disponibili in *open source*, opportunamente modificato ed integrato dai docenti della classe (<https://bravo-ital2.it>).

Il gruppo classe era composto da ventotto apprendenti adulti, in situazione di formazione post-universitaria, con età compresa tra i venticinque e i trentacinque anni, provenienti da contesti linguistici eterogenei. L'intervento didattico si è svolto nell'arco di otto settimane, per un totale di trenta ore di lezione.

I partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi il più possibile omogenei per livello linguistico. Per il primo gruppo è stato adoperato un approccio basato sull'uso di testi semplificati; per il secondo è stato pianificato l'uso di testi autentici con attività di

facilitazione dei processi. Entrambi i gruppi hanno lavorato sugli stessi temi e sugli stessi generi testuali (testi espositivi e narrativi), differenziandosi esclusivamente per il tipo di intervento didattico.

Nel primo gruppo l'attenzione era prevalentemente rivolta alla comprensione del contenuto attraverso testi adattati, con un minore lavoro esplicito sui meccanismi testuali. Difatti, il testo – lo stesso illustrato nel paragrafo precedente – è stato proposto versione prodotta dal laboratorio precedentemente condotto con i docenti.

Nel secondo gruppo, invece, alle prese con il medesimo testo, ma nella sua versione autentica, sono state previste attività di pre-lettura (anticipazione dei contenuti, attivazione delle conoscenze pregresse), attività di “durante-la-lettura” (individuazione della struttura testuale, lavoro sui connettivi e sulle catene anaforiche) e attività di post-lettura (sintesi, riformulazione e produzione guidata) (Danesi, Diadori, Semplici 2018).

L'osservazione didattica dei due gruppi si è basata principalmente sull'uso di griglie valutative del livello di ricezione e produzione, sul modello “classico” di quelle proposte in alcuni istituti di istruzione secondaria di secondo grado, anche sulla scorta di quanto previsto dalle Indicazioni nazionali (cfr. ad esempio, https://icmassamarittima.edu.it/wp-content/uploads/sites/814/GIGLIA_COMPRENSIONE_LINGUA.pdf?x88387). Detta osservazione ha fatto emergere differenze significative tra i due gruppi. Per quanto riguarda, ad esempio, la comprensione del prodotto (testo scritto), entrambi i gruppi hanno mostrato un miglioramento, ma il secondo gruppo ha ottenuto un incremento medio più elevato rispetto al primo, sia in termini di comprensione globale sia di identificazione di singole componenti sintattiche e lessicali. In particolare, il secondo gruppo ha mostrato una maggiore capacità di cogliere il significato globale del testo e di interpretare correttamente i rapporti logico-discorsivi. Nelle attività di esercizio dell'abilità di scrittura (parafrasi, rielaborazione, sintesi), sempre il secondo gruppo ha evidenziato un uso più vario e appropriato dei connettivi testuali e ha dato forma a testi di struttura più chiara e coerente. Nel primo gruppo è stata senza dubbio rilevata una significativa diminuzione degli errori ortografici e grammaticali in generale, ma la progressione tematica è risultata spesso meno articolata rispetto a quella riscontrata nel secondo gruppo.

Infine, durante una breve esperienza di riflessione metalinguistica e metacognitiva guidata dal docente, gli apprendenti del secondo gruppo hanno manifestato di utilizzare più frequentemente strategie di anticipazione, inferenza e controllo della comprensione rispetto agli apprendenti del primo gruppo. Molti di essi hanno riferito anche di aver provato minor timore – e dunque di aver acquisito una maggiore sicurezza – nell'affrontare testi non adattati, anche al di fuori del contesto didattico.

4. Prime conclusioni

Il percorso teorico-applicativo condiviso in questo contributo ha messo in evidenza la necessità di ripensare criticamente il concetto di semplificazione testuale nella didattica dell'italiano come lingua seconda. L'analisi illustrata suggerisce che la semplificazione, intesa esclusivamente come riduzione della complessità linguistica del testo, rappresenti una soluzione solo parziale e, in alcuni casi, riduttiva rispetto agli obiettivi più ampi dell'educazione linguistica. Al contrario, l'adozione di una prospettiva centrata sulla facilitazione non tanto dei prodotti, quanto dei processi di comprensione e produzione consente di affrontare la complessità testuale in modo più dinamico, valorizzando il ruolo attivo dell'apprendente nella costruzione del significato.

Applicare il principio della facilitazione dei processi alla didattica dell'italiano L2 implica un ripensamento delle pratiche tradizionali: invece di eliminare sistematicamente attività complesse, l'insegnante può scomporle e renderle contestualmente oggetto di osservazione e riflessione guidata.

Un ulteriore aspetto riguarda l'autenticità dei materiali. Numerosi studi sottolineano come l'esposizione a testi autentici, se adeguatamente mediata, favorisca lo sviluppo di competenze trasferibili a contesti comunicativi reali (Cisotto 2006; Balboni 2023). La facilitazione dei processi e delle attività sul testo, in luogo di interventi semplificativi sul testo stesso, consente di mantenere tale autenticità, evitando il rischio di testi artificiali e poco motivanti.

I primi risultati rilevati, pur collocandosi entro i limiti di uno studio esplorativo, confermano l'ipotesi di partenza: gli apprendenti che hanno lavorato su testi autentici accompagnati da attività

facilitate mostrano non solo un miglioramento nella comprensione globale, ma anche uno sviluppo più articolato della competenza testuale, in particolare per quanto riguarda l'organizzazione del discorso e l'uso consapevole dei meccanismi di coesione. Tali evidenze suggeriscono che l'esposizione guidata alla complessità, lungi dal costituire un ostacolo, può diventare un potente motore di apprendimento, a condizione che sia sostenuta da un'adeguata mediazione didattica.

Da un punto di vista glottodidattico, questo implica altresì un ripensamento del ruolo del testo in classe. Il testo non è più soltanto un oggetto da adattare o semplificare, ma uno spazio di negoziazione del significato e di sviluppo di competenze trasversali, linguistiche e cognitive. In tale prospettiva, la competenza testuale assume una funzione centrale e strutturante: essa non rappresenta un traguardo finale riservato a livelli avanzati, bensì una dimensione che attraversa l'intero percorso di apprendimento linguistico e che può essere coltivata fin dalle fasi iniziali attraverso un lavoro esplicito sui processi.

Per quanto concerne il fronte docenti, invece, gli spunti operativi forniti hanno consentito ai docenti stessi di riacquistare fiducia rispetto alla possibilità, fondamentale in alcuni percorsi formativi e didattici italiani, di non dover rinunciare all'insegnamento di testi tradizionalmente considerati "ostici" a prescindere dal livello di competenza linguistica registrata tra gli apprendenti. È emersa, ed è stata condivisa, altresì l'importanza di progettare percorsi che rendano visibili e condivisi i processi di lettura e scrittura di testi, favorendo lo sviluppo di strategie metacognitive e di autonomia. In questo senso, particolarmente la facilitazione dei processi si configura come una pratica inclusiva, capace di rispondere alla varietà dei profili degli apprendenti senza ricorrere a una standardizzazione riduttiva dei materiali.

Naturalmente, quello a cui questa riflessione auspica maggiormente è di aprire un varco ad ulteriori sviluppi di ricerca. Studi futuri potrebbero ampliare il campione, estendere l'osservazione a livelli di competenza diversi o analizzare in modo più sistematico l'impatto della facilitazione sulla produzione orale. Un ulteriore ambito di approfondimento potrebbe riguardare il rapporto tra facilitazione dei processi e valutazione della competenza testuale,

tema forse ancora poco esplorato, ma di grande rilevanza per la didattica dell'italiano L2. Nel complesso, però, questi primi risultati invitano a concepire la facilitazione dei processi non come sottrazione, ma come accompagnamento consapevole alla – e, in molti casi, come superamento della – complessità della lingua e dei testi.

Riferimenti bibliografici

- Abbatichio R., 2023a, “Bisogni linguistici e sviluppo delle competenze in italiano L2-LS: possibili ruoli della riflessione metalinguistica e metatestuale”, *LTO - Lingua e testi di oggi* 4, pp. 81-98.
- Abbatichio R., 2023b, “Possibili (ri)usi del testo tra reading literacy e percorsi di semplificazione: case studies dalla classe di italiano L2”, in R. Abbatichio, G. Gasparro, R. Leproni, *La “via vecchia” e la “nuova”. Insegnamento, apprendimento, formazione: percorsi verso (e attraverso) le lingue seconde e straniere – Volume primo: “Quadro istituzionale e riflessioni da proposte operative”*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 97-118.
- Balboni P. E., 2023, *Le nuove sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società “liquide”*, UTET, Torino.
- Ballarin E., Nitti P., 2021, “La valutazione dei testi in prospettiva linguistico-testuale. Una proposta operativa per la didattica dell'italiano rivolta all'alfabetizzazione e all'italiano accademico”, *mediAzioni* 32, pp. 365-389.
- Bossier P., Scheffer R. (a cura di), 2010, *Soglie testuali. Funzioni del paratesto*, Vecchiarelli, Roma.
- Cisotto L., 2006, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma.
- Cresson E., 1995, *Il libro bianco. Insegnare e apprendere: verso la società della conoscenza*, Council for Cultural Cooperation, Strasbourg.
- Danesi M., Diadori P., Semplici S., 2018, *Tecniche didattiche per la seconda lingua*, Carocci, Roma.
- De Beaugrande R., Dressler W. U., 1981, *Introduction to textual linguistics*, Pearson Education.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2025, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.

- Diadori P., Semplici S., Troncarelli D., 2020, *Didattica di base dell'italiano L2*, Carocci, Roma.
- Hymes D., 1972, "On communicative competence", in J. B. Pride, J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, pp. 269-285.
- Kintsch W., 1998, *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Palermo M., 2012, *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Pallotti G., 2000, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Pallotti G., Ghiretti A., 2010, "Diversi modi di favorire la comprensione dei testi scritti: un protocollo sperimentale", in F. Caon (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino, pp. 206-215.
- Serragiotto G., 2005, "Tecniche di semplificazione dei testi disciplinari per alunni stranieri: la contestualizzazione", in https://www.miriadi.net/sites/default/files/testo_serragiotto.pdf (ultima consultazione 15/12/2025).
- Vedovelli M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal "Quadro Comune Europeo per le Lingue" alla "Sfida salutare"*, Carocci, Roma.

Attività riflessive nella classe plurilingue: il discorso metalinguistico e la gestione della conoscenza in interazioni tra pari

ROSA PUGLIESE, GRETA ZANONI*

Sintesi: L'articolo indaga l'emergere del discorso metalinguistico in contesti scolastici plurilingui, focalizzandosi su pratiche riflessive che si sviluppano spontaneamente nelle interazioni tra pari, in assenza di una guida diretta dell'insegnante. Attraverso l'analisi di due estratti interazionali, il contributo mostra come gli alunni di una classe plurilingue della scuola secondaria di primo grado commentano e negoziano aspetti lessicali e sociolinguistici delle lingue e dialetti coinvolti nell'attività didattica in corso. I dati, raccolti nell'ambito del progetto Horizon 2020 NEW ABC, sono esaminati da una prospettiva microanalitica ispirata all'Analisi della conversazione. L'attenzione è rivolta alle dinamiche epistemiche che caratterizzano tali interazioni, in particolare alla gestione dei diversi status di conoscenza tra i partecipanti. I risultati evidenziano come il discorso metalinguistico costituisca uno spazio di co-costruzione della conoscenza linguistica, profondamente ancorato al contesto sociale e interazionale della classe.

* Rosa Pugliese, Università di Bologna, rosa.pugliese@unibo.it; Greta Zanoni, Università di Bologna, greta.zanoni2@unibo.it. Il lavoro è frutto di una stretta collaborazione di ricerca tra le autrici, in tutte le sue parti: fieldwork, trascrizione dei dati, analisi, stesura dell'articolo. Ai fini accademici, si indica la seguente suddivisione: i §§1, 3, 3.1 sono a cura di Rosa Pugliese; i §§ 2, 3.2, 4 sono a cura di Greta Zanoni.

Parole chiave: Discorso metalinguistico, Interazione tra pari, Analisi della conversazione, Status epistemici, Educazione linguistica plurilingue.

Abstract: The article investigates the emergence of metalinguistic discourse in multilingual school contexts, focusing on spontaneous reflective practices in peer interactions, those occurring without direct guidance by the teacher. Through the analysis of two interactional excerpts, the article shows how pupils in a middle school class comment on and negotiate lexical and sociolinguistic aspects of the languages and dialects involved in the ongoing learning activity. The data, collected as part of the Horizon 2020 NEW ABC project, are examined from a microanalytical perspective inspired by Conversation Analysis. Attention is focused on the epistemic dynamics that characterize these interactions, in particular the management of different knowledge statuses among participants. The results highlight how metalinguistic discourse constitutes a space for the co-construction of linguistic knowledge, deeply anchored in the social and interactional context of the classroom.

Keywords: Metalinguistic Discourse, Peer Interaction, Conversation Analysis, Epistemic Status, Plurilingual Language Education.

1.Introduzione

“Ogni forma di riflessione presuppone uno sdoppiamento, anzi una scissione”, scrive il filosofo Paolo Virno (2020: 12): “l’Io spettatore [...] osserva le imprese dell’Io attore [...] mediante l’istituzione di un livello logico più elevato”, ovvero tramite “enunciati metalinguistici il cui scopo è *passare al vaglio* enunciati che si limitano a descrivere il mondo” (ivi: 13; corsivo nostro). Intrecciata alla comunicazione, l’attività riflessiva è parte essenziale del processo di apprendimento della lingua materna, durante il quale

prende, appunto, avvio lo sviluppo della capacità di svolgere operazioni metalinguistiche, come Jakobson (1985) ha chiarito e come un'ampia letteratura teorica e empirica ha descritto in riferimento all'età evolutiva o, più in generale, ha richiamato tra le declinazioni della riflessività (Lucy 2002; Silverstein 2006).

Quest'ultima si attua in forme peculiari all'interno di quei "contesti sofisticati" (Poveda 2005: 89) che sono le classi scolastiche, caratterizzandosi come "riflessività quasi onnipresente" (Grobet, Vuksanović 2019: 93) nella classe di lingua straniera (Ciliberti *et al.* 2003: 93-108) e, di certo, dominante nelle situazioni didattiche in cui l'insegnante incita osservazioni a livello, ad esempio, morfologico o lessicale, *sulla* lingua condivisa a scuola (materna o seconda, per gli alunni), o in cui propone esercizi esplorativi mirati a un ragionamento comparativo sulle lingue (Andorno 2020) o a una familiarizzazione con le lingue prime rappresentate nella classe plurilingue (Pugliese, Malavolta 2017). In circostanze didattiche come queste, il *discorso metalinguistico* (Ploog 2019), pur inserendosi in modo naturale nel dialogo in classe, costituisce l'esito di una progettazione e operatività avviate dall'insegnante, che pone domande, elicitando risposte, stimola commenti, offre un supporto (*scaffolding*) discorsivo, mentre guida la riflessione *meta-* nel gruppo classe. La letteratura, in proposito, documenta presupposti, obiettivi e realizzazione di tali pratiche, all'interno delle quali l'insegnante ha un ruolo centrale.

Ma che cosa avviene quando l'attività riflessiva in classe prende corpo in modi spontanei *tra* gli alunni, attraverso commenti metalinguistici e/o metacomunicativi, pur connessi a un compito didattico loro assegnato, ma non prevedibili nelle contingenze discorsive che si determinano nel dialogo e nei modi di gestire le conoscenze che vi sono implicate? Come si concretizza, cioè, l'attività riflessiva nel discorso tra pari, all'interno di interazioni che si sviluppano in modo indipendente da una mediazione pedagogica adulta, esperta?

Muovendo da queste domande e poggiando sull'approccio dell'Analisi della conversazione (Sidnell, Stivers 2013), applicato allo studio delle interazioni in classe, l'articolo presenta una descrizione microanalitica di due episodi discorsivi, tanto brevi quanto significativi, nei termini appena precisati in forma interro-

gativa. Si tratta di due episodi di discorso spontaneo *sulle* lingue e *sui* dialetti, chiamati in causa durante un'attività didattica che coinvolge alunni della scuola secondaria di primo grado: italofofoni, allofoni e *heritage speakers*, intenti, in momenti diversi, a “passare al vaglio” elementi lessicali e sociolinguistici e a gestire le proprie conoscenze relative a tali elementi. Le riflessioni metalinguistiche che vi emergono sono pertanto esaminate nella loro dimensione situata e nello svolgimento sequenziale, così da poter evidenziare l'intreccio tra la riflessività e le dinamiche interazionali legate ai ruoli conoscitivi dei partecipanti.

Nel quadro teorico-metodologico che è alla base di tale analisi, confluiscono, dunque, sia gli studi sulla riflessività delle lingue naturali (cfr. anche De Mauro 1984 e Ferreri 2014) e sulle attività riflessive nei contesti educativi (come quelli sopra menzionati), sia gli studi sull'interazione tra pari (cfr., ad es., Kyratzis 2004; Stude 2014; Kyratzis, Goodwin 2017) e – dalla prospettiva conversazionale – sulla dimensione epistemica del parlato-in-interazione (Heritage 2012a, 2012b).

Sintetizzando drasticamente quest'ultima, per ragioni di spazio, ci limitiamo a precisare che il focus sulla dimensione epistemica consente di rilevare come la conoscenza (o non conoscenza) venga dichiarata, gestita, condivisa e/o negoziata dai parlanti nel corso dell'interazione, attraverso la distribuzione e il riconoscimento sia dei diversi status epistemici dei partecipanti stessi (qualificabili lungo un gradiente, come più esperti [K+] o meno esperti [K-] rispetto all'argomento), sia dei loro atteggiamenti epistemici, ovvero le posizioni che manifestano, momento per momento, verso la conoscenza propria e altrui. La gestione di “chi sa cosa”, di “come lo sa” e di “quanto sia affidabile questa conoscenza” è assunta come elemento costitutivo della socialità e della costruzione del sapere, qui, appunto, *tra pari*, osservati in contesti educativi (Heller 2017) e, specificamente, nelle sequenze di ricerca epistemica (*epistemic search sequences*; Jakonen, Morton 2015) che vi mobilitano, cioè negli spazi di co-costruzione riflessiva, in cui gli alunni fanno asserzioni di conoscenza o rivendicano e dichiarano la loro insufficiente conoscenza o, ancora, ne sospendono la valutazione (Sert 2013; Sert, Walsh 2013).

2. Il contesto educativo e i dati raccolti

Gli episodi discorsivi al centro dell'analisi sono tratti da interazioni videoregistrate (e trascritte) durante un'azione pilota – *Teacher training and family involvement in pluralistic approaches to language education* –, tra quelle realizzate all'interno di un più ampio progetto Horizon 2020, NEW ABC, *Networking the educational world: across boundaries for community-building*, focalizzato sulla partecipazione di più soggetti (insegnanti, ricercatori, studenti, comunità locale, ecc.), con la finalità di sviluppare attività innovative in campo educativo, come esito di un approccio collaborativo e trasformativo. L'azione *Teacher training...*, improntata a un modello di formazione e co-progettazione con le insegnanti (Andorno *et al.* 2023), è stata condotta dall'Università di Torino e dall'Università di Bologna, al fine di valorizzare il plurilinguismo in due Istituti comprensivi partecipanti nelle rispettive sedi.

I dati interazionali provengono dal corpus raccolto dall'unità di ricerca bolognese, comprensivo di audio e video, di interviste alle insegnanti e *fieldnotes*, presso l'IC Valle del Montone, in provincia di Forlì-Cesena. Le video-registrazioni, di circa 50 ore, compiute in 10 classi plurilingui dell'IC, negli a.s. 2021-22 e 2022-23, sono state parzialmente trascritte ed analizzate.

Gli episodi discorsivi che esaminiamo nel seguito sono estrapolati da un percorso interdisciplinare sul tema dell'acqua e, in particolare, “sulle parole dell'acqua”, proposto dalle insegnanti per promuovere la trasversalità dell'educazione linguistica, facendo dialogare discipline classicamente separate a scuola, quali, ad es., scienze, geografia e tecnologia.

3. L'analisi

I due estratti interazionali, in cui emerge il discorso metalinguistico tra pari, sono stati selezionati tra quelli caratterizzati in tal senso, e di lunghezza variabile, rilevati in 10 classi coinvolte nell'azione pilota. Più precisamente, i due estratti sono stati scelti in una collezione di 7 episodi discorsivi che si svolgono in modo oppositivo, sulla base cioè di un contrasto o disaccordo tra i parlanti, seguito da una giustificazione o una spiegazione. In linea

con l'approccio qualitativo e induttivo dell'Analisi della conversazione (Sidnell, Stivers 2013), ne illustreremo in dettaglio lo sviluppo sequenziale, assumendo l'orientamento dei partecipanti verso le azioni sociali compiute.

3.1. *Goza*

All'attività partecipano due classi prime di scuole secondarie di I grado, situate in due comuni limitrofi della provincia di Forlì-Cesena – che indicheremo rispettivamente con le lettere A e B –, per un totale di 32 alunni, di cui 10 con background migratorio. Nelle due classi sono rappresentate svariate lingue prime (albanese, arabo e sue varietà, bisca, macedone, polacco, russo) e dialetti italiani (romagnolo, siciliano, veneto, campano).

Il primo estratto fa riferimento a una tappa intermedia del percorso interdisciplinare e plurilingue: gli studenti della scuola situata nel Comune A sono in aula, collegati via Meet con la classe che si trova nel Comune B. Sulla lavagna interattiva multimediale (LIM) è visibile una tabella, condivisa tramite GoogleDrive, contenente alcune parole relative al campo semantico dell'acqua, già inserite dagli alunni, in vista della creazione progressiva di una banca delle parole, ovvero un'espansione lessicale connessa all'argomento di studio, da completare via via anche con la traduzione nelle lingue e varietà di lingue conosciute (lingue straniere studiate a scuola, lingue e dialetti parlati in famiglia).

All'interazione partecipano due alunni (LUCIO e LEO) e tre alunne (NORA, FAB, MAR) della classe A (cfr. Fig. 1), mentre la loro insegnante è occupata con un'altra alunna, a cui sta spiegando come inserire le traduzioni nel database lessicale, e i compagni sono intenti in altre attività (lettura, ricerca nello zaino, attesa, ecc.). Si tratta quindi di una contingenza temporale in cui la precedente interazione tra insegnante e gruppo-classe si scinde in interazioni separate, indipendenti, e in attività concomitanti, come quella che vede coinvolti i cinque alunni. Il dialogo tra loro si caratterizza, infatti, come “parlato parallelo” (Kooze 2007), sviluppandosi intorno alla parola *goza*, presentata qui come equivalente, in dialetto romagnolo, della parola comune *goccia*.



Fig. 1 - La classe nel Comune A

- 1 INS ((l'insegnante della classe nel Comune B, collegata via Meet, riporta il suggerimento di un alunno)) goccia? in? dialetto romagnolo (0.2) GOZA.
- 2 LUCIO ((è rivolto verso i compagni, non guarda la LIM))
- 3 NORA ((ha lo sguardo diretto verso la LIM e sta seguendo l'attività))
- 4 FAB goccia ((scrive sul quaderno))
- 5 NORA ((girata verso LUCIO e FAB)) no è che in dialetto romagnolo dicono si dice goza
- 6 FAB no. non [fè così=
- 7 LUCIO [[no basta
- 8 FAB = impossibile ((scuote la testa in segno di disapprovazione))
- 9 LUCIO no no no no goza TE LO USI? ((rivolto a LEO)) CHI us- [il dialetto romagnolo=
- 10 FAB [secondo me non è quello. però O::H!
- 11 LUCIO =no no non esiste goza
- 12 FAB LUCIO adesso vediamo. se magari magari da loro il dialetto inizia già a cambiare ((riferendosi agli alunni della scuola nel Comune B))
- 13 NORA loro dicono che non è goza ((rivolgendosi a LEO e MAR))
- 14 FAB NO io non lo so però secondo me non è goda: ((si autocorregge)) goza
- 15 MAR ((girata verso il banco di LUCIO)) ma forse cambia:: anche in inglese
- 16 LUCIO no (in dialetto romagnolo goccia non si dice goza) ((LUCIO e MAR continuano a parlare. LUCIO gesticola animatamente))
- 17 MAR ti ricordi che abbiamo studiato ((si gira verso Lucio e si appoggia sul banco stesso))
- 18 FAB LUCIO, guarda che vicino a Rimini cambia il dialetto
- 19 LUCIO ma no no
- 20 FAB LUC:: CAMBIA da paese a paese
- 21 LUCIO ((borbotta fra sé e sé))
- 22 FAB ma il dialetto magari cambia da Comune B a Comune A.

Estratto 1

Nella configurazione iniziale della struttura partecipativa (tt. 1-4), vediamo azioni diverse dei cinque parlanti, che appaiono in ascolto dell'insegnante della scuola nel Comune B, appena intervenuta, in remoto, sulla voce dialettale *goza*, indicata da un alunno come versione romagnola dell'italiano standard *goccia*. Spostando lo sguardo dalla LIM verso i compagni Lucio e Fab, NORA

(t. 5), interviene con un turno metacomunicativo, in cui riprende la parola proveniente dall'altra classe (*dicono*), rimarcando in un senso dubitativo la proposta di traduzione, come diversi elementi linguistici (il segnale discorsivo iniziale *no*, la costruzione con la pseudoscissa è *che...*, la forma impersonale *si dice*) mostrano.

FAB (t. 6) si allinea al punto di vista appena espresso da Nora, confermando, anzi, in maniera marcatamente assertiva il dubbio di lei, mentre si pone in netto disaccordo (*no non è così*) con l'alunno che dalla classe collegata aveva suggerito *goza*. Il *disagreement* di Fab è reso visibile sia dalle scelte verbali (*non è così* t. 6; *impossibile* t. 8), sia dal movimento del capo, che scuote, appunto, in segno di disapprovazione.

LUCIO, fino a quel momento orientato verso i compagni compresenti (t. 2), anziché, come questi ultimi, in direzione della LIM, entra nel dialogo (t. 7), sovrapponendosi a Fab e incrementando la disapprovazione già emersa, con un *upgrading* accentuato, a cui concorrono vari elementi: il perentorio *basta*, preceduto dal *no*, la ripetizione insistita della parola olofrastica (come avviene poi anche nei tt. 9 e 11), la negazione espressa tramite una formulazione enfatica (una *extreme case formulation*, Drew 2003), ovvero l'uso idiomatico di *non esiste* (t. 11). Mentre tolgono legittimità all'uso della parola *goza* in dialetto romagnolo, questi elementi intensificano non solo il disaccordo manifestato, ma anche il modo in cui Lucio va costruendo il suo status epistemico (*è lui che sa*) e, insieme, il suo implicito posizionamento verso chi non ha un accesso certo alla conoscenza del dialetto romagnolo. A fronte di questa sua marcata asserzione di conoscenza (*claim of knowledge*, Sert 2013), che non appare sostenuta, nel contesto discorsivo, da motivazioni esplicite, se si eccettua il tentativo compiuto nel chiedere al compagno Leo una conferma riguardo all'assenza di uso della parola (t. 9), è interessante notare le reazioni dei compagni.

FAB (t. 10), in parziale sovrapposizione al turno di Lucio, compie innanzitutto una sorta di *downgrade* del grado di certezza presente nelle sue precedenti parole (ai tt. 6 e 8), ri-specificandole ora come un'opinione personale (*secondo me...*), suscettibile tuttavia di essere confutata, come segnala l'interiezione (*O::H*), in posizione finale, proferita con un volume di voce alto e prolungata

nel suono vocalico, contrassegnando così come incerta e insufficiente la sua conoscenza in merito alla voce lessicale. FAB estende poi la stessa riduzione di certezza alla formulazione esagerata di Lucio (nel t. 11), a cui ora si rivolge chiamandolo per nome e ricorrendo a una forma plurale del verbo (*vediamo*), che proietta l'esigenza di verificare la veridicità dell'affermazione sull'assenza di *goza* nel dialetto romagnolo. La riflessione metacomunicativa (t. 12), che ha come oggetto specifico il dialetto parlato nel Comune B (*da loro*), implica, al tempo stesso, una conoscenza più generale relativa alla variazione sociolinguistica legata ai dialetti stessi e alla possibilità che tale variazione si manifesti anche in un'area di prossimità geografica (*inizia già a cambiare*).

NORA (t. 13), rivolgendosi ai compagni Leo e Mar, rimasti silenti nel dibattito in corso, interviene in un turno analogo al suo precedente (t. 5), vista la stessa funzione di formulazione riassuntiva del parlato prodotto fino a quel punto, benché ora sia di segno contrario (*loro dicono che non è...*). La contrapposizione argomentativa netta che emerge (*dicono si dice goza vs. loro dicono che non è*) è contestata da FAB (t. 14) che ribadisce il suo posizionamento, poco prima chiarito tramite il segnale discorsivo di insufficiente conoscenza (*non lo so*). Il turno di NORA non è esplicito nel tentativo di sollecitare Leo e Mar ad assumere una loro posizione sulle valutazioni già espresse dagli altri, ma è così che sembra interpretarlo MAR, il quale, infatti, prende la parola (t. 15), allineandosi alla posizione di Fab, echeggiando anche le sue parole (*ma forse cambia*), mentre si rivolge a Lucio (t. 17) e richiama alla memoria quanto, in fatto di cambiamenti linguistici, da una zona geografica all'altra, hanno studiato *anche in inglese*. L'analogia, che poggia sul *common ground* di alunni della stessa classe, è solo evocata, ma sufficiente a rivelare il posizionamento di Mar, congruente con uno status epistemico motivato da una conoscenza affidabile, certa.

FAB (t. 18) interviene, agganciandosi al turno ellittico di Mar, tramite un altro esempio (il cambiamento dialettale vicino a Rimini) dedotto verosimilmente dall'esperienza, ma LUCIO (t. 19, t. 21) resta nella sua posizione iniziale di disaccordo.

3.2. *Idroponica*

Il secondo estratto è relativo a una fase diversa dello stesso percorso didattico sull'acqua. Gli alunni della classe nel Comune B, divisi in piccoli gruppi, esaminano tipi di testi (scientifici, poetici, narrativi) con l'obiettivo di evidenziare le parole che rientrano nel campo semantico dell'acqua, per riportarle poi nella banca lessicale condivisa, accompagnate dalla traduzione nelle lingue e dialetti conosciuti. Alcuni alunni ricorrono ai traduttori automatici, proiettando le parole sulla LIM e ascoltandone la pronuncia tramite la voce automatica di Google; altri provano a tradurre autonomamente nella loro *heritage language*, o chiedono supporto ai compagni con i quali condividono la stessa lingua. È il caso dei due alunni nello stralcio seguente, che commentiamo brevemente.

Ardit e Raisa, entrambi di origine albanese, sono nati in Italia, parlano, ma non scrivono la lingua dei loro genitori. Durante lo svolgimento del compito didattico, Ardit ha appena identificato, nella pagina del manuale di tecnologia, la parola *idroponica*, e si rivolge alla compagna:

```

1  ARDIT  ((rivolto a RAISA)) RA::S idroponica?
2  RAISA  eh::?: Eh. adesso parole::(0.2) [idroponica?]
3  ARDIT  [idroponica]
          ((confusione mentre l'attività in classe procede))
8  ARDIT  vabbè se voglio tradurre (0.2) se voglio (0.2) ma idroponica?
[-]      (non udibile)
11 ARDIT  ma idroponica RAISA?
12 RAISA  idroponica? MA NON lo so:: ma che ne so io(0.2) queste parole sono troppo difficili
13 (0.2)io so le parole quotidiane, quelle che usi, mica:: idroponica non l'ho mai sentito
          nella mia vita

```

Estratto 2

ARDIT (t. 1), chiamando a voce alta la compagna, avvia la richiesta tramite la mera pronuncia, con intonazione ascendente, del termine specialistico. La forma interrogativa isolata segnala incertezza e una “delega epistemica” alla sua compagna. È interessante notare, nella replica di RAISA (t. 2), l'interiezione *eh*, modulata in modi diversi, che ne riflettono due distinti significati: ‘non ho sentito’, nel primo caso, con il suono vocalico prolungato e ‘che genere di parola mi chiedi’, nel secondo caso, un significato, quest'ultimo, confermato anche dal formato ellittico di “adesso parole::”. Nel breve estratto, il termine specialistico *idroponica*

innesca richieste di chiarimento realizzate da Ardit soprattutto tramite la ripetizione del lemma (t. 1 e t. 3), senza esplicitazione semantica. Il problema di comprensione è via via intensificato dall'insistenza di ARDIT (t. 8; t. 11) e la risposta finale di RAISA (t. 12, *ma non lo so, ma che ne so io*) evidenzia il suo posizionamento epistemico e identitario: l'alunna dichiara apertamente la propria *insufficient knowledge* rispetto a un termine appartenente al lessico specialistico, che lei qui qualifica come "troppo difficile" e contrappone al lessico ordinario (*le parole che usi*), rispetto al quale si posiziona come "più esperta" (*io so le parole quotidiane*).

In riferimento al tecnicismo da tradurre, Ardit e Raisa si collocano entrambi sul versante del "non sapere" (K-), pur manifestando un disaccordo interno, legato alla presupposizione di conoscenza linguistica in albanese anche per una parola non comune. Il termine *idroponica* mette in gioco la loro percezione della distanza tra la lingua quotidiana (l'albanese come lingua di origine) e una varietà diafasica della stessa, non alla loro portata e rispetto alla quale dichiarano una mancata conoscenza e la necessità di una chiarificazione condivisa.

4. Considerazioni conclusive

L'analisi condotta evidenzia come il discorso metalinguistico e la dimensione epistemica del parlato-in-interazione costituiscano spazi privilegiati per osservare i processi spontanei di riflessione linguistica degli alunni. Nelle interazioni tra pari, gli studenti attivano in modo naturale e autonomo un discorso che si manifesta attraverso diverse strategie – dall'uso di forme assertive per rivendicare saperi alle dichiarazioni di incertezza o disaccordo – rivelando così una complessa negoziazione di conoscenze e significati.

Sul piano del discorso metalinguistico, la discussione sulla parola *goza* e sul termine *idroponica* mostra come gli alunni riflettono sulla variazione linguistica e sui contesti d'uso, mobilitando risorse metacomunicative per commentare e interpretare i propri e altrui enunciati. La loro attività metalinguistica si intreccia con una componente sociolinguistica, quando vagliano l'appartenenza della parola alle varietà del dialetto romagnolo o la distanza di un

tecnicismo rispetto a parole di uso comune; il registro linguistico tecnico, avvertito come inaccessibile, è valutato attraverso un metalinguaggio spontaneo che riflette una “consapevolezza metalinguistica”, mentre costruisce un discorso congiunto.

Sul piano interazionale, emergono posizioni epistemiche differenziate, tra chi assume il ruolo di parlante “più esperto” (K+), rivendicando un primato di conoscenza e, di conseguenza, delegittimando implicitamente il sapere altrui, e chi, invece, adotta una posizione più incerta (K-), esprimendo dubbi, esitazioni e mantenendo un atteggiamento più aperto e possibilista verso le varianti.

L'osservazione microanalitica dei dati mette in luce come pratiche discorsive spontanee possano essere valorizzate e potenziate attraverso un intervento didattico mirato, che coinvolga i due piani considerati: quello del discorso metalinguistico, per il quale “une ouverture des interactions didactiques à des modalités metalinguistiques [...] plus diversifiées constituerait une plus-value pour les processus d'appropriation des langues... et des contenus disciplinaires, ou, encore plus généralement, pour la conceptualisation” (Ploog 2019: 84); e il piano interazionale, per il quale si tratterebbe di promuovere un uso più consapevole e variegato delle strategie interazionali per esprimere, modulare e negoziare il disaccordo. Da questo punto di vista, le implicazioni didattiche che i due estratti presentano per un'attività metalinguistica “guidata” riguardano la possibilità, per l'insegnante, di incentivare un *parlato esplorativo* (Barnes, Todd 1977), un parlato, cioè, fondato sulla formulazione di ipotesi e sulla co-costruzione di significati, su un ragionamento provvisorio, ipotetico, orientato verso la ricerca comune di una soluzione. Rendere il parlato esplorativo una condotta verbale condivisa nell'interazione con il gruppo-classe avrebbe, a sua volta, ripercussioni sulle attività riflessive che si realizzano tra pari, all'interno di piccoli gruppi.

Riferimenti bibliografici

Andorno C., 2020, “Quando i bambini fanno i linguisti. Osservare la competenza metalinguistica in un laboratorio di Éveil aux langues”, *Italiano LinguaDue* 12(2), pp. 353-369.

- Andorno C., Della Putta P., Pugliese R., Sordella S., Zanoni G., 2023, "Per un'educazione linguistica plurale: la formazione degli insegnanti in un'ottica di progettazione co-partecipata", *Italiano LinguaDue* 15(2), pp. 596-612.
- Barnes D., Todd F., 1977, *Communication and Learning in Small Groups*, Routledge-Kegan Paul, London.
- Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L., 2003, *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma.
- De Mauro T., 1984, *Ai margini del linguaggio*, Editori Riuniti, Roma.
- Drew P., 2003, "Precision and exaggeration in interaction", *American Sociological Review* 68(6), pp. 917-938.
- Ferreri S., 2014, "Metalinguisticità riflessiva: statuto teorico e potenzialità d'uso", in A. Colombo, G. Pallotti (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 29-48.
- Foresti F., 2010, *Profilo linguistico dell'Emilia Romagna*, Laterza, Roma-Bari.
- Grobet A., Vuksanović I., 2019, "Le rôle du métadiscours et le traitement du contenu dans l'enseignement de L2 et dans l'enseignement en L2", *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 110, pp. 91-107.
- Heller V., 2017, "Managing knowledge claims in classroom discourse", *Classroom Discourse* 8(2), pp. 156-174.
- Heritage J., 2012a, "Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge", *Research on Language and Social Interaction* 45(1), pp. 1-29.
- Heritage J., 2012b, "The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge", *Research on Language and Social Interaction* 45(1), pp. 30-52.
- Jakobson R., 1985, "Metalanguage as a linguistic problem", *Selected Writings* 7, pp. 113-121.
- Jakonen T., Morton T., 2015, "Epistemic Search Sequences in Peer Interaction in a Content-based Language Classroom", *Applied Linguistics* 36(1), pp. 73-94.
- Koole T., 2007, "Parallel Activities in the Classroom", *Language and Education* 21(6), pp. 487-501.
- Kyratzis A., 2004, "Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture", *Annual Review of Anthropology* 33, pp. 625-649.

- Kyrtziz A., Goodwin M. H., 2017, "Language Socialization in Children's Peer and Sibling-Kin Group Interactions", in P. Duff, S. May (eds.), *Language socialization*, Springer, New York, pp. 123-138.
- Lucy J. A., 2002, "Reflexivity", in A. Duranti (a cura di), *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*, Meltemi, Roma, pp. 307-311.
- Ploog K., 2019, "Le rôle du discours métalinguistique dans l'appropriation des savoirs en interaction", in A.-S. Calinon, B. Hamma, K. Ploog, M. Skrovec (a cura di), *Linguistique interactionnelle, grammaire de l'oral et didactique du français*, Presses universitaires de Franche-Comté, Besançon, pp. 51-84.
- Poveda D., 2005, "Metalinguistic activity, humor and social competence in classroom discourse", *Pragmatics* 15(1), pp. 89-107.
- Pugliese R., Malavolta S., 2017, "La pluralità linguistica in classe come risorsa per le attività riflessive", in M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma, pp. 263-272.
- Pugliese R., Zanoni G., 2023, "L'UDA in prospettiva plurilingue: ripensarla con gli insegnanti", *Mosaic. The Journal for Language Teachers* 14(1), pp. 553-561.
- Sert O., 2013, "'Epistemic Status Check' as an Interactional Phenomenon in Instructed Learning Settings", *Journal of Pragmatics* 45(1), pp. 13-28.
- Sert O., Walsh S., 2013, "The Interactional Management of Claims of Insufficient Knowledge in English Language Classrooms", *Language and Education* 27(6), pp. 542-565.
- Sidnell J., Stivers T., 2013, *The handbook of conversation analysis*, Blackwell, Hoboken.
- Silverstein M., 2006, "Reflexivity", in K. Brown (ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Elsevier, Amsterdam, pp. 462-463.
- Stude J., 2014, "The acquisition of discourse competence: evidence from preschoolers' peer talk", *Learning, Culture and Social Interaction* 3, pp. 111-120.
- Virno P., 2020, *Avere. Sulla natura dell'animale loquace*, Bollati Boringhieri, Torino.

Convezioni di trascrizione

I simboli utilizzati corrispondono ai seguenti fenomeni del parlato:

>testo<	accelerato
<testo>	rallentato
<u>testo</u>	enfasi partiolare
°testo°	volume basso
TESTO	volume alto
test-	troncatura di un suono
‘	omissione di un suono o normale contrazione
te::sto	prolungamento di un suono
.	intonazione discendente, conclusiva
,	intonazione continuativa
?	intonazione ascendente
!	intonazione animata
=	turno prodotto in modo continuo (anche se, per ragione di spazio grafico, viene rappresentato in due righe diverse) o continuità tra parole all'interno di uno stesso turno
[testo]	soprapposizioni tra parlanti
[[testo	partenze simultanee di turni di parola
+	pause; la durata della pausa è proporzionale al numero di segni utilizzato
(testo)	espressioni dubbie
()	espressioni inudibili o incomprensibili
((testo))	annotazioni in corsivo sui comportamenti non verbali

DA TESTO A TESTO

La traduzione di testi letterari dall'italiano al maltese

SERGIO PORTELLI*

Sintesi: Lo sviluppo della traduzione a Malta è profondamente intrecciata con la situazione linguistica isolana. Dopo secoli in cui l'italiano godette dello status di lingua ufficiale e di lingua di cultura, verso la fine dell'Ottocento perse tale preminenza a favore dell'inglese – la lingua dei dominatori coloniali – e del maltese, un vernacolo misto tra arabo, siciliano e italiano che nel 2004 è assunto a lingua ufficiale dell'Unione europea. La conoscenza diffusa dell'italiano e dell'inglese rende possibile ai maltesi di accedere alle opere letterarie italiane direttamente nella versione originale oppure nelle traduzioni inglesi già esistenti. Di conseguenza, la traduzione di tali testi non è strettamente necessaria nel contesto maltese. Tuttavia, già all'inizio del Novecento apparvero delle traduzioni di opere letterarie straniere, tra le quali diverse in lingua italiana, per diffondere il maltese scritto e permettere a chi non conosceva bene l'italiano e l'inglese di avere del materiale interessante da leggere. Agli inizi del nuovo secolo, nonostante la nascita dell'industria della traduzione verso il maltese dopo l'adesione all'UE abbinata allo sviluppo del settore editoriale isolano, le traduzioni letterarie dall'italiano al maltese non hanno registrato un incremento significativo. Le ricerche sulle traduzioni letterarie verso il maltese sono ancora agli inizi, compiute tramite la schedatura di opere registrate nei cataloghi bibliotecari principali di Malta. Di conseguenza, non si è ancora in grado di appron-

* Università degli studi di Malta, sergio.portelli@um.edu.mt.

dire l'argomento con analisi dettagliate ed attendibili che possano tracciare una chiara linea di sviluppo e gli aspetti editoriali ad essa collegati. Di seguito si accenna brevemente al contesto linguistico e culturale di Malta, e si fornisce una panoramica della traduzione letteraria maltese riguardante i testi letterari italiani fino a tutto il 2024, con particolare riferimento all'ultimo decennio. L'attenzione si soffermerà sulla prosa e sulla poesia pubblicate in volume. Non sono incluse le traduzioni pubblicate nei periodici isolani, in quanto non sono state ancora catalogate.

Parole chiave: Malta, Traduzione letteraria, Italiano, Maltese, Mercato editoriale.

Abstract: The development of translation in Malta is closely intertwined with the island's linguistic situation. After centuries during which Italian held the status of official and cultural language, by the late nineteenth century it lost this preeminence in favor of English – the language of the colonial rulers – and Maltese, a vernacular blending Arabic, Sicilian, and Italian, which in 2004 became an official language of the European Union. The widespread knowledge of Italian and English allows Maltese readers to access Italian literary works either in their original versions or in existing English translations. Consequently, translating these texts is not strictly necessary in the Maltese context. However, as early as the beginning of the twentieth century, translations of foreign literary works – including several from Italian – appeared, aiming to promote written Maltese and provide engaging reading material for those less proficient in Italian or English. At the start of the new century, despite the emergence of a translation industry into Maltese following Malta's EU accession and the development of the local publishing sector, literary translations from Italian into Maltese did not experience significant growth. Research

on literary translations into Maltese is still in its early stages and has been conducted mainly through cataloging works listed in Malta's main library collections. As a result, it is not yet possible to carry out detailed and reliable analyses that could trace a clear developmental trajectory or the associated publishing aspects. The following sections briefly outline Malta's linguistic and cultural context and provide an overview of Maltese literary translation of Italian texts up to 2024, with particular attention to the last decade. The focus is on prose and poetry published in book form. Translations published in local periodicals are not included, as they have not yet been cataloged.

Keywords: Malta, Literary Transition, Italian, Maltese, Publishing Market.

1. Il contesto linguistico di Malta

La storia della lingua italiana a Malta è profondamente intrecciata con le vicende storiche, culturali e politiche dell'arcipelago mediterraneo. Sin dal Medioevo, le varietà toscane e siciliane dell'italiano cominciarono a diffondersi tra le *élite* maltesi, in parte grazie alla vicinanza geografica con la Sicilia e alla presenza di commercianti e religiosi italiani. Il ruolo dell'italiano si consolidò nel 1530, quando l'Ordine dei Cavalieri di San Giovanni, di origini pan-europee e con forti legami con l'Italia, si insediò a Malta, tanto che durante il governo dell'Ordine (1530-1798), l'italiano divenne la lingua ufficiale dell'amministrazione, della giustizia e della cultura (cfr. Cassola 1998; Brincat 2011). Era usato anche come lingua di istruzione superiore e veicolo della cultura letteraria, giuridica e scientifica. Anche sotto il dominio britannico, iniziato nel 1800, l'italiano continuò a godere di grande prestigio, nonostante i tentativi delle autorità coloniali di introdurre l'inglese come lingua dominante. Per gran parte del secolo XIX, l'italiano rimase lingua di cultura, parlata e scritta dalle classi istruite, tanto che durante le lotte dei maltesi contro le autorità coloniali britanniche per una maggiore autonomia in ambito civile,

la lingua di Dante era considerata come una delle caratteristiche dell'identità culturale maltese, assieme al luogo di nascita e alla fede cattolica (Portelli 2017). La vigorosa politica di anglicizzazione condotta dalle autorità dopo l'unità d'Italia raggiunse gli obiettivi prefissati a cavallo dei secoli XIX e XX, quando l'italiano venne gradualmente sostituito dall'inglese e dal maltese nel sistema educativo e negli affari pubblici. Nel 1934, l'italiano perse ufficialmente il suo status, venendo sostituito dall'inglese e dal maltese, quest'ultimo promosso come simbolo di identità nazionale. Il legame tra la lingua italiana e Malta venne poi sospeso dallo scoppio della seconda guerra mondiale. Tuttavia, la vicinanza geografica con l'Italia fece sì che l'italiano non scomparisse del tutto: molti maltesi continuarono a studiarlo e utilizzarlo, anche grazie alla facilità degli isolani di accedere alla radio e alla televisione italiana (Pace, Caruana 2013). Oggi, pur non essendo lingua ufficiale, l'italiano resta ampiamente compreso e parlato a Malta grazie anche alla presenza di numerosi residenti e turisti italiani, testimoniata dall'apparizione negli ultimi anni di una testata giornalistica online locale in italiano denominata «Corriere di Malta» (www.corrieredimalta.com).

2. La traduzione letteraria dall'italiano al maltese fino al 2014

La traduzione letteraria in maltese è limitata da tre fattori principali. Innanzitutto, la diffusa conoscenza dell'inglese permette ai maltesi di accedere ad opere già tradotte in quella lingua e pubblicate da case editrici rinomate che ne garantiscono la qualità. Chi non conosce l'italiano può quasi sempre trovare una traduzione in inglese da leggere. In secondo luogo, i maltesi sono generalmente più inclini a leggere in inglese che non in maltese, come dimostrato dal sondaggio fatto nel 2020 dal Kunsill Nazzjonali tal-Ilsien Malti (Consiglio Nazionale della Lingua Maltese) in collaborazione col Dipartimento di Maltese dell'Università di Malta e con il National Statistics Office (Ufficio Nazionale di Statistica) (Il-Kunsill Nazzjonali tal-Ilsien Malti 2021). L'ultimo aspetto, che si lega ai due precedenti, è la ristrettezza del mercato editoriale maltese. Tenendo conto dei costi dei diritti d'autore,

della traduzione e della pubblicazione, per gli editori tali progetti rappresentano delle esposizioni finanziarie difficilmente recuperabili con la vendita – per i titoli di maggiore successo – di poche centinaia di copie.

Dagli inizi del Novecento in poi sono state pubblicate diverse traduzioni maltesi di opere letterarie italiane. Dalla ricerca fatta da Azzopardi nel catalogo della Biblioteca Nazionale di Malta (1994), emerge che le prime opere letterarie italiane tradotte in maltese, integralmente o in parte, appartengono a due generi principali: il romanzo storico e quello d'appendice. Tra i primi romanzi storici ad essere tradotti in maltese troviamo il *Margherita Pusterla* di Cesare Cantù (trad. Alfredo Eduardo Borg, 1902), i *Promessi sposi* del Manzoni (brani scelti tradotti da Alfons Maria Galea col titolo di *L'Gharajjes* nel 1912, poi da D. Sammut col titolo in italiano nel 1950) e il *Pia de' Tolomei* di Ildebrando Bencivenni (trad. Tancredi Zammit, 1921). Ciò non sorprende, considerata la popolarità goduta dal romanzo storico a Malta fin dal secolo precedente grazie alle opere originali di rifugiati italiani come Ifigenia Zauli Sajani e Michelangelo Bottari, nonché a quelle dei maltesi Ramiro Barbaro, Anton Manwel Caruana e Ġużè Muscat Azzopardi. Per fino il poeta nazionale maltese, il sacerdote Carmelo Psaila (Dun Karm) si cimentò nella traduzione di un romanzo storico, pubblicando *Gli angeli del perdono* di Domenico Caprile nel 1935.

Tra i romanzi d'appendice, quelli di Carolina Invernizio hanno goduto di una chiara preminenza nelle traduzioni maltesi. Alcuni vennero tradotti già a fine Ottocento, ma le ultime traduzioni sono molto più recenti. *Il bacio di una morta* venne tradotto da anonimo col titolo di *Beusa ta Meita* nel 1897, mentre tra il 1902 e l'anno seguente uscirono *L'orfana del ghetto*, tradotto da Alfredo Eduardo Borg col titolo in italiano, *Bacio infame*, sempre tradotto da Borg (*Beusa infami*), e *Dora la figlia dell'assassino*, reso in maltese da Arturo Caruana (*Dora bint l'assassin*). Invece, la traduzione de *La figlia della portinaia* da parte di Guzi Mallia (*It-Tifla tal-Purtinara*) apparve solo nel 1982, mentre i due volumi di *Catena eterna* sono stati tradotti da Charles B. Spiteri nel 2013 con il titolo di *Katina Eterna*, la cui versione digitale è stata pubblicata nel 2017. *Cuore di Madre* è stato tradotto come *Qalb ta' Omm* da Charles Abela Mizzi nel 2008. Di un altro celebre autore di romanzi

d'appendice, il napoletano Francesco Mastriani, venne tradotto *Il mio cadavere*. La traduzione, intitolata *L'Upas! Jew l'Ghassa ta' l'Catavru* (*Lupas, ovvero la custodia del cadavere*), venne fatta da Giuseppe Cumbo nel 1910.

La maggior parte delle traduzioni novecentesche riguardano opere canoniche, come la *Divina Commedia*. A partire dalla metà dell'Ottocento, sono stati tradotti diversi brani del capolavoro dantesco, da canti singoli come il XXXIII dell'*Inferno* da parte di Richard Taylor nel 1864 all'intera cantica dell'*Inferno* tradotta e annotata da Erin Serracino Inglott nel 1964. È particolarmente curiosa la versione "integrale" di Alfredo Eduardo Borg risalente al 1905, pubblicata a fascicoli in abbonamento e successivamente raccolta in volume unico. Il traduttore rende tutta la cantica dell'*Inferno* in prosa, suddivisa in paragrafi brevi corrispondenti alle strofe del testo di partenza, ma elimina lunghi brani del *Purgatorio* e fornisce solo brevi riassunti dei canti del *Paradiso*. Le sue motivazioni dichiarate sono che egli intendeva riportare solo quello che il lettore maltese poteva capire e che poteva interessargli (Alighieri 1905, p. non numerata). Inoltre, la lingua maltese non disponeva delle parole necessarie nei campi dell'astronomia, della teologia e della filosofia per tradurre adeguatamente i versi danteschi. L'astronomia fu anche l'ostacolo principale che Borg dichiara di aver trovato nella traduzione del *Paradiso*, tanto da fargli rinunciare del tutto al tentativo di provare a tradurre la cantica per limitarsi ad un riassunto della trama (*ibid.*). L'unica versione integrale in terza rima è stata fatta da Alfred Palma, pubblicata una prima volta nel 1991 e successivamente in edizione riveduta nel 2021. Essa costituisce uno dei capolavori della letteratura tradotta in lingua maltese.

Lo scrittore italiano più tradotto, oltre alla Invernizio, è Giovannino Guareschi, di cui negli anni Settanta apparvero in maltese delle raccolte di racconti tratte dal *Mondo piccolo*. La prime due furono tradotte nel 1972 da Saviour Gatt ed Emmanuel W. Zarb rispettivamente col titolo di *Id-Dinja Ċkejkna ta' Dun Kamillu* (*Il piccolo mondo di Don Camillo*) e *Dun Kamillu u d-Demonju* (*Don Camillo e il demonio*). Una terza, ancora tradotta da Zarb, venne pubblicata due anni dopo col titolo di *Dun Kamillu bejn Nar u Ilma* (*Don Camillo tra fuoco e acqua*). Successivamente, Gatt

tradusse anche *Il compagno Don Camillo* col titolo di *Dun Kamillu Komunist* (*Don Camillo comunista*) nel 1983. L'ultima opera dello scrittore emiliano tradotta in maltese è *Don Camillo e i giovani d'oggi*, che Eman Bonnici rese col titolo tradotto letteralmente come *Dun Kamillu u ż-Żgħażaġh tal-Lum* nel 2018. Alcune di tali traduzioni sono state ristampate in tempi più recenti.

Tra le traduzioni di maggiore rilievo, particolare impatto sulla letteratura maltese ebbe la traduzione dei *Sepolcri* del Foscolo da parte di Dun Karm col titolo di *L-Oqbra* (1935). La traduzione dell'ode foscoliana precedette la risposta cristiana del poeta maltese, intitolata *Il-Jien u lil hinn Minnu* (*L'io e oltre esso*), che è considerata una delle più importanti poesie della letteratura isolana. Una connessione locale spiega invece la traduzione de *Il Consiglio d'Egitto* di Sciascia, tradotto da Dijonisju Mintoff nel 1975 col titolo di *Il-Kunsill tal-Egittu*, che suscitò particolare interesse in quanto il protagonista del romanzo, l'abate Vella, è maltese. Una seconda edizione, con una prefazione del filosofo maltese Peter Serracino Inglott, venne pubblicata nel 1997. Intese per un pubblico più giovane erano le due traduzioni integrali de *Le avventure di Pinocchio*, la prima di Paul C. Gauci (*L-Avvanturi ta' Pinokkjo*, 1960) e la seconda di John Sciberras (*Pinokkjo*, 1990). Del 1963 è invece *Il-Hruq ta' Kartagħni* (*L'incendio di Cartagine*) di Louis Azopardi, traduzione del romanzo *Cartagine in fiamme* di Salgari, opera conosciuta in quanto era stata appena trasposta cinematograficamente da Carmine Gallone nel 1959. Lo scrittore e critico Oliver Friggieri tradusse il romanzo *La sposa era bellissima* di Enzo Lauletta nel 1991 col titolo di *L-Għarusa kienet mill-Isbah*, mentre nel 1997 uscirono la traduzione del *Mistero buffo* di Dario Fo ad opera di Giuseppe Borg Bonaci (*Misteru Buffu*) e quella de *Le mie prigioni* di Silvio Pellico (*Għaxar Snin Habs*, in italiano 'Dieci anni di prigione') di Val V. Barbara.

3. Le traduzioni dell'ultimo decennio

Come negli anni precedenti, nell'ultimo decennio la traduzione letteraria dall'italiano – e non solo – è stata dettata perlopiù dalle preferenze personali dei traduttori. Le dimensioni ridotte del settore editoriale maltese non permettono che la traduzio-

ne letteraria possa essere svolta per professione, pertanto i traduttori letterari provengono da diversi settori lavorativi. Diversi lavorano nel campo dell'istruzione, come professori di scuola o docenti universitari, altri sono traduttori professionisti che lavorano presso le istituzioni europee, e altri ancora sono occupati in altri settori ma avendo un particolare interesse per la lingua maltese, sentono di poter contribuire allo sviluppo della lingua e della letteratura maltese attraverso la traduzione. La scelta dei testi viene solitamente fatta dai traduttori stessi che poi propongono il progetto ad un editore che ne valuta la fattibilità commerciale. La traduzione letteraria è inoltre sostenuta dal Kunsill Nazzjonali tal-Ktieb (Consiglio nazionale del libro), un'istituzione governativa che dal 2017 stanziava annualmente fondi per la pubblicazione di titoli originali e traduzioni in maltese, nonché traduzioni di opere maltesi in altre lingue (cfr. ktieb.org.mt). Dal primo bando fino all'ultimo del 2024, su ventisei traduzioni sovvenzionate verso il maltese, sette riguardavano titoli italiani.

Negli ultimi dieci anni, le traduzioni letterarie dall'italiano non superano la ventina, incluse le ristampe¹. Di particolare rilievo è la trilogia del Fogazzaro composta da *Piccolo mondo antico*, *Piccolo mondo moderno* e *Il santo*, che è stata tradotta da Godwin Ellul col titolo unico di *Imħabba Mċaħħda* (*Amore negato*) e pubblicata in tre volumi nel 2016, così come la traduzione de *Il principe* del Machiavelli ad opera di Wayne Farrugia (*Il-Prinċep*, 2024). Tuttavia, la maggior parte dei titoli tradotti negli ultimi anni sono di scrittori contemporanei. Antoinette Borg ha tradotto due romanzi di Andrea Camilleri, *La forma dell'acqua* (*Il-Forma tal-Ilma*, 2021) e *Il cane di terracotta* (*Il-Kelb tat-Terrakotta*, 2024), mentre due romanzi della scrittrice siciliana Irene Chias – *Esercizi di seduzione* e *Fiore d'agave, fiore di scimmia* – sono stati tradotti da Mark Vella coi titoli rispettivamente di *Mur Gibek... Eżerċizzji ta' Tortura u Seduzzjoni* (2022) e *Fjura tas-Sabbara, Fjura tax-Xadina* (2023). Vella ha anche tradotto *L'ultima estate di Berlino* di Federico Buffa e Paolo Frusca (*L-Aħħar Sajf ta' Berlin*, 2020). Tra gli

1 Si ringrazia la collega Claudine Borg, ideatrice e coordinatrice del Progetto di ricerca "Traduċentru" presso il Dipartimento di Traduzione, Terminologia e Interpretazione dell'Università di Malta, per aver messo a disposizione i dati provvisori finora raccolti per il presente articolo.

altri autori tradotti vanno segnalati Oriana Fallaci, la cui *Lettera ad un bambino mai nato* è stata tradotta da Christine Bajada col titolo di *Ittra lil Tarbija li Qatt ma Twieldet* (2014) e Fausto Brizzi, del quale Ludvic Azzopardi Ferrando ha tradotto *Ho sposato una vegana* col titoli di *Iżżewwiġt Vegana* nel 2015. Dello stesso traduttore è la versione maltese di *Mio fratello rincorre i dinosauri* di Giacomo Mazzariol (*Hija Jigri wara d-Dinosawri*, 2020). Infine, *Il romanzo del fior d'arancio* di Giuseppe Rigotti, risalente alla prima metà del Novecento, è stato tradotto da Ugo Gambin nel 2014 col titolo di *Żabra tal-Laring (Fior d'arancio)*.

Nonostante i notevoli progressi dell'editoria maltese negli ultimi anni, dovuti soprattutto alla pubblicazione di volumi di interesse locale, la traduzione letteraria in maltese fatica ad allargare il proprio spazio. A differenza di quanto accade in molti paesi, per i maltesi leggere nella propria lingua non è un'esigenza ma una scelta. Consapevoli di tale situazione, gli editori focalizzano la propria attività sulla produzione locale per la quale non vi è competizione dall'estero. Tradurre un'opera letteraria comporta costi che difficilmente possono essere recuperati dalle vendite già limitate dalla ristrettezza del mercato maltese, vista anche la facile reperibilità dei titoli in inglese o nella lingua d'origine soprattutto nell'era degli ebook.

Sul piano della ricerca, il lavoro sulla catalogazione delle traduzioni letterarie è ancora in fase embrionale. Ciò nonostante, esso riveste un'importanza notevole per tracciare le influenze culturali e letterarie a Malta in periodi diversi. Dalla rassegna sopra presentata, appare chiaro come la prevalenza dei romanzi d'appendice e di opere di ispirazione cattolica rifletta i gusti e la sensibilità sia dei traduttori che hanno scelto i titoli italiani da tradurre, sia quelli dei lettori maltesi ai quali le traduzioni erano indirizzate. Il cambiamento culturale degli anni più recenti ha portato ad una maggiore frammentazione che rende più difficile identificare un orientamento principale nella scelta dei titoli da tradurre.

Riferimenti bibliografici

Alighieri D., 1905, *La Divina Commedia*, trad. di A. E. Borg, Caruana, Malta.

- Azzopardi L., 1994, *Biblijografija Magħżula ta' Traduzzjonijiet, 1752-1994* [Bibliografia scelta di traduzioni, 1752-1994], Tesi di Laurea, Università di Malta, non pubblicata.
- Brincat J. M., 2011, *Maltese and other languages. A Linguistic History of Malta*, Midsea Books, Malta.
- Cassola A., 1998, *L'italiano di Malta. Storia, testi e documenti*, Malta University Press, Malta.
- Il-Kunsill Nazzjonali tal-Ilsien Malti, 2021, *The State of the Maltese Language: National Survey 2021*.
- Pace M., Caruana S., 2013, "L'italiano a Malta: storia, società, didattica", *Italiano a Stranieri* 13, pp. 16-21.
- Portelli S., 2017, "Italianità culturale e nazionalismo a Malta tra Ottocento e Novecento", *Studi interculturali* 2, pp. 115-132.

Dialetto e variazioni linguistiche nella traduzione francese di *Sik-Sik* di Eduardo De Filippo

ANTONIETTA BIVONA *

Sintesi: Questo articolo prende in esame la traduzione francese di *Sik-Sik*, *l'artefice magico* di Eduardo De Filippo, un testo fondato su una complessa interazione tra italiano e napoletano. A partire dalla versione di Huguette Hatem (2021), lo studio analizza le strategie adottate per rendere in francese alcuni elementi linguistici centrali dell'originale: i nomi propri, le espressioni idiomatiche dialettali e l'alternanza tra dialetto e italiano. Particolare attenzione è rivolta al passaggio da un sistema fortemente marcato dalla variazione diatopica a una lingua, il francese, in cui la variazione tende a manifestarsi prevalentemente sul piano diastratico. Attraverso l'analisi di esempi selezionati, l'articolo mostra come Hatem ricrei la dimensione comica e orale del testo eduardiano mediante l'innesto, nel francese standard, di tratti colloquiali e familiari, attenuando tuttavia parte della tensione sociolinguistica che costituisce uno degli aspetti centrali dell'opera.

Parole chiave: Eduardo De Filippo, Traduzione teatrale, Dialetto napoletano, Plurilinguismo, Variazione sociolinguistica.

Abstract: This article examines the French translation of Eduardo De Filippo's *Sik-Sik*, *l'artefice magico*, a play marked by the interplay of Italian and Neapolitan.

* Università degli Studi di Enna "Kore", antonietta.bivona@unikore.it.

Focusing on Huguette Hatem's translation (2021), the study analyses how key linguistic features – names, dialectal idioms, and the alternation between dialect and Italian – are rendered in a language with predominantly diastatic variation. Through selected examples, the article shows how Hatem recreates the comic and oral dimension of the original by modulating standard French with colloquial and familiar registers, while inevitably losing part of the sociolinguistic tension central to Eduardo's text.

Keywords: Eduardo De Filippo, Theatrical Translation, Neapolitan Dialect, Multilingualism, Sociolinguistic Variation.

1. Introduzione

Benché la produzione di Eduardo De Filippo sia divenuta “patrimonio del teatro senza confini geografici” (Frascani 1993: 77), essa si colloca pienamente nella lunga tradizione del teatro popolare napoletano. È, infatti, a Napoli che l'autore trae ispirazione per le sue commedie, dando vita a personaggi profondamente radicati in una realtà geografica e culturale specifica che, solo in un secondo momento, si apre a una dimensione universale.

Le opere di Eduardo, accolte con favore da pubblico e critica internazionali e tradotte in numerose lingue, hanno rappresentato – come accade di frequente per i testi interamente o parzialmente dialettali – una sfida rilevante per i traduttori¹. In questa prospettiva, il presente studio si propone di esaminare la dimensione plurilingue² di una delle prime commedie dell'autore nel suo passag-

1 Si vedano, tra gli altri, Levý 2011; Zuber 1980; Koenraads 1992; Hatim, Mason 1990; Romanelli 2002.

2 Un'analisi complessiva sulla traduzione della dimensione plurilingue nel teatro di Eduardo, con particolare riguardo alla sua resa in francese, è stata presentata da chi scrive in occasione del seminario *Plurilinguisme et registres dans la traduction du texte de théâtre*, svoltosi presso l'Università di Trento l'11-12 novembre 2025 e promosso dal gruppo di ricerca “Recherche sur la traduction du texte de théâtre” del Do.Ri.F., coordinato da Jean-Paul Dufiet.

gio traduttivo verso il francese: *Sik-Sik, l'artefice magico*, composta nel 1929 e contenuta nella raccolta *Cantata dei giorni pari*. Pur nella sua brevità, l'opera rappresenta un "riferimento basilare nel e per il teatro eduardiano" (Ariani, Taffon 2006: 152): redatta in una commistione di italiano e di dialetto napoletano, *Sik-Sik* contiene già molti dei nuclei tematici, stilistici e linguistici destinati a caratterizzare l'intera produzione dell'autore.

In questo quadro, l'interrogativo da cui muove il presente contributo riguarda le modalità attraverso cui la lingua francese riesca a rendere "le pittoresque des expressions" (Hatem 1992: 46) proprie dell'immaginario discorsivo di Eduardo e, più in generale, gli aspetti linguistici pregnanti della sua opera, primo tra tutti l'alternanza tra dialetto e italiano. A tal fine, alcuni passi significativi della commedia verranno messi a confronto con la sua più recente traduzione francese³, pubblicata da *L'Avant-scène théâtre* nel 2021.

2. *Sik-Sik, l'artefice magico*: una sfida traduttiva

Sik-Sik, l'artefice magico è una commedia in un atto, originariamente concepita come sketch all'interno dello spettacolo di rivista *Pulcinella principe in sogno*, che Eduardo presentò insieme al fratello e alla sorella nell'ambito della *Compagnia di Riviste Molinari* del Teatro Nuovo di Napoli. Con questo testo ebbe inizio la fortuna teatrale dei De Filippo: dopo la rappresentazione del 1932 al Teatro Kursaal di Napoli, l'opera approdò infatti a Torino, Roma e Milano. Tra le rappresentazioni più significative si ricordano quella del 1971 al Piccolo Teatro di Milano, con Franco Parenti e Paolo Graziosi diretti dall'autore, e soprattutto la rappresentazione al Teatro Manzoni di Milano del 1980, organizzata in occasione dell'ottantesimo compleanno di Eduardo, che vi apparve per l'ultima volta nel triplice ruolo di autore, attore e regista.

Anche in Francia l'opera gode di notevole fortuna: tradotta da Huguette Hatem, viene portata in scena più volte e da diversi

3 Il testo è incluso nel volume che raccoglie anche la traduzione de *La grande magia*, pubblicato con il titolo *La Grande Magie suivie de Sik-Sik* (De Filippo 2021).

registi dal 1985 al 2007. L'intreccio, volutamente essenziale, segue le sventure di Sik-Sik, illusionista di modesto profilo che si esibisce con la moglie Giorgetta e due assistenti maldestri, Nicola e Rafele. L'improvvisazione, gli equivoci e soprattutto il fallimento progressivo dei trucchi costituiscono la matrice comica della *pièce*.

Dal punto di vista linguistico, il testo è di particolare interesse in quanto appartiene alla prima fase del teatro eduardiano⁴, già contrassegnata da un certo sperimentalismo. Eduardo ricava dal “dialetto regolamentato” del padre i materiali comici di una lingua volutamente artificiosa, quel “miscuglio di dialetto e italiano” che nelle commedie di Scarpetta rappresentava la cultura deformata dei ceti medi napoletani. In *Sik-Sik* tale lingua – filtrata attraverso la psicologia del protagonista – si trasforma nel codice idiosincratico di un “illuso illusionista”, caricandosi di un valore quasi espressionistico (cfr. Barsotti 2008: LXIII).

La questione traduttiva si presenta complessa, inserita nell'alveo del vasto dibattito sulla traduzione dei dialetti italiani e, più nello specifico, dei dialetti italiani in francese, che ha dato vita a non poche riflessioni teoriche e approcci traduttivi. Tenendo conto del fatto che “dans le répertoire verbal italien la dimension diatopique joue un rôle de premier plan” (Ravazzolo 2022) e che, al contrario, la Francia si caratterizza per una variazione prevalentemente diastratica, i traduttori francesi adottano strategie differenti, oscillando tra approcci di orientamento “cibliste” (prevalenti) e soluzioni più “dépayantes”⁵.

Hatem, alla quale Eduardo concesse i diritti delle sue opere, dapprima negli anni Sessanta e poi nuovamente negli anni Ottanta, si colloca nel primo orientamento. Come si vedrà, la traduttrice opta per un francese tendenzialmente standard, ricorrendo occasionalmente all'*argot* o al registro familiare per conferire una coloritura linguistica e differenziare i codici espressivi. Se in alcuni casi le sue scelte giungono a risultati interessanti, in altri appaiono meno felici, soprattutto quando la resa non riesce a ricreare

4 Sull'evoluzione linguistica del teatro di Eduardo si veda, in particolare, Barsotti 1992 e 2008.

5 Si vedano, tra gli altri, Ballard 1990; Podeur 1993; Venuti 1995; Berman 1999; Eco 2003. Per una sintesi aggiornata delle più recenti strategie di traduzione dei dialetti italiani in ambito francofono, si rimanda in particolare a Capra 2014.

l'ambiguità sociolinguistica e la carica espressiva dell'originale eduardiano. Per fornire un quadro chiaro dei processi traduttivi in atto, l'analisi verrà articolata in tre momenti, corrispondenti ad altrettanti nodi problematici: il trattamento dei nomi di persona; la resa del dialetto napoletano; l'alternanza tra italiano e dialetto.

3. Nomi di persona e nomi “parlanti”

Nel paratesto alla traduzione di *Filumena Marturano*, pubblicata nel 1992 da *L'Avant-scène*, Hatem esplicita il criterio adottato per il trattamento dei nomi propri nelle *pièces* di Eduardo: “Nous avons gardés les noms des personnages car nous sommes aujourd'hui sensibles, par les films, la télévision, les voyages, à ces consonnances différentes des nôtres” (Hatem 1992: 46). Si tratta di una scelta di fondo che la traduttrice applica con coerenza e che rimane valida anche per la resa dei nomi in *Sik-Sik*:

It.	Fr.
Sik-Sik	Sik-Sik
Giorgetta	Giorgetta
Rafele	Rafele
Nicola	Nicola

Tab. 1 - Confronto tra i nomi

Come mostra il prospetto, i nomi dei personaggi vengono integralmente conservati, senza alcun intervento di adattamento grafico o fonetico. Questa scelta traduttiva, che rivela una fedeltà dell'autrice al contesto napoletano, si complica, tuttavia, nel caso del protagonista: Sik-Sik è infatti un nome “parlante”, poiché rinvia all'aggettivo napoletano *sicco*, cioè ‘magro’. Si tratta di un gioco di parole che è il testo stesso a rivelare, nel momento in cui il prestigiatore si presenta a Rafele:

SIK-SIK Ecco qua. Io sono Sik-Sik, m'avete riconosciuto?
 RAFELE No, 'a verità. Vuie ve site fatto troppo sicco (De Filippo 2008: 230).

Nell'edizione italiana, una nota a piè di pagina chiarisce: "Gioco di parole. *Sicco* in napoletano vuol dire 'magro'" (*ibid.*). Tale corrispondenza non è evidentemente riproducibile in francese su base etimologica e/o fonetico-semantic. Hatem opta dunque per una soluzione che rinuncia al contenuto referenziale (l'allusione alla magrezza), ma tenta di preservare l'effetto ludico, sostituendo *sicco* con *chic*:

SIK-SIK Voilà, je suis Sik-Sik, vous m'avez reconnu ?

RAFELE Non vraiment pas, vous n'êtes pas si chic que ça ! (De Filippo 2021: 125).

Si assiste qui a un caso di compensazione intratestuale⁶ con la ricreazione del gioco di parole, dove la motivazione onomastica originaria viene sacrificata in favore di un'assonanza interna, che garantisce continuità ritmica e una certa coesione fonica tra nome proprio e battuta. In termini funzionali, Hatem (che traduce per la scena) privilegia la dimensione performativa del testo teatrale – la musicalità del dialogo, la memorabilità del nome, il ritmo comico dello scambio – rispetto alla precisione semantica del riferimento alla magrezza.

La conservazione dei nomi propri italiani, combinata con la ricreazione del gioco di parole attraverso il lemma *chic*, mostra così un doppio movimento traduttivo: da un lato, una marcata *exotisation* dei nomi (che mantengono la loro alterità italiana/napoletana), dall'altro una *domestication* localizzata della battuta, adattata alle risorse ludiche del francese. In questo equilibrio, Hatem sembra privilegiare la fedeltà all'oralità e alla dimensione spettacolare del testo eduardiano più che alla sua lettera dialettale.

4. La dimensione colloquiale e idiomatica del dialetto napoletano

Il dialetto – che secondo lo stesso Eduardo dev'essere uno strumento "che aiuti la lingua, che dia anche vitalità alla lingua italiana" (De Filippo 2008b: 53) – occupa in *Sik-Sik* una posizione nettamente dominante. Tutti i personaggi, infatti, si esprimono

6 Si vedano, tra gli altri, Baker 1992; Wilss 1982; Newmark 1991.

in napoletano, con la sola eccezione del protagonista che, come si vedrà, ricorre strategicamente all'italiano in specifici momenti e per finalità determinate.

Accanto alle sue peculiarità fonetiche, il napoletano si contraddistingue per l'abbondanza di proverbi e di espressioni popolari. Queste forme linguistiche offrono ai personaggi un repertorio espressivo di notevole ricchezza, connotato da un registro fortemente familiare e impregnato di una marcata componente emotiva, talvolta persino fantastica. Non sorprende, dunque, che la traduttrice francese definisca tale idioma “*beaucoup moins rationnel que le français*” (Hatem 2021: 16): una lingua intrisa di quotidianità, di concretezza e di immaginazione, difficilmente riconducibile ai parametri strutturali del francese standard.

Per rendere il napoletano eduardiano, Hatem ricorre principalmente alla modulazione diastratica e al gioco sui registri, nel tentativo di ricreare almeno parzialmente l'effetto di oralità e il colore locale dell'originale. Si consideri, per esempio, l'incipit della *pièce*, in cui Sik-Sik e la moglie giungono in ritardo a teatro:

It.	Fr.
SIK-SIK Tu si' 'o guaio mio! Tu sei l'origine di tutte le mie disgrazie! Puozze sculà tu e io che te vengo vicino... 'O vvi', nun nce sta nisciuno. Chillo avarrà aspettato nu poco e veddenno che nun veneva nisciuno s'è scucciato e se n'è ghiuto (De Filippo 2008: 229).	SIK-SIK C'est toi ma poisse ! Tout mon malheur c'est ta faute ! Vive-mment que tu crèves et moi avec ! Y a personne. Il a dû attendre un peu et voyant qu'on venait pas, il en a eu marre, il est parti (De Filippo 2021: 123).

Tab. 2 - Confronto italiano/francese

Come si può notare, il passo originale è interamente in dialetto. Nella resa francese, la traduttrice tenta di ricreare quelle che lei stessa definisce “*tournures à la napolitaine*” (Hatem 1992: 46), ovvero quelle costruzioni sintattiche e scelte lessicali in grado di segnalare una leggera deviazione dalla norma del francese standard e di evocare, almeno in parte, l'effetto straniante dell'idioma originale. Si noti, per esempio, l'impiego di *poisse* nel suo valore figurato e popolare, nonché di espressioni colloquiali come *en avoir marre*. Sul piano sintattico, Hatem introduce marcatori tipici

della lingua parlata: l'eliminazione del pronome impersonale (*y a* per *il y a*), la caduta della doppia negazione (*qu'on venait pas*), l'uso di sequenze ritmicamente brevi e di andamento paratattico. Si tratta, complessivamente, di interventi che mirano a "oralizzare" il francese, avvicinandolo – senza tuttavia imitarlo – al carattere immediato e performativo del napoletano.

Una strategia analoga viene adottata per le varietà diastraticamente marcate di Nicola e Rafele; la prima più grezza e sgrammaticata, la seconda connotata da una coloritura più provinciale:

It.	Fr.
NICOLA Fràteme? E tu po' vulive l'onore d'essere frate a me? Sia fatta 'a vuluntà 'e Dio! Saie fa' 'e gioche tu?... Saie mettere 'o catenaccio vicino 'a cascia, saie quanno addà vulà 'o palummo?	NICOLA Mon petit frère... Et en plus tu as le culot de vouloir être mon frère ? Bon dieu ainsi soit-il ! Tu sais les faire les tours, toi ? Tu sais le poser, le cadenas sur la malle, tu sais quand elle doit s'envoler la colombe ?
RAFELE Tu fatte 'e fatte tuoie, cheste so' cose che m'aggi' 'a vedé io (De Filippo 2008: 234).	RAFELE Occupe-toi de tes oignons, ces choses-là, c'est moi que ça regarde maintenant ! (De Filippo 2021: 133).

Tab. 3 - Confronto italiano/francese

Nel caso di Nicola, la traduttrice conserva un registro basso, scegliendo termini colloquiali come *culot*, che esprime un'eccessiva sicurezza di sé e si configura come un'equivalenza funzionale dell'"onore" napoletano, qui inteso in senso ironico. Sul piano morfosintattico, la traduttrice introduce strutture enfatiche tipiche dell'oralità, quali il rafforzamento del pronome personale (*Tu sais les faire les tours, toi?*), che riproduce la tensione dialogica e l'insistenza pragmatico-affettiva dell'originale.

La traduzione della battuta di Rafele offre un ulteriore esempio di compensazione espressiva: *tu fatte 'e fatte tuoie* diventa *occupe-toi de tes oignons*, un'espressione idiomatica francese estremamente colloquiale, nella quale il termine argotico *oignons* contribuisce ad abbassare ulteriormente il registro. Si tratta di una forma sostitutiva che, pur non riproducendo la specificità cultura-

le dell'idioma napoletano, mira a preservarne l'energia espressiva, restituendo al lettore francese un equivalente pragmatico capace di connotare il personaggio come appartenente a un livello socio-linguistico substandard.

Nel complesso, la strategia di Hatem non tenta una mimetizzazione del dialetto, che risulterebbe artificiosa e inefficace, ma opera attraverso una calibrata modulazione del francese colloquiale – abbassamenti di registro, marcatori orali, idiomatismi – per ricreare il dinamismo linguistico e il colore popolare del testo eduardiano. Tale approccio, pur rinunciando alla specificità geografica del dialetto napoletano, cerca di conservarne la funzione drammaturgica e interazionale, ossia la costruzione di identità sociali, affettive e pragmatiche attraverso le parole.

5. L'alternanza dialetto-italiano

A differenza degli altri personaggi, Sik-Sik ricorre al dialetto soltanto nei dialoghi con la moglie e con gli aiutanti. Quando assume la propria identità di artista, egli utilizza – o, più precisamente, tenta di utilizzare – un italiano elevato. Questo registro “aulico” è tuttavia costellato di errori, deformazioni e ibridazioni italo-dialettali che sfuggono al protagonista. È proprio da tale inconsapevolezza che nasce il comico: il difetto di padronanza dell'italiano produce non solo effetti di straniamento, ma anche una serie di *qui pro quo* negli scambi con gli altri personaggi. Ciò emerge in modo particolarmente evidente nei tentativi di Sik-Sik di istruire il proprio assistente:

SIK-SIK [...] Tu subbeto rispunne «Venche io!» [...]

RAFELE Io subito dico: «Venche io!»

SIK-SIK (*poco convinto del modo come Raffaele ha pronunciato la parola «vengo» e ancora incerto e quasi interrogando con lo sguardo, ripete*) Venca?

RAFELE (*ripetendo macchinalmente*) Venca io!?

SIK-SIK (*non ancora convinto*) Venco?... (De Filippo 2008: 232).

Come si può osservare, l'“elevazione” linguistica cui il protagonista aspira rimane puramente velleitaria e lo precipita, paradossalmente, nei “tormentosi labirinti della grammatica” (Barsotti 2008: 218). Il gioco comico nasce dalla ricerca di una forma cor-

retta che Sik-Sik non riesce a individuare: *venche*, *venca* e *venco* segnano una progressione di tentativi falliti di italianizzazione, in cui il dialetto interferisce costantemente con la norma. È il comico linguistico, fondato sulla frizione tra codice prestigioso (l'italiano) e codice subalterno (il dialetto), a strutturare qui la scena.

Nella traduzione francese, questa incertezza grammaticale si trasforma in una *gag* costruita non più sugli errori di lingua del protagonista, ma sull'incomprensione dell'aiutante:

SIK-SIK [...] Toi tu répons illico...

RAFELE Illico.

SIK-SIK (*il répète, peu convaincu de la manière dont Rafele a prononcé ces mots, encore hésitant et l'interrogeant du regard*) Non, pas « illico ».

« Moi j'y vais »

RAFELE « Non pas illico moi j'y vais ! »

SIK-SIK Non : « Moi j'y vais », sans illico.

RAFELE (*même jeu*) « Non moi j'y vais sans illico » (De Filippo 2021: 128).

In questo caso, la deformazione morfosintattica del testo di partenza viene sostituita da una confusione di natura pragmatica: Rafele non capisce quali parole debba effettivamente ripetere e incorpora ogni segmento pronunciato da Sik-Sik. Il centro del comico si sposta così dal deficit linguistico del protagonista all'otusità dell'aiutante. L'alternanza dialetto-italiano, con la sua carica di tensione sociolinguistica, risulta attenuata: il francese non mette in scena un personaggio che “fallisce” l'accesso al codice alto, ma piuttosto un maestro linguisticamente competente di fronte a un assistente incapace di seguire le istruzioni.

Nel testo originale, una dinamica analoga – ma più intricata – si ritrova nello scambio incentrato sul numero dei colombi:

SIK-SIK Poi faccio il giuoco dei colombi. Chisto è nu palummo. (*Gliele mostra*) l'i' 'a tené annascunnuto dint' 'o cappiello. Un altro *dén-tice* lo tengo io...

RAFELE (*interrompendo*) Ah, allora vuie tenite 'o pesce e io tengo 'o palummo?

SIK-SIK (*meravigliato*) Qua' pesce?

RAFELE 'O *dén-tice*.

SIK-SIK 'O *dén-tice*? *Idén-tice*: tale e quale a chisto (*mostra il colombo*).

RAFELE Ah... *idén-tiche*, ho capito (De Filippo 2008: 233).

Qui la pretesa italoфонia di Sik-Sik lo conduce a pronunciare *déntice* al posto di *identiche*, a causa della prossimità fonetica tra le due forme. Il *lapsus* produce un malinteso perfettamente motivato: Rafele, attenendosi alla lettera di quanto ascolta, interpreta *déntice* come il pesce omonimo. Solo quando Sik-Sik corregge parzialmente la forma in *identice*, la dinamica del gioco di prestigio torna comprensibile. Il comico scaturisce dunque da un errore di “passaggio” tra dialetto e italiano, che genera un doppio piano di senso e mette in luce la fragilità dell’italiano di Sik-Sik. La traduzione francese riorganizza questa dinamica come segue:

SIK-SIK Ensuite je fais le tour des deux colombes. Ça, c’est une tourterelle. (*Il la montre*) Je la tiens cachée dans ce chapeau. Je garde en main le tourterreau.

RAFELE (*P’interrompant*) Ah, alors, vous tenez le crabe et moi la tourterelle ?

SIK-SIK (*étonné*) Quel crabe ?

RAFELE Ben le tourteau !

SIK-SIK Le tourteau ! Ah non ! Le tourterreau... le mari de la tourterelle !

RAFELE Ah !... son mari, j’ai compris ! (De Filippo 2021: 131).

Hatem cerca di riprodurre il gioco fonetico e semantico ricorrendo alla vicinanza tra *tourterreau* e *tourteau* e mantenendo il riferimento al campo semantico marino (*crabe*, *tourteau*). Tuttavia, la struttura dell’equivoco risulta modificata in profondità: in francese Sik-Sik usa sin da subito il termine corretto (*tourterreau*), mentre è Rafele a comprendere erroneamente *tourteau*. L’errore non si colloca più sul versante della competenza linguistica del protagonista, come accade in italiano, bensì su quello della ricezione, confermando l’immagine di un aiutante alquanto ottuso.

Da un punto di vista traduttivo, dunque, si realizza una duplice trasformazione: una prima delocalizzazione dell’errore, dove l’inciampo linguistico non riguarda più la capacità di Sik-Sik di accedere al codice alto, ma viene trasferito all’ignoranza dell’interlocutore; e un riorientamento del comico linguistico, dove la disfunzione del passaggio dialetto-italiano viene sostituita da un comico di situazione, basato su uno scambio maldestro delle battute e sulla scarsa prontezza di Rafele. In entrambe le sequenze,

la traduzione privilegia così la conservazione dell'effetto comico a scapito della complessità sociolinguistica dell'originale. La tensione tra dialetto e italiano – che in Sik-Sik è anche tensione tra aspirazione alla rispettabilità e radicamento popolare – si attenua, mentre viene messa in primo piano la dinamica gerarchica tra un protagonista relativamente competente e un aiutante ridicolizzato. In tal modo, la versione francese restituisce la funzionalità teatrale (il ritmo, la *gag*, il malinteso), ma riduce il potenziale metalinguistico del testo eduardiano, in cui l'accesso imperfetto all'italiano costituisce un tratto fondamentale di caratterizzazione e uno dei motori principali del comico.

Nella sua grottesca contaminazione tra dialetto popolare e lingua colta, Sik-Sik risente inoltre del “prestigio della varietà settentrionale dell'italiano sulla lingua parlata meridionale” (De Mauro 1970: 173). In questo senso sono particolarmente significativi i frequenti fenomeni di chiusura delle vocali – *e* che diventa *i*, *o* che diventa *u* – in forme quali *Girmania*, *prisenza*, *rumanzesca*, *urientale*, *udalisca*, *tiatro*:

SIK-SIK (*viene più avanti e inizia il suo discorso con quella intonazione caratteristica già mostrata prima con Rafele, ma questa volta più caricata*) Pubblico rispettabile. E ormai noto in tutto il *monto* la mia grande *fame* di illusionista. Sik-Sik che ha strabiliato tutti i popoli, questa sera si trova finalmente davanti a voi. La mia vita è stata quasi *rumanzesca*. Avevo sette anni, quando cominciai a far sparire le cose. Il Giappone accolse i miei dodici anni ed a tredici mi baciò in fronte il sole d'*Urie*nte. Il miracolo famoso lo feci in *Girmania*: feci sparire una collana di perle d'una signora e non furono più cristiani di trovarla (De Filippo 2008: 236).

Il cosmopolitismo ostentato da Sik-Sik si fonda dunque su un'architettura linguistica volutamente instabile, in cui l'aspirazione al registro alto si traduce in una caricatura dell'italiano “nobile”: l'accento si finge settentrionale, la sintassi aspira alla solennità, ma il risultato è un idioletto artificioso, che riflette l'insicurezza linguistica del personaggio. L'effetto comico, in questo caso, nasce dal fallimento dell'imitazione, non dal persistere di tratti dialettali originari: è l'italiano “nordizzato” a risultare inappropriato, rivelando la distanza tra l'immagine che Sik-Sik vuole costruirsi e la sua reale condizione culturale e sociale.

Nella traduzione francese, tale gioco fonetico risulta inevitabilmente neutralizzato poiché il passo viene reso in francese standard:

SIK-SIK (*il s'approche davantage de la rampe et commence son discours, avec le ton qu'il a déjà pris avec Rafele, mais plus appuyé cette fois*) Honorable public, ma grande renommée d'illusionniste est désormais connue dans le monde entier, Sik-Sik qui a stupéfié toutes les nations, Sik-Sik, ce soir, se trouve finalement devant vous. Ma vie est presque un roman. J'avais sept ans quand j'ai commencé à faire disparaître les choses. Le Japon accueillit mes douze ans, à mon treizième anniversaire le soleil d'Orient déposa un baiser sur mon front. Mon plus fameux miracle, c'est en Allemagne que je l'ai accompli : je fis disparaître le collier d'une dame et jamais personne n'a pu le retrouver (De Filippo 2021: 135-136).

La traduzione, priva di marcatori fonetici o ortografici che possano suggerire la goffa imitazione di un registro più alto, appiattisce completamente la dimensione diatopica del monologo. Il francese non possiede un sistema variazionale sovrapponibile a quello italiano: non esiste un equivalente diretto della pronuncia settentrionale come modello prestigioso, né una strategia di imitazione costruita sulla chiusura vocalica che possa essere resa graficamente senza compromettere la leggibilità.

Il problema emerge con particolare evidenza quando le didascalie del testo originale (fedelmente tradotte) risultano incoerenti con il dialogo francese. In un altro monologo, per esempio, la didascalia recita: “*Cherchant à donner un accent pointu du Nord à son discours, qui oscille entre une syntaxe approximative et des tournures dialectales propres à ces artistes ignorants qui, néanmoins, n'hésitent pas à s'adresser au public*” (ivi: 127). Tuttavia, il discorso di Sik-Sik, nella versione francese, non presenta né *accent pointu*, né sintassi approssimativa o tracce di dialettalità. L'effetto è una tensione testuale interna: la didascalia allude a un tratto linguistico che la traduzione, di fatto, non può rappresentare.

Nel testo eduardiano, il linguaggio “italianizzato” del protagonista – paradossale, artificiale, sovraccarico – svolge una funzione drammaturgica precisa: separa Sik-Sik dal pubblico, lo isola nella sua illusione, ne fa un personaggio sospeso tra ambizione e goffaggine. Egli parla una lingua che non gli appartiene, ed è

questo scarto a generare il comico, la fragilità e l'intermittenza della sua identità scenica. Nella versione francese, questa tensione svanisce: il pubblico e Sik-Sik condividono lo stesso codice, attenuando uno dei principali motori del comico eduardiano. Il monologo resta teatralmente efficace, ma perde il suo carattere metalinguistico, la sua funzione di specchio deformante di una società linguisticamente stratificata.

6. Bilanci e prospettive

L'analisi condotta – circoscritta, per ragioni di spazio, ad alcuni nodi particolarmente significativi – mostra come la traduzione di *Sik-Sik* realizzata da Hatem (2021) si fondi su un costante equilibrio tra l'esigenza di salvaguardare l'efficacia scenica e l'inevitabile perdita di alcuni tratti sociolinguistici dell'originale. Pur rinunciando alla complessità dell'alternanza dialetto-italiano e alla ricchezza fonica del napoletano, la traduttrice riesce a preservare l'efficacia teatrale del testo attraverso un uso calibrato del francese colloquiale, dell'*argot* e di idiomatismi capaci di ricreare, almeno in parte, l'energia espressiva e la dimensione popolare della *pièce*. Le sue scelte – talvolta semplificanti, talaltra ingegnosamente compensative – rendono evidente come la traduzione del comico linguistico implichi un continuo processo di mediazione, in cui la fedeltà alla lettera cede il passo alla ricerca di equivalenze funzionali nella lingua d'arrivo.

Un'analisi di questo tipo risulta utile anche in prospettiva didattica. Lo studio comparato delle soluzioni traduttive può costituire, infatti, uno strumento particolarmente efficace nell'insegnamento contrastivo italiano-francese, permettendo di riflettere non solo sulle differenze strutturali tra i due sistemi linguistici, ma anche sul modo in cui ciascuna lingua costruisce valori sociali, identità e registri attraverso le proprie risorse espressive. In questo senso, *Sik-Sik* si conferma non soltanto un testo chiave della drammaturgia eduardiana, ma anche un terreno fertile per la formazione linguistica e traduttologica.

Riferimenti bibliografici

- Ariani M., Taffon G., 2006, *Scritture per la scena. La letteratura drammatica nel Novecento italiano*, Carocci, Roma.
- Baker M., 1992, *In other words. A coursebook on translation*, Routledge, London.
- Ballard M. (a cura di), 1990, *La traduction plurielle*, PUL, Lille.
- Barsotti A., 1992, *Introduzione a Eduardo*, Laterza, Roma-Bari.
- Barsotti A., 2008, "Introduzione", in E. De Filippo, *Cantata dei giorni pari*, Einaudi, Torino.
- Berman A., 1999, *La traduction et la lettre ou l'Auberge du lointain*, Seuil, Paris.
- Capra A., 2014, "'Traduire la langue vulgaire': difficultés, choix et modes dans la traduction française de la littérature plurilingue italienne", *La main de Thôt* 2.
- De Filippo E., 2008a, *Cantata dei giorni pari*, a cura di A. Barsotti, Einaudi, Torino.
- De Filippo E., 2008b, *Lezioni di teatro all'Università di Roma "La Sapienza"*, Einaudi, Torino.
- De Filippo E., 2021, *La Grande Magie suivi de Sik-Sik*, texte français d'H. Hatem, L'avant-scène théâtre, Paris.
- Frascani F., 1993, "Eduardo e Napoli", in F. C. Greco, *Eduardo e Napoli. Eduardo e l'Europa*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, pp. 77-85.
- Hatem H., 1992, "Notes sur le langage", in E. De Filippo, *Filumena Marturano*, L'avant-scène théâtre, Paris, p. 46.
- Hatim B., Mason I., 1990, *Discourse and the Translator*, Longman, London-New York.
- Koenrads E., 1992, "La traduzione del dialetto nella versione olandese de *Il fu Mattia Pascal* di L. Pirandello", in *SSLMIT*, pp. 119-122.
- Levy J., 2011, *The Art of Translation*, trad. di P. Corness, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Newmark P., 1991, *About translation*, Multilingual Matters, Bristol.
- Ravazzolo E., 2022, "La représentation du français parlé dans les œuvres dramatiques de Xavier Durringer et Joël Pommerat", in J.-P. Dufiet, E. Ravazzolo (eds.), *L'oralité dans la traduction du texte de théâtre*, *mediAzioni* 35, pp. A35-A56.

- Romanelli G., 2002, *Le sfide di Eduardo: la traduzione per il teatro con analisi de "Le voci di dentro" in inglese ed in tedesco*, EUT, Trieste.
- Venuti L., 1995, *The Translator's Invisibility. A History of Translation*, Routledge, New York.
- Wilss W., 1982, *The Science of Translation: Problems and Methods*, Narr, Tübingen.
- Zuber O. (ed.), 1980, *The Languages of Theatre. Problems in the Translation and Transposition of Drama*, Pergamon Press, Oxford.

Legal chatbots performing legal translations

PATRIZIA GIAMPIERI*

Abstract: Various strands of research have focused on the applicability of GenAI and LLMs in the legal field. Some scholars have investigated the quality of legal translations performed by chatbots, although there is still a paucity of studies addressing the employment of legal chatbots for legal translation purposes. This paper wishes to address this epistemological lacuna. To this aim, an extract of an Italian *contratto di mutuo* (“loan agreement”) is translated automatically into English by employing three field-related GenAI tools, namely, AptusAI, ChatLaw, and FreeLawChat. A corpus-assisted translation of the same source text is used as a benchmark through which the automated translations are assessed. The findings bring to the fore a host of shortcomings in the automatic target texts, ranging from infrequent language patterns, literal translations of formulae, wrong collocations, informal language, and omissions of phrases. Therefore, the paper highlights the importance of human expert oversight to guarantee accuracy.

Keywords: Genai-Driven Translations, Legal Translations, Chatbot-Driven Translations, Legal Chatbots.

Sintesi: Nonostante i numerosi studi dedicati all’analisi della qualità di traduzioni giuridiche eseguite dall’intelligenza artificiale, vi sono ancora scarse pubblicazioni sull’impiego di chatbot giuridiche in ambito legale.

* Università degli Studi di Perugia, patrizia.giampieri@unipg.it.

Il presente articolo intende colmare questa lacuna epistemologica analizzando la traduzione automatica (in lingua inglese) di un estratto di un contratto di mutuo. A tal scopo, si utilizzano tre chatbot giuridiche: AptusAI, ChatLaw e FreeLawChat. Una traduzione dello stesso testo eseguita mediante consultazione di un corpus giuridico è utilizzata come parametro di riferimento attraverso il quale valutare le traduzioni automatiche. I risultati evidenziano una serie di carenze nei testi automatici tradotti, tra cui traduzioni letterali, errate collocazioni, linguaggio informale e omissioni di frasi. Il presente studio sottolinea quindi l'importanza dell'intervento umano atto a garantire la qualità del testo tradotto.

Parole chiave: Traduzioni automatiche, Traduzioni giuridiche, Traduzioni eseguite da chatbot, Chatbot giuridiche.

1. Literature review

Several scholars have underscored the benefits of Generative AI (GenAI), Large Language Models (LLMs), and Retrieval Augmented Generation (RAG) to assist users and provide answers to legal queries (Deepak, Rayan, Sahib 2025). Generally, it has been shown that intelligent machines can provide accurate real-time counsel, as well as document review and analysis (*ibid.*). Hence, they have proved their capability to be fully employed in the legal profession. Amongst others, scholars have implemented RAG systems to answer corporate insolvency queries (Ribary *et al.* 2025). The authors demonstrated the advantages of GenAI tools in such circumstances (e.g., expeditious data retrieval), although they also highlighted that laypeople would enjoy more user-friendly versions, as they need practical and straightforward counselling.

Another strand of the literature has investigated how AI has favoured wider access to justice (Chien, Kim 2025). Chien and Kim carried out a survey involving North American law firms. Their findings underscore that AI-based systems can increase the provision and coverage of legal services, thus allowing even

low-income users to obtain legal remedies and start judicial recourse. Additionally, they report high rates of business productivity increase, which, however, are counterbalanced by a raising number of concerns (e.g., confidentiality, biases, data privacy, ethical issues, etc.).

Despite the evidence proving the effectiveness of AI-based systems in the legal field, there is still a paucity of scholarly research addressing legal translations performed by legal GenAI or LLM systems. The legal translations generated by general chatbots and human translators are scrutinised by Moneus and Sahari (2024). Their analysis focuses on the English/Arabic language combination and aims to assess the quality of target texts generated by ChatGPT and Copilot (i.e., general chatbots). The authors' investigation also includes the involvement of professional translators, whose target texts are compared with those produced by the chatbots. According to their findings, intelligent machines can translate very rapidly, although automated target texts often feature semantic issues, given that chatbots are not capable of disambiguating nuanced meanings in context.

In a related vein, Algaraady and Mayhoob (2025) conduct a comparative study of technical translations performed by standard MT tools (such as Google Translate) and edited by both professional translators and general GenAI platforms (e.g., ChatGPT-4). Among other things, the authors consider the legal and medical domains. Moneus and Sahari's results are consistent with Algaraady and Mayhoob's findings, which show that human translators perform better (and more accurately) than GenAI tools, even though the latter complete translation tasks expeditiously and, apparently, more efficiently. On the other hand, intelligent machines produce a number of terminological and semantic shortcomings. Therefore, Algarrady and Mayahoob postulate that it is possible to incorporate AI into the technical translation process as long as professional human post-editing is envisaged.

So far, no systematic analysis has been undertaken with regard to the translation performances of field-specific chatbots in the legal domain. Therefore, this paper is aimed at filling this epistemological gap.

2. Aim of the paper and research questions

This paper wishes to explore the accuracy of an automated translation (from Italian into English) of an extract of a loan agreement. The GenAI tools addressed are legal chatbots such as AptusAI, ChatLaw, and FreeLawChat. To test the quality of the automated target texts, a corpus-assisted translation is considered as a benchmark.

The research questions that this paper aims to answer are the following: 1) To what extent are legal chatbots capable of translating an extract of a contract from Italian into English accurately?, and 2) Which major shortcomings, if any, are observable?

3. Methodology

The source text considered for the purposes of this paper is obtained from the literature (Giampieri, Harper 2022). It consists of an extract of an Italian loan agreement setting the relationship between a lender and a borrower, the payment of instalments, the method of payment, and the possibility of an early redemption of the loan. The source text is approximately 140 words long. The related corpus-based translation is sourced from scholarly studies (ivi: 209-210). The *ad hoc* corpus used to translate the source text contained loan agreements retrieved from the US Security Exchange Commission (SEC) portal. Such an interface features legal documents written by both native and non-native speakers of English, thereby offering samples of authentic legal language in use among international businesspeople.

In this paper, the corpus-assisted translation is employed as a benchmark against which automated target texts are compared and assessed. In addition to the *ad hoc* corpus, the OneCle contract database is consulted, together with the Black's Law Dictionary, and the Hoepli and Sansoni Italian/English dictionaries.

Automatic translations are performed by the following field-related chatbots: AptusAI, ChatLaw, and FreeLawChat. The following prompt is written in each chatbot's prompt box:

Prompt: Translate the following legal text into English by applying the laws of the United States of America: "[source text]".

As can be grasped, not only are the AI-driven systems prompted to translate the source text from Italian into English, but they are also required to adapt and change source terminology on the basis of a target legal system.

4. Analysis

This section reports and discuss the source text and the related corpus-based and automated translations.

4.1. Analysis of the source text

Example 1 reports the source text, i.e., a *contratto di mutuo* (“loan agreement”) (see Giampieri, Harper 2022: 209-210).

Art. 1 – Oggetto. Il mutuante dà in mutuo al mutuatario, che accetta, la somma di euro... versata in data odierna a mezzo assegno circolare n... emesso dalla banca... all'atto della sottoscrizione della presente scrittura privata.

Art. 2 – Pagamento rateale. Il mutuatario incassa la somma mutuata e si obbliga a restituirla in numero... rate mensili/bimestrali/semestrali ciascuna di euro... determinate tramite sistema di calcolo di ammortamento al tasso di interesse fruttifero fisso/variabile del... % annui. La scadenza della prima rata avverrà il giorno...

Art. 3 – Luogo del pagamento. Il mutuatario eseguirà i pagamenti in contanti/assegno circolare presso l'indirizzo del mutuante sopra indicato, ovvero mediante bonifico bancario da effettuarsi a favore del seguente IBAN:...

Art. 4 – Estinzione anticipata. È permesso al mutuatario estinguere anticipatamente la somma data in mutuo. In caso di estinzione anticipata è dovuta al mutuante una penale pari all'1% del capitale residuo.

Example 1 - Italian loan agreement

As observable, Example 1 features terminology characterising both the legal and financial field, thus denoting interdisciplinary specialisation. Finance-related terminology is marked in bold and consists of words such as *mutuante* (‘lender’), *mutuatario* (‘borrower’), *assegno circolare* (‘cashier’s check’), *pagamento rateale* (literally ‘instalment payment’), *somma mutuata* (literally ‘loaned amount’), *restituire* (literally ‘give back’), *ammortamento* (literally ‘amortisation’), *tasso di interesse fruttifero fisso/variabile* (‘fixed/

variable interest rate'), *scadenza* (literally 'deadline', but referring to a 'repayment date' in the context), *in contanti* ('in cash'); *bonifico bancario* ('bank wire' or 'bank transfer'), *estinzione anticipata* (literally 'anticipated extinction', but meaning 'prepayment' or 'early redemption') and *capitale residuo* (literally 'residual capital', but addressing a 'remaining outstanding amount').

As mentioned, the source text also contains legal terminology and formulae (underlined in Example 1), such as *oggetto* ('subject-matter', or simply 'loan', given that the document is about a loaned amount); *all'atto della sottoscrizione della presente scrittura privata* (meaning 'when signing the present deed', or also 'when this contract was entered into', and 'when this agreement comes into force') (see Giampieri 2023: 67), and *penale* ('penalty').

4.2. Analysis of the automated translations

As indicated above, the source text and the related corpus-assisted translation are sourced from the literature (Giampieri and Harper 2022). The corpus consulted for the translation process was composed of *ad hoc* documents, i.e., loan agreements retrieved from the US Security Exchange Commission portal. The detailed corpus-based translation is presented and discussed in Giampieri and Harper (2022: 209-210).

It is now compelling to assess the GenAI-powered translations in light of corpus evidence. The tables that follow showcase the corpus-assisted translation and the three GenAI-powered target texts (i.e., the ones by AptusAI, ChatLaw, and FreeLawChat). For reasons of clarity, the target texts are divided into subsections, which are commented on after each table. The words or phrases focused on are underlined in the corpus-based translation (first column). Possible alternative translations are reported in squared brackets in the corpus-assisted target text. Major shortcomings in the automated translations are highlighted in grey, whereas inaccuracies are marked in bold (see the second, third, and fourth columns of the tables). Tab. 1 displays the first clause of the document extract.

Corpus	AptusAI	ChatLaw	FreeLawChat
Clause 1 – <u>Loan</u> . <u>Lender agrees to lend to Borrower and Borrower agrees to borrow</u> from Lender the <u>sum</u> of euro... payable today by <u>cashier's check</u> no... issued by... upon signature hereof [commencing on the signing of this Agreement / from the date of the <u>signing</u> of <u>this Agreement</u>].	Article 1 – Subject Matter. The Lender hereby lends to the Borrower, who accepts, the principal sum of Euros [Amount], disbursed on this date by means of cashier's check number [Number], issued by [Bank Name], upon the execution of this private instrument.	**Article 1 – Subject Matter** The Lender hereby lends to the Borrower, who accepts, the sum of €[amount], which has been paid today by cashier's check no. [number], issued by [bank name], at the time of execution of this private agreement.	Art. 1 – Object: The lender provides a loan to the borrower, who agrees to receive a specified sum in euros. This amount is given today via a bank-issued check at the signing of the private agreement.

Tab. 1 - Corpus-assisted vs. automated translations: first clause

Tab. 1 showcases a host of shortcomings in the GenAI-driven translations, which, however, do not hinder comprehension. AptusAI and ChatLaw propose “subject matter” as a translation of the Italian *Oggetto*, whereas FreeLawChat suggests “Object”. In an Italian contract, *Oggetto* refers to the content, or subject, of the document. Therefore, the rendition by FreeLawChat (i.e., “object”) is inaccurate. Conversely, the target words proposed by AptusAI and ChatLaw are infrequent. In the corpus-based translation, *Oggetto* is rendered as “Loan”, given that loan agreements drafted in English feature such a clause title in similar contexts.

Secondly, the Italian formula *il mutuante dà in mutuo al mutuatario, che accetta*, is rendered literally by both AptusAI and ChatLaw. As described in the literature (Giampieri 2024: 133), however, such a formulaic expression has an English equivalent in expressions such as “Lender agrees to lend to Borrower and Borrower agrees to borrow from Lender”, as displayed in the corpus-assisted translation (see the first column of Tab. 1). The rendition by FreeLawChat, by contrast, appears as partly adherent

to English conventions (i.e., “The lender provides a loan to the borrower, who agrees”).

With regard to *somma*, ChatLaw and FreeLawChat suggest “sum” as exhibited in the corpus-based translation. In AptusAI, the term “principal sum” is shown. By consulting Onecle, “principal sum” is featured in several documents, amongst which are promissory notes, credit and loan agreements (sample phrase: “the principal sum so loaned”).

Therefore, “principal sum” can be considered as an acceptable rendition.

Also, in the Italian text of Example 1, *somma* is followed by the past participle *versata* (literally “poured”, but meaning “paid”). This verb is rendered as “payable” in the corpus-assisted target text, and “disbursed”, “paid” and “given” by AptusAI, ChatLaw, and FreeLawChat, respectively. In Onecle, “sum” collocates with “disbursed”, “paid” and “payable” in loan-related documents. Hence, there is no evidence of “given”, which is slightly informal. For this reason, “given” is a minor inaccuracy.

The term *assegno circolare* corresponds to “cashier’s check” in the corpus-based rendition, as well as in the AptusAI- and ChatLaw-driven target texts. FreeLawChat features “bank-issued check”, which is not found in Onecle. Indeed, the term “bank-issued check” does not pertain to formal financial terminology. As a matter of fact, several bilingual dictionaries, such as the Sansoni or the Hoeppli, do not list such a noun phrase. Consequently, “bank-issued check” is marked as a minor mistranslation in Tab. 1.

The formula *all’atto della sottoscrizione della presente scrittura privata* finds English equivalents in “when signing the present deed”, “when this contract was entered into”, or “when this agreement comes into force” (Giampieri 2023: 67). As can be observed in Tab. 1, the corpus-based and the GenAI-driven translations feature either “execution” or “signing” corresponding to *sottoscrizione*. As far as *presente scrittura privata* is concerned, conversely, the legal chatbots mostly produce “private instrument” or “private agreement”. As regards the former, according to the Black’s Law Dictionary, an instrument is “a written legal document that defines rights, duties, entitlements, or liabilities, such as a contract, will, promissory note, or share certificate” (Garner 2004: 23338). Therefore, a “private instrument” falls within a wide

category of legal documents, thereby denoting a *scrittura privata*. For this reason, “private instrument” (as proposed by AptusAI) can be deemed as acceptable. Likewise, a “private agreement” signifies a contract established by private parties, as opposed to contracts signed by public bodies. Hence, it can be considered as an accurate rendition. Namely, the noun phrase “private agreement” is frequent in Onecl. Tab. 2 is concerned with clause 2 of the document extract.

Corpus	AptusAI	ChatLaw	FreeLawChat
Clause 2. Installments. Borrower <u>shall borrow from</u> and repay the <u>amount</u> to Lender that Borrower is required to repay in no. ... monthly/bi-monthly/semi-annual installments of euro.. each, to be calculated according to the agreed <u>repayment plan</u> and fixed/variable annual interest rate of... %. The first repayment date shall be on...	Article 2 – Installment Payments. The Borrower acknowledges receipt of the loaned sum and agrees to repay it in [Number] monthly/bimonthly/semiannual installments, each in the amount of Euros [Amount], determined by an amortization schedule at a fixed/variable annual interest rate of [Percentage]%. The first installment shall be due on [Date].	**Article 2 – Installment Payments** The Borrower receives the loaned sum and undertakes to repay it in [number] monthly/bimonthly/semi-annual installments, each in the amount of €[amount], calculated according to an amortization schedule at a fixed/variable interest rate of []% per annum. The first installment is due on [date].	Art. 2 – Installment Payment: The borrower commits to repaying the loan in a specified number of monthly/bimonthly/semi-annually installments. Each installment amount is calculated using an amortization system, with a fixed/variable annual interest rate. The first installment is due on a specified date.

Tab. 2 - Corpus-assisted vs. automated translations: second clause

At a first glance, it is visible that the Italian *il mutuatario incassa* (“borrower shall borrow from” in the corpus-assisted translation) is not featured in FreeLawChat’s output. This can be re-

garded as a major shortcoming, given the binding nature of the expression in question.

Somma mutuata is “amount” in the corpus-driven target text, whereas it is “loaned sum” and “loan” in the GenAI-based translations. Unfortunately, “loaned sum” is not reported in Onecle, whereas expressions such as “repay the loan” or “repaying the loan” (as suggested by FreeLawChat) are foregrounded.

With regard to *sistema di calcolo di ammortamento*, the corpus-assisted target text showcases “repayment plan”, although also “amortization schedule” (as shown in AptusAI and ChatLaw’s translations) is retrieved from loan agreements in Onecle. By contrast, “amortization system” (which is proposed by FreeLawChat) is not frequent in Onecle.

Tab. 3 exhibits clause 3 of the document extract.

Corpus	AptusAI	ChatLaw	FreeLawChat
Clause 3. Place and Method of Payment. The Borrower shall pay in cash / by cashier's check at the Lender's address above mentioned, or by wire transfer to the following account [to the account designated below]: IBAN No.....	Article 3 – Place of Payment. The Borrower shall make payments in cash/cashier's check at the Lender's address indicated above, or by bank transfer to the following IBAN: [IBAN].	**Article 3 – Place of Payment** The Borrower shall make payments in cash or by cashier's check at the Lender's address indicated above, or by bank transfer to the following IBAN: [IBAN].	Art. 3 – Place of Payment: The borrower will make payments in cash/cashier's check at the lender's specified address or via bank transfer to the provided IBAN.

Tab. 3 - Corpus-assisted vs. automated translations: third clause

Tab. 3 displays no particular language shortcomings. However, it is interesting to notice that FreeLawChat proposes “cashier’s check” as a translation of *assegno circolare*, thereby modifying the former “bank-issued check” and giving rise to terminological inconsistency. Tab. 3 does not exhibit any other language peculiarity. Tab. 4 lists the last clause addressed.

Corpus	AptusAI	ChatLaw	FreeLawChat
Clause 4. <u>Prepayment</u>. The Borrower may <u>prepay</u> [redeem early] the amount loaned. In the event of prepayment [in case of early redemption], Borrower shall pay Lender a prepayment fee or penalty equal to 1% of the entire <u>remaining outstanding amount</u>.	Article 4 – Prepayment. The Borrower is permitted to prepay the principal sum. In the event of prepayment, a penalty equal to 1% of the outstanding principal balance shall be due to the Lender.	**Article 4 – Early Repayment ** The Borrower is permitted to repay the loan early. In the event of early repayment, the Borrower shall pay the Lender a penalty equal to 1% of the remaining principal.	Art. 4 – Early Repayment: The borrower can repay the loan early, but a penalty of 1% of the remaining capital will be due to the lender.

Tab. 4 - Corpus-assisted vs. automated translations: fourth clause

Clause 4 is titled “prepayment” (*estinzione anticipata* in the source text), which is exhibited in the corpus-driven translation and in AptusAI’s output. ChatLaw and FreeLawChat, conversely, propose “early repayment”. The Black’s Law Dictionary defines a “prepayment clause” as “a loan-document provision that permits a borrower to satisfy a debt before its due date, usu. without paying a penalty” (Garner 2004: 3744). Therefore, “prepayment” is the appropriate terminology corresponding to *estinzione anticipata*. The dictionary does not mention “early repayment”, although OneCle contains several instances of “early repayment of the loan”. An example is the following sentence: “in the event of the Loan being repaid in whole or in part other than as detailed in Clause 5.1 (‘early repayment’) [...] the Borrower shall pay to the Bank within 3 days of demand: (a) an administration fee of 1% of the amount repaid, and [...]”. Therefore, “early repayment” is a common rendition of *estinzione anticipata*. Likewise, the verb phrase *estinguere anticipatamente* (“prepay”), can be translated as “repay (the loan) early”.

The noun phrase *capitale residuo* (“remaining outstanding amount” in the corpus-based target text) is translated as “prin-

principal balance” by AptusAI, “remaining principal” by ChatLaw, and “remaining capital” by FreeLawChat. The term “principal balance” frequently appears in Onecle (sample phrase: “Principal Balance shall mean, at any given time, the amount of Principal remaining unpaid”). The phrase “remaining principal” lacks a head noun, as the following Onecle-driven sample phrases show: “the remaining principal *balance* of the Loan is \$50,000,000”; “the remaining principal *amount* of the residential mortgage loan”, and “remaining principal *indebtedness*”. For this reason, “remaining principal” is partly inaccurate. Finally, “remaining capital” is a very general expression that is not necessarily featured in loan agreements. This is evidenced in the following Onecle-sourced expressions: “the remaining capital of such Person is not unreasonably small to conduct its business”, and “remaining capital stock”. Therefore, “remaining capital” is a mistranslation in FreeLawChat’s output. Additionally, this chatbot does not translate *in caso di estinzione anticipata* (which is “in the event of prepayment” in the corpus-based translation) and produces a rather informal target text featuring “but a penalty of ... will be due”.

5. Conclusions

This paper has shown that GenAI can engender a host of shortcomings ranging from infrequent terminology to collocational issues. This inevitably calls for human professional supervision and post-editing, thereby confirming that AI can be integrated into the legal translation process as long as an expert’s oversight is envisaged.

The research questions that this paper wished to answer were the following: 1) To what extent are legal chatbots capable of translating an extract of a contract from Italian into English accurately?, and 2) Which major shortcomings, if any, are observable? In answering the questions, it becomes apparent that the field-related chatbots were not capable of translating a legal text flawlessly, at least in the Italian/English language pair and as far as the contract extract examined is concerned. The shortcomings foregrounded in this analysis mostly encompass infrequent lan-

guage patterns and mistranslations. Examples in this regard were “Subject-matter” translating *Oggetto*, instead of the more common “Loan”; proposing “remaining capital” as a translation of *capitale residuo*, or rendering *somma mutuata* literally as “loaned sum”. Formulaic language was often unaddressed, such as the initial formula *il mutuante dà in mutuo al mutuatario, che accetta*, which was mostly translated literally. Also, FreeLawChat often disregarded source expressions, such as *il mutuatario incassa*, and *in caso di estinzione anticipata*. Some inexistent terminology or collocations came to the fore (e.g., “amortization system”, or “bank-issued check”), as well as instances of slightly informal language (e.g., “this amount is given today”, or “but a penalty of”).

As is evident, expert knowledge is necessary to address the above shortcomings and produce accurate legal translations that adhere to long-established conventional patterns.

This initial investigation is not without epistemological limitations. A major limitation is that only one 140-word document was under scrutiny. Therefore, further research could explore a wider variety of legal texts and either corroborate or challenge the findings obtained from this study. Also, future studies could consider other language pairs, as well as documents drafted in plain language or in legal English as a *lingua franca*.

Bibliographic references

- Algaraady J., Mahyoob M., 2025, “Exploring ChatGPT’s potential for augmenting post-editing in machine translation across multiple domains: challenges and opportunities”, *Frontiers in Artificial Intelligence* 8, <https://doi.org/10.3389/frai.2025.1526293> (ultima consultazione 15/12/2025).
- Chien C. V., Miriam K., 2025, “Generative AI and Legal Aid: Results from a Field Study and 100 Use Cases to Bridge the Access to Justice Gap”, *Loyola of Los Angeles Law Review* 57(4), pp. 903-988, <https://digitalcommons.lmu.edu/ljr/vol57/iss4/2> (ultima consultazione 15/12/2025).
- Deepak N., Raiyan Z., Sahib S. H., 2025, “Legal Solutions – GenAI”, *International Journal of Scientific Research in Engineering and Management* 9(5), pp. 1-9.

- Garner B. A., 2004, *Black's Law Dictionary*, Thomson West, Eagan.
- Giampieri P., Harper M., 2022, *Legal translation: From dictionary to corpus*, Le Pensur, Brienza.
- Giampieri P., 2023, "The English corpus-based translation of Italian neutral legal multi-words", *The Journal of Language and Teaching Technology* 5, pp. 62-89.
- Giampieri P., 2024, *Corpus-based translation of private legal documents*, John Benjamins, Amsterdam.
- Moneus A. M., Sahari Y., 2024, "Artificial intelligence and human translation: A contrastive study based on legal texts", *Heliyon* 10, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28106> (ultima consultazione 15/12/2025).
- Ribary M., Wood T., Orban M., Vaccari E., Krause P., 2025, "A generative AI-based legal advice tool for small businesses in distress", *Journal of International and Comparative Law* 12(2), pp. 199-220.

Other references

- AptusAI, <https://aptus.ai/it/> (ultima consultazione 15/12/2025).
- ChatLaw, <https://chatlaw.us/> (ultima consultazione 15/12/2025).
- Hoepli, <https://dizionari.repubblica.it> (ultima consultazione 15/12/2025).
- Onecle, <https://contracts.onecle.com/> (ultima consultazione 15/12/2025).
- Sansoni, <https://dizionari.corriere.it> (ultima consultazione 15/12/2025).
- U.S. Securities and Exchange Commission, <https://www.sec.gov/> (ultima consultazione 15/12/2025).

RECENSIONI

Daniele Baglioni, Davide Mastrantonio, 2024, *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico*, Loescher, Torino

DONATELLA TRONCARELLI*

Negli ultimi decenni, il sistema dell'istruzione superiore ha registrato una significativa espansione della sua dimensione transnazionale a seguito del processo di internazionalizzazione. Il rapido aumento della mobilità studentesca ha condotto a una crescente domanda di competenze linguistiche legate all'uso accademico della lingua, promuovendo la riflessione e la ricerca glottodidattica su questo ambito dell'insegnamento dell'italiano (Spina 2010; Mezzadri 2016; Ballarin 2017; Balboni 2028, Lubello 2019; Ballarin, Favata, Nitti, 2021; Mastrantonio 2021; Troncarelli 2021; La Grassa, Troncarelli 2023; Mastrantonio 2023), sulla progettazione didattica e sulla definizione di sillabi (Lo Duca 2006, Benucci 2007; Falcinelli, Marasco 2018). Intesi come strumenti di selezione, organizzazione e progressione dei contenuti linguistici e comunicativi, i sillabi rappresentano una componente rilevante nella costruzione di percorsi didattici che mirano a rispondere ai bisogni di specifici profili di apprendenti.

Alle proposte elaborate a partire dai primi anni Duemila, si è aggiunto nel 2024 il *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico* della Ca' Foscari School for International Education (CFSIE), curato da Daniele Baglioni e Davide Mastrantonio, pubblicato da Loescher Editore. Il contributo si colloca esplicitamente all'interno del dibattito sulla costruzione di sillabi per l'italiano

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

L2¹, prendendo in considerazione anche modelli non specificamente concepiti per l'insegnamento in ambito accademico e rilevando le divergenze che li caratterizzano, sia nella selezione e nella sequenziazione dei contenuti, sia nell'organizzazione interna delle competenze.

Con il preciso intento di accogliere le indicazioni del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (Council of Europe 2002) e di rifletterne il modello di progressione della competenza adottato, il syllabo prevede una distribuzione sistematica dei contenuti lungo sei livelli (A1-C2), applicata in modo uniforme a tutte le competenze considerate. Accanto all'aderenza al documento europeo, i due curatori hanno optato per un impianto strutturale basato su due macrosezioni di competenze, volto a garantire una maggiore chiarezza espositiva e a consentire una fruizione agevole dell'opera.

La macrosezione dedicata a *Competenze comunicative, testuali e lessicali* comprende indicazioni relative alle funzioni comunicative, alle tipologie testuali e al lessico. Per le prime è adottata una classificazione ispirata al modello funzionale di Jakobson, distinguendo macrofunzioni e microfunzioni, distribuite lungo una scala di complessità crescente. La difficoltà di stabilire un rapporto sistematico tra microfunzioni comunicative e la loro realizzazione linguistica, segnalata in letteratura e ben nota nella pratica didattica, è stata affrontata riportando le strutture previste per ciascun livello di apprendimento nella sezione grammaticale e corredandole di esempi. Considerando la competenza testuale una componente essenziale di quella linguistico-comunicativa, ogni macrofunzione è completata con indicazioni relative alle tipologie di testo attraverso cui può essere presentata o realizzata. Come i curatori evidenziano, la classificazione proposta tiene conto sia dell'evoluzione dei mezzi di comunicazione (con l'inclusione di podcast e post sui social network), sia della progressiva complessità linguistica dei testi nei diversi livelli di competenza.

La macrosezione comprende anche indicazioni sul lessico, organizzate in domini d'uso della lingua e relative ai parametri, esemplificati dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (Council of Europe 2002: 57-61), e utilizzabili per descrivere le differenti

1 Per una panoramica dei sillabi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri cfr. Tardi 2024.

situazioni comunicative che vi hanno luogo. Così, per esempio, a livello B2 è previsto per il dominio educativo il lessico inerente ad ambienti scolastici e universitari (*aula magna, sala lettura, auditorium, campus*), a istituzioni sia pubbliche che private, a eventi come *congresso, convegno, giornata di studi* ecc.

La seconda macrosezione in cui il syllabo si articola concerne le competenze grammaticali e comprende indici per diversi livelli di descrizione linguistica (fonetica, fonologia, prosodia e grafia, morfologia, sintassi, testualità), distribuiti in modo da non concentrarli esclusivamente sul piano morfologico, ma da essere ripartiti in maniera equilibrata anche nelle sezioni dedicate alla struttura sintagmatica. Un altro aspetto innovativo del syllabo è rappresentato dalla sezione “Testo e discorso”, dedicata ai dispositivi di organizzazione testuale e discorsiva, articolata in quattro macrofunzioni (gestione dell’interazione, organizzazione del testo, relazioni logico-argomentative e referenziali), distribuite su tutti i sei livelli di apprendimento. Le macrofunzioni sono a loro volta suddivise in funzioni più specifiche, a volte assenti in alcuni livelli poiché non associabili a espressioni linguistiche connesse al livello di padronanza richiesto.

Nel complesso, il contributo rappresenta un tentativo sistematico di integrare i diversi ambiti della competenza linguistico-comunicativa in un quadro coerente e aggiornato, che costituisce uno dei suoi maggiori punti di forza congiuntamente all’impianto teorico adottato e all’attenzione riservata alla dimensione testuale, discorsiva e pragmatica. Se si volesse individuare un possibile limite della proposta, questo potrebbe riguardare gli esempi di realizzazione linguistica riportati, che solo occasionalmente rientrano nelle varietà di lingua principalmente utilizzate in ambito accademico.

Il Syllabo CFSIE, proprio per la sua ricchezza descrittiva e il raccordo tra le diverse componenti, fornisce comunque un contributo significativo al dibattito sulla progettazione curricolare nella didattica dell’italiano a stranieri, proponendo una sintesi originale tra approccio grammaticale, funzionale e testuale, ponendo al centro le esigenze linguistiche degli studenti universitari internazionali e offrendo al docente indicazioni per la pianificazione e l’elaborazione di materiali didattici per l’italiano L2.

Riferimenti bibliografici

- Baglioni D., Mastrantonio D. (a cura di), 2024, *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico*, Loescher, Torino.
- Balboni P. E., 2018, “Competenze morfosintattiche e testuali necessarie per lo studio accademico in ItaL2”, in E. Jafrancesco (a cura di), *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*, Becarelli, Siena, pp. 107-132.
- Ballarin E., 2017, *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano come lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, Edizioni Accademiche Italiane, Saarbrücken.
- Ballarin E., Favata G., Nitti P., 2021, “L'insegnamento delle lingue accademiche nei contesti di internazionalizzazione. Dall'italiano alle lingue straniere”, *LTO Lingua e testi di oggi* 1, pp. 75-97.
- Benucci A. (a cura di), 2007, *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Guerra, Perugia.
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002).
- Falcinelli M., Marasco V. M., 2018, *Il sillabo dei corsi Marco Polo e Turandot dell'Università per Stranieri di Perugia. Strumenti, attività e proposte A1-B1*, Loescher, Torino.
- La Grassa M., Troncarelli D., 2023, “Il contributo della riflessione metalinguistica nello sviluppo dell'abilità di scrittura accademica in italiano L2”, in L. Cignetti, S. Fornara, E. D. Manetti (a cura di), *La scrittura nel terzo millennio*, Cesati, Firenze, pp. 251-263.
- Lo Duca M. G., 2006, *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*, Carocci, Roma.
- Lubello S., 2019, “L'italiano scritto accademico all'università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum”, *Testi e linguaggi* 19, pp. 178-189.

- Mastrantonio D., 2021, “L’italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche”, *Italiano LinguaDue* 13(1), pp. 348-368.
- Mezzadri M., 2016, *Studiare in italiano all’università: prospettive e strumenti*, Loescher-Bonacci, Torino-Roma.
- Spina S., 2010, “AIWL: una lista di frequenza dell’italiano accademico”, in S. Bolasco *et al.* (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data*, LED, Milano, pp. 1317-1325.
- Tardi G., 2024, “Sillabi di italiano a stranieri: lo stato dell’arte”, *Italiano LinguaDue* 16(2), pp. 1-35.
- Troncarelli D., 2021, “Scrittura accademica in Italiano L2: strategie di insegnamento e apprendimento per la stesura del testo espositivo”, in A. Casadei, F. Fedi, A. Nacinovich, A. Torrecorso (a cura di), *Letteratura e Scienze. Atti del XXIII Congresso dell’ADI* (Pisa, 12-14 settembre 2019), Adi, Roma.

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 correddati 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 F. Della Corte, 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.

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 dicembre 2025
presso Digital Book srl – Città di Castello (PG)

