

# LTO - Lingua e testi di oggi

Linguistica, didattica dell'italiano e traduzione



Rivista semestrale

anno 4

n. 2-2023



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 4  
n. 2-2023



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 Ballarin (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	Emilio Manzotti, Università della Svizzera Italiana
Marijana Alujević, Sveučilište u Splitu	Giada Mattaruccio, Università per Stranieri di Siena
Salvo Bancheri, University of Toronto	Magdalena Nigoević, Sveučilište u Splitu
Helena Bažec, Univerza na Primorskem	Massimo Palermo, Università per Stranieri di Siena
Gaetano Berruto (Professore Emerito), già Università di Torino e Università di Zurigo	Giuseppe Patota, Università di Siena, sezione di Arezzo
Lucia Bertolini, Università eCampus	Bich Ngoc Pham, Hanoi University
Césareo Calvo, Universitat de València	Franco Pierno, University of Toronto
Gabriella Cartago Scattaglia, Università di Milano	Elena Pistolesi, Università Stranieri Perugia
Lorenzo Coveri, Accademia della Crusca	Sergio Portelli, Università di Malta
Sandra Covino, Università per Stranieri di Perugia	Daniel Reimann, Universität Duisburg-Essen
Federico Della Corte, Università eCampus	Fabio Rossi, Università di Messina
Anna De Meo, Università di Napoli "L'Orientale"	Daniel Russo, Università dell'Insubria
Chiara De Santi, Farmingdale University	Francesco Sabatini, Accademia della Crusca
Cristiana De Santis, Alma Mater Università Bologna	Matteo Santipolo, Università di Padova
Angela Ferrari, Universität Basel	Rosaria Sardo, Università di Catania
Fabio Finotti (Professor Emeritus), Pennsylvania University of Philadelphia	Carmela Scala, Rutgers University
Giuliana Fiorentino, Università del Molise	Gianni Sibilla, Università Cattolica di Milano
Fabiana Fusco, Università di Udine	Antonio Sorella, Università G. d'Annunzio Chieti-Pescara
Alberto Gelmi, Vassar College, New York	Mario Squartini, Università di Torino
Marco Giola, Università eCampus	Stefano Telve, Università della Tuscia Viterbo
Riccardo Gualdo, Università della Tuscia Viterbo	Elisa Tonani, Università di Genova
Elżbieta Jamrozik, Uniwersytet Warszawski	Elisabetta Tonello, Università eCampus
Imsuk Jung, Università per Stranieri di Siena	Leonarda Trapassi, Universidad de Sevilla
Sara Laviosa, Università di Bari	Carmen Van den Bergh, Universiteit Leiden
Maria Lieber, Technische Universität Dresden	Matteo Viale, Alma Mater Università Bologna
Sergio Lubello, Università di Salerno	Alessandra Vicentini, Università dell'Insubria
Manuela Manfredini, Università di Genova	

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. Anche nel caso delle critiche e delle traduzioni di testi meno recenti, occorrerà che queste siano redatte negli ultimi 10 anni. Il taglio eminentemente contemporaneo della Rivista si associa a questioni interdisciplinari, come appunto quelle di ambito traduttologico e didattico oltre che linguistico.

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

### Nel testo

Questa sezione è dedicata allo studio del testo come unità linguistico-comunicativa

### Attraverso il testo

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

### Da testo a testo

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](mailto:linguaetestidioggi@uninsubria.it)

### Destinatari

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

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

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

Distribuzione:  
Messaggerie libri spa.

ISSN: 2724-6701

© 2023 proprietà letteraria riservata  
Franco Cesati Editore  
via Guasti, 2 - 50134 Firenze  
[www.francocesatieditore.com](http://www.francocesatieditore.com)  
email: [info@francocesatieditore.com](mailto:info@francocesatieditore.com)

## SOMMARIO

*Introduzione* » 7  
PIERANGELA DIADORI, Università per Stranieri di Siena

### NEL TESTO

*“Ecological food” discourse at school: the linguistic continuum through vagueness and technical language* » 11  
ANNA BORGHI, Università per Stranieri di Siena

*Come scrivono in italiano i religiosi cattolici stranieri* » 47  
FRANCESCA CAMPIGLI, Università per Stranieri di Siena

### ATTRAVERSO IL TESTO

*La propria lingua e la lingua dell'altro: percorsi di traduzione collaborativa in contesti universitari* » 63  
LEONARDA TRAPASSI, Universidad de Sevilla

*Esercizi col bianchetto. Un esperimento grammaticale in classe* » 77  
CARLO LONDERO, Università degli Studi di Udine

### DA TESTO A TESTO

*Culture-specific references in historical musicals: categorisation and translation challenges in the subtitles of Hamilton* » 97  
EMILIA PETROCELLI, Università per Stranieri di Siena

*L'apporto della linguistica dei corpora all'analisi contrastiva della fraseologia in italiano e in francese. Il caso a(d) occhio nudo è à l'œil nu* » 133  
COSIMO DE GIOVANNI, Università degli Studi di Cagliari

## RECENSIONI

Gianluca Baldo, 2019, *Italiano per stranieri. Semplificare  
facilitare, adattare manuali scolastici disciplinari*, Edizioni  
dell'Orso, Alessandria

PAOLO NITTI, Università degli Studi dell'Insubria

» 153

Invio dei contributi e norme redazionali

» 157

# Introduzione

---

PIERANGELA DIADORI\*

La prima sezione di questo numero (NEL TESTO) contiene due contributi dedicati a due tipi di testi molto diversi fra loro: i manuali di italiano per la scuola che affrontano tematiche *green* riferite al cibo, e i testi scritti dai religiosi stranieri che stanno apprendendo l'italiano per intraprendere un cammino in seno alla Chiesa Cattolica.

Anna Borghi (*Green food discourse at school*) ha esaminato un corpus di libri di geografia, scienze e studi sociali usati negli anni scolastici 2021-2022 e 2022-2023 in una scuola bilingue di Berlino per verificare come vengono presentati (attraverso il lessico e le immagini) gli argomenti legati all'alimentazione, e quanto emerge la prospettiva *green* in confronto ai manuali dello stesso tipo scritti in tedesco.

Francesca Campigli (*Come scrivono in italiano i religiosi cattolici stranieri*) ha seguito, nell'estate 2023, un gruppo di religiosi stranieri di varia provenienza che hanno frequentato un corso di italiano L2 presso il CUM (Centro Unitario Missionario) di Verona, raccogliendo alcune loro testimonianze scritte particolarmente interessanti, sia per il contenuto, sia per la lingua, caratterizzata da diversi tipi di interferenze (dalle rispettive madrelingue, da altre lingue veicolari e dal lessico specifico della Chiesa).

La seconda sezione (ATTRAVERSO IL TESTO) accoglie due saggi che descrivono due esperienze didattiche realizzate con studenti universitari fuori d'Italia e con adolescenti in Italia.

Leonarda Trapassi (*La propria lingua e la lingua dell'altro: percorsi di traduzione collaborativa in contesti universitari*) descrive una pratica collaborativa proposta negli anni accademici 2020-

\* Pierangela Diadori, Università per Stranieri di Siena, [diadori@unistrasi.it](mailto:diadori@unistrasi.it).



2021 e 2021-2022 dall'università di Siviglia e dall'università di Oxford nell'insegnamento-apprendimento della traduzione in corsi universitari di lingua e cultura italiana. Il progetto, relativo alla traduzione di testi poetici e turistici (italiano-spagnolo) e quella di testi giornalistici (spagnolo-italiano) viene descritto come modello didattico particolarmente adatto a contesti multiculturali.

Carlo Londero (*Esercizi col bianchetto. Un esperimento grammaticale in classe*) ripercorre un esperimento grammaticale condotto nel 2022 intorno alla parola "bianchetto" con un gruppo di studenti del primo anno della scuola secondaria di secondo grado di Udine, per aiutarli a capire il ruolo dei lemmi alterati all'interno del testo e comprenderne formazione, eccezioni, usi e scopi.

La terza sezione di questo numero (DA TESTO A TESTO) affronta da una parte la traduzione dei sottotitoli di un musical, dall'altra l'uso di due locuzioni corrispondenti in due *corpora* di testi tratti da internet.

Emilia Petrocelli (*Culture-specific references in historical musicals: categorisation and translation challenges in the subtitles of Hamilton*) indaga il modo in cui i testi del musical *Hamilton* (USA, 2015), così ricco di riferimenti culturalmente specifici, sono stati tradotti dall'inglese in italiano per i sottotitoli realizzati nel 2021 per la piattaforma Disney+, esplorando i diversi esiti in relazione alle tecniche traduttive adottate.

Cosimo De Giovanni (*L'apporto della linguistica dei corpora all'analisi contrastiva della fraseologia in italiano e in francese. Il caso di a(d) occhio nudo e à l'œil nu*), illustra i risultati di un'indagine condotta su due *corpora* monolingui, uno in italiano e uno in francese, contenenti testi raccolti da internet tra novembre 2019 e dicembre 2020, allo scopo di verificare la frequenza e l'uso di due espressioni corrispondenti: "a(d) occhio nudo" e "à l'œil nu" sul piano sia lessicale che grammaticale.

Il numero 4 (2) 2023 della rivista *Lingua e testi di oggi* si conclude con la recensione di Paolo Nitti al volume dal titolo *Italiano per stranieri. Semplificare, facilitare, adattare manuali scolastici disciplinari*, di Gianluca Baldo, pubblicato nel 2019 dalle edizioni Dell'Orso di Alessandria.

**NEL TESTO**

---



# “Ecological food” discourse at school: the linguistic continuum through vagueness and technical language

---

ANNA BORGHI\*

**Sintesi:** Il cibo sta acquisendo sempre più importanza nel discorso ecologico, come strategia per proteggere l'ambiente dai cambiamenti climatici. Di conseguenza, ci si aspetta una forte riflessione su questo tema anche nelle scuole. Da un punto di vista linguistico, le scuole bilingui in Europa sono molto importanti per capire come questo tema sia entrato nel contesto educativo e che tipo di influenza abbia su di esso.

Per analizzare questo argomento, ho condotto una ricerca per capire come il cibo *green* viene presentato linguisticamente nei libri di testo utilizzati in queste scuole. Ho selezionato un corpus di 10 libri di testo delle classi 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> della Herman-Nohl-Schule, una scuola bilingue del sistema SESB (*Staatliche Europa Schule Berlin*) con la combinazione linguistica italiano/tedesco, in particolare in riferimento a materie scolastiche come Geografia, Scienze e Studi sociali. Questo articolo descrive lo studio condotto su questi libri di testo. Mostra come, soprattutto nei libri di testo in italiano, il tema dell'alimentazione sia legato all'agricoltura, ma in modo stereotipato, dato che lo stesso sistema agricolo è visto come qualcosa di “vicino alla natura” e non come un'attività umana legata al processo produttivo. Allo stesso tempo, il tema dell'alimentazione *green* risente del binomio agricoltura/natura,

\* Università per Stranieri di Siena, [a.borghi2@studenti.unistrasi.it](mailto:a.borghi2@studenti.unistrasi.it).

con un'enfasi tale che si omettono le informazioni troppo tecniche (destinate soprattutto all'agricoltura di tipo industriale), a favore di strategie di vaghezza (per il cibo biologico) enfatizzate sia dalla dimensione lessicale che dalle immagini.

**Parole chiave:** Cibo *green*, Scuole bilingui, Libri di testo scolastici, Pragmatica, Analisi del discorso.

**Abstract:** The significance of food is increasingly recognised within the ecological discourse as a means of strategically safeguarding the ecosystem against the impacts of climate change. Consequently, it is expected that reflections on how food systems affect the environment will become part of the school curriculum. From a linguistic point of view, bilingual schools in Europe hold significant importance, as they provide valuable insights into the integration of the topic of “ecological food” within educational contexts and its subsequent impact.

This article presents a comprehensive analysis of the language portrayal of ecological food in textbooks in a bilingual school setting. To investigate this, I selected a corpus consisting of ten textbooks used in the 4th, 5th, and 6th grades at Herman-Nohl-Schule Berlin, a school under the bilingual system SESB (*Staatliche Europa Schule Berlin*) that offers education in both German and Italian. The selected textbooks mostly focus on disciplines such as Geography, Science, and Social studies.

The findings indicate that primarily in Italian-language textbooks, the subject of food is intricately connected to agriculture. Still, the same agricultural system is seen as something stereotypically “close to nature” instead of recognising its fundamental association with human involvement in the production process.

Simultaneously, in German-language textbooks, the topic of ecological/biological food is affected by the

agriculture/nature binomial, with an additional emphasis that omits overly technical information (mainly intended for industrial agriculture) in favour of vagueness strategies (for biological food) emphasised by both the lexical dimension and images.

**Keywords:** Ecological food, Bilingual schools, Textbooks, Pragmatic, Discourse analysis.

## 1. Introduction

The importance of food within the realm of linguistic education has become well-recognised. Food is a medium through which habits, traditions, and emerging trends are communicated, and it frequently serves as the central topic in entire teaching units found in Italian Second Language textbooks (Diadori, Negretto 2017).

On the other hand, the concept of ecological food as a means to restore a potentially disrupted balance between humanity and the natural environment is increasingly prevalent in ecological debate (Komarek *et al.* 2021; Poore, Nemecek 2018; Sexton, Garnett, Lorimer 2022). This is further evidenced by the implementation of extensive campaigns, such as the Plant Based Treaty (which draws inspiration from the Fossil Fuel Treaty), the ProVeg International movement and many successive UN Assemblies over more than twenty years, from the UN Framework Convention on Climate Change (the parent treaty of the 1997 Kyoto Protocol) to the COP27 in Sharm El-Sheikh in November 2022.

The primary objective of these initiatives is to reduce the negative impact on ecosystems resulting from the activities of industrial agriculture while concurrently advocating for a shift towards an ethical and sustainable production system. Although the issue of biohazards is not new from the perspective of the anthropology of food (Rozin 1976; Fischler 1988; Douglas 1996; Scholliers 2011), the plant-based campaigns almost seem to follow Fischler's path of thinking when he suggests taking into account both the biological and the social man for the socio-anthropological analysis of food (Fischler 1988: 277).

Food plays a dual role, serving not only as sustenance for the physical body but also as a means of expressing individual and collective identity (Scholliers 2001). The role of the “social” factor in shaping identity is of greatest significance and is closely intertwined with the cultural dimension (Vygotsky 1990; Byram 2011; Zembylas 2003).

Based on these assumptions, this study moves away from the conventional learning contexts for Italian as a Second Language in Germany, which primarily encompass universities and gymnasiums. Instead, I chose to focus on a younger educational setting, namely the public bilingual school system SESB (*Staatliche Europa Schule Berlin*), with specific emphasis on the fourth, fifth, and sixth grades of primary school (*Grundschule*). Concerning nutrition, ecological discourse, culture, and identity, I found the age groups of 9, 10, and 11 years to be decisive in relation to personality identity formation (Erikson 1968), and the public school context to be the most significant for observing how far the green discourse had penetrated into school society (Risager 2018).

This study aims to explore various research perspectives related to the meta-reflection on Foreign Language textbooks, drawing inspiration from the insights of Weiniger and Kiss. These scholars argue that it is crucial to move beyond the existing discussions on the definition of culture in the field of (foreign) language education (Weiniger, Kiss 2010: 63). As such, I investigated the textbooks according to their guidelines, which suggest considering these tools as both cultural and pedagogical artefacts (2015: 18). Further, I followed the thinking of Gray, who emphasises that the interpretation of “curricular artefacts” must pass through their essence as “cultural artefacts” (2010: 714).

Although I initially assumed that I would find the dimensions of food and ecological foods associated with specific values and assumptions in Italian and German cultures, at the same time I questioned the existence of implications that would challenge traditional models of culture transmission (Schein 1985: 1-22).

As noted by Diadori (2022), there has been a significant transformation in the concept of culture in recent years, with its scope expanding to encompass global and supranational contexts. According to this perspective, culture is no longer confined to a specific worldview or geographic location. Instead, it encompasses

transnational ideals and pertains specifically to communities that are established on the foundation of shared values, lifestyles, viewpoints, and activities. Norton and Toohey (2011: 422) discuss the teaching of English as a Second Language in the context of contemporary societal dynamics. They highlight the prevalence of direct interactions between individuals belonging to diverse communities, such as work, school, the internet, neighbours, and religion. Individuals, however, are not solely confined to these specific groups but rather are primarily connected to the concept of the “imagined community”, as posited by Anderson in relation to the creation of national identity. The scholar suggests that individuals, even within the confines of the smallest nation, are unlikely to have personal knowledge or encounters with the majority of their fellow countrymen. Despite this, there exists a pervasive sense of collective belonging within the minds of all individuals (Anderson 1983: 6). The concept of an “imagined community” can significantly influence individuals, leading them to perceive it as more tangible and substantial than the actual community they engage with on a daily basis.

When considering bilingual language learning, this framework has the potential to be highly valuable in assessing the presence or absence, within textbooks, of models that go beyond conventional perspectives rooted in a particular national or cultural context, and instead incorporate a transnational viewpoint. Central to this approach is the text’s capacity to delve into essential elements, offer several perspectives on the subject matter, and explore the topic from an intercultural or transcultural standpoint (Byram 2011: 11-19).

This paper employs a semiotic and multimodal method to examine the presence of ecological food in the textbooks used in a bilingual school in Berlin. Drawing upon the pragmatic aspect of language, specifically the examination of implicit meaning, and the visual communication aspect associated with images, I undertake an analysis of the subject matter of ecological food by posing two research questions: (1) What types of pragmatic processes can be discerned in school textbooks related to food? (2) In these texts, what space does the discourse of green foods occupy, and how is it communicated?



## 2. The context: the SESB bilingual school in Berlin

The learning environment should provide a unique setting for students to articulate their thoughts and engage with their “position in the world” (Norton, Toohey 2011: 421). The discursive practices that manifest within the classroom encompass a collection of visual representations, metaphoric expressions, narratives, and abstract ideas. It is young learners themselves who will inevitably perceive their own identities and the societal context surrounding them through the lens of these assumptions (Harré, Davies 1990).

The *Staatliche Europa Schule Berlin* (SESB), a public educational system founded in 1992 in Berlin, presents itself as an educational organisation that consciously does not identify as an exclusive school. Instead, it is firmly rooted in the values of bilingualism and linguistic inclusiveness. It opens its doors to all children who have either German or one of the partner languages as a language learned in early childhood, regardless of socio-economic status. This approach aligns with the *CEFR Companion* (Council of Europe), which underscores the advancement of interculturality and the appreciation of linguistic and cultural multiplicity. This perspective underscores the notion that individuals who learn and use language are “plurilingual and pluricultural agents”, thereby reaffirming the role of education (and, by extension, the school) as a catalyst for transforming one’s ability to comprehend the world, identities, practices, and communities (Fisher *et al.* 450).

The SESB school implements a bilingual teaching approach, starting at the primary school level and persists until the tenth grade, culminating in the attainment of the *MSA-Mittleren Schulabschluss* title, which signifies the completion of the first cycle of education. Following this, students have the opportunity to pursue the *Abitur* title. This state examination is typically achieved after completing the twelfth grade, denoting the conclusion of the second cycle of education. The SESB concept incorporates the German language with one of nine available language combinations, encompassing Italian, French, Turkish, Polish, Greek, Spanish, Russian, English, and Portuguese. In the Berlin SESB, the acquisition of a new language is not classified as a secondary language, but rather as a “*Partnersprache*” (partner language), which is intro-

duced alongside the “*Muttersprache*” (mother tongue) throughout the initial seven years of basic education. This separation ceases to exist in the 9th grade, at which point the languages *Partnersprache* and *Muttersprache*, such as in the case of the Italian/German language combination, persist in subsequent years with an effectively equal status of *Muttersprache* for both Italian and German. According to Stahr (2022), three decades since its establishment, there are already 34 SESB educational institutions in Berlin accommodating over 7000 pupils.

This research refers to one of the two schools within the SESB program that offers the Italian-German language combination in Berlin, the Herman-Nohl-Schule located in the district of Britz (Neukölln).

## 2.1. Bilingual Education: Textbook and Message Production

The research *corpus* encompasses a total of ten textbooks that are currently used in the selected classes. The selection process was conducted with the teachers, who provided information on the main books utilised within their classroom activities.

Within the bilingual SESB setting of the Herman-Nohl-Schule in Berlin, the responsibility of acquiring comprehensive shipments of Italian textbooks from Italy to Germany falls upon the Italian teachers within the school’s board.

Food is typically dealt with in Geography, Science, History and Civic education in these texts. In German textbooks, these subjects typically appear under the subjects of *Gesellwissenschaft* (including History, Geography and Social studies) and *Naturwissenschaft* (encompassing Science). The German language teachers choose them each year.

The entities responsible for producing the messages in the textbooks are the prominent publishing companies that engage in the authorship, publication, and dissemination of educational textbooks across Italy and Germany. Specifically, Mondadori is a notable publisher in Italy, while Westermann and Klett have significance in Germany. The supposed recipients of these textbooks encompass both the young learners and the educators who will engage with the material. The latter option entails the potential for

teachers to either present the texts to students as they are or adapt them to suit their own instructional requirements. Naturally, both students and teachers exist within their respective environments and are exposed to a diverse array of encyclopedic knowledge from various sources such as television, newspapers, the Internet, family discussions, and peer interactions. These sources contribute to the formation of values and assumptions, as described by Schein (1984). The consideration of an individual's cognitive environment, including their knowledge or potential knowledge about a certain subject, as well as the interpretation of prior statements within a text and the perception of the context in which the text is delivered, is of utmost importance (Bianchi 2003: 109). This study centres on the content of the textbooks as external resources available to teachers in the classroom, without taking into account their actual pedagogical utilisation.

### 3. Design and methodology

According to Gricie, communication is not the duplication of thoughts from the sender to the receiver, nor a process of modifying thoughts from one to the other (1975: 57-58). Rather, communication is an activity of coordination between the receiver and sender, in which the latter must strive to intentionally modify the context of the receiver (Bianchi 2003: 110). To draw lines of interpretation on how food is represented in school textbooks, I considered texts not only as linguistic or semantic processes but also as pragmatic processes of interference. The success of communication lies not so much in the receiver's recognition of the conventional meaning of the message but in the identification of the communicative intentions of those who produce the message (Bianchi 2003: 106). According to this perspective, every linguistic utterance is a complex clue to the meaning of the person who produced it (Sperber, Wilson 1986), and in order to uncover this meaning, implications hold a fundamental role (Lombardi Vallauri 2016).

In accordance with this thinking, I examined the potential meaning that could be implied behind an image or caption and I considered "the act of meaning" (Weiniger, Kiss: 700). This potential meaning is to be understood as an ideological impact of the

cultural representation and can be generated by the interaction between text, image and didactic delivery.

In Second Language textbooks these implicit messages are mainly built on a unitary idea of reality, generated in some way by the construction of a mainly static national culture that “minimizes the existence of hybrid, subcultural or global cultural representations” (Weiniger, Kiss: 699). This perspective may be incorporated not only in Second Language textbooks but also in First Language textbooks used in bilingual educational institutions, which are the primary texts under consideration in this research. However, while discussing the green discourse, it is challenging to overlook the anthropological and sociolinguistic aspects related to discourses on purity and risk, as well as their inherent politicisation.

As Douglas states: “[...] physical dangers, dangers to children, and dangers to nature can be used as so many weapons in the struggle for ideological domination”. Although dangers to nature have predominantly entered all kinds of societies since the beginning of time, and a society immune to such discourses would be impossible to conceive, it is not difficult to discern in today’s ecological food a certain rhetoric that Foucault in the 1970s had already called “bio-power”. The very nature of the free market inevitably leads to overproduction and, unable to resolve this, the responsibility of greenness is often transferred to the self-discipline of the citizen, over and above the regulations of states that increasingly raise the thresholds of environmental pollution (Antelmi 2018: 98). Furthermore, Parasecoli (2022: 15) highlights the concept of “gastronautivism”, which involves the strategic utilisation of food to delineate community membership. In this particular setting, strategically keeping the vagueness surrounding some aspects, such as potential food-related dangers or the underlying economic structure, can be employed as a politically effective strategy to align the discourse with a particular perspective.

Based on these underlying assumptions, I considered textbooks as a set of rhetorical constructions oriented towards persuasion, relying first of all on the analysis of implicit strategies, both with regard to linguistic and non-linguistic communication (images). In the first part of a previous research project, I adopted a ‘content analysis’ approach, counting the number of pages in each textbook in which the topic of food appeared and comparing the

results between Italian and German textbooks in relation to the production process, the presence or absence of organic production and the teaching approach used (Borgi 2023). In this second part of the research, however, I conducted a more qualitative analysis of this *corpus*, applying a semiotic and multimodal approach to school textbooks (Weiniger, Kiss 2015; Gray 2010). This type of Second Language text analysis approach differs from the content analysis approach (Ndura 2004; Otlowski 2003) and critical discourse analysis (Gulliver 2010; Camase 2009) primarily by investigating how the combination of image and text leads the recipient to create the potential meaning of the message. Further, it is not only important to consider images and texts individually, but the very activity created by the combination of these elements. As Kiss reminds us: “The texts, images and tasks that form an activity should be treated together, because it is their interaction that facilitates learning and creates opportunities for cultural messages to emerge in the lesson” (Weiniger, Kiss 2015).

Consequently, it is important to consider the integration of texts, images, and tasks within an activity, as their interaction plays a crucial role in promoting learning and fostering the emergence of cultural messages in the lesson (Weiniger, Kiss 2015). In order to identify linguistic categories, I considered the pragmatic dimension, particularly reflecting on implicit content, which allows for the analysis of constructs where only part of the content is explicitly expressed, while the rest remains in the background, leaving the receiver to deduce the “unsaid” (Lombardi Vallauri 2014; Palermo 2016: 220). In order to categorise the themes, I identified macro-areas that are ideally found within the recipient’s context. These macro-areas include the agricultural and industrial livestock chain, the dimension of organic food, and the issue of food waste. These categories draw inspiration from the research and investigative work conducted by Michael Pollan in 2006. The aim was to identify representations that are particularly susceptible to being associated with a static notion of culture and an ethnic and nationalistic affiliation (Weiniger, Kiss 2015). In the analysis of the argumentation pertaining to the discussed topics, I endeavoured to incorporate the perspectives of Fairclough (2003), Pavlenko (2007), and Bakhtian (1981). These scholars posit that for every type of text, there exists an extensive array of other texts and discourses

that can be examined to discern a specific worldview in relation to a given phenomenon (Pavlenko 2007). Additionally, I took the anthropological and sociolinguistic dimensions of food into account, drawing upon the works of Douglas (1996), Fischler (1988), Scholliers (2011), Schein (1985), and the linguistic component related to the ecological discourse as explored by Antelmi (2018). The examination of the text encompassed several key elements, including the type, function, position and discursive construction.

## **4. Results: Vagueness, Presuppositions, Technical language, Omissions**

### **4.1. Vagueness**

Concerning the macro-area of organic food, I analysed the discursive formations and discovered that many refer to linguistic strategies associated with the implicitness of content and the implicitness of responsibility (Lombardi Vallauri, 2016). Vagueness is a strategy in rhetoric that refers to the implicit nature of information, often occurring when content is implied or intentionally explained in an ambiguous manner to maintain ambiguity. As exemplified by Vallauri (2016: 1106), the advertisement of a specific seaside resort, such as “El mendano Resort: you will enjoy your stay in Tenerife”, might be considered vague primarily due to the semantic ambiguity of the verb employed. The term “enjoy” holds the capacity to evoke diverse perceptions within the recipient regarding the specific resort in question. These perceptions may encompass notions such as the delicious nature of the cuisine or the exceptional quality of the beaches, depending on the individual’s taste and subjective viewpoint.

Similarly, comparable factors were identified in the textbooks that were examined, encompassing both German and Italian language materials. The German-language textbook *Heimat und Welt 5/6* (2016), published by Westermann, includes a comprehensive module dedicated to food, encompassing approximately 50 pages. This unit explores the subject of food from many perspectives, initially using a chronological framework to examine the dietary habits of early humans in the region that is now Germany, and sub-

sequently analysing the transformations that have occurred due to advances in technology. The unit proceeds to examine the contemporary food production practices in Germany, with particular emphasis on the distinction between industrial and organic production methods. On pages 66-69, food production practices are covered in relation to both livestock and agriculture. The discourse surrounding ecological food exhibits a substantial utilisation of implicit discursive methods, with visuals playing a prominent role. For example, following the paragraph that outlines the attributes of industrial farming on page 69, there is a passage that introduces organic farming as a viable option. The passage describes a specific pig breed raised in partially wild conditions. While explaining the advantageous aspects of this raising approach, such as the distinct texture of the meat and enhanced product quality, it also acknowledges the presence of some ambiguous elements, like “*Mehr Freiheit für die Schweine, mehr Arbeit, mehr Zeitaufwand*” (more freedom for pigs, more work, more time). The phrase is associated with the image of two pigs grazing in an open field, with one of them looking poetically up over the surrounding countryside.

Evidently, the depicted image presents a strong juxtaposition to the visuals showcased on the preceding page, when pigs are seen confined within crowded industrial structures.



So hält Bauer Bernd Schulz seine Schweine.

Fig. 1 - *Heimat und Welt* 5/6, page 69



M2 Massentierhaltung – so kann der Landwirt viele Schweine auf wenig Fläche mästen.

Fig. 2 - *Heimat und Welt* 5/6, page 66

The use of asyndeton in advertising communication is a frequently employed technique, aiming to create a deliberately ambiguous message, allowing the recipient to interpret it according to their own preferences. Regarding the linguistic expression in this example, the syntactic structure is established by the utilisation of the indefinite qualifying adjective *mehr* (more), which in-

troduces distinct content on each occasion (freedom, labour, time). The inclusion of the accompanying image also serves to enhance the scope of persuasive dynamics (Lombardi Vallauri 2016: 1115). This is achieved through the observer's visual focus being directed towards the pig, which exhibits a poetic inclination to gaze over the countryside.

This visual composition implies that the realm of organic entities possesses inherent beauty. However, upon careful consideration of the semantic content sent by the written term and accompanying visuals, is it possible to explain the true nature of the better freedom experienced by pigs? Additionally, it is worth considering the extent to which their liberty differs from that of animals produced in industrial settings. The freedom in question is not explored in textbooks, thus keeping the content somewhat ambiguous.

One example of a precise representation by Michael Pollan is his portrayal of how organic farms strive to optimise the economic viability of animal welfare practices through efficient time management strategies. According to specific standards established by the United States federal government, animals on organic farms are required to have access to the outdoors for a minimum of one-third of their lifespan. In order to maximise distance from the aforementioned directives, which are inherently restrictive, the expansive organic farms solely grant animals access to outdoor areas during the final weeks of their lives. For instance, chickens, with an average lifespan of seven weeks from birth to slaughter, are permitted to utilise outdoor space for approximately two and a half weeks, constituting roughly one-third of their total lifespan. Given these practices described by Pollan, it is to be expected that the hens develop set behavioural patterns within the confines of the sheds, making it arduous for them to readily embrace other behaviours. Pollan (2006) discusses the doors that could allow the animal to access the outside but are consistently kept locked for the initial two-thirds of the hens' lives. He argues that it is difficult to understand why a hen would willingly explore the unfamiliar and intimidating external environment after having been kept in these conditions. Contrarily, it is notable that the emergence of a particularly audacious chicken from the shed could pose a



significant risk to the majority of animals raised in large-scale organic farming. This occurrence is a source of great concern for the farm, as the defenceless and genetically identical animals, raised in densely populated environments, are exceptionally susceptible to infections (Pollan 2006: 189).

In comparison to this concrete example, it becomes evident that the SESB textbooks fail to explicitly delineate the specific category of organic animal production under discussion. While it is conceivable that small-scale breeders or farmers play a realistic role, it is also plausible to consider the necessity of large companies acting as intermediaries in a market that is projected to reach 54.5 billion euros in Europe alone (and 125 billion worldwide in 2021, with the United States, Germany, and France leading the way). This reliance on the supermarket distribution system necessitates the involvement of these large companies, as indicated by data from FiBL and IFOAM in 2021. As Pollan reminds us: “If in your business you have to keep the frozen food and fruit and vegetable departments in a large retail chain stocked, you need such a large amount of organic products in stock that you have no choice but to buy materials from suppliers operating on the same scale as you” (Pollan 2006: 177).

Another example of vagueness may be observed in the SESB textbook, where the expression “*Naturnabe Landwirtschaft*” (natural agriculture) is featured inside the section dedicated to organic products titled “*Bio – was bedeutet Das?*” (Organic – what does it mean?). The term “natural agriculture” is frequently mentioned in the food chapter. The adjective “*Naturnabe*” is primarily responsible for the perception of vagueness. It is formed by combining the feminine noun “*Natur*” (referring to the natural world) with the suffix “*nabe*” (indicating proximity) which conveys the idea of being closely aligned with nature or having a nature-centric orientation. The term “*Naturnabe*”, specifically referred to as “*Naturgemäße*” (meaning in accordance with nature, according to nature), was initially introduced alongside “*Waldwirtschaft*” (forestry) and originated from the methodology developed and conceptualised by the scientist Alfred Möller during the 19th century. During the period spanning from the mid-19th to the early 20th century, Möller developed the concept of the permanent forest, a forest management approach centred around nature conserva-

tion. This approach continues to be employed in contemporary Germany, as seen by the guidelines and suggestions provided by the various German *Länder* (DWDS) for the management of the timber industry. It is worth noting that the discussion in the SESB text lacks any reference to the scope of industrial organic farming. Instead, there seems to be a tendency to perpetuate the conventional perception of agriculture being closely tied to nature. This perspective is quite distant from contemporary agricultural practices focused on food production (Pollan 2006). The aforementioned example relates to the tactic of employing vagueness, which closely aligns with another tactic known as presupposition. Presupposition involves assuming that the recipient already knows and shares particular information, as will be further explored in the subsequent section.

## 4.2. Presuppositions

The presentation of the issue of food differs in Italian language textbooks compared to German language materials. However, it is notable that many implicit tactics remain constant as will be demonstrated.

The theme of food is present in the text “*Password Testi semplificati e studio assistito, Storia Geografia 4*”, which was published by Mondadori in 2020. It is explored in the didactic unit that focuses on the orographic conformation of the Italian territory, discussing the various geographical features such as mountains, plains, hills, and coasts, and their respective food production methods. Additionally, the theme of food is also addressed in the unit that relates to the economy. Within this unit, the theme of food is intricately intertwined with that of agriculture and animal husbandry, hence highlighting the various agricultural systems that are introduced. On page 110, two contrasting agricultural practices are depicted: industrial agriculture on the left, including a vast monoculture field, and ‘traditional’ agriculture on the right, showcasing a farmstead with a small forest and a medium-sized ploughed field in the front. With respect to the latter, the description situated immediately below the title and above the image asserts that tiny farms engage in the cultivation of relatively smaller areas, typically em-

ploying small machinery or human labour. The implication in this context is the use of the adjective ‘little’, which is employed to describe three distinct entities (farms, land, machinery) inside the same sentence. Regarding the depicted image, it is interesting to observe the remarkable similarity between the featured farmstead and the architectural typology commonly associated with traditional Tuscan farmhouses. This resemblance seems to emphasise the idyllic and picturesque aspect often associated with the rural landscape in relation to agricultural activities, as perceived through the lens of tourism.



Fig. 3 - *Password, Storia e Geografia 4*, page 110

In this instance, the sentence structure and the treatment of the image appear to reflect the notion of a “topic”, which is characterised by deliberate ambiguity and lack of definition (Lombardi Vallauri 2016). In contrast, a “focus” refers to discourse that is structured to convey specific information. Psycholinguistics and neurolinguistics have conducted numerous studies demonstrating the influential role of syntactic structure in language comprehension systems. These studies indicate that speakers possess considerable flexibility in manipulating syntactic structure, allowing them to render potentially controversial speech acceptable (Bredart, Modolo 1988; Birch, Rayner 1997; Burkhardt, Roehm 2007; Benatar, Clifton 2014). Lombardi Vallauri considers a piece of knowledge provided as a “topic” to be a dimension of “presuppositions”. In contrast to “assertions,” which involve the speaker conveying information to the addressee in a comprehensive manner,

and “implicatures”, which allow the receiver to infer information from specific utterances, “presuppositions” serve as an additional advancement in implicit discourse techniques.

Presuppositions, also referred to as implicit assumptions, involve the underlying expectation that the recipient possesses prior knowledge and tacitly acknowledges these assumptions (Lombardi Vallauri 2016). In the analysed case, the conjunction of image and text appears to be crucial in establishing a presupposition. This is evident in the structure, where the repeated use of the adjective ‘small’ in close proximity to the Tuscan farmhouse photograph strengthens a concept without explicitly stating it. Based on the assumption that the recipient is already aware of the association between Tuscan farmhouses and authenticity, local agriculture, and a lifestyle connected to nature, the speaker undertakes a dual course of action. The recipient does not feel the need to validate information that is already known to them or others. According to Lombardi Vallauri (2016: 1108), the utilisation of this phenomenon not only relieves the recipient of the burden of explaining a notion but also guides them towards a certain and highly standardised interpretation.

The notion of nature, specifically pertaining to the unaltered physical environment, is once again evident in another instance that is connected to presuppositions. In the textbook “*Password Geografia 4*”, specifically in the didactic unit focusing on economics, the paragraph titled “*L’edilizia*” (Construction) highlights the drawbacks associated with large-scale building, primarily due to its substantial soil use.

On page 66, the statement “*Consumare il suolo significa togliere spazio all’agricoltura, ai boschi e ad altri paesaggi naturali*” (To consume the soil is to diminish the availability of land for agricultural purposes, forests, and other natural landscapes) appears. At the syntactic level, there appears to be an equivalence between the three themes denoted by the term “complement” and the preposition ‘a’ (in its simple or articulated form), suggesting a similar value and potential interchangeability.

This is quite significant, as it essentially places agriculture on the same level as forests and natural landscapes. Furthermore, these three elements appear in the statement as a mere list of names

and vague concepts, without providing further explanation. From a pragmatic standpoint, these elements can be identified as a “topic” (Lombardi Vallauri 2016), as they enable the recipient to allocate less cognitive effort towards the material, implying familiarity with the subject matter. Cognitive research indicates that the processing of information presented as a “topic” occurs swiftly through an automatic and rapid cognitive process, which tends to be relatively shallow. Conversely, when information is presented as a “focus,” it is perceived as new or unfamiliar by the recipient and consequently subjected to more comprehensive analysis (Schneider, Schiffrin 1984). Corresponding to the above statement is a visual representation in the form of a photograph depicting a construction site where various machinery is engaged in the process of erecting a concrete building. Simultaneously, placed directly above this textual content, three distinct photographs are presented, showcasing human-engineered urban interventions, namely bridges, tunnels, and dams. In this case, the images are the antithesis of the three concepts listed above. It almost seems as if agriculture, forests and natural landscapes have nothing to do with human intervention in the environment. Cement and industry are often perceived as something negative and ‘dirty’, especially in discourses on landscape (Douglas 1996).



Fig. 4 - *Password Geografia 4*, page 66

In reality, the agricultural landscape to which the text seems to refer has a lot to do with the actions of man on the land. There is, however, a sense of reassurance in seeing a landscape that retains some element of naturalness, even if heavily modified by man. Conversely, when the presence of these elements is absent, this reassurance disappears. For example, as Pierre Grimal recalls: “Landscape is the fruit of an interaction between man and nature, in which man appreciates the natural component, reassured by reading in it the signs of his own action” (Norci 2017). In this text, therefore, it is taken for granted that the receiver has this kind of idea about nature and landscape in their notion-cultural background, although, since we are dealing with 9- to 10-year-old children, this may not be the case.

One notable figure in the field of entomology is Gilles Clément, a renowned French scholar. Throughout his career, Clément has sought to challenge conventional notions surrounding the relationship between nature and humanity. In his work, the ‘Manifesto of the Third Landscape’, Clément introduces a landscape that is often overlooked in ideological discourse, yet ever-present in the lives of individuals: the residue. This particular form of topography is encountered whenever an individual ceases to perceive the land only as a subject of human engagement. The residue, in fact, arises as a consequence of the abandonment of land that was previously used, resulting in its temporary state of being devoid of any human intervention. The residue is commonly observed in various locations such as roadside verges, areas that have been abandoned due to construction or agriculture and land that is subject to restrictions. These environments facilitate the proliferation of diverse species due to their unrestricted and accessible nature, enabling extensive global intermingling. This stands in contrast to forests, characterised by species stability and gradual changes, as well as human-managed spaces, which exhibit far lower levels of biodiversity. To contemplate the residue as landscape entails challenging the commonly misconstrued notion of the agricultural landscape being synonymous with “nature”. According to the entomologist, the reclamation of land by nature is often perceived as a form of deterioration, although it is, in fact, the contrary.

As Clément says: “One interprets the reconquest of the land by nature as a degradation, when in fact it is exactly the opposite. It

is a remnant of stereotypical ideas, such as the idea that man must never give up the land he has conquered” (Clement 2007: 21). It is precisely through the stereotyped idea of nature as equally exchangeable with agriculture that the intention of the text producer to focus the attention of the addressee on certain factors and not on others is revealed (Sabatini 1999).

Moreover, it is useful to remember that opting for a particular textual form, or openly expressing the issuer’s point of view (Beau-grade, Dressler 1984: 237-243), or even a certain representation of a territory (Clement 2007: 57), are always to be traced back to choices relating to a certain culture. Furthermore, in the educational sphere, it is common to not instruct ‘novices’ on the deep mechanisms that led culture to be constituted over time, but rather to communicate more standard, shallow aspects (Schein 1985), as happens in the educational texts examined. There are exceptions, however, in terms of text types, as will be seen in the next section.

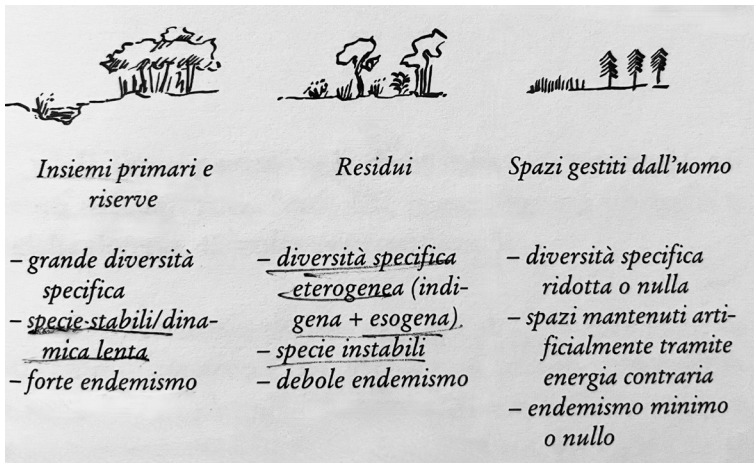


Fig. 5 - Gilles Clement, Manifesto of the Third Landscape, 2005

### 4.3. Technical language

It is well acknowledged in scholarly literature that texts have “an omnipresent illocution” (Sabatini 1999: 143) and that it is con-

sistently feasible to discern the underlying intention behind each text. As previously said, didactic texts are characterised by the dissemination of established knowledge and, as such, differ from literary texts that provide alternative worlds and profound insights or scientific texts that expand our understanding of the universe. When examining German-language textbooks, one can detect a linguistic continuum that spans from a state of significant vagueness, as demonstrated before, to a state of notable rigidity.

The association of rigidity should not be primarily attributed to typology or composition but rather to the many illocutionary functions that are determined by an interpretative restriction of the text (Sabatini 1999). There are scientific texts, which are based on cognitive functions; normative texts on prescriptive functions; and technical-operative texts, which are based on the recipient's spontaneous adherence to the instructions provided by the issuer (instrumental-regulatory function). These three types of texts (scientific, normative and technical-operative) represent the group of highly constrained texts. At the level of moderately constrained texts, it is possible to find expository texts (explanatory argumentative function, such as treatises or study manuals) and informational texts (informative function of newspapers) (Sabatini 1999: 150).

The German-language textbooks regarding industrial animal husbandry exhibit notable instances of specificity that exceed usual didactic texts. This is primarily due to their utilisation of highly specialised technical and operational terminology, particularly tailored to the specific age group they are intended for. An instance of this can be found in the textbook "*Heimat und Welt 5/6*", on pages 66-67. There is a paragraph discussing industrial animal husbandry in the chapter titled "*Ernährung - Wie werden Menschen satt?*" (Nutrition - How do people get enough to eat?). These two sections effectively employ specialised terminology derived from the domains of industrial agriculture and animal husbandry. Notably, terms such as "*Mastschwein*" (referring to a pig that has been fattened), "*Schweinemastbetrieb*" (denoting a facility dedicated to pig fattening), and "*Ferkelzuchtbetrieb*" (indicating a farm specifically engaged in piglet breeding) are prominently utilised. The terms in question are considered specialised terminology and have



been documented in the *corpus Korpusbelege ZDL-Regionalkorpus*. These terms have appeared 1383 times since 1993, indicating their relatively recent emergence, which aligns with advancements in the field of animal husbandry.

Furthermore, the graphical representation presents a detailed depiction of the distinct phases involved in this particular form of animal husbandry. Poetic depictions of pigs raised in outside environments are absent, while the text meticulously explains the several phases of the rearing process. The M5 chart (Fig. 6) displays interconnected photos of several pig farms, including breeding farms and fattening farms. These images are accompanied by explanatory arrows that establish a sequential relationship between each phase. Certain idioms pose challenges when translating into Italian, one of which is *Verkaufsgewicht*. This term originates from a specialised breeding language and pertains to the weight of pigs at the moment of sale. The specialised phrases in this graph are presented in a regular typeface, which exhibits clarity and formality. However, it is interesting that the term “*Metzgerei*” (slaughterhouse) is the only instance in the entire chart where a somewhat less formal font is utilised.

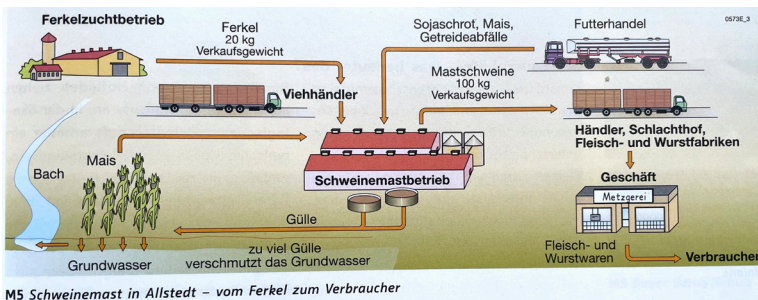


Fig. 6 - M5 chart -*Heimat und Welt* 5/6, page 67

In this particular case, the phrase in question diverges from the others by not being positioned alongside the arrows, but rather integrated inside the architectural depiction, resembling a comic strip and likely accentuating its more whimsical element. If the

assertion holds true that linguistic packaging has the capacity to alter the profound comprehension of information, it follows that textual characters and visuals can assume a pivotal function in facilitating this phenomenon.

In this particular scenario, the utilisation of specialised terminology can potentially divert attention, similar to the aforementioned presupposition strategies. Additionally, the selection of fonts and deliberate configuration of words within the image can accentuate the effectiveness of the industrial farming system, thereby partially minimising the matter of pig mortality (or giving it a somewhat playful connotation). It is important to acknowledge that in the graph, the term 'pig' (*Schweine*) is consistently used, except in the vicinity of the slaughterhouse where the term 'meat' (*Fleisch*) appears without additional clarification.

At the pragmatic level of discourse, it is important to recognise that the utilisation of excessively specialised language, in conjunction with the graphic element, has the potential to divert the recipient's attention and detract from other factors, such as the environmental impact of industrial livestock farming.

#### 4.4. Omissions

Foreign language textbooks, as well as first language textbooks, have the potential to serve as a valuable resource for cultural education. However, it is frequently observed that the content leads learners to a partial view of the subject matter in question. Learners engaging with these texts are exposed to a guided interpretation of information, wherein their attention is directed towards specific details of the materials while restricting the tendency for limitless associations that typically define the meaning-making outside of the educational setting (Weiniger, Kiss 2015).

The use of strategies such as vagueness and presumption is common; however, it is important to recognise that there are other aspects of the discourse that require examination. As an example, the publishing companies that have been examined thus far, such as Klett and Mondadori, demonstrate a wide coverage of both the Italian and German regions. Similar to advertising campaigns which generate messages that reach a national audience,

the textbooks examined in this study are also distributed widely. The language of advertising is typically based on the use of highly persuasive discourse, and the fact that the message is usually addressed to a large audience increases its credibility (Lombardi Vallauri 2016: 1106).

In public communication, a message containing presuppositions or omissions is presented as already accepted by many people and is much more difficult to challenge. Lombardi Vallauri states, “[...] there is a kind of shared silence that does not remain without effect, especially when one considers that the message reaches millions of people” (1106).

In the textbook “*Heimat und Welt 5/6*”, within the chapter titled “*Intensive Landwirtschaft*” (Intensive Agriculture), there is a section on industrial livestock farming titled “*Tiere in Massen*” (animals in masses, kept in large quantities). In this particular scenario, the title completely omits the phrase “breeding” (*Mas-sentierhaltung*), assuming that referring to animals in large groups means referring to production animals.

In addition to this omission, if we look at the images on the page, it is possible to see that there are numerous diagrams related to industrial animal husbandry, banners and didactic deliveries that provide guidance on techniques for reorganising vocabulary associated with the subject matter. Everything around this omission, including the specialised language we analysed in the previous paragraph, supports the suggestion that it is common knowledge that industrial livestock farming involves animals being confined *en masse*. In contrast, the subsequent page introduces the topic of organic livestock farming with a paragraph titled “Organic – what does it mean?” This assumes that the reader is already familiar with the former type of industry (intense), while the latter (organic) is presumed to be unfamiliar.

Another form of omission pertains to a particular topic identified in both the Italian and German texts. All cases examined involve expository texts that serve an explanatory argumentative purpose. The placement inside the unit is likewise comparable both in the Italian and German texts, as this subject consistently emerges in the concluding captions of the paragraph.

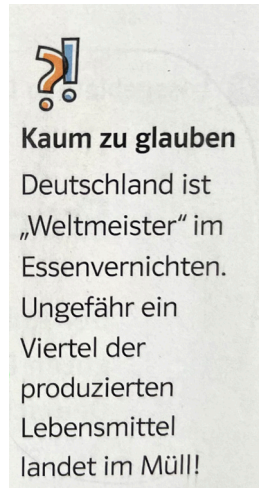


Fig. 7 - Terra Geographie 5, page 107

The theme is food waste relegated to the responsibility of the individual, with no mention of the type of production system in which the person is embedded. In Klett's "Terra Geographie 5" textbooks at page 107 read "(?! Kaum zu glauben. Deutschland ist „Weltmeister“ im Essenvernichten. Ungefähr ein viertel der produzierten Lebensmittel landet im Müll!) (?! Hard to believe. Germany is the "world champion" of food waste. About a quarter of the food produced ends up in the trash!). The effect of this sentence is rendered through the use of a special interrogative, where the question mark and exclamation point are given in drawn form and placed before the interjection and not after it. The utilisation of both the question mark and exclamation point in conjunction is evocative of the stylistic conventions found in comic books.

Upon thoroughly examining the visual content and textual guidelines presented on the page, it is evident that there is a notable absence of illustrative visuals that substantiate the stated thesis. Furthermore, no other forms of data are provided in relation to the significant matter of food waste. The placement within the page, as already anticipated, concerns a caption at the edge of the paragraph "Herkunft unserer Nahrungsmittel" (The Origin of Our Food), within a chapter that deals with the topic of land from the

perspective of climate and food. It does not specify what kind of food waste is perpetrated annually in Germany (by the individual, wholesale companies, retailers?). This lack of clarity creates uncertainty and underscores the prevailing unconscious awareness of responsibility among all parties involved.

5 Ländliche Räume in Bayern und Deutschland

**Essen in Deutschland 1900-2014**

damals (1900)	Pro-Kopf-Verbrauch in Deutschland in kg	heute (2014)
255,4	Milch, Butter	405,0
47,0	Eier	88,5
139,2	Brot	85,0
61,5	Gemüse, Salat	95,8
43,4	Obst	103,9
271,1	Kartoffeln	58,1
1,9	Zitrusfrüchte	35,0
3,2	Öl, Fett	19,4
6,2	Fleisch	14,6
90 Stück	Wein	231 Stück

Quelle: BMFSFJ 2015, S. 6

Wandel in der Ernährung

In der Schulmensa

**Blick über den Tellerrand**

**Lernaufgabe**

Für viele von uns ist es heute selbstverständlich, dass wir mehrmals am Tag essen und alles zu jeder Zeit verfügbar ist. Doch wie hat man sich früher ernährt, und was essen wir heute? Woher kommen eigentlich unsere Nahrungsmittel?

1) Vergleiche die Ernährungsgewohnheiten von 1900 und 2014 in Grafik 1.

a) Beschreibe die wichtigsten Veränderungen.

b) Nenne mögliche Gründe für diese Veränderungen.

c) Beschreibe die Probleme, die sich aus den veränderten Essgewohnheiten ergeben.

2) Mein Speiseplan:

a) Überprüfe dein eigenes Essverhalten. Erstelle dazu einen Speiseplan.

Mein Speiseplan

Tagesszeit	Speise/Getränk
Frühstück	...
...	...

b) Vergleiche deine Essgewohnheiten mit den Aussagen der Grafik 1.

3) Produkte aus der eigenen Region werden oft teurer verkauft als Produkte, die einen langen Transportweg hinter sich haben. Erkläre diesen scheinbaren Widerspruch.

4) Du möchtest ein Menü für die Schulmensa zusammenstellen. Erstelle einen Speiseplan für einen Tag, in dem nur regionales Obst und Gemüse der derzeitigen Jahreszeit verarbeitet wird.

5) Nicht alle unserer Nahrungsmittel stammen aus Deutschland. Doch wo kommen sie her?

a) Recherchiere die Herkunftsländer oder -regionen deiner Nahrungsmittel. Erstelle eine Tabelle mit den Herkunftsländern der Produkte und den passenden Atlassignaturen. Nimm deinen Atlas zu Hilfe.

Nahrungsmittel	Herkunft	Atlas-sig-natur
Kakao	...	...
Bananen	...	...
Äpfel	...	...

b) Gestalte eine Kartenskizze (Weltkarte) der Herkunftsländer. Nutze die vorgegebenen Atlassignaturen der Produkte. Formuliere eine Überschrift für deine Weltkarte.

c) Beurteile die Aussage: „Unser Essen hat heute einen weiten Weg hinter sich.“

Fig. 8 - Terra Geographie 5, page 106

Another illustrative instance can be provided with regard to omissions. On the previous page, the text named “*Blick über den Tellerrand*” (Thinking outside the box) presents the dietary habits of individuals in Germany during the 1900s compared to the present day. The aim is to guide the recipient to complete various activities, typically composing argumentative written texts. The first and second items refer on the same page to a visual representation in the form of a histogram, illustrating the percentages of food consumption throughout the specific period, the source of the

data (AMI) and the specific year (2016). However, point three pertains to a theme for which no clear data is available on the page. It reads, in fact, “Local products are often sold at a higher price than products transported long distances. Explain this apparent contradiction.” On the next page in the paragraph “*Herkunft unserer Nahrungsmittel*” (The origin of our food), the answer to this question is found, but then dismissed, with a simple “Because of the relatively high cost of labour in Germany, these products are often more expensive than those that are transported from far away”. It is noticeable at this point that the sender’s attention is focused on the labour in Germany being considered “expensive” while not investigating from other points, such as the issue of workers from other countries likely being underpaid. Once more, as in our highlighted case on food waste relegated to the individual, a complex issue such as labour cost inequality is deferred to the addressee’s interpretation without providing a table or other data, as done for a simpler issue such as food yesterday and today. As previously proposed, comparable characteristics appear in Italian textbooks. The textbook titled “*Password Educazione Civica*” from the year 2021, on page 47, contains a unit titled “Sviluppo sostenibile” (Sustainable Development), which includes the words “*Con cura e rispetto*” (With care and respect). Food waste is commonly attributed to the actions of individuals as well as establishments such as restaurants, retailers, and supermarkets. After this brief introduction with no supporting data or tables, the task is then given: “Look for information about food waste and the solutions that have been proposed to prevent it”. Again, as in the German-language textbooks analysed earlier, all the responsibility for searching is left to the recipient, who will have to navigate a very complex field of information without any guidance provided by the text. The image, in shape and size, but also content, refers to a household trash can, accentuating the idea that the causes of waste are most likely due to the actions of the individual. Finally, the direct interrogative phrase “What about you, at home and at school, do you waste food?” to once again bring attention to individual responsibility.

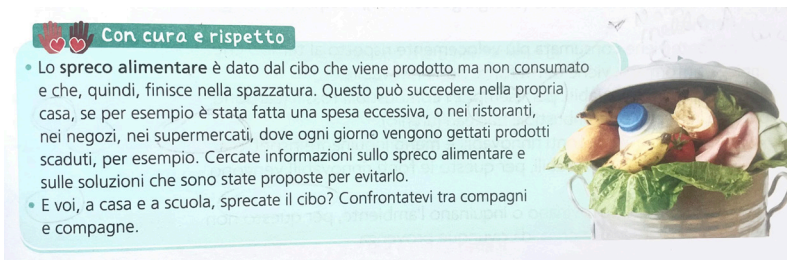


Fig. 9 - *Password Educazione Civica*, page 47

Another illustrative instance that bolsters the aforementioned argument can be found within a German-language literary work, wherein the themes of family dynamics and the role of supermarkets are once again emphasised. In the publication “*Heimat und Welt 5/6*”, on page 83, next to the section titled “*Tricks der Supermärkte*” (The tricks of supermarkets), there is a statement that reads as follows: “*Ein Einkaufszettel hilft bei Einkaufen. Damit fällt man nicht so leicht auf die Tricks der Supermärkte rein*” (A shopping list helps with grocery shopping. With it, one does not easily fall for supermarket tricks). In the box near the text, the strategies used by supermarkets to increase sales are presented (the cheapest products on the lowest or highest shelves, scents that neutralise bad smells near the vegetable department, and background music). Here again, therefore, the argument is reinforced that the “faults” of the individual at most are extended to households and retailers. The image depicted on the page portrays a family engaged in the act of shopping, whereby their cart is abundantly filled with various things. This visual representation symbolises a multitude of actions that are deemed inappropriate or ill-advised within the context of a supermarket setting. Once again, this further strengthens the idea that the failings of individuals can, at most, be attributed to households and shops.



Fig. 10 - *Heimat und Welt* 5/6, page 83

As noticed before, Pollan examines the intersection between food systems and economics, with a special focus on the United States. He delves into the issue of surplus production within the system, addressing not only the concept of waste but also the correlation with obesity. When considering the matter from a wider standpoint, it can be observed that an increase in the endorsement of agricultural overproduction policies leads to a corresponding decrease in the price of food commodities. This approach simultaneously addresses the issue of hunger prevention and mitigates the influence of political factors on food pricing. However, it also leads to the emergence of substantial food surpluses, particularly in relation to corn, which are subsequently introduced into the market. The surplus of corn may be readily transformed into high fructose corn syrup (HFCS), also known as glucose-fructose syrup in Europe (GFS), and thereafter incorporated as concealed components in a wide array of heavily processed commodities.

Says Pollan: "Many specialists trace the rise in obesity rates to the 1970s, years when the U.S. espoused an agricultural policy aimed at lowering prices and increasing production [...] From the



Nixon presidency to the present, American farmers have managed to produce five hundred more calories per person per day” (Pollan 2006: 116).

As examined in this section, it is evident that both textbooks, written in Italian and German, exhibit similar linguistic techniques of omission while discussing the subject of food waste. Although drawing attention to the waste of the individual is important, especially in education, it is peculiar that the focus is solely on the individual, families, or, at most, retailers. As Pollan states, “Before considering changes in lifestyle, or the cleverness of retailers, comes a mountain of cheap corn” (116).

## 5. Conclusions

With regard to the type of pragmatic processes related to food contained in textbooks, this study essentially supports what previous research has shown.

Menard-Warick’s research (2013) reveals that the teaching materials employed in educational settings frequently clash with the process of identity development encountered by language learners. In the textbooks examined, which specifically deal with First Language learning, I did not find any particular implications capable of making one reflect on the traditional models of culture transmitted. For instance, I encountered an absence of books that exhibit diverse perspectives or that effectively highlight intercultural or transcultural topics. The transmission of food primarily occurs through the narrative of agricultural production within a given territory, whether it is Italian, German, or regional. When it is necessary in some way to include a theme that is a direct consequence of an economic system that also concerns other countries (as in the case of local products that are sometimes more expensive than those produced outside Germany), the theme is not dealt with, leaving the recipient of the text (the 9- to 10-year-old students) free to investigate a very complex field on their own.

Within the framework of SESB bilingual schools, where students acquire knowledge of two languages and cultures concurrently and at the same time bring other languages and idioms into the classroom (even if they are still little considered by the SESB

system itself), this predominant static perspective of the world depicted in the textbooks utilised in schools exhibits significant constraints in fostering critical thinking among students and limiting the development of their emerging bilingual culture.

Regarding the ecological food discourse and the way it is communicated, specific techniques of omission, vagueness and presupposition contribute to perpetuating the stereotype of agriculture as essentially natural. Moreover, the technical terminology employed in the context of agriculture and animal husbandry predominantly relates to food products derived from industrial production rather than those originating from ecological sources. Lastly, these research findings have provided insights into the issue of food waste, highlighting that the primary responsibility for current societal-level environmental challenges is attributed to individuals, homes, and possibly the retail trade. Insufficient data is available regarding waste management practices at the source and within the production chain. The great absence in all the texts analysed is the economic system in which we are all embedded. As Clément recalls, “The current practices of exploitation of the planet obey to a large extent the logic of an economy developed according to the liberal model, with objectives of immediate profit” (2005: 31).

## Bibliography

- Antelmi D., 2018, *Verdi parole. Un'analisi linguistica del discorso «green»*, Mimesis, Milano.
- Anderson B., 1991, *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*, Verso, New York.
- Bakhtin M.M., 1981, *The dialogic imagination*, University of Texas Press, Austin.
- Beaugrade R.A., Dressler W.U., 1984, *Introduzione alla linguistica testuale*, il Mulino, Bologna.
- Benatar A., Clifton Jr., 2014, “Newness, givenness and discourse updating: evidence from eye movements”, *Journal of Memory and Language* vol. 71, pp. 1-16.
- Bianchi C., 2003, *Pragmatica del linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- Birch S., Rayner K., 1997, “Linguistic focus affects eye movements during reading”, *Memory and Cognition* vol. 25 (5), pp. 653-660.

- Borgghi A., 2023, "Identità green: il cibo nei libri di testo delle scuole bilingue in Germania", *AggiornaMenti*, Rivista dell'associazione dei docenti di italiano in Germania (ADI-Germania) vol. 22, pp. 4-12.
- Bredart S., Modulo K., 1988, "Moses strikes again: focalization effect on a semantic illusion", *Acta Psychologica* vol. 67, pp. 135-144.
- Burkhardt P., Roehm D., 2007, "Differential effects of saliency: an event-related brain potential study", *Neuroscience Letters* vol. 413, pp. 115-120.
- Byram M., 1988, "Foreign language education and cultural studies", *Language, Culture and Curriculum* vol. 1 (1), pp. 15-31, in <https://doi.org/10.1080/07908318809525025>.
- Byram M., 2011, "Intercultural citizenship from an internationalist perspective", *Journal of the NUS Teaching Academy* vol. 1 (1), pp. 10-20.
- Camase G., 2009, *The ideological construction of a second reality. A critical analysis of a Romanian EFL textbook*, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto.
- Clément G., 2005, *Manifesto del Terzo paesaggio*, Quodlibet, Macerata.
- Consiglio d'Europa, 2018, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*. Volume complementare con nuovi descrittori, Italiano LinguaDue, Università degli Studi di Milano.
- Davies B., Harré R., 1990, "Positioning: The discursive production of selves", *Journal for the Theory of Social Behavior* vol. 20 (1), pp. 43-63.
- Diadori P., Negretto G., 2017, *Food culture as represented in Italian textbooks for foreigners published in Italy and in the USA*, Middlebury College School, Firenze.
- Diadori P., 2022, "Tre modelli per affrontare il tema della cucina nella didattica dell'italiano L2: nazionale, interculturale e transnazionale", in P. Diadori, G. Frosini (a cura di), in *Cucina e Italiano L2*, Cesati, Firenze, pp. 191-210.
- Douglas M., 2022 [I ed. 1970], *Purezza e pericolo. Un'analisi dei concetti di contaminazione e tabù*, il Mulino, Bologna.
- Erikson E.H., 1968, *Identity, youth and crisis*, W.W. Norton, New York.

- Fairclough N., 2003, *Analyzing Discourse. Textual Analysis for Social Research*, Routledge, London/New York.
- Fisher L., Evans M., Forbes K., Gayton A., Liu Y., 2020, "Participative multilingual identity construction in the languages classroom: a multi-theoretical conceptualization", *International Journal of Multilingualism* vol. 17 (4), pp. 448-466.
- Fischler C., 1988, "Food, Self and Identity", *Social Science Information*, vol. 27 (2), pp. 275-292, in <https://doi.org/10.1177/053901888027002005>.
- Frosini G., 2006, "L'italiano in tavola", in P. Trifone (a cura di), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Carocci, Roma, pp. 41-63.
- Foucault M., 1972, *The archaeology of knowledge*, Tavistock Publications, London.
- Grice H.P., 1975, "Logic and Conversation", in P. Cole, J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3, Speech Acts*, Academic Press, New York, pp. 41-58.
- Gray J., 2010, *The construction of English: culture, consumerism and promotion in the ELT global Coursebook*, Palgrave Macmillan, London.
- Gray J., 2010, *The Branding of English and the culture of the new capitalism: representations of the world of work in English Language textbooks*, Oxford University Press, pp. 715-730.
- Gulliver T., 2010, "Immigrant success stories in ESL textbooks", *TESOL Quarterly* vol. 44 (4), pp. 725-745.
- Hamston J., 2006, "Bakhtis's theory of dialogue: a construct for pedagogy, methodology and analysis", *The Australian Educational Researcher* vol. 33 (1), pp. 55-74.
- Horton W. S., 2012, "Shared knowledge, mutual understanding and meaning negotiation", in H.J. Schmid (ed.), *Cognitive Pragmatics*, De Gruyter Mouton, Berlin/Boston, pp. 375-404, in <https://doi.org/10.1515/9783110214215.375>.
- Komarek A. M., Dunston S., Enahoro D., Godfray H.C.J., Herrero M., Mason-D'Croz D., Rich K. M., Scarborough P., Springmann M., Sulser T.B., Wiebe K., Willenbockel D., 2021, "Income, consumer preferences, and the future of livestock-derived food demand", *Global Environmental Change*, Elsevier, vol. 70, in [doi: 10.1016/j.gloenvcha.2021.102343](https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2021.102343).

- Kluckhohn C., 1962, "Universal categories of culture", in T. Sol, C. Loren, I. Rouse, C. F. Voegelin (ed.), *Anthropology today*, Chicago Press, Chicago, pp. 239-253.
- Kluckhohn C., Korber A.L., 1952, *Culture: A critical review of concepts and definitions*, Cambridge (MA), Harvard University, Peabody Museum of American Archeology and Ethnology.
- Lombardi Vallauri E., 2019, "Gli impliciti discutibili come stadio evoluto del linguaggio", *CLUB Working Papers in Linguistics* vol. 3, pp. 107-132.
- Lombardi Vallauri E., 2016, "The 'exaptation' of linguistic implicit strategies", *SpringerPlus* vol. 5, in <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2788-y>.
- Maingueneau D., 2011, "Pertinence de la notion de formation discursive en analyse de discours", *Langage et société* vol. 1, pp. 87-99.
- Menard-Warwick J., 2013, *English Language Teachers on the Discursive Faultlines: Identities, Ideologies and Pedagogies*, Multilingual Matters, Bristol.
- Nazioni Unite, 2015, "Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile", risoluzione dell'Assemblea Generale, ONU, New York.
- Silverstone T. (ed.), 1976, *Appetite and food intake. Report of the Dahlem Workshop on appetite and Food Intake*, Dahlem Konferenzen, Berlin, pp. 285-312.
- Searle J., 1995, *The construction of social reality*, The Free press, New York.
- Searle J., 1968, "Austin on locutionary and illocutionary acts", *The Philosophical Review*, vol. 77 (4), pp. 405-424.
- Sexton A.E., Garnett T., Lorimer J., 2022, "Vegan food geographies and the rise of Big Veganism", *Sage Journals* vol. 46 (2), in <https://doi.org/10.1177/03091325211051021>.
- Spender-Oatey H., 2012, "What is culture? A compilation of quotations", *GlobalPAD Core Concepts*, in <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/interculturalskills/>.
- Sperber D., Wilson D., 1993 [I ed. 1986], *La pertinenza*, Anabasi, Milano.
- Stahr H., 2022, "Geschichte und Entwicklung der SESB", in 30 Jahre Staatliche Europa Schule Berlin, *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie*, pp. 200-221.

- Verschueren J., 1999, *Understanding Pragmatics*, Oxford University Press, London/New York.
- Vygotsky L.S., 1990 [I ed. 1934], *Pensiero e Linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- Weiniger C., Kiss T., 2015, "Analyzing culture in foreign/second language textbooks: methodological and conceptual issues", in X. Curdt-Christiansen, C. Weninger (eds.), *Language, ideology and education: the politics of textbooks in language education*, Abingdon, Routledge, vol. 1, pp. 50-66.
- Zembylas M., 2003, "Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective", *Teachers and Teaching: theory and practice* vol. 9 (3), pp. 213-238.

## Other references

- Brameier U., Eck T., Kirch P., Marth U., Moritz W., Nebel J., Rusch W., 2016, *Heimat und Welt. Gesellschaftswissenschaften*, Westermann, Berlin.
- AA.VV., 2016, *Terra Geographie 5*, Klett, Stuttgart.
- Canali T., 2020, *Password Geografia 4*, Mondadori, Milano.
- Zanardi G. (a cura di), 2020, *Password, Insieme è facile 4, Testi semplificati e studio assistito, Storia-Geografia*, Mondadori, Milano.
- Leodi P., 2021, *Le Password di Educazione Civica 4.5, Costituzione-Sviluppo Sostenibile Cittadinanza digitale*, Mondadori, Milano.
- AA.VV., 2020, *Password, Per imparare a studiare con le mappe, Storia-Geografia 4.5*, Mondadori, Milano.
- Bramati E., Bramati L., 2018, *Nati per conoscere. Sussidiario delle discipline 4. Storia Geografia*, Mondadori, Milano.
- Bramati E., Bramati L., 2018, *Nati per conoscere. Atlante di Storia-Geografia-Scienze-Matematica*, Mondadori, Milano.
- Canali T., Girotti G., Monteverdi C., 2017, *Capire il presente. Sussidiario delle discipline, Storia-Geografia-Scienze e Tecnologia-Matematica*, Mondadori, Milano.
- Canali T., 2017, *Capire il presente. Quaderno degli esercizi, delle verifiche e delle competenze, Storia-Geografia*, Mondadori, Milano.



# Come scrivono in italiano i religiosi cattolici stranieri

---

FRANCESCA CAMPIGLI\*

**Sintesi:** Tra i profili degli apprendenti di italiano L2, quello dei religiosi cattolici stranieri costituisce una minoranza caratterizzata da forti specificità. Una di queste concerne il loro rapporto con il testo scritto, concepito soprattutto nella forma cartacea rappresentata dai libri liturgici e dalla Sacra Scrittura. A partire da questa constatazione, il contributo analizza alcuni esempi tratti dal *corpus* scritto di 45 religiosi stranieri partecipanti al corso estivo di italiano L2 per religiosi cattolici, organizzato dal CUM di Verona dal 2 luglio al 26 agosto 2023. L'analisi dei testi si concentra sulla lingua, sugli errori e sul contenuto, evidenziando l'ampio ricorso al lessico specialistico religioso presente nei componimenti. Il profilo dell'apprendente religioso è inoltre definito attraverso i risultati di un questionario somministrato ai corsisti.

**Parole chiave:** Religiosi cattolici stranieri, Le lingue della Chiesa, Abilità di scrittura, Testualità, Lessico religioso.

**Abstract:** Among the profiles of Italian L2 learners, foreign Catholic Clergy constitute a minority with notable peculiarities. One of these peculiarities pertains to their interaction with written text, primarily conceived in its hard copy form, represented by Liturgical Books and Holy Scriptures. Building upon this observation, this contribution analyses examples drawn from the

\* Università per Stranieri di Siena, [francesca.campigli@unistrasi.it](mailto:francesca.campigli@unistrasi.it).



written *corpus* of 45 foreign Catholic Religious L2 learners. These participants attended the Italian L2 summer course for Catholic Clergy organised by the CUM of Verona from July 2 to August 26, 2023. The analysis of written skills focuses on language, mistakes, and contents, highlighting the extensive use of specialised religious lexicon in the texts produced. The profile of the L2 Religious learner is further defined through the results of a questionnaire administered to the course participants.

The findings indicate that primarily in Italian-language textbooks, the subject of food is intricately connected to agriculture. Still, the same agricultural system is seen as something stereotypically “close to nature” instead of recognising its fundamental association with human involvement in the production process.

Simultaneously, in German-language textbooks, the topic of ecological/biological food is affected by the agriculture/nature binomial, with an additional emphasis that omits overly technical information (mainly intended for industrial agriculture) in favour of vagueness strategies (for biological food) emphasised by both the lexical dimension and images.

**Keywords:** Foreign Catholic Clergy, The languages of the Church, Writing skills, Textuality, Religious lexicon.

## 1. Chiesa cattolica e migrazioni

Le migrazioni per scopi religiosi in Italia sono un fenomeno tanto antico quanto antica è l'istituzione a cui afferiscono. Sede del papato e del governo centrale della Chiesa universale, sede di ordini e congregazioni religiose, patria dei loro fondatori e fondatrici, la penisola italiana è da secoli la meta privilegiata del peregrinare e degli spostamenti dei cattolici di tutto il mondo (Rech 2011). In molti casi, le finalità migratorie hanno conservato intatte le loro peculiarità originali legate a scopi formativi: i soggiorni presso i collegi ecclesiastici romani e l'ottenimento del titolo di studio in

una delle prestigiose università pontificie sono alcune delle ragioni che ogni anno richiamano in Italia migliaia di religiosi e religiose straniere, con dinamiche pressoché invariate dal tardo Cinquecento (Rossi, Wank 2010). Nel caso di ordini e congregazioni, ai motivi di studio si aggiunge il fascino esercitato dalla possibilità di svolgere un periodo di soggiorno/servizio nella casa religiosa sede principale della propria congregazione.

Nel corso degli ultimi decenni, soprattutto a partire dagli anni Duemila, all'interno della tradizionale compagine dei religiosi non italo-foni è sensibilmente aumentato il numero dei sacerdoti stranieri incardinati nelle diocesi italiane o in servizio pastorale nelle diocesi italiane a seguito di convenzioni pluriennali con diocesi straniere<sup>1</sup>. L'introduzione di prelati stranieri nel sistema diocesano – dunque parrocchiale – italiano, ha determinato il parziale scostamento da alcuni dei tratti propri del profilo dei religiosi come apprendenti di italiano L2 (Diadori 2015) e il conseguente coinvolgimento di nuovi soggetti formatori. Per ciò che riguarda il profilo degli apprendenti, la differenza più rilevante ha riguardato le finalità della permanenza in Italia dei prelati diocesani: non più rivolte alla formazione, bensì indirizzate allo svolgimento di attività pastorali in contesti caratterizzati da un'elevata potenzialità comunicativa. La motivazione all'apprendimento è, in queste figure, molto forte e risponde direttamente alle esigenze dettate dalla gestione quotidiana di tali attività. Nel loro caso, il maggiore impiego dell'italiano avviene infatti entro gli ambiti parrocchiali, attraverso le comunicazioni con i fedeli e le celebrazioni dei riti, in pratiche fortemente segnate dall'incidenza delle variabili diatopiche rappresentate dalle varietà dialettali parlate in Italia (Capannolo 2021).

In questo contesto si colloca l'intervento della Conferenza Episcopale Italiana (CEI) che, negli ultimi anni, è entrata a far parte dei soggetti promotori di corsi di italiano L2 per religiosi, andando a sommarsi alle tradizionali realtà impegnate nella formazione linguistica dei religiosi stranieri (università pontificie e

1 Per il 2020 si registra una percentuale di sacerdoti stranieri del 9,5% sul totale dei permessi di soggiorno in Italia rilasciati per motivi religiosi (2631 sacerdoti su 27.558 permessi). I dati sono estratti da Benotti (2021) e da Caritas e Migrantes (2020).

collegi ecclesiastici). All'origine dell'intervento della CEI si configura l'obiettivo di offrire una formazione linguistica ai sacerdoti diocesani stranieri, i quali, di fatto, risultavano esclusi dai tradizionali circuiti formativi, con inevitabili ripercussioni sul loro grado di apprendimento dell'italiano. La gestione dei corsi è stata affidata al Centro Unitario Missionario (CUM) di Verona, l'organismo della CEI che dal 1961 si occupa di formazione dei missionari cattolici. Nato dalla spinta missionaria impressa da Pio XII con l'enciclica *Fidei donum* (1957) (Guasco 2006) nella quale si invitavano i vescovi occidentali a mettere a disposizione dei paesi di missione alcuni dei loro preti diocesani (chiamati appunto *fidei donum*) per periodi determinati allo scopo di aiutare la formazione del clero indigeno, il CUM negli ultimi anni è stato oggetto di importanti modifiche. Nel 2017 il Consiglio Permanente della CEI ne ha decretato lo scioglimento come organismo autonomo e la conseguente annessione alla Fondazione Missio. L'intervento fu motivato da «la contrazione e l'invecchiamento dei *fidei donum*, un paese [l'Italia] che si scopre terra di missione» (CEI 2017: 156), ovvero dalla constatazione della difficoltà per la Chiesa italiana di offrire clero missionario e della conseguente necessità di importare clero straniero per mantenere attive le proprie strutture. Ciò ha comportato il graduale ripensamento dei servizi formativi storicamente erogati dal CUM: oggi sempre più rivolti ai molti religiosi 'in entrata', piuttosto che ai pochi 'in uscita'. Da circa venti anni il centro organizza corsi di italiano per i religiosi e le religiose straniere in Italia, nell'arco dei quali ha registrato il progressivo aumento della domanda (che ad oggi non riesce a soddisfare pienamente nonostante l'ausilio dei corsi di lingua online) e della partecipazione, fino a diventare un riferimento all'interno della Chiesa cattolica italiana<sup>2</sup>. L'attivazione dei corsi di italiano L2 del CUM ha inoltre consentito l'immissione dei sacerdoti diocesani all'interno di percorsi di apprendimento guidati, di concerto con l'apprendi-

2 Ancora nel 2015 le realtà predisposte ai precorsi di apprendimento dell'italiano L2 da parte dei cattolici stranieri erano fondamentalmente due: "i contesti di studio (seminari, collegi, università) e le comunità religiose (ordini, congregazioni, società di vita apostolica, comunità spirituali)" (Diadori 2015: 31). Le tappe che hanno scandito la storia del CUM sono state descritte a chi scrive dal suo attuale direttore, don Marco Testa, nel corso dell'intervista rilasciata l'8 agosto 2023.

mento spontaneo dato dal contatto quotidiano con i parlanti nativi nell'ambito delle attività parrocchiali.

Il presente contributo avrà come oggetto d'indagine la produzione scritta dei partecipanti al corso di tipo residenziale organizzato dal CUM dal 2 luglio al 26 agosto 2023<sup>3</sup>. Attraverso l'analisi di alcuni dei testi prodotti dagli apprendenti, sarà possibile evidenziare alcune specificità della lingua dei religiosi e delle religiose straniere: una lingua speciale, ma con forti esigenze divulgative necessarie alle attività pastorali e di evangelizzazione.

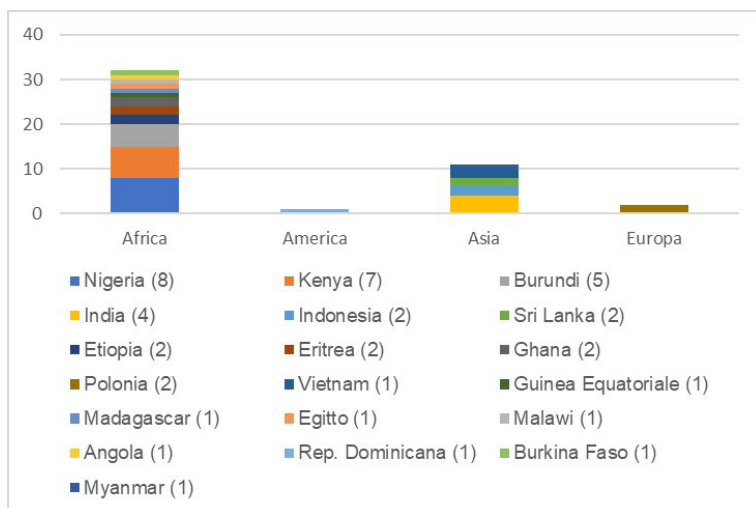
## 2. I profili dei corsisti

Il corso di lingua italiana per religiosi e religiose organizzato dal CUM nell'estate 2023 ha registrato la presenza di 45 iscritti: 36 uomini e 9 donne. I profili degli apprendenti erano vari, ma ascrivibili a specifiche categorie. In base all'istituzione di provenienza, ad esempio, tra gli uomini si distinguevano i seguenti gruppi: 10 corsisti erano inviati dal Collegio Sacerdotale Altomonte (*Opus Dei*) di Roma dove risiedono per frequentare i corsi della Pontificia Università della Santa Croce, 9 erano religiosi della Congregazione dei Missionari Clarettiani, 8 erano sacerdoti diocesani, 6 provenivano dalla Facoltà di Diritto Canonico Pio X di Venezia, 2 dal Pontificio Collegio Etiopico e un laico era inviato dall'eparchia etiopica di Bahir Dar-Dessìe come incaricato alla comunicazione. Le apprendenti donne erano 5 suore appartenenti a quattro diverse congregazioni: 3 comboniane secolari e una comboniana laica aspirante secolare. L'età dei corsisti era, per la grande maggioranza, compresa tra i 35 e i 44 anni (57,5%), seguita dalle fasce d'età 25-34 (30%), 45-54 (7,5%) e 55-64 (2%).

Riguardo ai paesi di provenienza, il continente più rappresentato era quello africano con 32 corsisti da 12 nazioni, seguito da quello asiatico con 10 corsisti da 5 nazioni. Dall'Europa erano presenti soltanto due polacchi (un sacerdote clarettiano e una suora

3 Il termine "residenziale" è stato utilizzato da don Testa per definire la specificità del corso estivo che prevede il soggiorno degli apprendenti in un'unica struttura per l'intera durata del corso. Le giornate sono interamente organizzate dal CUM e l'attività didattica era svolta dal lunedì al venerdì nelle fasce orarie 8.30-12.30 e 14-16.

della congregazione Suore della Risurrezione) e dall'America un religioso non presbitero clarettiano proveniente dalla Repubblica Dominicana (cfr. Graf. 1).



Graf. 1 - Paesi d'origine dei corsisti

Rispetto al livello di conoscenza della lingua italiana, valutato secondo il Quadro Comune Europeo con un test iniziale, gli apprendenti sono stati divisi in tre classi miste, ciascuna affidata a un'insegnante: una classe di livello Pre-A1 con 17 alunni (12 uomini e 5 donne), una di livello A1 e una di livello A2 entrambe con 14 alunni, 12 uomini e 2 donne in ciascuna classe.

Trattandosi di un corso residenziale, oltre alle attività didattiche alle quali era comunque dedicata la maggior parte della giornata, gli apprendenti condividevano ogni momento extrascolastico. Le lingue franche utilizzate dai religiosi nei momenti conviviali (pasti, attività sportive e ludiche) erano l'inglese e, in parte, l'italiano, mentre nelle celebrazioni liturgiche quotidiane (Lodi Mattutine, Messa, Vespri) e nei canti liturgici era utilizzato esclusivamente l'italiano.

### 3. Scrittura e cattolici

Il cristianesimo è spesso identificato come una delle “religioni del Libro”. Il testo scritto costituisce il fondamento della religione cristiana, nonché lo strumento privilegiato del lavoro dei religiosi (Librandi 2011; Lamberigts 2017; Capannolo 2021). Oltre ad essere un elemento fondativo, nel cattolicesimo il testo assume valore normativo (costituzioni apostoliche, encicliche), liturgico (Messale Romano, Breviario, Rituale Romano), devozionale e catechetico<sup>4</sup>. Gli apprendenti religiosi cattolici hanno dunque molta dimestichezza con il mezzo scritto e con la scrittura alla quale, tuttavia, si approcciano prevalentemente nell’ambito delle attività ricettive di lettura e comprensione di testi spesso molto complessi, caratterizzati da un linguaggio settoriale e dal lessico specialistico “dell’italiano sacro ed ecclesiale” (Ravasi 2021: 170).

I risultati del questionario di rilevazione dei bisogni linguistico-comunicativi somministrato a quaranta tra i religiosi e le religiose corsisti del CUM, indicano la produzione orale (23,2%) come competenza linguistica più utile per l’impiego dell’italiano L2 in ambito ecclesiale, seguita dalla lettura (15,2%), dalla ricezione orale (14,3%) e dalla produzione scritta (13,4%)<sup>5</sup>. La scrittura è dunque avvertita come una competenza utile, ma non prioritaria. A tal proposito, occorre evidenziare il livello elementare di conoscenza dell’italiano degli intervistati, pari al livello A del Quadro Comune Europeo per le lingue, a conferma del fatto che l’importanza dello sviluppo dell’abilità di scrittura “accresce spesso la sua impellenza in parallelo all’aumentare del livello del discente” (Grosso 2020: 48).

Riportiamo di seguito alcuni esempi di produzione scritta degli alunni della classe di livello intermedio, corrispondente al livello A1. Gli elaborati sono guidati dalle domande della consegna dell’esercizio e fanno parte del test di livello somministrato all’inizio del corso.

4 Librandi (2017, pp. 46-67).

5 Tra le altre competenze, seguono: dialogare e conoscere le regole grammaticali (9,8%), conoscere vocaboli (7,2%), avere una buona pronuncia (5,3%), tradurre testi (1,8%).

In questo esercizio ti chiediamo di parlarci un po' di te! Scrivi un piccolo testo in cui ci racconti chi sei, cosa ti piace, quando sei arrivato/a in Italia! 🍌

Ecco alcune domande che ti possono aiutare:

- Come ti chiami?
- Quanti anni hai?
- Che scuola fai?
- Da dove vieni?
- Quanto tempo fa sei arrivato/a in Italia?
- Fai qualche sport?
- Cosa ti piace fare nel tempo libero?
- Qual è il tuo cibo preferito? E' italiano o del tuo paese?

24. Scrivi da 40 a 60 parole.

Mi chiamo [redacted]. Ho 33 anni. Io studio il  
chiesa comunicazione della chiesa. Dopo la vorrei fare  
il football e il ginnastica. Mi piace leggere il mio libro  
"Imitatio Christi" nel tempo libero e passeggiare di solito.

Fig. 1 - Sacerdote indonesiano del Collegio Altomonte, fascia d'età 25-34 anni, laureato, la lingua madre è il bahasa indonesia, parla l'inglese

Sono [redacted], Vengo dalla Diocesi  
Okigwe in Nigeria. A Strenuo dalla Afrika  
Studiare pastorale Liturgia in Padova.  
Piacere mia insegnante. Mi padre nome e  
Longinus. Avarre cinque fratelli e due sorelle  
Amo italiano perché è buono.

Fig. 2 - Sacerdote diocesano, nigeriano, fascia d'età 35-44 anni, laureato, la lingua madre è l'igbo, parla l'inglese

Sono [redacted], Vengo dalla Diocesi  
Okigwe in Nigeria. A Strenuo dalla Afrika  
Studiare pastorale Liturgia in Padova.  
Piacere mia insegnante. Mi padre nome e  
Longinus. Avarre cinque fratelli e due sorelle  
Amo italiano perché è buono.

Fig. 3 - Sacerdote del Pontificio Collegio Etiopico, eritreo, fascia d'età 35-44 anni, laureato, la lingua madre è il bilen, parla il tigrino, il tigrè, l'amarico e l'inglese

mio nome [redacted], sono [Burundese] Burundese  
 Vieni qui in Italia, Ah, per imparare la lingua  
 italiana, sono felice in questo paese anche  
 bella e grande. Io amo tutti, fratelli e tutte  
 le sorelle che sono qui in questo centro.  
 Grazie mille a tutti

Fig. 4 - Sacerdote diocesano, burundese, fascia d'età 35-44 anni, laureato, la lingua madre è il kirundi, parla il francese e l'inglese

Io mi chiamo [redacted] ha quaranta  
 tre anni. Io vengo dalla Eritrea e sono  
 qui anche per imparare la lingua italiana.  
 Io so quanta Italia da settembre. Io mi piace  
 nel tempo libero, leggere la Bibbia e altre  
 storie in italiano. Io preferisco tutte il cibo  
 italiano e quello della mia paese.

Fig. 5 - Suora comboniana, eritrea, fascia d'età 35-44 anni, laureata, la lingua madre è il bilen, parla inglese e tre lingue non specificate di gruppi etnici eritrei

Mi chiamo suor [redacted] sono religiosa di Piccole Figlie di S. Giuseppe.  
 Vengo dal Kenya dove ho venti sei anni, celebrare la mia  
 compleanno il dodici febbraio ogni anno. Adesso sono qui a  
 Rovere perché ho studiato la lingua italiana. Sono qui in Italia  
 per due mesi, vivo a Verona in via Don Giuseppe Baldo.  
 Ma io mi piace cantare durante il mio tempo libero. Ho  
 preferito il cibo per il mio paese perché avere differenza  
 tipo per il cibo, ma adesso, mi piacerei mangiare il pizza.  
 qualche volte mi fare il mio comere.

Fig. 6 - Suora della Congregazione delle Piccole Figlie di San Giuseppe, keniana, fascia d'età 25-34 anni, diplomata alla scuola secondaria, le lingue madri sono il luhya e l'ateso, parla l'inglese

La pianificazione testuale è minima, gli enunciati sono giustapposti e l'elaborato finale si presenta come una sorta di somma dei singoli enunciati sviluppati in risposta alle domande-guida della comanda. I testi risultano dunque complessivamente poco coesi (Palermo 2013), composti da espressioni semplici e isolate con il ricorso a connettivi molto elementari. In alcuni casi (Fig. 5 e 6), la produzione testuale presenta un'architettura leggermente più complessa e la lettura risulta più scorrevole.

A livello morfologico si notano errori relativi all'uso dei verbi, con l'infinito che sostituisce il presente indicativo: "Studiare pasto-



rale liturgia in Padova”, “*Piacere mia insegnante*” e “*Avarre cinque fratelli e duo sorella*” (Fig. 2), “perché *avere* differenze” (Fig. 6) e con il mancato accordo tra soggetto e verbo: “[Io] *Vieni* qui in Italia” (Fig. 4). Si notano inoltre errori relativi alle consonanti doppie: “*fratteli*” (Fig. 2), “*Arivo*” e “8 *messo* in Italia” (Fig. 3), “*frateli*” e “*sorele*” (Fig. 4), “per due *messi*” (Fig. 6); agli articoli: “*mangio il pizza*” (Fig. 6), alle concordanze: “in *questa* paese anche *bella* e grande” (Fig. 4), “quello *della mia* paese” (Fig. 5), “celebrare *la mia* compleanno” (Fig. 6); alle preposizioni: “vengo *della* diocese” (Fig. 2), “*in* tempo libero” (Fig. 3), “religiosa *di* Piccole Figlie di S. Giuseppe” (Fig. 6); alla punteggiatura e al lessico.

Il lessico costituisce l’elemento di analisi più interessante. All’interno di una produzione testuale breve e molto elementare si può infatti notare il ricorso, in maniera quasi sempre appropriata<sup>6</sup>, ai termini propri del lessico specialistico religioso: “chiesa” (Fig. 1); “diocese”, “pastorale”, “liturgia” (Fig. 2); “collegio” (Fig. 3); “Bibbia” (Fig. 5); “religiosa”, “celebrare” (Fig. 6). A questi si aggiungono i termini che in ambito religioso assumono valore polisemico. È il caso di “fratelli e sorelle”, utilizzati nella Fig. 2 nel loro significato più comune di persone nate dagli stessi genitori e nella Fig. 4 nel significato prettamente religioso di compagni/colleghi, in un’accezione che sottende la comune filiazione divina. Ancora riguardo al lessico religioso, è emblematico il caso riportato nella Fig. 7 in cui il discente, non avendo compreso la consegna dell’esercizio, ha scritto le parole dell’*incipit* dell’invocazione che precede la celebrazione liturgica, per lui ancor più familiari dei numeri.

24. Scrivi da 40 a 60 parole.

NEL	due	sette
nome	tre	otto
del	quattro	nove
Padre	cinque	dieci
uno	sei	ventisei

Fig. 7 - Sacerdote diocesano, keniano, fascia d’età 35-44 anni, laureato, lingua madre il kikuyu, parla kiswahili e inglese

6 Costituisce un’eccezione l’utilizzo del verbo “celebrare” in riferimento al compleanno (fig. 6). Il verbo è sicuramente familiare all’autrice del testo perché molto usato in ambito religioso, ma in questo caso la scelta del verbo potrebbe essere dovuta all’interferenza dall’inglese.

Rispetto al contenuto dei testi presi in analisi occorre evidenziare che la domanda sullo sport praticato è rimasta pressoché inevasa dagli apprendenti e, là dove si è proceduto a rispondere, si registra la mancata conoscenza dei termini italiani e il conseguente ricorso all'inglese: "il football e il gymnastica" (Fig. 1). D'altro canto, tra le attività praticate nel tempo libero si segnala l'utilizzo ripetuto in maniera sempre corretta, del verbo "leggere", a conferma dell'importanza della lettura e del mezzo scritto nella vita dei religiosi.

Altri esempi di produzione scritta rispondono ad una "traccia" più attenta a stimolare la creatività del discente (Serianni, Benedetti 2015) e la composizione di un tipo di testo narrativo. In questo caso l'esercizio è stato somministrato al termine del corso.

**Produzione scritta**

**10** Sei in vacanza in montagna. Scrivi una cartolina a un amico che abita a Siena per salutarlo e raccontargli come stai. Devi scrivere l'indirizzo e un messaggio di almeno 15 parole.

Ciao Silvia  
 Sono ~~in~~ ~~stata~~ in una  
 montagna bellissima.  
 veramente sembra  
 un paradiso in terra.  
 Mi piacciono gli alberi  
 verdi e il silenzio del  
 luogo che mi ha aiutato  
 a rilassarmi. Spero  
 che verrai e ti diverti  
 vai. con tanto saluti.

Fig. 8 - Suora vedi fig. 5

Ciao Giovanni, Come stai? Io  
 sto bene, sono in vacanza  
 a casa! La mia casa è  
 molto vicina alla fo-  
 rente più meridionale  
 del fiume Nilo. Beh, ero  
 con i miei amici d'infan-  
 zia e abbiamo visita-  
 to il sito della fo-  
 rente del Nilo. È stata una  
 bellissima avventura!  
 Essi mi preparano per  
 andare in parrocchia  
 dove sono mata per salutare il parroco!

Fig. 9 - Sacerdote diocesano, burundese, fascia d'età 35-44 anni, laureato, la lingua madre è il kirundi, parla kiswahili, francese e inglese

Il livello di competenza relativo alla capacità di scrittura dei discenti è sensibilmente migliorato rispetto alle precedenti produzioni scritte: i testi sono coerenti e coesi, la lettura è scorrevole, i periodi sono ben strutturati e la correttezza morfosintattica è il più delle volte rispettata. I contesti critici presenti nelle precedenti produzioni appaiono qui risolti: “Mi piacciono gli alberi verdi” (Fig. 8) è la stessa autrice di “Io mi piace” (Fig. 5). Il lessico attinge a un repertorio più ampio, arricchito da aggettivi e avverbi, nel quale è confermato l'utilizzo della terminologia specialistica: “parrochia” e “parroco” (Fig. 9). Il ricorso a termini e temi attinenti al mondo religioso è presente anche nell'espressione “paradiso in terra” (Fig. 8) nella quale viene utilizzata una parola del vocabolario specialistico religioso in senso figurato, dimostrando un'ottima competenza di tipo semantico. Gli errori riguardano ancora le consonanti doppie: “viccina” e “parrochia” (Fig. 9), quest'ultimo, curiosamente, un termine di uso comune per il discente.

In una prospettiva acquisizionale, l'analisi dei testi e in particolare delle forme lessicali, evidenzia il ricorso, da parte dei religiosi, a competenze linguistiche assimilate tramite i processi di acquisizione spontanea relativi alle prassi liturgiche e alla quotidiana esposizione al lessico specialistico. L'acquisizione spontanea risulta dunque funzionale agli ambiti della vita religiosa, ma eccessivamente circoscritta, tanto da rendere necessario il ricorso anche ad un apprendimento di tipo guidato. A differenza di altri profili di apprendenti adulti, la maggior parte dei religiosi (ad eccezione dei sacerdoti diocesani) e soprattutto delle religiose straniere che vivono in contesti protetti e rigidamente organizzati (collegi, monasteri) hanno poche occasioni di contatto con la lingua parlata, con una conseguente difficoltà di utilizzo del vocabolario fondamentale rispetto a quello specialistico religioso. Per tale motivo, nel loro caso diventa necessario prevedere un tipo di apprendimento guidato che possa coesistere e integrarsi con l'acquisizione spontanea. Occorre inoltre sottolineare che l'apprendimento guidato costituisce un approccio all'acquisizione di conoscenze conosciuto e sperimentato in altri ambiti da pressoché tutti i religiosi e pertanto è spesso richiesto anche per l'apprendimento dell'italiano L2.

## 4. Conclusioni

A fronte del livello elementare di conoscenza dell'italiano degli apprendenti religiosi presi in esame, l'analisi dei testi evidenzia un repertorio lessicale caratterizzato dal ricorso ai termini del vocabolario religioso cattolico. Le liturgie, le preghiere e i canti liturgici costituiscono il primo contatto con l'italiano per molti religiosi. Il loro utilizzo quotidiano, ripetuto e costante, accompagnato alla semplicità mnemonica data dalle loro strutture, offre agli apprendenti religiosi un prezioso punto di accesso alla lingua italiana del quale occorrerebbe tener conto nei corsi riservati a classi omogenee di religiosi e religiose.

## Bibliografia

- Benotti R., 2021, "Prete in Italia, sale l'età media, quasi uno su dieci è straniero", in Chiesa di Milano, in <https://www.chiesadimilano.it/news/chiesa-diocesani/prete-in-italia-sale-leta-media-quasi-uno-su-dieci-e-straniero-480799.html> (ultima consultazione 20/09/2023).
- Capannolo L., 2021, "Come insegnare italiano L2 ai religiosi cattolici? L'italiano nella liturgia: storia e prospettive di una lingua di culto", in P. Diadori, C. Gennai, E. Monami (a cura di), *La NUOVA DITALS risponde 3*, Edilingua, Roma, pp. 154-163.
- Caritas e Migrantes, 2020, *XXIX Rapporto Immigrazione 2020. Conoscere per comprendere*, Tau, Todi.
- Consiglio Episcopale Permanente della CEI, 2017, "Comunicato finale", *Notiziario* vol. 4, pp. 152-158.
- Diadori P., 2015, *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici*, Le Monnier, Milano.
- Rech G., 2011, "I santuari e i pellegrinaggi", in A. Melloni (a cura di), *Cristiani d'Italia. Chiese, società, stato 1861-2011*, Treccani, Roma, vol. I, pp. 449-459.
- Grosso M., 2020, "Lo sviluppo dell'abilità di scrittura: il corso *Scrivere in italiano L2* del Centro Interculturale di Torino", *LTO* vol. 1, pp. 47-60.
- Guasco M., 2006, "Cinquant'anni di preti fidei donum: un'esperienza italiana", *Il Regno-Annale*, pp. 69-79.

- Lamberigts M., 2017, “La Bibbia: un libro per *tutti* i fedeli”, in G. L. Potestà, M. Rainini (a cura di), *Scritture sacre. Testi, storia, interpretazioni*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 83-98.
- Librandi R., 2011 [I ed. 2006], “La lingua della Chiesa”, in P. Trifone (a cura di), *Lingua e identità*, Carocci, pp. 159-188.
- Librandi R., 2017, *L'italiano della Chiesa*, Carocci, Roma.
- Palermo M., 2013, *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Ravasi G., 2021, “Parola, lingua, traduzione. Una postfazione-appendice”, in R. Librandi (a cura di), *La Chiesa e l'italiano: un cammino nel tempo e nel mondo*, il Mulino, Bologna.
- Rossi L., Wank R., 2010, “La diffusione dell'italiano nel mondo attraverso la religione e la Chiesa cattolica: ricerche e nuove prospettive”, in M. Arcangeli (a cura di), *L'italiano nella Chiesa fra passato e presente*, Allemandi, Torino, pp. 113-171.
- Serianni L., Benedetti G., 2015 [I ed. 2009], *Scritti sui banchi*, Carocci, Roma.

## Sitografia

Chiesa di Milano, [www.chiesadimilano.it/news/chiesa-diocesi/preti-in-italia-sale-leta-media-quasi-uno-su-dieci-e-straniero-480799.html](http://www.chiesadimilano.it/news/chiesa-diocesi/preti-in-italia-sale-leta-media-quasi-uno-su-dieci-e-straniero-480799.html) (ultima consultazione 20/09/2023).

## ATTRAVERSO IL TESTO

---



# La propria lingua e la lingua dell'altro: percorsi di traduzione collaborativa in contesti universitari

---

LEONARDA TRAPASSI\*

**Sintesi:** Il presente contributo intende offrire una riflessione sulla pratica collaborativa nell'insegnamento-apprendimento della traduzione in corsi di lingua e cultura italiana universitari. Dopo una breve introduzione si illustreranno attività e progetti didattici portati avanti anche insieme a istituzioni partner nel campo della traduzione poetica e turistica (italiano-spagnolo) e sulla traduzione di testi giornalistici (spagnolo-italiano). Si tenterà di spiegare in che misura sia determinante e proficuo il contesto didattico multilingue e multiculturale, ovvero la compresenza di madrelingua dei due codici fonte e meta, e si proporrà un modello operativo del percorso didattico.

**Parole chiave:** Traduzione collaborativa, Didattica della traduzione, Competenza traduttiva, Traduzione poetica, Traduzione saggistica.

**Abstract:** This contribution aims to provide a reflection on collaborative practices in the teaching and learning of translation in Italian language and culture courses at Higher Education Institutions. Following a brief introduction, activities and teaching projects conducted also in collaboration with partner institutions, particularly in the areas of poetry and tourism translation

\* Universidad de Sevilla, [ltrapassi@us.es](mailto:ltrapassi@us.es).



(Italian-Spanish) and non-fiction journalistic texts, will be illustrated. An attempt will be made to explain how significant is the multilingual and multicultural teaching context, i.e., the co-presence of native speakers of the two source and target codes. Additionally, an operational model of the teaching process will be proposed.

**Keywords:** Collaborative translation, Teaching translation, Translation competence, Poetic translation, Non-fiction translation.

Nelle pagine che seguono si propongono alcune riflessioni intorno alla pratica collaborativa nell'insegnamento-apprendimento della traduzione in corsi di lingua e cultura italiana. Dopo alcune premesse generali si illustreranno attività e progetti didattici svolti dall'anno accademico 2020-2021 in poi, presso l'*Universidad de Sevilla*, in particolare grazie a scambi accademici con istituzioni partner. Si tenterà di spiegare in che misura sia determinante e proficuo il contesto didattico multilingue e multiculturale, per la programmazione e per lo svolgimento delle varie fasi di lavoro. Nei casi che qui si descrivono, ad esempio, le esercitazioni di traduzione devono necessariamente essere previste in entrambe le direzioni, poiché rivolte a parlanti sia ispanofoni che italofofoni. D'altra parte, però, proprio la compresenza di madrelingua dei due codici fonte e meta permette di organizzare il lavoro in sottogruppi e ridefinire la suddivisione dei compiti in base all'incarico traduttivo di volta in volta affrontato, garantendo una partecipazione più efficace nei vari momenti di lettura, analisi, traduzione e revisione del prodotto finale<sup>1</sup>. Grazie all'obiettivo condiviso della traduzione dei testi, l'aula si trasforma così in un laboratorio interculturale.

1 I corsi di laurea della Facultad de Filología dell'Universidad de Sevilla a cui si fa riferimento qui sono quelli quadriennali di primo livello (*Grado*), e quelli di secondo livello, la cui durata è invece di un anno accademico (*Máster*); in particolare, agli insegnamenti inseriti nei piani di studio degli itinerari di italiano (per la combinazione di lingue italiano-spagnolo e spagnolo-italiano). Qui ci si riferisce soprattutto agli insegnamenti di traduzione del *Máster en Traducción e Interculturalidad*, con requisito linguistico per l'ammissione di alunno C1 nella coppia di lingue dell'itinerario scelto.

## 1. Tradurre la propria lingua e la lingua dell'altro

I piani di studio dei corsi di laurea in lingue, letterature e culture riservano spesso, nella maggior parte degli Atenei europei, un ruolo importante all'insegnamento della traduzione. L'acquisizione della competenza traduttiva costituisce, infatti, uno dei principali obiettivi nei curricula, anche in percorsi formativi non orientati specificamente alla mediazione linguistica e all'interpretariato<sup>2</sup>. Ciò è particolarmente significativo, soprattutto rispetto agli enormi progressi nel campo dell'intelligenza artificiale, e dei programmi informatici in grado di creare e tradurre testi in varie lingue, che indurrebbero invece, erroneamente, a credere che non sia più necessaria una formazione specifica in traduzione. Nonostante le alterne vicende della traduzione nella didattica delle lingue straniere, l'acquisizione di tecniche e strategie per gestire i vari e complessi passaggi del transfer di un testo da una lingua e cultura all'altra continua a essere considerata rilevante pure in termini di sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, a patto che sia prevista in interventi didattici organici (Pergola, 2020: 172). La stracitata frase di Umberto Eco, "la traduzione è la lingua dell'Europa", sembra così ancora attuale, in particolare riflettendo sulle modalità collaborative nel "viaggio di andata e ritorno" tra testi fonte e meta e tra i poli linguistici e culturali in questione<sup>3</sup>. Traduttore letterario quasi per diletto, ma soprattutto teorico della negoziazione, l'autore di *Dire quasi la stessa cosa* proferì, in occasione di un convegno dei primi anni 2000, questa "quasi provocatoria" affermazione. Ricordata spesso (a proposito o a sproposito) tuttora, a distanza di molti anni, è diventata quasi un luogo comune nel dibattito su multilinguismo e plurilinguismo in Europa, sia nella stampa, che in siti, documenti ufficiali della UE, o riviste (Leparmentier 2004; Rossi Holden, 2009; Cortelazzo

2 La competenza traduttiva può essere qui intesa pertanto come "mezzo per realizzare un valido prodotto (il testo di arrivo) nonché obiettivo didattico" (Pergola 2020: 158).

3 La metafora del viaggio, a proposito del transfer dei testi in altre lingue e culture, rimanda tra l'altro a Italo Calvino, autore attento alle questioni traduttive (e traduttologiche). V. tra gli altri contributi, l'intervento tenuto a Roma in occasione di un convegno sulla traduzione, nel giugno 1982, intitolato *Tradurre è il vero modo di leggere un testo* (Calvino 1995).

2015). Già nel saggio del 1993, *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, il semiologo si riferiva alla traduzione come “possibilità di convivenza in un continente per vocazione multilingue”, una pratica che garantisce la possibilità di dialogo tra le culture, appunto tra “persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell’altro” (Eco 1993: 377).

Proprio lo scenario universitario europeo, sempre più internazionale grazie ai diversi programmi di mobilità accademica, oltre che alla presenza di non madrelingua iscritti ai corsi di laurea, offre pertanto ottime prospettive per la sperimentazione didattica. Si rivelano così estremamente utili dinamiche e spazi di lavoro che incentivano metodologie di cooperazione, fondamentali peraltro nella pratica traduttiva a livello professionale. Nei casi qui riportati, ad esempio, la partecipazione di studenti e studentesse italofoeni/e alle lezioni di traduzione rappresenta una risorsa preziosa, come “finestra sul mondo della cultura e lingua italiana”. In maniera speculare, lo stesso, avviene in effetti, per il gruppo italofono in mobilità internazionale, che svolge dunque le esercitazioni con una prospettiva di apprendimento rivolta alla lingua e alla cultura spagnola.

D'altra parte, c'è da dire che uno degli aspetti sottolineati spesso da chi traduce professionalmente è proprio la grande utilità delle reti di collaborazione di diverso tipo tra traduttori, esperti e studiosi. Il confronto costante con altri specialisti è essenziale, infatti, per la risoluzione di punti critici in fase di documentazione, o comprensione e resa dei culturemi, e in special modo nella revisione del testo meta<sup>4</sup>.

A proposito di competenza linguistica e comunicativa e competenza traduttiva, bisogna aggiungere, inoltre, che molte delle strategie produttive in ambito glottodidattico sono applicabili anche in corsi di traduzione, come le tecniche relative alla lettura

4 Ciò è quanto emerge, peraltro, negli incontri con traduttori e traduttrici organizzati ogni anno all'università di Siviglia come attività di approfondimento dei corsi del *Máster en Traducción e Interculturalidad (MuenTI)*. Anche nei contributi di traduttori professionisti si afferma spesso che la dimensione dell'isolamento della lettura e decodifica del testo fonte, e poi della scrittura, o riscrittura del testo meta (esclusivamente con l'ausilio di dizionari, *corpus* e testi paralleli), sarebbe in effetti impensabile per gli incarichi di traduzione (v. anche Gutiérrez Bregón 2016; Phillips 1999).

e comprensione dei testi scritti, l'individuazione degli elementi chiave, oppure la necessità di inserire o risolvere gradualmente i problemi traduttivi e le revisioni dei testi meta, in vari passaggi concentrici<sup>5</sup>. Il lavoro in tandem, in gruppo e in modalità collaborativa permette dunque di sfruttare al massimo le potenzialità del contesto multilingue, in maniera laboratoriale e incentivando l'autonomia, la reciprocità e l'autenticità nell'apprendimento, fattori su cui si basa appunto la metodologia tandem<sup>6</sup>.

## 2. Traduzione editoriale a più mani

Com'è noto, la modalità collaborativa nelle sue svariate forme è attestata da tempo nella storia della traduzione. Nell'ambito letterario si registrano casi di traduzione di testi a più mani fin dalla nascita delle scuole di traduttori, dal XII secolo in poi, con la Escuela de traductores de Toledo e la traduzione di testi della tradizione classica. In tempi più recenti, uno degli esempi più interessanti, in realtà più una riscrittura creativa, è l'esperimento argentino della "straduzione", la traduzione collettiva in spagnolo del *Ferdydurke* di Witold Gombrowicz, pubblicata nel 1947, a dieci anni di distanza dall'originale polacco<sup>7</sup>.

Nel campo della traduzione editoriale, le costellazioni autoriali che implicano nella creazione del testo meta l'intervento di varie persone si possono raggruppare principalmente in due grandi tipologie.

La più diffusa è costituita senz'altro dall'incarico di traduzione individuale a persone diverse, in base alla suddivisione del testo di partenza in più sezioni. In questo caso non sempre sono previsti cooperazione e confronto tra chi si occupa della resa del testo

5 A proposito dell'acquisizione della competenza traduttiva come "dynamic, spiral process" rimandiamo agli studi del gruppo PACTE (2015).

6 Riguardo ai principi della metodologia del tandem nell'apprendimento delle lingue e delle culture, e in particolare in contesto universitario, v. Hehmann, Ponti 2003, e Tejedor-Cabrera, Martos Ramos, Trapassi 2018.

7 Gli scrittori traduttori vennero guidati dallo scrittore cubano Virgilio Piñera sulla base di una traduzione eseguita oralmente dall'autore in uno spagnolo maccheronico o in francese. La storia di quest'impresa è raccontata da Laura Pariani nel romanzo *La straduzione* (2004). A proposito dell'esperimento di Piñera v. anche Arencibia Rodríguez 2012.

nella lingua e cultura d'arrivo, mentre il coordinamento è spesso esclusivamente di tipo redazionale. Quest'opzione è abituale, ad esempio, per la traduzione di antologie di racconti o poesia, o di saggi di vari autori, o addirittura di volumi che raccolgono testi in diverse lingue, e laddove l'obiettivo principale è quello di ottenere voci diverse<sup>8</sup>. Evidentemente questo procedimento non è indicato per la resa di un'unica voce autoriale, cioè nei casi in cui, per problemi di scadenze editoriali, o altro, per un romanzo o un saggio si scelga l'opzione della traduzione a più mani, senza un'effettiva condivisione del lavoro.

Molto meno attestata è invece la vera e propria traduzione collaborativa, a cui qui ci riferiamo, intesa come processo di messa in comune e confronto costante nei vari momenti che caratterizzano il passaggio di un testo da una lingua all'altra, quando vi partecipino più persone. L'esperienza viene descritta in maniera efficace da Enrico Terrinoni e Fabio Pedone, traduttori e curatori di un testo di grande complessità, come *Finnegans Wake* (2019) di James Joyce, i quali peraltro in varie interviste si autodefiniscono “straduttori”, proprio perché impegnati a vicenda, e a rotazione, sia come traduttori che revisori, “fino a uniformare la voce di tutto il testo” (Barina 2017; Piperno 2018; Agrosí 2019).

### 3. Laboratorio di traduzione collaborativa: proposte didattiche

“L'apporto di tante teste al lavoro” (Piperno 2018), sia in maniera sincronica, sia in fasi successive in autonomia e in cooperazione, è il principio che sta alla base di vari progetti di didattica della traduzione, alcuni dei quali confluiti in veri e propri incarichi o pubblicazioni<sup>9</sup>.

8 Ne è un esempio l'antologia di racconti *Scrittori d'Europa 2007*, uno dei risultati del progetto europeo (Cultura 2000), coordinato dall'Università di Palermo (con la partecipazione delle università di Groningen, Lovanio e Siviglia), e degli incontri di scrittori e critici belgi, olandesi, italiani e spagnoli intorno alle forme del romanzo dei primi anni 2000. Il volume a cui hanno collaborato diversi traduttori raccoglie le versioni dei racconti brevi selezionati nella lingua originale, e nelle altre lingue del progetto.

9 Per la combinazione spagnolo-italiano, si possono menzionare, per esempio, i volumi della collana *Dédalos*, della casa editrice *Gran Via*, diretta da Maria

Una delle iniziative promosse negli anni accademici 2020-2021 e 2021-2022 dall'università di Siviglia e dall'università di Oxford, è, ad esempio, *Translating Alibi* (Colucci, Trapassi 2022). Si tratta della selezione e traduzione in spagnolo di testi poetici tratti dal volume, curato da Marta Arnaldi e Luca Paci, *Alibi. Prima Antologia bilingue di poesia italiana nel Regno Unito* (2022). La proposta è stata costruita ed elaborata in aula, nell'ambito dei corsi tenuti a Siviglia (MuenTI; a.a. 2021-2022). I primi incontri dedicati al progetto sono stati incentrati sull'analisi dell'antologia, che raccoglie la produzione poetica bilingue di autori e autrici contemporanei di lingua italiana, cioè di poeti e poetesse che vivono o hanno vissuto nel Regno Unito e scrivono o si autotraducono nelle due lingue. In vari sottogruppi, composti sempre da traduttori e traduttrici sia ispanofoni che italo-foni, ci si è poi occupati della scelta dei componimenti poetici e della traduzione in spagnolo. Le varie opzioni proposte sono state fonte di un vivace dibattito sulla ricerca di strategie per inserire un'altra tappa nel viaggio dei testi poetici bilingue e sulla ricezione in una terza lingua e cultura. A fine corso, in occasione della presentazione del volume, i testi scelti sono stati letti nelle tre versioni, l'originale bilingue e la traduzione spagnola. Gli incontri laboratoriali hanno così trasformato il momento di insegnamento-apprendimento in spazio aperto per l'espressione di varie identità linguistiche. I testi poetici sono stati dunque "dislocati" altrove, identificando i seguenti nuclei tematici di riflessione proprio intorno alla traduzione e alla complessa questione della traducibilità/intraducibilità della poesia:

1. Traduzione come pratica creativa e terapeutica: (testi di M. Arnaldi e L. Paci);
2. Dislocazione/traduzione come migrazione (testi di M. Arnaldi e M. Esposito);

Cristina Secci. Si tratta di antologie di narrativa di scrittori ispanoamericani, le cui traduzioni nascono da progetti di didattica della traduzione in modalità collaborativa. Un'altro caso è la traduzione italiana di un volume di Oscar Wilde, elaborata nell'ambito dei corsi della Scuola Civica per Traduttori di Milano (Cavagnoli 2020). Si vedano anche i casi di traduzione collaborativa dallo spagnolo al tedesco curati dall'Universidad Complutense de Madrid e dall'Universität Regensburg nell'ambito della narrativa e della traduzione per il cinema (García Adánez, Sporrer 2015).

3. Testi con commistione linguistica marcata (intraducibilità) (testi di A. Mistrorigo e Palmigiano);
4. Percezione/traduzione del pensiero (testi di M. Esposito, N. Gardini).

La selezione dei testi in traduzione spagnola, frutto del progetto collaborativo, poi pubblicata sul sito *Translating Illness*, dell'università di Oxford, coordinato da Marta Arnaldi, riflette spesso il “terzo spazio” della lingua spagnola come luogo in cui lo scarso traduttivo tra l'italiano e l'inglese diventa invece libertà interpretativa e offre soluzioni inaspettate e valide nel testo meta, che esplicitano in maniera creativa elementi chiave del componimento poetico in questione. Alcuni esempi di traduzione dei titoli delle poesie italo-inglesi illustrano il tipo di passaggio traduttivo: M. Arnaldi, *originale/mistranslation/traducción errónea (miscelánea)*; M. Esposito, *A view of migration before dawn/Paesaggio antelucano di migrazione*; L. Paci, *Trans/lation Tra/duzione Tra/ducción*.

Il momento finale del lavoro, prima della pubblicazione online, è stato, naturalmente, la revisione e approvazione da parte delle autrici e autori delle versioni spagnole di *Translating Alibi*, che si configura dunque come “antologia nell'antologia”<sup>10</sup>.

*Traduzione Terapia/Translation Therapy/Traducción terapia*, di Marta Arnaldi, illustra, ad esempio, il margine intraducibile e i passaggi tra le tre lingue (le due lingue di partenza, ovvero l'italiano e l'inglese autotradotto, e lo spagnolo come lingua meta). Nel dibattito all'interno del gruppo di traduzione-revisione, i due originali confluiscono nel testo meta con tecniche che vanno dalla modulazione all'esplicitazione e all'equivalenza, come, nel segmento che qui si riporta, l'immagine della “lava fatta di parole”; con l'esplicitazione in inglese, “lava, too is made of words, which than endure”, che ritorna poi all'italiano nel testo meta spagnolo (“la lava está hecha de palabras”):

10 È in corso per quest'anno accademico 2023-2024 un progetto di traduzione collaborativa, ma di testi di tipo saggistico (interviste a poeti e poetesse in doppia lingua, italiano e spagnolo sull'autotraduzione e sulla poesia translingue), che è nato dalla pubblicazione analoga a *Alibi* dell'antologia poetica italo-spagnola, *Alias. Antología translingue di poesia italo-spagnola contemporanea* (Colucci, Trapassi, 2023).

La storia della scienza non è mai iniziata perché la scienza non è mai finita | la scienza è tre parole di grazia: traduzione, stile e addome | ci portiamo dentro solo quello che non vediamo | le cose reali dirompono, come discorso | anche la lava è fatta di parole, che poi sopportano | tutto il dolore è un confronto tra lingue | e io sono il colore.

The story of science has never begun as science has never ended | science is three words of grace: translation, style, and abdomen | you carry inside only what you do not see | the real things are disruptive, like discourse | lava, too is made of words, which then endure | all pain is a matter of language | and i am the colour. (Arnaldi, Paci 2022)

La historia de la ciencia no tuvo nunca un inicio porque la ciencia nunca ha tenido un final | la ciencia es tres palabras de gracia: traducción, estilo, y abdomen | llevamos dentro solo las cosas que no vemos | las cosas reales son disruptivas, como el discurso | también la lava está hecha de palabras, que luego soportan | todo el dolor es una confrontación entre lenguas | y yo soy el color. (traduzione coord. da M.Muriel Rivas; Colucci, Trapassi, 2022)

Gli ultimi incontri in aula, dedicati proprio alla riflessione meta-traduttologica sul lavoro svolto rappresentano senza dubbio un'occasione per fissare e impiegare il lessico tecnico specifico della traduzione e condividere l'esperienza in base al "diario di bordo" dei diversi incarichi collaborativi, con particolare attenzione ad approcci e strategie.

Un progetto di diverso tipo nell'ambito della traduzione di testi turistici è invece quello portato avanti grazie alla collaborazione con l'Università degli Studi di Cagliari, il cui prodotto, non ancora pubblicato, è costituito dalla versione spagnola dei contenuti statici del portale *cagliariturismo* del Comune di Cagliari. La preparazione della guida della città, per la quale i gruppi dei due atenei hanno collaborato online, è stata considerata (e valutata) come parte integrante delle attività dei corsi. Studenti e studentesse italiani, di ispanistica presso l'università italiana, e di italianistica presso quella spagnola, hanno lavorato, all'interno del proprio gruppo di traduzione e revisione, suddividendosi via via segmenti di testi, e poi scambiandosi le successive versioni finali per la revisione stilistico-formale e contenutistica. I principali punti critici sono stati riscontrati prevalentemente nell'ambito della resa degli elementi culturali (tradizioni popolari, toponimi, ecc.), del lessico



settoriale (storia dell'arte, artigianato, o gastronomia) e, successivamente durante il coordinamento finale per uniformare i criteri redazionali<sup>11</sup>.

Oltre che per le iniziative menzionate, che in molti casi hanno motivato i gruppi a continuare con percorsi di traduzione dopo l'esperienza universitaria, la metodologia collaborativa è stata sperimentata anche nella pratica della traduzione spagnolo-italiano di testi saggistico-giornalistici, in particolare per il genere della *columna*, ovvero della rubrica d'opinione affidata ad autori e autrici del mondo della cultura e letteratura spagnola contemporanea (Almudena Grandes, Elvira Lindo, Javier Marías, ecc.). Nella fase di analisi si è posta l'attenzione sulle problematiche di questi "testi ibridi", nei quali scompare in un certo senso la "frontiera tra i generi, soprattutto tra testo giornalistico e letterario" (Millás 2012). In questo caso, i costanti riferimenti a temi di attualità politica o economica, permettono inoltre di affrontare sia questioni tipiche della traduzione di generi più specialistici e di linguaggio settoriale, che aspetti stilistico-letterari.

A proposito delle strategie collaborative, va detto, in definitiva, anche per unità didattiche o di apprendimento non legate a un progetto specifico, che preparare adeguatamente la fase di produzione del testo meta e valutare le diverse opzioni dal punto di vista traduttivo e linguistico significa fissare un "modello condiviso" (García Adánez, Sporrer 2015: 39): un *iter* che possa includere tutti i momenti essenziali del processo, dalla scelta dei materiali, all'analisi del testo di partenza, alla ricerca delle possibilità espressive della lingua meta, soprattutto dal punto di vista contrastivo. L'insegnante, guida del percorso formativo, e del coordinamento delle due grandi fasi di lavoro (traduzione/revisione; presentazione/riflessione) all'interno del percorso laboratoriale, ha così il ruolo di consulente dei gruppi di madrelingua dei due poli traduttivi.

11 V. ad esempio la fase di documentazione per la resa del lessico del turismo o di architettura e storia dell'arte (Turismo balneare/Turismo de sol y playa; lungomare/paseo marítimo; fortificazioni/bastiones; bastioni/murallas). Il progetto è stato promosso dalla docente di lingua e traduzione spagnola dell'Università di Cagliari, Maria Cristina Secci, con la collaborazione di chi scrive, insieme a Carmela Simmarano e Carmelo Averna, ricercatori presso la US.

Ritornando dunque alle interviste ai già citati traduttori di Joyce, e come primo bilancio delle esperienze didattiche qui illustrate, si può certo essere d'accordo sul fatto che il vantaggio della traduzione collaborativa è quello di “poter approfittare dello sguardo dell'altro” (Piperno 2018).

La possibilità di lavorare sulle due lingue con strategie che incentivano, come si è osservato prima, l'autonomia nell'apprendimento, ma anche la formazione continua, rende il laboratorio di traduzione collaborativa particolarmente produttivo nella formazione di specialisti in lingue e culture, e di futuri traduttori.

A questo proposito, per quanto riguarda i benefici in termini acquisizionali dei casi di studio qui illustrati, risultano di grande utilità le schede finali di autovalutazione dell'attività svolta. In esse gli apprendenti hanno indicato, accanto allo sviluppo della competenza traduttiva e alla capacità di riflessione sulla lingua di apprendimento e meta in maniera contrastiva, pure la consapevolezza tanto del fatto che la traduzione è costituita da innumerevoli opzioni, come dell'importanza della documentazione e del riscontro continuo con madrelingua delle due lingue.

Un altro aspetto sottolineato è, naturalmente, la preparazione al settore professionale della mediazione interculturale. I vari passaggi in aula e fuori dall'aula ricreano, infatti, le tappe principali degli incarichi presso agenzie di traduzione o case editrici, e dei due importanti momenti della revisione e valutazione, già in fase di consegna al committente, o di preparazione del prodotto editoriale prima della stampa.

## Riferimenti bibliografici

- Agrosí D., 2019, “La traduzione collaborativa”, *La nota del traduttore* (11 dicembre), in <https://mailchi.mp/3d56aacb09c/flashletter-la-nota-del-traduttore-143?e=353b4876b9>.
- Arencibia Rodríguez L., 2012, “Ferdydurke de Witold Gombrowicz en la traducción de Virgilio Piñera (1947)”, *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, in <http://www.cervantesvirtual.com/obra/ferdydurke-de-witold-gombrowicz-en-la-traducion-de-virgilio-pinera-1947/>.

- Arnaldi M., (a cura di), 2023 *Translating Illness*. Interdisciplinary research Project, University of Oxford, in <https://translatingillness.com/>.
- Arnaldi M., Paci L., 2021, *Alibi. Prima Antologia bilingue di poesia italiana nel Regno Unito*, Ensemble, Roma.
- Barina A., 2017, “Così traduciamo in italiano Finnegans Wake”, *La Repubblica* (12 gennaio), in <https://www.repubblica.it/venerdi/interviste/2017/01/12/news/cosi-abbiamo-tradotto-finnegans-wake-155889451/>.
- Calvino I., 1995, “Tradurre è il vero modo di leggere un testo” [*Rassegna quadrimestrale della commissione nazionale italiana per l’Unesco*, XXXII (Nuova serie), 3, settembre-dicembre 1985, pp. 59-63], rist. in Id., *Saggi 1945-1985. Tomo secondo*, Mondadori, Milano, pp. 1825-1831.
- Cavagnoli F., 2020, “Un felice caso di traduzione collaborativa”, *L’indice dei libri del mese* (17 febbraio).
- Colucci D., Trapassi L. (a cura di), 2022, “Translating Alibi”, in <https://translatingillness.com/2022/10/26/translating-alibi/>.
- Colucci D., Trapassi L. (a cura di), 2023, *Alias. Antologia translingue di poesia italo-spagnola contemporanea*, Ensemble, Roma.
- Cortelazzo M., 2015, “L’italiano, la traduzione, la norma”, *Magazine. Lingua Italiana*, Treccani, in [https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/traduttese/Cortelazzo.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/traduttese/Cortelazzo.html).
- Eco U., 1993, *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Laterza, Roma-Bari.
- Eco U., 2003, *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano.
- García Adánez I., Sporrer S., 2015, “¿Muchos cocineros estropean el guiso?. La traducción colectiva en clase”, in Recio Ariza, M.A. et al. (a cura di), *Interacciones: reflexiones en torno a la Traducción e interpretación del/al alemán*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 37-46.
- Gutiérrez Bregón S., 2016, “La competencia intercultural en la profesión del traductor: aproximaciones desde la formación de traductores y presentación de un estudio de caso”, *Trans* vol. 20, pp. 57-74.
- Gutiérrez Bregón, 2003, *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, a cura di Hehmann G., Ponti D., Trauben, Torino.

- Joyce J., 2019, *Finnegans Wake*. Libro III, capitoli 3 e 4. Libro IV, a cura di Terrinoni E. e Pedone F., Mondadori, Milano.
- Leparmentier A., 2004, “Babel addio. La UE parlerà in inglese”, *La Repubblica*, 17 aprile.
- Millás J.J., 2012, “El periodismo no es un género menor que la literatura”, *Jotdown contemporary culture mag* (2 febbraio), in [www.jotdown.es/tag/juan-jose-millas](http://www.jotdown.es/tag/juan-jose-millas).
- PACTE, 2015, “Results of PACTE’s Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: The Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. The Dynamic Translation Index”, *Translation Spaces* vol. 4 (1), 29-53.
- Pariani L., 2004, *La traduzione*, Rizzoli, Milano.
- Pergola R., 2020, “Lo sviluppo della competenza traduttiva e l’uso della traduzione nella didattica delle lingue moderne”, *EL.LE* vol. 9(1), pp. 155-170.
- Perrone D., 2007, *Scrittori d’Europa*, Bonanno, Acireale-Roma.
- Phillips M., 1999, “La profesión del traductor e interprete autónomo: aspectos técnicos”, in De Carrasco G., Hickey, L. (a cura di), *Aproximaciones a la traducción*, Instituto Cervantes, Madrid, in <https://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/philips.html>.
- Piperno I., 2018, “Dall’atomo all’etimo. Conversazione con Fabio Pedone ed Enrico Terrinoni, traduttori del *Finnegans Wake* di James Joyce”, *Fatamorgana* (5 novembre), in <https://www.fatamorganaweb.it/dall-atomo-all-etimo-riflessioni-sulla-traduzione-conversazione-pedone-terrinori-traduttori-finnegans-wake-joyce/>.
- Rossi Holden L., 2009, “Il nuovo anno dell’Europa che parla male le sue lingue”, *La Repubblica* (26 settembre).
- Tejedor-Cabrera J.M., Martos Ramos J.J., Trapassi L., 2018, *Aplicaciones de la metodología Tándem en la formación universitaria*, Peter Lang, Berlin.
- Wilde O., 2019, *Il principe felice e altre storie*, trad. italiana di Capobianco M. L., Corrao C., D’Elia G., Maggioni E., Murišić B., Stefani G., Illustrazioni di Evangelisti, Bompiani, Milano.



# Esercizi col bianchetto. Un esperimento grammaticale in classe

---

CARLO LONDERO\*

*Alla maestra Annangela, mia madre*

**Sintesi:** L'occasione della titubanza degli studenti di fronte alla forma più corretta da usare tra «bianchetto» e «correttore coprente a vernice bianca» è stata il pretesto per avviare in classe un esperimento grammaticale che ha coinvolto attivamente gli studenti medesimi prima alla ricerca di una definizione appropriata del lemma «bianchetto» poi sul significato linguistico della parola. Iniziato come un gioco, il processo di riflessione metalinguistica ha condotto gli studenti a ragionare su definizioni, dizionari, morfologia, registri linguistici con l'intento di capire il ruolo dei lemmi alterati all'interno del testo e comprenderne formazione, eccezioni, usi e scopi.

**Parole chiave:** Riflessione metalinguistica, Esperimento grammaticale, Grammatica italiana, Scuola, Insegnamento, Studenti, Dizionari, Suffissazioni alteranti, Parole derivate.

**Abstract:** The students' uncertainty regarding the most accurate form, whether it be «bianchetto» (*i.e.* whit-out pen) and «correttore coprente a vernice bianca» (*i.e.* correction white pen) served as the incentive for starting a grammatical experiment in the classroom. This involved the students being asked to look for an

\* Università degli Studi di Udine, [carlo.londero@uniud.it](mailto:carlo.londero@uniud.it).

appropriate definition of the lemma «bianchetto» and then discuss its linguistic meaning. What began as a game became a metalinguistic reflection process, leading the students to think about definitions, dictionaries, morphology, and linguistic registers. The primary aim was to consider the role of altered lemmas within the text and understand their formation, exceptions, uses and purposes.

**Keywords:** Metalinguistic reflection, Grammatical experiment, Italian grammar School, Teaching, Students, Dictionaries, Alterable suffixations, Derivative words.

## 1. Introduzione e antefatto

Nel corso dell'autunno 2022, durante l'anno scolastico 2022-2023, presso il Polo di Udine dei Lincei per la Scuola<sup>1</sup>, ho svolto i Laboratori relativi al Corso di Italiano in qualità di Tutor. Il Corso, dedicato alle “grammatiche” dell'italiano, si è sviluppato alternando le lezioni tenute dai docenti esperti ai seminari laboratoriali relativi alle lezioni medesime. Per le modalità con cui l'ho organizzato, desidero riproporre in forma scritta il percorso che ho svolto durante il laboratorio del 10 novembre 2022, riferibile alla lezione di Maria Giuseppa Lo Duca, autrice di *Esperimenti grammaticali* (Lo Duca 2004). *Si parva licet*, considero il mio laboratorio un'appendice al libro di Lo Duca: ai docenti partecipanti ho riproposto quanto sperimentato in aula con gli alunni di una delle mie classi<sup>2</sup>.

- 1 La Fondazione *I Lincei per la Scuola* si propone di creare una rete nazionale di attività legate alla formazione dei docenti del sistema scolastico italiano, cfr. <https://www.linceiscuola.it/>. Il Polo di Udine è ospitato presso la Scuola Superiore Universitaria Di Toppo Wassermann: <https://scuolasuperiore.uniud.it/polo-lincei/cose-il-polo-dei-lincei>.
- 2 L'esperimento, durato all'incirca due ore, è stato somministrato a una classe prima d'un Istituto Tecnico di Udine. Al momento della somministrazione, la classe era composta da 24 studenti: 15 maschi e 9 femmine; tutti quattordicenni tranne uno di tredici, due di quindici e uno di sedici anni. Quasi tutti gli studenti, anche quelli per cui l'italiano è L2 e sono cresciuti socialmente con esso, hanno una sufficiente dimestichezza con l'italiano, che utilizzano nella maggior parte del loro tempo e per le proprie relazioni sociali.

Tanto il laboratorio quanto questo saggio non hanno subito modifiche consistenti, se non quelle necessarie a un aggiustamento delle modalità orali che prevedono (in aula e durante il laboratorio) anche una parte di improvvisazione. Questo esperimento – come del resto quelli di Lo Duca – può essere facilitato con aiuti da parte del docente, semplificato per alunni più giovani o reso più complesso per quelli d'età superiore. Quale che sia la loro età, gli alunni ai quali vengono sottoposti tali esperimenti grammaticali parteciperanno con molto trasporto restando stupiti dalle potenzialità oscure della lingua – oscure perché ignorate: è un fatto che a scuola si facciano ragionare sempre più raramente gli studenti, ancor meno se si tratta di riflessioni metalinguistiche che, all'opposto, vengono inculcate come dogmi da mandare sterilmente a memoria; ma affrontare questo argomento ci porterebbe altrove<sup>3</sup>. E vorrei rilevare che l'esperimento si è svolto con la partecipazione attiva degli studenti quasi si trattasse di un gioco, durante il quale essi si sono seriamente impegnati nella riflessione metalinguistica.

L'esperimento ha preso le mosse dalla consegna e correzione (individuale) in classe di un tema. Solo allora mi sono ricordato che avrei dovuto avvisare gli studenti di non usare il *correttore coprente a vernice bianca*, sintagma che ho proferito intenzionalmente per saggiare le loro reazioni: interrogati, gli alunni hanno detto di non sapere di cosa stessi parlando. Ho replicato dicendogli che con tutta probabilità essi chiamano *bianchetto* il *correttore coprente*

3 Non solamente i giovani in età scolare sono disabituati al ragionamento e alla riflessione metalinguistica. Sulla falsariga degli esperimenti 11-13 di Lo Duca 2004, in occasioni diverse tra loro e dall'esperimento oggetto di questo saggio, ho chiesto ai docenti partecipanti al laboratorio e a persone non legate direttamente all'insegnamento di italiano o all'insegnamento in genere, quale funzione avessero i tempi presente, imperfetto e futuro al modo indicativo in relazione all'avvenimento dell'atto locutorio. Mi son sentito rispondere: simultaneità (presente), anteriorità (imperfetto), posteriorità (futuro). Nessuno ha saputo dire che, nella realtà linguistica (anche nella loro) orale e scritta (e a diversi registri), le cose son ben più complesse: il presente ha funzioni di simultaneità («*Ascolto* la radio»), abitudine («*Carlo legge* tanti libri»), anteriorità («*Eravamo* già in macchina quando *sentiamo* un gran fracasso»), posteriorità («*Domani vado* al cinema») e atemporalità («*Mussolini si assume* la responsabilità dell'omicidio di Matteotti»); l'imperfetto di anteriorità («*Ascoltavo* la radio»), simultaneità («*Volevo* chiederti di prestarmi il libro») e posteriorità («*Il prossimo anno pensavo* di andare al mare»); il futuro di posteriorità («*Stasera andrò* al cinema») e simultaneità («*Chi sarà* alla porta?»). Qui e altrove, se non diversamente specificato, gli esempi sono miei.



e che, ad ogni buon conto, non devono usarlo. Decido di accantonare la correzione dei temi per sfruttare le possibilità linguistiche del *bianchetto* e cercare di comprendere assieme ai miei alunni *che* parola è e *cosa* significa – e per *giocare* un po' nei dintorni della parola. Indispensabile per questo e ogni altro esperimento è il dizionario. Col procedere dell'esperimento, ho chiesto ad alunni sempre diversi di cercare determinate parole: alla fine il dizionario si muoveva quasi autonomamente di mano in mano per rispondere alle mie sollecitazioni o per dare risposte collaterali ai bisogni linguistici dei singoli alunni. Durante l'esperimento non ho fatto riferimento ad alcuna norma linguistica, poiché ho preferito valorizzare il processo riflessivo degli studenti senza interrompere il loro flusso d'indagine, per demandare a un secondo tempo la deduzione pragmatica di tali norme. È anche possibile inframezzare il processo sperimentale tirando di tanto in tanto le fila per offrire delle norme linguistiche dedotte direttamente dall'osservazione e descrizione del contesto. Lo faccio in questo saggio dove, mediante la progressione dei numeri romani, riporto l'emersione di tali annotazioni nei luoghi che significativamente permettono di dedurre un certo uso/comportamento linguistico.

## 2. Alla ricerca di una definizione

Per cominciare a dirimere il *qui pro quo* linguistico tra «correttore coprente a vernice bianca» e «bianchetto», è bene coinvolgere inizialmente gli studenti in un'attività pratica – e difficile – come la proposta di una definizione. L'arduità dell'operazione rende necessario che ci si avvalga della ricerca della parola *bianchetto* sul dizionario presente in aula. L'intento è quello di verificare se la definizione, posto che sia data, ammetta a tutti gli effetti l'esistenza nominale di quella particolare penna correttrice. Naturalmente il lemma è presente sul dizionario:

**bianchéto** o (*sett.*) **gianchéto**, nel sign. B2 [...] **A agg.** **1** Dim. di bianco. **2** (*raro*) Che ha un debole colore bianco. **B s.m.** **1** Sostanza imbiancante, in polvere o liquida, a base di biacca, variamente impiegata: *b. per i muri, per le scarpe, per i panni; b. per cancellare. **2** (al **pl.**) Sardine e acciughe neonate, trasparenti e incolori, che lessate diventano bianche. **3** (*centr., sett.*) Bicchiere di vino bianco (Zingarelli 2004: *ad vocem*).*

Stando all'ambito definitorio del dizionario, gli alunni hanno dovuto constatare che *bianchetto* non è il termine corretto per designare la parola oggetto di discussione o almeno non si tratta del termine più appropriato. Per quanto concerne il «bianchetto per cancellare», posto a esempio in B1, è sufficiente leggere la definizione di *biacca* per far notare che la penna correttrice non contiene alcuna sostanza velenosa a base di piombo e che probabilmente il «bianchetto per cancellare» esemplificato non è univocamente riconducibile all'uso grafico-redazionale che ne fanno gli studenti. Accantonando per un attimo il momento definitorio, è possibile spiegare che: *a*) un lemma-parola ha molteplici accezioni-significati; *b*) non tutti gli oggetti sono designati da una sola parola (*bianchetto*), ma possono essere indicati mediante dei sintagmi (*correttore coprente*). Alcuni di questi sono dei composti ormai comunemente entrati nell'uso come *cavatappi*, altri non si sono agglutinati assieme restando separati: per restare in ambito scritto, la *penna a sfera* e la *penna stilografica* non hanno un nome “proprio e singolo”, e per identificarle facciamo ricorso a dei sintagmi preposizionale e aggettivo. La penna stilografica non ha un altro nome se non *penna stilografica* e soprattutto non ha una sola parola che la designa: la stessa cosa si può dire per il *correttore coprente* – a questo sintagma si leverà di certo la voce di qualche fanciulla che sa di usare un correttore più o meno coprente nella propria *routine* cosmetica del volto.

Affidarsi a un solo dizionario non è mai sufficiente quando si cerca di dirimere una questione linguistica. È allora utile cercare altrove una definizione di *bianchetto*. Nel mio esperimento, non avendo altri dizionari in aula oltre quello già consultato, mi affido alla rete web mediante il computer posto sulla cattedra. A proposito di istituzionalizzazione, è utile ricorrere ai vari lemmi *bianchetto* presenti nel *Grande dizionario della lingua italiana* (Battaglia 1961-2009), un dizionario perlopiù letterario e quindi dissociato dall'uso strettamente pragmatico della lingua:

**Bianchéto**, Di colore bianco pallido, chiaro [...]. **2.** Sm. Tinta bianca: preparato di vari componenti che si adopera in pittura, nella lavorazione della ceramica, ecc. [...]; **3.** Polvere o gessetto per cosmetico, belletto bianco [...]. **4.** Miscuglio per dare il bianco alle scarpe (e ad altre pelletterie), confezionato in polvere o in forma di bastoncino [...]. = Dimin. di *bianco*.

**Bianchéto**<sub>2</sub>, sm. Vitigno che dà vino bianco (è denominazione generica che designa varietà di vini bianchi nelle diverse regioni).

**Bianchéto**<sub>3</sub>, sm. (anche *bianchéta*, sf.). Bot. Grano del tipo della calbigia (detto anche *bianchino*) [...].

**Bianchéto**<sub>4</sub>, sm. Bot. Fungo prataiolo.

**Bianchéto**<sub>5</sub>, sm. Ittiol. Pesce minutissimo e trasparente (specie al plur. *bianchétti*: pesci piccoli che si trovano in grande quantità, come le alici, le sardine, le acciughe). = Voce diffusa nel Tirreno, specie nell'Isola d'Elba, e a Genova (con la variante *gianchétti*).

**Bianchéto**<sub>6</sub>, v. BIANCHETTA<sub>2</sub> [sf. (anche *bianchéto*, sm.)]. Ant. Tessuto di lana bianca (per camiciole) [Battaglia 1961-2009: *ad vocem*]<sup>4</sup>.

L'autorevolezza di Battaglia 1961-2009 e la molteplicità dei significati lascia gli studenti stupiti. Tuttavia, qui non c'è traccia del *bianchetto*, nemmeno quel cenno pur dubbioso incontrato in precedenza. Da ultimo, ancora in rete, si può interrogare *Il vocabolario della lingua italiana* (Treccani 1986-1997)<sup>5</sup>:

**bianchéto** s.m. [der. di *bianco*]<sub>2</sub>. – **1.** Tinta bianca per varî usi: **a.** Nell'industria ceramica, colore bianco coprente a base di ossido di stagno. **b.** Vernicetta bianca, a rapida essiccazione, usata per cancellare errori di scrittura in manoscritti, dattiloscritti e stampe. **c.** Miscuglio, usato per la pulitura di scarpe o simili, confezionato in forma di bastoncini o in sospensione acquosa. **d.** Belletto bianco per la cosmesi del viso. **2.** Altro nome della varietà di maioliche denominata *mezzamaiolica*. **3.** In botanica: **a.** Nome region. di vitigni diversi che danno vini bianchi. **b.** Nome tosc. (anche *bianchino*) della razza di grano detta *calbigia*. **c.** Nome tosc. del fungo prataiolo. **4.** Per lo più al plur., *bianchetti*, nome genovese di pesci minuti, i piccoli delle acciughe e delle sardine, che si mangiano in frittura. **5.** In numismatica, fu così

4 Gli *omissis* concernono gli esempi letterari. Il GDLI è disponibile in rete ([www.gdli.it](http://www.gdli.it)), ma non è di facile consultazione perché il sistema non interroga in maniera opportuna il dizionario; inoltre, le scansioni delle pagine del GDLI, contengono errori dovuti a un non ottimale software di riconoscimento OCR (*optical character reader*) e a un mancato e impensabile controllo umano del testo. L'alternativa, anch'essa poco funzionale, è quella di aprire un'immagine alla volta le pagine del dizionario (per esempio, si veda il lemma in questione: [https://www.gdli.it/pdf\\_viewer/Scripts/pdf.js/web/viewer.aspx?file=/PDF/GDLI02/GDLI\\_02\\_ocr\\_210.pdf&parola=](https://www.gdli.it/pdf_viewer/Scripts/pdf.js/web/viewer.aspx?file=/PDF/GDLI02/GDLI_02_ocr_210.pdf&parola=)). Ogni biblioteca, anche la più piccola e talvolta alcune di quelle scolastiche, possiede a catalogo una copia del GDLI, che si costituisce di 21 volumi.

5 Treccani 1986-1997 è consultabile anche in rete all'indirizzo <https://www.treccani.it/vocabolario/>.

chiamato il denaro bianco (v. *bianco*<sub>2</sub>, n. 5) di Piemonte e di Savoia, la cui coniazione fu iniziata per ordine di Amedeo VI conte di Savoia nel 1356; il mezzo bianco era detto *maglia di bianchetto* (Treccani 1986-1997: *ad vocem*).

Finalmente, alla seconda accezione del primo lemma, si legge il loro *bianchetto-correctore*.

### 3. Allestimento dell'esperimento

Ecco dunque il risultato della ricerca: su tre dizionari consultati, uno non contempla affatto il *bianchetto*, un altro menziona qualcosa di assimilabile al *correctore* e un altro ancora lo cita espressamente. È facile intuire come gli studenti possano sentirsi disorientati se non perplessi di fronte all'incongruenza dei tre risultati. Bisogna tenere a mente la loro diffidenza o la presa di distanza di fronte a un libro altamente istituzionalizzante e istituzionalizzato come il dizionario e percepire quello che si configura come un doppio binario parallelo composto da *langue* e *parole*. Sentenzieranno che alcuni dei dizionari usati sono vetusti o non aggiornati ma, ciò che più pertiene, quando dicono «bianchetto», si sentono investiti dal dubbio di star dicendo qualcosa di sbagliato o d'inesistente: una delle preoccupazioni maggiori degli studenti è quella di dire qualcosa che non rispetti una regola prestabilita e data a priori, soprattutto in ambito linguistico. È bene che il docente ricordi agli alunni che, più che con gli sbagli e gli errori, con la lingua bisogna fare i conti con le possibilità (in linea teorica infinite) offerte dalla lingua medesima e con le scelte messe in atto dal parlante – in sostanza con i registri linguistici: se diciamo «Ho comprato un *bianchetto* dall'odore forte» possiamo intendere che ho acquistato un vino bianco, una varietà di grano, un fungo champignon, un cartoccio di frittura, una penna per “cancellare” (in realtà per ricoprire) gli errori di scrittura. Tuttavia, di registri linguistici e di pragmatica sarà bene aver già parlato abbondantemente, a rischio di dover interrompere l'esperimento col *bianchetto*.

A questo punto vale la pena di affrontare lateralmente il problema, di aggirarlo. È il momento di chiedere agli studenti se conoscono altre parole che terminano con il suffisso *-etto*, come *bianchetto*. Gli studenti si sbizzarriranno, proponendo anche lemmi che

sanno (o fanno finta di non sapere) che nulla hanno a che vedere con parole come la nostra in oggetto. Inutile dire che l'ascolto e la ricezione degli studenti, in questo caso, è fondamentale per stabilire un rapporto, una relazione di complicità anche mediante un leggero assecondamento delle loro proposte più banali, alle quali si porrà rimedio in breve tempo e in maniera funzionale. Questo è l'elenco che nel mio esperimento ho riportato sulla lavagna:

bianchetto	letto	maschietto
rossetto	panetto	poveretto
neretto	aspetto	cassetto
Carletto	versetto	pioppeto
balletto	lucchetto	banchetto
lavoretto	zucchetto	canneto

In questo caso il docente può (deve) intervenire (è pur sempre parte della classe o almeno *nella/colla* classe). Alcune delle parole incolonnate trascritte sopra le ho proposte da me – si tratta di *neretto*, *Carletto*, *aspetto*, *maschietto* – e sono state accolte ben volentieri dagli studenti. A ciò il docente ricordi una prima norma di carattere generale:

I. Il suffisso *-etto*, *-etta* (e naturalmente il suffisso *-ino*, *-ina*) sono gli alteranti «di più larga produttività in italiano» (Seriani 1988: § XV.71). Inoltre, l'alterazione suffissale è uno dei «processi più caratteristici dell'italiano»: per dire *cagnetto* o *cagnolino*, gli inglesi dicono *little*/*«small dog»*, i francesi *«petit chien»* (Beccaria 1994: *ad vocem* 'Alterazione').

È evidente anche agli alunni che l'elenco delle parole è spurio. Perciò il docente si rivolga a loro per sapere se tutte le parole sono uguali o se ci fosse qualche intruso dal punto di vista morfologico. Si accorgeranno subito che *pioppeto* e *canneto* non presentano una terminazione geminata (e perciò, in aula, casso tali parole dalla lavagna), cioè non hanno la doppia /t/ di *-etto* ma consistono della forma scempia *-eto*, che ha valore locativo-collettivo e indica un'area caratterizzata da una determinata specie vegetale: *pioppo* > *pioppeto*; *arancio* > *aranceto*; *canna* > *canneto*; *pino* > *pineta* – unico femminile tra locativi maschili («la pineta in su 'l lito di Chiassi», Dante, *Pg*, XXVII, v. 20), peraltro coesistente col maschile *pineto* (*La pioggia nel pineto* di D'Annunzio) – ecc.

La classe va sollecitata in direzione di un'ulteriore scrematura di quelle parole che nell'elenco non sono del tipo suffissale *bianchetto*. Dalla lista verranno depennati con sicurezza *letto* e *aspetto*, rispettivamente: nome («Letto matrimoniale») o participio di leggere («Letto il libro, Carlo uscì»); nome («Il suo aspetto era orribile») o presente indicativo di aspettare («Ti aspetto in stazione»). Dopo aver cancellato gli intrusi, è possibile far notare che, oltre alla terminazione suffissale *-etto*, c'è un'altra caratteristica che accomuna queste parole. Si tratta di nomi, sebbene alcune pertengano anche a un'accezione aggettivale: i colori, per esempio, ma per praticità si consideri la sola categoria dei nomi. Da qui si può distillare una seconda importante norma:

II. Gli alterati sono derivati che «non hanno subito trasformazioni categoriali a seguito del processo di derivazione: con l'alterazione la categoria lessicale della base resta sempre immutata» (se la base è un nome, il derivato alterato resta un nome; se è aggettivo, resta aggettivo) (Beccaria 1994: *ad vocem* 'Alterazione').

Quindi, si dividano le parole tra tema, cioè *base lessicale*, e suffisso:

bianch-etto	lavor-etto	maschi-etto
ross-etto	pan-etto	pover-etto
ner-etto	vers-etto	cass-etto
Carl-etto	lucch-etto	banch-etto
ball-etto	zucch-etto	

La suddivisione porta gli alunni a osservare se morfologicamente le basi lessicali delle parole hanno un significato riconoscibile. Lo sono tutte *lucch-etto* (su cui si tornerà in seguito). Davvero le parole sono tutte riconducibili a una base lessicale nota? Si prenda *rossetto*: per formare questa parola si deve far cadere la desinenza *-o* a *rosso* e aggiungere alla base *ross-* il suffisso *-etto*; alla stessa maniera per *Carl-etto*, *maschi-etto*, *pover-etto*. Eppure questa regola non vale per tutti i lemmi in elenco. Come, per esempio, *lucch-etto*, anche altre parole presentano una *h* tra base e suffisso. Per formare la parola *bianchetto*, non è sufficiente togliere la desinenza maschile singolare a *bianco* e aggiungere il suffisso: avremo *\*bianchetto*. Per correggere la pronuncia oclusiva velare sonora /ʃ/

del grafema *c* dinanzi a vocali anteriori alte e medie (/i/, /e/, /ɛ/), siamo costretti a inserire il grafema muto *h* che restituisce al grafema *c* il suono consonantico occlusivo velare sordo /k/, riabilitando a senso compiuto la parola: *bianc-h-etto*. Così pure per *zucca* > *zucchetto*, e non \**zuccetto*. Oltre a ricordare che a un grafema del nostro alfabeto possono corrispondere due fonemi, da questo ultimo passaggio dell'allestimento sperimentale si possono trarre alcune norme molto utili che potrebbero essere esplorate e approfondite assieme agli studenti:

III. L'alterazione si forma spesso togliendo la vocale finale di una parola e aggiungendo il suffisso secondo il genere e il numero desiderato. Ci siamo accorti che non è sempre così: *bianco* > *bianchetto*; e si presti attenzione alle alterazioni *cagnetto*, *cagnolino*, che non derivano da *cane*, bensì da *cagna*, «in quanto madre dei cuccioli» che deve accadire (Serianni 1988: §§ XV.65 e XV.71); o a *omino*, *ometto* non da *uomo* ma dalla forma non dittongata (*h*)*omo*.

IV. «Le modalità di alterazione non sono prevedibili: data una certa base non possiamo indicare [...] quali alterati siano in uso» (Serianni 1988: § XV.67). Parlando dei suffissi *-etto*, *-ino*, possono avere esito entrambi: *muso* > *musino*, *musetto*; o solo il primo *muro* > *muretto*, non \**murino*; o solo il secondo: *caro* (nel senso affettivo) > *carino*, non \**caretto* (Serianni 1988: § XV.67).

V. «Se la base» lessicale «termina con una sequenza fonetica analoga a quella di un determinato suffisso, l'alterato ricorrerà difficilmente a tale suffisso» (Serianni 1988: § XV.68a). Così per *grotta* non ci aspettiamo *-etta*: \**grottetta*; *gatto* non dà \**gattetto*; né *fazzoletto* > \**fazzolettetto*; o *polpetta* > \**polpettetta*. «Ma non è una regola assoluta» (Serianni 1988: § XV.68b, anche gli esempi che precedono e seguono): *ballata* > *ballatetta*; *salto* > *saltetto* (S. Pellico, *Le mie prigioni*). Ugualmente con parole con terminazione *-ino*: *vino* > *vinetto*, *vinello*, non \**vinino*; *collina* > *collinetta*, non \**collinina* né \**collinella*. Ma anche qui s'incontrano le eccezioni, da far sempre presenti agli studenti: *piccino* > *piccinino* («bambini / piccinini», D. Valeri, *Maggio*, vv. 68-69); *rondini* > *rondinini* (G. Pascoli, *X Agosto*, v. 8).

#### 4. Verifica sperimentale

In conseguenza dell'individuazione della base lessicale, è ora il momento di chiedere agli studenti se il suffisso *-etto* possiede

una qualche funzione modificante a livello semantico sul nome su cui agisce, cioè se il suffisso altera in maniera sostanziale il nome e, se c'è alterazione, in che direzione essa procede. Senza troppo pensarci, essi risponderanno che il nome è certamente alterato dal suffisso, il quale modifica il lemma in relazione alla grandezza: *lavoretto* è un 'piccolo lavoro', *balletto* è un 'piccolo ballo', *versetto* un 'piccolo verso', *cassetto* una 'piccola cassa', *banchetto* un 'piccolo banco'. Il docente rettificherà che in alcune parole il suffisso *-etto* ha un reale effetto diminutivo della grandezza, ma in altre questa alterazione non è percepibile, ed è bene ricordare un'altra norma preziosa:

VI. «La possibilità di esprimere sfumature connotative è riservata alla creazione di forme alterate» (Beccaria 1994: *ad vocem* 'Alterazione'). Le forme alterate portano spesso con sé una «sfumatura affettiva il cui valore intrinseco può essere modificato dal contesto d'impiego» (Beccaria 1994: *ad vocem* 'Alterazione'). Si badi agli alterati derivativi da *lavoro*: *lavoraccio*, *lavorino*, *lavoretto*, *lavoruccio*, *lavorone*. Anche uno stesso suffisso alterante può produrre esiti affettivi diversi: il valore positivo-affettivo di *tesoruccio* («Ti è passata la febbre, tesoruccio mio?») non è equivalente al valore negativo-ridimensionante di *impieguccio* («È un impieguccio che mi dà da vivere con poche mansioni») (Beccaria 1994: *ad vocem* 'Alterazione'; Serriani 1988: § XV.65)<sup>6</sup>.

In questa fase centrale dell'esperimento, si chieda agli studenti di definire le parole e contestualmente il valore delle alterazioni derivanti dai suffissi, tralasciando per ora *bianchetto* (il *quid* della lezione) e *lucchetto*. Si consenta agli alunni di ricorrere al dizionario – anche mediante l'ausilio di telefoni cellulari multimediali o di altre apparecchiature connesse alla rete internet – per permettergli di leggere le definizioni e reinterpretarle parafrasandole. Consultando il dizionario, si accorgeranno che alcuni lemmi (per esempio *rossetto*) sono indicizzati, altri vanno ricercati internamente a un lemma indicizzato (*panetto*), altri ancora non trovano posto tra le pagine del volume (*Carletto*). Rinunciando a trascrivere gli interventi degli alunni della mia classe, di seguito riporto condensato ciò che ho sostenuto io, con l'intento di mediare e correggere il tiro alle loro proposte.

6 Miei gli esempi.



- *Rossetto*. Cosmetico. Indica che il contenitore del cosmetico (cosmetico, in questo caso, di colore *rosso*) è piccolo e quindi anche il contenuto non avrà dimensioni grandi; tuttavia, non si può parlare di un ‘piccolo rosso’.
- *Neretto*. Lemma tipografico/redazionale. È detto anche *grassetto* (derivato dall’inglese *bold*: ‘netto’, ‘contrastivo’, ‘pieno’, ‘corposo’, quindi ‘grosso’, ‘grasso’ intersecato con *neretto*). Non è un ‘piccolo nero’, anche se si distingue dal *nero* che in tipografia è ancor più accentuato (ma, a differenza del *neretto*, può essere usato solo per il tondo e non per il corsivo). A meno che non vogliamo indicare un ‘piccolo uomo’ o un ‘bambino di carnagione scura’.
- *Carletto*. Nome di persona, che non significa ‘piccolo Carlo’. Non è propriamente un diminutivo, ma un nome ipocoristico, un vezzeggiativo, ironico o meno che sia l’uso che ne facciamo: «Sono Carletto, l’ho fatta nel letto» (Corrado, *Carletto*); «Carletto, vieni un po’ qua»; «Dammi il cinque, Carletto!»).
- *Balletto*. È un breve ballo giocoso, non propriamente un ‘piccolo ballo’. Certo, non ha l’apparente sontuosità di un ballo cerimonioso come quello di Capodanno o di un ricevimento di gala, ma non è un piccolo/breve ballo con piccoli passi di danza e una piccola coreografia accompagnati da una piccola musica. Il *balletto*, storicamente, è diventato un termine autonomo: un’azione scenica espressa mediante la danza, determinata temporalmente dalla musica che l’accompagna (Battaglia 1961-2009: *ad vocem*; Treccani 1986-1997: *ad vocem*).
- *Lavoretto*. Questo è forse il primo vero e proprio nome alterato con una funzione diminutiva della grandezza che s’incontra nell’elenco. Non che esistano lavori grandi o piccoli, ma un *lavoretto* è un ‘piccolo lavoro’. Un *lavoretto* indica un lavoro di mansioni e impegni modesti («A scuola abbiamo fatto un lavoretto per Natale»); oppure, di segno opposto, un ‘lavoro minuzioso e accurato’, e proprio facendo dell’ironia su questa accezione, *lavoretto* vale anche ‘lavoro poco pulito, illecito’.
- *Panetto*. Tra i miei alunni, qualcuno ha proposto la definizione scherzosa ‘pane di un etto’. Sta tanto per ‘piccolo pane’, come *panino* e quindi indica una ‘pezzatura piccola di pane’, quanto per la ‘tipologia di confezionamento uniformato’ («Compra un

- panetto di burro»; «Gli agenti hanno sequestrato un panetto di hashish»).
- *Versetto*. Anche questo è forse un vero diminutivo, perché *versetto* è un ‘verso piccolo’, ‘minore’, potremmo dire entro la forma quadrisillaba. Ma l’accezione più comune non è quella metricologica ma quella biblica, dove i *versetti* non sono legati al campo semantico della poesia e spesso corrispondono a frasi più o meno complesse, più o meno lunghe.
  - *Zucchetto*. Per dire una ‘piccola zucca’, oggi si dice *zucchina* (con conseguente bisticcio con lo *zucchini* verde)<sup>7</sup>, che si può chiamare anche *zucchetto* (con spostamento del genere da femminile a maschile). Tuttavia lo *zucchetto* indica altro: per metonimia la *zucca* indica il *cranio*, la *testa*, e lo *zucchetto* è un ‘copricapo emisferico’, che si adagia sulla *zucca-testa-calotta cranica* anch’essa emisferica.
  - *Maschietto*. Significa davvero ‘piccolo maschio’? È un ‘bambino di sesso maschile’. Il suffisso *-etto*, indica una fase dello sviluppo umano più che una dimensione di grandezza. È interessante notare che in questo ambito il genere maschile e femminile sono marcati. L’alterazione con il suffisso *-etto* per identificare un bambino è possibile solo con il maschile; se proviamo con il femminile, otteniamo *femminetta*, con un effetto ben diverso e spregiativo (come spesso accade ai lemmi di area femminile, presupponendo così che ciò che è femminile ha valenza spesso negativa rispetto a ciò che è maschile e ha sempre valenza positiva): «Quella femminetta non ha capito chi sono io!». C’è un altro modo per formare l’età bambina del genere femminile della razza umana: *femminuccia*. È tipica l’opposizione *maschiotti-femminucce* nella polarizzazione dei giochi infantili. Però *femminuccia* ha doppia valenza semantica, positiva e negativa («Che bello, hai avuto [= partorito] una femminuccia!» vs «Carlo, è solo un graffio, non fare la femminuccia!»), mentre *maschiotto* è sempre positivo: solo *maschiaccio* è negativo.

7 *Zucca* e *zucchina* (o *zucchini*), appartengono al genere *Cucurbita*: specie *Maxima* o *Moschata* la prima, *Pepo* la seconda che, proprio perché si mangia immatura, viene chiamata *zucchina/zucchini*, ‘piccola zucca’.

- *Poveretto*. Si torna nuovamente nel campo del non piccolo. *Poveretto* è sì il diminutivo di *povero*, ma si tratta di una *diminutio* morale, di biasimo («Carlo, quel poveretto, ha perso tutti i soldi giocando al casinò») o di vera e propria condanna, anche ironica («Lascialo stare, poveretto, non è capace di giocare con noi»), spesso data dall'inflessione tonale («Poveretto, Carlo non ha capito una parola di quanto gli hai detto: non giocherà più con noi»).
- *Cassetto*. È il diminutivo di *cassa* e quindi vale 'piccola cassa'? Con *cassa* ha in comune il solo fatto di fungere da contenitore. Il *cassetto* è una *cassetta* (questa sì una 'piccola cassa': spia ne sia che il genere è il medesimo), ma con funzioni diverse dal trasporto o dallo stivaggio di una merce. È un contenitore che s'infiltra nel e si sfiltra dal vano di un mobile per riporci oggetti o altro. Che *cassetto* non sia propriamente il diminutivo di *cassa* (tanto meno di \**casso*) ma un nome a sé, ce lo assicura il fatto che da questo lemma, come del resto da molti altri dei nomi in elenco, è possibile ottenere il diminutivo *cassetto* > *cassettino*, ma non dalla supposta base lessicale \**cass-*, per cui non c'è \**cassino*.
- *Banchetto*. È a tutti gli effetti un 'piccolo banco' (*banchino* non esiste, perché genera confusione con *banchina*, femminile, ed è altra cosa), anche se a volte *banchetto* ha sfumature semantiche peculiari. È il caso di *banchetto* nel senso di 'convito' ('banchetto nuziale, funebre, solenne'), e generalmente questo 'piccolo banco' è sfarzoso e per una moltitudine di persone. Si pensi invece a un particolare banco di lavoro: il *banchetto* dell'officina, quel piccolo 'banco per gli operai meccanici'; oppure al *banchetto* di una *bancarella* (ecco un altro diminutivo di *banco*, ma dal femminile *banca* col significato disusato di 'panca', 'banco', in uso solo come regionalismo).
- *Lucchetto*. È il turno della parola che inizialmente era stata accantonata perché abbisogna di spiegazioni linguistiche diverse da quelle definitorie, semantiche e pragmatiche fin qui messe in atto. Ancora una volta il dizionario non manca di offrire agli studenti una risposta sufficientemente completa. *Lucchetto* deriva dal francese *loquet* (XVI sec.), diminutivo del francese antico *loc* che a sua volta deriva dal medio basso tedesco *lūke*

‘chiusura’ (Battaglia 1961-2009: *ad vocem*). Per cui in francese *lucchetto* è già parola diminutiva che è stata importata e adattata nella nostra lingua. Per questo motivo nella base lessicale di *lucchetto* non riconosciamo un significato noto: non siamo più in grado di percepire il diminutivo moderno di una parola francese antica e la sua etimologia sassone.

## 5. Analisi dei dati

E così possiamo giungere a *bianchetto*. Questa parola con valore semantico ‘piccolo bianco’ non restituisce alcun senso. Si può supporre una crasi tra la definizione di *bianchetto* attinente al ‘colore bianco’ e alcuni preparati già esistenti, in passato comunemente usati per cosmesi e cura della pelletteria. La traslazione di significato avviene quando queste parole non sono più di uso comune (non ci si incipria più il volto di bianco, non si portano più le scarpe dal calzolaio, non ci si nutre più della minutaglia ittica) e dal prevalere di un unico tipo di *bianchetto*, ormai predominante: la ‘penna bianchetto’ – o sarà al femminile ‘penna bianchetta’ come ‘penna stilografica’? Ma *bianchetto* indica il contenuto, e quindi: ‘penna (col) bianchetto’ o, semplicemente, ‘bianchetto’.

L’esperimento non è terminato, perché un ultimo lavoro da far svolgere agli studenti è quello di ripartire i nomi dell’elenco in base alle distinzioni individuate lungo il corso dell’esperimento. Con l’aiuto del docente, gli studenti hanno potuto osservare e comprendere che ci sono parole le quali, nonostante l’alterazione data dal suffisso *-etto*, hanno un significato proprio (cioè non diminutivo rispetto a un lemma base), parole che sono invece diminutive a tutti gli effetti e parole che hanno uno *status* ambiguo, misto<sup>8</sup>:

8 Con maggior appropriatezza, Serianni 1988 (§ XV.66) distingue in alterati *vivi*, *lessicalizzati* e *apparenti*.

<i>significato proprio</i>	<i>significato diminutivo</i>	<i>significato misto</i>
bianchetto rossetto neretto balletto versetto lucchetto zucchetto poveretto cassetto	banchetto panetto	Carletto lavoretto maschietto panetto

La ripartizione è sicuramente discutibile, imprecisa, imperfetta: non ha troppa importanza. Meglio privilegiare il percorso che ha portato gli alunni ad accorgersi che il suffisso *-etto* produce esiti lessicali differenti dal mero campo semantico diminutivo e che spiega l'indicizzazione o meno e la presenza o meno di certi lemmi all'interno di un dizionario. Dallo schema ripartitore, è possibile trarre altre due norme linguistiche considerevoli:

VII. Ci sono degli «alterati che si sono lessicalizzati come forme primarie» (Beccaria 1994: *ad vocem* 'Alterazione'): *cassetto*, *balletto*, *neretto*, ma anche *rosone*, *camerino* (Gli ultimi due esempi da Beccaria 1994: *ad vocem* 'Alterazione'). «Il legame etimologico di queste parole», alterate in origine, «con le rispettive basi è ormai perso nella coscienza del parlante nativo» e sono «ormai da considerare come voci primarie del lessico» (Beccaria 1994: *ad vocem* 'Alterazione'; e cfr. qui n. 8).

VIII. Se lessicalizzata, «una certa forma alterata “è esclusa (o almeno evitata nella maggior parte dei casi)”» (Serianni 1988: § XV.68a)<sup>9</sup>: da *cavallo* avremo *cavallino*, *cavalluccio*, ma non *cavalletto* (Serianni 1988: § XV.68a). Altri esempi: se da *gatto* ottengo *gattone*, da *cavallo* non posso ottenere *\*cavallone*, né da *matto* > *\*mattone* (esempi da Serianni 1988: § XV.68a).

Qui, l'esperimento potrebbe giungere al termine. Alla prima ora successiva a mia disposizione con la classe, ho portato agli studenti una fotocopia della pagina con il lemma 'Bianchetto' dal *Grande dizionario italiano dell'uso* (De Mauro 1999-2000) – uno strumento che in ambito scolastico è di certo più funzionale del

9 Serianni 1988 cita Dardano 1978: p. 100.

GDLI, ma che non è reperibile in rete e difficilmente viene acquistato dalle biblioteche di piccole o medie dimensione come da quelle scolastiche:

**Bianchetto** /bjan'ketto/ (bian-chet-to) s., CO [sec. XV; der. di *bianco* con *-etto*] **1a** sostanza bianca confezionata in bastoncini o in soluzione liquida usata per pulitura di accessori di pelle verniciati di bianco: *dare il b. alle scarpe* **1b** liquido bianco coprente utilizzato per la correzione di dattiloscritti **1c** TS edil., polvere bianca a base di calce che viene sciolta nell'acqua e utilizzata per dare una prima mano alle pareti grezze **1d** TS ceram., nell'industria della ceramica, colore bianco a base di ossido di stagno usato come coprente | → mezzamaiolica **1e** OB polvere cosmetica bianca **2** CO spec. Al pl., novellame di alici, sardine e acciughe **3a** TS agr., nome comune di vari vitigni di uva bianca e di alcuni alberi da frutto; anche agg. **3b** CO vino bianco e leggero; bicchiere di vino bianco **4** TS bot. Come., tartufo poco pregiato (*Tuber albidum*) usato per adulterare il tartufo bianco (*Tuber magnatum*) **5** RE tosc., calbigia **6** RE tosc., prataiolo **7** TS numism., bianco in uso a partire dal sec. XIV in Piemonte e Savoia DER. bianchettare SIN. **2** gianchetto **3b** bianchino [...] (De Mauro 1999-2000: *ad vocem*)<sup>10</sup>.

È interessante e rallegrante leggere nell'autorevole GRADIT il *bianchetto* come lo intendono gli studenti – e tutti noi. Con la lettura delle accezioni del lemma, dopo aver lasciato raffreddare gli animi del gioco-esperimento, ho ripercorso le fasi dell'esperimento partendo dall'enunciazione delle norme linguistiche, che quindi trovano validità grazie all'esperienza empirica – e non viceversa. Insomma: prima la *lingua* e i fatti linguistici, poi le *norme*. Solo a questo punto ho considerato davvero terminato l'esperimento. A dire il vero, ho proposto loro di ragionare sulla differenza tra i due suffissi alteranti *-etto* e *-ino*, per comprendere se è possibile osservare differenze morfologiche e semantiche e se se ne può dedurre qualche annotazione di un certo rilievo. *Casa, casina, casetta* e addirittura *casettina*, giacché è pur vero che

IX. «L'alterazione è iterabile attraverso l'aggiunta di più suffissi» (Beccaria 1994: *ad vocem* 'Alterazione'). Per esempio: da *cagna* otteniamo *cagnetto*, da cui possiamo arrivare a *cagnettino*, e da *uomo* >

10 Sciolgo le sigle in maiuscolo onde facilitare la lettura: CO, comune; RE, regionale; OB, obsoleto; TS, tecnico-specialistico. Il GRADIT si compone di sei volumi e si completa con un CD-Rom e una chiavetta USB.

*omaccio* > *omaccione* (esempi da Beccaria 1994: *ad vocem* ‘Alterazione’); *banco* > *banchetto* > *banchettino*.

A che cosa servirebbero due diminutivi e un diminutivo al quadrato se non presentano alcuna differenza? Qui l’esperienza potrebbe ricominciare da capo.

## Riferimenti bibliografici

- Battaglia S., 1961-2009, *Grande dizionario della lingua italiana*, UTET, Torino.
- Beccaria G.L., 1994, *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Einaudi, Torino.
- Dardano M., 1978, *La formazione delle parole nell’italiano di oggi*, Bulzoni, Roma.
- De Mauro T., 1999-2000, *Grande dizionario italiano dell’uso*, UTET, Torino.
- Lo Duca M.G., 2004, *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull’insegnamento della grammatica dell’italiano*, Carocci, Roma.
- Serianni L. 1988, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*, UTET, Torino.
- Treccani G., 1986-1997, *Il vocabolario della lingua italiana*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.
- Zingarelli N., 2004, *Lo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.

## Sitografia

- Battaglia S., 1961-2009, *Grande dizionario della lingua italiana*, UTET, Torino, [www.gdli.it](http://www.gdli.it) (ultima consultazione 19/08/2023).
- Fondazione I Lincei per la Scuola, <https://www.lincedeiscuola.it/> (ultima consultazione 19/08/2023).
- Polo di Udine, I Lincei per la Scuola, <https://scuolasuperiore.uniud.it/polo-lincei/cose-il-polo-dei-lincei> (ultima consultazione 19/08/2023).
- Treccani G., 1986-1997, *Il vocabolario della lingua italiana*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, <https://www.treccani.it/vocabolario/> (ultima consultazione 19/08/2023).

## DA TESTO A TESTO

---





# Culture-specific references in historical musicals: categorisation and translation challenges in the subtitles of *Hamilton*

EMILIA PETROCELLI\*

**Sintesi:** L'interesse nello studio di *Hamilton* nasce dalla maniera in cui questo musical storico esplora le contraddizioni della Rivoluzione Americana, la quale, pur basandosi su principi di indipendenza e democrazia, ha effettivamente perseguito tali ideali solo in parte. La peculiarità del musical risiede soprattutto nella scelta del cast, composto da un ensemble BIPOC (Black, Indigenous, and People of Color), e nell'incorporazione di generi musicali come rap e hip-hop. I personaggi storici della Rivoluzione Americana, tutti bianchi, vengono rappresentati da coloro che furono esclusi dalla partecipazione attiva a quegli eventi. Questo potente messaggio è dunque trasmesso attraverso una forma di "macro realia simbolo" che crea connessioni implicite tra passato e presente. L'impatto comunicativo è ulteriormente potenziato dai riferimenti culturali specifici o realia (Ranzato 2010, 2016; Pedersen 2011), che costituiscono l'oggetto di questo studio, insieme alla loro traduzione nei sottotitoli italiani, prodotti non prima del 2021 sulla piattaforma Disney+.

Dopo aver categorizzato i tipi di realia secondo un adattamento della tassonomia di Díaz Cintas e Remael (2007), la ricerca evidenzia una prevalenza di riferimenti storicamente connotati, e tre macro-aree di

\* Università per Stranieri di Siena, [petrocelli@unistrasi.it](mailto:petrocelli@unistrasi.it).

realia che si intersecano a livello diacronico: il tempo della storia narrata, il tempo della narrazione e un'area intermedia con connotazione diacronica comune.

Utile per l'analisi della traduzione italiana è l'ideazione di una scala di trasparenza, in cui ogni categoria è associata a livelli diversi di trasparenza, valutata in base al tipo di realia e al suo contesto. Dall'analisi emerge l'uso di strategie di traduzione dirette e oblique (Vinay, Darbelnet 1958; Vinay, Darbelnet 2002). Le forme dirette sembrano prevalere per quei realia in cui il significato può essere dedotto dalla conoscenza enciclopedica degli spettatori o da un contesto che ne facilita la trasparenza. La traduzione obliqua sembra invece essere più frequente nel caso di contesti opachi, come i riferimenti microculturali senza contestualizzazione e i riferimenti metaforici o idiomatici.

In generale, i risultati indicano che le strategie di traduzione dirette, indipendentemente dalla trasparenza del contesto, potrebbero non essere sempre adeguate alla comprensione dei realia microculturali sia da parte del pubblico americano sia italiano. Inoltre, le limitazioni imposte dal sottotitolaggio rappresentano un ulteriore elemento per la disambiguazione dei realia. Questa analisi multiprospettica sottolinea la complessità della traduzione dei realia culturalmente e storicamente connotati nei musical storici come *Hamilton*.

**Parole chiave:** Realia, Oggetti culturali, Sottotitoli, Traduzione audiovisiva, Musical storici, Hamilton.

**Abstract:** This research's interest in *Hamilton* arises from how this historical musical explores the contradictions of the American Revolution, which, despite being grounded in principles of independence and democracy, pursued these ideals only partially. The musical's significance lies particularly in the choice of the cast, a BIPOC (Black, Indigenous, and People of Color) ensemble, and in the incorporation of musical gen-

res such as rap and hip-hop. The all-white historical figures of the American Revolution are represented on stage by the legacy of those excluded from active participation in it. This powerful message is thus conveyed through “symbolic macro realia” on stage, which craft implicit connections between the past and the present. This communicative impact is enforced by culture-specific references (CSRs) or realia (Ranzato 2010, 2016; Pedersen 2011), which constitute the object of this study, including their translation in Italian subtitles delivered no later than 2021 on the Disney+ platform.

After categorising types of CSRs according to an adaptation of Díaz Cintas and Remael’s taxonomy (2007), the research highlights a prevalence of “historically loaded” references and three intersecting diachronic macro-areas of CSRs: the time of the narrated story, the time of narration, and an intermediate area with a common diachronic connotation.

A transparency scale is devised to shape the analysis of the Italian translation, where each category signifies nuanced levels of transparency based on the type of CSR and its co-text. The analysis highlights the use of direct and oblique translation strategies (Vinay, Darbelnet 1958; Vinay, Darbelnet 2002). Direct forms seem to prevail for those CSRs whose interpretation can be transmitted through encyclopedic knowledge or a context that aids transparency. Oblique translation, instead, seems to cluster around opaque contexts, such as microcultural references without contextualisation and metaphoric or idiomatic references.

In general, results indicate that direct translation strategies, regardless of the transparency of the context, may not always be adequate to clarify microcultural CSRs, affecting both the target and the source audience. Moreover, the limitations imposed by the subtitling context pose further challenges for the disambiguation of realia. The multi-perspective approach

sheds light on the intricate complexity of translating culturally and historically “loaded” references in a historical musical like *Hamilton*.

**Keywords:** Realia, Culture-specific references, Subtitles, Audiovisual translation, Historical musicals, *Hamilton*.

## 1. Introduction

*Hamilton* is a musical written and directed by Lin-Manuel Miranda. It debuted in 2015 in New York and was broadcast on the Disney+ platform in 2021. More recently, subtitles have been added for the most widely spoken languages, including Italian.

The musical tells the story of Alexander Hamilton, the creator of the economic and financial system that is still in place in the US today. The American War of Independence serves as the historical backdrop for the events, and the revolutionary spirit narrated is enhanced by the seemingly unlikely choice of rap and hip-hop. Interestingly, these musical genres historically represent the artistic expression of distant groups from the world represented by the United States’ founding fathers, marginalised by economic hardship and ethnocultural prejudices. This apparent oddity between the chosen musical genre and the topic is made even more evident by the composition of the cast. The War of Independence, which craved a free state and mind but contradictorily fostered a society of white supremacy and black segregation with slavery, is represented here by a cast entirely made up of black, indigenous, and people of colour (BIPOC from now on). By choosing BIPOC actors, emphasis is given to the covert presence of that part of the population at the time, and dignity and visibility are returned to them, allowing the audience to observe historical events from a different and more elaborate perspective.

These choices encapsulate macro-cultural references that take on symbolic communicative values. The audience intercepts the message through a communicative frame and an iconographic code containing a critique of the so-called American establishment. Hence, delving into how imagery is crafted through culturally loaded references (CSRs) or realia can spark intriguing reflec-

tions: what is the prevalent nature of the cultural references? How transparent can they be to the American audience based on the complex interplay between contextual and microcultural factors? And how transparent are they in the Italian subtitles based on contextual and transcultural aspects?

Realia represent a challenging area in terms of their categorisation and translation, especially when considering genre-specific factors. Therefore, the current study aims to give its contribution by focusing on CSRs within an underexplored genre, namely historical musicals, shown on stage and broadcast with subtitles through streaming services. The goal is to propose a functional description of translation strategies based on the complex nature of the distinctive CSRs of the genre. This involves considering their category, genre-specific factors, context, and transparency level, assessed through a specially tailored gradient.

## **2. Theoretical background**

Realia or culture-specific references (CSRs) are words or expressions related to elements and concepts embedded in a specific culture. These include extra-linguistic elements like traditions, institutions, everyday life objects, specific historical figures or events, and linguistic elements like idioms or vernacular phrases. Finkel (1962), Vlahov and Florin (1969) were among the first ones to highlight the heterogeneous and opaque nature of CSRs, whose characteristics are still to be defined clearly. Due to their culture-bound nature, CSRs may lack direct equivalents in another culture, and it is necessary to know the context they spring from to understand them completely. Some scholars (Aixelá 1996; Leemets 1992) have even considered CSRs untranslatable since they represent concepts and things that another language may not have.

Given their complex nature, the challenges of crafting a definition for CSRs have determined the need to classify them, setting boundaries between those elements which could be regarded as CSRs and those which could not. Chiaro 2009 contributed to the discussion arguing that realia can be either exclusively visual or exclusively verbal or exhibit both visual and verbal characteristics. Díaz Cintas and Remael (2007), among others (Canós 1999; Gui-

not 2001), offered a helpful categorisation of extralinguistic references in audiovisual (AV) texts. They grouped these references under geographical, ethnographic, and socio-political categories but appeared to exclude more inherently textual references. These were instead considered by Pedersen (2005), who distinguished between what could be regarded as “extralinguistic culture-bound references” (ECR), denoting expressions directed at an extralinguistic entity, and “intra-linguistic culture-bound references” such as idioms, proverbs, slang, and dialects. Some scholars (Ruokonen 2010) broadened this category to include allusions and quotations. Moreover, Pedersen subdivided CSRs into three other categories: “transcultural elements”, known globally and retrievable from common encyclopedic knowledge; “monocultural elements”, much more identifiable by the source audience than by the target audience; and “microcultural elements”, known by a small part of the source audience because of their specificity.

An interesting taxonomy gathering coherently most of the aspects proposed above is Ranzato’s (2016). She subdivided *realia* into the two main categories of real-world and intertextual references, focusing more on conceptual than lexical criteria. Four subcategories were included under real-world references: source culture, intercultural, third culture, and target culture references. Intertextual references encompass three subcategories: overt intertextual allusions, covert intertextual allusions, and intertextual macroallusions. Additionally, all of these references can be either verbal or non-verbal, as well as synchronous or asynchronous, the last ones being particularly present in costume dramas and period shows. The interesting element of synchrony in *realia* is based on the idea that references are embedded in a specific culture and in one particular time frame. Consequently, some CSRs have a lifespan and viewers from the same source culture may experience “culture shock” when approaching them. These references become asynchronous when the specific position in time of audiences and/or translators differs from that of the characters in the story.

The complexity surrounding *realia* extends beyond their definition and classification into the field of translation, both from a practical and theoretical perspective. The challenges result from many factors, including the dynamic networks that evolve within

cultures and the difficulty in ensuring that the cultural appeal of CSR is preserved or rightly adapted for the target audience. In that regard, Chiaro (2009) uses the term “translational hurdles” to refer to highly culture-specific references, language-specific features, and areas of overlap between language and culture (songs, rhymes, jokes, etc.). Although it is based on a general study of translation, Vinay and Darbelnet’s (1958, 2002) approach is still one of the most influential also in the field of CSRs. Despite limitations, such as the focus on syntax at the expense of semantics (see Ranzato 2016), the authors outline two distinct and divergent macro-categories of translation: “direct” and “oblique”. Direct translation consists of more equative strategies like borrowing, calque, and literal translation, while oblique translation includes transposition, modulation, equivalence, and adaptation.

Various techniques and strategies have been proposed to translate CSRs (Ivir 1987; Leppihalme 2001, 2011), also in the audiovisual translation (AVT) field. Researchers may disagree on the array of strategies available to translators. However, despite variations in terminology and focus, studies generally offer similar approaches to rendering CSRs in a target language. Among these, Gottlieb (1994, 2009) introduced strategies specific to screen translation, Pedersen (2005) introduced a taxonomy that can be applied to various types of AVT, including subtitling. Meanwhile, Díaz Cintas and Remael (2007) put forward a taxonomy explicitly designed for CSRs in subtitles. Given its relevance in this research, the latter is explained below:

- *Loan*: The word or phrase of the source text (ST) is left unaltered in the target text (TT).
- *Calque*: A literal translation of a CSR, typically used when there is no exact equivalent in the target language (TL).
- *Explicitation*: The text is made more accessible through specification or generalisation.
- *Substitution*: A reference is replaced with another due to technical constraints, deviating more or less from the source.
- *Transposition*: The cultural term is replaced by a term from another culture.
- *Lexical recreation*: Creating a neologism, often necessary when the ST contains a made-up word.



- *Compensation*: A loss in one part of the translation is compensated by an addition elsewhere.
- *Omission*: Sometimes unavoidable due to space-time limitations or the TL's absence of a corresponding term.
- *Addition*: A form of explicitation used when CSRs might cause comprehension problems.

### 3. Methodology

Despite being confined to the examination of realia in *Hamilton*, this research aims to offer initial insights into the general features of CSRs in historical musicals and their translation in subtitling. To do so, Díaz Cintas and Remael's (2007: 201) categorisation of types of realia was adapted to the peculiarity of those that can be traced in a historical musical like *Hamilton*. Some extralinguistic elements were added, and intra-linguistic CSRs like idioms, allusions and quotations were considered. Moreover, given the scholarly allure of the genre, attention was devoted to micro-cultural elements, some of which have a transcultural imprint as opposed to others that instead are USA-specific and, therefore, less accessible by an audience with a different cultural background. Given the focus on realia in a historical musical, it was fundamental to consider the idea of asynchronous references (Ranzato 2014, 2016). CSRs temporally displaced from our current times were analysed by drawing an imaginary timeline from realia embedded in the narrated time to those connected to the time of narration.

As for the analysis of the translations, I will specifically delve into the strategies proposed by Díaz Cintas and Remael (2007: 202), being not only their classification specific for CSRs in subtitles but also particularly detailed and agile. The strategies listed are in order from the most equative to the one comprising the most reformulation. Thus, they were grouped in the two macro sectors of "direct" and "oblique" translation outlined by Vinay and Darbelnet (1958, 2002) to allow for a synthetic view and account for translators' behaviour. In the analysis of translations of CSRs in *Hamilton* subtitles, no specific attention will be devoted to every single strategy (some of which are not even used in the *corpus*). Reflections will instead aim to emphasise the main trends along

a continuum that goes from more equative strategies to others, which require more oblique reformulating strategies.

The hypothesis I propose is that more direct translation forms of realia align with factors like the transparency of the CSR, based on a gradient, shared knowledge of the realia between the source and target cultures, and linguistic or situational contexts that aid understanding the reference. Conversely, forms of oblique translation will be more prominent in the case of opaque references for an Italian audience.

To carry out the study, I used the classification Díaz Cintas and Ramael proposed in 2007 (p. 201), applying modifications to adhere to the peculiarity of the genre analysed, as shown in Tab. 1.

<i>Díaz Cintas and Ramael's taxonomy (2007: 201)</i>		Modifications to the taxonomy for this study	
Geographical References	Objects from physical geography	Geographical References	Objects from physical geography
	Geographical objects		Geographical objects
	Endemic animal and plant species		Endemic animal and plant species
Ethnographic References	Objects from daily life	Ethnographic References	Objects from daily life
	References to work		References to work
	References to art and culture		References to art and culture
	References to descent		References to descent
	Measures		Measures
Socio-Political References	References to administrative or territorial units	Socio-Political References	References to administrative or territorial units

	References to institutions and functions		References to institutions and functions
	References to sociocultural life		References to sociocultural life
	References to military institutions and objects		References to military institutions and objects
			References to historical events or elements
			References to historical figures
			References to historical figures who play the role of characters

Tab. 1 - Modifications to Díaz Cintas and Ramael's taxonomy

As illustrated, the historical nature of the musical opened the door to considering new socio-political parameters in the taxonomy. References were introduced regarding historical events and elements. Moreover, this musical involves the presence of historical figures cited or playing a role in the unfolding events, so these were duly taken into account.

After outlining the characteristics of the CSRs, considerations will be carried out to determine whether and how these connect to the time being narrated, the time of narration, or if they carry no specific diachronic connotation. This analysis aims to help define the macro function of cultural references in the text. For instance, CSRs associated with modernity might be intended to sharpen the viewers' focus on the current situation or evoke empathetic feelings more directly. Similarly, the investigation will prioritise examining the degrees of opacity of these CSRs based on the contexts in which they appear and their roles. All these considerations will inform reflections on the translation of subtitles into Italian.

#### 4. Results: the references used in *Hamilton*

As expected, the analysis of the types of CSRs highlighted the remarkable use of what could be defined as “historically loaded” references: cultural elements, objects, terms, or expressions that carry significant historical and cultural weight within the context and period of narration. Their use can evoke a rich layer of historical understanding and context, making them essential components in the narrative. Overall, the references found are the following.

1. Geographical References.
  - *Places and rivers*: Mount Vernon, Battery, Kips Bay, Harlem, Yorktown, Monticello, Clermont Street, Broadway, Weehawken, Chesapeake Bay, Albany, Potomac, Hudson, New Jersey
2. Ethnographic References
  - *Objects from daily life*: Two pints of Sam Adams, Tobacco, Kettle
  - *References to art and culture*: Fourth of July, Common Sense by Thomas Paine, Free Thoughts on the proceedings of the Continental Congress, Socrates, Icarus, Trinity Church, Washington Monument, Lancelot, Moses, Age of Enlightenment, Protean creator, Scottish tragedy, Macbeth, Banquo, Macduff, Birnam Wood, Dunsinane
  - *References to descent*: Mercer legacy
  - *Measures and currency*: Seven feet, Bucks, Dollar, Penniless, Sixpence
3. Socio-Political References
  - *References to administrative or territorial units*: Coast Guard
  - *References to institutions and functions*: Continental Congress, Cabinet meeting, Bursar, Secretary, Treasury Secretary, Secretary of State, US Constitution, The Federalist Papers, Senate, Princeton, King’s College
  - *References to sociocultural and political life*: Sons of Liberty, In God we trust, Revolutionary manumission abolitionists, Federalists, Democratic-Republican, Veteran
  - *References to military institutions and objects*: Redcoats, Cops, King’s man

- *References to historical events or elements:* Battle of Monmouth, The Federalist Papers, Bill of rights, Constitutional Convention, Founding Father, We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, Betsy Ross' flag, The Reynolds pamphlet, Ten Duel Commandments, The election of 1800, 1789, The Battle of Yorktown 1781
- *References to historical figures:* British Admiral Howe, General Montgomery, Thomas Convey, Nathanael Greene, Henry Knox, Martha Washington, Rochambeau, General Mercer, Philip Schuyler, Theodosia Bartow Prevost Burr, Levi Week, John Jay, John Adams, William Van Ness, Nathaniel Pendelton, Ben Franklin, King Louis
- *References to historical figures who play the role of characters:* Alexander Hamilton, George Washington, Aaron Burr, Marquis De la Fayette, Thomas Jefferson, Hercules Mulligan, King George, Elizabeth Schuyler, Angelica Schuyler, Philip Hamilton, Peggy Schuyler, Maria Reynolds, James Reynolds, John Laurens, Samuel Seabury, Charles Lee, James Madison.

Fig. 1 shows the distribution of reference types in Hamilton.

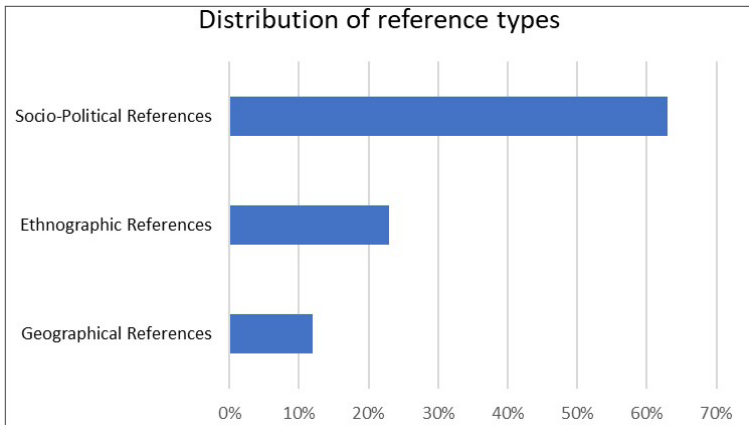


Fig. 1 - Distribution of reference types

Names of transculturally renowned places, like New York, London, France, etc., were taken off the counting. Geographical references occurred solely in place names and rivers. The CSRs

related to work were incorporated into the socio-political context, specifically focusing on institutional functions. This choice was guided by the professions mentioned in the musical, aligning with the broader thematic scope of the socio-political landscape. Many transcultural CSRs possess an intellectual appeal (“Socrates”, “Macbeth”, “Protean creator”, “the Federalist Papers”, “Common Sense by Thomas Paine”, etc.), which is a characteristic feature of the genre. Some occur in idiomatic expressions (e.g., “Ben Franklin with a key and a kite”).

As shown above (Fig. 1), socio-political references are the most widely used. Leaving out the historical figures who play the role of characters, the references to American historical figures outnumber the others, as shown in Fig. 2. There is a meaningful presence of historical events like “the battle of Monmouth”, “the election of 1800”, “the battle of Yorktown 1781”, and documents like the “Bill of Rights”, the “Constitutional Convention”, references to “founding fathers”, “Betsy Ross’ flag”, as well as scholarly quotations, like “We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal”. The learned connotation of all these references is notable, most of which require specific knowledge of the American historical background, as well as transcultural knowledge, given some erudite mentions of “Socrates”, “Moses”, “Proteus”, “Icarus”, and “Macbeth”, of concepts like the “Age of Enlightenment”, or works like “Common Sense by Thomas Paine”.

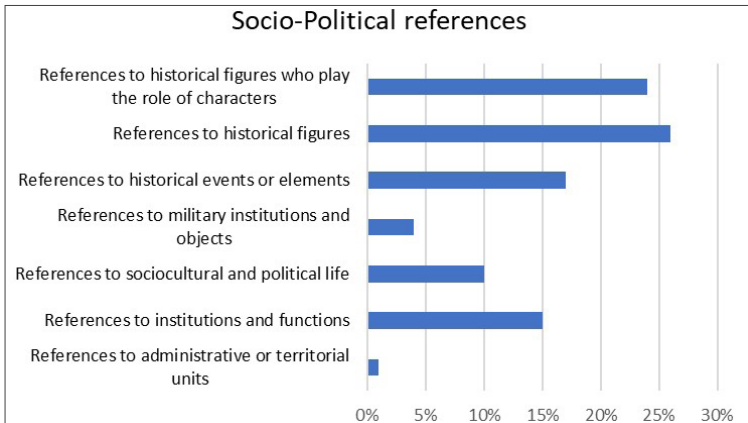


Fig. 2 - Socio-political references

As said before, it is possible to observe a diachronic intertwining in the choice of CSRs, which could thus be placed in a timeline shaped around three macro-areas that intersect along the unfolding of the musical: the time of the narrated story, the time in which it is told, and an intermediate area with a common and nonspecific diachronic connotation. Each CSR was addressed in a macro-area. The result is the following.

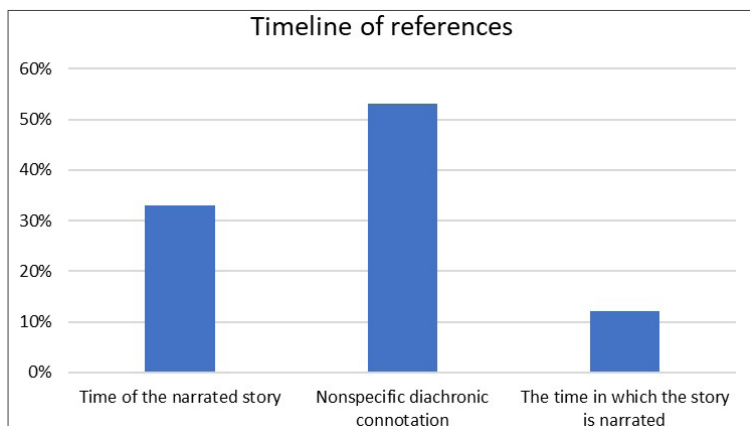


Fig. 3 - Timeline of references

Most CSRs lack a specific diachronic connotation. This might be due to the inherent link between the present and the past. The asynchronous CSRs associated with the time of the narrative come second, aligning seamlessly with the historical essence of the musical. For instance, the mention of the university attended by Hamilton referred to as “King’s College” rather than with its modern name, Columbia, is in keeping with the depicted historical period. As for the CSRs connecting with the time of narration, some involve issues related to linguistic variation, which create a strong contrast with the characters, aiding to create a modernisation of the historical figures, probably to create a higher sense of identification with the plot. In that regard, the two colloquial terms “bucks” and “cops”, pronounced respectively by forefathers Hamilton and Laurens, despite being diachronically and diachronically idiosyncratic with the characters and time of events narrated, align well with the informal register used in rap and hip-hop genres and

with the general communicative style of the musical. Moreover, some CSRs in this group lend themselves to being foretellers of future events. It is the case of the “founding fathers”, an expression first used in 1912 by Harding (Bernstein 2009). This “posthumous expression” is enhanced by the reference to Hamilton being the “ten-dollar founding father”, given that the dollar was introduced in 1792, soon before Hamilton’s death (1804), and that he was put first on a two-dollar bill in 1862. Hamilton only appeared on the ten-dollar bill in 1928 (Guttmann 2022).

As shown below, a somehow asynchronous reference is to “Sam Adams” beer. The origins of this beer – inspired by the founding father Samuel Adams – date back to 1860, so after the death of the character mentioning it, Laurens – who died in 1782.

Laurens: I’m John Laurens in the place to be! Two pints o’ Sam Adams, but I’m workin’ on three, uh!

Another example comes from the narration of the Compromise of 1790, a pivotal agreement in American history made between Alexander Hamilton, Thomas Jefferson, and James Madison. Hamilton secured the federal government’s responsibility to assume and settle state debts. In contrast, Jefferson and Madison secured the placement of the national capital, referred to as the District of Columbia, in the Southern states. The meeting gave rise to speculation about its content (see, for example, Clinton and Meirowitz 2002), which led to Burr’s following lines:

Burr and company: In God we trust. But we’ll never really know what got discussed. Click-boom then it happened.

Burr: And no one else was in the room where it happened.

The expression “In God we trust”, which Burr uses to hint at the deception of this political approach, is an apparent reference to the motto of the United States of America. But the actual motto at the time of narration was “E pluribus unum”, approved in 1782. “In God we trust” first appeared on a coin in 1864 and replaced the former motto only in 1956 (see, for example, Lienesch 2019).

Overall, while the references to the time of the story narrated are necessary to immerse the audience in the proper narrative framework, the other two groups offer an equally important



symbolic value that allows them to delve deeper into the messages conveyed, which hint at the intrinsic connection between past and present.

As observed, the defining characteristic of the CSRs in this musical is their predominantly microcultural, historical and scholarly allure enclosing geographical, ethnographic, and sociopolitical elements. This nature often renders them less immediately accessible to a general audience, particularly those unfamiliar with the American context. One could argue that the transparency of these elements, or how easily they are comprehended or translated, depends on their purpose and the context in which they are employed. This variability, along with the desired impact on the target audience, may necessitate the application of specific translation techniques, a topic that will be explored further.

These considerations led to the design of a scale of transparency (Tab. 2), from CSRs like “the battle of Yorktown 1781”, aimed to locate an event in the narrative’s timeline, to others inserted in idioms or idiomatic forms of expression like “it’s Ben Franklin with a key and a kite”, which detain a symbolic or metaphorical meaning that goes beyond the literal interpretation of their constituent elements. Globally, the scale demonstrates the versatility of references in a narrative, showcasing their ability to serve various purposes, from establishing historical context to infusing cultural richness and linguistic flair, and each category represents a nuanced level of transparency in the engagement with historical, cultural, and scholarly dimensions. Starting from the references that locate events in the narrative, the scale moves to historical figures that become integral parts of the storyline, shaping the plot and adding a layer of authenticity, and then to those only mentioned in the musical, enriching the narrative with a broader historical context. Further, we find some CSRs offering explanations that explicitly deepen the audience’s understanding of the historical administrative or historical processes, thus showing a didascalic aim. For example, Burr explains the “Federalist Papers” explicitly to the audience:

Burr: Alexander joins forces with James Madison and John Jay to write a series of essays defending the new United States Constitution, entitled *The Federalist Papers*.

Down the scale are CSRs used for implicit explanation. For example, it is the context that explains that “Monticello” is home to Jefferson or who the secretaries of State are and how they are approved. What follows are references occurring without specific contextualisation to disambiguate them, whose opacity depends on the viewers’ cultural background necessary to understand them. In order, they are transcultural microcultural references, “overt allusions” (see Ranzato 2016: 223), which establish a scholarly tone that most cultures can have access to, adding layers of authority to the text, as is the case of Hamilton, who refers to Macbeth and its main characters. Microcultural references related to the USA context follow, inserted into the narrative without specific historical-cultural contextualisation. It is the case of *the Constitutional Convention*, with no mention in the co-text of what it is. They might express a specific cultural or societal characteristic, to portray the cultural landscape of the setting.

The necessary levels of inference are heightened in the case of metaphors intertwined with references, which transcend literal meanings beyond the surface to evoke vivid imagery. By adding a conversational allure to the narrative, culture-specific references in idiomatic forms of expression push towards less transparent communication and, as a result, plausibly translation strategies tending to reformulation, given their looser degrees of compositionality alongside their culturally embedded dimension. At the pinnacle of the scale, there are idiomatic expressions that, despite encapsulating transcultural reality, present a context-bound linguistic and cultural amalgamation that is likely to be differently shaped in other languages and cultures.

Geographical, ethnographic, and sociopolitical references	
Context and Purpose	Examples
References to locate events in the narrative’s timeline	The election of 1800 The battle of Yorktown 1781
References to historical figures present in the musical’s plot	Alexander Hamilton: My name is <i>Alexander Hamilton</i> . And there’s a million things I haven’t done, but just you wait, just you wait...

References to historical figures mentioned in the musical	Eliza: Angelica, tell this man <i>John Adams</i> spends the summer with his family. Hamilton: Angelica, tell my wife <i>John Adams</i> doesn't have a real job anyway.
References for disembedded or explicit explanations of administrative or historical nature	Burr: Alexander joins forces with James Madison and John Jay to write a series of essays defending the new United States Constitution, entitled <i>The Federalist Papers</i> .
References for embedded or implicit explanations of administrative or historical nature	Jefferson: I helped Lafayette draft a declaration, then I said, 'I gotta go. I gotta be in <i>Monticello</i> .' Now the work at home begins... Jefferson: It says the President's assembling a cabinet and that I am to be the <i>Secretary of State</i> , great! And that I'm already <i>Senate</i> -approved...
Transcultural microcultural references	Hamilton: I trust you'll understand the reference to another Scottish tragedy without my having to name the play. They think me <i>Macbeth</i> , and ambition is my folly, I'm a polymath, a pain in the ass, a massive pain, Madison is <i>Banquo</i> , Jefferson's <i>Macduff</i> . And <i>Birnam Wood</i> is Congress on its way to <i>Dunsinane</i> . Hamilton; Hard rock like <i>Lancelot</i> Hamilton: We roll like <i>Moses</i> claiming our promised land
Microcultural references related to USA society without specific contextualisation	Hamilton: Sir... I heard your name at <i>Princeton</i> . Burr: Hamilton, at the <i>Constitutional Convention</i> . Washington: I want to warn against <i>partisan fighting</i> . Hamilton: A bunch of <i>revolutionary manumission abolitionists</i> Burr: 'Someone's gotta keep the <i>American promise</i> '

References in metaphors	Burr: How does Hamilton, the short-tempered, <i>protean creator</i> of the <i>Coast Guard</i> , [...] destroy his reputation?
References in idioms or idiomatic forms of expression	Angelica: It's <i>Ben Franklin</i> with a key and a kite! Lee: Go back to plantin' tobacco in <i>Mount Vernon</i> .
Transcultural references in idiomatic expressions	Jefferson: If the <i>shoe</i> fits, wear it. Hamilton: Let's hatch a plot blacker than the <i>kettle</i> callin' the pot...

Tab. 2 - Scale of transparency of CSRs (from the most to the least transparent)

## 5. Results: the translations of CSRs in the Italian subtitles

The analysis is drawn according to the three criteria used for identifying CSRs: their type, the time they relate to, and their degree of opacity. The translation will be observed in light of the strategies applied. These will be divided into two macro groups. One group will consist of all forms of what will be defined as direct translations (Vinay, Darbelnet 1958; Vinay, Darbelnet 2002), such as loans, calques and other forms of literal translation (Díaz Cintas, Ramael 2007); the other will consist of oblique translation, used as a general term encompassing all translation solutions that diverge from direct strategies. Examples of the Disney+ Italian subtitles will be shared to highlight the most significant tendencies in the translation approach in light of the cultural and linguistic characteristics of the references and the context in which they appear. The hypothesis to verify is that the translation of CSRs moves alongside three aspects considered in the transparency scale: more transparent references, shared knowledge of the CSRs between source and target cultures, and linguistic or situational contexts that disambiguate the CSRs. More direct translation techniques will thus be expected to cluster on top of the scale, while more oblique forms will potentially be used for CSRs at its bottom.

## 5.1. Forms of direct translation of CSRs

Direct forms of translation are prevalent for the historically loaded CSRs, which densely connote this musical. First, the historical figures present or just mentioned in the musical are all loans from the source language. This also works for toponyms, as well as names of universities such as “Princeton” or “King’s College”, or well-renowned monuments like “Trinity Church”, which are also translated with other direct solutions, as in the case of the “Washington Monument” (*Monumento a Washington*). The same happens with the references used to contextualise the events narrated; for example, “the election of 1800” and “the battle of Yorktown 1781” are translated with calques: *Le elezioni del 1800* and *La battaglia di Yorktown*.

Other direct translational approaches rely on the shared knowledge of certain references, presuming that the target audience has a foundational understanding of American culture and history. This assumption suggests that viewers can appreciate the musical without additional explanations. Examples include references to historical events, such as the “Bill of Rights”, translated as *Carta dei diritti* into Italian, or cultural elements like the “Fourth of July”, rendered as *4 luglio*. Similarly, references to institutions and functions, like “cabinet meeting” and “Treasury secretary”, are translated as *riunione di governo* and *Ministro del Tesoro*, respectively. Some references to these categories are made explicit by contextualisation. In the case shown below, despite having a renowned reference to the event in Italian (*Convenzione di Filadelfia*), the translator decides to use the term *Convenzione Federale*. By replacing the term “constitutional” with *federale*, the country’s structure during those years is emphasised.

Burr: Hamilton, at the Constitutional Convention:  
 Hamilton: I was chosen for the Constitutional Convention.  
 Burr: There as a New York junior delegate.

Titles of works in the musical are translated using the common translation forms used in Italian. For example, *Senso Comune di Thomas Paine* or *Il Federalista*, which translates the reference to Hamilton’s work, presented by Burr.

Despite being less likely known by an Italian audience, some references tend to be transparent for their didascalic structure and direct translations are applied here, too. The culturally-specific “Sons of Liberty” (*Figli della libertà*) refers to the clandestine organisation in the United States during the War of Independence, dedicated to safeguarding the colonists’ rights and opposing the English homeland along with its taxation laws. The same happens for “The Reynold’s Pamphlet” (*l’Opuscolo di Reynolds*), recognised as the first national sex scandal in U.S. political history since it consists of an extensively detailed confession written by Hamilton about his affair with the married woman Maria Reynolds. Still, along this line, we find a calque in the translation of the didascalic title “Free Thoughts on the proceedings of the Continental Congress” (*Pensieri liberi sugli atti del Congresso Continentale*), which indeed has a much longer title and is a pamphlet written by Samuel Seabury in 1774 to criticise the Continental Congress in defence of the British Crown. Interestingly, no form of institutionalised translation into Italian was found for this work. What must be highlighted is that calques, even when occurring with didascalic structures, do aid the disambiguation of the content of the work but are not necessarily enough for the entire understanding of some microcultural CSRs, which might remain ambiguous. To a lesser extent, this lack of knowledge could also belong to the American audience, just as in the case of “We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal”, a famous sentence from the Declaration of Independence, also translated with direct strategies (*Queste verità sono per sé evidenti, tutti gli uomini sono creati uguali*).

Díaz Cintas and Ramael (2007: 202) highlight that the transparency level of calques differs. This might depend on different factors: the audience knows the historical and cultural specificity of the CSRs; the context or visuals provide assistance; subtitles’ space, which is limited for explanations and does not leave much room for glosses, amplification or addition. Mainly for historical and cultural references like those found in a historical musical, these strategies cannot encapsulate these CSRs’s entire communicative, symbolic, and often inferential value. These references might already be challenging for an American audience without sufficient historical background.

Another example of a calque translation not covering the information necessary for the audience to comprehend the CSRs entirely is “Betsy Ross’ flag” (*la bandiera di Betsy Ross*), the 13-star flag of 1777. Of course, when Burr says: “Leave the battlefield waving Betsy Ross’ flag higher?” it is clear that he is referring to a distinctive kind of flag connected to American independence. However, the interpretation of the type and value of that symbol is left unexplained. Also in this case, the calque is the best option for subtitling translations of this passage, but it does not convey all the cultural value and content connected to the CSRs. Even the concept of “veteran”, a person who has actively served in the military service and has received a discharge, commonly called *veterano*, is quite specific to American culture and not necessarily known by an Italian audience. Another evidence of the non-complete efficacy in the direct translations of these culturally loaded and microcultural references, no matter how didascalical they are, is the particular case of “Ten Duel Commandments”, which gives the name to a song that creates the scenario to a duel involving John Laurens and Charles Lee by delineating the established rules for this type of murderous events. In effect, the actual formalities of the three duels portrayed in the musical are simplified in those commandments since 18th- and 19th-century American duels attended to the Irish Code Duello established in 1777, which consisted of 25 rules. A historical inaccuracy follows because of an understandable avoidance of listing 25 commandments for time and space constraints. The peculiarity of this CSR lies in the fact that despite not referring precisely to an instance from American culture, it works as a connector to various cultural elements: the Irish Code Duello mentioned before, as well as the ten commandments of the Abrahamic religions, and the “Ten Crack Commandments”, a set of guidelines for illegal activities during the 1990s and a homonymous song by the rapper Notorious B.I.G. Obviously, this complex type of reference triggers different levels of understanding even in the American audience, so clearly, a calque into Italian will only partly be functional. Generally, however, these types of didascalically-structured CSRs do not seem to be translated with approaches different from literal translation.

The occurrence of “American promise” was included among CSRs for its substantial historical and social value. In another case, the calque *promessa americana* may not convey its deep and complex symbolic and communicative value. The concept of promise originates from the commitment made by Constitution supporters to antifederalists in 1781-88, which led to the Bill of Rights, comprising 10 amendments incorporated into the Constitution in 1791 (Main 1961), inspired by Jefferson and drafted by James Madison. It is in this historical background context that Burr, in the song 1789, with increasing feelings of rage and envy, declares seeing in Thomas Jefferson an alternative to Hamilton and Washington, who is by some accused of not having respected the American promise (Smith 2012):

Burr: 1789.

How does the bastard orphan, immigrant decorated war vet unite the colonies through more debt? Fight the other founding fathers til he has to forfeit? Have it all, lose it all, you ready for more yet? Treasury Secretary. Washington's the President, ev'ry American experiment sets a precedent. Not so fast. Someone came along to resist him. Pissed him off until we had a two-party system. You haven't met him yet, you haven't had the chance, 'cause he's been kickin' ass as the ambassador to France but someone's gotta keep the American promise. You simply must meet Thomas. Thomas!

The translation of the CSRs is solved with a calque: *Ma qualcuno deve mantenere la promessa americana*. This may not necessarily capture the reference's profound and intricate symbolic significance, which an American audience will more easily understand. In the absence of this knowledge, a viewer might more readily recall the perspective on America's promise expressed in the famous speech delivered by Martin Luther King Jr. at the Lincoln Memorial in 1963:

When the architects of our republic wrote the magnificent words of the Constitution and the declaration of Independence, they were signing a promissory note to which every American was to fall heir. This note was a promise that all men would be guaranteed the inalienable rights of life, liberty, and the pursuit of happiness. It is obvious today that America has defaulted on this promissory note insofar as her citizens of colour are concerned. Instead of honouring this sacred obligation, America has given the Negro people a bad check which has come back marked “insufficient funds”.



The challenges surrounding race and equity within the American promise are effectively conveyed through the bold decision to cast BIPOC individuals in the musical. The visual representation significantly enhances the various implications of “American promise”. However, a comprehensive understanding is challenging for American and Italian audiences, especially for the latter, if solely relying on a literal translation without a grasp of the cultural context. This implies that direct translation strategies, although placed within a context of transparency, are not always sufficient to disambiguate microcultural realia. The challenge extends beyond the target audience and might just as well involve the source audience. However, achieving a profound understanding of this type of CSR is equally challenging to reinforce through expansion techniques or glosses due to the constraints of the subtitling context.

## 5.2. Forms of oblique translation of CSRs

Following Vinay and Darbelnet’s taxonomy (1958, 2002), this study will use the term “oblique” as a superordinate for all translations deviating from direct strategies.

Examining the translation in light of the diachronic interplay of the CSRs used, aligning with three overarching timelines as shown in Figure 3, this seems not to impact the translation strategies adopted regarding the historical value of references per se. It is only worth mentioning that the translators wisely left the reference to “King’s College” as Hamilton’s university and did not change it into what it is called today, i.e. Columbia University. For example, the translations of the two examples mentioned above, “Sam Adams” and “ten-dollar founding father” do not convey specific themes related to their asynchronous connection to the narrative period. Nevertheless, reflections on the translation strategies used can also be made in these cases. In the first instance, the entire propositional structure of the source text: “Two pints o’ Sam Adams, but I’m workin’ on three, uh!” is modulated as *Ho già bevuto due birre. Adesso sono alla terza*, entirely omitting the cultural reference, which would have probably been unclear to an Italian audience with little interest in beer types. It was sensi-

ble not to substitute “Sam Adams” with another beer brand since this would have probably increased the anachronistic link with the time of narration.

Similarly, in the translation of “ten-dollar founding father”, no translation choices reveal consideration of Hamilton’s asynchronous definition concerning the time setting in which the CSRs are placed. It is worth remembering that the musical’s protagonist was featured on the currency long after his death, and the ten-dollar bill itself was introduced in the USA only a few years before he died. Nevertheless, the chosen translation, *Il padre fondatore da 10 dollari* enhances the derogative tone feebly hinted at by Burr in Hamilton’s presentation in the source text. The preposition *da*, which recalls the Italian expressions (*cosa da due lire* and (*cosa/persona da quattro soldi*), is used to stress little economic value in objects and especially little moral value in people.

As for those CSRs included in the timeline, which are nurtured by diachronic choices leaning more towards contemporary language uses and marked by an informal register, it is worth mentioning the example of the translation of “bucks” in the song about Hamilton’s love affair, *Say no to this*.

Hamilton: I gave her thirty bucks that I had socked away, she lived a block away, she said:

Maria: “This one’s mine, sir”.

The term *dollari* was chosen to translate “bucks” (*Le ho dato 30 dollari che avevo da parte*). This substitution inevitably determines some level of semantic reduction since the source term has a distinct connotation rooted in colloquial language, aligning seamlessly with the stylistic register demanded by the musical genre embraced in the production. Opting for “dollari” instead of “bucks”, the translation leans towards an option that lacks the diastatic and diaphasic nuances inherent in the original term.

In line with the transparency scale outlined above, translational phenomena leaning towards oblique strategies seem to cluster when CSRs are used in more opaque visual and verbal contexts, like microcultural references about U.S. society, integrated into metaphors, citations embedded in idioms or idiomatic expressions, or even idiomatic expressions featuring transcultural or informal CSRs.

For example, in the text, we can find some degree of explicitation in the translation of “revolutionary manumission abolitionists”, another historically loaded reference. Manumission pertains to an enslaver setting enslaved people free, whereas abolition involves government actions; the semantic value of the noun phrase is redundant in that both manumission and abolition imply liberation from slavery. An Italian viewer needs to have a decent degree of historical knowledge of American history to interpret the reference fully. The translation tends to aid comprehension by changing the syntactic structure and adding some elements: *rivoluzionari pro manomissione e abolizionisti*. The modifier “revolutionary” becomes a noun, the head of the phrase in Italian, which disambiguates the bulk of content held in this strip of language, that is, the fact that these people are revolutionaries in their propositions. The addition of the preposition *pro* explicates what these revolutionaries were trying to reach, and the conjunction “and”, despite maintaining the redundancy of the source form, stresses the different nuances of this form of revolutionary attempts.

Substitution is used in the chosen translation for “partisan fighting”, which Washington uses in the song *One last time* to warn Hamilton against the risks of having Jefferson in command as a future president of the USA. The Italian subtitles express “partisan fighting” with *lotte intestine*, a hypernym term for internal strife, especially during social or political upheaval periods involving individuals with opposing beliefs. By choosing this term, the translators have evidently tried to prevent potential confusion in the Italian audience with the existing term *lotte partigiane*, which automatically connects to the Second World War era, during which there was significant involvement in the partisan resistance against fascism. In effect, Washington is referring to a completely different rebellion that occurred soon before the resignation of Jefferson, the subject of the discussed song, in 1793, and it is to this kind of partisan fighting that Washington is referring. One of the prevalent misconceptions regarding the American Revolution (Wood 2002; Griffin 2013) is the belief that everything concluded with the British surrender at Yorktown, Virginia, in October 1781. In reality, those Americans who had sympathised with the British and remained Loyalists received the news with bitter resentment.

South Carolina, in particular, experienced an escalation in hostile incidents, where families faced harassment. Partisan raiders claimed dozens of lives.

Consistently with the scale of transparency, oblique strategies are traceable in the expression “In God we trust”, which was analysed above in terms of the connection to the time frame in which the story is told. The United States motto could have been easily translated with a direct strategy like *Confidiamo in Dio*. Still, the translators decided to concentrate the message of the Italian version only on the implication of that expression in English: *Riteniamo che abbia luogo, l'azione*. As highlighted earlier, in saying “in God, we trust”, Burr prematurely foreshadows what would later become the motto of the United States to allude to the illicit concealment of the negotiation topics by the politicians involved. The chosen expression translates only the locutionary act of the message, partially weakening it and entirely omitting its illocutionary force. The weakening lies also in the selected syntactic structure. Although the focus of the propositional unit is enhanced by way of the extraposition of the subject of the noun clause, *l'azione*, the expression *riteniamo che* might probably have been more functional through the use of a more frequent dubitative expression like *chissà cosa è successo davvero*. Moreover, the subject of the verb *riteniamo* aims to include the audience, but the comprehension might not be as straightforward.

The CSR “King’s Men” is also translated with oblique techniques. In the song *Right Hand Man*, where plans are made for the fight for independence, Hamilton suggests hiring: “Some King’s men who might let some things slide”. “King’s Men” refers specifically to those who support the British cause in the American Revolution. The Italian translation involves the use of the hypernym *infiltrate*, and no mention or rearrangement of the American cultural reference is made: *Ci servono degli infiltrati. Uomini pronti a farsi sfuggire cose*.

“So sing a song of sixpence” includes two CSRs: the English currency and the reference to an eighteenth-century nursery rhyme. The inclusion of this reference in the song “Stay alive” is to be found in the song’s context. It addresses how merchants failed to support the American army with war equipment, showing fa-

bourgeoisism towards the English and accepting money exclusively from them. The king in the nursery rhyme might symbolise the affluent English royals who were well-prepared for the colonial war, in contrast to the struggling U.S. army:

Hamilton: I have never seen the General so despondent. I have taken over writing all his correspondence. Congress writes, "George, attack the British forces". I shoot back, we have resorted to eating our horses. Local merchants deny us equipment, assistance, they only take British money, so sing a song of sixpence.

The translation results in a semantic reduction in that it involves choosing the more general term *scellino* (*I mercanti locali non ci danno alcuna assistenza. Accettano solo denaro inglese, Gloria allo scellino*), leading to the omission of the specific cultural context associated with the English nursery rhyme. However, the choice of *scellino* maintains a connection to the British kingdom. The decision is supposedly influenced by the time and space constraints of subtitling and the consideration of the potential lack of understanding by the new audience.

Overall, replacing culture-specific references with more familiar ones for the target audience does not seem to be prevalent in the Disney+ translation of *Hamilton*. It is worth citing the case of transposition with the translation of "seven feet" as *a pochi metri*. Rather than a complete transposition of the measurement (2.1 meters), the decision was made to simplify by excluding the precise numerical value, potentially to enhance fluidity and reduce specificity, but determining a loss of semantic precision.

Navigating towards references embedded in idioms or idiomatic expressions, we encounter a higher occurrence of oblique strategies on the transparency scale. Another example of transposition, for instance, is Lee's expression when hoping Washington would leave command.

Lee: The best thing he can do for the revolution is turn n' go back to plantin' tobacco in Mount Vernon.

translated into Italian with:

Lee: Se vuol fare qualcosa per la rivoluzione, torni a Mount Vernon alla sua piantagione.

If the ethnographic reference “Mount Vernon” is rendered with a loan, the expression plantin’ “tobacco” is reduced to the one-word expression *piantagione*, which directly connects to the mental framework of the Italian audience of enslaved Africans working on American plantations of the South. Still, it loses the specific reference to the type of plantations, tobacco, which increases the cultural specificity of the reference.

In the third song of the musical, “My Shot”, as Hamilton encourages his new allies to fight for their shared cause, he employs an interesting idiomatic expression with transcultural references: “Let’s hatch a plot blacker than the kettle callin’ the pot” (Spears 2005: 513). The phrase ingeniously plays with the idiom, “the pot calling the kettle black”, implying hypocrisy. While the lyrics creatively twist this idiom, its meaning could involve wordplay related to “hatch a plot” (making a plan) and the various meanings of “blacker”. It is important to note that interpretations may vary. Still, this expression might cleverly allude to U.S. historical events marked by hypocrisy and the casting of actors of colour in roles traditionally portrayed by white figures, symbolising the American melting pot. What is retained in the Italian translation, *Elaboriamo una trama più nera della pece* (“let’s hatch a plot blacker than pitch”), is relatively limited compared to the nuanced meanings suggested in the English expression. The reference to the original idiom is lost, given its cultural and linguistic specificity. Moreover, there is no alternative CSR for the term “pot” and its supposed connection to the melting pot. The term *pece* (pitch) substitutes for “kettle”, still allowing for a reference to the black community.

Some reflections can be drawn in regards to the idiomatic expression “Ben Franklin with a key and a kite” that Angelica pronounces in the song *Satisfied* as follows:

Angelica: So this is what it feels like to match wits with someone at your level! What the hell is the catch? It’s the feeling of freedom, of seein’ the light, it’s Ben Franklin with a key and a kite! You see it, right?

The idiom references a historical figure of the time. Despite Benjamin Franklin’s significant historical role as one of the founding fathers, he is mentioned limitedly in the musical, probably

because his influence on Hamilton's life and career might not have been prominent. Besides contributing to US independence, Franklin is famous for his Key Experiment, which involved investigating lightning and electricity using a key and a kite. When Angelica says: "You see it, right?" only one of several lanterns hanging from the lighting grid lights up, creating a sense of the electric atmosphere during her first meeting with Hamilton. The idiom's translation is as follows: *Vedi la luce. È Ben Franklin con una chiave e un aquilone*. Unlike other idiomatic expressions featuring CSRs, this one is translated with a direct method. Additionally, the expression "You see it, right?" is omitted, likely due to the subtitle's redundancy and space constraints. Translating this expression into a different set of cultural and, especially, historical references that would be more transparent for an Italian audience could have been challenging for the translators. However, even for an American audience, interpreting this expression might pose difficulties, as it requires a certain level of knowledge about Franklin and general U.S. history. Consequently, these direct strategies only partially mitigate the opacity for the Italian audience.

An example of the presence of transcultural CSRs embedded in idiomatic expressions linked to the historical events and interpretations narrated is "If the shoe fits, wear it", uttered by Jefferson in the song *Cabinet Battle #1* while expressing his discontent with Hamilton's proposal to create a national bank and assume state debt to help out the central government gather some money and pay off all the states' debts. Jefferson reacts like this:

Jefferson: Ooh, if the shoe fits, wear it. If New York's in debt why should Virginia bear it?

The idiomatic expression is used to convey to someone that they should accept criticism from others, but this meaning is entirely different in the Italian translation that follows:

Jefferson: Mostrateci la vostra vera faccia. Se New York è indebitata, perché fa pagare la Virginia?

The rearrangement of the source text paves the way for a different interpretation of Jefferson's communicative intentions. *Mostrateci la vostra vera faccia* is, in fact, a figurative way of asking

someone to reveal their true intentions, character, or nature. It is used when there is suspicion or doubt about someone's sincerity or when one wants transparency and honesty from another person. Also, the reference to the shoe is reinforced by Hamilton when later he says:

Hamilton: Hey, turn around, bend over, I'll show you where my shoe fits.

This expression serves to make Hamilton reinforce his point that the only reason Jefferson's state was not in debt was that it enslaved people. The translation into Italian this time transposes the meaning by recalling an idiom with an expletive tone but reiterating the misuse of the reference to the shoe:

Hamilton: Ve lo dico io dove mettere le vostre teorie.

## 6. Conclusions

This research aimed to explore the prevalent nature of cultural references in the musical *Hamilton*, their transparency for both American and Italian audiences, and the translation strategies employed, considering the target culture specificities and the constraints of subtitles. The study identified a considerable use of "historically loaded" references, deeply embedded with cultural weight. A diachronic analysis revealed an intertwining of CSR choices along three macro-areas intersecting the musical's unfolding: the time of the narrated story, the time of narration, and an intermediate area with a common diachronic connotation. Most CSRs lacked a specific diachronic connotation, aligning seamlessly with the historical essence of the musical, stressing the natural connection between present and past. Some CSRs associated with the time of narration involve linguistic variations, establishing a contrast with the historical characters, which contributes to the modernisation of historical figures, likely aimed at fostering a greater sense of identification with the plot. Additionally, some CSRs in this category serve as indicators of future events.

The "historically loaded" and "scholarly" CSRs in *Hamilton* present challenges in transparency, especially for audiences unfa-



miliar with the American context. A transparency scale was devised to analyse the translation into Italian, showcasing the versatility of references in serving various purposes, from establishing historical context to infusing cultural richness and linguistic flair. Each category signifies a nuanced level of transparency in addressing historical, cultural, and scholarly dimensions. The analysis was conducted based on the three criteria used to identify CSRs: the type of CSR, the time it pertains to, and its degree of opacity.

The research scrutinised translation strategies, distinguishing between direct methods of translation (loans, calques, and literal translations) and oblique ones. Direct forms of translation prevailed for more transparent contexts of showcasing those historically loaded references whose comprehension can rely on shared knowledge. It is the case of references aimed at locating events within the narrative timeline and providing descriptive details; historical figures, both those actively involved in the musical's plot and others mentioned; explicit explanations of historical events, either disembedded or embedded within the narrative; contextualised microcultural references.

Oblique strategies clustered around more opaque contexts, such as microcultural references without contextualisation, especially those encompassing U.S. society, references in metaphors and idioms.

Findings indicate that, despite the transparency of the context, direct translation strategies might not consistently suffice to elucidate microcultural CSRs, impacting both the target and source audiences. Furthermore, the constraints within the subtitling context pose challenges for disambiguation.

One limitation of this study lies in the lack of comparison with the CSRs used in some other types of historical musicals and their translation, which opens new avenues of research. However, the findings emphasise the role of shared knowledge, context assistance, and limited subtitle space in influencing translation choices. The nuanced approach in the analysis sheds light on the multifaceted complexity of translating historically and culturally rich references, especially in a historical musical like *Hamilton*.

## Acknowledgements

My initial interest in Hamilton was sparked by the enthusiasm of my students for the musical, particularly graduate student Virginia Di Carlo, who explored the subject in her Master's thesis at the University for Foreigners of Siena, taking the initial steps with me in this research area. As she conceived and drafted her work, the reflections I offered to enhance Virginia's analytical perspective paved the way for the research I later pursued autonomously, presented here. It is only fair to express gratitude to Virginia for introducing me to *Hamilton* and allowing me to review her initial findings, which contributed to my work.

## Bibliography

- Aixelá F. J., 1996, "Culture-specific items in translation", in R. Álvarez and M. Carmen-África Vidal (eds.), *Translation Power Subversion*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 52-78.
- Bernstein R. B., 2009, *The Founding Fathers Reconsidered*, Oxford University Press, Oxford.
- Caimi A., Perego E., 2002, "Sottotitolazione: lo stato dell'arte", *RILA – Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* vol. 34 (I-II), pp. 19-51.
- Canós R. A., 1999, *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*, Ariel, Barcelona.
- Chiaro D., 2009, "Issues in audiovisual translation", in J. Munday (ed.), *The Routledge Companion to Translation Studies*, Routledge, London, pp. 141-165.
- Clinton J.D., Meirowitz A., 2002, "The Fruit of Jefferson's Dinner Party: Roll Call Analysis of the Compromise of 1790 with Substantive and Relational Constraints", Conference Proceedings of the Centre for the Study of Democratic Politics, July 12 2002, in [https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:n\\_Juu4rK8IIJ:scholar.google.com/&hl=it&as\\_sdt=0,5](https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:n_Juu4rK8IIJ:scholar.google.com/&hl=it&as_sdt=0,5) (ultima consultazione 20/12/2023).
- Diaz Cintas J., Remael A., 2007, *Audiovisual Translation: Subtitling*, St. Jerome Publishing, Manchester.

- Di Carlo V., 2023, *Gli elementi culturospecifici nella traduzione audiovisiva: Hamilton, il musical*, Tesi magistrale nel corso di laurea magistrale in scienze linguistiche e comunicazione interculturale, Università per Stranieri di Siena.
- Finkel A.M., 1962, “Ob avtoperevode”, *Teorija i Kritika Perevoda, Leningrad, Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta* vol. 1, pp. 104-125.
- Gottlieb H., 1994, “Subtitling: diagonal translation”, *Perspectives: Studies in Translatology* vol. 1 (2), pp. 101-121.
- Gottlieb H., 2009, “Subtitling against the current: Danish concepts, English minds”, in J. Díaz Cintas (ed.), *New Trends in Audiovisual Translation, Multilingual Matters*, Bristol, pp. 21-43.
- Griffin P., 2013, “American Revolution”, in *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements*, Wiley Online libraries, pp. 1-9.
- Guinot S.L., 2001, *Subtitulació i referents culturals. La traducció com a mitjà d'adquisició de representacions socials*, PhD thesis, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Guttman R., 2022, “A Short History of the Dollar Standard”, in *Multi-Polar Capitalism*, Macmillan, Palgrave, pp. 73-116.
- Ivir V., 1987, “Procedures and strategies for the translation of culture”, *Indian Journal of Applied Linguistics* vol. 13 (2), pp. 35-46.
- Leemets H., 1992, “Translating the ‘untranslatable’ words”, in H. Tommola, K. Varantola, T. Salmi-Tolonen, J. Schopp (eds.), *Papers Submitted to the 5th EURALEX International Congress on Lexicography, in Tampere, Finland, Part 2*, University of Tampere, Tampere, pp. 473-478.
- Leppihalme R., 2001, “Translation strategies for realia”, in P. Kukkonen, R. Hartama-Heinonen (eds.), *Mission, Vision, Strategies, and Values*, Helsinki University Press, Helsinki, pp. 139-148.
- Leppihalme R., 2011, “Realia”, in Y. Gambier, L. van Doorslaer (eds.), *Handbook of Translations Studies*, Benjamins, Amsterdam, pp. 126-130.
- Lienesch M., 2019, “‘In God We Trust’: The US National Motto and the Contested Concept of Civil Religion”, *Religions* vol. 10 (5), p. 340.
- Main J.T., 1961, *The Antifederalists: Critics of the Constitution, 1781-1788*, University of North Carolina Press.

- McCarter J., Miranda L.M., 2016, *Hamilton – The Revolution*, Little Brown, London.
- Pedersen J., 2005, “How is culture rendered in subtitles”, in *MuTra 2005 – Challenges of Multidimensional Translation*, Conference Proceedings, vol. 18.
- Pedersen J., 2011, *Subtitling Norms for Television: An exploration focusing on extralinguistic cultural references*, Benjamins, Amsterdam.
- Ramière N., 2006, “Reaching a foreign audience: cultural transfers in audiovisual translation”, *The Journal of Specialised Translation* vol. 6, pp. 152-166.
- Ranzato I., 2010, *La traduzione audiovisiva: analisi degli elementi culturospecifici*, Bulzoni, Roma.
- Ranzato I., 2014, “Period television drama: culture specific and time specific references in translation for dubbing”, in M. Pavesi, M. Formentelli, E. Ghia (eds.), *The languages of dubbing. Mainstream audiovisual translation in Italy*, Peter Lang, Bern, pp. 217-242.
- Ranzato I., 2016, *Translating Culture Specific References on Television: The Case of Dubbing*, Routledge, New York/London.
- Ruokonen M., 2010, *Cultural and Textual Properties in the Translation and Interpretation of Allusions: An Analysis of Allusions in Dorothy L. Sayers’ Detective Novels Translated into Finnish in the 1940s and the 1980s*, PhD thesis, University of Turku, Turku.
- Smith T., 2012, *A Pact with the Devil: Washington’s Bid for World Supremacy and the Betrayal of the American Promise*, Routledge, New York/London.
- Spears R., 2005, *Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs*, The McGraw-Hill Companies, New York.
- Vinay J.P., Darbelnet J., 1958, *Stylistique Comparée du Français et de l’Anglais*, Didier, Paris.
- Vinay J.P., Darbelnet J., 2002, “A Methodology for Translation”, in L. Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader*, Routledge, London, pp. 128-137.
- Vlahov S., Sider F., 1969, “Neperovodimoe v perevode. Realii”, *Masterstvo perevoda* 6, pp. 432-456.
- Wood G. S., 2002, *The American Revolution: A History*, Modern Library, New York.



# L'apporto della linguistica dei corpora all'analisi contrastiva della fraseologia in italiano e in francese. Il caso di *a(d) occhio nudo* e *à l'œil nu*

---

COSIMO DE GIOVANNI\*

**Sintesi:** Questo contributo si propone di illustrare i risultati di un'analisi condotta su due corpora monolingui di terza generazione (i *TenTen*), in italiano e in francese, sulle locuzioni avverbiali *a occhio nudo* e *à l'œil nu*. Le locuzioni avverbiali, come la maggior parte delle altre locuzioni a funzione grammaticale, e cioè che si comportano allo stesso modo di unità grammaticali, sono poco considerate, rispetto alle altre unità fraseologiche (quali le espressioni idiomatiche, le collocazioni, ecc.) e vengono considerate delle unità linguistiche marginali. Al di là degli studi in ambito lessicologico e sintattico, abbiamo notato che la pratica lessicografica, sia monolingue che bilingue, continua a prestare poca attenzione alle locuzioni avverbiali (poche informazioni di tipo pragmatico e incertezza nella modalità di accesso alle espressioni). Con l'applicazione dell'approccio della linguistica dei corpora, e in particolare di una parte del modello delle *extended units of meaning*, abbiamo voluto verificare il reale comportamento delle due locuzioni scelte all'interno dei corpora. Abbiamo analizzato i due corpora utilizzando *Sketch Engine*. Dapprima abbiamo cercato le concordanze contenenti le locuzioni nelle due lingue, in seguito, con un'appro-

\* Università degli Studi di Cagliari, [cdegiovanni@unica.it](mailto:cdegiovanni@unica.it), [cosimodegiovanni@gmail.com](mailto:cosimodegiovanni@gmail.com).

sita funzione dello strumento, abbiamo ricostruito il profilo collocazionale delle espressioni. Infine, siamo passati all'analisi di un ristretto campione di collocati. Scopo di quest'ultima analisi era quello di individuare dei pattern preferenziali sia lessicali che grammaticali associati alle due locuzioni.

**Parole chiave:** Locuzioni avverbiali, Linguistica dei corpora, *Extended units of meaning*, Profilo collocazionale, Fraseologia.

**Abstract:** This article aims to illustrate the results of an analysis conducted on two third-generation monolingual corpora (*TenTen*), in Italian and French, focusing on the adverbial phrases *a occhio nudo* and *à l'œil nu*. Adverbial phrases are often overlooked compared to other phraseological units (such as idiomatic expressions, collocations, etc.), and are considered marginal linguistic units. Beyond studies in the lexicological and syntactic field, we have noticed that both monolingual and bilingual lexicographic practices continue to pay little attention to adverbial phrases (little pragmatic information and uncertainty in the way in which expressions are accessed). In applying the *corpus* linguistics approach, specifically using a segment of the *extended units of meaning model*, our objective was to examine the actual behaviour of the two phrases in the corpora. We conducted the analysis using *Sketch Engine*. First, we looked for the concordances containing the phrases in the two languages; then, with a specific function of the tool, we reconstructed the collocational profile of the expressions. Finally, we moved on to the analysis of a small sample of placements. The aim of this last analysis was to identify both lexical and grammatical preferential patterns associated with the two phrases.

**Keywords:** Adverbial phrases, *Corpus* linguistics, *Extended units of meaning*, Collocational profile, Phraseology.

## 1. Introduzione

In questo contributo ci occuperemo di analizzare la locuzione avverbiale italiana *a occhio nudo* e quella francese à l'œil nu, adottando l'approccio della linguistica dei corpora.

Nella tradizione lessicografica italiana e francese, le locuzioni avverbiali, e non solo, non beneficiano di molta attenzione: assenza di lemmatizzazione autonoma, difficoltà di accesso alle informazioni codificate, poca coerenza nell'uso delle marche grammaticali, assenza o povertà di esempi (Heinz 1993; Marellò 1996; Casadei 2001).

Ad esempio, nel caso della nostra locuzione, nei dizionari generali italiani e francesi, possiamo trovarla o sotto il lemma di ciascuno dei due elementi lessicali che la compongono (*Le Robert*, *Trésor de la langue française informatisé*, *Il dizionario della lingua italiana De Mauro*, *Grande Dizionario Italiano* e *Vocabolario Treccani*) oppure sotto il lemma di un solo elemento lessicale, nel nostro caso del sostantivo (*Larousse*)<sup>1</sup>. Ancora, sempre per i monolingui, solo due dizionari forniscono qualche esempio – sotto il lemma “nudo” il *Vocabolario Treccani* e sotto entrambi i lemmi il *Grande Dizionario Italiano* – e solo un dizionario, il *Grande Dizionario Italiano*, distingue l'uso concreto dall'uso figurato della locuzione. Nei dizionari bilingui, invece, la locuzione è registrata o sotto il lemma del sostantivo, in entrambe le lingue (*Larousse* bilingue) oppure sotto il solo lemma dell'aggettivo, di una sola lingua (*Garzanti* bilingue) dove, oltre all'equivalente, non è fornita nessun'altra informazione<sup>2</sup>. Se per alcuni dizionari le due unità linguistiche sono delle “locuzioni avverbiali” o delle semplici “locuzioni” (a volte abbreviate nelle forme *loc. avv.* o *loc.*), in altri casi non vi è traccia della marca grammaticale.

I risultati che riporteremo in questo contributo provengono da un'analisi realizzata su corpora comparabili, in particolare su quelli di terza generazione, della famiglia dei Web-corpora, ovvero quei corpora creati a partire da testi reperiti dalla rete ed elaborati

1 Di tutte le opere lessicografiche abbiamo consultato la versione online.

2 Per una idea sul trattamento delle locuzioni nei dizionari, si veda Marellò (1996) e Rey (1997).



(De Giovanni 2021). I corpora, *TenTen20*, italiano (*itTenTen20*)<sup>3</sup> e francese (*frTenTen20*)<sup>4</sup>, saranno interrogabili attraverso le funzionalità di *Sketch Engine* (cfr. Kilgariff *et al.* 2014; Gatto 2009). L'approccio che adotteremo sarà quello della linguistica dei corpora, in particolare ci ispireremo al modello delle *extended units of meaning* (unità estese di significato oppure UES), che tratteremo nel prossimo paragrafo. Seguirà nell'ultima parte dell'articolo una breve analisi comparativa sulla base dei risultati ottenuti.

## 2. L'approccio della linguistica dei corpora e le UES

La storia della linguistica dei corpora ha origine nella *London School* di Daniel Jones e di John Rupert Firth. Gli appartenenti a questa scuola si caratterizzano per una serie di tratti comuni: una formazione in fonetica – Jones fu uno dei fondatori dell'Associazione fonetica internazionale, di cui fu presidente per più di 10 anni –, un interesse per le lingue non europee, lo studio del linguaggio parlato e una particolare attenzione alla linguistica applicata. Negli anni Sessanta, con la costituzione dei primi corpora informatizzati, i linguisti di seconda e terza generazione della *London School*, in particolare Randolph Quirk M. A. K. Halliday e John Sinclair, mettono in pratica le intuizioni di Firth, ereditate dalla tradizione empirica britannica (tra le altre, i concetti di contesto situazionale, di collocazione, di senso, ecc.). Ad oggi, Sinclair è considerato il principale continuatore della corrente firthiana. A lui si deve la reinterpretazione del concetto di collocazione, la nascita dell'approccio contestualista dei corpora e, sul finire degli anni 90, in particolare con un suo scritto del 1996, l'introduzione del modello delle UES. Tale modello sarà in seguito ripreso in particolare da Tognini-Bonelli (1996; 2001), Stubbs (2002), Rundell (2018) e da altri linguisti. L'introduzione delle UES costituisce un punto di svolta nello studio della lingua e delle lingue, ponendo una particolare attenzione ai fenomeni fraseologici. Infatti, dalle

3 Costituito da testi raccolti da Internet tra novembre 2019 e dicembre 2020, il corpus contiene 14.514.566.714 *tokens* e 12.451.734.885 *types*.

4 Il corpus, contenente 17.805.103.451 *tokens* e 15.115.914.647 *types*, è costituito da testi che sono stati scaricati tra il 2019 e il 2021.

sue analisi su grandi corpora, Sinclair ha potuto confermare che non è la parola l'unità di significato, ma combinazioni di più parole. Questo lo ha portato perciò a ipotizzare che il parlante di una lingua abbia a sua disposizione delle strutture pre-costruite, i cui elementi sono selezionati sulla base di vincoli lessicali, secondo l'*idiom principle* (Sinclair 1991)<sup>5</sup>.

Il modello delle UES rappresenta in maniera chiara quattro tipi diversi di co-selezione tra la parola e il suo co-testo linguistico. Viene dapprima la *collocazione*, vale a dire la co-selezione di due o più parole<sup>6</sup>, costituita dal *nodo*, ossia la parola scelta, e dai suoi *collocati*. Il modello comprende la *colligazione*, una co-selezione a livello grammaticale tra il nodo e una categoria grammaticale. Terzo componente è la *preferenza semantica*, ossia la co-selezione tra il *nodo* e parole appartenenti allo stesso campo semantico. Infine, per *prosodia semantica* s'intende il significato connotativo (positivo o negativo) di una parola trasferitole dai campi semantici dei suoi collocati abituali. Louw la definisce come "a consistent aura of meaning with which a form is imbued by its collocates" (Louw 1993: 157), nel senso che una parola è influenzata dai contesti abituali nei quali è posta; in contesti abituali negativi, positivi o neutri, la parola avrà a sua volta una prosodia semantica negativa, positiva o mista (Louw 1993; Partington 2004; Hauser *et al.* 2023)<sup>7</sup>. In questo articolo verranno analizzate solo tre delle quattro componenti del modello, ossia collocazione, colligazione e preferenza semantica.

### 3. Analisi dei dati e risultati

#### 3.1. *A(d) occhio nudo*

Nonostante i dizionari monolingui italiani consultati registrino la sola forma *a occhio nudo*, il *corpus* da noi analizzato presenta

- 5 Quest'ultimo, secondo il linguista, si oppone all'*open choice principle* dove le parole sono trattate come unità di significato indipendenti, la cui scelta è vincolata da sole regole grammaticali (Sinclair 1991).
- 6 In questo caso, il concetto di *collocazione* da intendersi in senso più ampio che differisce dalla definizione di collocazione intesa in ambito fraseologico.
- 7 Stubbs (2001) e Partington (2014) preferiscono invece parlare di "discourse prosody" e di "evaluative prosody".

anche la variante *ad occhio nudo* e il plurale di entrambe le forme; anche quest'ultimo non è menzionato nelle opere lessicografiche. Nella tabella sottostante riportiamo ciascuna forma individuata con i relativi valori numerici, quali la frequenza assoluta e la frequenza relativa, fornite direttamente dalla piattaforma Sketch Engine<sup>8</sup>.

Parola	Frequenza assoluta	Frequenza relativa	Parola	Frequenza assoluta	Frequenza relativa
<i>ad occhio nudo</i>	16 963	1.17	<i>ad occhi nudi</i>	82	<0.01
<i>a occhio nudo</i>	10 453	0.72	<i>a occhi nudi</i>	64	<0.01

Tab. 1 - Dati statistici sulla frequenza della UF italiana ricavati da Sketch Engine

Come si può osservare, nel caso delle due forme al singolare, il valore della loro frequenza relativa sta ad indicare che si hanno maggiori probabilità di incontrarle nel *corpus*, al contrario di quanto avviene per le rispettive forme plurali.

Con un'apposita funzione di *Sketch Engine* è possibile estrarre le collocazioni dalle concordanze generate dal *corpus* e individuare i collocati all'interno di una finestra compresa tra le 3 e le 5 parole<sup>9</sup>. Per la nostra analisi, abbiamo optato per una finestra 3:3. I collocati riportati nella tabella in Appendice A sono filtrati con il criterio del LogDice score (terza colonna), accompagnati da un altro dato statistico prodotto da Sketch Engine, ovvero il numero totale di occorrenze del collocato all'interno dell'intervallo selezionato (seconda colonna). Il LogDice è un indice di misura atto a determinare la frequenza di una parola in un *corpus* in rapporto alla frequenza con

- 8 La frequenza assoluta si riferisce al numero di occorrenze o risultati. Si tratta di una cifra assoluta che viene calcolata senza ricorrere a una formula specifica. La frequenza relativa si riferisce invece al numero di occorrenze (hit) di un elemento per milione di *token*. Per maggiori informazioni sui due indici di frequenza si vedano Spina (2001) e Freddi (2014).
- 9 C'è un certo consenso, ma non assoluto, sul fatto che le collocazioni significative si trovano solitamente in un intervallo di 4 parole a destra e a sinistra. Questo potrebbe valere in particolare per la lingua inglese (Jones, Sinclair 1974), ma, in ogni caso, la distanza collocativa potrebbe essere compresa tra le 3 e le 5 parole ai due lati del nodo (Spina 2001).

cui appare in associazione ad altre parole e alle volte in cui appare da solo. Il valore massimo dell'indice non può essere superiore a 14, ma è solitamente inferiore a 10. La collocazione non ha nessuna rilevanza statistica con un indice pari o inferiore a 0 (cfr. Rychlý 2008). Il LogDice, assieme alle altre misure statistiche in uso nella piattaforma (Log-likelihood, Mutual Information, T-score, ecc.), costituisce un metodo empirico per quantificare e identificare le collocazioni (cfr. Evert 2008).

Facciamo notare sin da subito che le due forme al singolare della locuzione condividono lo stesso set lessicale, costituito da aggettivi, verbi e sostantivi<sup>10</sup>. Dando uno sguardo più da vicino ai dati in tabella, possiamo vedere che le prime collocazioni, con indice LogDice più alto, sono quelle costituite da un aggettivo, con differenze da una forma all'altra (ad esempio, *invisibili ad occhio nudo* ha un indice più alto rispetto a *invisibili a occhio nudo*), seguite dalle collocazioni costituite da un sostantivo e all'ultimo posto, troviamo le collocazioni a formazione verbale, con un LogDice. Un'ulteriore osservazione dei dati in tabella ci permette di notare che gran parte degli aggettivi e dei verbi fa parte del campo semantico della 'vista', del 'vedere'. Per quanto riguarda i sostantivi, invece, notiamo parole che denominano (i) oggetti infinitamente lontani, quali comete, costellazioni, pianeti, ecc., (ii) esseri od oggetti infinitamente piccoli, come acari, ragnetti, ecc., (iii) strumenti che permettono di vedere qualcosa (di piccolo o di lontano), quali binocolo, microscopio, telescopio; e, infine, (iv) indici di misurazione, come magnitudine, ecc. Data la somiglianza dei due profili collocazionali e dato che non sussistono ragioni di fondo per ritenere distinte le due forme della locuzione<sup>11</sup>, d'ora in avanti, indicheremo la parola-nodo nella forma unica *a(d) occhio nudo*.

10 Non prendiamo in considerazione le due forme al plurale poiché i valori del LogDice sono inferiori a 0.

11 A nostro avviso, l'uso dell'una o dell'altra forma dipende dal gusto stilistico di chi parla e di chi scrive, indipendentemente dal grado di formazione del parlante/dello scrivente e dal contesto. Questa nostra ipotesi è suffragata da alcuni dati rilevati nel corso di una ricerca in rete. Su Google.it, nell'ultimo anno, si registrano 23.300 risultati per *ad occhio nudo* e 16.900 per *a occhio nudo* che contrasta con il risultato ottenuto nella sezione "Notizie" della piattaforma, che dà 2.050 per *ad occhio nudo* contro 2.440 per *a occhio nudo*. Una ricerca su Google Ngram Viewer fa notare un uso indiscriminato delle due forme a partire dalla prima metà del XVIII secolo (30/12/2023).

Un'analisi delle concordanze ci permetterà di chiarire le osservazioni fatte sinora. Per ragioni di spazio ci limiteremo all'osservazione delle prime collocazioni costituite da aggettivi, che presentano un LogDice più alto.

I due collocati *invisibili* e *invisibile* tendono ad occupare più frequentemente la posizione L-1 all'interno della finestra, immediatamente adiacenti al nodo. Dall'analisi delle concordanze è emerso che le due forme dei collocati possono essere rappresentati da un unico lemma<sup>12</sup> e che entrambi sono iscritti all'interno di una struttura alquanto ricorrente, che possiamo riassumere con la formula  $lx$  "invisibile" *a(d) occhio nudo*<sup>13</sup> dove  $x$  sta per l'elemento sostantivale che fa parte della struttura. Ricorrono pertanto con una certa frequenza sostantivi appartenenti al lessico del mondo microscopico, all'astronomia e, comunque, che rimandano ad oggetti o fenomeni difficilmente visibili senza l'ausilio di uno strumento ottico.

Nel caso di *invisibili a(d) occhio nudo* le seguenti sequenze sono ricorrenti all'interno del *corpus*:

svelando dettagli invisibili a occhio nudo, svela dettagli invisibili a occhio nudo, rivelando dettagli invisibili a occhio nudo, scoprendo dettagli invisibili a occhio nudo, hanno rivelato dettagli invisibili a occhio nudo, scoprire dettagli invisibili a occhio nudo, cogliere dettagli invisibili a occhio nudo, catturare dettagli invisibili a occhio nudo, cogliere dettagli invisibili ad occhio nudo.

Formazioni di questo tipo costituiscono delle unità lessicali molte estese che vanno considerate come una struttura, una matrice fissa, in cui c'è spazio per la variazione, il cui significato è il risultato dell'interazione di tutte le unità lessicali (di diverse classi di parole) appartenenti allo stesso campo semantico, a quello della 'visibilità'.

Le parole *visibile* e *visibili* risultano avere delle somiglianze con i due collocati precedenti. Sono frequentemente in posizione L-1 rispetto al nodo e si associa ad essi un elemento sostantivale appartenente al lessico dell'astronomia (pianeta, stella, galassia, cometa, cielo, ecc.), della medicina (sangue, malattia, ecc.), e

12 Utilizzeremo il minuscolo corsivo per le parole e le virgolette alte per i lemmi.

13 Le barre verticali a inizio e fine servono a delimitare la struttura individuata.

del mondo microscopico in generale e non facilmente osservabile (muffa, parassita, rifiuto, luce, ecc.).

I collocati *osservabile* e *osservabili*, che possono essere raggruppati sotto un unico lemma, sono frequentemente in posizione L-1 rispetto al nodo. Ad essi si associano sostantivi che richiamano il mondo dell'astronomia (pianeti, stelle, nebulose, ecc.).

### 3.2. À l'œil nu

Dalle 8.502 occorrenze è stato possibile ricavare il profilo collocazionale della locuzione francese à l'œil nu. Anche in questo caso, come per l'italiano, abbiamo preso in considerazione l'indice LogDice per la scelta dei nostri collocati (vedere Appendice B).

Ai primi posti, tra i collocati significativi, presenti in una finestra 3:3, abbiamo alcuni aggettivi, con un indice LogDice compreso tra 8,01 e 5,16, ma troviamo anche dei sostantivi e qualche verbo. Gli aggettivi e i verbi in particolare fanno parte del campo semantico della visibilità, o di qualcosa che necessita di essere reso visibile o tangibile. Della classe dei sostantivi, invece, fanno parte parole che denominano (i) strumenti ottici, (ii) oggetti e fenomeni astronomici, (iii) indici di misurazione e, con indice LogDice più basso, (iv) oggetti ed esseri del mondo microscopico. Anche per la locuzione francese, decidiamo di analizzare i primi aggettivi.

I collocati aggettivali, *invisible* e *invisibles*, rientrano, in buona parte, nella struttura lx "invisible" à l'œil nu, dove x è costituito da un set lessicale di sostantivi che designano elementi del mondo microscopico o che per loro natura non sono facilmente visibili senza il ricorso a strumentazione. L'osservazione del comportamento collocazionale di *invisibles à l'œil nu* conferma l'associazione a parole, in larga misura di verbi e di qualche sostantivo, che fanno parte del campo semantico della visibilità. Riportiamo alcuni esempi:

Il révèle les atteintes invisibles à l'oeil nu et permet de faire un bilan d'extension à l'ensemble du tronc, des hanches, des cuisses, etc.

Sa découverte d'une multitude d'étoiles de faible magnitude, invisibles à l'oeil nu, supportaient indirectement la suggestion de Copernic comme quoi l'Univers était possiblement beaucoup plus vaste qu'on ne le croyait à l'époque.

In generale, le due forme flesse *visible* et *visibles* possono essere raggruppate sotto il lemma “visible”. La struttura individuata lx “invisible” à l’œil nul è utilizzata in senso concreto, con un set lessicale derivante prevalentemente dal campo semantico dell’astrologia. Per il singolare e per il plurale, troviamo casi di inserzione di materiale linguistico tra il nodo e il suo collocato, in particolare di avverbi quali *directement, facilement, immédiatement, normalement, parfois, pourtant e quotidiennement*.

L’associazione *indétectables à l’œil nu* presuppone l’esistenza di un oggetto o di un fenomeno reso volutamente ‘invisible’ da qualcuno per finalità diverse. Prendiamo in considerazione qualche esempio:

Selon Thierry Jacques, de l’Unité de Gestion du Modèle Mathématique de la Mer du Nord (UGMM), cette série de vols d’essais a confirmé le potentiel des UAV – des engins indétectables à l’œil nu - dans la lutte contre les pollueurs criminels.

De tous petits trous indétectables à l’œil nu permettraient ainsi de placer le micro derrière la dalle, tandis qu’une ouverture un peu plus large (et cette fois visible) permettrait au capteur de l’APN de faire son office bien planqué derrière l’écran.

Secondo i dizionari francesi, l’aggettivo *imperceptible* denota qualcosa che sfugge ai sensi, in particolare a quello della vista e del tatto. Il campo semantico della collocazione *imperceptibles à l’œil nu* è limitato al mondo microscopico o a micro-fenomeni difficilmente ‘visibili’.

#### 4. Conclusione

Anche se l’analisi qui presentata non è esaustiva, l’approccio applicato ha però il merito di aver messo in evidenza una parte del reale comportamento di locuzioni che, di norma, ricevono poca attenzione, rispetto alle altre unità fraseologiche, in particolare dai dizionari.

Questa rapida panoramica rompe quel silenzio su delle unità linguistiche che ancora oggi accompagna la superficialità della pratica lessicografica, che varia da lingua a lingua, e a seconda della tipologia di dizionario. Considerate delle mere strutture prefab-

bricate, a volte delle formazioni anomale della lingua, i dizionari tendono a fornire un'informazione scarna delle locuzioni, comprese quelle avverbiali.

Dalla nostra analisi è emerso che, sia in italiano che in francese, le locuzioni *a(d) occhio nudo* et *à l'œil nu* hanno un profilo collocazionale vario. In entrambi i casi, i collocati con un indice LogDice più alto appartengono alla classe degli aggettivi, ma non mancano parole quali sostantivi e verbi. In entrambe le lingue, la maggior parte dei collocati appartiene al campo semantico della 'visibilità'. Un'analisi delle concordanze ci ha permesso di mettere a fuoco alcune particolarità delle collocazioni individuate.

L'approccio adottato in quest'analisi tenta così di restituire alla locuzione il suo carattere di unità viva della lingua, che co-partecipa alla formazione di significato, all'interno di strutture lessicali più estese.

## Riferimenti bibliografici

- Casadei F., 2001, "Le locuzioni preposizionali. Struttura lessicale e gradi di lessicalizzazione", *Lingua e Stile* vol. 1, pp. 43-80, in <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1417/11705>.
- De Giovanni C., 2021, "Corpus, Web et recherche terminologique: le cas des termes du domaine du bien-être animal", *Synergies Italie* vol. 17, pp. 67-77, in [https://gerflint.fr/Base/Italie17/de\\_giovanni.pdf](https://gerflint.fr/Base/Italie17/de_giovanni.pdf).
- Evert S., 2008, "Corpora and collocations", in A. Lüdeling, M. Kytö (a cura di), *Corpus linguistics. An international handbook*, De Gruyter Mouton, Berlino, pp. 1212-1248.
- Firth J.R., 1957, *Papers in Linguistics 1934-1951*, Oxford University Press, Londra.
- Freddi M., 2014, *Linguistica dei corpora*, Carocci, Roma.
- Gatto M., 2009, *From Body to Web. An Introduction to the Web as Corpus*, Laterza, Bari.
- Hauser D.J. et al., 2023, "Semantic Prosody: How Neutral Words With Collocational Positivity/Negativity Color Evaluative Judgments", *Current Directions in Psychological Science* vol. 32 (2), pp. 98-104, in <https://doi.org/10.1177/09637214221127978>.



- Heinz M., 1993, *Les locutions figurées dans le «Petit Robert. Description critique de leur traitement et proposition de normalisation*, Niemeyer, Tübingen.
- Jones S., Sinclair, J., 1974, “English Lexical Collocations. A study in Computational Linguistics”, *Clex* vol. 24, pp. 15-61.
- Kilgariff, A. et al., 2014, “The Sketch Engine: ten years on”, *Lexicography* vol. 1, pp. 7-36.
- Louw W.E., 1993, “Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies”, in M. Baker, G. Francis, E. Tognini-Bonelli (a cura di), *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*, Benjamins, Amsterdam, pp. 157-176.
- Marello C., 1996, *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*, Zanichelli, Bologna.
- Partington A., 2004. “Utterly content in each other’s company’. Semantic prosody and semantic preference”, *International Journal of Corpus Linguistics* vol. 9, pp. 131-156.
- Partington A., 2014, “Evaluative prosody”, in K. Aijmer, Ch. Rühlemann (a cura di), *Corpus Pragmatics. A Handbook*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 279-303.
- Rey A., 1997, “Phraséologie et pragmatique”, in M. Martins-Baltar (a cura di), *La locution entre langue et usages*, ENS, Lyon, pp. 333-346.
- Rychlý P., 2008, “A Lexicographer-Friendly Association Score”, in P. Sojka, A. Horák (a cura di), *Proceedings of Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing*, Masaryk University, Brno, pp. 6-9.
- Rundell M., 2018, “Searching for extended units of meaning – and what to do when you find them”, *Lexicography ASIALEX* vol. 5, pp. 5-21, in <https://doi.org/10.1007/s40607-018-0042-1>.
- Sinclair J., 1991, *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press, Londra.
- Sinclair J., 1996, “The Search for Units of Meaning”, *Textus* vol. 9, pp. 75-106.
- Spina S., 2001, *Fare i conti con le parole. Introduzione alla linguistica dei corpora*, Guerra, Perugia.
- Stubbs M., 2001, “Texts, corpora and problems of interpretation”, *Applied linguistics* vol. 22 (2), pp. 149-172.

- Stubbs M., 2002, *Words and Phrases. Corpus Studies of Lexical Semantics*, Blackwell, Oxford.
- Tognini-Bonelli E., 1996, "Translation Equivalence in a *Corpus Linguistics Framework*", *Rivista internazionale di tecnica della traduzione* vol. 2, pp. 28-53, in <http://hdl.handle.net/10077/2954>.
- Tognini-Bonelli E., 2001, *Corpus linguistics at Work*, Benjamins, Amsterdam.

## Sitografia (ultima consultazione 30 dicembre 2023)

- Google.it, <https://www.google.it/>.
- Google Ngram Viewer, <https://books.google.com/ngrams/>.
- Garzanti bilingue (it.-fr/fr.-it.), <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/>.
- Grande dizionario italiano, [https://www.grandidizionari.it/dizionario\\_italiano.aspx](https://www.grandidizionari.it/dizionario_italiano.aspx).
- Il dizionario della lingua italiana De Mauro, <https://dizionario.internazionale.it/>.
- Larousse bilingue (it.-fr/fr.-it.), <https://www.larousse.fr/dictionnaires/italien-francais>.
- Larousse monolingue (fr.), <https://www.larousse.fr/>.
- Le Robert, <https://www.lerobert.com/>.
- Sketch Engine, <https://www.sketchengine.eu/>.
- Trésor de la langue française informatisé, <http://atilf.atilf.fr/>.
- Vocabolario Treccani, <https://www.treccani.it/vocabolario/>.

## Appendice A<sup>14</sup>

<i>a occhio nudo</i>			<i>ad occhio nudo</i>		
<b>collocati</b>	<b>co-occorrenze</b>	<b>LogDice</b>	<b>collocati</b>	<b>co-occorrenze</b>	<b>LogDice</b>
invisibili	586	7,75	visibili	2.861	8,39
visibili	1.689	7,67	invisibili	729	7,96
visibile	1.662	7,00	visibile	3.161	7,91
osservabile	73	6,59	osservabile	148	7,28
osservabili	60	6,42	osservabili	117	7,02
invisibile	317	6,05	invisibile	540	6,76
inclusioni	32	6,01	percepibili	64	6,26
percepibili	37	5,86	distinguibili	59	6,12
distinguibili	35	5,75	impercettibili	54	5,98
impercettibili	35	5,74	magnitudine	71	5,96
percepibile	48	5,52	binocolo	73	5,96
leggibili	37	5,26	percepibile	77	5,95
telescopi	42	5,23	distinguibile	48	5,89
Visibile	16	5,08	cometa	112	5,87
telescopio	73	5,08	impercettibile	57	5,59
binocolo	29	4,88	Visibile	32	5,68
rilevabili	22	4,88	rilevabili	42	5,47
distinguibile	18	4,88	pianeti	172	5,41
impercettibile	29	4,88	individuabili	41	5,35
ragnetti	10	4,72	costellazioni	53	5,32
riconoscibili	50	4,71	telescopi	50	5,24
cometa	42	4,61	percettibili	21	5,08
costellazioni	27	4,58	scorgere	71	5,05

14 Per questioni di spazio, presentiamo solo un campione dei dati estratti Sketch Engine.

acaro	11	4,58	telescopio	78	5,05
M33	8	4,55	osservarla	25	5,03
planeti	88	4,50	osservata	70	5,01
osservarlo	14	4,48	inclusioni	22	4,98
Lattea	20	4,41	indistinguibili	22	4,93
magnitudine	20	4,40	rilevabile	31	4,88
indistinguibili	11	4,40	Pleaidi	21	4,85
microscopio	31	4,32	apprezzabili	39	4,81
Invisibili	9	4,31	scorgerla	15	4,79
osservarla	11	4,28	visibilità	243	4,77
scorgere	37	4,25	osservabilità	15	4,75
rilevabile	16	4,23	visibilissima	14	4,70
vedrebbe	17	4,19	riconoscibili	54	4,68
apprezzabili	20	4,07	indistinguibile	18	4,67
percettibili	7	4,05	osservazione	263	4,64
Visibili	6	4,04	individuabile	23	4,53
Invisibile	9	3,99	osservarlo	19	4,52
percettibile	9	3,94	stellato	39	4,51
lobulo	5	3,86	comete	25	4,49
osservazione	162	3,86	percettibile	17	4,44
Fucini	6	3,86	apprezzabile	51	4,42
vedono	191	3,84	costellazione	44	4,41
Hale-Bopp	5	3,82	binocoli	15	4,38
scorgono	9	3,79	ammasso	30	4,33
distintamente	16	3,78	osservati	43	4,26
M31	5	3,76	riscontrabili	22	4,25
individuabili	11	3,76	osservate	38	4,25

## Appendice B<sup>15</sup>

<b>collocati</b>	<b>co-occorrenze</b>	<b>LogDice</b>
invisibles	744	8,01
visibles	996	6,88
invisible	682	6,69
visible	1.478	6,51
imperceptibles	36	6,33
Invisibles	30	6,30
indéetectables	22	6,00
imperceptible	44	5,90
observable	44	5,60
discernable	16	5,55
observables	43	5,54
perceptibles	40	5,52
indécelable	12	5,31
Visible	20	5,16
indécelables	10	5,16
lunaison	11	5,11
discernables	11	5,09
jumelles	68	5,05
magnitude	42	5,04
Invisible	23	4,94
indéetectable	15	4,92
repérable	17	4,88
déetectable	15	4,83
Estimez-vous	9	4,78
inclusions	15	4,61

15 Per questioni di spazio, presentiamo solo un campione dei dati estratti Sketch Engine.

perceptible	44	4,61
décelables	8	4,57
comète	34	4,52
constellations	19	4,36
microscopiques	16	4,35
regardiez	6	4,08
Rayons	7	4,04
microscope	23	4,00
télescope	27	3,99
visiblent	4	3,94
PLANETES	4	3,93
Neowise	4	3,93
NEOWISE	4	3,93
indiscernable	5	3,92
indiscernables	5	3,90
microscope	21	3,87
repérables	8	3,87
Observer	14	3,86
distinguables	4	3,81
Visibles	4	3,78
acarien	5	3,74
décelable	5	3,69
planètes	53	3,67
astres	20	3,65
microscopique	11	3,62
détectables	5	3,55



---

## RECENSIONI





**Gianluca Baldo, 2019, *Italiano per stranieri. Semplificare, facilitare, adattare manuali scolastici disciplinari*, Edizioni dell'Orso, Alessandria**

---

PAOLO NITTI\*

Il tema della comprensione e della leggibilità del testo, trattato da Gianluca Baldo, considera, attraverso una ricca costellazione di riferimenti scientifici, le possibili strategie da adottare nell'ambito della didattica dell'italiano come L2.

Più nello specifico, le difficoltà di comprensione causate da barriere linguistiche e da limitate conoscenze culturali possono influire sulla capacità di apprendimento, non solo negli studenti con *background* migratorio, ma anche negli apprendenti nativi, determinando situazioni scoraggianti a discapito di una didattica rispettosa dei diversi profili di apprendente.

L'autore riporta il proprio punto di vista, come docente di italiano L2 e di pratiche interculturali, e le opinioni, talvolta contrastanti, dei professionisti, sull'impiego di differenti tecniche didattiche, proponendo un confronto riguardo alla partecipazione, nonché alla complessità dei manuali scolastici disciplinari, fornendo alcuni suggerimenti per la facilitazione della leggibilità dei testi.

Attraverso la riflessione sul dibattito della semplificazione e della riscrittura del testo, Baldo espone metodologie adeguate al livello didattico, proponendo esercizi e soluzioni operative atte a una lettura agile dei manuali scolastici.

Il libro è inserito all'interno della collana *Lingua, cultura, territorio* diretta da Tullio Telmon, ed è suddiviso in otto capitoli, ai

\* Università degli Studi dell'Insubria, [paolo.nitti@uninsubria.it](mailto:paolo.nitti@uninsubria.it).

quali si aggiungono una prefazione di Carla Marcato, un'introduzione, la bibliografia di riferimento con la specifica delle letture semplificate per stranieri, e la conclusione. Inoltre, sono presenti due appendici, inerenti alle tecniche didattiche per la facilitazione.

Ogni capitolo dispone di una serie di esempi corredati di grafici, schemi e tabelle. Più precisamente, negli ultimi due capitoli sono riportate pagine di manuali prese a campione per effettuare analisi, esempi ed esercizi da proporre ai discenti.

Le fonti citate sono aggiornate e di respiro nazionale e internazionale. Lo stesso non si può dire per la manualistica di riferimento, ma questo aspetto costituisce una denuncia pienamente allineata rispetto alle considerazioni dell'autore.

Per quanto concerne la distribuzione dei contenuti, il primo capitolo presenta il panorama teorico del contesto glottodidattico, con l'obiettivo pratico di offrire criteri e suggerimenti, presentare delle linee-guida e alcune tecniche valide per la facilitazione della lettura dei testi, suggerendo strategie e accorgimenti senza modificare la struttura dei materiali didattici autentici, in particolar modo quelli letterari.

All'interno del secondo capitolo, l'autore riporta le definizioni di semplificazione, facilitazione e adattamento, specificando che spesso sono utilizzati come sinonimi, ma che implicano diverse tipologie di intervento e modalità di approccio nel processo di insegnamento. Questi ragionamenti rivelano strategie differenti, tra cui emergono l'alterazione e la rimozione di elementi strutturali. Nel capitolo si fa a più riprese riferimento alla leggibilità e, in particolare, alla leggibilità grafica, grazie alla presenza di immagini ed elementi illustrativi, al fine di proporre un testo comprensibile e adeguato al livello linguistico maturato dai discenti.

Nel terzo capitolo si affronta il dibattito sulla semplificazione e sulle diverse posizioni considerate dai docenti, affinché l'apprendente possa sviluppare nuove competenze linguistiche e cognitive. Inoltre, si ragiona sulla consapevolezza che questo tipo di approccio glottodidattico è fortemente connesso con il tema della partecipazione e della cooperazione scolastica.

Il quarto capitolo analizza la complessità dei testi disciplinari, prendendo in considerazione le difficoltà che affrontano gli studenti e l'opportunità di intervenire nelle diverse fasi di appren-

dimento. Vengono identificate differenti abilità comunicative e cognitive, rimandando alla proposta di Cummins di differenziare le *BICS* dalle *CALP*, e dedicando a ciascun dominio linguistico strategie distinte.

All'interno del quinto capitolo si esamina il processo della lettura, sintetizzato da una formula simbolica di Gough e Tunmer ( $R=D \cdot C$ ), il cui risultato varia in relazione ai fattori della decodifica e della comprensione, attestando le differenti abilità nel range di *bad reader* e di parlanti nativi, con una riflessione sulla rappresentazione mentale dei significati.

Dopo alcune considerazioni di matrice cognitivista ed ermeneutica, l'autore riporta la proposta di Krashen, che suggerisce attività mirate, riepiloghi e rielaborazione, senza ricorrere a un aiuto esterno, stimolando l'accrescimento della propria autonomia di studio. In aggiunta a questi riferimenti, Baldo considera il *Cooperative Learning* come tipologia di apprendimento basilare, il cui beneficio è la collaborazione e l'arricchimento delle competenze del gruppo classe, attraverso discussioni in forma plenaria e progetti di ricerca. Si fa riferimento, in particolar modo, alla metodologia CLIL, ossia all'approccio integrato dell'insegnamento della lingua e dei contenuti delle discipline, che mira a sviluppare competenze disciplinari e linguistiche degli studenti in modo simultaneo.

Il sesto capitolo espone ai docenti una guida operativa, scandendo le diverse strategie da attuare per la semplificazione dei manuali disciplinari a studenti non nativi, con diversi livelli di competenza in italiano L2, partendo dall'uso del vocabolario di base per gli aspetti lessicali, fino a una pianificazione testuale trasparente che tratti l'eliminazione di elementi linguistici ridondanti e l'impiego di progetti grafici, come schemi e mappe concettuali. L'autore propone anche il caso degli *Easy Reader*, ovvero della lettura semplificata di libri di vario genere, progettati per aiutare i lettori che hanno una conoscenza di base di una lingua straniera, attraverso una grammatica semplificata e un vocabolario limitato.

Nei due capitoli conclusivi, il tema della semplificazione e facilitazione dei testi disciplinari è esaminato dal punto di vista pratico, ossia considerando la progettazione di lezioni prese a campione, corredate da esercizi e analisi, con diversi gradi di complessità, da proporre agli studenti non nativi. Seguendo le tecniche didatti-

che e adottando le modalità operative proposte, si fa riferimento a diverse tipologie di testo, con gradi di difficoltà che corrispondono rispettivamente ai livelli B2, B1 e A2 di competenza. Pertanto, l'utilizzo di elementi di sostegno e informazioni aggiuntive pianificate, come la formattazione grafica più consapevole e l'uso di immagini di riferimento, aiuta il discente a contestualizzare il contenuto del testo e a sviluppare strategie personali di studio.

Il duplice obiettivo dell'autore è quello, da una parte, di offrire al docente una lista di suggerimenti da utilizzare nell'insegnamento quotidiano e, dall'altra, di facilitare la disponibilità di contenuti specialistici al discente, incrementandone la competenza comunicativa.

## 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 e in grassetto, Arial 14.

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

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

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

I titoli dei paragrafi sono in grassetto, Arial 12.

I titoli dei sottoparagrafi in corsivo, Arial 12.

Il corpo del testo è in Arial 12.

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

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

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

Le parole da evidenziare vanno fra virgolette alte (" ").

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

Non sono previsti rientri.

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

I numeri relativi alle note nel testo vanno prima dei segni di interpunzione. Le note (Arial 9), a piè di pagina, devono essere sempre concluse con un punto fermo.

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

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

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

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

Le opere di più di tre autori nel testo si citano così: (De Mauro *et al.* 2001). Più opere citate fra parentesi: (Nitti 2018; Della Corte 2005).

La **bibliografia** è strutturata come segue:

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

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

#### Edizioni critiche:

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

#### Monografie:

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

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

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

#### Articoli su rivista (sempre accompagnati dalle pagine):

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



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

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

Capitoli di libri (sempre accompagnati dalle pagine):

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

Snell-Hornby M., 1999, "The 'Ultimate Comfort': 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 2023  
presso Digital Book srl – Città di Castello (PG)



