



Dottorato di Ricerca in Lingue, Letterature e Culture Straniere

Università degli Studi Roma Tre

XXIX ciclo

TESI DI DOTTORATO

SSD L-LIN/02

Percorsi di Intercomprensione:
la gestione dell'input nei processi di
lettura plurilingue

Tutor

Prof.ssa Elisabetta Bonvino

Coordinatore

Prof.ssa Fausta Antonucci

Dottoranda

Elisa Fiorenza

matr. 19860

A.A. 2016/2017

Alle mie tante Famiglie

INDICE

INTRODUZIONE	7
SEZIONE I: QUADRO TEORICO E APPROCCI METODOLOGICI	12
<hr/>	
Introduzione alla Sezione I	12
1. GESTIONE DELL'INPUT E APPRENDIMENTO DI UNA SECONDA LINGUA (L2)	13
1.1. Approcci teorici e modelli didattici sull'apprendimento di L2	13
1.1.1. Classificazioni delle teorie sull'apprendimento di L2	14
1.1.2. Il ruolo dell'input scritto secondo i diversi approcci glottodidattici	17
1.2. I "fenomeni"	18
1.2.1. L'input	18
1.2.1.1. La percezione e l'elaborazione dell'input in L2	18
1.2.1.2. Apprendere è cambiare	26
1.2.1.3. La strutturazione dell'input	30
1.2.2. Il processo di Transfer	32
1.2.2.1. Definizioni	32
1.2.2.2. La prospettiva di Salomon & Perkins	38
1.2.3. L'interlingua	40
1.3. La prospettiva adottata	43
1.3.1. Approcci <i>Usage-based</i>	43
1.3.2. <i>Construction Grammar</i> (CXG) e acquisizione della L2	46
1.3.3. La Teoria della Complessità	52
2. INTERCOMPRESIONE (IC) E LETTURA PLURILINGUE	59
2.1. Intercomprensione "chiave del plurilinguismo"	60
2.1.1. Intercomprensione: definizioni e principi	64

2.1.2. Varietà e applicazioni dell'IC	70
2.1.2. IC e altre discipline	73
2.2. I processi cognitivi nei percorsi in IC	75
2.2.1. Processi e strategie	76
2.2.1.1. Il concetto di strategia nella didattica dell'IC	82
2.2.2. Strategie cognitive	86
2.2.3. Strategie metacognitive	91
2.3. Aspetti della lettura in L2	94
2.3.1. Caratteristiche e fattori coinvolti	94
2.3.2. Strategie e competenze del 'buon' lettore	103
2.3.3. La lettura plurilingue con i materiali di EuRom5	105
2.3.3.1. Una sessione di lavoro con EuRom5	107
2.3.3.2. La traduzione da testi plurilingui: gradi e peculiarità	109
2.3.3.3. La tecnica del <i>think-aloud</i> nella metodologia EuRom	111
2.3.3.4. La mediazione e l'interazione in L1	112
2.3.3.5. Il bagaglio strategico dell'apprendente	115
3. TECNICHE DI RACCOLTA E ANALISI DATI PER LA LETTURA IN L2 E L'IC	120
3.1. Rilevazione dei processi di comprensione e apprendimento di L2	120
3.1.1. Ricognizione dei metodi esistenti: procedure e strumenti	121
3.1.1.1. Questionari per rilevare la competenza strategica	121
3.1.1.2. <i>Think-aloud technique</i> e i processi cognitivi	124
3.1.1.3. Test e task per obiettivi specifici	136
3.1.2. Applicazioni nell'ambito dell'IC	142
3.1.2.1. Questionari per rilevare la competenza strategica	143
3.1.2.2. <i>Think-aloud technique</i> e i processi cognitivi	144
3.1.2.3. Test e task per obiettivi specifici	146
3.2. Trascrizione e codifica dei dati linguistici in L2	147
3.2.1. Ricognizione dei metodi esistenti: procedure e strumenti	147
3.2.2. Tipi di codifica	148

3.2.3. Trascrizione di dati e formazione di un Corpus	151
3.2.4. Applicazioni nell'ambito dell'IC	153
3.2.5. Griglie G.A.R.S.: l'architettura del discorso	154
3.3. Metodi di analisi dei dati linguistici in L2	158
3.3.1. Procedure di analisi della comprensione	159
3.3.1.1. Analisi quantitativa	159
3.3.1.2. Analisi qualitativa	163
3.3.2. Applicazioni nell'ambito dell'IC	164
SEZIONE II: APPLICAZIONI E PROCESSI	166
<hr/>	
Introduzione alla Sezione II	166
4. SPERIMENTAZIONI CON I MATERIALI DI EUROM5	167
4.1. Laboratori EuRom5 presso il Centro Linguistico di Ateneo Roma Tre: il contesto	167
4.2. Obiettivi, metodologia e fasi della ricerca	172
4.2.1. Obiettivi	172
4.2.2. Metodologia e fasi della ricerca	173
4.3. Strumenti	180
4.4. Codifica delle strategie	182
4.4.1. Le strategie del tutor	183
4.4.2. Le strategie degli studenti	187
4.5. Risoluzione di un problema di comprensione: il caso di un testo portoghese	191
4.6. Analisi	207
4.6.1. Le strategie del tutor	207
4.6.2. Le strategie dell'apprendente	235

5. BILANCI E CONCLUSIONI	248
5.1. Gestione dell’input con EuRom5 – comprensione	249
5.1.1. Tipi di strategie	249
5.1.2. Tappe e sequenze	251
5.1.3. Il ‘buon’ lettore plurilingue	253
5.1.4. Il tutor: strategie di gestione del feedback	256
5.2. Gestione dell’input con EuRom5 – apprendimento	259
5.2.1. <i>Plurilingual Mental Lexicon</i> : ipotesi e riflessioni	259
5.2.2. L’organizzazione dell’interlingua (IL)	260
5.3. Gli strumenti di ricerca per l’IC con EuRom5	263
5.3.1. Applicabilità delle Griglie G.A.R.S.	263
5.3.2. Il Corpus ICIT5	264
5.4. Implicazioni didattiche	264
5.5. Considerazioni finali	266
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	270
APPENDICE 1 – TRASCRIZIONI	294
Convenzioni di trascrizione	294
Trascrizioni 1-16	295
APPENDICE 2 – TESTI ORIGINALI	420
Ringraziamenti	431

INTRODUZIONE

L'Intercomprensione (IC) ha varie definizioni, a seconda dell'aspetto che si vuole approfondire. In termini generali può essere definita come fenomeno o come approccio didattico. Nella prima accezione, essa si realizza spontaneamente quando un individuo riesce a comprendere le lingue senza parlarle, pertanto è più frequente tra parlanti di lingue affini, appartenenti alla stessa famiglia linguistica, rispetto a lingue non imparentate. In merito alla seconda accezione, invece, si tratta di applicare i principi dell'IC al contesto didattico dell'insegnamento/apprendimento plurilingue.

Sebbene negli ultimi anni si siano sviluppati numerosi progetti in ambito europeo ed extra-europeo ispirati ai principi dell'IC, analisi dettagliate delle dinamiche di gestione dell'input scritto plurilingue sono ancora estremamente limitate se non pressoché assenti nel panorama degli studi sulla didattica dell'IC.

Pertanto, l'obiettivo generale del nostro progetto di ricerca è individuare i tratti peculiari che definiscono le strategie di comprensione scritta in contesti di didattica dell'IC, a partire da sperimentazioni con la metodologia EuRom, una delle metodologie più diffuse nel campo dell'IC.

In particolare, ci siamo posti i seguenti obiettivi specifici:

1. Mappare le strategie di comprensione scritta di studenti e tutor, nelle sessioni dei Laboratori di IC con i materiali EuRom5.¹
2. Avanzare ipotesi sul processo di apprendimento plurilingue di un campione di apprendenti.
3. Affinare gli strumenti di ricerca per l'IC scritta.

¹ EuRom5 costituisce la prosecuzione e lo sviluppo di EuRom4, progetto ideato da Claire Blanche-Benveniste e considerato fondatore della nozione stessa di IC (Bonvino, Cortés Velásquez, 2016). Nel 2011 è stato pubblicato il manuale "EuRom5. Leggere e capire cinque lingue romanze" (Bonvino et al., 2011).

Le domande di ricerca che scaturiscono dal *primo* di questi obiettivi specifici sono: possiamo definire un set specifico di strategie di (inter)comprensione con EuRom5? Tali strategie variano a seconda delle lingue target e/o della difficoltà dei testi letti? Rileviamo delle tappe di (inter)comprensione (Blanche-Benveniste e Valli, 1997) e/o delle sequenze regolari nei nostri dati? Come si comporta il ‘buon’ lettore? Quali strategie utilizza il tutor per guidare gli studenti nella comprensione?

La nostra ipotesi in merito è che la gestione dell’input con i materiali EuRom5 presenti dei tratti salienti, che si traducono in determinate strategie di (inter)comprensione che variano in relazione all’interazione di molteplici fattori (lingua target, livello complessità dei testi, inizio/fine del Laboratorio, ecc.).

Relativamente al *secondo* obiettivo specifico, ci chiediamo quali ipotesi possiamo formulare in merito al ‘*roman commun mental*’ (Simone, 1997) degli apprendenti? Come immaginiamo sia organizzata la loro interlingua (IL)?

Ipotizziamo che gli apprendenti del nostro campione elaborino un proprio sillabo interno (ipotesi e riflessioni sulle lingue target, sulla loro L1 e in generale sulla composizione del loro bagaglio linguistico e strategico), soggetto a variabilità e regolarità, che si aggiorna costantemente a partire dal primissimo contatto con le lingue seconde (L2) affrontate nei percorsi con EuRom5. A tal proposito riteniamo plausibile adottare una prospettiva che tenga conto della complessità del fenomeno osservato.

Infine, rispetto al *terzo* obiettivo specifico, ci domandiamo se la presente ricerca possa contribuire ad affinare gli strumenti di ricerca nell’ambito dell’IC, in particolare nel campo dei percorsi con i materiali e la metodologia EuRom5.

A nostro avviso, la creazione di un corpus ad hoc, l’utilizzo di un particolare sistema di trascrizione del testo orale e l’ausilio di software per l’analisi qualitativa e quantitativa possono costituire validi strumenti per la ricerca nell’ambito dell’IC.

Riteniamo che la presente ricerca possa rappresentare un contributo non solo in termini interni all’ambito dell’IC, offrendo una ‘traccia’ orale e scritta delle sessioni in presenza dei Laboratori di IC con EuRom5, ma anche rispetto alla questione più ampia della ricerca sulla lettura in L2.

Per questa ricerca primaria, intendiamo adottare un metodo misto, utilizzando teorie, strumenti, e strategie di tipo qualitativo e quantitativo.

Il progetto prende avvio nell'anno accademico 2014 ed è strutturato nelle seguenti fasi:

Fase 1: Delimitazione dell'oggetto di studio e inquadramento teorico-concettuale di riferimento.

In questa prima fase della ricerca abbiamo proceduto a delimitare l'oggetto di studio, individuando, attraverso l'analisi della letteratura di riferimento relativa al campo dell'IC scritta, gli aspetti ancora poco esplorati dagli esperti del settore. Tale ricerca teorica è stata supportata dalla partecipazione (in qualità di collaboratrice) al primo 'Corso sperimentale di IC con EuRom5', svoltosi presso l'Università degli studi Roma Tre nel 2012, e al 'Laboratorio di IC con EuRom5', presso il Centro Linguistico di Ateneo (CLA) della stessa università, negli anni 2014, 2015 e 2016. Le sessioni del Laboratorio hanno costituito l'occasione di effettuare le sperimentazioni oggetto della fase 2.

Fase 2: Impostazione delle sperimentazioni e raccolta dati.

Il Laboratorio menzionato nella fase precedente si è tenuto nei mesi da maggio a luglio degli anni 2014, 2015 e 2016 e ha visto il coinvolgimento di studenti di varie facoltà (n. 49). Nel laboratorio il docente ha utilizzato i materiali (il manuale e il sito) e la metodologia EuRom5, per lo sviluppo dell'abilità di lettura e comprensione del testo in cinque lingue romanze, che, escludendo l'italiano (lingua madre della maggioranza degli studenti), sono il portoghese, lo spagnolo, il catalano e il francese. Il corso era di tipo *blended*, infatti prevedeva una serie di lezioni in presenza e una parte di lavoro da svolgere in autonomia, sulla piattaforma Moodle del CLA.

Come previsto dalla metodologia EuRom, gli studenti sono stati guidati da un tutor nella comprensione di testi scritti in quattro lingue non conosciute e sono stati incoraggiati a 'pensare ad alta voce', ovvero a condividere con la classe i processi e le strategie di comprensione. Ai fini della ricerca, le sessioni sono state registrate (dietro consenso degli studenti) in formato mp3 e talvolta con l'ausilio di videocamere.

Fase 3: Avvio della trascrizione delle registrazioni audio.

Alla fine del corso laboratoriale, è iniziata la trascrizione delle interazioni orali tra studenti e tutor durante le sessioni in presenza, con la finalità di formare un corpus per l'IC che abbiamo chiamato 'ICIT5' [IC (intercomprensione), IT (italiano L1), 5 (materiali di EuRom5)]. Il corpus è la prima raccolta nel suo genere: esso contiene le registrazioni audio delle sessioni in presenza e le trascrizioni di parti selezionate delle stesse.

Fase 4: Fine delle trascrizioni e analisi dei dati.

Dopo aver terminato la trascrizione delle registrazioni audio di nostro interesse, abbiamo ritenuto utile seguire dei corsi relativi all'utilizzo di software per l'analisi quantitativa (SPSS) e qualitativa (NVivo) dei dati linguistici che stavamo trattando. L'acquisizione di ulteriori conoscenze teoriche e competenze operative nel campo del trattamento e analisi dei dati ci ha permesso di applicare tali conoscenze e competenze all'elaborazione dei dati raccolti.

La Sezione I della presente tesi di dottorato ha la funzione di delineare il quadro teorico e gli approcci metodologici di riferimento per il progetto. Nel capitolo 1 si definiscono le teorie e gli approcci sull'apprendimento di L2 e sull'IC, approfondendo la tematica dei processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento di una L2 e in un contesto di IC. Trattandosi di un progetto che ha lo scopo di indagare i processi di comprensione del testo scritto in più lingue, nel capitolo 2 abbiamo approfondito gli aspetti relativi alla lettura in una L2 e, nello specifico, abbiamo focalizzato la nostra attenzione sulla lettura con i materiali della metodologia EuRom5, una delle prime metodologie elaborate per lo sviluppo dell'abilità di lettura in più lingue romanze simultaneamente: si tratta di un modo peculiare di affrontare testi plurilingui, in quanto in una stessa sessione di lavoro (circa due ore) si affrontano quattro lingue non conosciute, appartenenti alla stessa famiglia linguistica della L1 dei partecipanti (lingue romanze), puntando sui benefici che tale simultaneità di lavoro ha mostrato di apportare (Blanche-Benveniste e Valli, 1997; Bonvino, 2012, 2015, 2016).

Le varie metodologie di analisi dei dati relativi alla lettura in una L2 sono oggetto del capitolo 3. Si è proceduto scandagliando le molteplici tecniche di rilevazione dei

processi di comprensione e di apprendimento di una L2, le tecniche di trascrizione e codifica dei dati linguistici, gli strumenti di analisi, con l'obiettivo di individuare quali strumenti fossero applicati anche a contesti di didattica dell'IC. Tale ricognizione ha evidenziato gli aspetti carenti nelle metodologie di analisi di dati sperimentali in tali contesti.

Nella Sezione II 'Applicazioni e processi', descriviamo, nel capitolo 4, le sperimentazioni condotte nei tre Laboratori menzionati e l'analisi condotta in prospettiva quantitativa e qualitativa. Di tali sperimentazioni si specificano gli obiettivi, la metodologia, il contesto, gli strumenti usati per la rilevazione e la codifica dei dati.

Nel capitolo 5 riprendiamo i risultati salienti dell'analisi dei dati del campione, sia dal punto di vista delle dinamiche di comprensione dell'input, sia dal punto di vista dell'organizzazione dell'interlingua degli apprendenti. Le nostre ipotesi al riguardo vogliono costituire un contributo per la ricerca teorica, primariamente, ma anche degli spunti di riflessione per la didattica delle lingue seconde.

Nelle considerazioni finali valutiamo in che misura il presente progetto abbia risposto o meno alle domande di ricerca iniziali, individuando possibili direzioni future sulla base dell'analisi dei dati teorici e sperimentali presentata.

Nelle due appendici si riportano le trascrizioni delle sessioni del Laboratorio (appendice 1) e i testi originali tratti dal manuale "EuRom5. Leggere e capire 5 lingue romanze" (2011) (appendice 2).

SEZIONE I

QUADRO TEORICO E APPROCCI METODOLOGICI

Introduzione alla Sezione I

In questa prima Sezione trattiamo l'apporto di vari contributi teorici sull'input nell'acquisizione di lingue seconde (L2), approfondendo in modo specifico la gestione dell'input scritto nel contesto di apprendimento/insegnamento plurilingue.

Nel capitolo 1, presentiamo un breve excursus mirato ad approfondire alcuni aspetti rilevanti per la nostra ricerca: si discuterà dell'apprendimento di una L2, dagli approcci teorici ai modelli didattici esistenti, approfondendo i fenomeni più rilevanti ai fini del presente studio. Deliniamo, inoltre, gli assunti principali della prospettiva adottata per condurre la nostra analisi. Il capitolo 2 tratta del fenomeno dell'Intercomprensione applicato alla didattica, considerando in particolar modo le strategie e i processi implicati nello sviluppo dell'abilità di lettura plurilingue. Nel dettaglio si procederà con la descrizione dei materiali del progetto EuRom5, creato per lo sviluppo di tale abilità. Segue, nel capitolo 3, una ricognizione delle tecniche di raccolta e analisi dati per la lettura in L2 e l'intercomprensione, che ha lo scopo di evidenziare quali strumenti sono stati utilizzati finora per la ricerca in tale ambito e quali procedure necessitano di ulteriore validazione.

Capitolo 1

GESTIONE DELL'INPUT E APPRENDIMENTO DI UNA SECONDA LINGUA (L2)

1.1 Approcci teorici e modelli didattici sull'apprendimento di L2

Gli studi sull'acquisizione di L2² (d'ora in poi *SLA*, da *Second Language Acquisition*) si sono sviluppati a partire dalla fine degli anni '60 del secolo scorso, ma si sono affermati come disciplina autonoma solo alla fine del XX secolo. In questi quattro decenni di enorme crescita, si sono caratterizzati per la loro interdisciplinarietà e ciò è riflesso nelle molteplici teorie esistenti sull'apprendimento di lingue seconde. Tale varietà si riflette anche nell'eterogeneità dei vari approcci, metodi e tecniche didattiche che si sono sviluppate.

Discutiamo di seguito alcune tra le più chiare e aggiornate classificazioni delle teorie sull'apprendimento di L2 (§ 1.1.1), considerando poi la gestione dell'input scritto secondo diversi approcci glottodidattici (§ 1.1.2).

² Intendiamo come lingua seconda (L2) qualsiasi lingua appresa dopo la prima (L1).

1.1.1 Classificazioni delle teorie sull'apprendimento di L2

VanPatten e Williams³ (2015) discutono le maggiori teorie di stampo linguistico cognitivo sulla *SLA*, ovvero:

1. *Universal Grammar Theory*
2. *Usage-based Approaches*
3. *Skill Acquisition Theory*
4. *Declarative/Procedural Model*
5. *Input Processing Theory*
6. *Processability Theory*
7. *Concept-oriented Approach*
8. *Interaction Framework*
9. *Vygotskian sociocultural Theory*
10. *Complexity Theory*

Come sostenuto in Ortega (2015), ognuna di queste teorie si pone in una particolare prospettiva rispetto ad alcuni assiomi (o '*observed phenomena*', Long, 1990), ovvero una serie di dati di fatto sull'apprendimento di lingue seconde e sulla cui accettabilità converge il mondo scientifico, seppur con interpretazioni diverse a seconda della teoria di riferimento. Riportiamo sotto la tabella proposta dall'autrice (tab. 1), in cui tali assiomi sono sintetizzati in dieci affermazioni:

³ Seguendo VanPatten e Williams (2015), abbiamo utilizzato il termine 'teorie' linguistiche, ma, come si può notare, in alcuni casi si tratta di approcci, di quadri di riferimento o di modelli. Nel primo capitolo dello stesso volume, gli autori approfondiscono la distinzione tra una *teoria*, ovvero "a set of statements about natural phenomena that explains why these phenomena occur the way they do", un *modello* "[which] describes processes or sets of processes of a phenomenon. A model may also show how different components of a phenomenon interact", un'*ipotesi*, ovvero "usually an idea about a single phenomenon" e un *costrutto*, ovvero "key features or mechanisms on which the theory relies; they must be definable in the theory".

Numerosi autori si sono occupati di definire i vari concetti (cfr. tra gli altri, Balboni, 2002). Una ulteriore importante distinzione, che non è riportata in VanPatten e Williams, è quella di *approccio*. Questo può essere definito come "insieme di indicazioni didattiche con le quali si favorisce l'apprendimento di una lingua straniera [...] Un approccio si valuta in base alla fondatezza scientifica delle teorie da cui ha assunto i principi, alla sua coerenza interna, alla sua capacità di generare metodi in grado di realizzare l'approccio stesso" (Bosisio *et al.*, 2005). Nel presente contributo i termini 'teoria' e 'approccio' (teorico) sono talvolta usati in alternanza, per indicare i fondamenti teorici riguardanti un fenomeno.

<i>Construct</i>	<i>Observations</i>
Knowledge and cognition	# 2. <i>A good deal of SLA happens incidentally .</i> # 3. <i>Learners come to know more than what they have been exposed to in the input.</i>
Interlanguage	# 4. <i>Learners' output (speech) often follows predictable paths with predictable stages in the acquisition of a given structure .</i> # 5. <i>Second language learning is variable in its outcome .</i> # 6. <i>Second language learning is variable across linguistic subsystems.</i>
First language	# 8. <i>There are limits on the effect of a learner's first language on SLA .</i>
Linguistic environment	# 1. <i>Exposure to input is necessary for SLA.</i> # 7. <i>There are limits on the effects of frequency on SLA.</i> #10. <i>There are limits on the effects of output (learner production) on language acquisition.</i>
Instruction	# 9. <i>There are limits on the effects of instruction on SLA.</i>

tab. 1 – Assunti condivisi nelle varie teorie in *SLA* sopra riportate (Ortega, 2015).

Le divergenze tra le varie teorie si registrano a vari livelli. In merito alla prima osservazione, ad esempio, tutte le teorie convergono sul fatto che “*L’esposizione all’input è necessaria per l’acquisizione di L2*”, tuttavia non tutte ritengono che l’input sia un fattore di per sé sufficiente.

Ciò che ci sembra rilevante per la nostra analisi non è analizzare tutte le teorie nel dettaglio, ci interessa piuttosto capire come alcune di esse trattino determinati aspetti che riteniamo fondamentali per la presente ricerca. Pertanto, approfondiremo (cfr. § 1.2) alcuni concetti già noti in *SLA*, per richiamarli nella sezione dell’analisi dei dati e individuare il contributo che questi concetti possono fornire alla definizione dell’apprendimento nei contesti della didattica dell’intercomprensione.

Esamineremo poi (cfr. §1.3) come gli approcci teorici *usage-based*, la *Construction Grammar* e la Teoria della Complessità trattino la natura dell’interlingua (IL), il ruolo della L1, il contributo dell’input e il ruolo dell’istruzione. Anticipiamo che il motivo per il quale consideriamo solo questi approcci risiede nel fatto che condividiamo la loro prospettiva fondamentale sull’apprendimento della L2: tale processo è ritenuto un fattore che rientra tra le funzioni cognitive generali della mente umana (a differenza, ad esempio, dell’approccio generativo che sostiene la modularità del linguaggio⁴), che

⁴ Per approfondimenti si veda ad esempio Chomsky (1980).

si sviluppa grazie all'interazione dell'individuo con l'ambiente, in una serie di processi di auto- e co-adattamento.

Una suddivisione alternativa a quella appena considerata (VanPatten e Williams, 2015) è quella proposta in ambito italiano – tra gli altri⁵ – da Chini (2014). L'autrice riconduce i vari approcci teorici sull'apprendimento di L2 a quattro modelli:

- (a) modelli innatisti
- (b) modelli cognitivo-funzionali
- (c) modelli ambientalisti
- (d) modelli integrati

I modelli innatisti enfatizzano il ruolo della competenza linguistica innata, come ad esempio il *Generativismo* di Chomsky (1981) o il *Modello del Monitor* di Krashen (1985).

I secondi, i modelli cognitivo-funzionali, considerano l'acquisizione linguistica guidata da principi cognitivi generali e motivazionali funzionali (ad es. Selinker, 1984; Corder, 1981; Ellis, 1994). Al loro interno, troviamo un filone 'interazionista', che enfatizza l'influenza dell'interazione tra fattori ambientali con fattori interni, cognitivi e neurologici. Rientrano nei modelli di stampo cognitivo-funzionale quelli che propongono visioni costruttiviste (Robinson e Ellis, 2008) e connessioniste (Ellis e Smith, 1997) dell'acquisizione di L2, come gli approcci *usage-based*, la *Construction Grammar*. Seppur con differenze al loro interno, essi condividono il riferimento a spiegazioni (neuro)cognitive e funzionali del fenomeno acquisizionale, evidenziando il ruolo decisivo della frequenza d'uso.

I modelli ambientalisti assumono che nell'acquisizione di L2, i fattori biologici e cognitivi interagiscano con fattori ambientali (ad es. il *Modello dell'acculturazione* di Schumann, 1978).

Infine, i modelli integrati, tengono conto di vari modelli e fattori acquisizionali (ad es. il *Modello Multidimensionale* di Clahsen, Meisel e Pienemann, 1983; il *Modello Integrato* di Gass, 1997).

⁵ Cfr. anche Bettoni (2001).

1.1.2 Il ruolo dell'input scritto secondo i diversi approcci glottodidattici

I vari approcci qui presentati si differenziano negli aspetti teorici linguistico-pedagogici, negli obiettivi didattici, e ciò si riflette sui tipi di attività e materiali impiegati.

In linea con gli obiettivi della nostra ricerca, abbiamo ritenuto opportuno considerare come i vari approcci e i metodi glottodidattici si pongono rispetto alla gestione dell'input scritto.

Negli approcci formalistici, come nel metodo grammaticale-traduttivo, l'input scritto è di primaria importanza, infatti si privilegiano le abilità scritte (leggere e scrivere). Il lavoro sulla lingua prevede traduzioni (da L1 a L2) di testi letterari, e memorizzazione di liste di regole da studiare e applicare poi in esercizi specifici. Nei metodi diretti, invece, predomina l'esposizione alla lingua orale, secondo un approccio induttivo e senza far alcun ricorso alla L1. Il ricorso all'input scritto non precede mai quello orale. Anche nell'approccio strutturalistico, le abilità orali sono privilegiate. L'input scritto ha tipicamente la forma di orale trascritto.

Nell'approccio comunicativo, le abilità orali mantengono la priorità, ma è previsto anche lo sviluppo di tutte le abilità, semplici e integrate. L'input scritto (così come quello orale) ha la caratteristica di essere autentico e selezionato in funzione ai bisogni comunicativi specifici degli apprendenti.

Dagli anni Sessanta/Settanta del secolo scorso si sviluppa la glottodidattica umanistica, in cui il soggetto occupa una posizione centrale, specie in termini di attenzione alla sua dimensione psicologica. Lo scopo della pratica didattica è quello di insegnare ciò che serve all'apprendente per comunicare in una lingua straniera, ovvero "la capacità di relazionarsi verbalmente e non verbalmente in modo efficace con individui che appartengono a una cultura diversa dalla propria" (Ciliberti, 2012). L'input scritto (così come quello orale) privilegiato spesso è generico e caratterizzato da campioni di lingua anche non particolarmente strutturata (Bosisio, 2014).

Negli anni Novanta nasce in Europa l'approccio integrato, caratterizzato da una visione olistica del processo di apprendimento/insegnamento. In questo approccio, l'input scritto ha 'pari dignità' di quello orale, poiché riflette le diverse esigenze che emergono nel contesto specifico di apprendimento/insegnamento.

1.2. I “fenomeni”

Adesso passiamo in rassegna i vari aspetti noti in *SLA* che riteniamo rilevanti per la nostra ricerca, ovvero le caratteristiche dell’input (§ 1.2.1), il processo di transfer (§ 1.2.2) e l’interlingua (§ 1.2.3).

1.2.1. L’input

L’input è stato definito e inquadrato in molti modi diversi. Grassi (2016) ne riporta alcuni: “i dati linguistici primari” (Schwarz, 1993); “la roba là fuori” ma anche “la materia oggettiva fisicamente misurabile in onde visive o segnali uditivi, che in psicologia è detta insieme degli stimoli” (Carroll, 2001). Più specifica è la definizione di Chaudron (1985) che delinea tale fattore nell’acquisizione delle lingue seconde, definendolo “the raw data from which [second language learners] derive both meaning and awareness of the rules and structures of the target language”.

Avremo modo di osservare che, in un’ottica di apprendimento/insegnamento plurilingue, probabilmente neanche questa definizione ‘calza bene’. Infatti, una prima obiezione potrebbe essere la mancanza di riferimenti all’influenza che l’input in L2 ha anche sulla propria lingua materna e, in generale, sul proprio repertorio plurilingue, in termini di riflessione metalinguistica.

Approfondiamo nei paragrafi che seguono il ruolo dell’input in L2, sia dal punto di vista dell’apprendente (percezione ed elaborazione dell’input), sia dalla prospettiva dell’insegnante (strutturazione dell’input).

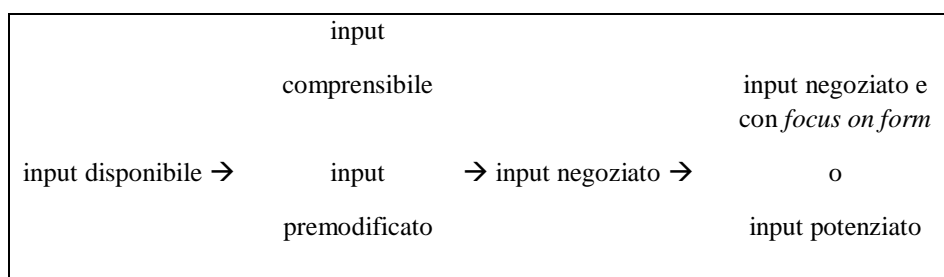
1.2.1.1 La percezione e l’elaborazione dell’input in L2

Per tentare di capire cosa inneschi e favorisca la comprensione di un testo in L2, dobbiamo considerare innanzitutto l’input offerto all’apprendente, in quanto materiale primario per l’apprendimento. Sappiamo con Krashen (1985) che la condizione primaria per l’apprendimento è la comprensione: l’input deve essere innanzitutto

compreso, per concorrere a diventare *intake* (ovvero l'input che l'apprendente è in grado di immagazzinare).

Ma come viene elaborato l'input in L2? La risposta dipende dall'approccio teorico che si vuole considerare.

Valentini (2016: 10) ripercorre le diverse posizioni sull'input per la L2 in prospettiva glottodidattica, come emergono dall'analisi della bibliografia degli ultimi decenni (tab. 2).



tab. 2 – Le diverse posizioni sull'input nella prospettiva glottodidattica
(Valentini, 2016:10).

L'autrice passa in rassegna le principali proprietà dell'input per la L2: la disponibilità, la comprensibilità, la possibilità di essere modificato e negoziato. A queste si aggiungono delle azioni che si possono adottare in classe, quali il *focus on form* e l'*input enhancement* o IP (Input Potenziato), come è stato definito da Grassi (2016).

La prima caratteristica – la disponibilità – è irrinunciabile: senza l'input non può esserci acquisizione. E questo, come abbiamo visto anche sopra (tab.1), è condiviso da qualsiasi teoria acquisizionale.

La comprensibilità dell'input – la seconda proprietà – rappresenta un fattore primario, ad esempio, nella 'Input Hypothesis' elaborata da Krashen (1985), secondo la quale l'input di livello un po' superiore rispetto al grado di competenza dell'apprendente sarebbe condizione sufficiente per l'acquisizione di L2.⁶ Tuttavia numerosi studi hanno evidenziato l'insufficienza dell'input comprensibile, ad esempio, per l'acquisizione di alcune regole grammaticali (Swain, 1985). In particolare Long (1996)

⁶ In anni più recenti, l'autore ha parlato di una 'Comprehension Hypothesis' in questi termini: "The Comprehension Hypothesis states that we acquire language and develop literacy when we understand messages, that is (...) when we receive *comprehensible input*". (Krashen, 2012)

ha posto in evidenza l'importanza del processo di negoziazione del significato, elaborando l'Ipotesi dell'Interazione.

Un aspetto molto interessante per la nostra ricerca che emerge da tale ipotesi e su cui Valentini si sofferma è che anche l'input non compreso può stimolare l'attenzione e favorire l'acquisizione, poiché richiede ai parlanti che interagiscono di aggiustare il loro messaggio, manipolare la forma e/o il contenuto, in un processo di *problem solving*.

Abbiamo già considerato i principali approcci teorici all'apprendimento della L2 (cfr. 1.1). Trattiamo qui un ulteriore modello, che assegna all'input un ruolo fondamentale nell'acquisizione della L2: il Modello Integrato di Gass (1997). Questo si richiama all'Ipotesi dell'Input di Krashen e a quella dell'Interazione di Long (1996), in combinazione con principi cognitivi e innatisti, individuando quattro fasi di elaborazione dell'input (Chini, 2011:4):

- 1- *apperception*, ovvero la fase di percezione dell'input, di primo contatto (in questa fase può esserci già attenzione non conscia alla forma);
- 2- *comprehension*, cioè la fase di comprensione dell'input, favorita da modifiche dell'input e strategie di negoziazione;
- 3- *intake*, in cui l'input viene compreso ed elaborato, formulando generalizzazioni sul funzionamento della L2;
- 4- *integration*, ovvero la fase di integrazione dell'*intake* nel sistema interlinguistico dell'apprendente.

Vi è poi la fase di produzione dell'*output*, mediante la quale l'apprendente mette alla prova le sue ipotesi, nel confronto con le produzioni del suo interlocutore.⁷

In merito alla fase di *elaborazione* dell'input, VanPatten (2005) individua una serie di principi che guidano il *processing* dell'input in L2. Tra questi, il "*Primacy of Meaning Principle*" postula l'importanza primaria del significato sulla forma, e nello specifico delle parole contenuto, delle unità lessicali rispetto alle forme grammaticali, di forme grammaticali significative e non ridondanti.

⁷ Per il nostro lavoro, sono di particolare interesse i punti da 1 a 4. Tralascieremo, quindi, l'aspetto dell'*output*.

Secondo l'autore, anche la posizione degli elementi all'interno della frase comporta un diverso momento di elaborazione: in accordo con il "*Sentence Location Principle*", ciò che si trova in posizione iniziale è elaborato prima rispetto a quello in posizione centrale o finale. Da questo principio scaturisce la tendenza degli apprendenti ad assegnare la funzione di soggetto/agente al primo pronome o nome che appare in una frase.

Non è questa la sede per approfondire in dettaglio la varietà e le implicazioni dei principi della teoria di VanPatten, tuttavia riteniamo opportuno tenerli in considerazione per verificarne l'applicabilità ai dati raccolti. In aggiunta, nella sezione dedicata all'interpretazione dei dati osservati (sezione II) ci chiederemo se un modello come quello di Gass (1997) sia altrettanto valido per interpretare la comprensione in un contesto in cui non è previsto output né interazione in L2.

Relativamente alla seconda fase di elaborazione dell'input, ovvero il processo di *comprensione* dello stesso, dobbiamo innanzitutto considerare quanto sostenuto da Corno (1991), ovvero che la comprensione (così come anche la produzione) è guidata da "complesse configurazioni di dati". In altre parole, la comunicazione umana si basa su complessi organizzati di informazioni, per cui la comprensione di un testo è guidata da aspettative e da strutture di alto livello nella memoria, dette *frames* o schemi.

Anche in una L2, la capacità di collegare le informazioni, gerarchizzarle, formulare un'ipotesi globale, individuare le informazioni centrali, implica un continuo confronto tra le informazioni nel testo e il bagaglio di competenze del lettore, quindi l'attivazione di strategie e processi per gestire le informazioni lette⁸ (o ascoltate).

Schank (1992, cit. in Ciliberti, 2012) propone un modello di comprensione costituito da tre componenti, che possiamo applicare anche alla L2. Il primo fattore consiste nell'*analisi* del messaggio attraverso lo *scandaglio lessicale* (attribuzione di concetti a parole o frasi) e l'*identificazione di eventi* (adattamento dei concetti ottenuti a un evento o a una descrizione di stato). Il secondo è costituito dal *compiere inferenze* sul significato, *riempiendo gli spazi vuoti* (colmare i vuoti informativi in base a calcoli di probabilità) e *identificando gli scopi* degli eventi stessi. Il terzo elemento della comprensione è rappresentato dalla *connessione di eventi*, ovvero la verifica se la

⁸ Per una trattazione approfondita sulle strategie di comprensione alla lettura, rimandiamo al capitolo 2 della presente tesi.

nuova informazione ricevuta si adatta alle altre informazioni per spiegare i nuovi eventi o stati. Le difficoltà di comprensione scritta in L2 possono derivare, quindi, da interpretazioni erranee relative a uno o più fattori del modello.

I fattori coinvolti nella comprensione linguistica di un testo sono ripresi anche da Balboni e Daloiso⁹ (fig. 1) nel seguente schema:

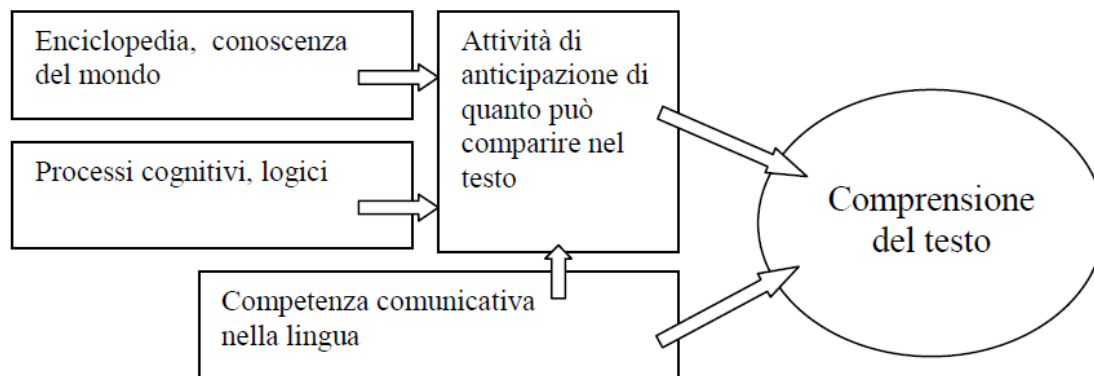


fig. 1 – I fattori coinvolti nella comprensione linguistica (Balboni e Daloiso, 2011).

Nel riquadro più in alto a sinistra, compare il termine ‘enciclopedia’, ovvero la conoscenza del mondo condivisa tra i parlanti. Questa, secondo gli autori, sarebbe articolata in: *copioni di comportamento*, che indicano le conoscenze comuni attorno a un dato comportamento (ad esempio, il ‘copione’ di un dialogo tra un impiegato della posta e un cliente che sta pagando una bolletta) e *campi semantici*, ovvero le possibili varianti su un tema (alla posta si parlerà di bollettini, conti correnti, si useranno i verbi ‘compilare’, ‘pagare’, ‘firmare’, ecc.). Tale conoscenza permette ai parlanti di prevedere il contenuto di un testo, sulla base delle esperienze pregresse.

I processi cognitivi includono vari tipi di ragionamento finalizzati alla gestione delle informazioni contenute nel testo, orale o scritto. Rientrano tra questi la ricostruzione di analogie, inferenze (come il rapporto di causa-effetto tra gli elementi del testo), l’individuazione dei referenti pronominali, l’analisi della concordanza morfologica, ecc. Ciò richiama quanto sostenuto già anche in De Beaugrande e Dressler (1994),

⁹ Fonte: Balboni e Daloiso (2011) “Rafforzare l’abilità di comprensione (ascolto e lettura)”, videolezione n.3 del percorso M.E.A.L., consultabile online all’indirizzo: http://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/ateneo/altre_opportunita_formative/documenti/didattic_a_online/MEAL/MEAL-dispensa-videolezione-3.pdf.

ovvero che il testo è un'entità complessa e dinamica, per la cui comprensione giocano un ruolo fondamentale le conoscenze che i soggetti hanno di altri testi.

La competenza comunicativa nella lingua del testo include varie componenti, tra cui la conoscenza della lingua del testo.

Sulla base del contesto, della nostra conoscenza del 'copione', delle nostre conoscenze parziali della L2, di altre L2, della L1¹⁰ e del linguaggio in generale, gli apprendenti possono essere in grado di anticipare, anche se solo parzialmente, il contenuto del testo: si parla di *expectancy grammar* (Oller, 1979), per indicare il sistema di ipotesi che l'apprendente formula sulla L2 e che verifica via via procedendo nella comprensione del testo.

Le eventuali ipotesi erranee possono scaturire da vari fattori: Pallotti (2014) ha posto in evidenza che ciò che può risultare complesso per un apprendente può dipendere dalle proprietà formali del testo e del sistema linguistico (*structural complexity*), dal 'costo cognitivo' richiesto per l'elaborazione (*cognitive complexity*), dall'ordine acquisizionale delle strutture linguistiche (*developmental complexity*).

Trasversalmente ai vari fattori individuati da Balboni e Daloiso, possiamo aggiungere che la comprensione di un testo in L2 prevede che l'apprendente effettui – tra le varie operazioni - una 'ricerca di blocchi di parole significativi' (La Grassa, Troncarelli, Villarini, 2015: 164). Ciò richiama la rilevanza del lessico nel processo di comprensione e apprendimento di L2. Sebbene questo aspetto possa sembrare scontato oggi, in realtà l'apprendimento del lessico in una L2 è stato definito il 'neglected aspect of language learning' (Meara, 1980). Questo commento aveva una sua validità fino agli anni Ottanta del Novecento, in cui i ricercatori si dedicavano maggiormente all'analisi di tipo sintattico e morfologico. Negli anni seguenti, invece, la rilevanza del lessico si è affermata negli *SLA studies* (si vedano ad esempio, Gass, 1998; Nation, 2001; Lewis, 1993, 2002, 2008; Bernini, 2003; Cardona, 2004).

¹⁰ Sull'influenza positiva della L1 in particolar modo nel caso di termini affini (cognates), si è espresso, tra gli altri, già Krashen (1982:53) "There is another way in which use of the L1 may indirectly help second language acquisition. The existence of cognates will help to make input comprehensible, even if form and meaning are not identical across languages". Riprenderemo tale fenomeno trattando la nozione di 'transfer' (cfr. 1.2.2.).

Il volume di Michael Lewis “*The Lexical Approach. The state of ELT and a way forward*” [(1993) e la versione successiva del 1997], ad esempio, pone il lessico al centro dell’attività didattica. Tale approccio sviluppa alcuni principi propri dell’approccio comunicativo, quali la priorità delle abilità orali, la scoperta induttiva delle regole, l’utilizzo di testi e materiali autentici, la centralità degli apprendenti. Si propone l’insegnamento integrato di lessico e grammatica, in linea con quanto confermato dalle ricerche in ambito psicolinguistico, che sostengono un’organizzazione reticolare delle relazioni semantiche nella nostra mente.

A tal proposito, in tempi più recenti, Herwig (2001) ha proposto un modello integrato dell’organizzazione lessicale (‘Frame model’), sulla base di una configurazione a rete (*network model*), in cui i nodi sono interconnessi e integrano gli aspetti dei vari componenti della conoscenza lessicale.

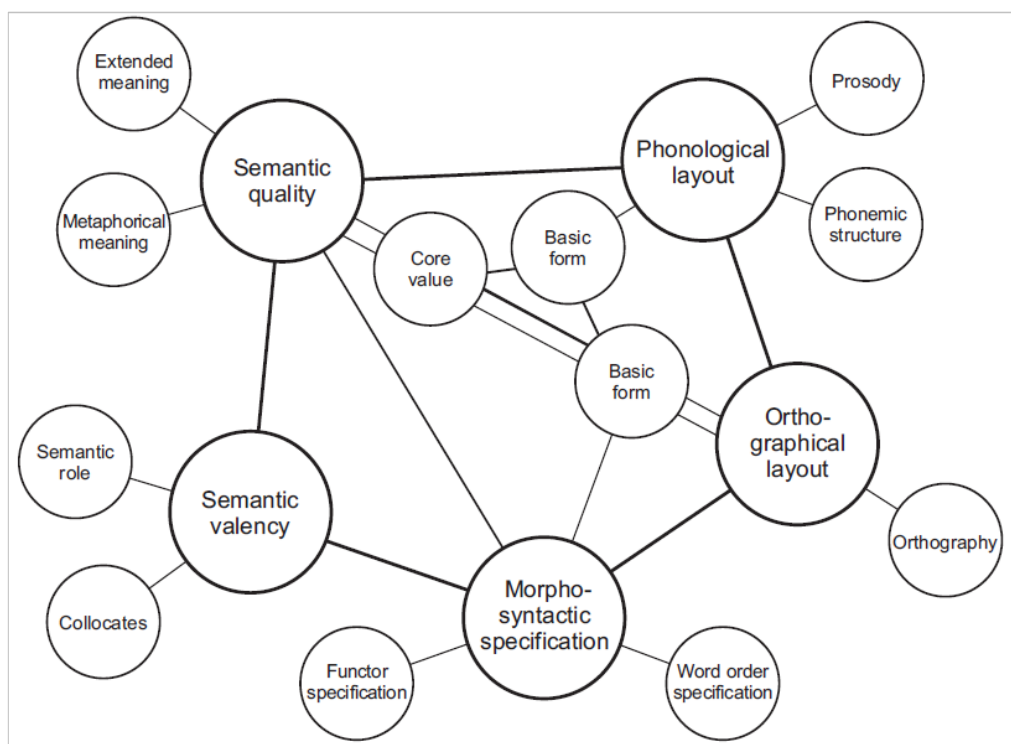


fig. 2 – Struttura di un item lessicale secondo il ‘Frame model’ (in Herwig, 2001).

Come mostrato nella figura 2, gli attributi – i cerchi grandi – rappresentano gli aspetti componenziali della conoscenza lessicale, e i loro valori la gamma delle possibilità che possono modellarli. Le dimensioni della conoscenza lessicale sono la qualità

semantica (*semantic quality*), la valenza semantica (*semantic valency*), la specificazione grammaticale o morfo-sintattica (*grammatical or morpho-syntactic specification*), la forma fonologica e ortografica (*phonological and orthographic layout*)¹¹. A nostro avviso, questo modello multidimensionale è una valida rappresentazione che rende l'idea della connessione tra i vari aspetti della conoscenza lessicale e quindi anche della complessità per un apprendente di gestire l'input in una L2.

In merito a quest'ultimo aspetto, Goldschneider e DeKeyser (2005) hanno individuato cinque fattori che inciderebbero su maggiore/minore difficoltà per l'apprendimento¹² di un elemento in L2: (1) la frequenza, (2) la salienza percettiva, (3) la complessità semantica (numero di informazioni grammaticali veicolate), (4) la regolarità morfo-fonologica e (5) la categoria sintattica.

Uno studio che – tra gli altri aspetti – mostra l'importanza della frequenza è quello di Gullberg *et al.* (2010), riportato in Valentini (2016), su soggetti olandesi esposti alla lingua cinese (orale), in cui è stato dimostrato che la segmentazione dell'input inizia sin dai primi contatti con la L2. In particolare, a seguito dell'esposizione all'input (anche se breve) gli apprendenti compiono operazioni di segmentazione, di individuazione del significato delle parole (specie di quelle più frequenti) e di astrazione delle regolarità. L'autrice sostiene pertanto che nelle prime fasi di contatto con una L2 ignota, ci sarebbe attenzione esplicita alla forma, se manca la possibilità di un appiglio al contenuto; oppure, attenzione al contenuto e alla forma, se c'è comprensione del contenuto. Inoltre, si apprenderebbero già alcune regole del sistema della L2, su base statistica.

Quest'ultimo fattore è approfondito in Ellis (2006), il quale tratta il contributo delle probabilità statistiche che affiorano nelle co-occorrenze degli elementi nell'input:

¹¹ Per approfondimenti si rinvia a Herwig (2001).

¹² Nonostante l'argomento trattato nel presente paragrafo sia la comprensione di L2, riteniamo comunque utile citare i fattori che possono favorire o meno l'apprendimento, poiché strettamente interrelati.

“language learners are intuitive statisticians, weighing the likelihoods of interpretations and predicting which constructions are likely in the current context, and language acquisition is contingency learning, that is the gathering of information about the relative frequencies of form–function mappings” (Ellis, 2006: 1).

Le probabilità statistiche intuite dagli apprendenti suggerirebbero indizi in merito alla tipologia degli elementi (se ci troviamo di fronte a un nome, un verbo, un aggettivo) e al significato, tramite le collocazioni.

Come già accennato nel menzionare gli schemi, nello sforzo di comprensione, gioca un ruolo decisivo la memoria. Questa entra in gioco sia nella fase di comprensione del significato di un elemento o una sequenza di informazioni, data la rilevanza delle conoscenze pregresse nel guidare l’interpretazione e il riconoscimento dell’input, sia nella fase di apprendimento, pertanto sarà approfondita nel paragrafo seguente.

1.2.1.2. Apprendere è cambiare

L’apprendimento comporta l’acquisizione di nuove informazioni o di una nuova abilità, ma può essere descritto anche come una modificazione del comportamento attraverso l’esperienza (Papagno, 2003:69). Nell’apprendimento di nuove informazioni, le informazioni possono passare attraverso due distinti magazzini, uno a breve e uno a lungo termine. Non è necessario che passino necessariamente attraverso quello a breve termine per essere apprese, contrariamente a quanto sostenuto in uno dei primi modelli di memoria, come nel modello a due stadi (Waugh e Norman, 1965, cit. in Papagno, 2003), diffuso negli anni Settanta del Novecento. Secondo quest’ultimo, infatti, lo stimolo entrava nella memoria primaria (o a breve termine) e poteva essere dimenticato o mantenuto attraverso il ripasso o avviato alla più duratura memoria secondaria (o a lungo termine). Alcuni esperimenti negli anni seguenti (Craik e Lockhart, cit. in Papagno, 2003), invece hanno dimostrato che la durata della traccia mnestica non dipende tanto dalla frequenza con cui una parola viene ripetuta, ma dal *modo* in cui lo stimolo è codificato: sembra quindi che la profondità della codifica di

una parola sia superficiale, se si basa solo sull'aspetto visivo di una parola, un po' più profonda se si riferisce al suono di una parola e infine, ancora più profonda se si basa sul significato di una parola, creando una traccia resistente nella memoria (Papagno, 2003: 71).

Si è arrivati, quindi, alla formulazione del “Modello in parallelo” (Warrington e Shallice, 1984). In un noto esperimento condotto su se stesso alla fine del XIX secolo, il ricercatore tedesco Hermann Ebbinghaus ha dimostrato che le informazioni rimangono in memoria per periodi differenti: alcune permangono nella mente solo alcuni minuti e poi svaniscono. Altre persistono per giorni, mesi o per sempre. Il ricercatore ha dimostrato un dato significativo per la nostra area di indagine sull'apprendimento/insegnamento di L2: solitamente si dimentica il 90% di ciò che si impara in una lezione, entro i primi 30 giorni dalla fine. Secondo lo studioso, la buona notizia, tuttavia, è che la ripetizione entro specifici (anche se ancora non si sa quali) intervalli di tempo sembra aumentare la durata dell'informazione nella memoria (fenomeno della ‘distribuzione dell'esercizio’).

Ciò che accade nel momento iniziale dell'apprendimento (la codifica) non è ancora stato chiarito. Finora sappiamo che nell'istante in cui un'informazione entra nel nostro cervello, essa viene ‘sezionata’ e ripartita in aree differenti della corteccia cerebrale. Tale elaborazione può essere più o meno cosciente e più l'informazione viene elaborata in modo complesso, maggiore è la probabilità che essa diventi permanente (Medina, 2014:130). Come già accennato sopra, il *modo* in cui una informazione viene codificata risulta fondamentale per l'apprendimento della stessa.

Tali scoperte sul funzionamento della memoria stabiliscono innanzitutto che la ripetizione ha un'influenza sull'apprendimento¹³, ma comunque in misura minore rispetto a operazioni sul significato, all'aspetto qualitativo, potremmo dire.

Direttamente collegato con quanto detto sopra in merito alle modalità di codifica dell'input e alla qualità di conservazione nella memoria, è il grado di “sforzo” richiesto agli apprendenti al momento della comprensione dell'input. Schmidt (1993) sostiene

¹³ Alcuni studiosi affermano l'utilità di pratiche formali di L2 per il passaggio dalla competenza esplicita a quella implicita, come Bialystok (1978), secondo il quale la pratica frequente favorirebbe la ristrutturazione e l'automatizzazione delle conoscenze esplicite e infine l'acquisizione delle stesse.

che una parola inferita ha maggiori possibilità di essere ricordata rispetto a una fornita dall'insegnante (o *Mental Effort Hypothesis*).

Riassumendo gli aspetti chiave dell'apprendimento, potremmo dire che “we know that information is remembered best when it is elaborate, meaningful and contextual” (Medina, 2014: 138), ovvero che ricordiamo meglio ciò che è elaborato, significativo e ancorato a un contesto.

A livello di intervento didattico, se è la modalità con cui noi codifichiamo l'input a svolgere un ruolo centrale per la memorizzazione a lungo termine, risulta allora necessario calibrare l'intervento didattico sulla base di queste assunzioni e fare in modo che il percorso di comprensione del testo sia caratterizzato dal coinvolgimento attivo e vigile della mente dell'apprendente, con costanti richiami alle sue esperienze e conoscenze; in questo modo si sfrutta la naturale propensione degli individui a ricercare regolarità e schemi già acquisiti e presenti in memoria.

Questa prospettiva richiama gli ultimi due aspetti coinvolti nell'elaborazione dell'input, di cui trattiamo qui: l'attenzione e la motivazione.

L'attenzione è definibile in termini generici come “la capacità di una persona di concentrarsi su alcune cose, ignorandone altre”, e nell'acquisizione di L2 è stata studiata tra gli altri da Schmidt (2001), il quale ha contribuito ad evidenziare la complessità del fenomeno dell'attenzione:

“Attention is not a unitary phenomenon, but refers to a variety of mechanisms. These include alertness (an overall readiness to deal with incoming stimuli), orientation (the direction of attentional resources to certain types of stimuli), preconscious registration (detection without awareness), selection (detection with awareness within selective attention), facilitation, and inhibition (deliberately ignoring some stimuli)”.

Nel mondo scientifico vi è accordo sul fatto che non può esserci apprendimento dall'input se l'elemento in questione non è oggetto di un qualche livello di attenzione. Rimane aperta la questione se questa rilevazione debba essere conscia o meno (Schmidt, 2010) e a quale livello sia necessario operare.

Il secondo aspetto, la motivazione, è strettamente collegato al primo, infatti quando siamo motivati ad apprendere qualcosa dedichiamo di certo più attenzione ad essa. La motivazione nell'apprendimento di una lingua rientra nei fattori affettivi e può essere di vario genere (Gardner, 1985; Dörnyei, Skehan, 2003): integrativa, se si impara la lingua per integrarsi con la comunità dei suoi parlanti; strumentale, se l'apprendimento è finalizzato ad ottenere, ad esempio, un posto di lavoro; intrinseca, se basata su fattori personali come il piacere di imparare perché si ha un interesse verso la L2 e/o la cultura di riferimento.

Da quanto riportato finora, sappiamo quindi che nell'apprendimento di L2 giocano un ruolo fondamentale delle componenti interne agli apprendenti, quali la memoria, l'attenzione e la motivazione. Tuttavia c'è dell'altro.

Le componenti fondamentali che agiscono sul processo di apprendimento di una lingua non materna sono state individuate da Klein (1986). Ciliberti (2012) le riporta chiaramente: (1) lo scopo per cui l'apprendente impara una lingua straniera, (2) le sue capacità linguistiche, intese come predisposizione all'apprendimento linguistico e le conoscenze linguistiche già in suo possesso, (3) il tipo di accesso alla lingua, cioè i dati linguistici a cui l'apprendente ha accesso, intesi come qualità e quantità dell'input e le occasioni di comunicazione. Tali fattori influenzeranno il modo in cui il processo di apprendimento sarà strutturato, il tempo di sviluppo e il risultato finale raggiunto.

Se si effettua una ricerca sulle fasi di apprendimento di una L2, si trovano principalmente contributi che indagano tale aspetto a partire dal momento in cui l'apprendente supera il fisiologico periodo di 'silenzio' e inizia a produrre in L2. Sono note infatti alcune fasi ricorrenti individuate dai ricercatori su apprendenti spontanei di varie L2, quali l'inglese, il tedesco, il francese, l'italiano, il nederlandese, lo svedese (Klein, Perdue, 1992, 1997; Dulay, Burt, 1974; Giacalone Ramat, 1993; Banfi, Bernini, 2003).

Dal nostro punto di vista, tuttavia, indagare la comprensione e l'apprendimento attraverso l'analisi della produzione in L2 – sebbene imprescindibile – potrebbe rappresentare un'operazione da un certo punto di vista poco 'coerente', che potrebbe indurre a una sorta di 'comparative fallacy'. Questo termine fu usato originariamente da Bley-Vroman (1983) per indicare "the mistake of studying the systematic character

of one language by comparing it to another” e ripreso da vari autori, come ad esempio Schwartz (1997):

“in the words of Bley-Vroman «the learner’s system is worthy of study in its own right [...] on the basis of [its] own ‘internal logic’ [...] not just as a degenerate form of the target system»” (Schwartz, 1997:388).

Riteniamo, cioè, che tale concetto possa essere esteso anche per indicare possibili errori di giudizio che potrebbero emergere se, con l’intenzione di analizzare l’apprendimento di una L2, si equiparano due abilità differenti come *comprendere* un testo in L2 e *produrre* un testo in L2.

Sicuramente, la questione “Quanto input viene effettivamente compreso e appreso?” non è di facile risoluzione, poiché è difficile stimare l’input a cui l’apprendente è esposto fuori il contesto sperimentale. Inoltre ogni apprendente possiede un variegato bagaglio linguistico formato dall’interazione di diversi saperi linguistici, difficilmente paragonabile a un altro. Non da ultimo, non è possibile quantificare con certezza la portata dell’apprendimento guidato. Dedichiamo quindi il paragrafo che segue alla discussione di quest’ultimo rilevante aspetto.

1.2.1.3. La strutturazione dell’input

Esaminando l’impatto dell’intervento dell’insegnamento esplicito sul materiale a cui è esposto l’apprendente, le posizioni degli studiosi oscillano dall’ipotesi di totale separazione tra conoscenza esplicita (che porterebbe all’apprendimento) e quella implicita (che porterebbe all’acquisizione), senza possibilità di conversione della prima nella seconda (cfr. Krashen, 1985), all’ipotesi di un’interfaccia più (Anderson, 1985) o meno forte (Ellis, 2005). Quest’ultimo ha evidenziato (1997, 2009, 2011) l’esistenza di un legame (*weak interface*) tra competenze implicite ed esplicite.

Noti studi (Pavesi, 1986; Ellis, 1997; Doughty, 2003; Housen e Pierrard, 2005; Rastelli, 2009) mostrano che l’istruzione formale può influire positivamente sulla

velocità di acquisizione e facilitare il raggiungimento di livelli di competenza più avanzati in L2.

Secondo Dekeyser (2009) “there is no reason to doubt the causal effect of declarative knowledge on the development of automatized knowledge”, ovvero il legame causa-effetto tra conoscenza dichiarativa e sviluppo di conoscenze automatizzate è indubbio. Tuttavia, l’ipotesi secondo la quale l’apprendimento consapevole contribuisca all’acquisizione richiede che si verifichino determinati processi (Ellis, 2011).

A tal proposito, Chini (2011: 9) individua delle attività che sosterrrebbero tali processi: l’attività di *noticing* di tratti della L2 (Schmidt 1990, 2001) e il *noticing the gap*, ovvero la riflessione sulle ipotesi che l’apprendente formula sulle lingue target (LT). Alla prima attività, definibile come “[the] detection involving cognitive registration”¹⁴, sono connesse le nozioni di *Input Enhancement*, coniata da Sharwood Smith (1991), e di *Focus on Form* (o FonF) di Long (1991), le quali richiamano la possibilità di intervenire sul materiale linguistico fornito agli apprendenti: la prima nozione indica la manipolazione dell’input (ad esempio, evidenziare un testo scritto con diversi colori) per rendere più salienti alcuni elementi; la seconda indica “an incidental attempt to draw learners’ attention to a linguistic element in context, while maintaining a primary focus on meaning” (Mitchell, 2009: 684). In altre parole, è una pratica che mira a manipolare la presentazione dell’input per condizionare le strategie di decodificazione dell’apprendente e favorire lo stabilirsi di connessioni tra forma e significato (Bernini, 2015).

Nella varietà delle posizioni sui risultati dell’intervento sull’input, ci troviamo d’accordo con Schmidt (2001:4): oltre a domandarsi se ciò che si impara per insegnamento esplicito diventi poi acquisito, riteniamo proficuo porsi domande sulla natura di questa interazione. A questa considerazione va aggiunto che, spesso, non è possibile controllare la variabile input, almeno in termini di confini netti tra il materiale a cui l’apprendente è esposto dentro e fuori la classe.

¹⁴ Definizione fornita in VanPatten e Williams (2015).

1.2.2 Il processo di Transfer

“The language calculator has no ‘clear’ button”.

Nick Ellis, *Optimizing the Input: Frequency and Sampling in Usage-Based and Form-Focused Learning*

Il termine ‘transfer’ indica l’influenza della L1 dell’apprendente sulla L2. Talvolta chiamato ‘interferenza’, per indicare il transfer negativo, ad oggi è spesso sostituito da ‘cross-linguistic influence’, termine che riflette meglio la complessità dell’interazione tra le lingue già acquisite e quelle target (Lightbown e Spada, 2013: 224).

L’influenza della L1 sull’apprendimento della L2 è innegabile, poiché la prima lingua acquisita fa parte delle conoscenze pregresse che l’apprendente porta con sé. Come sostenuto anche in Ellis (2009:153) “The language calculator has no ‘clear’ button”. In altre parole, quando apprendiamo qualcosa di nuovo (compresa una L2), inevitabilmente ci appoggiamo a quello che sappiamo già. In particolare, il ‘transfer’ o l’influenza tra L1 e L2 è stato da sempre un argomento centrale negli studi sull’acquisizione di lingue seconde. Tuttavia, la quantità e la tipologia degli elementi che sono soggetti a transfer varia in relazione a molti fattori non solo di tipo linguistico, ma anche dal background degli apprendenti, come l’età, la motivazione, il grado di istruzione e la classe sociale di appartenenza (Odlin, 1989).

Approfondiamo, nei paragrafi che seguono, l’apporto dei fattori linguistici nel processo del transfer.

1.2.2.1 Definizioni

Fino alla fine degli anni ’60 del Novecento, la lingua dell’apprendente era vista come una ‘versione corrotta’ della lingua target (LT). Secondo l’ipotesi dell’Analisi Contrastiva (fortemente associata all’approccio del Comportamentismo), gli errori

erano considerati il risultato del transfer dalla prima lingua, la quale si riteneva esercitasse una evidente interferenza negativa per lo sviluppo verso la L2.

A partire dagli anni '70, l'Analisi degli Errori, ha permesso poi di capire che gli errori commessi dagli apprendenti non potevano essere spiegati solo in termini di trasferimento dalla L1 (ad es. Richards, 1974). A differenza dell'Analisi Contrastiva, l'Analisi degli Errori non tentava di formulare predizioni, piuttosto di comprendere la processazione della L2 a partire dall'osservazione di dati. Pit Corder, nel suo famoso "The significance of learners' errors" (1967), osservava che quando un apprendente formula frasi corrette, potrebbe stare ripetendo qualcosa che ha già incontrato nell'input; quando produce frasi che si discostano dalla L2, sta riproducendo ciò che ritiene siano gli schemi e le regole della LT.

In questo processo, sarebbe guidato da ciò che Larry Selinker (1972) definisce 'interlingua' (IL), ovvero il sistema linguistico dell'apprendente¹⁵. Dall'analisi dell'IL di vari soggetti, è emerso che questo sistema ha tratti imputabili alla L1, ma possiede anche alcune caratteristiche rintracciabili nelle altre lingue già apprese e altre che sono generalizzabili a tutte le IL (ad es., l'omissione di certi morfemi grammaticali in un determinato stadio).

Klein e Perdue (1993) riportano le ricerche effettuate da studiosi della European Science Foundation sull'influenza della L1 sull'apprendimento della L2, evidenziando che nonostante la grande varietà di L1 di partenza e di L2, esistono delle somiglianze tra le varie IL, soprattutto negli stadi iniziali. L'IL si presenta quindi come un fenomeno sistematico eppure dinamico, in continua evoluzione grazie alle nuove ipotesi che l'apprendente formula a seguito dell'esposizione all'input.¹⁶

Da studi più e meno recenti, sappiamo che la percezione di vicinanza della LT con la propria L1 può sortire vari effetti: Schachter (1974) riporta fenomeni di evitamento in apprendenti che percepivano la loro lingua distante dalla L2. Ringbom (1986) ha osservato che la percezione di grande distanza tra parlanti di finlandese come L1 e inglese L2 ha impedito loro di appoggiarsi alla propria lingua madre, permettendo così di commettere meno errori rispetto ad altri soggetti madrelingua svedese, che invece

¹⁵ Approfondiremo questo aspetto anche più avanti (cfr. 1.2.3).

¹⁶ Talvolta, tuttavia, si può assistere a uno 'stallo': l'apprendente sembra non progredire in alcuni tratti. In questi casi, Selinker parla di 'fossilizzazione'.

si sono ‘buttati’ nella L2, appoggiandosi alla loro L1 (ritenuta – a ragione - vicina all’inglese).

White (1991) ha mostrato come sia difficile notare qualcosa che non è presente nell’input¹⁷, specie se traducendolo ci sembra perfettamente accettabile (perché nella propria L1 lo è) e ancor più se non inficia in modo considerevole la comunicazione.

In merito all’influenza della L1, in sostanza possiamo concludere che sicuramente, come è stato notato da vari studiosi (ad es., Bialystock, 1990; Giacalone Ramat, 1994), se le lingue sono percepite come più vicine, l’apprendente mette più in atto strategie basate sulla L1, come il transfer da L1 e il calco semantico: la portata del transfer è maggiore quanto più L1 e L2 sono simili, sia per motivi linguistici (Pallotti, 1998) sia per motivi psicotipologici.

Gli studi discussi fin qui sembrano avere un orientamento ‘bidirezionale’, che considera principalmente la dinamica tra L1 e L2. Tuttavia, recentemente, oltre al termine ‘transfer’, si è diffuso il termine ‘cross-linguistic influence’, per indicare processi complessi e multidirezionali (Cook, 2003; Jarvis e Pavlenko, 2008; Ringbom e Jarvis, 2009), che includono l’apporto di tutte le competenze linguistiche pregresse. Si tratta, a nostro avviso, di un concetto che si adatta bene alla realtà multi- e plurilinguistica in cui siamo immersi e di cui si sta – ormai da anni – prendendo sempre maggiore coscienza.

Come abbiamo già ricordato, nei primi stadi di apprendimento di una L2, gli apprendenti fanno ricorso principalmente alla loro L1, specialmente se la L2 e la L1 sono imparentate. Tuttavia è stato riscontrato che anche le lingue di cui si ha una conoscenza elevata possono contribuire al processo di transfer, nel momento in cui il soggetto riesce a rintracciare elementi simili tra di esse. Ringbom e Jarvis (2009) distinguono tra somiglianze “*actual, perceived or assumed*”, ovvero effettive, percepite o supposte.

¹⁷ Rimandiamo a Della Putta (2016:90) per approfondimenti sul ruolo della *positive e indirect negative evidence*.

Nonostante varie ricerche¹⁸, allo stato attuale ancora non c'è accordo sulla misura della somiglianza oggettiva tra le lingue. Ma ciò che ci appare più rilevante è che la non-coincidenza tra somiglianze *assumed* e *actual* può derivare da molteplici fattori, quali: (1) l'apprendente non nota una serie di somiglianze effettivamente esistenti tra le lingue, oppure (2) l'apprendente è responsabile di una interpretazione errorea delle somiglianze che percepisce, o anche (3) l'apprendente ritiene che esistano delle somiglianze, che in realtà non esistono (cfr. Ringbom, 2006). Nello specifico, sembra che le somiglianze percepite, oltre ad essere soggette a continuo 'aggiornamento' connesso al livello di competenza nella LT, abbiano un ruolo più influente nel processo di apprendimento e di produzione della L2, rispetto a quelle effettive (Kellerman, 1978; Odlin, 1989).

Ringbom e Jarvis (2009: 107-108) riferiscono che nella *comprensione* di lingue imparentate, gli apprendenti percepiscono le somiglianze in modo diretto, notando simili caratteristiche formali nelle lingue che già conoscono, quali somiglianze nello spelling, nella pronuncia, nella morfologia delle parole o nelle espressioni multipartola¹⁹. Nell'atto di *produrre* nella LT, invece, gli apprendenti devono codificare le loro idee, basandosi sulle strutture delle lingue che sanno già o su somiglianze presunte.

Se l'apprendente è alle prese con una L3/L4, tenderà a ritenere che la LT sia semanticamente e pragmaticamente simile alla L1, ma a livello di forma più vicina alla lingua che percepisce tipologicamente più prossima (L1/L2/L3/L4).

Gli autori proseguono indicando tre differenti livelli in cui può manifestarsi il transfer, da loro definito come “[the] learners’ reliance on perceived and assumed cross-linguistic similarities”:

¹⁸ Si veda ad esempio il progetto condotto presso l'Università di Groningen sulla somiglianza tra varietà linguistica dei Paesi Bassi. Nella descrizione, si legge: “Differences in the comprehensibility of closely related language varieties are often attributed to similarity of languages, familiarity of a language, and language attitude. However, often these factors are stated without systematic research. This project aims to investigate the impact of these factors on language comprehension. For that purpose the mutual intelligibility of Dutch varieties from Belgium and the Netherlands is tested experimentally, and the intelligibility scores are systematically related to linguistic and non-linguistic factors” (fonte: <http://www.rug.nl/research/computational-linguistics/?lang=en>).

¹⁹ Le espressioni multipartola o polirematiche sono “elementi lessicali [...] formati da più di una parola, che hanno una particolare coesione strutturale e semantica interna e possono appartenere a varie categorie lessicali. Esempi sono *anima gemella*, *carta di credito*, *acqua e sapone*, *portare avanti*, *dare una mano*, *a fior di pelle*, *a furia di*” (fonte: Enciclopedia Treccani on-line).

- (1) *item* transfer
- (2) *system* transfer
- (3) *overall* transfer

Per *item* transfer si intende il transfer di una singola forma, come un suono, una lettera, un morfema, una parola, un sintagma o una unità sintattica. Solitamente, negli stadi iniziali di acquisizione di una L2, si assiste a un'associazione interlinguistica tra items su base 1:1, poiché l'apprendente non dispone ancora delle risorse sufficienti per stabilire delle connessioni intra-linguistiche. In aggiunta, inizialmente vi è la tendenza a prestare maggiore attenzione alla forma, piuttosto che al significato o alla funzione, poiché questi ultimi aspetti sono più astratti e meno accessibili all'osservazione diretta. Questo primo tipo di transfer sembra avere un ruolo positivo soprattutto a livello di comprensione, in quanto permetterebbe all'apprendente di ridurre il carico di lavoro cognitivo e, a lungo termine, di facilitare il consolidarsi di associazioni interlinguistiche nella memoria a lungo termine.

Il *system* transfer, invece, fa riferimento alla supposizione da parte dell'apprendente che esista una sorta di equivalenza funzionale (e non necessariamente a livello di forma) nei principi attinenti l'organizzazione delle forme a livello paradigmatico (ad esempio, assegnare differenti funzioni alle differenti forme di una parola, come in "andare/vado/andiamo/vanno"), sintagmatico (ad esempio, le regole di formazione di parola, o principi che regolano l'ordine delle parole) e di assegnazione di tali forme a taluni significati. Per questo può anche essere definito 'transfer procedurale'. Questo tipo di transfer avviene solitamente dalla L1 o da un'altra lingua di cui si ha alta competenza, in quanto le regole grammaticali o le proprietà semantiche devono essere pienamente automatizzate per poter essere trasferite. Le lingue di cui si ha competenza limitata, al contrario, possono servire solo da base di *item* transfer.

Generalmente, poiché i sistemi funzionali e semantici delle lingue non sono mai totalmente coincidenti, è possibile che i *system* transfer sortiscano un effetto negativo. Il terzo tipo, '*overall*' transfer, si presenta quando l'apprendente ritiene che le somiglianze tra le lingue siano formali e anche funzionali.

Nella produzione della L2, il transfer negativo (o interferenza) è definibile come “the absence of relevant concrete (positive) transfer, leading to subsequent wrong assumptions about cross-linguistic similarities between L1 and L2” e il transfer positivo, invece “the application of at least partially correct perceptions or assumptions of cross-linguistic similarity” (Ringbom e Jarvis, 2009).

Sempre a livello di produzione della L2, Hammerly (1991) ha distinto tre tipi di *system* transfer: (1) *intrusive* (potremmo dire ‘intrusivo’), che conduce l’apprendente ad un uso inappropriato di elementi e strutture derivanti dalla propria L1; (2) *inhibitive* (‘inibitorio’), che blocca l’apprendente nel suo processo di apprendimento dell’uso appropriato di nuove parole e strutture della L2; (3) *facilitative* (‘facilitante’), che rafforza l’abilità dell’apprendente di avere accesso, processare e organizzare le informazioni sulla L2, grazie alla somiglianza con il sistema della L1.

Un ulteriore punto degno di nota su cui si soffermano Ringbom e Jarvis (2009) è che la distinzione tra *item/system* transfer richiama la necessità di distinguere i processi di comprensione e produzione.

Infatti è possibile distinguere quattro differenti stadi di apprendimento legati al processo di transfer²⁰:

- (1) *item* learning for comprehension;
- (2) *item* learning for production;
- (3) *system* learning for comprehension;
- (4) *system* learning for production.

In questo modo, si rende conto con maggiore chiarezza del diverso tipo di influenza che può esercitare la somiglianza interlinguistica. Si suppone che l’apprendente passi inizialmente per il primo stadio: nel momento in cui è in grado di riconoscere molti elementi somiglianti alla propria L1 (transfer positivo), libera delle risorse cognitive per altri processi di apprendimento. Se però non c’è abbastanza somiglianza tra le lingue (o l’apprendente non è in grado di coglierla), l’acquisizione di competenze

²⁰ Abbiamo riportato la denominazione in lingua originale perché ci sembrava sufficientemente comprensibile.

ricettive richiederà più tempo. I processi di apprendimento legati alla produzione seguono e/o si sviluppano in parallelo rispetto a quelli legati alla comprensione.

Studi sull'organizzazione del lessico mentale degli apprendenti hanno mostrato che man mano che si avanza con l'apprendimento della L2, i soggetti fanno affidamento sempre meno sulle somiglianze fonologiche e di più su quelle semantiche (Singleton, 1994, 1999).

1.2.2.2 La prospettiva di Salomon e Perkins

Nel contributo di Salomon e Perkins (1992: 2) si definisce 'transfer of learning' un transfer che ha luogo quando ciò che si apprende in un contesto facilita (transfer positivo) o ostacola (transfer negativo) lo svolgimento di un'attività in un altro contesto²¹. Questa definizione richiama molti dei concetti già esaminati nel paragrafo precedente, e potremmo quindi prenderla come una 'descrizione ombrello', in cui la performance può indicare sia il processo ricettivo sia quello produttivo nella LT.

Il loro studio passa in rassegna le caratteristiche del transfer e mostra che questo auspicato processo di trasferimento delle conoscenze e delle competenze spesso non ha luogo, nonostante l'intervento didattico.

Gli autori propongono inoltre queste considerazioni che ci sembrano rilevanti per la nostra ricerca:

- Distinzione tra '*far* transfer' e '*near* transfer'. I transfer '*far*' (lontani) hanno luogo tra contesti differenti, contrariamente a quelli '*near*' (vicini). I primi sarebbero molto meno frequenti dei secondi. Un esempio di '*near*' transfer può essere quando uno studente in classe svolge un esercizio che richiede lo stesso tipo di strategia di quello già svolto in precedenza come compito a casa. Un esempio di '*far*' può manifestarsi quando un giocatore di scacchi applica una strategia tipica del gioco in un contesto di decisioni in campo politico.

²¹ Nell'originale: "[it] occurs when learning in one context enhances (positive transfer) or undermines (negative transfer) a related performance in another context" (Salomon e Perkins, 1992: 2).

- Distinzione tra ‘*low road transfer*’ e ‘*high road transfer*’. I ‘*low road transfer*’ (definiti dagli autori anche ‘*reflexive*’) sono attivati se le condizioni stimolo sono tanto simili al precedente contesto di apprendimento da far scaturire risposte semi-automatiche. I secondi (anche definiti ‘*mindful*’), invece, richiedono uno sforzo di astrazione e di ricerca delle connessioni, quindi uno sforzo mentale maggiore rispetto ai primi.

- Condizioni che favoriscono il transfer: (1) *thorough and diverse practice*, ovvero una pratica estensiva e in contesti diversi; (2) *explicit abstractions*, ovvero l’astrazione esplicita di principi da una situazione in cui erano presentati in modo implicito (ciò favorirebbe l’applicazione di trasfer a contesti diversi); (3) *active self-monitoring*; cioè la riflessione metacognitiva sul proprio processo di ragionamento; (4) *arousing mindfulness*, ovvero uno stato di vigilanza/attenzione rispetto all’ambiente in cui si è immersi²²; (5) *using a metaphor or analogy*, cioè creare espliciti collegamenti analogici o metaforici con altri contesti.

Alla luce del fatto che i ‘*reflexive*’ e i ‘*mindful*’ transfers sono spesso trascurati nell’istruzione, i ricercatori propongono due tecniche per una maggiore applicazione degli stessi, quali ‘*hugging*’ e ‘*bridging*’: l’esperienza di apprendimento dovrebbe ‘abbracciare’ (*hugging*) la pratica, permettendo così agli apprendenti di essere direttamente coinvolti nel trasferimento di competenze da un contesto all’altro; inoltre, non dovrebbero mancare occasioni per creare ‘ponti’ (*bridging*) tra esperienze di apprendimento diverse, attraverso pratiche di riflessione astratta, metacognitiva e sempre consapevole sul proprio processo di apprendimento.

²² Questo fattore richiama il concetto di ‘*affordances*’ menzionato in questo capitolo (cfr. 1.3.3): ciò che farebbe scaturire il transfer non sarebbe tanto la rappresentazione mentale che l’apprendente ha su una data situazione, piuttosto il fatto di aver riconosciuto una determinata possibilità di azione (o ‘*affordance*’) in quel nuovo contesto di apprendimento.

1.2.3 L'interlingua

Il carattere sistematico delle produzioni degli apprendenti una L2 è stato notato già a partire dagli anni Settanta: la nozione di interlingua, elaborata da Larry Selinker nel 1972 si riferisce proprio a questo, cioè alla varietà della lingua d'arrivo parlata dall'apprendente, il quale, attraverso la formulazione di ipotesi, ricostruisce continuamente il sistema della lingua obiettivo. Tale varietà può essere considerata un vero e proprio sistema linguistico, caratterizzato da regole che in parte sono riconducibili alla L2, in parte alla L1 e in parte sono indipendenti da entrambe. Questo sistema in continua evoluzione verso la L2 si sviluppa per stadi intermedi generalmente comuni a tutti gli apprendenti, ma al tempo stesso presenta un alto grado di variabilità.

Mentre il percorso verso la L2 è in larga parte comune a tutti gli apprendenti, la velocità di apprendimento e il livello finale di competenza raggiunto sono elementi molto interessati dalla variazione. Ciò che determina la variabilità è l'interazione di molteplici componenti, quali le caratteristiche dell'apprendente e la sua L1, le peculiarità dell'ambiente linguistico e socioculturale in cui avviene l'apprendimento, le strategie utilizzate per imparare la L2. Si è soliti distinguere inoltre i casi in cui è possibile individuare una regola che associ una certa forma a un certo contesto linguistico ed extralinguistico (variabilità sistematica), dai casi in cui ciò non è possibile (variazione libera).

Tra le variabili individuali più rilevanti, figura l'età dell'apprendente: dagli studi riportati in Bettoni (2001) sappiamo che il percorso d'apprendimento non varia in base all'età del soggetto; al contrario quest'ultima influisce sulla velocità di apprendimento, in quanto è risultato che gli adulti imparano la L2 più velocemente dei bambini, in particolare nelle prime fasi, principalmente nel caso della grammatica, e soprattutto nei casi in cui vi è apprendimento guidato. Riguardo l'esito finale, si assiste ad un declino progressivo a partire dai 6 ai 20 anni. Le spiegazioni per tali differenze sono da ricercare a livello sociale e psico-cognitivo.

Altre caratteristiche "interne" all'apprendente che incidono in varia misura sul processo di acquisizione della L2 sono l'ansietà, l'estroversione, l'autostima, la sicurezza di sé, e anche l'attitudine, l'intelligenza, lo stile cognitivo e la motivazione. Quest'ultima è strettamente legata al dato dell'età e all'ambiente socio-culturale che

circonda l'apprendente: in merito al primo fattore, se consideriamo ad esempio l'apprendimento dell'italiano L2 in contesti di immigrazione, nel caso degli adulti, questi si trovano spesso nella condizione di dover apprendere l'italiano per necessità, per soddisfare i bisogni primari quotidiani (motivazione strumentale); per gli adolescenti, invece, l'apprendimento della lingua seconda è di solito meno ancorato alla necessità di sopravvivere nel paese ospite, bensì maggiormente connesso al desiderio di appartenere (o meno) alla comunità/ gruppo che la usa (motivazione integrativa).

Gli studi di Clahsen, Meisel e Pienemann (1983) in Germania, hanno confermato l'esistenza di una correlazione tra la motivazione, le caratteristiche dell'ambiente socio-culturale e il diverso successo nell'acquisizione.

Tra la grande varietà di ragioni che spingono un apprendente ad imparare una seconda lingua, possiamo riconoscere anche una motivazione basata “sul piacere” (ad esempio di apprendere, di superare le sfide ecc.), determinata quindi dal tipo di situazioni in cui avviene l'apprendimento.

Per quanto riguarda i fattori “esterni” all'apprendente, l'input è sicuramente tra quelli che rivestono maggiore importanza. E' necessario notare però, che non tutto il materiale a cui l'apprendente è esposto ha rilevanza ai fini dell'apprendimento, infatti, di tutto ciò che egli ascolta o vede, solo una parte diviene “intake”, cioè viene notata, compresa, ed entra infine a far parte del suo sistema interlinguistico.

Come già menzionato, oltre ad elementi variabili, il percorso verso la L2 è in larga parte comune a tutti gli apprendenti.

Negli anni Settanta, i *morpheme studies* condotti negli Stati Uniti (per es. Dulay e Burt, 1974), hanno evidenziato che l'ordine di acquisizione di alcuni morfemi inglesi è lo stesso, indipendentemente dall'età, dalla L1 e dal tipo di apprendimento (spontaneo/guidato).

Dagli inizi degli anni Ottanta, inoltre, sono state individuate delle sequenze di acquisizione, a seguito dell'analisi delle produzioni di apprendenti di diverse L2 (per l'ordine delle parole in tedesco L2, Clahsen *et al.*, 1983) .

Tuttavia, come sottolinea Giacalone Ramat (1993), il concetto di sequenza evolutiva è ben distinto dall'approccio delle ricerche sull'ordine dei morfemi sopra citati, infatti

quest'ultimo, a differenza del primo, non è connesso ad alcun principio che ne possa spiegare l'ordine, né tiene conto della funzione dei morfemi analizzati.

In seguito alle numerose analisi di dati sull'apprendimento di L2 effettuate nell'ambito del progetto della European Science Foundation (cfr. ad es. Perdue, 1993), è stato possibile riconoscere due varietà iniziali di L2 comuni a tutti gli apprendenti coinvolti nel progetto:

– una varietà prebasica, in cui l'apprendente possiede una limitata padronanza del vocabolario, organizza gli enunciati giustapponendo elementi lessicali in prevalenza nominali, secondo principi organizzativi pragmatici. In questa fase vi è una massiccia dipendenza dal contesto, in particolare dalla cooperazione dell'interlocutore, il quale riveste un ruolo attivo e determinante nell'interazione.

– una varietà basica, caratterizzata dalla quasi assenza di subordinazioni e tratti morfo-sintattici, ma che presenta una maggiore presenza di elementi lessicali, compresi elementi verbali. Compaiono delle forme pronominali, qualche avverbio temporale e preposizioni spaziali. Gli enunciati sono organizzati secondo principi non solo pragmatici, ma anche semantici e sintattici.

L'organizzazione degli enunciati durante queste due fasi iniziali²³ dimostra di svilupparsi secondo principi pragmatici, e solo nelle varietà successive a quella basica appaiono le distinzioni morfosintattiche specifiche della L2, e si nota una maggiore influenza della L1.

Utilizzando la dicotomia proposta da Givón (1979), si assiste quindi al passaggio da un *pragmatic mode* ad un *syntactic mode*: il primo è caratterizzato da preminenza della struttura topic/comment, assenza di morfologia, sintassi governata da principi pragmatico-discorsivi di carattere universale; nel secondo compaiono subordinazione, distinzioni morfologiche, struttura soggetto/predicato, uso dell'ordine delle parole per segnalare le funzioni semantiche dei casi.

²³ Per approfondimenti in merito ai tratti dell'IL negli stadi iniziali, si veda Pallotti (1998: 35-42).

Ai fini della presente ricerca, ci domandiamo se tali stadi siano validi anche in un contesto (come il nostro) in cui non è previsto che gli studenti producano in L2. Indubbiamente l'assenza di produzione rende più complicata la rilevazione, ma non impedisce di fare ipotesi al riguardo (cfr. § 5).

1.3 La prospettiva adottata

La prospettiva adottata per la presente ricerca condivide i principi fondamentali sull'apprendimento di L2 di ciascuno dei tre approcci approfonditi qui di seguito: gli approcci *usage-based*, la *Construction Grammar* e la Teoria della Complessità.

Descriveremo brevemente ciascun approccio, considerando come si pone nei confronti della natura dell'interlingua, del ruolo della L1, del contributo dell'input e del ruolo dell'istruzione.

La selezione di questi quattro fenomeni scaturisce dalla loro indubbia rilevanza per analizzare i dati sull'apprendimento/insegnamento plurilingue presentati più avanti (Sezione II).

1.3.1 Approcci *usage-based*²⁴

I vari approcci all'acquisizione di L2 che possono essere definiti '*usage-based*' condividono due ipotesi fondamentali: (1) l'apprendimento della lingua è basato sull'esposizione dell'apprendente all'input nella L2, (2) gli apprendenti estrapolano le regole della L2 dall'input facendo ricorso a meccanismi cognitivi che non sono esclusivi per l'apprendimento delle lingue, bensì sono meccanismi cognitivi generali che vengono attivati in qualsiasi contesto di apprendimento (incluso l'apprendimento di una L2).

²⁴ I concetti di questo sotto-paragrafo si ispirano e sintetizzano gli assunti di Ellis e Wulff (2015).

Come sostengono Ellis e Wulff (2015), l'apprendente che è esposto all'input arricchisce il proprio sistema linguistico 'esemplare dopo esemplare':

“Every time the language learner encounters an exemplar of a construction, the language system compares this exemplar with memories of previous encounters of either the same or a sufficiently similar exemplar to retrieve the correct interpretation ... [and] the learner's language system, processing exemplar after exemplar, identifies the regularities that exemplars share, and makes the corresponding abstractions” (Ellis e Wulff, 2015: 79).

L'apprendimento è quindi un processo principalmente induttivo e 'in linea' con la naturale predisposizione del cervello umano ad essere modellato dall'esperienza, spinto da esigenze comunicative di interazione con l'ambiente.

I maggiori costrutti che caratterizzano gli approcci *usage-based* sono i seguenti:

- a. *Costruzioni* - L'apprendimento linguistico consiste nell'apprendere costruzioni, associazioni di forma e significato o funzione. Le costruzioni spaziano da singoli morfemi, come la *-s* del plurale della maggior parte dei sostantivi in inglese, ad elementi più complessi e astratti come la sequenza S-V-O.
- b. *Apprendimento linguistico di tipo associativo* - Apprendere le costruzioni significa apprendere l'associazione tra forma e significato/funzione. Più l'associazione tra una forma e il suo significato/funzione è affidabile, più sarà semplice da imparare.
- c. *Processazione cognitiva razionale* - L'apprendimento della lingua può essere definito 'razionale' nel senso che la conoscenza di una determinata associazione di forma/significato in un qualsiasi stadio della interlingua (IL) è il riflesso di quanto spesso e in quali specifici contesti l'apprendente ha incontrato quell'associazione di forma e significato.

- d. *Apprendimento per esemplari* - L'apprendimento della lingua è in larga misura implicito, nel senso che avviene senza che l'apprendente ne sia consapevole. Il cervello dell'apprendente mette in atto dei processi di apprendimento basati su analisi distribuzionali degli esemplari di una data associazione di forma/significato. Questi processi includono, ad esempio, la frequenza di tale associazione, il tipo di parole/sintagmi e i contesti più ampi in cui appaiono.
- e. *Relazioni e pattern emergenti* - L'apprendimento linguistico è un processo graduale in cui la lingua emerge come un sistema complesso e adattivo (nel senso che è in un continuo processo di ottimizzazione)²⁵ dall'interazione dei meccanismi cognitivi di apprendimento con l'input (e in interazione con gli altri parlanti in vari contesti sociali).

Per quanto concerne i quattro fenomeni di nostro interesse (l'interlingua, il ruolo della L1, il ruolo dell'input e l'insegnamento), è noto che gli approcci *usage-based*:

- mostrano grande attenzione per la sistematicità, la variabilità e la dinamicità dell'interlingua degli apprendenti. Tuttavia è stato evidenziato che vi è maggiore enfasi sull'emergere della sistematicità, rispetto agli altri aspetti (Ortega, 2015: 246);
- considerano l'influenza della L1 in termini di 'allineamento dell'attenzione' verso certi aspetti di cui il soggetto ha già avuto esperienza nella sua prima lingua. Questa influenza può avere risvolti positivi, ma anche negativi, nel caso in cui l'apprendente non noti aspetti della L2 perché non si aspetta di trovarne, sulla scia di ciò che è tipico nella sua lingua madre;
- attribuiscono all'input un ruolo primario, nel senso che si ritiene guidi l'apprendimento della L2;
- ritengono che l'insegnamento esplicito possa avere un effetto positivo (specie se vi è esposizione a un input ricco e autentico) per l'apprendimento della L2,

²⁵ Nel glossario del contributo di VanPatten e Williams (2015: 266), alla voce '*adaptive*' si legge: "adaptive systems change in response to their changing environments."

pur restando subordinato ai processi induttivi basati sull'elaborazione di *patterns* su base statistica. Può avere quindi un effetto di stimolo sia sull'interfaccia tra apprendimento esplicito e implicito, sia sul 'ri-sintonizzare' l'attenzione dell'apprendente dalla L1 alla L2. In ogni caso non può essere considerato condizione sufficiente per l'apprendimento. Anche il feedback (implicito o esplicito) può avere un ruolo positivo, in particolare nel promuovere la consapevolezza dell'apprendente (ad esempio per far notare certi patterns), così come la ripetizione e la pratica.

Nel paragrafo successivo approfondiamo un tipo particolare di approccio *usage-based*, ovvero la Grammatica delle Costruzioni o *Construction Grammar*, poiché riteniamo che possa fornire ulteriori spunti interessanti per osservare i nostri dati.

1.3.2. *Construction Grammar* (CXG)²⁶ e acquisizione della L2

La CXG è una teoria linguistica che si situa a metà strada tra le teorie formaliste, che sostengono il primato della forma (sintassi) sulla funzione (semantica, pragmatica), e le teorie funzionaliste, secondo le quali la funzione guida la forma²⁷. Infatti la CXG ha una vocazione funzionalista, ma è anche dotata di un complesso apparato formale.

Si tratta di una teoria che nasce negli anni '80 del secolo scorso, e prende avvio da un articolo di Fillmore, Kay e Connor (1988), in risposta al trattamento delle espressioni idiomatiche da parte della Grammatica Generativa (GG), dalla quale si discosta per vari motivi. Innanzitutto, secondo quest'ultima, la grammatica è suddivisa in moduli autonomi che operano in successione e l'unico modulo 'generativo' - cioè che fa parte di un meccanismo grammaticale grazie al quale da un numero finito di regole e costituenti si generano frasi in numero potenzialmente infinito - è la sintassi²⁸. Si

²⁶ Per questo sotto-paragrafo ci siamo basati principalmente su Masini (2016).

²⁷ Alla voce "funzionalismo" in linguistica, sul sito dell'Enciclopedia Treccani on-line, si legge: "Ambito di studi e di ricerche che prende le mosse dai postulati di F. de Saussure e che mira a identificare e a descrivere le unità della lingua in base alla funzione che esse svolgono nella comunicazione."

²⁸ Nella definizione di "grammatica generativa" del Dizionario di linguistica e di filologia, metrica e retorica (2004: 383), "il termine generativo [...] sottolinea che la descrizione di una lingua deve fornire,

prevede inoltre un completo isomorfismo tra sintassi e semantica. Tale teoria è incentrata sui processi regolari ('Core grammar') ed evidenzia scarso interesse per i processi irregolari (le espressioni idiomatiche, ad esempio, sono considerate un'anomalia).

Secondo Fillmore e colleghi, invece, l'insieme dei fenomeni idiomatici nelle lingue non può essere considerato periferico, poiché troppo ampio. Forniscono così una classificazione delle espressioni idiomatiche proponendo un modello teorico per rendere conto delle regolarità e delle irregolarità delle costruzioni fino ad allora considerate periferiche.

Elaborano la nozione di 'Construction' (costruzione), ovvero un'associazione convenzionalizzata di una forma e di un significato o funzione, che può avere vari gradi di complessità e astrazione. Considerano, inoltre, l'architettura della grammatica non organizzata in moduli autonomi e consecutivi, come nella GG, piuttosto adottano una prospettiva modulare, in cui, ad esempio, tra lessico e sintassi non c'è netta separazione.

Dopo di loro, numerosi altri studiosi si sono occupati di CXG. Ad esempio, Goldberg (1995), ha applicato la CXG allo studio della struttura argomentale dei verbi, proponendo di considerare anche queste ultime delle costruzioni. Altri studiosi (es. Geert Booij, 2010) hanno applicato la CXG all'analisi delle costruzioni morfologiche; altri, all'acquisizione del linguaggio (Tomasello, 2003; Ambridge e Lieven, 2011); alla psicolinguistica (Goldberg, 2006).

Nell'ambito specifico della *SLA*, per quanto concerne i quattro fenomeni di nostro interesse (l'interlingua, il ruolo della L1, il ruolo dell'input e l'insegnamento), poiché la CXG rientra tra gli approcci *usage-based*, ne condivide le posizioni in merito (cfr. 1.3.1). Nick Ellis (2013) ha osservato che l'acquisizione di una seconda lingua implica processi di costruzione e ricostruzione, mostrando come la forma, la frequenza e la funzione delle costruzioni interagiscano durante l'apprendimento di un'altra lingua.

Partendo dal presupposto che le costruzioni siano le unità base del linguaggio, imparare una L2 vuol dire essenzialmente imparare costruzioni della L2, e i fattori che sono determinanti per questo processo sono:

in maniera esplicita e predittiva, una caratterizzazione di ogni sequenza appartenente a quella lingua ("generare" viene inteso appunto nel senso logico-matematico di "definire esplicitamente").

- (1) la frequenza dell'input, e in particolare sono rilevanti la frequenza type-token²⁹, la distribuzione e la reggenza;
- (2) la forma, in termini di salienza e percezione;
- (3) la funzione, nello specifico la prototipicità del significato, l'importanza della forma per la comprensione del messaggio e la ridondanza;
- (4) l'interazione tra questi fattori.

In merito alla frequenza dell'input (punto 1), è stato notato (Ellis, 2002) che l'esposizione promuove l'apprendimento e le costruzioni più frequenti sono processate con maggiore facilità, a tutti i livelli (fonologia, morfosintassi, ecc.).

La frequenza dei token (istanze) rappresenta quanto spesso una particolare forma appare nell'input. La frequenza dei type (tipi), invece, si riferisce al numero di item lessicali che possono essere sostituiti in una data posizione all'interno di una costruzione. Ad esempio, la forma del passato *-ed* in inglese ha una frequenza in termini di type molto elevata, perché si applica a migliaia di diversi tipi di verbi, mentre il cambio di vocale da *i* della forma base in verbi come 'sing' o 'ring' alla vocale *a* di 'sang' e 'rang' del passato ha una frequenza molto minore in termini di type.

Secondo Bybee e Thompson (2000, cit. in Ellis, 2013), quando l'apprendente nota più items lessicali associati a una certa posizione in una costruzione, è probabile che formi una categoria generale che comprenda gli items che compaiono in quella data posizione. Inoltre, maggiore è il numero di items compresi in una categoria, più generali sono i criteri che la caratterizzano e maggiore è la probabilità che sia estesa a nuovi items. Infine, un'alta frequenza di tipi assicura che la costruzione è usata frequentemente, rafforzando nell'apprendente lo schema della rappresentazione della costruzione, rendendola più accessibile per ulteriori usi con nuovi items.

²⁹ In Barbera *et al.* (2007:35) si legge: "Per token si intendono di solito le unità minime in cui è diviso il testo elettronico. [...] in altre parole «*token* means the individual appearance of a word in a certain position in a text. For example, one can consider the wordform *dogs* as an instance of the word *dog*. And the wordform *dogs* that appears in, say, line 13 of page 143 as a specific *token*» (Grefenstette 1999, p. 117; cfr. anche Mikheev 2003). Il type, a sua volta sarebbe in prima approssimazione il descrittore della classe di tutti i token identici, così come il lemma è il descrittore della classe di tutti i type appartenenti allo stesso paradigma lessicale."

Al contrario, una maggiore frequenza in termini di istanze di una data costruzione promuoverebbe il radicamento o la conservazione di forme irregolari.

Nelle prime fasi in cui si apprendono le categorie dagli esemplari, l'acquisizione ruota attorno a esemplari prototipici caratterizzati da una bassa varianza (Elio e Anderson, 1981, cit. in Ellis, 2013): ciò permette all'apprendente di rendersi conto delle caratteristiche condivise dalla maggior parte dei membri di una categoria. Mano a mano che l'apprendente accumula esperienza, i confini della categoria si allargano, ad includere tutti i tipi esemplari. In merito a questo processo, numerosi studiosi hanno notato un parallelismo con la Legge di Zipf³⁰ (1935). Ad esempio, Ellis e Ferreira-Junior (2009, cit. in Ellis, 2013) hanno mostrato che in un contesto di acquisizione spontanea di inglese come L2, la distribuzione nell'input del verbo delle costruzioni verbo-argomento segue la legge di Zipf e gli apprendenti imparano dapprima l'esemplare generico che risulta più frequente, prototipico e generico della configurazione verbale (ad esempio, il verbo *put* in una costruzione verbo-oggetto-locativo).

Durante la processazione della lingua, anche fattori legati alla reggenza sembrano avere un loro impatto (Anderson, 1989; Anderson e Schooler, 2000, cit. in Ellis, *ibidem*). Si tratta del fenomeno di *priming*, osservabile in ambito fonologico, lessicale e sintattico. Ad esempio, il *priming* sintattico si riferisce al fatto che si preferisca utilizzare o processare una particolare struttura sintattica se si è stati esposti in precedenza alla stessa struttura. Tale comportamento è stato rilevato nell'ascolto, nel parlato, nella lettura e nella scrittura.

Per quanto riguarda il punto (2), sappiamo che la salienza indica generalmente la forza percepita di un certo stimolo. Gli indizi meno salienti tendono ad essere imparati con ritardo. Esempi tipici sono rappresentati da elementi con significato grammaticale, come particelle e morfemi flessivi. È stato notato che alcune forme sono più salienti:

³⁰ La Legge di Zipf (1949) è una legge teorica della distribuzione delle parole in un testo che approssima la distribuzione reale. Secondo tale legge, la frequenza di una parola è inversamente proporzionale al suo rango (ovvero, la posizione occupata da una parola in un ordinamento di frequenza discendente). È stato rilevato che in ogni testo (e in ogni lingua) la distribuzione delle parole approssima la Legge di Zipf e ciò riflette un principio di economicità nella comunicazione. Inoltre, la frequenza di una parola è correlata ad altre sue proprietà: (1) le parole più frequenti sono più corte e (2) hanno più significati.

nella lingua inglese, la parola *today* ha una salienza maggiore rispetto al morfema del presente *-s* della 3° persona singolare dei verbi al present simple. Nonostante entrambe le forme forniscano indizi sul tempo presente, è più probabile che la parola *today* sia percepita nell'input, e che il morfema *-s* sia oscurato e bloccato, tanto da rendere difficile l'acquisizione da parte di un apprendente di inglese come L2 (Goldschneider e DeKeyser 2001; Ellis 2006, 2008).

Relativamente al fattore (3), ovvero la funzione, si è visto che alcuni membri all'interno di una data categoria sono migliori esemplari rispetto ad altri. Nella teoria dei prototipi (Rosch *et al.*, 1976), alcuni membri di una categoria occupano una posizione più centrale di altri: il prototipo è il migliore esemplare della categoria, poiché riassume gli attributi più rappresentativi di una categoria. Ad esempio, se si chiede a una persona di fornire un esempio di *mobile*, la *sedia* è nominata più frequentemente rispetto ad altri elementi, come lo *sgabello*.

Ellis e Ferreira-Junior (2009, cit. in Ellis, 2013) hanno mostrato che i primi verbi usati da apprendenti di L2 in costruzioni verbo-argomento sono prototipici e hanno funzione generica. Possiamo supporre quindi che un modo efficace per introdurre una categoria in un contesto di apprendimento di L2 sia mostrare un esempio prototipico.

In merito alla ridondanza, secondo il modello Rescorla-Wagner (1972) è stato osservato che gli indizi ridondanti tendono a non essere acquisiti. A tal proposito, molte relazioni significato-forma non solo mostrano una scarsa salienza, ma sono anche ridondanti per la comprensione del significato di un testo. Ad esempio, spesso non è necessario interpretare i morfemi flessivi dei verbi perché sono di frequente accompagnati da avverbi che forniscono i riferimenti temporali.

Alla luce di quanto esposto, considerando l'interazione tra i vari fattori esaminati (punto 4), Ellis ritiene che gli elementi influenti nell'acquisizione di costruzioni linguistiche siano:

- a. la frequenza, la distribuzione della frequenza e la salienza dei tipi delle forme;
- b. la frequenza, la distribuzione della frequenza, la prototipicità e la generalità dei tipi semantici, la loro importanza nell'interpretazione generale della costruzione;
- c. l'affidabilità della corrispondenza tra a. e b.;

- d. il grado in cui vari elementi della costruzione sono mutualmente informativi e formano chunks prevedibili.

Inoltre, sempre secondo l'autore, apprendere il significato di una costruzione in una L2 non può essere una semplice 'rietichettatura' di costruzioni già apprese nella propria L1. Infatti, se partiamo dall'assunto che gli esseri umani organizzano la loro conoscenza per mezzo del proprio apparato percettivo e sulla base dell'esperienza passata, anche la lingua deve riflettere questo *embodiment* e questa esperienza, nel senso che:

“Meanings are embodied and dynamic [...] they are flexibly constructed on-line. [...] In language comprehension, abstract linguistic constructions (like simple locatives, datives, and passives) serve as a 'zoom lens' for the listener, guiding his or her attention to a particular perspective on a scene while backgrounding other aspects” (Ellis, 2013: 276).

Potremmo dire allora che apprendere una lingua significa imparare a riconoscere e a gestire la capacità di focalizzare l'attenzione sui vari modi in cui i parlanti di una determinata L2 pensano e vivono la lingua, nelle loro specifiche priorità percettive, in un processo di *learning to 'rethink for speaking'*.³¹ A livello di acquisizione della struttura di una costruzione linguistica, è stato notato che negli adulti si verifica spesso il trasferimento di aspettative e attenzione selettiva dalla propria L1 alla L2. In casi in cui ciò comporti errori di mappatura forma-funzione, nel contesto di apprendimento formale, si può ricorrere ad esempio al Focus on Form.

L'autore conclude il suo interessante contributo evidenziando la necessità di sviluppare dei modelli che possano dar conto della complessità e della dinamicità del processo di apprendimento di L2, sostenendo al contempo la possibilità di rintracciare traiettorie e schemi ricorrenti (*patterns*):

³¹ Cfr. Robinson e Ellis, 2008.

“Finally, we need ever to remember that language is all about interactions. Cognition, consciousness, experience, embodiment, brain, self, and human interaction, society, culture, and history are all inextricably intertwined in rich, complex, and dynamic ways in language. Yet despite this complexity, despite its lack of overt government, instead of anarchy and chaos, there are patterns everywhere” (Ellis, 2013: 278).

Per la nostra analisi ci sembra rilevante considerare i componenti esaminati da Ellis, in quanto forniscono validi indizi per formulare ipotesi sull’interlingua elaborata dagli apprendenti del nostro campione. Altrettanto interessante ci appare il richiamo alla dinamicità e alla complessità che caratterizzano l’apprendimento di una lingua. Questa prospettiva è in piena sintonia con la nostra scelta di abbracciare l’ottica di Larsen-Freeman e colleghi sull’opportunità di considerare la lingua un *Sistema Complesso* (cfr. 1.3.3), di cui si parlerà nel paragrafo che segue.

1.3.3. La Teoria della Complessità

“Comprendere è difficile sempre. Comprendere un enunciato, capirlo davvero, è sempre un caso di *problem solving*”. Così De Mauro nel suo *Capire le parole* (1994: viii), più di venti anni fa, attirava la nostra attenzione sulla necessità di approfondire la questione della comprensione e svincolarla dall’idea che sia “mero ricalco esecutivo della produzione” (*ibidem*, ix). Il noto linguista rilevava che nella ricerca scientifica la comprensione di parole e frasi è stata tradizionalmente oggetto di analisi in modo più modesto rispetto alla produzione. Ciò è ancora in parte vero: ad oggi sono stati sicuramente prodotti ulteriori studi in merito alla comprensione rispetto allo stato dell’arte descritto da De Mauro, tuttavia, a nostro avviso, persiste la percezione comune che la comprensione linguistica si svolga in modo lineare, a tappe successive, quasi come rovesciamento speculare del processo di produzione.

Una valida prospettiva potrebbe essere allora quella di considerare la comprensione come un fatto problematico, inteso nel senso di *sistema complesso*. Un sistema complesso è un sistema in cui le componenti sono solitamente numerose, diverse,

dinamiche e in interazione tra di loro. Una caratteristica fondamentale di tali sistemi è che il risultato delle loro interazioni non è prevedibile né lineare.

La somiglianza che si può riscontrare tra il processo di comprensione di una lingua e un sistema complesso è ben esemplificata da Cook e Seidlhofer (1995), i quali evidenziano:

“[...] a genetic inheritance, a mathematical system, a social fact, the expression of individual identity, the expression of cultural identity, the outcome of a dialogic interaction, a social semiotic, the intuitions of native speakers, the sum of attested data, a collection of memorized chunks, a rule-governed discrete combinatory system, or electrical activation in a distributed network [...] Language can be all of these things at once” (Cook e Seidlhofer, 1995:4).

Dagli anni Ottanta del secolo scorso, alcuni ricercatori del Santa Fe Institute, nel New Mexico (USA), hanno iniziato a sviluppare un quadro teorico di riferimento per indagare vari tipi di sistemi complessi. In tempi molto recenti poi si è cominciato a definire la lingua come “*a complex adaptive system*”³² o CAS, trasferendo, cioè, la teoria della complessità a fatti di linguistica applicata (ad es. de Bot, Lowie e Verspoor, 2007; Larsen-Freeman e Cameron, 2008; Ellis e Larsen-Freeman, 2009).

Come specificato in Ellis e Larsen-Freeman (2009) relativamente alla teoria della lingua come *Complex Adaptive System* (o CAS):

“[...] language is viewed as an extension of numerous domain-general cognitive capacities such as shared attention, imitation, sequential learning, chunking, and categorization (Bybee, 1998; Ellis, 1996). Language is emergent from ongoing human social interactions, and its

³² Nel 2008 è stata anche organizzata una conferenza presso la University of Michigan (USA) sul tema “Language is a Complex Adaptive System”, che ha visto la partecipazione di importanti studiosi da anni interessati all’argomento. Al seguente indirizzo web è disponibile una panoramica dei contributi e delle tematiche trattate: <http://www.santafe.edu/media/workingpapers/08-12-047.pdf> [Ultima consultazione il 25.08.2016]

structure is fundamentally molded by the preexisting cognitive abilities, processing idiosyncrasies and limitations, and general and specific conceptual circuitry of the human brain” (Ellis e Larsen-Freeman, 2009:17)

Tale prospettiva è stata sviluppata a fondo dal gruppo di ricercatori di “The Five Graces Group” appartenenti a varie istituzioni universitarie³³, i quali hanno individuato cinque fattori chiave che permetterebbero di definire la lingua come un CAS:

- (1) The system consists of multiple agents (the speakers in the speech community) interacting with one another.
- (2) The system is adaptive, that is, speakers’ behavior is based on their past interactions, and current and past interactions together feed forward into future behavior.
- (3) A speaker’s behavior is the consequence of competing factors ranging from perceptual mechanics to social motivations.
- (4) The structures of language emerge from interrelated patterns of experience, social interaction, and cognitive processes.³⁴

A nostro avviso si tratta di un approccio che può rendere giustizia alla necessità di considerare la comprensione e l’apprendimento linguistico da una prospettiva ampia, in cui invece di guardare alle differenze individuali a partire da un confronto con uno

³³ Clay Beckner, University of New Mexico; Richard Blythe, University of Edinburgh; Joan Bybee, University of New Mexico; Morten H. Christiansen, Cornell University; William Croft, University of New Mexico; Nick C. Ellis, University of Michigan; John Holland, Santa Fe Institute; Jinyun Ke, University of Michigan; Diane Larsen-Freeman, University of Michigan; Tom Schoenemann, James Madison University.

³⁴ Forniamo una nostra traduzione in italiano dei punti sopra elencati: (1) Il sistema è costituito da molteplici agenti (parlanti della comunità linguistica) che interagiscono gli uni con gli altri. (2) Il sistema è adattivo, ovvero il comportamento dei parlanti è basato sulle loro interazioni passate, e le interazioni presenti e passate insieme costituiscono la base per il comportamento futuro. (3) Il comportamento di un parlante è la conseguenza di fattori che sono in competizione, dai meccanismi di percezione alle motivazioni sociali. (4) Le strutture del linguaggio emergono dall’interrelazione tra schemi di esperienza, interazioni sociali e processi cognitivi.

standard predeterminato (ad esempio, la L2 di arrivo), si stabilisce come assunto che la *variazione* è il dato primario su cui puntare l'attenzione.³⁵

Se solitamente si considera l'apprendimento di una L2 come un progressivo avvicinamento a una L2 target, come fosse un processo di 'completamento' delle parti mancanti di un paradigma già esistente³⁶, dalla prospettiva CAS, l'apprendimento di una L2 sarebbe un costante adattamento delle risorse linguistiche al servizio della costruzione di senso, in risposta alle esigenze che emergono nelle varie situazioni comunicative, che, a loro volta, influenzano l'adattabilità degli apprendenti.

Tale visione è supportata anche da Thelen e Smith (1994), i quali, relativamente all'interazione tra i processi mentali interni all'individuo e il contesto esterno, sostengono:

“mental activity is always assembled *in time* (...) always tied in real time to an internal and external context, there is no logical way to draw a line between these continuous processes” (Thelen e Smith, 1994: 594).

Adottando questo punto di vista, si sposta l'attenzione dalla lingua target (oggetto del processo di apprendimento) al soggetto che apprende la lingua, ovvero l'apprendente 'attore protagonista' del processo.

Ammessi che si voglia sostenere questo approccio fondato sulla complessità e la dinamicità del processo di comprensione e apprendimento della L2, proviamo ora a compiere un ulteriore passo in avanti. Ci domandiamo: “Quali mezzi abbiamo per capire se ciò che è compreso in una L2 è poi anche appreso?”.

Innanzitutto, come sostenuto da Rastelli (2009), sembrerebbe che non sia possibile intercettare la competenza senza passare per la performance. Purtroppo le intuizioni linguistiche degli apprendenti (come i giudizi di grammaticalità) non ci aiutano molto in questo, poiché non necessariamente rispecchiano la capacità effettiva di tradurre in

³⁵ Le questioni della variazione e della lingua come sistema che emerge a partire dall'uso sono centrali anche in alcune note teorie linguistiche, come gli approcci *usage-based* (ad es. Bybee, 2006), la *emergent grammar* (ad es. Hopper, 1998), la *cognitive linguistics* (ad es. Langacker, 1987; Barlow e Kemmer, 2000), la *construction grammar* (ad es. Goldberg, 1999).

³⁶ In effetti anche in italiano la parola stessa 'apprendere' richiama l'idea di qualcosa esterno che deve essere 'preso', acquisito.

pratica una data forma. Piuttosto rappresentano le loro opinioni e conoscenze sulla lingua.

L'autore propone quindi di operare una distinzione tra *processing* (o processazione), ovvero “la capacità del parlante di estrarre e riconoscere automaticamente le parole da un flusso di suoni, di collegarle tra di loro sulla base di tratti comuni ed eventualmente attaccarli a strutture sempre più grandi”, *competenza*, ciò che gli apprendenti veramente sanno, ed *esecuzione*, ciò che gli apprendenti dicono o scrivono (Rastelli, 2011:20).

In aggiunta, e in linea con tale distinzione, si sostiene la necessità di distinguere l'interlingua dall'intra-lingua. La prima – definita in vari modi negli ultimi 4 decenni – sarebbe “il sistema linguistico che viene costruito dagli apprendenti per funzionare in un dato momento nel processo di acquisizione”; la seconda, invece, sarebbe un “sistema dinamico di rappresentazioni grammaticali e statistiche totalmente interno alla mente dell'apprendente e non desumibile dalla registrazione dei comportamenti degli apprendenti, per quanto appaiano sistematici” (Rastelli, 2009:21).

La nostra analisi è lontana dall'ambito della glottodidattica sperimentale trattata dall'autore, per (almeno) due importanti motivi: a) prevede dati di produzione in L1 su varie L2 e b) si tratta di uno studio semi-sperimentale³⁷. Nonostante ciò, riteniamo proficuo riportare queste sottili distinzioni, per osservare la complessità dei nostri dati con maggiore consapevolezza. Ad esempio, nella sezione dedicata all'analisi dei dati della presente ricerca, potremmo domandarci se ciò che osserviamo sia ascrivibile a dinamiche relative al processing o alla competenza (e se abbiamo i mezzi per rilevarlo); porci domande sulla sistematicità dei comportamenti che osserviamo nelle trasposizioni in L1, ecc.

Tra i fattori relativi all'esperienza della L1 che influiscono maggiormente sulla L2 ricordiamo la prossimità tipologica delle lingue, la percezione dell'apprendente della distanza tra le lingue, le varie frequenze di occorrenza dei vari elementi delle lingue, la quantità di esposizione alle lingue, il livello di competenza, gli obiettivi

³⁷ Come chiarito più avanti (cfr. Sezione II), i dati qui analizzati sono estratti da ‘sperimentazioni’, tuttavia si tratterebbe – tecnicamente - di uno studio ‘quasi-sperimentale’, come definito da Dörnyei (2007), poiché non è stato possibile avere il controllo di tutte le variabili, come previsto, invece, per gli studi sperimentali. Infatti i corsi all'interno dei quali sono stati raccolti i dati erano stati creati per esigenze istituzionali che esulavano dallo scopo della presente ricerca.

dell'apprendente, il carico cognitivo richiesto all'apprendente per lo svolgimento di una determinata attività. (Pallotti, 1998). Anche in questo caso, non solo è importante considerare la moltitudine dei fattori in gioco, bensì la loro interazione continua, soggetta alla variazione nel tempo.

Per quanto concerne i quattro fenomeni di nostro interesse (l'interlingua, il ruolo della L1, il ruolo dell'input e l'insegnamento), nella prospettiva della Teoria della Complessità:

- la variabilità dell'interlingua sembra occupare una posizione privilegiata di analisi, specie dal punto di vista inter-individuale;
- la L1 viene considerata come una delle risorse a disposizione dell'apprendente (senza che siano formulate specifiche predizioni riguardo la portata dell'influenza della L1), il quale non affronta la L2 come una tabula rasa, bensì dispone delle conoscenze pregresse a cui può far ricorso;
- la dicotomia input/output non è condivisa da tutti. Larsen-Freeman (2015), ad esempio, propone di adottare i concetti di '*ambient language*' e di '*affordances*'. Il primo rappresenterebbe meglio il concetto di input, non più inteso come una cornice statica che fornisce all'apprendente del materiale linguistico per l'acquisizione della L2. Piuttosto, si parte dal presupposto che l'input sia necessario e rilevante, ma non determinante nel definire gli assi di sviluppo della competenza linguistica: di maggiore importanza sarebbero le percezioni dell'apprendente e le sue capacità creative di co-adattamento all'ambiente lingua, quindi ciò che è stato definito '*affordances*', ovvero le opportunità di azione negli ambienti ecosociali che possono motivare gli agenti ad agire e co-agire;³⁸
- l'insegnamento esplicito può ottimizzare i processi di apprendimento spontanei. Tuttavia, gli apprendenti rappresentano gli agenti primari del loro processo di '*assemblamento*' creativo della lingua. Pertanto l'insegnamento

³⁸ Dal nostro punto di vista, la sottile distinzione sostenuta dall'autrice non è di fondamentale rilevanza poiché ciò che viene definito '*ambiente lingua*' ci appare abbastanza coincidente con il concetto di input. A nostro avviso, quindi, la distinzione input-output può rappresentare ancora un modello valido, a patto che sia considerato come una metafora del complesso e dinamico processo di apprendimento di L2.

della L2 risulta tanto più positivo se investe sulla creatività dell'apprendente (intesa come sviluppo consapevole delle proprie 'affordances'), considerando centrale il processo di creazione di significato.

Ricordiamo che, come affermato in Larsen-Freeman e Cameron (2008: 133), la posizione dei sostenitori di tale approccio è orientata verso lo 'general nativism': sostengono che l'uomo sia dotato di un'eredità genetica che consiste di meccanismi cognitivi generali e di bisogni sociali di interazione con l'ambiente, al fine di strutturare e sviluppare il proprio complesso comportamento.

Alla luce di questo, si ritiene che ogni esperienza pregressa modelli le esperienze presenti, in vari modi e il transfer sarebbe quindi un richiamo alle esperienze iniziali dell'apprendente, in cui questo si sintonizza sulla sua L1. Ciò ha necessariamente effetti sulla successiva esperienza di apprendimento della L2. Allo stesso modo, gli effetti di questa esperienza possono ripercuotersi su L3 o altre ulteriori lingue che l'apprendente impara, contribuendo tutte a formare un insieme di sistemi dinamici e sempre più complessi.

Consideriamo tale prospettiva particolarmente rilevante per la nostra analisi perché enfatizza il ruolo del bagaglio plurilinguistico e pluri-strategico di cui gli apprendenti una o più L2 sono solitamente dotati, ma raramente ne hanno consapevolezza.

Capitolo 2

INTERCOMPRESIONE (IC) E LETTURA PLURILINGUE

Come già ricordato nell'Introduzione (p. 7), la presente ricerca vuole fornire un contributo al dibattito scientifico sulla lettura in L2, considerando il contesto didattico dell'intercomprensione, in cui si sfrutta la ricchezza di un input multilingue e la varietà del repertorio plurilingue dei lettori.

Durante gli anni Novanta del secolo scorso, la ricerca teorica sull'acquisizione di lingue seconde (*SLA*) ha vissuto quello che diversi autori (ad es. Cook, 1992; Kramsch, 2009) hanno definito il '*multilingual turn in SLA*' (Dolci, 2015). Questa 'svolta multilingue' ha avuto ripercussioni importanti sul concetto di competenza plurilingue, nonché sugli approcci didattici. Prima di procedere ad analizzare gli aspetti della lettura in L2, riteniamo quindi importante ripercorrere e definire innanzitutto i concetti di multilinguismo e plurilinguismo, per capire come si inseriscano nel campo dello sviluppo dell'individuo e in che modo siano stati declinati nella didattica delle lingue affini, in particolare nell'approccio dell'intercomprensione (IC). Quest'ultimo aspetto rappresenta il fulcro attorno al quale ruotano tutte le riflessioni presentate nel presente capitolo.

2.1 Intercomprensione “chiave del plurilinguismo”³⁹

“Come rappresentarsi d'altronde, in una forma o in un'altra, un confine linguistico preciso su un territorio coperto da un capo all'altro di dialetti ugualmente differenziati? Le delimitazioni delle lingue sono immerse, come quelle dei dialetti, nelle transizioni.”

Ferdinand de Saussure, *Course de Linguistique Générale*

Il fenomeno del multilinguismo può essere affrontato considerando varie dimensioni, come la dimensione diacronica, geografica, sociale e individuale, solo per citarne alcune. Particolarmente rilevanti per la nostra analisi, sono le dimensioni sociale e individuale, infatti proprio a queste rimanda la distinzione tra ‘multilinguismo’ e ‘plurilinguismo’. Tra le numerose definizioni di multilinguismo, quella fornita dalla Commissione Europea (2007:6) cita: “the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives”. Come specificato già nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), il multilinguismo è la coesistenza di più lingue in una società, mentre il plurilinguismo è la conoscenza di un certo numero di lingue da parte di un individuo (2002:5). Più avanti è specificato, inoltre, che tale conoscenza va intesa come sviluppo di un repertorio linguistico vario, piuttosto che nella direzione di un ideale modello finale del ‘parlante nativo’⁴⁰.

La coesistenza di più lingue – a livello individuale e di società - è una realtà già presente in antichità, ma oggi sicuramente pervade il mondo contemporaneo. Cenoz (2013) individua tre macro fattori, sulla distinzione di Aronin e Singleton (2008), che caratterizzano la sua diffusione:

³⁹ Ci siamo ispirati al titolo del volume di Pierre Escudé e Pierre Janin (2010) “L’intercompréhension, clé du plurilinguisme”, perché ci sembrava che rappresentasse bene il valore dell’intercomprensione nel contesto del plurilinguismo.

⁴⁰ La distinzione tra plurilinguismo e multilinguismo, sebbene nota, non è resa esplicita talvolta. Soprattutto in ambito anglofono, il termine generico ‘*multilingualism*’ viene spesso usato per indicare entrambi i fenomeni. In alcuni casi vi si antepone ‘*individual*’ per riferirsi alla dimensione individuale del multilinguismo (ovvero, il plurilinguismo).

1. fattore geografico: rispetto al passato, il multilinguismo è un fenomeno globale che si è esteso in varie parti del mondo, non è più limitato solo a lingue geograficamente vicine;
2. fattore sociale: il multilinguismo è diffuso tra varie classi, professioni e attività socio-culturali;
3. fattore mediatico: grazie soprattutto alla rete internet, dal XXI secolo la comunicazione è diventata multimodale e istantanea, permettendo il proliferarsi dei contatti linguistici.⁴¹

In virtù di questa enorme diffusione, l'Europa ha promosso una serie di iniziative e ha prodotto numerosi documenti ufficiali a sostegno della ricchezza del patrimonio pluri- e multilinguistico dei cittadini europei⁴². Dallo storico Trattato di Roma (1957) al Trattato di Maastricht (1992), alla strategia di Lisbona (2000), passando per il *Libro Bianco* (1995), fino alle varie Risoluzioni e Comunicazioni ufficiali dell'Unione Europea, e i contributi del Consiglio d'Europa, negli anni sempre maggiore enfasi è stata data alla promozione dell'apprendimento linguistico, alla diversità linguistica, in un'ottica di inclusione di lingue anche non ufficiali e minoritarie.⁴³

Purtroppo, nonostante le società plurilingui siano sempre esistite, in tutte le epoche, l'attenzione e la considerazione del plurilinguismo è soggetta a drastici cambiamenti e le lingue sono usate talvolta come strumento di unità, talvolta come mezzo di separazione sociale. Per questa loro diretta e inevitabile influenza sulla vita delle persone, è importante sostenere buone pratiche che favoriscano l'apertura e la comprensione dell'altro.

Oltre all'aspetto relativo alla coesione sociale, lo sviluppo di competenze plurilinguistiche ha risvolti positivi anche in termini di crescita economica. Come

⁴¹ Chardenet (2011) ha discusso l'altro 'lato della medaglia' della globalizzazione e della diffusione della diffusione di mezzi tecnologici, evidenziando l'effetto di impoverimento linguistico che tali fenomeni hanno contribuito a creare.

⁴² Per approfondimenti rimandiamo a De Carlo (2015) e Jamet e Caddéo (2013).

⁴³ Nel contesto italiano, nelle "Sette tesi per la promozione di politiche linguistiche democratiche" elaborato dal Gruppo di studio sulle politiche linguistiche (2013), si ricorda che "[...] il valore del plurilinguismo e multilinguismo sono protetti e promossi dagli artt. 3 c.2, 6, 9 e 21 della Costituzione della Repubblica Italiana".

chiarito da Tremblay (2015), il plurilinguismo sembra essere la strada vincente anche nell'ambito del lavoro: il ritratto ideale dell'impresa del XXI secolo vuole dei soggetti che siano plurilingui, che sappiano cogliere le dinamiche interculturali e le sappiano trasformare in abilità per interagire con altri uomini. Si tratta di competenze i cui risvolti positivi investono tutti i soggetti interessati, comprese le aziende. Nello specifico, una prospettiva improntata sul plurilinguismo in ambito lavorativo si traduce in una serie di benefici come:

- ✓ la messa in gioco di differenti prospettive da cui analizzare la realtà;
- ✓ la circolazione più veloce e 'di qualità' dell'informazione;
- ✓ il miglioramento della qualità delle relazioni umane nell'ambiente di lavoro, grazie alla possibilità di rispettare l'identità di ciascuno;
- ✓ il miglioramento delle relazioni con il cliente, grazie alla possibilità di interagire anche nella sua lingua;
- ✓ un effetto positivo sulla capacità di prendere buone decisioni⁴⁴, basate anche sulla considerazione dei fattori linguistici e culturali.

Nella riflessione sui benefici del plurilinguismo per lo sviluppo della persona, riteniamo interessante sottolineare che la competenza del parlante plurilingue è stata definita da Cook (1992) "*multicompetence*", per evidenziare che si tratta di un tipo complesso di competenza che è qualitativamente differente dalla somma delle competenze del parlante monolingue, in quanto l'acquisizione di una seconda lingua può avere effetti sulla propria lingua madre, e – aggiungiamo noi – su tutte le altre componenti del repertorio, che siano di natura linguistica e/o metalinguistica.

La riflessione sulla complessità del costrutto ha contribuito a sfatare il mito del parlante '*native-like*', competente in più lingue in modo perfettamente bilanciato.

Come specificato anche nel QCER (2002:164), infatti, la competenza plurilingue e pluriculturale è generalmente non equilibrata, sotto vari aspetti:

⁴⁴ De Carlo (2015) e Tremblay (2015) citano il Rapporto ELAN, *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*, nel quale si riporta che le imprese dovrebbero dotarsi di strategie linguistiche, ma la maggior parte delle imprese oggi ancora ne è priva.

- In una lingua si ha una competenza maggiore che nelle altre.
- Il profilo delle competenze possedute in una lingua è differente da quello che si ha nelle altre.
- Il profilo pluriculturale è diverso dal profilo plurilingue.

Ancora nel QCER, notiamo che nella nozione nella definizione stessa della competenza plurilingue è insito il concetto di ‘competenza parziale’: “[...] il che non vuol dire che l’apprendente sviluppi una padronanza limitata o settoriale in una lingua straniera, quanto piuttosto che questa competenza, imperfetta in un certo momento, entra a far parte di una competenza plurilingue, arricchendola” (2002: 166).

L’ultimo aspetto su cui focalizziamo la nostra attenzione è l’uso attivo di più lingue quale elemento necessario per la definizione di parlante plurilingue, come in Lüdi e Py (2009):

“each individual currently practicing two (or more) languages, and able, where necessary, to switch from one language to the other without major difficulties” (Lüdi e Py, 2009:158).

Questa definizione sottende che l’uso attivo delle lingue conosciute sia un requisito essenziale per definire un soggetto plurilingue. Tuttavia non tiene conto, tra le varie cose, dell’esistenza di un plurilinguismo ricettivo, fenomeno sociale praticato già in tempi antichi e sfruttato nella pratica didattica, soprattutto in tempi più recenti.

Noto nel mondo anglofono con l’etichetta di ‘receptive multilingualism’, è stato definito da Zeevaert e Ten Thije (2007) “the constellation in which the interlocutors use their respective mother tongue while speaking to each other”.

Come avremo modo di approfondire (§ 2.1.1.), in ambito romanzo, tale fenomeno è conosciuto con il termine ‘intercomprensione’ e sarà oggetto di ampia discussione nei paragrafi che seguono.

2.1.1 Intercomprensione: definizioni e principi⁴⁵

Definita “l'évolution du concept de plurilinguisme” (Jamet e Caddéo, 2013:21), e “una delle vie di accesso al plurilinguismo” (Carrasco Perea, 2010), l'intercomprensione (IC) è un termine che designa una situazione comunicativa in cui gli interlocutori si esprimono in lingue diverse pur comprendendosi, sia allo scritto sia all'orale⁴⁶, sia in presenza sia a distanza, sia in modalità sincrone sia in modalità asincrone; al contempo designa un approccio didattico che mira a determinare le condizioni affinché avvenga questo tipo di comunicazione (Bonvino e Jamet, 2016).

Nella seconda accezione⁴⁷, si parla anche di “Intercomprensione Educativa” (Benucci, 2011) e sta ad indicare uno degli ‘approcci plurali’ definiti nel Cadre de Référence pur les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (2007:3). Secondo questo quadro teorico, gli approcci sono l'Intercomprensione, la Sensibilizzazione alle lingue (Éveil aux langues), l'Approccio interculturale e la Didattica integrata delle lingue. Essi rimandano a pratiche di insegnamento/apprendimento che coinvolgono allo stesso tempo più varietà linguistiche e culturali.

A livello terminologico⁴⁸, come esplicitato in Bonvino e Cortés Velásquez (2016), in ambito anglofono al fenomeno dell'IC corrispondono, ad esempio, le etichette *receptive multilingualism* (Braunmüller e Zeevaert 2001), *mutual / inherent intelligibility* (Whitney, 1867); in ambito romanzo sono più diffuse le traduzioni del

⁴⁵ Data la complessità del fenomeno, tratteremo in questo paragrafo le definizioni e i principi che la caratterizzano. Rimandiamo ai seguenti il dibattito sull'evoluzione della didattica dell'IC (2.1.2), le connessioni dell'IC con le altre discipline (2.1.3) e la riflessione sui processi cognitivi coinvolti nei percorsi in IC (2.2).

⁴⁶ A questo proposito, Degache e Masperi (2007) evidenziano la differenza tra intercomprensione intesa come comprensione multilingue, e intercomprensione intesa come interazione multilingue. Si tratta di due abilità differenti, infatti: “La première se définit comme une approche dissociée [...] donnant priorité à l'aptitude à comprendre des textes écrits puis oraux dans différentes langues apparentées par transfert et extension de compétences et de connaissances ; la seconde comme une approche développant l'aptitude à interagir avec des locuteurs de différentes langues apparentées, et en particulier, à comprendre des écrits combinant plusieurs de ces langues pour se situer et réagir” (Degache e Masperi, 2007:2).

⁴⁷ Caddéo e Jamet (2013:42) identificano tre sensi del termine IC: (1) *D'une situation de communication à un objectif d'apprentissage*; (2) *Des stratégies de compréhension à stimuler*; (3) *Une approche didactique*. Per la nostra analisi manteniamo solo la distinzione tra ‘situazione comunicativa’ (1) e ‘approccio didattico’ (3), riconducendo l'aspetto relativo alle strategie (2) all'ambito dell'applicazione didattica.

⁴⁸ Per un approfondimento dello studio semasiologico del termine, rimandiamo a Jamet e Spița, Santos, Ollivier, Balboni, Capucho ed Escudé nel numero 1 della rivista *Intercomprensão-REDINTER* (2010).

francese *intercompréhension* (*intercomprensione*, *intercomprensió*, *intercomprensi3n*, *intercomprensi3o*, *intercomprehensiunii*), ma si ritrovano anche *compréhension croisée* (Degache e Balzarini, 2002), *euro-compréhension* (Klein, 2002) e *interproduzione* (Balboni, 2005); in ambito scandinavo si parla di *Interskandinavische Kommunikation* (Gooskens, 2012), *LaRa - Lingua Receptiva* (Ten Thije, Rehbein e Verschik, 2008). Ulteriori etichette sono *semicommunication* (Haugen 1966; Maurud, 1976; Van Bezooijen e Gooskens, 2005), *intelligibility of closely related languages* (Casad, 1974, 2005) e *polyglot dialogue* (Augustini, 1997). Per l'italiano, si preferisce il termine 'intercomprensione': il prefisso *inter-* rimanda all'idea di reciprocità nella comunicazione, in cui la comprensione è l'attività fondamentale dello scambio comunicativo.

Le prime attestazioni del termine 'intercomprensione' risalgono ai primi del 1900. Il linguista Ronjat la utilizza nel suo *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes* (1913) per delimitare differenti dialetti (occitano e franco-provenzale) su uno stesso spazio nazionale.

È da attribuire alla linguista Claire Blanche-Benveniste (1997) invece il merito di aver ripreso il concetto di intercomprensione per applicarlo, con la collaborazione di un'equipe internazionale di esperti, allo sviluppo di una metodologia che ha costituito la base per la realizzazione di uno dei primi progetti nel campo della didattica dell'IC (EuRom4).

Prima di entrare nel dettaglio dei vari progetti che sono stati sviluppati negli anni (2.1.2), ci sembra importante delineare i principi cardine dell'approccio didattico dell'IC⁴⁹. Questi sono menzionati in Benucci (2015), da cui riprendiamo (adattandoli) i concetti chiave:

1. La *vicinanza linguistica* è una strategia di comunicazione, comprensione, apprendimento e di insegnamento. La *mutua intellegibilità* è una risorsa da sfruttare, favorendo la *trasferibilità dei saperi*, e incoraggiando la nozione di *transfer positivo*⁵⁰. Lo sfruttamento delle zone trasparenti è praticabile tra lingue affini e non.

⁴⁹ Si rimanda a Bonvino e Jamet (2016) per una ulteriore disamina dettagliata e aggiornata.

⁵⁰ Meißner (2004) definisce la didattica dell'IC come una '*didactique transférentielle*', nel senso che è orientata a condurre gli apprendenti a riconoscere i legami di parentela esistenti tra le lingue, sulla base

Tuttavia, nel caso di lingue imparentate, si parla spesso di un continuum dialettale a cui si può attingere per favorire la comprensione tra le lingue.

2. Orientamento al *plurilinguismo* e al *pluriculturalismo*, in linea con la prospettiva europea che si contrappone alla tradizione monolingvistica e semplicistica dell'apprendimento delle lingue.

3. Sviluppo delle *competenze metalinguistiche* e formazione di una *grammatica provvisoria* frutto di ipotesi individuali e non, grazie al coinvolgimento di almeno due lingue simultaneamente. Gli approcci che considerano più lingue e culture innescano dei processi di riflessione e consapevolezza che possono spaziare potenzialmente dalla propria L1 a tutte le L2 con cui si entra in contatto. Gli apprendenti sviluppano la capacità di osservare e memorizzare le regolarità tra le lingue, a tutti i livelli (fonologico, morfologico, sintattico, ecc.).

4. L'errore *come segnale positivo* di deduzione e riflessione metalinguistica, come parte naturale di un percorso in cui non si esistono neppure parlanti modello "perfetti".

5. Insegnamento mirato a favorire l'*apprendimento autonomo, consapevole e cooperativo*, tramite un abbattimento del filtro affettivo e un approccio costruttivistico, centrato sull'apprendente.

6. Sviluppo di conoscenze e competenze strategiche (cognitive, metacognitive, socio-affettive), con ricadute positive in più aree dell'apprendimento, dalla L1, alla capacità di *problem-solving*, alla competenza generale del "saper imparare".

di un'altra lingua (lingua materna o un'altra lingua conosciuta, nel caso si ricorra a una lingua ponte), al fine di sensibilizzare i soggetti alla pluralità delle lingue e delle culture.

7. Riconoscimento e valorizzazione delle *abilità parziali*⁵¹, con la possibilità di svilupparle, non con lo scopo di raggiungere una irrealistica padronanza totale e definitiva, bensì di acquisire la capacità di usare la lingua in modo efficace in vari contesti e a vari livelli.
8. La lingua come *strumento trasversale*. Sfruttando le conoscenze pregresse degli apprendenti, anche se parziali e di varietà più o meno ufficiali, si potenzia lo spettro di comprensione della/e L2 (con ricadute anche sulla propria L1). A sostegno dell'idea che ciò che si sa in una lingua può essermi d'aiuto per capire ciò che appare oscuro in un'altra lingua.
9. La lingua come *strumento "civico"* che supera le differenze individuali e permette la partecipazione attiva e una convivenza civile.
10. *Capacità di interprodurre*, intesa come l'essere coscienti della propria produzione e di calibrarla al fine di farci comprendere dall'altro.
11. Riconoscimento della dimensione pragmatica della comunicazione.

Caddéo e Jamet (2013: 49) individuano ulteriori criteri che andiamo ad aggiungere ai precedenti completandone l'elenco (trad. nostra)⁵²:

12. L'apprendente è 'immerso' immediatamente nelle lingue target.
13. Il lavoro di 'restituzione della comprensione' si svolge in L1.

Un ulteriore aspetto rilevante, che non emerge in questa lista di principi è il ruolo dell'IC per lo sviluppo sociale. In quanto espressione della diversità come alternativa a una sola lingua di comunicazione, l'IC è in linea con le priorità politiche dell'Unione

⁵¹ Tale nozione (preconizzata da Claire Blanche-Benveniste) si riferisce alla capacità di comprendere più lingue pur non avendo in queste lingue un'abilità di produzione.

⁵² Nella lingua originale: « L'apprenant est 'immergé' immédiatement dans les langues cibles ; le travail de restitution de la compréhension se fait en langue 1 ; les résultats obtenus correspondent *grosso modo* à B1 ou B2 » (Caddéo e Jamet, 2013: 49).

Europea e con l'integrazione dei cittadini in Europa di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente. A questo proposito, ricordiamo che tra i numerosi documenti ufficiali a sostegno della diversità linguistica, la comunicazione del 2008 "Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment"⁵³ cita esplicitamente l'IC come risorsa da esplorare.

A nostro avviso l'IC è un costrutto che si inserisce bene anche in una visione della realtà più 'sostenibile', in quanto non azzerava la complessità linguistico-culturale dei popoli, bensì la valorizza. In merito a questo aspetto, in un articolo del 2005, Albert Bastardas i Boada definisce la 'sostenibilitat lingüística' in questi termini:

“[...] un procés de transformació gradual de l'actual model d'organització lingüística de l'espècie humana, que tindria l'objectiu d'evitar que la bilingüització o poliglòtització col•lectiva dels éssers humans hagués de comportar necessàriament l'abandonament de les llengües pròpies dels distints grups culturals. [...] D'aquesta perspectiva sostenibilista i complexa, hom accepta la poliglòtització i la intercomunicació entre els grups i les persones, però alhora reclama la possibilitat de la continuïtat i el ple desenvolupament dels grups lingüístics.

La sostenibilitat té, doncs, consciència de no trencar l'equilibri dinàmic dels distints elements que participen en l'ecosistema sociocultural.”

L'IC potrebbe svolgere un ruolo ancora più importante nella vita dei cittadini europei (e non solo), se utilizzata in modo capillare nell'apprendimento linguistico, nei contatti commerciali e turistici⁵⁴, nella raccolta e nella condivisione di notizie e informazioni. In merito a quest'ultimo aspetto, Meissner (2004:209) ha sottolineato che la comprensione nella lettura plurilingue è un'abilità indispensabile per selezionare

⁵³ Reperibile sul sito: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52008DC0566>.

⁵⁴ Nel documento della Commissione Europea del 2012 "Studies on translation and multilingualism. *Intercomprehension*", si riporta il seguente dato: «The proportion of English language sites on the internet has been decreasing since 2003, which means that the main product information is increasingly being given in the language of the country concerned. This gives a competitive advantage to companies that have staff with a reading knowledge of languages other than English (Klein 2004, 17-18)». Ciò a sostegno che l'IC è vitale anche a livello commerciale, come strumento per facilitare i commerci internazionali e promuovere le relazioni turistiche tra paesi.

notizie⁵⁵ dall'estero, specie quando provengono da paesi non anglofoni. In questo senso si deve riconoscere all'IC il vantaggio di permettere all'utente una maggiore libertà di informazione critica e consapevole, agevolando la comunicazione tra persone con background linguistico-culturali differenti.

L'enorme ricchezza che deriva dal poter comprendere più lingue non può essere ignorata, non solo in Europa, ma a livello mondiale. Lo mostrano chiaramente i dati di Ethnologue (tab. 1): se sommiamo i parlanti che nel mondo usano lo spagnolo, il portoghese, il francese e l'italiano come prima lingua, arriviamo a un totale di circa 768 milioni di individui. A questi vanno aggiunti coloro che usano una delle 4 lingue come L2 o L3, più tutte le altre lingue romanze che non compaiono qui.⁵⁶

Language Rank	Language	Primary Country	Total Countries	Speakers (millions)
2	Spanish	Spain	31	427
6	Portuguese	Portugal	12	202
14	French	France	53	75.9
21	Italian	Italy	11	63.4

tab. 1 - Lingue con almeno 50 milioni di parlanti L1 (fonte Ethnologue, 2016).

⁵⁵ Vez (2004) ribadisce che l'IC è particolarmente efficace in quegli specifici domini in cui si utilizza un vocabolario internazionale, come gli articoli che trattano di politica estera, di affari internazionali e argomenti condivisi dai mass media europei. Questo aspetto è evidenziato, ad esempio, anche già nei materiali del Progetto EuRom4 (Blanche-Benveniste *et al.*, 1997) ed EuRom5 (Bonvino *et al.*, 2011).

⁵⁶ Cfr. Lewis *et al.* (2016).

2.1.2 Varietà e applicazioni dell'IC

La didattica dell'IC vi si inserisce a pieno titolo nel vasto campo della didattica del plurilinguismo⁵⁷. Come evidenziano Bonvino e Cortés Velásquez (2016) essa ha il merito di ottimizzare e sistematizzare i processi naturali di comprensione.

Inoltre, uno degli aspetti più interessanti dell'applicazione didattica di questo approccio è che l'apprendente che segue un percorso didattico in IC mobilita, in aggiunta alle competenze linguistiche, anche competenze operative e strategiche trasferibili ad altre lingue e ad altri compiti di *problem solving*.⁵⁸ Non a caso, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, i progetti basati sull'IC si sono moltiplicati sia per numero sia per varietà, in accordo con la crescente esigenza di accoglienza della diversità linguistica, come mostrato nella tabella sotto (tab. 2), tratta da Bonvino (2015). Nonostante tutti i progetti didattici condividano i principi fondanti discussi sopra (§ 2.1.1), esiste una notevole eterogeneità a tutti i livelli. Ad esempio, alcuni progetti privilegiano lingue imparentate (es. EuRom4/5) altri non imparentate (es. ICE); alcuni sviluppano il concetto di IC nei testi scritti (Euro-mania), altri nei testi orali e scritti (Itinéraires Romains); alcuni progetti mirano allo sviluppo della comprensione (EuroComRom), altri anche della produzione (EU&I).⁵⁹

Nome del progetto	Lingue target ⁶⁰	Pubblico	Sito web
Babelweb	ROA: cat, fra, ita, por, ron, spa	Adulti	www.babel-web.eu
Chainstories	ROA: cat, fra, glg, ita, oci, por, ron, spa	Bambini (8/12 anni)	www.chainstories.eu
CINCO	ROA: fra, ita, por, ron, spa	Adulti	www.projetocinco.eu

⁵⁷ Per approfondimenti, si veda Meissner (2012).

⁵⁸ Approfondiremo questo aspetto nel paragrafo dedicato ai processi cognitivi nei percorsi in IC (§ 2.2).

⁵⁹ Una panoramica altrettanto aggiornata si può trovare sul sito del consorzio Redinter, a questo indirizzo: <http://www.redinter.eu/web/proyectos>.

⁶⁰ Le abbreviazioni usate dall'autrice rimandano alla codifica ISO 639-3 utilizzata in Ethnologue e dal Summer Institute of Linguistics. Esse indicano: ROA (lingue romanze), GEM (lingue germaniche), SLA (lingue slave), Other (altre, come il greco e il turco).

EU&I	GEM: deu, swe ROA: ita, fra, por, spa SLA: bul Other: tur, ell	Adulti	www.eu-intercomprehension.eu
EuroCom	ROA GEM SLA	Adulti	www.eurocomprehension.eu
EuRom4/5	ROA: cat (in EuRom5), fra, ita, por, spa	Adulti	www.eurom5.com
Euromania	ROA: cat, fra, ita, oci, por, ron, spa	Bambini (8/11 anni)	www.euro-mania.eu
FontdelCat	ROA: cat, fra, ita, por, ron, spa	Adulti	ice.uab.cat/fontdelcat
Galanet	ROA: fra, ita, por, spa.	Adulti	www.galanet.eu
ICE	ROA: fra, ita, por, ron, spa GEM: deu, eng, nld	Adulti	http://logatome.eu/ice.htm
IGLO	GEM: deu, nld, eng, nob, dan, swe, isl	Adulti	http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/
Intercom	GEM: eng, deu. ROA: fra, por SLA: bul Other: ell	Adulti	www.intercomprehension.eu
Intermar	GEM: eng, nld, deu, swe, SLA: rus BAT: lav, lit ROA: ita, ron, por, spa, fra	Adulti	www.intermar.com.ax
Itinéraires Romans	ROA: fra, ita, por, ron, spa.	Bambini e adolescenti (9/13 anni)	http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/

Minerva	ROA: cat, fra, ita, por, ron, spa,	Adulti	
Miriadi	ROA: ast, cat, fra, ita, mfe, oci, por, ron, spa. GEM: deu, eng	Adulti	www.miriadi.net

tab. 2 – Progetti nell’ambito dell’IC (adattata da Bonvino, 2015).

Per indicare l’espansione del dominio dell’IC, nel corso di circa 20 anni di applicazioni e teorizzazioni, Coste (2015: xiii-xvii) definisce una ‘*nuovelle ouverture et une expansion endogène*’ in questi termini:

- coinvolgimento di un numero sempre maggiore di lingue, non solo appartenenti alla stessa famiglia linguistica, ma anche al di fuori;
- interesse per l’intercomprensione orale (cfr. Jamet, 2005; 2007; 2009; 2011);
- sviluppo nei contesti universitari, ma ancora scarso inserimento nei programmi scolastici;
- formazione di insegnanti e di facilitatori (si vedano, ad esempio, i programmi EURO-FORMA e FORMICA);
- ‘*altercompréhension*’ ovvero attenzione alla componente culturale di cui è espressione ogni sistema linguistico;
- ‘*interexpression*’, cioè la possibilità di passare all’abilità di produzione nelle varie lingue di cui già si ha capacità di intercomprensione;
- l’IC come tassello nell’educazione linguistica e la coesione sociale.

Oltre ai progetti didattici, sono proliferati negli anni anche i contributi scientifici e le sperimentazioni delle varie metodologie, con centinaia di pubblicazioni, workshop e seminari in tutto il mondo.⁶¹

⁶¹ Per una ricognizione in merito, si veda anche il sito web del progetto Miriadi: <http://www.miriadi.net>.

2.1.3. IC e altre discipline

L'IC è ormai riconosciuta come disciplina, in quanto all'interno della didattica delle lingue ha una posizione affermata⁶². Ciò è dovuto alla spinta di varie azioni a livello di politica europea (di cui abbiamo accennato al par. 2.1), ma soprattutto alla pratica consolidata di molti progetti e proposte applicative.

In un immaginario percorso a ritroso, potremmo ricondurre questo successo alla validità dei quattordici principi sopra esposti (2.1.1). Essi, a loro volta, si manifestano anche in altre discipline e campi di studio. Come notano Bonvino e Cortés Velásquez (2016), l'IC è connotata da forte interdisciplinarietà, ovvero ha legami con una serie di discipline che trattano di vari temi, dagli studi sul bilinguismo all'analisi contrastiva. Riportiamo in una tabella (tab. 3) i principali campi di studio con cui si interconnette l'IC e i alcuni concetti chiave che sono richiamati nel loro contributo, ampliandoli ove possibile:

CAMPO DI STUDIO	APPORTO NELL'IC
STUDI SULL'APPRENDIMENTO / INSEGNAMENTO DI LINGUE SECONDE	<ul style="list-style-type: none">- L'IC ha dei legami profondi con gli studi sull'acquisizione della seconda lingua e si inserisce nei dibattiti che gravitano attorno a tale ambito per vari aspetti. La ricerca teorica e pratica nel campo dell'IC non ha mai cessato di porsi domande sul ruolo della L1 e delle L2, sulla relazione tra insegnamento e apprendimento, sul ruolo dei vari fattori coinvolti nei processi di comprensione, sulle modalità di valutazione delle competenze.- Di particolare rilevanza è la nozione di <i>input</i>, il cui livello di comprensibilità è centrale nell'approccio dell'IC.

⁶² Come notano Bonvino e Jamet (2016), dalla prospettiva della società civile, purtroppo, è un approccio ancora poco conosciuto.

<p style="text-align: center;">STUDI SU BILINGUISMO / PLURILINGUISMO / MULTILINGUISMO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'IC si collega alla nozione di bilinguismo definito 'ricettivo' (Harding e Riley, 1986). - Uno dei principi cardine dell'IC è lo sfruttamento di ciò che Cummins (1981) ha definito "<i>Common Underlying Proficiency</i>", ovvero una competenza soggiacente alle varie lingue che permette fenomeni di transfer. Nell'ottica dell'IC ogni individuo possiede un repertorio plurilingue (anche se parziale e/o composto di dialetti) da cui attingere. - L'IC è una delle possibili applicazioni ed espressioni del plurilinguismo, infatti rientra nel dominio degli 'approcci plurali' individuati nel CARAP (cfr. § 2.1.2).
<p style="text-align: center;">STUDI DIALETTOLOGICI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le lingue e i dialetti di una stessa famiglia presentano vari gradi di intelligibilità di cui si può prendere coscienza per agevolare la comprensione di L2. Il <i>continuum romanzo</i> ne è un'espressione.
<p style="text-align: center;">STUDI SU LINGUE DI ORIGINE o 'HERITAGE LANGUAGE'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'IC comporta una riflessione e una valorizzazione delle proprie conoscenze linguistiche, comprese le lingue 'ereditate' dalla propria famiglia (cfr. Donato, Bordage e Rustin, 2012).
<p style="text-align: center;">ANALISI CONTRASTIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'approccio IC favorisce la riflessione sul funzionamento dei sistemi linguistici, in chiave 'contrastiva', intesa presa di coscienza delle somiglianze e delle zone trasparenti. Dabène (1996) e Blanche-Benveniste (1997) hanno parlato di "Contrastività rivisitata".

tab. 3 – Rapporti tra IC e alcuni domini di ricerca
(riadattato e ampliato da Bonvino e Cortés Velásquez, 2016).

I legami evidenziati nella tabella sopra non sono certamente esaustivi, sia dal punto di vista dell'apporto delle varie discipline nell'IC, sia dal punto di vista delle discipline coinvolte. Si pensi, ad esempio, al collegamento con i recenti studi sulla Lingua Terza e l'Intercomprensione (cfr. Hufeisen e Neuner, 2004). Tuttavia offrono un'idea della fitta rete di connessioni con altre discipline e campi di ricerca.

Nei paragrafi che seguono approfondiamo una tematica relativa agli *SLA studies*, trattando i processi e le strategie cognitive implicati nella gestione dell'input in L2. Ogni argomento di discussione verrà inoltre contestualizzato all'interno dell'ambito della didattica dell'IC.

2.2. I processi cognitivi nei percorsi in IC

“Even identical twins do not have identical brain wiring. Consider this thought experiment: suppose two adult twins rent the Halle Berry movie *Catwoman* [...]. Even though the twins are in the same room, they see the movie from slightly different angles. [...]. Learning results in physical changes in the brain, and these changes are unique to each individual.”

John Medina, *Brain rules*

I processi e delle strategie di comprensione e apprendimento del testo scritto saranno trattati qui di seguito prima da una prospettiva più ampia, poi focalizzandoci sul contesto di apprendimento/insegnamento dell'IC.

Introduciamo la discussione con un assunto piuttosto generale sull'apprendimento, ovvero che apprendere comporta cambiamenti nella struttura fisica del cervello umano, e che questi cambiamenti sono differenti per ogni individuo (Medina, 2014).⁶³ Nel caso dell'acquisizione di una o più L2, ciò implica che ogni apprendente crei un proprio personale percorso di scoperta delle lingue affrontate, mobilitando molteplici

⁶³ Traduzione nostra dell'originale: “Learning results in physical changes in the brain, and these changes are unique to each individual”.

processi e strategie. Data la natura soggettiva e intima di tale percorso, esso non può essere messo in chiaro in modo definitivo. Al contempo, per quest'ultimo motivo riteniamo sia affascinante e meritevole di attenta analisi.

2.2.1. Processi e strategie

Cosa distingue un processo da una strategia? Quanti tipi di strategie esistono? Quali sono più comuni nei percorsi di didattica del plurilinguismo?

In linea con lo scopo della nostra ricerca, risponderemo a queste domande dapprima in termini generali, poi guardando al campo specifico dell'IC.

Nell'ambito dello studio sull'acquisizione di L2, i termini 'strategia' e 'processi' sono talvolta utilizzati in modo intercambiabile, ma esistono delle sostanziali differenze tra i due. Cohen e Upton (2006:2) distinguono i processi dalle strategie in questi termini: "while *processes* are general, subconscious or unconscious, and more automatic, *strategies* are subject to control, more intentional, and used to act upon the processes". Il fattore discriminante tra i due sarebbe perciò il grado di intenzionalità e controllo che il soggetto ha su questi.

Alla luce di questa distinzione, concentreremo la nostra discussione sulle strategie messe in atto dagli apprendenti per comprendere un testo scritto in una o più L2, ovvero quelle che sono state definite da Oxford (1990) "behaviours or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed and enjoyable". Come nota Veronique (1992:7), citando Frauenfelder e Porquier (1979), è necessario operare innanzitutto una distinzione tra le strategie di apprendimento e le strategie di comunicazione: tra le prime rientrano attività come l'inferenza, la memorizzazione, la ripetizione mentale, l'associazione, l'analogia, ecc. Le seconde, invece, prevedono una relazione tra la conoscenza e la produzione, comprendono quindi le strategie di formulazione (la parafrasi, la semplificazione, ecc.), le strategie di evitamento (modificazione del contenuto, scambio di parola, ecc.) e le strategie di sollecitazione. Lo stesso autore cita ulteriori studi: i contributi di Tarone (1979, 1980), in cui si propone una distinzione tra strategie di uso della lingua e strategie di apprendimento; la prospettiva di Færch e Kasper (1980), di stampo psicolinguistico, che si focalizza

sull'interazione tra il parlante e l'input, distinguendo tra una fase di pianificazione e una fase di esecuzione delle strategie; la dicotomia proposta in Bialystok e Sharwood Smith (1985). Secondo quest'ultima, vi è distinzione tra 'knowledge-based strategies' e 'control-based strategies', in quanto le prime sono delle azioni di produzione basate sulla conoscenza della lingua (ne sono un esempio le creazioni lessicali e le circonlocuzioni); le seconde, invece, sono adottate quando nel repertorio dell'apprendente non sono disponibili degli elementi o si presenta un problema nella comunicazione (ne è un esempio il ricorso a materiale linguistico in L1).

Degache (2000) delinea il percorso del concetto di strategia, la cui origine non sembrerebbe di facile localizzazione: secondo Fayol e Monteil (1994), andrebbe attribuito a Binet il merito di aver riproposto in chiave metacognitiva il concetto di strategia sviluppato da Flavell (1976). Secondo O'Malley e Chamot (1990), invece, le ricerche didattiche degli anni '70 da parte di autori come Stern (1975), Hosenfeld (1976, 1977), Naiman *et al.* (1978) sul 'buon apprendente', avrebbero anticipato i risultati dei cognitivisti, mettendo in evidenza che gli individui competenti nell'apprendimento e nell'utilizzo della lingua straniera devono il loro successo alle specifiche modalità in cui trattano l'informazione.⁶⁴

L'autore nota l'esistenza di una discrepanza a livello di ricerche didattiche e pubblicazioni in campo anglofono su tale nozione, rispetto al mondo romanzo. In particolare, fino alla fine degli anni Novanta del secolo scorso, non sembrano esserci ricerche approfondite sulle strategie nel mondo romanzo; inoltre, anche negli anni successivi, gli studi si concentrano principalmente sull'insegnamento dell'inglese come lingua straniera.

Spicca - invece - nello spazio francofono del Québec un'ampia serie di pubblicazioni sulle strategie: Tardif (1992), Cyr (1996), Besnard (1995), Cornaire e Germain (1998). In campo francofono europeo, alcuni lavori hanno trattato delle strategie, dal punto di vista della presa di coscienza (Trocmé, 1982), dell'apprendimento deduttivo o induttivo, dell'automatizzazione dell'attività metalinguistica e/o metacomunicativa, della descrizione dell'interazione esolingue (Porquier, 1984), tuttavia senza arrivare a

⁶⁴ Tutti gli autori qui riportati sono citati in Degache (2000:148).

creare una tassonomia riconosciuta delle strategie di apprendimento.⁶⁵ Nonostante la diversità di definizioni e prospettive, continua Degache, un aspetto piuttosto condiviso in tale campo di ricerca è l'idea "qu'il existe dans le processus d'apprentissage des éléments que l'apprenant peut contrôler pour améliorer son apprentissage", ovvero che l'apprendente possa esercitare una forma di controllo sul proprio processo di apprendimento al fine di migliorarlo (e che osservare tali strategie abbia un effetto positivo per l'apprendimento).

Grenfell e Macaro (2007) evidenziano che nel campo della linguistica applicata, la nozione di 'strategia' ha assunto un valore progressivamente rilevante, contribuendo a presentare l'apprendimento di una L2 come un fattore 'inerentemente problematico', nel senso di un'attività che richiede l'attivazione dell'apprendente per affrontare 'problemi' linguistici: già a partire dalla nozione di competenza comunicativa elaborata da Hymes (1972), i comportamenti linguistici degli apprendenti sono considerati socialmente situati, per cui le loro azioni linguistiche si presentano meno guidate da strutture profonde innate rispetto alle posizioni chomskyane. Negli anni Ottanta, Canale e Swain parlano di "competenza strategica" come una delle quattro componenti della competenza comunicativa. Più tardi, anche Bachmann (1990) include la competenza strategica tra i fattori della competenza linguistica. Færch e Kasper (1983) indagano lo sviluppo delle strategie utilizzate dagli apprendenti per gestire la loro comunicazione in L2.

La ricerca sulle strategie degli apprendenti prende avvio dall'articolo di Joan Rubin, del 1975, intitolato "*What the 'Good Language Learner' Can Teach Us*", in cui riporta una serie di strategie, processi e tecniche che contribuirebbero direttamente o indirettamente all'apprendimento. Una ricerca simile è stata condotta da Stern (1975), il quale enumera le dieci strategie del buon apprendente; seguita dal contributo di Naiman e colleghi (1978/1996), i quali suddividono la lista di Stern in cinque insiemi, ognuno facente capo a una strategia più generale, che parafasiamo qui di seguito: (1) approccio attivo al task, (2) visione della lingua come sistema, (3) utilizzo della lingua

⁶⁵ Abbiamo adottato qui i termini 'campo anglofono' e 'mondo romanzo'. Per la precisione, l'autore parla di 'espace interdidactique', ovvero "l'espace interdidactique, géographiquement parlant, peut en effet être considéré soit comme l'espace issu de la réunion de différentes sphères didactiques, soit comme l'espace qui les sépare."

come mezzo di comunicazione, (4) riconoscimento e gestione dei bisogni affettivi, (5) monitoraggio della performance in L2.

Alcuni autori hanno posto in evidenza, invece, la dimensione socio-psicologica dell'apprendimento linguistico (ad esempio, Wong-Fillmore, 1979), altri, quella strettamente psico-cognitiva (Reiss, 1981).

Gradualmente si comincia a considerare uno spettro di variabili sempre più ampio, ad includere il livello di competenza nella lingua (O'Malley *et al.*, 1985; Alevrmann e Phelps, 1983; Padrón, 1985), i fattori affettivi e la motivazione (Jones *et al.*, 1987).

La stessa nozione di strategia viene ad essere analizzata in termini di 'difficile/facile', così il buon apprendente è colui che usa una ampia varietà di strategie, anche *complesse*. Inoltre, si estendono ulteriormente le variabili potenzialmente influenti sull'apprendimento della L2, quali il genere, l'età, il sistema di insegnamento.

Emerge, negli anni, il bisogno di radicare tali ricerche sulle strategie di apprendimento a una cornice teorica di riferimento valida. Questa opportunità viene colta da O'Malley e Chamot (1990), i quali applicano la teoria della psicologia cognitiva di John Anderson (1983, 1985) alla ricerca sulle strategie. Anderson sosteneva l'esistenza di due diversi tipi di processazione dell'informazione, un tipo 'dichiarativo' o 'conoscenza *di*', e un tipo 'procedurale' o 'conoscenza del *come*'. La prospettiva di O'Malley e Chamot propone quindi un'integrazione di fattori neurologici, cognitivi, emotivi e inerenti al comportamento, suddividendo le strategie in tre tipi, ovvero (1) cognitive, relative alla processazione della lingua nella mente, (2) metacognitive, riguardanti la pianificazione, il monitoraggio e la valutazione dei processi cognitivi, e (3) socio-affettive, che coinvolgono gli aspetti sociali e affettivi dell'apprendimento. Oxford (1990) fornisce una classificazione delle strategie, dividendole in dirette e indirette: le prime riguardano la manipolazione diretta della lingua target (strategie cognitive, compensatorie e relative alla memoria); le seconde supportano e permettono la gestione del processo di apprendimento, senza implicare necessariamente l'uso della lingua (strategie metacognitive e socio-affettive). Questa tassonomia è stata utilizzata per la realizzazione del questionario *Strategy Inventory for Language Learning*

(SILL), creato per misurare la frequenza d'uso delle strategie degli apprendenti, e che è stato applicato in più di 10 mila ricerche nel mondo⁶⁶.

Se una buona parte del mondo scientifico ha condiviso l'assunto di base che sia possibile, in qualche misura, avere un'idea della realtà interna dell'apprendente, alcuni studiosi lo hanno contestato alla radice. Seliger (1983), ad esempio, ritiene che ciò che gli apprendenti esplicitano a parole non corrisponda alla loro profonda individuale realtà psicologica. Anche Rod Ellis (1986), sebbene proponga un suo sistema in categorie, chiarisce che esso non può rappresentare la realtà psicologica dell'apprendente. Si tratta piuttosto di un '*heuristic device*' per trattare l'argomento in modo meno impreciso. Similmente Kellerman (1991) ritiene che ogni tentativo di individuare una tassonomia definita sia fallimentare, se non supportato da una teoria con criteri espliciti e coerenti.

Nonostante non sia sempre possibile individuare una esplicita teoria di riferimento sottostante alle varie classificazioni di strategie, l'interesse per questo campo è cresciuto nel tempo. Lo dimostrano i numerosi studi in merito: Oxford e Cohen (1992) rilevano che alti livelli di performance in una lingua straniera sono associati a "congruent, well-integrated packages of learning strategies along with personality-related factors including learning style", ovvero alla combinazione di strategie e tratti della personalità; Lo Castro (1994) evidenzia che anche l'ambiente di apprendimento – con le sue caratteristiche socioculturali - può influire sulla scelta e l'efficacia delle strategie utilizzate; Rees-Miller (1993) porta all'attenzione degli aspetti, a nostro parere, molto rilevanti. Tra questi: (1) la mancanza di una relazione causale diretta tra la consapevolezza ('awareness') delle strategie e il successo nella L2, e (2) la possibilità che le strategie non siano tanto facilmente trasferibili da una persona all'altra.

Le prime ricerche sulle strategie di apprendimento si concentrano sulla mancanza di consenso in merito alla natura delle strategie, la portata, la possibilità di rilevarle e classificarle, l'applicabilità a più gruppi e a tutti gli aspetti della performance dell'apprendente.

⁶⁶ Tale tassonomia è stata utilizzata e riadattata anche per la realizzazione di questionari di lettura in contesto di didattica dell'IC (cfr. Fiorenza, 2012).

Dagli anni Novanta in poi, invece, l'attenzione dei ricercatori si sposta di più sulla necessità di individuare il contesto di apprendimento che possa facilitare lo sviluppo delle strategie da parte degli apprendenti (Grenfell e Macaro, 2007).

Si sviluppa, inoltre, la consapevolezza che non esistono strategie di per sé efficaci, bensì è il modo in cui l'apprendente le utilizza a renderle più o meno efficaci, a seconda dei suoi scopi e delle sue priorità. A questo proposito, Macaro (2001) precisa che non è sufficiente osservare cosa fa il buon apprendente e ritenere di poter trasferire il suo 'comportamento' all'apprendente meno 'bravo'. Bensì, più che concentrarsi sulla dicotomia 'buono/meno buono', è importante osservare cosa fa quest'ultimo, considerare il contesto in cui è inserito e indagare il motivo per cui ha agito in un determinato modo. Si passa, pertanto, da un interesse per il profilo generale dell'apprendente e la misurazione delle strategie in termini quantitativi, a un interesse per la qualità delle scelte strategiche del singolo apprendente, considerato nel contesto specifico di occorrenza e a considerare l'aspetto metacognitivo delle strategie. Studi approfonditi rilevano che l'utilizzo di determinate strategie è influenzato da molte variabili, tra cui anche la memoria di lavoro, la motivazione e le risorse linguistiche (Macaro, 2001:264).

Tuttavia, come notano a ragione gli autori Grenfell e Macaro (2007:23), il 'perché' alcuni apprendenti siano in grado di combinare efficacemente alcune strategie grazie al ricorso a strategie metacognitive, non è ancora stato individuato in termini di causalità. Piuttosto sono state preferite analisi che hanno esplorato il rapporto di correlazione.

Ancora Grenfell e Macaro (2007:27) riportano in sintesi una serie di asserzioni su cui convergono coloro che si sono occupati di analizzare le strategie di apprendimento negli ultimi quarant'anni, ovvero:

1. le strategie che gli studenti usano sono accessibili e possono essere individuate;
2. una strategia è un costrutto che può essere definito e descritto in termini pratici;
3. le strategie sono importanti perché sono associate con successo nell'apprendimento;
4. alcuni tipi di apprendenti preferiscono usare alcuni tipi di strategie o le usano con maggiore successo rispetto ad altri;

5. le strategie possono essere insegnate e gli apprendenti, di conseguenza, possono sviluppare comportamenti strategici più efficaci.

Diversi autori hanno criticato la ricerca sulle strategie di apprendimento. I maggiori aspetti problematici riguardano la validità del costrutto, la mancanza di consenso sull'unità di analisi, e se le strategie siano o meno parte del processo di apprendimento stesso.

2.2.1.1. Il concetto di strategia nella didattica dell'IC

Nel campo specifico dell'Intercomprensione, il concetto di 'strategia' è stato esplorato da diverse angolazioni.

In un contributo inserito negli Atti del Convegno *Diálogos em Intercompreensão*, organizzato a Lisbona nel 2007, Eric Castagne definisce l'IC "un concept multidimensionnel". Secondo l'autore, si tratterebbe di un concetto che abbraccia diverse dimensioni, in quanto (1) può verificarsi in situazioni di comunicazione simmetrica o asimmetrica, (2) può avere luogo tra lingue della stessa famiglia, o di famiglie diverse, (3) può essere scritta o orale, (4) può avvenire se si è in grado di comprendere la lingua dell'altro, sia se si è in grado di produrre nella lingua dell'altro, (5) implica comprensione della L2 e produzione nella propria L1, (6) è linguistica e strategica.

La dimensione strategica, parafrasando Castagne, è spesso oscurata in favore di quella linguistica; tuttavia essa ha una grande rilevanza, poiché l'abilità di (inter)comprendere altre lingue permette di avere accesso a informazioni e conoscenze sul mondo in versione originale, di scambiare idee e innovazioni in modo più efficace e ricco, di verificare una informazione incrociando varie fonti.

A nostro avviso, il concetto di 'strategia' nella didattica dell'IC si presenta in due dimensioni. Da un lato, la dimensione *esterna* alle lingue target: è il concetto evidenziato da Castagne, ovvero gli apprendenti che praticano l'IC gettano le basi per comprendere la pluralità del mondo, agire e orientarsi nella molteplicità delle fonti e delle informazioni plurilingui.

Dall'altro, ritroviamo una dimensione strategica *interna* all'apprendente che è esposto alle lingue target: chi segue un percorso un IC sviluppa una competenza strategica, la cui importanza è riconosciuta nel mondo scientifico (Little, 1998), denominata "saper apprendere" nel QCER (p.75). Come evidenziato in Caddéo e Jamet (2013: 82-85), nel CARAP (2010) sono specificati nel dettaglio i 'saper fare' riguardanti lo sviluppo dell'IC. Questi si dividono in varie sezioni ('Saper osservare/analizzare', 'Saper identificare gli elementi linguistici', 'Saper fare confronti', 'Saper utilizzare ciò che si sa in una lingua per comprendere o produrre in un'altra lingua'), articolate al loro interno in ulteriori sotto-sezioni.

Tra i progetti nel campo dell'IC che hanno accolto maggiormente le istanze linguistiche promosse dall'Unione Europea, integrando i descrittori riportati nel CARAP, ricordiamo il progetto europeo MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance). Il progetto ha riunito circa 40 partner (19 partner del progetto e 18 associati) ed ha come obiettivo "d'assurer une diffusion pérenne des formations à l'intercompréhension en réseaux de groupes modulaires d'apprenants et/ou d'enseignants en formation (initiale ou continue) avec les technologies du web 2.0" (Spiță, 2015). Il progetto è rivolto ad ogni tipo di pubblico e copre tutte le lingue. Come riportato sul sito ufficiale di Miriadi, i membri dell'équipe hanno elaborato un network, un banca di risorse online, e una piattaforma per il lavoro a distanza. Tra gli strumenti per promuovere il lavoro internazionale plurilingue, sono stati elaborati due quadri di riferimento destinati agli insegnanti: il *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) e il *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC). Il REFIC⁶⁷ corrisponde al Quadro di riferimento per le Competenze di Comunicazione Plurilingue in Intercomprensione e "costituisce una guida per la programmazione di percorsi di apprendimento e per la valutazione di competenze di comunicazione in

⁶⁷ "Il Quadro di Riferimento per le competenze di comunicazione plurilingue in intercomprensione, è stato elaborato nell'ambito del progetto europeo MIRIADI dai membri del gruppo di lavoro 4: Maddalena De Carlo dell'Università di Cassino e del Lazio Meridionale, coordinatrice del gruppo di lavoro, Mathilde Anquetil e Silvia Vecchi dell'Università di Macerata, Marie-Christine Jamet dell'Università di Venezia, Eric Martin dell'Università Autònoma di Barcellona, Encarni Carasco Perea dell'Università di Barcellona, Raquel Hidalgo dell'Università di Madrid, Yasmin Pishva e Fabrice Gilles dell'Università di Grenoble, Ana Isabel Andrade dell'Università di Aveiro." (Fonte: <https://www.miriadi.net/it/refic>)

intercomprensione. I descrittori riguardano i saperi, i saper fare, le strategie e gli atteggiamenti più efficaci che un formatore in intercomprensione desidera sviluppare in un pubblico di apprendenti.” Il REFIDIC, invece, è il Quadro di riferimento per le Competenze in Didattica dell'Intercomprensione che “offre a docenti e formatori una guida teorico-pratica per acquisire competenze professionali nella didattica dell'intercomprensione. (...) Esso declina i saperi, i saper fare, le strategie e gli atteggiamenti necessari a un formatore per promuovere nella sua pratica professionale una didattica dell'intercomprensione.” Di particolare importanza per la presente ricerca sono le sezioni del REFIC dedicate a “Le sujet plurilingue et l'apprentissage” e “La compréhension de l'écrit” (a cui rimandiamo per approfondimenti).

Sicuramente, apprendere più lingue non conosciute richiede innanzitutto una “presa di coscienza” della capacità di stabilire legami tra lingue vicine, dal punto di vista linguistico e culturale (Chazot, 2012:12).

Come evidenziato in Degache e Melo (2008:6), si tratta di prendere coscienza dei processi di comprensione e sviluppare delle strategie specifiche basate in particolare sull'analogia, l'approssimazione (o “tolleranza dell'ambiguità”), l'associazione, il transfert, l'inferenza, l'attività metalinguistica (cfr. anche De Carlo, 2015).

Chazot (2012), sulla base della lista formulata in Cyr (1996), individua una serie di fattori che possono influenzare la scelta delle strategie da parte degli apprendenti di una L2, nel particolare contesto della didattica dell'IC. Essi sono:

- (a) I compiti di apprendimento - Comprendono le attività che l'apprendente è chiamato a svolgere e il contesto in cui avviene l'apprendimento.

- (b) L'attitudine e la motivazione - L'attitudine è connessa al ‘saper essere’ dell'apprendente, ovvero alla sua capacità di adattarsi alle varie situazioni di apprendimento e modificare i suoi comportamenti in funzione delle caratteristiche della situazione data. A tal proposito, anche Cyr (1996) menziona il concetto di tolleranza dell'ambiguità, intesa come capacità di accettare e saper gestire informazioni vaghe, incomplete, incerte o contraddittorie.

(c) Il livello di competenza dell'apprendente - L'autrice cita uno studio di Chamot *et al.* (1987), in cui si dimostra che gli apprendenti a uno stadio iniziale preferiscono la ripetizione, la traduzione e il transfer dalla L1. Coloro che invece hanno una competenza più avanzata nella L2 (livello intermedio e avanzato) fanno maggiore ricorso all'inferenza.

(d) Il grado di coscienza metacognitiva – Rimanda al livello di riflessione sul proprio processo di apprendimento e sulle strategie utilizzate.

Per concludere ci sembra importante ricordare la rilevanza di un aspetto che a nostro avviso si trova in una posizione sovraordinata rispetto alla selezione delle strategie: il concetto di comprensione 'sistemica' della L2. Questo fattore è evidenziato anche in Castagne (2011), il quale, nel suo contributo, mette a fuoco il fulcro dell'approccio dell'IC, evidenziando la necessità di pensare non in termini di "approccio lessicale" bensì di "approccio sistemico". Infatti, nonostante l'opinione diffusa che considera la trasparenza/o quasi trasparenza delle parole la prima risorsa per comprendere un testo in una L2 non conosciuta, in realtà, la vera risorsa che permette la comprensione di testi plurilingui è il *testo*, inteso come l'insieme di parole in relazione. Questa prospettiva sistemica permette l'accesso alle forme lessicali direttamente trasparenti (interlexique «*étroit*»), ma anche ad altre forme indirettamente trasparenti e/o apparentemente non trasparenti (interlexique «*étendu*»). L'insieme di entrambe le tipologie di 'interlessico' ricade sotto il termine 'iperlessico' formulato da Caure (2009).

Da questo punto di vista, elemento cruciale per decifrare il contenuto di un testo risulta essere la capacità di inferenza⁶⁸ (Blanche-Benveniste, 2002), come anche dimostrato nelle esperienze didattiche con i materiali del progetto EuRom (EuRom4 e EuRom5). In aggiunta, la stessa nozione di 'regola' sembra assumere una posizione diversa, in tale approccio: ciò che appare fondamentale nella direzione della comprensione di testi plurilingui è la capacità di vedere la relazione e le interazioni tra le regole. Ciò vale a

⁶⁸ Come già specificato in precedenza (cfr. 2.2.1), la differenza tra un processo e una strategia risiede nel grado di controllo e intenzionalità operato, pertanto, anche l'inferenza può essere considerata uno dei processi che naturalmente l'individuo mette in atto per comprendere, oppure, in termini di strategia, come un'azione controllata e intenzionale, e talvolta oggetto di intervento didattico.

dire guidare gli apprendenti nella scoperta dell'organizzazione sintattico-semantiche delle costruzioni verbali o l'individuazione delle collocazioni, piuttosto che delle singole regole grammaticali o delle parole in isolamento. Osservare l'interazione tra le regole, permette di ragionare in termini sistemici e di processi che emergono 'dal basso'.

2.2.2 Strategie cognitive⁶⁹

Oxford (2011) definisce le strategie cognitive "the construction workers", in quanto permettono di costruire 'schemata'⁷⁰ - ovvero rappresentazioni mentali interne - fino a raggiungere strutture sempre più elaborate, integrate e automatiche. Idealmente, queste strategie sono supervisionate dalle strategie metacognitive, ovvero, sono utilizzate in modo pianificato e organizzato. Nel modello "Strategic Self-Regulation Model" (o "S²R") proposto dall'autrice, compaiono sei strategie cognitive: (1) *Using the senses to understand and remember*; (2) *Activating knowledge*; (3) *Reasoning*; (4) *Conceptualizing with details*; (5) *Conceptualizing broadly*; (6) *Going beyond the immediate data*.

Un buon utilizzo di tali strategie permette all'apprendente di interagire con il materiale di studio manipolandolo. Infatti, possono rientrare fra le strategie cognitive il saper classificare, sottolineare, elaborare, trasferire, usare strumenti quali dizionari e glossari, ricorrere all'inferenza per dedurre il senso di una parola, ricorrere ad azioni di semplificazione (saltando ad esempio elementi accessori o parafrasando), oppure non perdere il filo del discorso.

⁶⁹ Oltre alle strategie cognitive e metacognitive, di cui parleremo nei paragrafi seguenti, O'Malley e Chamot (1990) rintracciano anche le strategie socio-affettive. Queste ultime riguardano la sfera dell'interazione con il testo, con il docente e dell'interazione fra pari, come chiedere spiegazioni, cooperare con pari per risolvere problemi, ottenere informazioni. Nonostante si tratti di un ulteriore aspetto molto interessante, non sarà approfondito in questa sede, poiché non rientra tra gli obiettivi di analisi della nostra ricerca.

⁷⁰ 'Schemata' è il plurale di 'schema', il cui significato rimanda alla struttura mentale attraverso la quale l'apprendente organizza le informazioni. Uno 'schema' comprende sia le conoscenze dell'individuo in merito a un determinato argomento, sia le interrelazioni tra i componenti di tali conoscenze (Chi *et al.* 1982, cit. in Oxford, 2011).

Nel contesto di didattica dell'IC qui preso in esame, è evidente l'importanza dell'inferenza (sottolineata anche in Castagne, 2001). Infatti, la comprensione globale di un enunciato non dipende solamente dalla possibilità di appoggiarsi sugli elementi trasparenti, ma anche di formulare un certo numero di inferenze, a livello semantico e sintattico-semantico. Ad esempio, il senso di un verbo a prima vista opaco può essere compreso dal riconoscimento di uno dei suoi complementi. Come riporta Castagne analizzando dati che si riferiscono a pratiche di intercomprensione con i materiali di EuRom4, per un parlante di L1 francese, il verbo “sciolto” nella frase italiana “*sostengono di avere sciolto l'enigma*” non è trasparente. Tuttavia, il complemento “enigma” (che è trasparente) suggerisce il verbo “résoudre”.

Nel contesto di un sintagma nominale, il senso di un sostantivo può essere compreso a partire dal riconoscimento di uno dei suoi determinanti. Ad esempio, nel testo portoghese “*camada de ozono que envolve a Terra sofreu este ano uma diminuição sem precedentes*”, il sostantivo “camada” non è trasparente per un francofono, ma a partire dal riconoscimento della parola “ozono”, non ci sono dubbi sul fatto che “camada” corrisponda a “couche” in francese.

Talvolta è il contesto generale di un testo che permette all'apprendente di risalire al significato opaco di uno o più elementi. L'autore riporta un estratto di un articolo in cui si parla di un incidente aereo: nel periodo “*Un aereo da turismo si è schiantato ieri mattina nel quartiere di Bromme, alla periferia di Stoccolma*”, il verbo “schiantato” è opaco in francese, spagnolo e portoghese. Nonostante ciò, il lettore non italofono può arrivare a inferire il significato di tale elemento verbale considerando che, trattandosi di un articolo di giornale che riporta una vicenda relativa a un aereo, è molto probabile che si parli di una catastrofe. In aggiunta, il locativo “*nel quartiere di Bromme*” confermerebbe l'ipotesi di uno schianto.

A livello sintattico (e morfologico, aggiungiamo noi), un lettore francofono può trovare poco trasparente l'estratto “*sinora si sono confrontati nel dibattito due punti di vista*”, a causa della presenza di un soggetto post-verbale. Tuttavia, se si identifica che “si sono confrontati” è il verbo reggente, si può arrivare a comprendere che “due punti di vista” è il soggetto, grazie alla concordanza morfologica con il verbo.

Data la rilevanza dell'inferenza, l'autore individua una serie di azioni didattiche per favorirne la pratica, ovvero:

- (1) "*Placer les apprenants dans de bonnes conditions*", ovvero presentare all'apprendente del materiale di cui può conoscere il contenuto (ad esempio, articoli di stampa internazionale, argomenti non troppo specialistici), accettando ampie zone di approssimazione e lacune.
- (2) "*Pratiquer une lecture par «couches successives»*"⁷¹, quindi agevolare ciò che un 'buon lettore' solitamente fa, cioè adottare delle strategie per ricostruire gradualmente il contenuto del testo (ad esempio, ignorando temporaneamente gli elementi opachi che sono meno rilevanti).
- (3) "*Encourager les interactions dans le même esprit*", cioè stimolare gli apprendenti a costruire attivamente il proprio percorso di (inter)comprensione, meglio se in gruppo.

Indubbiamente, adottando dei materiali didattici plurilingui, in cui le lingue target vengono affrontate simultaneamente all'interno della stessa sessione di studio, l'apprendente attiva primariamente delle strategie di comprensione interlinguistiche.

A tal proposito, Chazot (2012), basandosi sugli studi di Oxford (2011) e di Cyr (1996) approfondisce le strategie cognitive utilizzate da alcuni utenti di Limbo⁷²:

- *L'inferenza* - stabilire una connessione tra l'informazione disponibile (nel contesto linguistico ed extralinguistico) e le informazioni già possedute; in tal modo, si rende esplicita un'informazione implicita nel testo e arricchisce la rappresentazione mentale del contenuto del testo. Bougé e Cailliés (2004), citati dall'autrice, sottolineano l'enorme importanza di tale processo per l'elaborazione lessicale, semantica e sintattica del testo in contesti di didattica dell'IC, e individuano

⁷¹ L'espressione della lettura "par couches successives" è stata adottata per la prima volta in questo senso da Claire Blanche-Benveniste.

⁷² Limbo è un videogioco sviluppato dall'Unione Latina per l'apprendimento del portoghese e dello spagnolo secondo i principi dell'intercomprensione. È rivolto a bambini e adolescenti. Per approfondimenti: <http://unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Limbo/it>.

vari tipi di inferenza⁷³ che si verificano con maggiore frequenza in un contesto di lettura plurilingue: l'inferenza lessicale fondata sulla trasparenza ortografica di due termini / sulla trasparenza fonologica / sulla somiglianza morfologica; l'inferenza di collegamento (gli autori usano il termine 'liason'), che consiste nel collegare degli elementi in un testo (ad esempio, stabilendo il referente nominale di un pronome); l'inferenza di elaborazione, ovvero l'arricchimento 'automatico' della rappresentazione mentale (ad esempio, quando un elemento nel testo richiama alla mente un referente dello stesso insieme).

- *La traduzione e la comparazione con la L1 o con un'altra lingua* - Cyr (1996:53, cit. in Chazot) parla, al proposito, di "faire des comparaisons interlinguales significatives" tra la lingua target e le lingue già conosciute dall'apprendente.

- *La ricerca documentaria ("resourcing")* - ricorrere a materiale di riferimento in lingua straniera (dizionari, grammatiche, ecc.).

- *La ripetizione (o pratica della lingua)* - ripetizione di un frammento della lingua (ad alta voce o a mente) durante l'esecuzione di un compito.

- *Il transfer di conoscenze* - definito come "le lien que l'apprenant fait entre sa langue maternelle ou une langue qu'il connaît bien et la langue cible" (Chazot, 2012: 21), si tratta di una strategia largamente usata in contesti di IC⁷⁴.

- *Il riassunto* - formulare una sintesi di una regola o un'informazione, per agevolarne la memorizzazione.

- *La deduzione/induzione* - applicare delle regole apprese per la produzione/comprendimento in LT.

- *L'elaborazione* - collegare le nuove informazioni alle conoscenze pregresse, fare delle associazioni intralinguistiche, o delle associazioni significative per il soggetto stesso.

- *Prendere appunti/applicare tecniche per la memorizzazione.*

⁷³ Gli autori evidenziano che esistono svariate classificazioni delle inferenze: ad esempio, a seconda del contenuto (inferenze anaforiche, causali, strumentali, ecc.), della relazione (inferenze prospettive e retrospettive), della loro funzione (inferenze di collegamento e di elaborazione), della loro forma logica (inferenze induttive, deduttive e analogiche).

⁷⁴ Per approfondimenti, si vedano anche Jamet (2009) e Meissner (2004).

Concludiamo questo paragrafo sulle strategie cognitive citando Meissner (2011), il quale riporta operazioni di varia natura, cognitiva e metacognitiva, che influenzano lo sviluppo di una competenza plurilingue intercomprensiva:

(1) *Constructing a semantic frame on the basis of a text type.* - Gli apprendenti che si trovano davanti a un testo in una lingua sconosciuta attivano dei processi di ricostruzione/anticipazione del contenuto dello stesso, in base al tipo di testo in questione.

(2) *Choosing the bridge-language(s).* - Il grado di intercomprensibilità dipende dal grado di prossimità tra le lingue, dal grado di vicinanza percepito ('psicotipologia'), dall'atteggiamento dell'apprendente verso la lingua target, il testo e l'argomento trattato.

(3) *Disambiguate lexical, morphological and syntactical patterns with content and functions.* - I primi elementi che si tenta di identificare sono i nomi propri, i toponimi, le date e le parole imparentate. Si attivano, cioè, dei transfer lessicali e morfologici. In secondo luogo, avviene l'identificazione di *patterns* sintattici.

(4) *Microscopic reiterative reading and listening.* - L'attivazione di processi mentali che favoriscono il trasferimento dei saperi comporta che l'ascolto e la lettura siano eseguiti secondo modalità reiterative, aldilà del riconoscimento della singola parola. Ciò implica il ricorso a operazioni top-down di tipo compensatorio, che sopperiscono alla comprensione di elementi poco chiari nel testo, in un'interazione tra operazioni *concept-driven* (top-down) e *data-driven* (bottom-up).

(5) *Plausibility check.* - L'apprendente è continuamente impegnato a monitorare il suo livello di comprensione: nel momento in cui riesce a rintracciare un senso nel messaggio, supportato dall'identificazione di elementi compresi nel testo, può ritenere di aver decodificato il messaggio con successo.

(6) *Check of linguistic hypotheses*. - L'identificazione degli schemi formali, funzionali e semantici della LT permette all'apprendente di costruire una 'grammatica delle ipotesi' ('grammar of hypotheses' o GH), la cui sistematicità si riflette nelle sue produzioni interlinguistiche plurilingue⁷⁵.

Precisiamo infine che nel rilevare le strategie utilizzate dagli apprendenti di una L2 è necessario considerare anche l'aspetto non conscio delle scelte degli individui. Infatti, come è stato notato in Oxford (2011), gli apprendenti di livello più avanzato sono talvolta meno coscienti delle strategie che usano. La possibile – e naturale – discrepanza tra ciò che un soggetto dichiara di aver fatto e ciò che realmente ha fatto obbliga il ricercatore a variegare i propri strumenti di analisi, ad esempio, integrando metodi retrospettivi con osservazioni formulate nel momento stesso in cui si sono verificate⁷⁶.

2.2.3 Strategie metacognitive

Nel QCER, "imparare ad imparare", ovvero la capacità di organizzare il proprio apprendimento, è una delle competenze chiave richieste ai cittadini europei.

Nel modello "S²R" proposto da Oxford (2011), la capacità di auto-regolarsi dell'apprendente è posta al centro del modello: già protagonista di numerosissimi contributi in tutto il mondo degli studi sulla L2, tale capacità è stata studiata sotto varie prospettive e con vari nomi, come "learner-self-management", "learner self-direction", "mediated learning", ecc.

Nello stesso modello si parla di "deliberate, goal-directed attempts to manage and control efforts to learn the L2" (definizione basata su Afflerbach *et al.*, 2008).

⁷⁵ Secondo l'autore, la GH sarebbe sistematica ed effimera, in quanto è modificata (anche con effetto retroattivo) dalle varie procedure intercomprenditive di cui l'apprendente fa esperienza, secondo delle specifiche operazioni di *accretion*, *tuning* e *structuring*, descritte nel modello cognitivo di Rumelhart e Norman (1978).

⁷⁶ In merito a questo, in Van Someren *et al.* (1994) si parla di 'Action Protocol'.

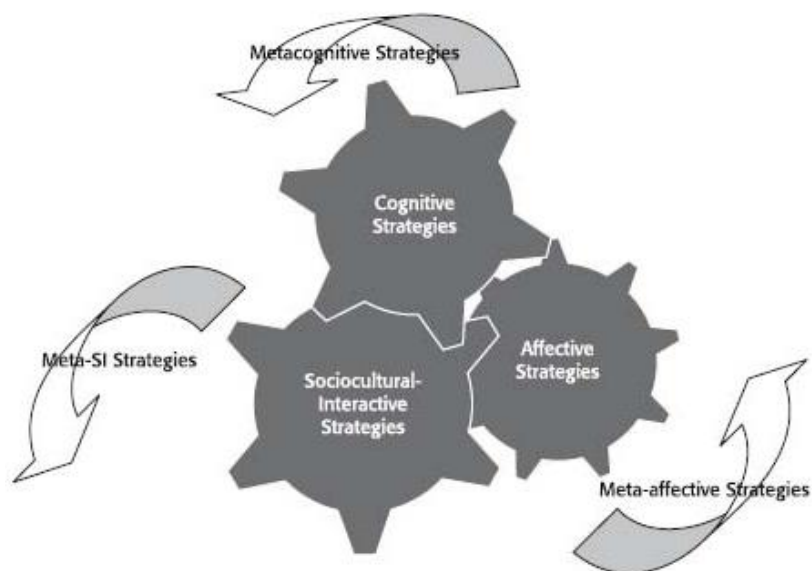


fig. 1 – (Oxford, 2011)

Secondo tale modello, le strategie metacognitive sono “the construction manager”, in quanto rivestono la funzione di indirizzare, pianificare, ottenere risorse, organizzare, coordinare, monitorare e valutare la costruzione della conoscenza della L2.

L'autrice ne rintraccia otto: (1) *Paying attention to cognition* (2) *Planning for cognition* (3) *Obtaining and using resources for cognition* (4) *Organizing for cognition* (5) *Implementing plans for cognition* (6) *Orchestrating cognitive strategy use* (7) *Monitoring cognition* (8) *Evaluating cognition*.

Nell'ambito della stessa ricerca con i materiali di Limbo già menzionata nel paragrafo precedente, Chazot (2012) ha individuato le seguenti strategie metacognitive:

- *L'autoregolazione o il controllo* - l'apprendente verifica e corregge la sua performance durante una determinata attività.
- *L'autogestione* - il soggetto è consapevole delle condizioni che agevolano l'apprendimento e fa in modo che siano ricreate. Brown (1980) e Giasson (1990):

154), citati dall'autrice, individuano quattro diversi aspetti connessi con tale strategie (trad. nostra)⁷⁷:

1. Sapere quando comprendiamo (e quando non comprendiamo).
 2. Sapere cosa comprendiamo (e cosa non comprendiamo).
 3. Sapere di cosa necessitiamo per comprendere.
 4. Sapere di poter fare qualcosa quando non capiamo.
- *L'autovalutazione* - verificare il risultato della comprensione dopo l'esecuzione di un'attività linguistica ricettiva o produttiva, tenendo in considerazione le proprie conoscenze delle proprie abilità, strategie e risorse.
 - *L'anticipazione o pianificazione* - stabilire degli obiettivi, prevedere gli elementi linguistici che si possono incontrare in un'attività di apprendimento linguistico.
 - *L'identificazione di un problema* - individuare il punto centrale/l'obiettivo di un compito linguistico.
 - *L'attenzione* - mantenere l'attenzione durante lo svolgimento di un compito. O'Malley e Chamot (1990), citati da Chazot (2012), distinguono due tipi di attenzione: l'attenzione selettiva, che riguarda specifici aspetti del compito di apprendimento (ad esempio, l'attenzione alle parole chiave), e l'attenzione focalizzata che implica concentrarsi sul compito e ignorare tutto ciò che non è pertinente.

All'interno dell'attività di riflessione sul proprio processo di apprendimento, la riflessione sul funzionamento della/e lingua/e target rappresenta un fattore molto interessante per la nostra analisi.

Degache (2001) riporta i risultati di una ricerca sulla riflessione metalinguistica nell'ambito del Progetto Galatea, mostrando i benefici di tale riflessione per l'abilità

⁷⁷ Nell'originale francese: « 1. Savoir quand nous comprenons (et quand nous ne comprenons pas). Savoir ce que nous comprenons (et ce que nous ne comprenons pas). Savoir ce dont nous avons besoin pour comprendre. Savoir que nous pouvons faire quelque chose quand nous ne comprenons pas ».

di comprensione degli studenti coinvolti nello studio. Citando Gombert (1990), le azioni metalinguistiche sono definite come “des processus cognitifs de gestion consciente soit des objets langagiers soit de leur utilisation”, ovvero di processi di gestione della lingua, sia come oggetto, sia in termini di uso della stessa.

Nella ricerca è stata rilevata una ricca attività di riflessione sulle lingue, che si manifesta in una varietà di espressioni metalinguistiche: alcuni soggetti mostrano maggiore sicurezza nell’usare metalinguaggio, altri lo utilizzano in modo erraneo. Alcune affermazioni formulate dagli apprendenti sono state estrapolate dal corpus analizzato, come: “in ogni frase deve esserci un verbo” o “se c’è un ausiliare in una forma verbale, si tratta di un tempo verbale del passato”. Si ritiene che esse siano l’espressione di ciò che regola e guida il lettore nel primo contatto con la L2, l’interlingua dei ‘comprenants’ – come li definisce l’autore.

Tuttavia, Degache ricorda che non può esserci una relazione diretta tra buona performance e attività di riflessione metalinguistica, in quanto “la lecture/compréhension est une activité complexe, soumise à un nombre élevé de variables, qui ne peut se suffire d’un niveau d’excellence, même élevé, de l’une de ses composantes” (Degache, 2001:766).

Della complessità del processo di lettura in una/più L2 parleremo diffusamente nel paragrafo seguente.

2.3. Aspetti della lettura in L2

2.3.1. Caratteristiche e fattori coinvolti

L’abilità della lettura è considerata una delle più importanti nel processo di apprendimento di lingue seconde, in quanto, oltre alle informazioni contenute nel testo stesso, fornisce input sulla struttura della lingua.

Nel rapporto Eurydice⁷⁸ sulle competenze di lettura tra gli studenti europei, pubblicato nel 2011 dalla Commissione europea, si legge:

“la competenza di lettura [...] va oltre le componenti cognitive del leggere (cioè decodificazione delle parole e comprensione del testo) per toccare altri aspetti relativi alla motivazione e all’impegno nei testi scritti, in linea con la definizione di Pierre (1992) che descrive tale competenza come “la relazione che un soggetto sviluppa con la parola scritta”. Nell’espressione ‘competenza di lettura’ è insita una distinzione tra ‘essere in grado di leggere’ ed ‘essere un lettore’”.

Nonostante si tratti di un documento elaborato su dati relativi alla competenza di lettura in L1, esso suggerisce una precisazione valida anche in contesto di lettura in una L2: è l’insieme delle abilità e delle strategie che fa sì che un lettore sia definibile tale.

La lettura è un’attività interattiva e riflessiva, in cui le caratteristiche del testo, del lettore e del contesto interagiscono nel processo di comprensione del testo. Come nota Pozzo (2016), per comprendere il testo, è necessario coordinare una serie di abilità, come la decodifica dei segni grafici (lettura lineare di parole, di frasi, di righe) e attivare una molteplicità di processi inferenziali e di strategie in funzione dello scopo e del tipo di testo (lettura tra le righe); in alcuni casi il lettore può andare oltre il testo, per riflettere su quanto sta leggendo per valutarlo (lettura oltre le righe).

Tale posizione richiama il modello interattivo della lettura teorizzato da Rumelhart (1977), secondo il quale durante la lettura interagiscono – compensandosi - processi di tipo *top-down* e *bottom-up*: le conoscenze pregresse del lettore agiscono da ‘filtro’ per interpretare il contenuto del testo, mentre si decodificano gli elementi dell’input testuale, attraverso il riconoscimento e l’analisi delle lettere, delle parole e delle strutture sintattiche e semantiche. Ciò permette al lettore di crearsi una rappresentazione mentale coerente del contenuto del testo.

⁷⁸ Reperibile su: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130IT.pdf.

I fattori che determinano la comprensione del testo sono molteplici. Solitamente si distinguono fattori dipendenti dal testo e fattori correlati alle caratteristiche dell'apprendente: i primi comprendono elementi come l'organizzazione del testo, il grado di leggibilità, il livello di complessità sintattica e lessicale; i secondi includono le abilità cognitive del lettore, le conoscenze pregresse sull'argomento del testo, i fattori affettivi (livello di interesse verso il testo, scopo della lettura), ed elementi metacognitivi. Di seguito li consideriamo nel dettaglio:

Fattori testuali

Variabili dipendenti dalle caratteristiche del testo possono influire sul grado di comprensibilità dello stesso. Come si nota dalla tabella sotto (fig. 2), sono stati proposti diversi metodi per misurare tale aspetto il grado di leggibilità di un testo. Solitamente si considera la quantità di parole in una frase e la complessità di tali parole; tuttavia, un metodo più affidabile al posto della lunghezza delle frasi consiste nell'osservare il numero di proposizioni in una frase e i fattori discorsivi linguistici e concettuali interni al testo (Swaffar *et al.*, 1991). Questi ultimi riguardano ad esempio il livello di organizzazione del testo (presenza/assenza di elementi che indicano la rilevanza di un passaggio; presenza/assenza di rimandi ad altre sezioni del testo; ecc.), e la scelta del vocabolario da parte dell'autore (parole trasparenti/opache; definizioni esplicite/implicite; tipologia di strutture sintattiche; ecc.).

Tra i fattori che possono influenzare negativamente la leggibilità Scipioni (1990:34) individua un alto grado di difficoltà lessicale (maggiore se un lessema occorre con scarsa frequenza e copre un campo semantico limitato) e di subordinazione (i periodi più "pesanti" sono quelli contenenti numerose proposizioni subordinate che sovraccaricano la memoria del lettore), la presenza di contenuti poco espliciti (dipendente dal tipo di connettivi usati per legare le proposizioni dipendenti e dal grado degli aggettivi), idee troppo complesse, un'organizzazione retorica differente dalle convenzioni dei testi nella propria L1.

Application of Readability Formulas																		
Formula	Year	Level					Language					Where Applied						
		Pre-Elementary	Elementary	Middle	Secondary	College	English	French	Spanish	Japanese	Dutch	Western European	Math	Healthcare	Publishing	Technical Docs	Military / Gov	Non Linear Text
Flesch Kincaid	1948		X	X	X	X	X									X	X	X
Flesch Reading Ease	1948		X	X	X	X	X							X	X		X	
Gunning Fog	1952			X	X		X							X	X			
Coleman-Liau	1967			X	X	X	X								X			
FORCAST	1973						X							X		X	X	X
Fry Graph	1968						X							X	X			
New Dale-Chall	1995						X							X	X			
Dale Chall																		
Powers-Sumner-Kearl	1958	X	X				X								X			
SMOG	1969			X	X	X	X								X			
Spache	1953	X	X				X											
Automated Readability Index (ARI)	1967						X									X	X	
Kane	1974												X					
Hull Formula	1979						X											
Bormuth Index	1968?						X											
Raygor Readability Estimate	1977				X		X							X	X	X		
Linsear Write							X									X	X	
Strain Index	2006						X											
McAlpine EFLAW	2004						X											
Fernandez-Huerta	1959								X									
Laesbarhedsindex (LIX)	1968							X			X			X				
Hayashi	1992								X									
Douma	1996									X								
Kandel & Moles	1958							X										

Copyright © 2009 Ideosity, Inc. All Rights Reserved.

fig. 2 – Formule di leggibilità suddivise per livello, lingua e campo di studio.

Fattori soggettivi

Le abilità cognitive del lettore, e in particolare quelle che coinvolgono l'elaborazione del linguaggio, sono fondamentali per la comprensione del testo scritto. Si distinguono due tipi di processing⁷⁹: *lower-level* e *higher-level processing*. Grabe (2009) definisce il primo come l'abilità di riconoscere e attivare i significati delle parole per l'uso all'interno della memoria di lavoro. A questo livello, la conoscenza della sintassi – l'ordine delle parole e delle regole di combinazione tra proposizioni – assume un ruolo fondamentale. Dati i limiti della memoria di lavoro, il lettore deve elaborare gli

⁷⁹ Il *processing* è "il trattamento o elaborazione del linguaggio che i parlanti compiono in tempo reale mentre comprendono le frasi" (Rastelli, 2013:13).

elementi linguistici velocemente e in modo automatico, poiché non c'è spazio per focalizzarsi in modo cosciente su ogni singola parola. È necessario, pertanto, che le parole siano organizzate in unità di idee più generali. Si passa quindi all'attivazione di *processing* di 'alto livello', una serie di abilità che permettono di elaborare le informazioni estrapolate dalle unità proposizionali in rappresentazioni del testo, consentendo al lettore di interpretare il messaggio trasmesso dall'autore, fare inferenze sul testo, monitorare il processo di comprensione.

Le abilità metacognitive includono una serie di sotto-processi, come la valutazione del proprio progresso, la gestione dell'attenzione, la pianificazione, l'applicazione di determinate strategie cognitive per una migliore comprensione. È stato dimostrato che l'insegnamento di tali abilità ha un effetto benefico per il processo di comprensione del testo (ad esempio, Anderson, 2003; Carrell, 1989; Chamot, 2004).

Tra le variabili soggettive ritroviamo inoltre le conoscenze linguistiche, le conoscenze extra-testuali pregresse, lo scopo della lettura.

In merito al livello di conoscenza della lingua, molti ricercatori sostengono la cosiddetta "Linguistic Threshold Hypothesis (LTH)", ovvero che solo a un livello avanzato⁸⁰ di competenza nella L2 sia possibile trasferire le abilità di lettura della L1 alla L2 (Bernhardt e Kamil, 1995; Bossers, 1991; Cummins, 1979). Alcuni studiosi, invece, supportano la "Linguistic Interdependence Hypothesis" (LIH), ipotizzando che le abilità di lettura nella L1 si trasferiscano alla lettura della L2, indipendentemente dal livello di competenza nella L2.

In un contesto di lettura in IC con lingue imparentate, l'elevato grado di trasparenza tra lingue⁸¹, unito alla guida di un percorso per la gestione delle aree non trasparenti, permettono all'apprendente di trasferire le abilità di lettura della L1 a più L2. Sarebbe necessario, a nostro avviso, specificare ulteriormente l'ipotesi della soglia linguistica (LTH) e considerare anche i contesti di IC, ad esempio rivalutando il concetto di parzialità delle competenze alla luce di questa ipotesi così diffusa.⁸²

⁸⁰ Un limite di tale ipotesi è che i sostenitori non hanno fornito prove empiriche che specifichino quale sia il livello di competenza in L2 di cui parlano (August, 2006).

⁸¹ Si veda anche Caddéo e Jamet (2013).

⁸² Cfr. riflessioni nel capitolo 5.

L'impatto del vocabolario – anche nel senso parziale di cui abbiamo appena parlato – si manifesta sotto una duplice veste: il lessico è ciò che permette al lettore di orientarsi nel testo, già dai primi momenti di contatto con la lingua target e, allo stesso tempo, è quell'area della L2 che si arricchisce notevolmente a seguito dell'attività di lettura (cfr. Krashen, 2004; Brown *et al.*, 2008; Grabe e Stoller, 1997; Nation, 2001). Anche le altre aree della lingua hanno un loro ruolo importante nella comprensione e nell'acquisizione della L2, tuttavia, è stato notato in più esperimenti che anche in assenza di conoscenza delle regole grammaticali della L2, è possibile comprendere un testo scritto (ad esempio, Lee, 2014).

La comprensione della lettura dipende non solo dall'ampiezza del vocabolario, ma anche dalla conoscenza del mondo del lettore, dalle sue conoscenze dello specifico dominio dell'argomento, dalla familiarità con i concetti socioculturali e dalle sue conoscenze in merito alle strutture discorsive. Sull'impatto dell'esperienza pregressa, ad esempio, è noto lo studio di Steffensen e colleghi (1979), i quali hanno sottoposto dei testi riguardanti le pratiche matrimoniali dell'India e degli Stati Uniti a due gruppi, uno con soggetti indiani e uno con soggetti statunitensi. I ricercatori hanno notato che ciascun gruppo ricordava meglio il testo relativo alle pratiche della propria cultura, e mostrava al contempo una visione distorta del testo che trattava della cultura dell'altro. La familiarità con il contenuto sembra influire soprattutto in termini di capacità di fare inferenze (Barry e Lazate, 1998), quindi a un livello 'alto' di elaborazione delle informazioni concettuali e semantiche.

Infine, anche la conoscenza dell'organizzazione del testo (capacità di individuare i legami logici, di causa/effetto, ecc.) sembra avere un effetto benefico per la comprensione dello stesso (Lee e Riley, 1990).

Non da ultimo, ricordiamo anche che lo scopo per il quale si legge un testo è direttamente connesso alla motivazione e quindi guida il lettore nella gestione del modo di lettura e del tempo ad essa dedicato.

Dal punto di vista della didattica, idealmente si dovrebbe tenere conto di tutti gli aspetti implicati nell'attività di lettura qui trattati. Nello stesso rapporto Eurydice menzionato sopra, si riportano i risultati della meta-analisi condotta dalla National Reading Panel (NICHD, 2000), sulle sette strategie di insegnamento che sembrano più efficaci per migliorare la comprensione della lettura:

- monitoraggio della comprensione, in cui i lettori imparano a capire il proprio grado di comprensione;
- apprendimento cooperativo, in cui gli studenti imparano strategie di lettura e discutono insieme il materiale di lettura;
- uso di organizzatori grafici e semantici, in cui i lettori producono delle rappresentazioni grafiche del materiale per aiutare la comprensione e la memoria;
- domanda e risposta, in cui i lettori rispondono a domande fatte dall'insegnante e ricevono un feedback immediato;
- generazione della domanda, in cui i lettori imparano a porsi domande e a trovare da soli le risposte deduttive;
- struttura della storia, in cui gli studenti imparano a usare la struttura della storia come mezzo per ricordarne i contenuti e rispondere alle domande su ciò che hanno letto;
- riassunto, dove si insegna ai lettori a riassumere le idee ed a generalizzare a partire dalla informazione contenuta nel testo.

Inoltre, è stato osservato che l'uso combinato di strategie diverse può portare a un apprendimento più efficace, a una migliore trasmissione dell'apprendimento, a un accrescimento della memoria e a miglioramenti di comprensione in genere.

Brandl (2008) suggerisce delle linee guida per strutturare un intervento didattico a favore dello sviluppo dell'abilità di lettura:

1. Preparare il lettore, attraverso attività di pre-lettura che permettano – tra le varie cose - di attivare le conoscenze sull'argomento e capire quanto il lettore sa in merito.
2. Mantenere la lettura del testo orientata allo scopo per cui si legge. In questa fase, l'insegnante può offrire anche strumenti per organizzare il sapere, ad esempio, strutturando i concetti in un diagramma (es. il Diagramma di Venn), oppure in una

prospettiva di contrasto/generalizzazione, di causa/effetto, in ordine temporale, per mappe semantiche o ancora integrando i livelli micro/macro.

3. Suggestire al lettore una serie di strategie – tratte dai contributi di Anderson (1991), Barnett (1989) e Clarke (1979), citati in Brandl (2008) - che sono considerate di valido aiuto per la comprensione (fig. 3). Chiaramente, ognuno di questi punti può essere ulteriormente ampliato ed analizzato. Ad esempio, in relazione al primo ('recognize the words quickly'), si potrebbe guidare il lettore in varie tipologie di lettura che permettono di superare l'approccio parola per parola tipico della lettura in una L2 (Lee e VanPatten, 2003), quali ad esempio, lo *scanning* o lo *skimming*.
4. Estendere la lettura con attività di post-lettura, per estendere e applicare quanto imparato a contesti differenti.
5. Fornire istruzione diretta delle strategie metacognitive, come suggerire di monitorare la propria comprensione, fare delle pause per considerare quanto è stato letto, leggere nuovamente un passaggio poco comprensibile, fare collegamenti all'interno del testo, fare un sommario mentale, prendere appunti, cercare sul dizionario le parole che non si riesce ad inferire.

- a. recognize the words quickly
- b. use text features (subheadings, etc.)
- c. use title(s) to infer what information might follow
- d. use word knowledge
- e. analyze unfamiliar words
- f. identify the grammatical function of the words
- g. read for meaning, concentrate on constructing meaning
- h. guess about the meaning of the text
- i. evaluate guesses and try new guesses if necessary
- j. monitor comprehension
- k. keep the purpose for reading the text in mindadjust strategies to the purpose for reading
- l. identify or infer main ideas
- m. understand the relationship between the part of the text
- n. distinguish main ideas from minor ideas
- o. tolerate ambiguity in a text (at least temporarily)
- p. paraphrase
- q. use context to build meaning and aid comprehension
- r. continue reading even when unsuccessful, at least for a while

fig. 3 – Strategie di comprensione alla lettura (Brandl, 2008)

Nel corso degli anni, sono stati proposti e adottati vari modelli di insegnamento delle strategie (si veda, ad esempio, il CALLA Model). Aldilà delle peculiarità di ciascuno di essi, tutti sembrano condividere la necessità di rendere il lettore cosciente delle proprie scelte strategiche e partecipe della propria valutazione e riflessione sul processo di comprensione della L2. Lo scopo ultimo dell'insegnamento esplicito e integrato (nell'insegnamento della L2) delle strategie di lettura sembra essere quello di rendere il lettore autonomo.

Come sottolineato anche in Rubin (1990):

“Often poor learners don’t have a clue as to how good learners arrive at their answers and feel they can never perform as good learners do. By revealing the process, this myth can be exposed” (Rubin, 1990: 282).

2.3.2 Strategie e competenze del ‘buon’ lettore

In questa sede intendiamo esplorare il concetto del ‘buon lettore’, inteso come colui che riesce a raggiungere un certo risultato nella lettura, che sia una comprensione approssimativa o una lettura più approfondita. Non esiste, quindi, neanche in questo caso, come nel caso del ‘buon apprendente’, un lettore ideale da considerare. Si tratta, piuttosto, di esaminare le strategie e le competenze che, in un dato contesto, portano al raggiungimento dell’obiettivo di lettura preposto.

Prima di procedere alla disamina delle strategie ‘vincenti’, riteniamo utile considerare alcune difficoltà del lettore inesperto (fig. 4), come individuate in Pozzo (2016), in modo da riflettere sugli ostacoli più comuni alla comprensione:

Il lettore inesperto...

- Pensa che leggere significhi decodificare segni grafici.
- Non sa di sapere: non sa di disporre di conoscenze utili per la comprensione e non sa attivarle.
- Non sa sfruttare elementi del testo come titoli, sottotitoli, caratteri tipografici diversi.
- Non sa fare ipotesi sul testo e non sa interrogarlo.
- Non sa distinguere tra informazioni principali e informazioni accessorie di un testo.
- Ha difficoltà a mettere in relazione informazioni distanti nel testo.
- Non sa capire dove non capisce.
- Di fronte a una parola che non conosce non sa attivare strategie compensative.
- Non sa riportare a sintesi quanto letto.
- Non sa controllare il processo di comprensione.
- Fatica a mantenere la concentrazione per un periodo prolungato.

fig. 4 – Ostacoli alla comprensione (selezione tratta da Pozzo, 2016)

Sebbene si tratti di asserzioni che non si riferiscono in modo specifico alla lettura in LS/L2, rappresentano, a nostro avviso, un valido spunto per farsi una prima idea sulle caratteristiche del ‘buon’ lettore.

Hosenfeld (1984:5) definisce il lettore competente colui che legge ampie unità testuali, tiene a mente il significato della porzione di testo letta, ignora gli elementi non rilevanti e dimostra un atteggiamento positivo verso la lettura (contrariamente al lettore meno competente), accettando delle zone di comprensione approssimative. Secondo Block e Pressley (2007) – citati in Grabe (2009) - gli indicatori di un lettore ‘strategico’ sarebbero i seguenti (fig. 5):

1.	Size up a text in advance to predict what the text will be about, looking at titles, texts features, pictures, and format.
2.	Monitor for comprehension continually.
3.	Relate text information to prior knowledge.
4.	Form questions and find answers to questions in the text.
5.	Pay attention to text structures features that will help comprehension.
6.	Initiate comprehension-support processes when comprehension is unclear (reread, find point of difficulty, make inferences based on prior text and on background knowledge, connect key parts of prior text, form an initial summary).
7.	Form a summary of the information in the text.
8.	Reflect on the information in the text after reading.

fig. 5 – Indicatori del lettore strategico (Block e Pressley, 2007)

Il lettore strategico è colui che combina strategie di comprensione del testo appropriate al proprio compito, e al tempo stesso è consapevole del proprio processo di lettura in L2. Nell’esplorare il concetto di ‘lettore strategico’, Grabe (2009) ritiene sia necessario indagare tre aspetti: la relazione tra abilità e strategie; la relazione tra metacognizione e strategie; il ruolo della consapevolezza metalinguistica nella comprensione. In particolare, la distinzione tra abilità e strategie sembra dipendere dal grado di automaticità nell’attuare certi comportamenti che favoriscono la comprensione del testo: un’abilità sarebbe una strategia divenuta automatica.

Il termine ‘metacognizione’ si riferisce alla conoscenza e al controllo che abbiamo nei confronti dei nostri processi cognitivi. La conoscenza metalinguistica, invece, sarebbe un sottoinsieme della metacognizione, ma che riguarda in modo specifico le conoscenze linguistiche.

Secondo lo stesso autore, un’alternativa all’opposizione “strategie cognitive/metacognitive” è considerare le strategie metacognitive l’applicazione delle strategie cognitive per scopi metacognitivi. Tale posizione è sostenuta anche da altri studiosi (ad es. Bialystock, 2001). Effettivamente, quando un lettore monitora il proprio livello di comprensione ciò potrebbe essere inteso non come l’applicazione di una specifica strategia, bensì come un trasferimento nel testo di un livello amplificato di consapevolezza metacognitiva. Secondo Bialystock (2001), piuttosto che distinguere nettamente i due tipi di strategie cognitive/metacognitive, è più sensato parlare di *risorse* del lettore per gestire le strategie cognitive, e considerare la variazione in termini di livelli di consapevolezza e controllo delle stesse.

Molti studi (ad esempio, Koda, 2008; Kuo e Anderson, 2008) hanno dimostrato che la consapevolezza metalinguistica a livello fonologico, morfologico, sintattico e discorsivo, è correlata con una migliore comprensione nella lettura.

2.3.3 La lettura plurilingue con i materiali di EuRom5

Alla luce degli argomenti trattati nei paragrafi precedenti, consideriamo ora una delle prime metodologie didattiche realizzate per l’applicazione dei principi dell’IC scritta tra lingue affini, la metodologia del progetto “EuRom5”. Si discuteranno principalmente aspetti teorici della metodologia e dei materiali, ma non mancheranno riferimenti a esperienze didattiche, laddove necessari per introdurre argomenti e riflessioni che saranno approfonditi nella sezione di analisi della presente tesi.

Il progetto “EuRom5” ha lo scopo di sviluppare l’abilità di lettura in più lingue romanze, secondo l’approccio intercomprensivo.

Il progetto si fonda sull’intuizione della linguista Claire-Blanche Benveniste, la quale, nei primi anni Novanta dello scorso secolo, dà vita al metodo “EuRom”, con la collaborazione di un’équipe di studiosi di quattro università europee: André Valli

dell'Università di Aix-en-Provence, Isabel Uzcanga de Vivar dell'Università di Salamanca, Antónia Mota dell'Università di Lisbona, Raffaele Simone e Elisabetta Bonvino dell'Università Roma Tre, nell'ambito di un progetto "Lingua" finanziato dalla Comunità Europea.

Nel 1997, sulla base dell'esperienza di anni nell'ambito di questo progetto, vede luce la pubblicazione di un manuale "EuRom4: metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze" pubblicato da La Nuova Italia. EuRom4 è un manuale che propone un percorso verso l'intercomprensione a partire dallo sviluppo dell'abilità di comprensione scritta, e si rivolge a parlanti di una delle lingue target (portoghese, spagnolo, italiano e francese), adulti, con un buon livello di scolarizzazione, buoni lettori in L1. Come si legge sul sito di riferimento del progetto:

"l'obiettivo di tale percorso è quello di portare in breve tempo l'apprendente alla comprensione globale di testi riguardanti tematiche di carattere generale, oppure riguardanti i suoi specifici interessi. Uno dei principali meriti di EuRom risiede nella rapidità del processo di apprendimento: in una quarantina di ore si arriva alla comprensione scritta in tutte le lingue romanze affrontate. La velocità del processo è da ricondursi in gran parte all'approccio simultaneo delle lingue, senz'altro la caratteristica più originale e interessante di EuRom".⁸³

Nel 2011, a seguito della grande richiesta del pubblico e con una solida base di esperienza di applicazione didattica nell'arco di circa 15 anni, in varie sedi europee, viene pubblicata una nuova versione del manuale: "*EuRom5. Leggere e capire cinque lingue romanze: português, español, català, italiano, français*", rinnovata nei contenuti, e con una lingua in più, il catalano.

Consideriamo di seguito come si svolge una sessione di lavoro con i materiali di lavoro di EuRom5, contestualizzandolo alla nostra analisi di gestione dell'input in L2. Prenderemo in esame sia ciò che è previsto faccia il tutor, sia ciò che è auspicato faccia l'apprendente, in termini di strategie di comprensione del testo scritto. Nella sezione sperimentale (Sezione 2), poi, analizzeremo ciò che emerge nelle sessioni EuRom5

⁸³ www.eurom5.com.

osservate, per confrontare le divergenze in termini di ciò che è atteso (qui di seguito descritto) e ciò che si è verificato nel nostro set di dati.

2.3.3.1 Una sessione di lavoro con EuRom5

Bonvino e Fiorenza (2011) descrivono nel dettaglio come si svolge una sessione di lavoro con i materiali di EuRom5.

Come si evince dalla figura sotto (fig. 6), durante la lezione, gli apprendenti sono guidati in una serie di fasi che permettono di giungere alla comprensione di testi scritti nelle lingue romanze del progetto. Si tratta di fasi che possono essere ripetute, a seconda dell'esigenza degli studenti. Ad esempio, se richiesto dallo studente e/o se l'insegnante valuta necessario riascoltare il testo o una porzione di esso, è possibile ripetere la fase 1, in qualsiasi momento della sessione.

Tale 'ciclo di EuRom5' – come potremmo definirlo – può essere realizzato in presenza di un gruppo classe, ma anche in autoapprendimento. In ogni caso, l'utente ha massima libertà nel gestire il proprio processo di comprensione plurilingue, e questo è indubbiamente uno dei punti di forza del progetto.

L'apprendente è posto di fronte a una sfida, la comprensione di lingue mai studiate, e deve necessariamente attuare un comportamento strategico, di "problem-solving plurilingue". Come evidenziato in Bonvino *et al.* (2011), ciò ha una funzione liberatoria: "[...] l'apprendente vive questa fase come una sorta di sfida che stimola la sua motivazione. Al tempo stesso tale approccio favorisce in lui un atteggiamento positivo, libero dall'ansia che accompagna di solito una richiesta di prestazione assimilabile a quella di un esame, in cui lo studente sa di dover dimostrare di avere acquisito determinate conoscenze e competenze. In questo caso, ciò non avviene: l'apprendente accoglie questa sfida con motivazione e addirittura divertimento. Rimane inoltre quasi sempre piacevolmente sorpreso dal fatto di capire – da solo – molto di più di quanto si aspettava." (Bonvino *et al.*, 2011:167).

UNA SESSIONE EUROM5 (in presenza del gruppo classe)	
FASI	OBIETTIVI
Fase 1 <i>Ascolto della registrazione del testo effettuata da un madrelingua</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Favorire un approccio globale al testo, cogliendo le informazioni rilevanti ✓ Individuare la costruzione della frase ed eventuali simmetrie tra gruppi di parole ✓ Esplicitare eventuali grafie opache
Fase 2 <i>Lettura del testo, a partire dal titolo tradotto nelle 5 lingue</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cogliere l'idea generale ✓ Generare ipotesi e inferenze sul contenuto dell'articolo e sul significato degli elementi linguistici
Fase 3 <i>"Trasposizione del testo in L1"</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esplicitare i processi cognitivi (ipotesi e strategie) del lettore ✓ Co-costruire il significato del testo (<i>problem solving</i> individuale e collettivo)
Fase 4 <i>Consultazione dei sussidi alla comprensione</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Confermare o confutare le ipotesi generate sul contenuto dell'articolo e sul significato degli elementi linguistici ✓ Superare un ostacolo alla comprensione

fig. 6 – Il “ciclo di EuRom5” (Bonvino e Fiorenza, 2011)

In ultima battuta, quando non è possibile comprendere un elemento del testo, si possono consultare i sussidi alla comprensione (fase 4), che consistono in aiuti lessicali, morfo-sintattici, suggerimenti di strategie di comprensione (es., ascolto elemento o di una porzione di testo) e richiamo alla grammatica della lettura.

2.3.2.2 La traduzione da testi plurilingui: gradi e peculiarità

Castagne (2007) chiarisce la differenza tra comprensione e traduzione di un testo:

“La compréhension doit être distinguée de la traduction. La première est la représentation d'un texte. La seconde exige l'élaboration d'un texte construit dans une autre langue, texte qui est caractérisé par la capacité de pouvoir se substituer au texte original en exprimant la totalité de l'information. Il apparaît donc que la traduction est non seulement compréhension mais aussi expression” (Castagne, 2007:2).

La comprensione sarebbe dunque la rappresentazione di un testo. La traduzione, invece, è associata all'idea di 'fedeltà' del testo originale, pertanto richiede la comprensione e anche una elaborazione, '*une expression*' che permetta di restituire la totalità dell'informazione.

Questa distinzione ci sembra interessante, perché fornisce uno spunto di riflessione ulteriore su una pratica caratterizzante la metodologia EuRom che, a nostro avviso, necessita di approfondimenti: la trasposizione in L1.

Bonvino e Cortés Velásquez (2016) hanno già evidenziato gli aspetti peculiari di questa pratica, rispetto alla traduzione normale:

1. Il focus della trasposizione non è il prodotto finale, bensì il processo di costruzione e negoziazione del significato.
2. Lo studente non conosce la lingua target.

In questa sede, vorremmo aggiungere tre ulteriori differenze che a nostro avviso contribuiscono a distinguere la pratica della trasposizione in EuRom:

3. La necessità di rendere pubblico il proprio processo di comprensione obbliga lo studente a fare i conti con la 'fedeltà' di cui parla Castagne (2007), ovvero di elaborare un'espressione che tenga conto del testo originale. Tuttavia si tratta di una 'fedeltà' relativa, perché ammette vari gradi di approssimazione (raramente, invece, si consiglia a uno studente traduttore di approssimare).

4. Il testo di partenza e quello finale non condividono la forma: il primo è scritto, il secondo è orale (le traduzioni invece, generalmente, prevedono che si produca un testo scritto, come il testo fonte).
5. Nel caso di difficoltà di comprensione, la metodologia prevede un approccio simultaneo alle altre lingue, prima di arrivare alla propria L1. Gli aiuti linguistici sono ‘multidirezionali’, nel senso che il tutor invita lo studente a pensare a ciò che già conosce, cioè di sfruttare tutto il suo repertorio plurilinguistico (invece che da/verso una L1 a una sola L2).

Il ricorso alle altre L2 e la riflessione sulla composizione del proprio bagaglio plurilinguistico si intensificano (aumentano di numero) e si espandono (in termini di risorse linguistiche) nel corso delle sessioni di lavoro con EuRom5. Gli estratti sotto (fig. 7), tratti da Fiorenza e Bonvino (2011), forniscono un’idea della multidirezionalità delle trasposizioni: alcuni studenti del corso di IC con EuRom5 (anno 2012) sono arrivati alla comprensione di varie parole opache (prima colonna) passando dallo spagnolo (*tesouras>tijeras>forbici*), o da un dialetto (*capa>capa>inizio*),

ESITI DI TRADUZIONE						
PAROLA OPACA	DIALETTO IT	IT	IT (SIGNIFICATO TARGET)	ENGL	ES	FR
(PT) <i>tesouras</i>			<i>forbici</i>		<i>tijeras</i>	
(PT) <i>capa</i>	<i>capa</i>	<i>inizio</i>				
(CAT) <i>nen</i>			<i>bambino</i>		<i>niño</i>	
(CAT) <i>sortir</i>			<i>uscire</i>			<i>sortir</i>
(FR) <i>payes</i>			<i>pagati</i>		<i>pay</i>	

fig.7 – Esiti di traduzioni verso l’italiano e apporto di altre conoscenze linguistiche (Fiorenza e Bonvino, 2011).

Il ricorso alla traduzione e/o alla trasposizione è talvolta associato erroneamente al metodo traduttivo-grammaticale. Cortés Velásquez (2015) – a cui rimandiamo - ha individuato differenze notevoli tra tale metodo e l’approccio di EuRom. Una su tutte è che in EuRom5, la trasposizione in L1 è un espediente per fare emergere in maniera induttiva le riflessioni e le curiosità degli studenti sulle lingue target, nonché le riflessioni sulla propria L1, altre lingue conosciute (anche parzialmente), dialetti e il sistema lingua, in generale.

2.3.3.3. La tecnica del *think-aloud* nella metodologia EuRom

Nella metodologia EuRom viene chiesto agli apprendenti di condividere con il gruppo classe una serie di informazioni, che poniamo su due livelli:

Livello 1 - ‘*Trasporre in L1*’ il contenuto del testo letto nella LT.

Come abbiamo visto nel paragrafo precedente (2.3.3.2), si tratta di un particolare tipo di traduzione, in quanto:

- (1) il focus della trasposizione è il processo di comprensione
- (2) lo studente non conosce la LT
- (3) richiede un grado di ‘fedeltà’ variabile, verso il testo che può essere anche molto approssimativa
- (4) il testo di partenza e quello finale non condividono la forma (scritto/orale)
- (5) prevede aiuti ‘multidirezionali’.

Questa trasposizione è ‘obbligatoria’, nel senso che solitamente il tutor indica uno studente, e questo è chiamato a rispondere (ovviamente, può anche rifiutarsi di partecipare o proporsi in modo volontario). Inoltre può prevedere più riformulazioni, ovvero il tutor può richiedere di trasporre più volte una stessa porzione di testo, per vari motivi:

- a. per permettere al lettore di auto-correggersi
- b. completare una parte omessa inizialmente

c. favorire un approccio globale alla comprensione.

Livello 2 - *Esplicitare il percorso di comprensione di una parola/parte di testo.*

Parallelamente al livello 1, il tutor (e talvolta anche gli altri partecipanti) solitamente richiede allo studente di condividere con il gruppo classe le strategie a cui ha fatto ricorso per comprendere una parola e/o una porzione di testo. A questo livello può emergere la multidirezionalità di cui abbiamo parlato sopra, ovvero, lo studente può rendere noto a quali ulteriori lingue, e/o quali strategie top-down e/o bottom-up ha fatto ricorso. Tale tipo di condivisione del proprio processo di comprensione richiama la tecnica del ‘thinking aloud’⁸⁴, ovvero un ‘pensare a voce alta’. A differenza della tecnica ‘canonica’, si tratta di un uso a scopo didattico, il cui fine è la condivisione delle strategie che funzionano meglio/peggio in un dato contesto.

Come vedremo nella sezione dell’analisi dei dati, si tratta di una pratica che migliora con il tempo (all’interno di un percorso in IC), perché gli studenti acquistano confidenza con la condivisione e hanno anche maggiori informazioni nel proprio lessico mentale plurilingue a cui attingere (cfr. § 5).

2.3.3.4 La mediazione e l’interazione in L1

Secondo Dendrinos (2006), la mediazione è una pratica sociale che ha lo scopo di permettere il superamento delle barriere linguistiche, al fine di consentire la comunicazione tra individui. A differenza della traduzione e dell’interpretariato, che richiedono una certa fedeltà verso il testo fonte, sia in termini di contenuto che di forma (il testo target deve avere lo stesso formato – orale/scritto - del testo fonte), il mediatore può selezionare le informazioni che ritiene rilevanti dal testo fonte e produrre un proprio testo, avente una propria forma e scopo comunicativo.

Secondo questa descrizione, nelle sessioni EuRom sia il tutor, sia l’apprendente agiscono da mediatori: il tutor mette in atto delle strategie che agevolano il superamento delle barriere linguistiche; l’apprendente estrare dal testo scritto le

⁸⁴ Tale argomento sarà approfondito nel Capitolo 3.

informazioni che ritiene più rilevanti e le condivide con il gruppo classe, sotto forma di testo orale in L1 (quindi, in una forma differente dal testo fonte, che è scritto, e in L2).

Nelle sessioni di lavoro con EuRom5, l'interazione tra il tutor e gli studenti, e tra gli stessi studenti è costante e intensa. Le interazioni avvengono nella L1 condivisa dai parlanti, e, come abbiamo visto nel livello 2 (cfr. § 2.3.3.3), rappresentano un momento di condivisione del processo di comprensione del testo scritto, in cui vi sono numerosi richiami anche ad altre lingue, oltre che alle strategie messe in atto per arrivare alla comprensione. Si può trattare di richiami che hanno origine dagli studenti stessi oppure stimolati dal tutor; inoltre, tutte le competenze linguistiche sono altrettanto valorizzate, sia che si tratti di competenze parziali di altre L2, sia che si tratti di conoscenze di dialetti. Ciò che è interessante notare è che, via via che gli apprendenti avanzano nel corso, i richiami alle altre lingue riguardano anche le LT del percorso in IC: gli studenti ricostruiscono gradualmente i sistemi delle lingue romanze del progetto, avanzando per ipotesi (cfr. sezione II). Inoltre si verifica automaticamente una riflessione sulla propria lingua madre, generalmente percepita come parte di un *continuum*, assieme alle altre lingue della stessa famiglia.

Il feedback offerto dal tutor è nella L1 condivisa dai parlanti e può riguardare vari aspetti del testo letto nella LT. Poiché è formulato nella L1, non può essere definito input in L2 a disposizione degli apprendenti, ovvero “potentially processable language data which are made available, by chance or by design, to the language learner” (Sharwood Smith, 1993). Piuttosto, le interazioni con il tutor rappresentano ‘materiale *sulla* L2’, che possono avere varie funzioni (cfr. § 5).

Osserviamo un estratto dei dati del nostro corpus, in cui uno studente (S) traduce una parte di un testo in catalano e il tutor (T) interviene chiedendo chiarimenti, riformulando parte dell'intervento dello studente (fig. 8):

ESTRATTO	TIPO INTERVENTO
(S) <u>“sono con un adulto responsabile</u> incaricato di applicare i prodotti necessari per proteggere la loro pelle”	trasposizione in L1
(T) in che senso <u>sono con un adulto?</u>	- richiesta di chiarimento - ripetizione parziale

fig. 8 – Esempio di interazione studente/tutor.

Una ulteriore analisi del feedback fornito dal tutor potrebbe seguire i parametri delineati in Grassi (2010), in cui si analizza la sollecitazione (o *prompt*) in termini di grado di focalizzazione, informatività ed enfasi. Ad esempio:

- “Come scusa?” = sollecitazione non focalizzata, poco informativa, non enfatizzata.
- “Hai detto ADULTO?” = sollecitazione focalizzata, informativa, enfatizzata.

Altri aspetti negli interventi del tutor che si potrebbero analizzare sono ad esempio: l’eventuale esistenza di *pattern* comuni nella combinazione dei vari tipi di intervento; le lingue target coinvolte; la posizione (iniziale/centrale/finale) dell’intervento rispetto alla porzione di testo in esame; la tipologia di errori più corretta (morfologici, sintattici, ecc.) e con quali modalità (tipi di intervento); la variazione degli interventi in base al tutor; l’esistenza di un’evoluzione nel corso del laboratorio.

Aldilà delle differenze, vi è un aspetto peculiare, che accomuna tutti gli interventi del tutor, ovvero la percezione dell’errore dalla prospettiva del tutor. Tale posizione si può riassumere con le parole di Berruto (2015): “un errore non è generato dal mancato rispetto di una regola, ma dall’applicazione di un’altra regola”. Con questo intendiamo dire che qualsiasi forma abbia l’intervento del tutor nell’approccio EuRom, tende (idealmente) ad avere sempre e comunque il valore positivo di un’osservazione finalizzata a guidare l’apprendente nella comprensione del testo, delle LT e del proprio (e altrui) processo di lettura in più L2.

Dalla prospettiva degli apprendenti, sarebbe interessante notare la reazione dell'apprendente al feedback del tutor: cosa osserviamo dopo una sollecitazione focalizzata? Cosa fanno gli apprendenti dopo una informazione metalinguistica (IML)? Quali riflessioni possiamo formulare in merito all'effetto sull'acquisizione di strutture della LT?

Relativamente a quest'ultimo quesito, VanPatten (2008) ricorda l'importanza delle istruzioni di processazione come attività per aumentare la consapevolezza sulla L2 e attivare le corrette mappature di forma e funzione. La speranza del tutor EuRom è che avvenga un passaggio dalla coscienza metalinguistica all'operatività nella competenza plurilingue.

2.3.3.5 Il bagaglio strategico dell'apprendente

“*SLA* nowadays should be seen as the acquisition of multilingual and multicultural competencies, even if the object of instruction is one standard linguistic system” (Kramsch, 2012).

L'acquisizione di competenze multilinguistiche e multiculturali è una realtà nel campo dello studio sulle lingue seconde, e gli apprendenti che seguono un percorso plurilingue con EuRom5 ne sono un evidente esempio. Per provare a definire il bagaglio dell'apprendente, è perciò necessario assumere una prospettiva in linea con le caratteristiche del parlante plurilingue.

Come sostengono Cenoz e Gorter (2011):

“Multilingual individuals are not three or four different people with different strategies in each of their languages, rather they are speakers who use their resources [...]. The boundaries between their languages are permeable [...], there can be multidirectional patterns of interaction among the languages, and not only in the case of transfer, but also at cognitive levels” (Cenoz e Gorter, 2011:367).

Anche Cook (1992), come già accennato, ha posto in evidenza che gli apprendenti di L2 hanno una “multicompetenza” che non è paragonabile a chi è parlante di una sola lingua. Nell’ottica dell’intercomprensione, potremmo ampliare questo concetto, includendo anche chi ha parziali competenze in altre L2, inglobando anche i dialetti. Di conseguenza, si amplia anche lo spettro delle strategie di comprensione a disposizione dell’apprendente.

L’approccio all’IC con la metodologia EuRom5 permette agli apprendenti di sviluppare non solo competenze sulle lingue, ma anche sul sistema lingua, come l’abilità di riflessione metalinguistica. Jessner (2014:176) definisce tale abilità come: “the ability to focus on linguistic form and to switch focus between form and meaning. Individuals who are metalinguistically aware are able to categorise words into parts of speech, switch focus between form, function and meaning, and explain why a word has a particular function”.

A tal proposito, come evidenziato anche in Cortés Velásquez (2015), la metacognizione ha un ruolo rilevante nei processi di intercomprensione, e questo è stato riconosciuto anche da altri esperti del settore (ad es. Escudé e Janin, 2010; Capucho, 2010), anche nell’insegnamento ai bambini (cfr. Bonvino e Caddéo, 2008). Sulla stessa tematica, De Carlo (2015) cita alcuni studi sull’acquisizione in situazioni di bi/plurilinguismo (Genesee, Tucker e Lambert, 1975; Cummins, 1978; Paradis e Genesee, 1996), in cui si è mostrato che i parlanti bilingui sviluppano un repertorio linguistico e culturale globale, nel quale agisce un meccanismo di mutuo supporto tra le lingue, grazie ad attività di tipo comparativo.

La riflessione sul ‘bagaglio’ dell’apprendente porta necessariamente a porsi delle domande sul modo in cui l’input plurilingue venga poi gestito e sistematizzato dall’apprendente.

Molti noti autori hanno indagato tale aspetto e la necessità di tenerne conto nell’insegnamento in contesti di plurilinguismo. Già Luise Dabène, nell’articolo “L’enseignement de l’espagnol aux francophones. Pour une didactique des langues « voisines »” del 1975, scrive della necessità di considerare le « attività organizzative degli apprendenti » nella didattica dello spagnolo a studenti francofoni:

“Il importe, en effet, dans toute analyse de ces problèmes didactiques, de tenir compte tout autant de l'attitude de l'élève vis-à-vis de la matière à enseigner et de son activité organisatrice (généralisations, perceptions d'analogies ou de différences, prise de conscience des systèmes) que des rapports existant entre la langue source et la langue cible" (Dabène, 1975:51).

Come descritto in Bonvino *et al.* (2011), gli apprendenti che seguono un percorso con EuRom5 sviluppano una competenza ricettiva allo scritto che mostra alcune regolarità. Gli apprendenti attraversano tre fasi, già individuate in Blanche-Benveniste e Valli (1997: 36-37) e riprese anche in Bonvino e colleghi (2011):

“Nella fase I, gli apprendenti sono interessati esclusivamente alla comprensione del lessico, non si pongono domande sulla struttura delle frasi che incontrano e nemmeno sulla forma delle parole; [...] Nella fase II, gli apprendenti cominciano a mostrare interesse per l'ordine delle parole e ad “accorgersi” delle strutture sintattiche. [...] Nella fase III, gli apprendenti cominciano ad interrogarsi sulle forme contratte, sugli articoli, sulle desinenze verbali, cominciando a confrontare le lingue e ad interrogarsi su tutti quegli aspetti che prima venivano desunti dal contesto.” (Bonvino *et al.*, 2011:171).

Secondo Meissner (2004), emergono tre stadi nella formazione di una ipotetica grammatica mentale negli apprendenti:

1. Primo stadio: costruzione di una grammatica ipotetica e spontanea della lingua target.

Il soggetto identifica dei *pattern* della LT, basandosi su dei processi di inferenza che scaturiscono dalle lingue già conosciute. Già in questo stadio avviene la ricostruzione formale delle parole ('phonologisation') e la loro categorizzazione grammaticale (riconoscimento della classe di appartenenza, co-occorrenze, funzione sintattica, ecc.), accompagnata da un controllo di plausibilità semantica e sintattica delle stesse.

L'apprendente scopre gradualmente le regolarità interne alla LT, spinto dalla ricerca di sistematicità e (iper)generalizzazione.

Si tratta di una grammatica effimera, soggetta a continuo 'aggiornamento', che comporta ripetuti processi di costruzione e decostruzione. Tali processi si riflettono anche su una permanente 'interim-knowledge'.

2. Secondo stadio: costruzione di una grammatica di corrispondenze plurilingui.

Dal confronto tra le proprietà funzionali e formali delle lingue scaturisce un intersistema plurilingue, anch'esso ipotetico e dinamico. Si tratta di un sistema più stabile rispetto alla grammatica spontanea (del primo *step*), poiché già passato al vaglio del controllo di plausibilità. Tuttavia, ciò non esime l'apprendente dalla formulazione di transfer negativi.

3. Terzo stadio: il monitor didattico.

L'apprendente è guidato dalle sue esperienze di apprendimento delle lingue, e ciò sarebbe connesso alla costruzione di una memoria strategica didattica. A questo stadio possono agire cinque tipologie di transfer⁸⁵: (1) *Native language intra-lingual transfer*; (2) *Bridge language intra-lingual transfer*; (3) *Target language intra-lingual transfer*; (4) *Interlingual transfer*; (5) *Didactical transfer* o *transfer of learner' experiences*.

In linea con quanto sostenuto in Meissner (2004), Lenz e Berthele (2010) sottolineano l'utilità di sviluppare tale abilità di generare inferenze interlinguistiche in contesti di intercomprensione e di poter contare su questa grammatica 'ipotetica' come risorsa per la promozione dell'apprendimento linguistico durante tutto l'arco della vita.

Direttamente collegato all'argomento trattato in questo paragrafo è il concetto della 'rappresentazione' della lingua target (di molteplici lingue target, nel caso del contesto di IC). Castellotti (2002) evidenzia che le rappresentazioni costituiscono un elemento strutturante del processo di apprendimento linguistico : "les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent une

⁸⁵ L'autore precisa che tali tipologie di transfer sono molto differenti dalle tipologie di transfer individuate da Selinker (1972), ovvero: *language transfer*, *transfer of training*, *strategies of language learning*, *strategies of second language communication*, *overgeneralization of the target language material*.

représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre."

Non approfondiamo ulteriormente le implicazioni di questo fenomeno (per approfondimenti, si veda Martins Melo, 2006), bensì è un tassello che aggiungiamo all'appello degli esperti del settore ad approfondire la comprensione e l'acquisizione dell'input in contesti di IC (cfr. Bonvino e Cortés Velásquez, 2015).

Infatti, se è ormai accertato che "a multi-language processing leads to multi-language awareness" (Meissner, 2004:46), non si può ignorare l'urgenza di continuare la ricerca in questo campo.

Capitolo 3

TECNICHE DI RACCOLTA E ANALISI DATI PER LA LETTURA IN LINGUA STRANIERA E L'INTERCOMPRESIONE

3.1. Rilevazione dei processi di comprensione e apprendimento di L2

3.1.1. Ricognizione dei metodi esistenti: procedure e strumenti

Gli oltre 40 anni di studi sull'acquisizione di L2 (o *SLA studies*) ci presentano numerose tipologie di approcci, strumenti e metodi di analisi dei dati linguistici. Qui di seguito riportiamo una panoramica dei metodi esistenti in tale ambito, concentrandoci su alcune delle procedure e degli strumenti maggiormente utilizzati per rilevare i processi e le strategie⁸⁶ di comprensione scritta.

Come evidenziato in White *et al.* (2007), esplorare la comprensione degli apprendenti comporta innanzitutto prendere atto di due macro-problematiche inerenti alla natura variabile e dinamica delle strategie e dei processi di comprensione in L2⁸⁷: i) sono scarsamente osservabili con metodi diretti, in quanto interni agli apprendenti ii) variano in funzione del compito da svolgere, delle condizioni di apprendimento, del tempo a disposizione. Pertanto la nostra panoramica sui metodi di rilevazione si basa su due premesse:

- nessuna tecnica può definirsi ideale in assoluto e la scelta della metodologia dipende dal tipo di strategia/processo da indagare, lo scopo dello studio, il numero di partecipanti, i tempi e i mezzi a disposizione (cfr. Cohen, 1988);

⁸⁶ Come ricordato sopra (2.2.1), Cohen e Upton (2006:2) distinguono i *processi* dalle *strategie* in questi termini: "while *processes* are general, subconscious or unconscious, and more automatic, *strategies* are subject to control, more intentional, and used to act upon the *processes*".

⁸⁷ Per una trattazione approfondita sulle strategie di lettura si veda il capitolo 2 della presente tesi.

- gli strumenti di rilevazione sono spesso usati in modo combinato⁸⁸.

In merito agli strumenti di rilevazione dei dati linguistici, i più utilizzati sono le interviste orali, i questionari, le osservazioni dirette (ad esempio in classe), i *verbal reports*⁸⁹, i diari, gli *e-journals*. Ai fini della nostra analisi, tratteremo in modo approfondito l'utilizzo di questionari per rilevare le strategie degli apprendenti di L2 e di *verbal reports*, di alcuni test e task per misurare specifiche competenze linguistiche a partire da testi scritti in L2.

3.1.1.1 Questionari per rilevare la competenza strategica

L'abilità degli apprendenti di usare strategie è stata definita da Canale e Swain (1980) *competenza strategica (strategic competence)*, e successivamente ripresa anche da altri autori (fig. 1). Tuttavia, come evidenziato da Mariani (2014), “[...] è interessante notare che il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) non contempla una competenza strategica a se stante, preferendo associare man mano le attività comunicative alle relative strategie: troviamo infatti titoli di paragrafi come ‘Attività e strategie di produzione’, ‘Attività e strategie di ricezione’, e così via.”.

⁸⁸ Se si utilizzano più metodi di raccolta dati, si parla di “triangolazione”, ovvero “the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour” (Cohen, Manion e Morrison, 2007:141).

⁸⁹ In italiano, *verbal report* può essere tradotto con ‘resoconti verbali’. Scegliamo di utilizzare la versione inglese in quanto più comune.

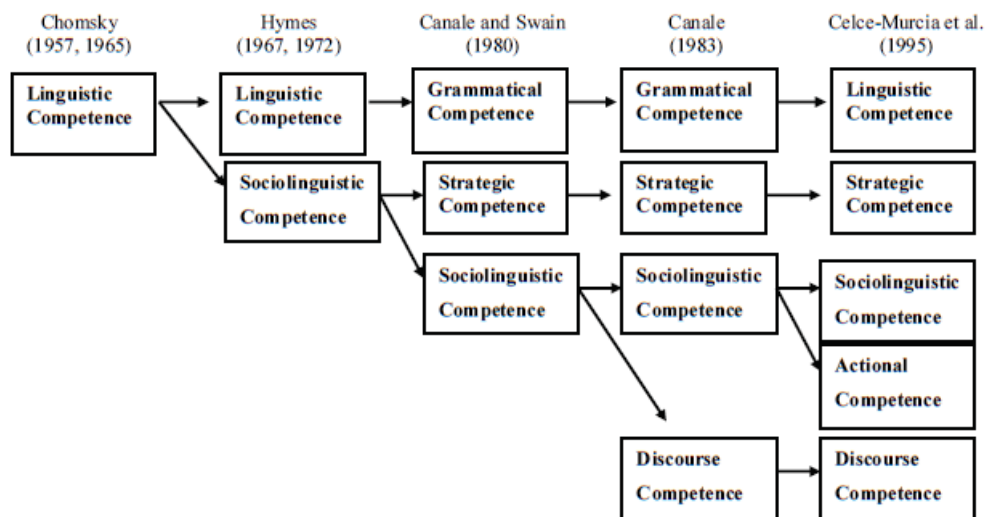


fig. 1 - Evoluzione cronologica della competenza comunicativa

(Celce-Murcia, 2007:43).

Tra i metodi più usati per rilevare le strategie degli apprendenti in L2 emerge il questionario autocompilato (Oxford, 1996), tipicamente post-lettura. Negli anni Novanta del secolo scorso, Oxford (1990) sviluppa lo *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) per misurare la percezione degli apprendenti circa l'uso delle strategie di apprendimento, ponendole in relazione ad altre variabili come ad esempio il genere, lo stile di apprendimento, il livello di competenza nella lingua straniera. Ampiamente validato e utilizzato, è stato rielaborato anche in una versione specifica per gli apprendenti di inglese come L2 e LS.

Due strumenti sviluppati in modo specifico per sondare le strategie di lettura sono il *Metacognitive Awareness of Reading Strategy Inventory* (MARS) di Mokhtari (1998-2000) e il *Survey of Reading Strategies* (SORS) di Sheorey e Mokhtari (2001). Come vedremo in seguito (cfr. § 3.1.2.1), entrambi sono stati rielaborati e applicati anche nell'ambito degli studi sulle strategie di comprensione scritta in contesto di intercomprensione tra lingue romanze.

Successivamente, Anderson (2003) adatta il SORS per un'indagine sulle strategie di lettura on-line⁹⁰. Nello stesso anno, Cohen, Oxford e Chi (2002) elaborano il *Language*

⁹⁰ Cfr. Anderson (2003).

Strategy Survey (LSS), che declina le strategie a seconda delle varie abilità linguistiche: *listening strategy use*, *vocabulary strategy use*, *speaking strategy use*, *reading strategy use*, *writing strategy use*, *translation strategy use*.

Nel 2005, anche Finkbeiner elabora una serie di questionari rivolti agli studenti di EFL (*English as a foreign language*) per misurare il grado di interesse nella comprensione del testo, le strategie di comprensione del testo.

Dalla breve analisi della letteratura qui presentata, già emerge con chiarezza che molti studi in tale settore sono rivolti a studenti di *EFL/ESL* (English as Foreign/Second Language). Tuttavia non mancano anche contributi per le altre lingue. Ad esempio, in ambito francofono, Bouvet e Bréelle (2004) elaborano una procedura chiamata “Pistage Informatisé” (PI) dal termine inglese *computer tracking*, già usato ad esempio da Cohen (1998), che permette loro di indagare le scelte strategiche legate ai problemi di comprensione durante la lettura riscontrati da alcuni studenti di *FLE* (Français Langue Étrangère). La tecnica del PI nasce dall’esigenza degli autori di ricavare dati di più facile gestione e interpretazione rispetto ai *verbal reports* e anche più fedeli e rappresentativi dei processi cognitivi e metacognitivi rispetto ai questionari post-lettura. A loro avviso, tale metodo, nonostante l’evidente limite di indagare un numero prestabilito di strategie preselezionate dai ricercatori, avrebbe tuttavia due vantaggi: da una parte, permetterebbe agli apprendenti di leggere in modo abbastanza naturale, poiché ciò che viene richiesto loro (selezionare le strategie usate da un elenco su uno schermo, via via che si incontrano dei problemi di comprensione) rappresenta un’azione non verbale molto semplice; dall’altra, faciliterebbe la gestione dei dati ottenuti alla fine dell’esperienza di lettura.

I limiti solitamente evidenziati nell’uso di questionari auto-compilati sono principalmente tre: (1) la possibilità che l’apprendente non comprenda la descrizione della strategia riportata, (2) che dichiari di usare una strategia che non usa realmente (e viceversa) e (3) la difficoltà di ricordare una strategia usata in passato (White *at al.*, 2007: 95).

A partire da questi ultimi motivi e in linea con la metodologia di indagine utilizzata nelle sperimentazioni qui presentate (cfr. Sezione II), abbiamo scelto di dedicare maggiore spazio alle tecniche di *verbal reports* oggetto del paragrafo successivo.

3.1.1.2 *Think aloud technique* e i processi cognitivi

Come già accennato in precedenza (§ 3.1.1), per osservare i processi mentali degli apprendenti, è necessario rivolgere lo sguardo all'interno dei soggetti. Ciò è possibile, ad esempio, attraverso metodi introspettivi: questi solitamente richiedono al soggetto di verbalizzare i propri pensieri, i processi mentali, le motivazioni, durante o dopo⁹¹ lo svolgimento di un'attività o la risoluzione di un problema (Nunan, 1992; Dörnyei, 2007).

In questo sotto-paragrafo, esploriamo le tipologie e gli usi principali delle tecniche di verbalizzazione, concentrando la nostra attenzione all'impiego di *think-aloud protocols (TAPs)* negli *SLA studies*.

Sin dagli anni Trenta del Novecento, i *verbal reports* sono stati usati in psicologia cognitiva e si sono poi estesi a moltissimi altri campi di ricerca come ad esempio la ricerca sull'acquisizione delle lingue, la medicina, gli studi nel campo informatico, il marketing. Come precisato nell'ampio e dettagliato contributo di Bowles (2010), quando si richiede di commentare a voce alta l'attività che si sta svolgendo, si parla di *think-aloud* (che quindi rappresenterebbero dei *concurrent verbal reports*); se l'attività è stata svolta precedentemente, invece, si parla di *retrospective verbal reports* o *stimulated recall*⁹².

A livello cognitivo, secondo il modello della memoria presentato in Van Someren *et al.* (1994) esemplificato sotto (fig. 2), ci sarebbero cinque processi implicati nel *verbal reporting*.

⁹¹ Dörnyei (2007:148) chiarisce che il ricorso a metodi introspettivi dopo lo svolgimento di un'attività comporta che il soggetto recuperi informazioni dalla memoria a lungo termine, aumentando le probabilità di compromettere la validità del *report*. L'intervallo di tempo tra l'attività e il recupero delle informazioni, se compreso tra 5 e 10 secondi, solitamente permette di avere resoconti piuttosto accurati. Se l'intervallo aumenta, diminuisce l'accuratezza di quanto riportato.

⁹² La tecnica '*stimulated recall*' prevede l'utilizzo di uno stimolo come supporto per aiutare il rispondente a recuperare i pensieri rilevanti formulati durante lo svolgimento del task. Lo stimolo può consistere nella visione della registrazione video dello svolgimento del task da parte del soggetto o nell'ascolto della sua registrazione audio.

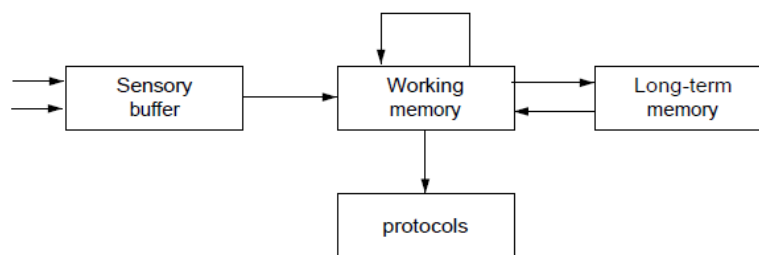


fig. 2 – ‘Memory model’ (Van Someren *et al.*, 1994: 20).

Tali processi sono distinti in base al tipo di memoria, a breve termine (“*working memory*”, qui abbreviata *WM*) o a lungo termine (“*long-term memory*”, qui abbreviata *LTM*) da cui attingono⁹³ (Van Someren *et al.*, 1994: 38):

1. Percezione: le informazioni passano dal magazzino sensoriale alla *WM*.
2. Recupero: le informazioni sono recuperate dalla *LTM*. Sono ancora presenti nella *LTM*, ma sono attivate nella *WM*.
3. Costruzione: nuove informazioni sono costruite a partire da altre informazioni nella *WM*.
4. Immagazzinamento: le informazioni vengono immagazzinate nella *LTM*.
5. Verbalizzazione: le informazioni attive nella *WM* sono codificate in parole.

L’output di questo processo è il protocollo verbalizzato.

Questo modello ha delle importanti implicazioni per l’interpretazione dei *verbal reports*, tra cui il fatto che l’informazione verbalizzata è il contenuto della *WM*. Ciò significherebbe che il contenuto della memoria a lungo termine (conoscenze generali) non può essere verbalizzato (a meno che non venga recuperato in qualche modo) né può esserlo l’architettura cognitiva che permette alla conoscenza di venire verbalizzata. Di questi aspetti, pertanto, sarebbe possibile solo la conoscenza indiretta (questo spiegherebbe anche il motivo per cui il metodo della retrospiezione, di cui sono un esempio i diari di bordo, permetterebbe un’indagine poco rappresentativa dei processi cognitivi).

⁹³ Traduzione (nostra) dall’originale in inglese.

Anche secondo Ericsson e Simon (1993), pionieri del *verbal reporting*, di cui si parlerà più avanti, l'informazione viene conservata in diversi magazzini, aventi varie capacità di accesso e immagazzinamento: la memoria a breve termine sarebbe caratterizzata da facilità di accesso e una capacità limitata di immagazzinamento; la memoria a lungo termine, invece, sarebbe di più difficile accesso e avrebbe maggiore capacità di immagazzinamento. Pertanto, i processi cognitivi e l'informazione a cui non si è prestata attenzione, possono essere inferiti solo analizzando le verbalizzazioni. Come confermato anche in Bernardini (2001:244), la verbalizzazione simultanea fornisce dei dati sull'attività mentale di individui che stanno svolgendo un task; da tali dichiarazioni è possibile ricavare informazioni sui loro processi mentali.

Nelle giuste circostanze (se l'informazione è codificata verbalmente e non c'è interazione sociale, né interferenze, né istruzioni su come analizzare i pensieri), la verbalizzazione è ritenuta non interferire sui processi mentali, bensì sembra fornire un resoconto piuttosto fedele degli stati mentali in atto. I dati ottenuti tramite *TAPs* (*think-aloud protocols*) risentono tuttavia di limiti relativi alla possibilità di generalizzarli e alla rilevanza degli stessi. Dell'affidabilità dei *TAPs* si parlerà anche più avanti, grazie al contributo dettagliato di Bowles (2010).

Nelle ricerche sulla L1 e la L2, i *verbal reports* sono stati molto usati per indagare le strategie, i processi mentali degli apprendenti, i processi di scrittura e lettura, per misurarne le competenze linguistiche. Nel campo della ricerca su L2, nello specifico, i metodi introspettivi, compresi i *verbal reports*, sono stati usati sistematicamente dagli anni Settanta per un ampio spettro di indagine: i processi di lettura e scrittura in L2 (ad es. Cavalcanti e Cohen, 1990; Hosenfeld, 1976), i confronti tra le strategie usate in L1 e in L2 (es. Yamashita, 2002), le strategie relative ai test in L2 (Cohen e Upton, 2006), le strategie di traduzione (Færch e Kasper, 1986), l'attenzione in L2 (Leow, 1997), la ricerca sull'interazione orale (Mackey *et al.*, 2000).

Scegliamo di approfondire il metodo *think-aloud* poiché usato nella sezione sperimentale della presente tesi, in virtù del fatto che la verbalizzazione simultanea dovrebbe ridurre al minimo l'interpretazione da parte del soggetto ed eventuali errori di memoria.

Il processo cognitivo al quale il *think-aloud* (d'ora in avanti *TA*) è applicato con maggior frequenza è il *problem-solving*⁹⁴, ovvero:

“a cognitive process that is goal directed and requires effort and concentration of attention. The solution is not found directly in a single step but via intermediate reasoning steps, some of which may appear useless or false” (Van Someren *et al.*, 1994:13).

Questa definizione, e nello specifico, la parte finale riguardante l'apparente inutilità o falsità di alcuni ragionamenti, ci sembra molto pertinente per interpretare i nostri dati presentati nella sezione sperimentale, relativi ai tentativi di comprensione degli apprendenti. Infatti, come sarà dimostrato più avanti, l'uso del *TA* nei Laboratori osservati ha permesso di elicitarne con chiarezza le varie strategie di risoluzione dei problemi di comprensione nelle varie L2 (cfr. § 4).

Per analizzare il processo di *problem-solving* si possono usare vari metodi più o meno strutturati, anche in combinazione tra di loro. Tra i metodi strutturati, ricordiamo ad esempio i questionari con domande prestabilite, in cui può essere chiesto al soggetto di risolvere un problema scegliendo tra due o più alternative. Tra quelli non strutturati, alcuni prevedono l'osservazione del risultato (*product analysis*), altri l'osservazione dei comportamenti (*observation of behaviour*). I *verbal reports* costituiscono un esempio di strumento non strutturato, inteso nell'accezione di Van Someren *et al.* (1995:16) che “*it does not constraint the subject behaviour*”.

Il *TA* fu descritto originariamente da Duncker (1945) nella sua ricerca nel campo della psicologia sperimentale ed è spesso usato e menzionato in svariati campi (ad esempio, nei contesti di intelligenza artificiale applicata alla diagnosi medica), con vari nomi⁹⁵, ma, come rilevato in Nielsen *et al.* (2002), non è solitamente descritto in dettaglio né

⁹⁴ Un altro metodo simile consiste nel fare domande e dare suggerimenti al soggetto (*Prompting*), interrompendo il processo di *problem-solving* per chiedere al partecipante cosa stia pensando o cosa stia facendo. Questa tecnica permette di esplorare specifici aspetti selezionati dal ricercatore. L'inconveniente però è che il soggetto può facilmente perdere il filo del discorso.

⁹⁵ Nella letteratura anglofona, compaiono *verbal reports*, *concurrent verbal reports*, *retrospective verbal protocols*, *after thinking aloud* e *verbal protocols*.

discusso. Inoltre, tale metodo è spesso combinato con altre tecniche e rielaborato secondo le condizioni dei specifici contesti d'uso (Boren e Ramey, 2000).

Per la nostra analisi, una parte fondamentale del TA è l'analisi del protocollo⁹⁶ scritto o orale (*protocol analysis*) utilizzato per risolvere il compito richiesto. Per la risoluzione di alcuni problemi o lo svolgimento di determinate attività ad esempio è necessaria la formulazione di dialoghi, i quali, se registrati in formato audio o video, possono rappresentare dei protocolli da utilizzare come verbalizzazioni del processo di *problem-solving*, sia che si tratti di dialoghi naturali o indotti. Questi possono mostrare le tappe di soluzione del problema, permettendo al ricercatore di osservare i processi, le strategie e le competenze messi in atto dal soggetto e non solo il risultato finale prodotto. Si tratta perciò di informazioni complesse che vanno interpretate sulla base di teorie e ipotesi pre-esistenti o nell'ottica di ottenere un modello derivato dai dati.⁹⁷

Anche per questo strumento di analisi, tuttavia, non mancano le posizioni contrastanti dovuti ai limiti oggettivi di tale strumento. In particolare, secondo alcuni studiosi (ad es. Swain, 2006), l'atto di verbalizzare i propri pensieri comporterebbe un'alterazione degli stessi.

Ulteriore motivo di critica (Nisbett e Wilson, 1977) è rappresentato dal fatto che i protocolli utilizzati per i *verbal reports*, se incompleti, non espliciterebbero i processi cognitivi in modo esaustivo. Infatti, i soggetti possono talvolta non essere in grado di verbalizzare tutte le strategie che effettivamente utilizzano (Salataci e Akyel, 2002), e i dati quindi rifletterebero una parte della realtà mentale degli apprendenti. In aggiunta, l'atto di verbalizzare può rappresentare un carico extra a livello cognitivo (Nielsen *et al.*, 2002).

I sei principali limiti dei metodi di analisi introspettivi sono rappresentati secondo Dörnyei (2007: 151) dal fatto che:

(1) buona parte dell'elaborazione cognitiva è inconscia,

⁹⁶ L'analisi dei protocolli è impiegata non solo in campo dello studio scientifico dei processi cognitivi, ma anche per la costruzione di sistemi basati sulla conoscenza (*knowledge-based systems* o KBS).

⁹⁷ A tal proposito si veda anche la definizione di 'grounded theory' di Strauss e Corbin (1994: 273): "grounded theory is a general methodology for developing theory that is grounded in data systematically gathered and analysed".

- (2) alcuni processi consci sono comunque troppo complessi per poter essere “catturati” nel *verbal report*,
- (3) c’è pericolo di “contaminare” il *report* se il soggetto si lascia influenzare da considerazioni poco attinenti allo scopo dell’analisi (l’autore parla di “folk psychology” e altri pregiudizi riconducibili all’immagine sociale),
- (4) esiste una perdita inevitabile di dati connessa al tempo di recupero, nel caso delle tecniche introspettive,
- (5) la procedura può influenzare i dati,
- (6) i *verbal reports* non sono mai neutri, ma devono essere considerati, come evidenziato da Swain (2006), dei processi di comprensione e rimodellamento dell’esperienza.

Allo stato attuale, non è possibile stabilire con assoluta certezza se e in quale misura tale metodo alteri i processi cognitivi, poiché la risposta dipende dal contesto e dalle sue variabili⁹⁸. Tuttavia, grazie alla meta-analisi di decine di studi in merito fornita in Bowles (2010), è possibile fare maggiore chiarezza sui limiti e la validità del *TAP* applicato a task verbali. La discussione prende avvio da quanto sostenuto nel contributo pionieristico di Ericsson e Simon (1984, 1993) sui processi di verbalizzazione. Gli studiosi proponevano di distinguere i processi in base a (i) l’asse temporale, distinguendo tra *concurrent reports* e *retrospective reports*, (ii) al livello di dettaglio richiesto, distinguendo tra verbalizzazioni non-metacognitive (in cui i soggetti si concentrano sull’attività da svolgere e danno voce ai loro pensieri, senza tentare di spiegare cosa stanno facendo) e verbalizzazioni metacognitive (in cui i soggetti riferiscono ciò che pensano stiano facendo per svolgere l’attività)⁹⁹. Sulla base di tali distinzioni preliminari, si prevedeva che le verbalizzazioni non-metacognitive fossero “*not reactive*”, ovvero che non influissero sui processi cognitivi. Al contrario, quelle di tipo metacognitivo si riteneva potessero influire sul tempo di svolgimento dei processi e/o alterare in qualche misura i pensieri. Le predizioni di Ericsson e Simon

⁹⁸ Una ulteriore questione ancora aperta, molto interessante - ma di cui non ci occuperemo in questa sede - riguarda la validità dei *verbal reports* nel misurare la conoscenza esplicita e/o implicita degli apprendenti. Per approfondimenti si veda, ad esempio, Ellis (2004).

⁹⁹ Gli autori operano inoltre una ulteriore distinzione tra *talk aloud* (vocalizzazione di pensieri che sono già codificati in forma verbale), *think aloud* (verbalizzazione di una sequenza di pensieri che sono trattenuti nella memoria in altra forma che non sia verbale). Per la nostra ricerca, non abbiamo tenuto conto di questa distinzione: si utilizza il termine unico di *think-aloud*.

sono confermate dagli altri numerosi contributi scandagliati dall'autrice (Bowles, 2010 106-111), con queste tendenze: (i) le verbalizzazioni non-metacognitive nella maggior parte dei casi non influiscono sui processi cognitivi e rallentano solo leggermente i tempi di esecuzione; (ii) le verbalizzazioni di tipo metacognitivo possono influenzare i tempi e l'accuratezza dei processi cognitivi in varia misura.

Data l'eterogeneità dei dati esaminati nello studio dell'autrice (diverse tipologie di attività, di popolazione, di tempi, di contesti) emergono delle forti tendenze ma un solo aspetto appare inequivocabile: solo nei task non verbali (ad esempio, che richiedono manipolazione di oggetti) la verbalizzazione non sembrerebbe influire in alcun modo. In sintesi, quindi, nell'utilizzare il *TA*, dobbiamo considerare che il metodo può rappresentare un compito aggiuntivo che potrebbe alterare i dati raccolti (cfr. anche Jourdenais, 2001).

Relativamente all'uso di *TA* nell'indagine della comprensione di testi scritti in lingue differenti dalla propria L1, già alla fine degli anni '80, Block (1986, 1992) ha analizzato i componenti del processo di lettura in L2 raccogliendo dati da *TA*; Upton (1997) ha condotto studi sulle strategie di comprensione in L1 e L2 su un gruppo di lettori in L2, ricorrendo al *TA*¹⁰⁰; più recentemente, Katalin (2000) ha utilizzato il *TA* per tentare di accedere ai processi cognitivi di alcuni studenti impegnati nella lettura in L2. Anche Salataci e Akyel (2002) hanno osservato le strategie di lettura in L2 prima e dopo aver fornito istruzioni sulla lettura, usando il *TA* come parte del processo di raccolta dati.

Nonostante i numerosi studi esistenti nella letteratura di riferimento, il primo contributo fondato scientificamente sull'influenza dei *TAPs* nella comprensione di testi scritti in L2 si deve a Leow e Morgan-Short (2004), i quali hanno esaminato gli effetti di tale tecnica sulla comprensione del testo da parte di apprendenti iniziali di spagnolo. Dal confronto con un gruppo di controllo che ha svolto lo stesso compito in silenzio si è potuto evidenziare che la verbalizzazione non ha alterato la comprensione, in quanto non si sono registrate differenze significative con il gruppo sperimentale. Nel dettaglio è emerso che: (i) relativamente al grado di accuratezza, di comprensione

¹⁰⁰ Nello studio emerse che molti errori di lettura potevano essere spiegati in termini di ciò che Laufer (1991) ha chiamato *synforms*, ovvero parole che appaiono simili, per forma o per suono, ad altre parole che i lettori conoscono.

del testo e di apprendimento delle forme produttive, i gruppi *think-alouds* hanno riportato un leggero vantaggio rispetto ai gruppi di controllo (silenziosi); (ii) relativamente ai tempi di esecuzione, i gruppi *think-alouds* hanno impiegato più tempo per svolgere il compito; (iii) riguardo l'uso di L1 o L2 e l'apprendimento delle forme, i dati a disposizione non permettono di delineare una situazione negativa né positiva per nessuno dei gruppi (di controllo/sperimentale).

Le ricerche in questo senso sono proseguite negli anni successivi (Bowles e Leow, 2005; Sachs e Polio, 2007; Sachs e Suh, 2007; Bowles, 2008; Yoshida, 2008; Polio e Wang, 2005).

Lee (2014), ad esempio, ha approfondito l'analisi del processo inferenziale messo in atto da alcuni studenti di scuola primaria nella lettura di testi narrativi e informativi¹⁰¹, attraverso l'uso del *TA*, con lo scopo di individuare dei *patterns* comuni e delle implicazioni utili per migliorare la pratica didattica. La studiosa è partita dalla constatazione che gli studenti di *ESL* non sono solitamente consapevoli delle abilità coinvolte nel processo di comprensione scritta. Tale mancanza di consapevolezza comporta degli svantaggi in termini di efficacia delle strategie di lettura utilizzate, e quindi a livello di comprensione del testo nella seconda lingua. Poiché una buona capacità di formulare inferenze è notoriamente collegata alla comprensione del testo (Cain e Oakhill, 1999), considerando le varie liste delle tipologie di inferenze individuate da più studiosi (Block, 1986, 1992; Pressley e Afflerbach, 1995; Singer, 1994; Upton, 1997; Law, 2008), Lee ha proposto un'ulteriore categorizzazione delle inferenze sulla base dei dati da *TA* (fig. 3), suddividendole in due tipi: logiche (*logical inferences*) e funzionali (*functional inferences*). Le inferenze logiche scaturiscono dalle informazioni presenti nel testo, ad esempio, quando si collega un pronome al suo referente; quelle funzionali, invece, sono prodotte dal lettore in modo più intenzionale, a seguito di un'interazione cosciente con il testo, ad esempio, facendo predizioni su ciò che segue nel testo.

¹⁰¹ I testi proposti agli studenti sono stati modificati dalla studiosa per le esigenze della sua ricerca. Il livello di comprensibilità è stato garantito dall'Indice McAlpine EFLAW[®].

Inference Types	Details	Sample Inferences
<i>Logical Inferences</i>		
Bridging	Forms connections in texts to attain coherence.	“He” refers to John.
Causal bridging	Forms connections in texts by means of cause-and-effect reasoning.	John was soaked <i>because</i> something happened to him at the duck pond.
Elaborative	Gap-filling. Supply extra but essential information to the text to enrich mental representation of it.	John returned home after playing with Mary. He was all wet and felt unhappy.
<i>Functional Inferences</i>		
Explanations	Explains why things occur.	John was pushed by Mary into the duck pond. That’s why he was all wet.
Predictions	Predicts what is to come.	John would be scolded by his mum.
Associations	Associate the textual meaning with world knowledge and supply relevant information.	John and Mary probably didn’t see the warning sign at the pond.
Global	Summarizes and gets the gist from texts.	John had an accident and he was all wet.

fig. 3 - Tipologie di inferenze (Lee, 2014:23)¹⁰².

I risultati della sua ricerca suggeriscono che gli alunni coinvolti nel progetto hanno una scarsa capacità di *bridging*, ovvero di cogliere i collegamenti tra le informazioni presenti in diverse parti del testo (ad esempio, individuare il referente di un pronome), e di *global inference*, quindi di fare inferenze basandosi sul messaggio estrapolato dal testo nel suo insieme o da una sezione di questo. Questo studio rappresenta un ottimo spunto anche per guardare i nostri dati sperimentali: nelle sessioni di *think-aloud* condotte per le nostre sperimentazioni, emerge che queste due modalità di inferenza sono centrali nella metodologia utilizzata, infatti, l’abilità di formulare inferenze da testi è una capacità necessaria nel processo di comprensione del testo anche dal punto di vista della coesione e della coerenza, in quanto permette al lettore di collegare le idee e colmare quei vuoti nella comprensione di un testo in L2, per formare un quadro integrato del testo stesso.

A livello di implicazioni didattiche, Lee suggerisce che sarebbe utile insegnare esplicitamente l’utilizzo delle strategie di inferenza agli studenti di *ESL*, in particolare potenziando la capacità di scelta delle stesse, sia nel caso di lettori poco abili sia con i

¹⁰² Frase di riferimento per gli esempi nella colonna *Sample inferences*: “John came back home, completely soaked. He would never play with Mary again near the duck pond.”

più abili, tenendo in considerazione che la capacità di selezionare le strategie più vincenti può essere influenzata da fattori quali la motivazione alla lettura, lo scopo, la difficoltà del testo e le esperienze passate nella lettura.

In uno studio del 2012, Zhou e Jiang conducono un'indagine utilizzando il TA con lo scopo di rilevare le strategie di traduzione¹⁰³ impiegate da studenti cinesi di scuola superiore nella comprensione di testi dal cinese all'inglese e viceversa. Secondo gli studiosi, nonostante le differenze individuali di ogni partecipante, è possibile stabilire delle tassonomie delle strategie di traduzione. La scelta e l'uso effettivo di ciascuna sarebbe in relazione con il livello di competenza linguistica degli apprendenti: coloro che hanno maggiore competenza bilingue e che hanno maggiore esperienza di traduzione (studenti di anni superiori) utilizzano un numero maggiore di strategie. Il modello teorico adottato si basa sulle strategie individuate da Kiraly (1997), di cui riportiamo la lista (fig. 4):

S1	<i>Accept interim solutions</i>	S11	<i>Monitor for TL accuracy</i>
S2	<i>Attempt syntactic reconstruction</i>	S12	<i>TL-SL dictionary search</i>
S3	<i>Back translate</i>	S13	<i>Choose dictionary entry</i>
S4	<i>Break off attempt</i>	S14	<i>Recontextualize</i>
S5	<i>Break off translation and start over</i>	S15	<i>Reduce meaning</i>
S6	<i>Employ mnemonic aid</i>	S16	<i>Consider translation's expected value</i>
S7	<i>Identify problem</i>	S17	<i>Rephrase ST segment</i>
S8	<i>SL-TL dictionary search</i>	S18	<i>Uncertainty regarding acceptability</i>
S9	<i>Make extra-linguistic judgment</i>	S19	<i>Uncontrolled interim unit production</i>
S10	<i>Make intuitive acceptability judgment</i>	S20	<i>Invalid dictionary search</i>

fig. 4 - Classificazione delle strategie di traduzione (Kiraly, 1997).

¹⁰³ Faerch e Kasper (1983) definiscono una strategia di traduzione “a potentially conscious procedure for the solution of a problem which an individual is faced with when translating a text segment from one language into another”.

Gli autori individuano ulteriori 6 strategie non incluse in questa lista¹⁰⁴. Nel complesso, i partecipanti hanno mostrato di utilizzare con maggiore frequenza:

- “*Monitor for TL accuracy*” e “*Self-correction*” più nelle traduzioni dall’inglese al cinese, che non viceversa;
- “*Accept interim solution*”; “*Identify problem*”; “*SL-TL dictionary search*”; “*Make intuitive acceptability judgment*”; “*Rephrase ST Segment*” più nelle traduzioni dal cinese all’inglese, che non viceversa.

Nonostante i limiti evidenti del contributo (soprattutto il campione molto ridotto), esso ci consente di espandere le applicazioni del *TAP* e introdurre un ulteriore aspetto rilevante direttamente collegato con le nostre domande di ricerca: applicando il metodo del *TAP* nei corsi basati sulla metodologia dell’intercomprensione, potremmo rilevare una tassonomia di strategie di traduzione, come nello studio di Zhou e Jiang? Osserviamo anche un insieme di categorie specifiche di inferenze, come nella ricerca di Lee?

Come evidenziato in Bernardini (2001), negli ultimi anni i *TAPs* sono stati usati in modo massiccio negli studi sulla traduzione. I primi studi furono dedicati all’individuazione e alla classificazione delle strategie di traduzione (Lörscher, 1986) e al rilevamento delle differenze tra le strategie usate da professionisti e non professionisti (Lörscher, 1996; Tirkkonen-Condit, 1992). Nonostante esistano numerose classificazioni e contributi, in cui si distingue, ad esempio, tra strategie globali e locali, la scarsità di metodologie sperimentali negli studi sui *TAPs* costituisce ancora un nodo da risolvere¹⁰⁵.

L’uso della traduzione come strategia per superare le difficoltà durante il processo di lettura in L2 è documentato e approfondito in uno studio di Upton e Lee-Thompson

¹⁰⁴ Uno studio simile è stato condotto da Lou e Zhao (2015). Nell’investigare i fattori che influenzano le strategie di traduzione attraverso l’uso di *TAPs*, gli autori utilizzano le categorie individuate da Kiraly (*ibid.*), integrandole con ulteriori, quali: “*Read ST segment*”, “*Read through the text*”, “*Postpone attempt*” e “*Self-correction*”.

¹⁰⁵ L’autrice parla di una prima fase (che si sta concludendo) caratterizzata da un approccio entusiastico all’uso del *TAP*, in cui abbiamo assistito a un atteggiamento aneddótico, a compromessi metodologici e una proliferazione di schemi di classificazione; la seconda fase (in atto), invece, sarebbe caratterizzata da un atteggiamento di verifica più maturo, orientato a metodologie sperimentali più rigorose.

(2001) con studenti cinesi e giapponesi di *EFL*. Questa strategia basata sulla L1 appare essere utilizzata in sei situazioni specifiche, ovvero per:

1. tradurre una parola direttamente dalla L2 alla L1;
2. inferire il significato di una parola in L2;
3. fare ipotesi sul significato di porzioni più ampie del testo;
4. confermare la comprensione di porzioni più ampie del testo;
5. predire la struttura e il contenuto del testo;
6. monitorare le caratteristiche del testo e il comportamento di lettura dell'apprendente stesso.

Grazie all'utilizzo di *TAPs* e interviste post-lettura, gli studiosi hanno riconosciuto che i lettori con una competenza maggiore nella L2 facevano un uso più efficace della L1, in particolare relativamente alle funzioni metalinguistiche, facendo osservazioni sul testo, sul proprio comportamento di lettura o scegliendo di compiere delle azioni sulla base di quanto richiesto dal testo o dall'attività di lettura stessa. Gli studenti meno competenti impiegavano la L1 più frequentemente per la traduzione diretta ma in modo meno efficiente a livello metacognitivo.

Concludiamo questa breve rassegna dei contributi sul *verbal reporting* citando la tecnica (poco conosciuta) del *TAPPS*, ovvero *Thinking Aloud Pair Problem Solving*, introdotta alla fine degli anni '80 da Lochhead e Whimbey (1987). Essa consiste nell'applicazione del *TA* per svolgere attività di *problem solving* in modo collaborativo. Attraverso l'esplicitazione del pensiero che si svolge durante la risoluzione di problemi, gli studenti coinvolti hanno il vantaggio di “(...) *rehearse the concepts, relate them to existing frameworks, and produce a deeper understanding of the material.*” (Slavin, 1995). Gli studenti in coppia (*paired*) affrontano uno specifico problema e assumono un ruolo specifico di *problem solver* o di *listener* (ascoltatore). Il primo verbalizza ad alta voce il problema ed esplicita le soluzioni al problema. Il secondo ascolta i passaggi enunciati dal compagno e nota eventuali errori di interpretazione che possono presentarsi, prestando attenzione al processo retrostante alla formulazione di tali passaggi, anche ponendo domande. Il ruolo dell'ascoltatore

non è di guidare l'interlocutore nella risoluzione del problema né di commentare eventuali errori, piuttosto di assistere alla condivisione dei processi cognitivi in atto¹⁰⁶.

3.1.1.3 Test e task per obiettivi specifici

Nel vasto campo degli studi relativi a test e attività per rilevare le strategie di comprensione e apprendimento di L2, abbiamo ritenuto opportuno selezionare alcuni contributi che hanno analizzato la comprensione alla lettura (talvolta integrando gli strumenti già descritti nei paragrafi precedenti, come i questionari post-lettura e i *verbal reports*) con lo scopo di gettare luce su obiettivi specifici, quali: i) lo sviluppo del lessico (Hall, 2002); ii) le attività di traduzione (Rast, 2006); iii) le strategie osservate nel contesto del nuovo test *TOEFL (Test of English as a Foreign LanguageTM)* nel volume di Cohen e Upton (2006).

Relativamente allo sviluppo del lessico, Hall (2002) ha dimostrato che nei primi stadi dell'apprendimento di una L2, gli apprendenti fanno ricorso in modo automatico ai termini affini (*cognates*)¹⁰⁷ con la propria L1 o altre L2, per creare una prima rappresentazione mentale nella memoria¹⁰⁸. Tale strategia è stata definita "*Parasitic Strategy*". Nello studio, si è misurato il livello di riconoscimento delle parole in L2 (fig. 5) da parte di 95 studenti universitari ispanofoni apprendenti di inglese, a seguito di specifici test, sottoponendo ai soggetti parole inesistenti pseudo-imparentate e parole inesistenti non imparentate. Ai partecipanti è stato chiesto di svolgere due compiti per ogni parola incontrata: riportare se ritenevano di avere mai visto la parola; scrivere quale parola spagnola avesse un significato più simile a quella letta (anche se solo un'ipotesi).

¹⁰⁶ Sull'uso del *think-aloud* a coppie, si veda anche House (1988).

¹⁰⁷ "Cognates are words in two or more languages which share phonological and/or orthographic form, and normally (but not necessarily) are also related semantically" (Hall, 2002:69).

¹⁰⁸ Su questo aspetto si vedano anche Bougé e Caillès (2004).

(Spanish cognates and English translations are provided in parentheses for the pseudocognates.)

Pseudocognates	Noncognates
stribe (<i>estribo</i> 'stirrup')	pirt
mirl (<i>mirlo</i> 'blackbird')	jiss
pulge (<i>pulga</i> 'flea')	tarm
gan (<i>ganar</i> 'win')	plude
tard (<i>tarde</i> 'late')	rause
recort (<i>recortar</i> 'cut' (V))	belmer
halcone (<i>halcón</i> 'falcon')	purtent
gemel (<i>gemelo</i> 'twin')	extrow
entend (<i>entender</i> 'understand')	elter
bastant (<i>bastante</i> 'enough')	thrimble
campanary (<i>campanario</i> 'bell tower')	muttlement
menesterous (<i>menesteroso</i> 'needy')	urnimary
esperance (<i>esperanza</i> 'hope' (N))	onterize
atraverse (<i>atravesar</i> 'cross' (V))	chailerate
encendate (<i>encender</i> 'light' (V))	astazance

fig. 5 - Termini pseudo-imparentati (pseudocognates) e non imparentati (noncognates) usati nello studio di Hall (2002: 84).

Secondo Hall, lo sviluppo del vocabolario, almeno inizialmente, sarebbe una questione di *pattern-matching* e *assimilation* con le conoscenze lessicali già esistenti: nel riconoscere e comprendere una nuova parola in una L2, l'apprendente attiva un processo composto di una serie di tappe automatiche, a livello cognitivo. Nel primo livello, si stabilisce una rappresentazione della forma, ovvero si costruisce una traccia della pronuncia o dello spelling nella memoria; in seguito, si crea una connessione a livello lessicale e concettuale. Infatti, si sostiene che "(...) *when language input is received, it is the immediate and inevitable responsibility of the language faculty in the mind/brain to deal with it (...), to assign forms to meanings and meanings to forms, using any and all linguistic resources available*" (Hall, 2002: 72).

Dall'analisi dei dati raccolti nello studio, emerge che tutti gli studenti considerano i termini pseudo-imparentati più familiari rispetto a quelli non-imparentati, nonostante nessun gruppo di parole contenesse parole reali. Inoltre, per le parole pseudo-imparentate, lo spettro delle traduzioni possibili è molto più ristretto rispetto all'altro gruppo di parole, e la frequenza con cui sono state fornite le traduzioni è maggiore nel primo gruppo. Ciò suggerisce che la somiglianza formale sia la causa di tali differenze nella traduzione. In aggiunta, gli studenti di livello intermedio ritengono con maggiore

frequenza (rispetto a quelli più avanzati) che una somiglianza formale indichi anche una condivisione di significato.

La prospettiva sull'elaborazione e acquisizione del linguaggio sottostante alla strategia presentata è in accordo con i principi generali che governano la natura delle rappresentazioni mentali e del *processing*, come il principio di economia (Martinet, 1964), dello sforzo minimo o "least effort" (Zipf, 1949; Slobin, 1977) e dell'accomodazione (Piaget e Inhelder, 1969).

Pur riconoscendo che si tratta di una strategia che spiega solo parzialmente il processo di apprendimento del lessico in L2, riteniamo che i principi su cui si basa costituiscano delle prospettive da non sottovalutare anche per la nostra analisi. Infatti, lo sfruttamento delle conoscenze linguistiche pregresse rappresenta un aspetto significativo nei processi di IC tra lingue affini e non (cfr. tra gli altri, Meissner, 1997). Probabilmente ciò che meno condividiamo di tale studio è l'utilizzo di parole isolate, molto distante da un approccio 'sistemico' (sostenuto, ad es., in Castagne, 2011), che invece considera l'importanza del contesto (cfr. § 2.1.1).

Il secondo studio che riportiamo è di Rast (2006), la quale osserva le strategie di apprendenti che affrontano dei task di comprensione orale e scritta in un primo contatto con la lingua straniera. Ai soggetti (n. 34) viene richiesto di tradurre per iscritto 119 parole dal polacco (LT, lingua target) al francese (L1), dall'orale e poi dallo scritto. Tutti i partecipanti hanno un buon livello di inglese (L2), una conoscenza scolare del latino (L2), alcuni anche del tedesco e/o dell'italiano, dello spagnolo, del russo. Lo scopo dello studio è di osservare che tipo di strategie vengano utilizzate dai partecipanti e identificare, al tempo stesso, i tratti della L1, di altre L2 conosciute o della LT, che sono percepiti nell'input e che permettono la comprensione di una parola nella nuova lingua. Come sostenuto già in Kellerman (1979, in Rast, 2002:2) per la produzione in L2, vi sono vari fattori che interagiscono nell'uso del transfer¹⁰⁹ dalla L1 alla LT, tra cui la percezione da parte dell'apprendente del grado di marcatezza¹¹⁰

¹⁰⁹ Per approfondimenti sul *transfer* e alla sua funzione nell'apprendimento di una L2, rimandiamo al capitolo 1 della presente tesi.

¹¹⁰ "In linguistica, è detto *marcato* il termine di una opposizione binaria che è caratterizzato, rispetto al termine opposto, da una *marca*, fonologica o morfologica (per es., *banca* rispetto a *panca*, ingl. *books* rispetto a *book*); per estens., con riferimento alla semantica, è da taluni detta *marcata* l'unità

di un elemento: se l'apprendente percepisce un elemento come marcato, non lo trasferisce, anche se c'è somiglianza di forma in L1 e LT. La trasferibilità varia tra soggetti (la valutazione soggettiva della distanza tipologica tra le lingue è conosciuta anche come "psicotipologia") ed è determinante nella costruzione del proprio sistema interlinguistico. Rast approfondisce tale questione in riferimento alla comprensione e alla percezione dell'input, ipotizzando che un informatore francofono che conosce altre lingue seconde, in un compito di traduzione dal polacco (lingua totalmente sconosciuta), faccia ricorso a tutte le lingue conosciute, a vari livelli: se ritiene di aver riconosciuto la possibilità di effettuare un transfer da una parola polacca al francese, esso attiva tutte le sue conoscenze linguistiche per individuare la categoria dell'elemento. Se ritiene che si tratti di un verbo, si tenterà di riconoscere, ad esempio, la persona, il tempo, il numero e l'aspetto. La descrizione dello studio non riporta nel dettaglio la metodologia utilizzata per rilevare i dati sulla comprensione, tuttavia specifica che le parole della LT sono presentate in lista.

Sulla base dei dati rilevati, l'autrice ipotizza l'esistenza di un *continuum di trasparenza lessicale* (fig. 6), sul quale si posizionerebbero le lingue coinvolte (L1, L2, LT): gli apprendenti prestano maggiore attenzione alle parole che presentano una chiara corrispondenza forma-senso.

lessicale che, in una coppia o serie di sinonimi, ha il significato meno esteso (come, per es., *spezzare* rispetto a *rompere*, o *erroneo* rispetto a *falso*)". Definizione riportata da Vocabolario Treccani on-line. Disponibile all'indirizzo: <http://www.treccani.it/vocabolario/marcato/>.

Il terzo studio di cui ci occupiamo qui, condotto da Cohen e Upton (2006) indaga le strategie di lettura utilizzate nello svolgimento del test del nuovo *TOEFL*, da parte di 32 studenti appartenenti a quattro gruppi linguistici (cinese, giapponese, coreano, *altro*). I partecipanti hanno svolto due test, ciascuno composto da un testo di circa 700 parole, con 12-13 items a cui rispondere. Per determinare l'uso delle strategie e il comportamento degli apprendenti nello svolgimento dei vari items della nuova versione del test *TOEFL*, sono stati usati anche *verbal reports*.

Sono stati individuati diversi tipi di strategie:

- a. "*Approaches to reading the passage*" – all'interno delle quali compaiono 11 strategie, tra cui, ad esempio, "*Plans a goal for the passage*", "*Makes a mental note of what is learned from the prereading*", "*Considers prior knowledge of the topic*".
- b. "*Uses of the passage and the main ideas to help in understanding*" – che comprende 6 strategie, come "*During reading rereads to clarify the idea*".
- c. "*Identification of important information and the discourse structure of the passage*" – che include 8 strategie, come "*Uses terms already known in building an understanding of new terms*" e "*Looks for sentences that convey the main ideas*".
- d. "*Inferences*" – che comprende 3 strategie, come ad esempio "*Verifies the referent of a pronoun*" e "*Infers the meaning of new words by using work attack skills: internal (root words, prefixes, etc.)*".

Vi sono poi ulteriori tabelle per indicare le (28) strategie usate nello svolgimento dei test, classificate come "*Test-Management Strategies*" e ulteriori (3) strategie chiamate "*Test-Wiseness Strategies*" che si riferiscono al modo in cui gli apprendenti hanno gestito lo svolgimento del test.

Aldilà dei risultati specifici dell'analisi qualitativa e quantitativa dei loro dati (di cui non parleremo), lo studio riportato ci appare un ulteriore utile riferimento, metodologicamente fondato, per individuare e classificare anche le varie tipologie di strategie di comprensione nella lettura in contesti di intercomprensione.

3.1.2 Applicazioni nell'ambito dell'intercomprensione

I contributi relativi alla rilevazione dei processi di comprensione nel campo dell'intercomprensione (IC) non sono numerosi. Senza dubbio ciò può attribuirsi primariamente al fatto che si tratta di un campo piuttosto recente. Infatti, sebbene già dagli anni '90 si è cominciato a parlare di intercomprensione come pratica didattica, l'interesse degli specialisti per un'analisi metodologicamente fondata appare emergere solo negli ultimi 10/15 anni.

L'importanza della competenza strategica nell'apprendimento di lingue affini è sottolineata in vari contributi di Degache (ad esempio, 1992; 2000), soprattutto in riferimento al progetto Galatea e successive evoluzioni. In Degache e Melo (2008), in riferimento ai principi comuni a tutti gli approcci fondati sull'IC, si menziona la *compétence stratégique* in questi termini:

“il s'agit de prendre appui sur les connaissances préalables, partout il s'agit de prendre conscience des processus de compréhension et de développer des stratégies spécifiques basées en particulier sur l'analogie, l'approximation (ou « tolérance à l'ambigüité »), l'association, le transfert, l'inférence, l'activité métalinguistique ; et d'en tirer profit pour construire de nouvelles connaissances sur les langues en phase de découverte.”

A livello di discussione teorica, già Lopez Alonso e Séré (1988) discutono sulle strategie di comprensione del testo scritto e il ruolo del lessico nella comprensione testuale, individuando nella ricerca di similitudini lessicali con la propria lingua madre, un valido aiuto per fare ipotesi sull'*architecture du sens du texte*.

Molto interessanti sono anche gli studi sulla comprensione orale in contesti di IC, con riflessioni relative ai processi cognitivi e metacognitivi degli apprendenti. Per questo dominio, rimandiamo a Jamet (2007; 2009) e Cortés Velásquez (2015).

Per gli strumenti dedicati al rilevamento della comprensione scritta in contesti di IC, invece, rimandiamo ai paragrafi che seguono. Discuteremo l'uso degli strumenti già descritti nei paragrafi precedenti, ovvero questionari (§ 3.1.2.1), *think-aloud protocols* (§ 3.1.2.2), test e task specifici (§ 3.1.2.3) nei contesti di IC.

3.1.2.1 Questionari per rilevare la competenza strategica

Come accennato in precedenza (cfr. § 3.1.1.1), alcuni dei questionari elaborati per indagare la competenza strategica in L2 utilizzati in Fiorenza (2012) sono stati riadattati per sondare le strategie di lettura nei percorsi di IC con i materiali di EuRom5, negli anni 2014, 2015 e 2016¹¹¹. Ai partecipanti è stato chiesto di compilare due serie di questionari, uno pre-lettura e uno post-lettura durante le attività in autoapprendimento da svolgere su una piattaforma multimediale Moodle.

Il questionario pre-lettura è stato formulato integrando i questionari pre-lettura proposti in Oxford (1990), Mokhtari e Sheorey (2002), Anderson (2003) e Huang, Chern, Lin (2009). In esso si chiedeva di indicare il valore che meglio rappresentava la propria esperienza in una scala compresa tra “mai o quasi mai” (1) a “sempre o quasi sempre” (5), relativamente a 18 azioni strategiche riguardanti l'affermazione “*Quando leggo in una lingua straniera...*”. Tali azioni corrispondevano a varie strategie cognitive e metacognitive.

Per la formulazione del questionario post-lettura, ci siamo basati sullo studio di Bouvet e Bréelle (2004), già descritta sopra (§ 3.1.1.1). Il questionario post-lettura si presentava come un diario di bordo utile per registrare le strategie di comprensione messe in atto dai partecipanti durante la lettura di ogni testo svolto in

¹¹¹ Il corso del 2012 è stato tenuto presso l'Università Roma Tre (Roma) dalla docente Elisabetta Bonvino, con la collaborazione anche della sottoscritta. Il corso faceva parte dell'offerta didattica riconosciuta come “altre attività”. Per informazioni sui corsi degli anni successivi (Laboratori di IC con EuRom5) si rimanda al capitolo 4 della presente tesi.

autoapprendimento guidato. Anche in questo caso abbiamo chiesto di indicare la propria preferenza in una scala di valore da 1 a 5 (come nel questionario pre-lettura) ma in riferimento a 12 azioni collegate all'affermazione “*Quando ho avuto un problema di comprensione nel testo che ho appena letto,...*”. In questo modo è stato possibile osservare l'interazione tra i processi top-down o bottom-up dopo la lettura dei testi proposti.

Negli anni, in totale, sono stati raccolti un ampio numero di questionari, la cui analisi è tuttora in corso (Fiorenza, *in prep.*). L'utilità di questi dati consiste non solo nell'opportunità di compiere analisi numericamente valide, ma anche nella possibilità di ampliare le conoscenze sullo sviluppo delle strategie, oltre che di perfezionare questo strumento di ricerca, correggendo via via gli aspetti metodologicamente problematici.

3.1.2.2 *Think-aloud technique* e i processi cognitivi

A differenza dell'analisi delle strategie di lettura degli apprendenti di corsi plurilingui in IC di cui si ha discreta disponibilità bibliografica (cfr. fra gli altri, Bougé e Cailliès, 2004; Bonvino, 2014), gli studi su dati estratti da sessioni di *TA* in contesti di intercomprensione risultano essere ancora pressoché assenti, ad eccezione di contributi¹¹² relativi alla metodologia EuRom di cui si discuterà in questo paragrafo.

Tra i progetti che hanno sviluppato materiali didattici per l'apprendimento secondo i principi dell'intercomprensione da testi scritti, solo alcuni fanno uso della tecnica del *think-aloud* e della trasposizione in L1. Nella tabella sotto (fig. 7) riportiamo quelli esistenti ad oggi.

¹¹² Bonvino *et al.* (2011), Bonvino e Velásquez (2014), Trama (*in prep.*).

PROGETTI per l'IC scritta	Lingue target	Uso didattico del TA	Uso didattico trasposizione in L1
EuRom	romanze	in classe	in classe
EuroCom	romanze / germaniche /	in classe	
	slave		
Interlat	romanze	in classe	in classe
ILTE	romanze /	nelle	
	germaniche	sperimentazioni	

fig. 7 – Progetti nell’ambito dell’IC che fanno uso di *think-aloud* (TA) e trasposizione in L1.

Allo stato attuale, solo per la metodologia EuRom5 sono disponibili informazioni dettagliate sull’uso didattico di TA e della trasposizione in L1 (Bonvino *et al.*, 2011; Bonvino e Cortés, 2014). In particolare, Bonvino (2012) ha chiarito un aspetto saliente sull’uso del TA nelle sessioni di IC con i materiali EuRom5:

“A differenza del *think-aloud* vero e proprio, utilizzato ai fini di ricerca scientifica, l’obiettivo è didattico, e quindi la verbalizzazione del percorso di comprensione non è “obbligatoria”. Si può infatti decidere di abbandonarla per i motivi più svariati [...]”.

Nelle sessioni EuRom5, infatti, viene chiesto all’apprendente di condividere con la classe il processo e le strategie che hanno permesso (o impedito) la comprensione del testo, attraverso una “trasposizione del testo in L1”¹¹³. Tale trasposizione ha più obiettivi (Bonvino *et al.*, 2011):

¹¹³ Cfr. Bonvino *et al.*, 2011.

1. agevolare la comprensione attraverso un lavoro collaborativo fra apprendenti, con un minimo apporto dell'insegnante;
2. fornire il pretesto per il lavoro di condivisione delle strategie;
3. accertarsi della avvenuta comprensione;
4. mettere in evidenza le similitudini fra le lingue.

L'apprendente è considerato un “*problem solver*” (cfr. anche Vermersch, 1999) impegnato in un'attività integrata che implica leggere da (più) L2 e parlare in L1.

Nonostante possa rimanere il dubbio che quello che si pensa e ciò che si dice non siano sempre perfettamente coincidenti¹¹⁴, ricordiamo che uno degli obiettivi di un percorso in IC come EuRom è “stimuler la perception de la proximité”, per usare le parole di Caddéo e Jamet (2013: 69), pertanto attraverso l'analisi del protocollo di verbalizzazione si possono - se non altro - fare ipotesi sui percorsi di scoperta di tale prossimità.

3.1.2.3 Test e task per obiettivi specifici

In questo breve paragrafo riportiamo le tre aree in cui sono stati elaborati materiali nell'ambito dell'IC per rilevare aspetti specifici della comprensione scritta, ovvero:

- (1) *Task richiesti alla fine di un percorso in IC per misurare una o più particolari competenze* - È il caso dei progetti Galanet, Intercom, Intermar, EuRom5.
- (2) *Test per valutare il raggiungimento di specifici obiettivi* - Si veda ad esempio EuroComRom.
- (3) *Attività ed esercizi che sono inerenti ai progetti stessi* - Ad esempio in Fontdelcat, Euromania, Itinéraires romans.¹¹⁵

¹¹⁴ In merito a questo aspetto, Nielsen et al. (2002:109) individuano due cause principali della possibile non coincidenza: ciò che si pensa è solitamente più complesso di quanto si possa esprimere verbalmente; la velocità con cui si formulano le frasi è differente rispetto a quella con cui si formulano i pensieri.

¹¹⁵ Si veda sopra (§ 2.1.2) per una panoramica dei progetti sviluppati nell'ambito dell'IC.

Non è questa la sede per una disamina approfondita delle caratteristiche delle attività proposte nei vari progetti. Possiamo tuttavia rilevare che, ad oggi, mancano ancora degli strumenti specifici per i vari progetti di IC che permettano di misurare la competenza strategica e in generale il livello di comprensione in maniera oggettiva, soprattutto nel dominio della comprensione scritta rilevata attraverso *verbal reports* in L1.

3.2 Trascrizione e codifica dei dati linguistici in L2

3.2.1. Ricognizione dei metodi esistenti: procedure e strumenti

“Coding is the process of disassembling and reassembling the data. Data are disassembled when they are broken apart into lines, paragraphs or sections. These fragments are then rearranged, through coding, to produce a new understanding that explores similarities, differences, across a number of different cases. The early part of coding should be confusing, with a mass of apparently unrelated material. However, as coding progresses and themes emerge, the analysis becomes more organized and structured.”

Douglas Ezzy, *Qualitative Analysis: Practice and Innovation*

La selezione delle procedure e degli strumenti da utilizzare nel passaggio intermedio dalla fase di rilevazione dei dati a quella dell'elaborazione ed analisi degli stessi dipende dalla metodologia di ricerca scelta (qualitativa, quantitativa o mista). Nel paragrafo che segue (3.2.2), ne consideriamo gli aspetti principali e nel successivo (3.2.3), riportiamo le procedure per la trascrizione di dati orali finalizzati alla costituzione di un Corpus, mantenendo costante il riferimento alle caratteristiche e gli strumenti più significativi attinenti con il nostro disegno di ricerca.

3.2.2. Tipi di codifica

Nel caso di dati raccolti tramite questionario semistrutturato¹¹⁶, di cui abbiamo discusso nei paragrafi precedenti è comune precodificare con codici numerici le modalità di risposta previste nelle varie domande; per le domande semiaperte e aperte, si dovrà procedere ad uno spoglio preliminare dei questionari per impostare i codici delle nuove modalità, prevedendo la possibilità di classificare, se opportuno, le singole risposte in classi di risposte omogenee rispetto al contenuto semantico.

Una volta disponibili i codici numerici per le classi, o modalità, di tutte le variabili contenute nel questionario, si può costruire *la matrice dei dati*.

Infatti, quando si tratta di dati che possono essere gestiti con un approccio quantitativo, è necessario che dopo la raccolta, ci sia la preparazione degli stessi. Questa si articola in due fasi intermedie: la *codifica dei dati* e la costruzione della *matrice dei dati*. Il processo di codifica (ed eventuale ricodifica) dei dati consiste nell'attribuzione di codici, solitamente numerici, dei singoli stati sulle proprietà rilevate¹¹⁷. Esso varia a seconda dello strumento di rilevazione utilizzato e dallo scopo dell'analisi.

Ad esempio, supponiamo di voler distinguere e codificare il sesso degli studenti che hanno risposto a un questionario relativo alla competenza linguistica in spagnolo, con l'ipotesi che si tratti di un'informazione rilevante ai fini della nostra analisi. Attribuiremo alla variabile 'sesso' un codice diverso per la modalità 'maschio' e uno per la modalità 'femmina', tipicamente 1 e 2, secondo il seguente schema:

Variabile 01 = sesso studente

Modalità 1 = maschio

Modalità 2 = femmina

Dopo aver codificato le modalità di tutte le variabili contenute nel questionario, costruiremo la matrice di dati dei dati casi per variabili, in una tabella in cui

¹¹⁶ Si definisce 'semistrutturato' poiché il soggetto ha la possibilità di poter indicare una ulteriore modalità di risposta non prevista dal questionario.

¹¹⁷ Statera (2004: 289).

riporteremo tante righe quante sono i soggetti che hanno compilato il questionario e tante colonne quante sono le variabili, cioè le domande del questionario.

Per la codifica dei questionari di pre- e post-lettura di cui abbiamo fatto un accenno precedentemente (3.1.2.1) sono state osservate, ove necessario, le tre fasi descritte anche in Dörnyei e Csizér (2012:83-84) per l'elaborazione dei questionari, ovvero:

- *“Step 1: Preparing the Raw Data to Processing”.*

Nella prima fase di preparazione al trattamento dei dati, abbiamo provveduto a (1) codificare i dati dei questionari, convertendo le risposte dei partecipanti in dati numerici, creando varianti numeriche gestibili con strumenti di analisi statistica; (2) creare un file in cui riportare i dati, utilizzando un foglio di lavoro del programma Excel¹¹⁸; (3) ripulire i dati da errori di inserimento del ricercatore o del rispondente; (4) manipolare il set di dati, codificando, ad esempio, le risposte mancanti.

- *“Step 2: Reducing the Number of Variables in the Questionnaire”.*

Per gestire meglio la mole di dati raccolti, sarebbe stato possibile ricodificare più variabili in classi uniche. In generale, ciò può essere svolto seguendo due approcci (anche in modo combinato), quali l'analisi fattoriale e la formazione di clusters accompagnata da test di affidabilità interna. Per la nostra analisi, non è stato necessario.

- *Step 3: Analyzing the Data through Statistical Procedures”.*

Il ricercatore può sottoporre i dati a vari tipi di analisi statistica (cfr. § 3.3). È importante distinguere le procedure di analisi statistica descrittiva, che forniscono dati validi solo per il campione di riferimento, da procedure inferenziali, che permettono di generalizzare all'intera popolazione i risultati emersi dal campione. Nei questionari analizzati in Fiorenza (2012), abbiamo utilizzato semplici indici della tendenza generale per rilevare la distribuzione delle frequenze e sulla base di questa abbiamo formulato ipotesi sul grado di comprensione scritta nelle varie L2.

¹¹⁸ Per la presente ricerca, prevediamo di avvalerci del software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) poiché è uno degli strumenti più utilizzati nella linguistica applicata e nelle scienze sociali.

Appare evidente che nel caso di registrazioni audio di *TAPs*, la procedura di codifica sarà necessariamente differente rispetto a quanto riportato per i questionari. Il primo passo, infatti, sarà trasformare i dati orali in forma testuale; un processo che richiede risorse in termini di tempo ed energie. Si può anche decidere di condurre l'analisi dei dati ascoltando l'audio più volte, senza trascriverli (questa pratica è conosciuta come *tape analysis*), oppure di trascrivere solo parzialmente i dati, se, ad esempio, si è scelto un metodo di ricerca misto. Generalmente, i protocolli verbali sono trascritti integralmente e poi segmentati, per esplorare i dati in modo più esaustivo¹¹⁹. I segmenti, meglio se numerati, sono spesso combinati a formare delle sequenze. Si procede poi all'elaborazione di uno schema di codifica, in cui si specifica come gli elementi del modello teorico di riferimento sono stati identificati nei dati. Ad esempio, Van Someren *et al.* (1994:121) riportano lo schema di codifica per i processi di *problem solving* associati alla comprensione di una parola: si crea la categoria di codifica "fare ipotesi" (*guessing*) e poi si specificano tutte le affermazioni che si ritiene possano apparire nel protocollo verbale, come indicato nella figura sotto (fig. 8):

Cognitive process	Description
Guessing	'Maybe it is X (where X is a number)', or 'Could it be X?' or 'Let's try X'.

fig. 8 – Esempio di schema di codifica (Van Someren *et al.*, 1994)

Lo schema di codifica dovrebbe conformarsi alle premesse del modello teorico, riportando le varie categorie in modo oggettivo, non ambiguo e il più possibile indipendente dal contesto. Per questo è consigliato avvalersi di uno o più ricercatori esterni al progetto per la codifica e poi misurare l'*intercoder reliability*, ovvero la percentuale di uguaglianza tra i giudizi espressi sullo stesso materiale o documento analizzato.

¹¹⁹ Rimane valido quanto evidenziato da Dörnyei (2007: 246): per quanto una trascrizione possa essere accurata ed elaborata, difficilmente riuscirà a catturare la complessità reale della situazione registrata. Infatti, in questo processo, gli aspetti non verbali della comunicazione (il linguaggio del corpo), i fattori soprasegmentali (intonazione, accento) e paralinguistici sono raramente codificati nella trascrizione, se non nei casi in cui tali informazioni siano pertinenti con lo scopo della ricerca.

Il confronto tra i protocolli codificati e le predizioni del modello teorico di riferimento, permette di individuare vari tipi di discrepanze: (1) i protocolli possono mostrare processi non previsti, (2) i processi previsti non compaiono nei protocolli, (3) la sequenza con cui si presenta una categoria è diversa dalle previsioni.

Concludiamo questo paragrafo ricordando che, come avremo modo di vedere nel paragrafo dedicato ai metodi di analisi dei dati linguistici in L2 (3.3), le componenti qualitative e quelle quantitative possono essere entrambe incluse (metodo misto), in modo sequenziale o simultaneo, alla fine del progetto di ricerca o anche nella fase di analisi dei dati. Studi pertinenti con l'argomento della nostra ricerca, che contemplano entrambe le tipologie di analisi, sono, ad esempio, i già citati Lee (2014), Cohen e Upton (2006). In quest'ultimo, gli autori specificano che la loro ricerca nasce primariamente come uno studio qualitativo, ma la quantificazione dei *verbal reports* è risultata necessaria, al fine di conferire maggiore rigore alle considerazioni relative alla frequenza di uso delle strategie di lettura osservate: dopo la rilevazione dei dati, gli autori hanno proceduto all'annotazione delle strategie, secondo un sistema che rendesse più agevole l'individuazione dell'occorrenza e della distribuzione delle strategie rilevate.

3.2.3. Trascrizione di dati e formazione di un Corpus

Un corpus, nella sua accezione linguistica, è definito in Cresti e Panunzi (2013: 52) “una raccolta strutturata di eventi comunicativi prodotti in ambiente naturale e selezionati sulla base di criteri espliciti al fine di rappresentare una lingua o una sua specifica varietà”. Non riteniamo opportuno approfondire la definizione delle varie tipologie di corpora esistenti (per cui rimandiamo a Pearson, 1998). Ci limiteremo ad osservare, tuttavia, che il Corpus “ICIT5” costituito ai fini della presente ricerca si presenta come un corpus composto da sezioni parallele, in quanto contiene gli stessi testi “trasposti in L1” da più parlanti, secondo la tecnica di trasposizione in L1 tipica della metodologia EuRom5 (cfr. § 4.2).

Per la costituzione di un corpus, il ricercatore deve effettuare una serie di scelte metodologiche definite in un *corpus design*, quali l'estensione, la tipologia, gli strati

di campionamento, le quantità di materiale raccolto per ogni categoria. Inoltre, se il corpus è la base sulla quale applicare e verificare empiricamente un'ipotesi scientifica, si parla di approccio *corpus-based*; se invece è il corpus stesso a suggerire, attraverso l'osservazione delle regolarità d'uso, i fenomeni prominenti e le generalizzazioni teoriche, l'approccio di ricerca è definito *corpus-driven* (Tognini Bonelli, 2001). Nella pratica, spesso, i due approcci sono integrati.

La formazione di un corpus richiede innanzitutto la trascrizione dei dati orali, già discussa nel paragrafo precedente. Per agevolare la trascrizione, è possibile ricorrere a dei software specifici che permettono automaticamente di trascrivere il flusso orale. Ne sono un esempio TRANSANA, syncWRITER, EXMARALDA, che sono programmi sviluppati nell'ambito dell'analisi del discorso e della ricerca sull'apprendimento linguistico.

In merito alle tipologie di codifica, Cresti e Panunzi (2013: 74) distinguono la codifica di basso livello, o codifica del carattere, dalla codifica di alto livello, in cui si aggiungono informazioni relative alla resa grafica, i valori linguistici e le funzioni degli elementi del testo. La codifica di alto livello viene definita anche *markup* testuale, che si realizza attraverso le procedure di annotazione. Quest'ultima è di tre tipi:

- (1) la segmentazione e la strutturazione del testo, ovvero la rappresentazione in formato elettronico dei suoi elementi costitutivi e delle rispettive caratteristiche,
- (2) i metadati, che danno informazione sul contesto di produzione del testo,
- (3) l'annotazione linguistica vera e propria, che consiste nell'esplicitazione dei valori delle parole o delle sequenze di parole che compongono un testo, rispetto ai vari livelli di analisi.

A seconda dello scopo dell'analisi, si prediligerà una trascrizione ortografica (che assume come entità di riferimento la parola¹²⁰) o fonetica (la cui entità di riferimento è il fono). Il ricercatore dovrà inoltre decidere come rappresentare alcuni fenomeni di disfluenza tipici del parlato, come la frammentazione delle parole, le interruzioni, le autocorrezioni, le false partenze.

¹²⁰ Un aspetto che non approfondiamo in questa sede, ma che è altrettanto centrale nell'analisi della lingua parlata, è l'identificazione dell'unità di riferimento.

3.2.4. Applicazioni nell'ambito dell'intercomprensione

Ad oggi, purtroppo, nel campo di ricerca sulle strategie e i processi di comprensione in contesti di IC allo scritto, gli studi che riportano informazioni sulla codifica di dati orali sono pressoché assenti.

Nella disamina dei contributi, rileviamo solo l'esistenza di un corpus, il "Giessen IC Data Corpus" (GIDaC), in cui sono raccolti più di 30 studi di caso con studenti di università tedesche partecipanti a percorsi di IC tra lingue romanze. Nel corpus sono riportati i *TAPs* rilevati, le traduzioni degli studenti, gli appunti dei partecipanti e dei ricercatori durante le sessioni di lavoro. Per approfondimenti, rimandiamo a Meissner (1997).

Dato questo *gap* nella ricerca, abbiamo impostato il nostro lavoro prevedendo la formazione di un Corpus, che abbiamo denominato "ICIT5", in cui abbiamo raccolto le interazioni in italiano tra 48 studenti universitari di varie facoltà e un tutor, durante 3 anni di sessioni di lavoro con i materiali della metodologia EuRom (cfr. capitolo 4). Nel dettaglio, abbiamo proceduto in questo modo:

1. subito dopo la fine delle registrazioni, parte delle interazioni orali sono state trascritte;
2. tutte le strategie di comprensione dei testi proposte dal tutor e messe in atto dagli studenti sono state codificate secondo una tassonomia apposita (cfr. 4.4.)
3. alcuni estratti delle interazioni in classe sono stati trasposti nelle griglie G.A.R.S. (cfr. 4.5);
4. i dati ricavati sono stati analizzati a livello qualitativo e quantitativo (cfr. sezione II).

Poiché la nostra analisi è anche di tipo qualitativo, si è proceduto secondo un andamento iterativo, che Dörnyei (2007: 243) ha definito a "zigzag", tipico di tale metodo di analisi: "we move back and forth between data collection, data analysis and data interpretation depending on the emergent results".

3.2.5. Griglie GARS: l'architettura del discorso

Si tratta di un dispositivo per la trasposizione della lingua parlata sviluppato da Claire Blanche-Benveniste e il Group Axioms de Recherches en Syntaxe (G.A.R.S.). Come precisato dagli autori, tale strumento è stato applicato per analizzare la lingua parlata francese (cfr. fra gli altri, Blanche-Benveniste *et al.*, 1979; Bilger *et al.*, 1996) e italiana (cfr. Bonvino, 2005; Bonvino e Ambroso, 2009; Fiorenza, 2007) soprattutto nella sua dimensione sintattica e lessicale, principalmente per la produzione orale in L1 (cfr. Bonvino *et al.*, 2009).

La rappresentazione in griglie dell'interazione tra uno studente francofono e il Tutor, durante una sessione di lavoro con i materiali EuRom5¹²¹ (fig. 9) consente non solo di visualizzare lo sviluppo del testo orale al livello sintagmatico e paradigmatico, ma anche di individuare il manifestarsi di specifici processi cognitivi tipici della produzione orale.

Testo IT	un bimbo di sei mesi	è finito	sotto un	Treno	ieri	in una stazione	del nord della	Svizzera
Pierre	un enfant de six mois	est fini ? est mort ?						
Tutor	<i>Allez jusqu'au bout. Vous pouvez mettre machin à la place de ce que vous ne comprenez pas</i>							
Pierre	un enfant de six mois	machin	machin	train	hier	une station	nord	
Tutor	<i>Regardez le titre et allez jusqu'à la fin</i>							
Pierre	un enfant de six mois	machin	sous un	train	hier	une station	du nord de la	machin il y a Ginevra Genève Suisse
	un enfant de six mois	est tombé	sous un	train	hier	dans une gare	du nord de la	Suisse

fig. 9 - Analisi in griglie dell'interazione tra Pierre e l'insegnante
(Bonvino e Cortés Velásquez, 2015).

Nell'interazione con l'insegnante, lo studente tenta di ricostruire gradualmente il significato del testo in italiano (nella tabella, "Testo IT"), verbalizzando con la tecnica del *think-aloud* (cfr. § 3.1.2.2) le sue riflessioni che accompagnano la lettura in L2.

¹²¹ Per approfondimenti, cfr. sezione I, § cap. 1.

Sull'asse orizzontale (sintagmatico) osserviamo la sequenza degli elementi che definiscono la costruzione¹²², anche con l'utilizzo della strategia della "parola vuota" *machin*¹²³; sull'asse verticale, emergono le varie possibili realizzazioni paradigmatiche associate alla posizione di ciascun elemento. La comprensione sembra procedere a partire da parole chiave che sono comprese principalmente grazie alla parentela tra le lingue, e si estende poi sull'intero testo, grazie a vari processi di inferenza. Lo scopo primario della metodologia EuRom è la comprensione globale del testo, nel rispetto dei tempi di apprendimento dello studente impegnato nel proprio personale percorso di ricostruzione della L2, pertanto il tutor/insegnante non richiede una traduzione esatta del testo, né si sofferma sulla spiegazione di dettagli inerenti al funzionamento delle lingue, eccetto nel caso in cui ciò venga richiesto dallo studente stesso.

Castagne (2004) utilizza la stessa modalità di presentazione non lineare per ricostruire la comprensione di un enunciato in neerlandese (fig. 10) da parte di un ipotetico lettore francofono, sulla base delle osservazioni delle sessioni di sperimentazione della metodologia ICE (InterCompréhension Européenne)¹²⁴.

0)	<i>Echografisch onderzoek</i>		<i>gebeurt</i>	<i>met ultrasonen geluidsgolven</i>
1)	l'échographie machinée		machine	avec des ultrasons machinés
2)	l'échographie machinée		arrive	avec des ultrasons machinés
3)	l'échographie Ø		arrive	avec des ultrasons Ø
4)	l'échographie Ø	avec des ultrasons Ø	arrive	
5)	l'exploration échographique	avec des ultrasons machinés	arrive	
6)	l'examen échographique			
7)	l'examen échographique	avec des ultrasons machinés	arrive	
8)		avec des ondes ultrasons		
9)	l'examen échographique	avec des ondes ultrasons	arrive	

fig. 10 - Rappresentazione in griglia della progressione (Castagne, 2004:101)

¹²² Bonvino *et al.* (2009:3) chiariscono la definizione di *costruzione*: "In Construction Grammar, the construction is a conventionalized association of a form and a meaning. Therefore, constructions go from simple words to more complex and abstract structures (Fillmore, Kay and O'Connor 1988, Kay e Fillmore 1999, Goldberg 1995, 2006, Croft 2001, Östman, 2005, Masini and Pietrandrea 2010)."

¹²³ Per approfondimenti, cfr. sezione I, § cap. 2.

¹²⁴ Per approfondimenti, cfr. sezione I, § cap. 2.

La progressione procede sulle due dimensioni – sintagmatica e paradigmatica - secondo delle tappe descritte nello studio, che sintetizziamo e rielaboriamo nella tabella sotto (fig. 11) per una migliore leggibilità.

RIGA	PROCESSO	ASSE SINTAGMATICO	ASSE PARADIGMATICO
1	Progressione sull'asse sintagmatico e utilizzo delle parole vuote <i>machin/machinée/machinés</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	
2	Sostituzione dell'elemento verbale da <i>machine</i> a <i>arrive</i>		<input checked="" type="checkbox"/>
3	Ripresa dell'enunciato dall'inizio e "aggiornamento" della comprensione (risultato parziale) con eliminazione delle parole vuote		<input checked="" type="checkbox"/>
4	Spostamento sintattico del complemento preposizionale	<input checked="" type="checkbox"/>	
5	Affinamento della comprensione del primo termine e reintroduzione della parola vuota <i>machinés</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6	Affina e adatta meglio il primo termine		<input checked="" type="checkbox"/>
7	Ripresa dell'enunciato nel complesso e "aggiornamento" della comprensione	<input checked="" type="checkbox"/>	
8	Ripresa di un'altra sequenza e aggiustamento	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9	Prodotto finale della costruzione progressiva di senso	<input checked="" type="checkbox"/>	

fig. 11 – Descrizione (rielaborata) delle tappe di comprensione descritte in Castagne (2005: 100).

A differenza dello studio presentato sopra di Bonvino e Velásquez (2015), qui non compare l'interazione con il tutor. Non sappiamo se l'autore abbia scelto di non riportarla o se non si sia verificata. In ogni caso, essa costituisce un aspetto determinante nella costruzione del processo di comprensione, la cui omissione (nel caso si fosse verificata nella sessione di lavoro) rappresenterebbe un evidente motivo di scarsa validità dell'analisi.

Un ultimo recente contributo, è fornito da Trama 2015 (in prep.). Attraverso la tecnica del TA e la visualizzazione in griglie delle trasposizioni in L1 di alcuni studenti italofofoni fornite durante una sessione con i materiali EuRom5, l'autrice osserva le approssimazioni lessicali formulate dai lettori prima di arrivare al significato target. Ad esempio, in un testo portoghese, compare questa sequenza di enunciati:

« MANDIBULAS QUE FUNCIONAM COMO TESOURAS DE 30 CENTIMETROS, ENCIMADAS POR UMA FILIERA DE 500 DENTES, MUITOS DELES PARA SUBSTITUIR A DENTIÃO PERDIDA OU GASTA.»

Per arrivare al significato dell'aggettivo "GASTA", gli studenti formulano ben sette tentativi, in questo ordine:

1. ROTTI > 2. GUASTI > 3. ROVINATI > 4. CARIATI >
5. SCHEGGIATI > 6. SCHIACCIATI > 7. CONSUMATI

Tuttavia, nella formulazione dei vari tentativi, vi è anche l'intervento del tutor, il quale favorisce l'inferenza in vari modi¹²⁵.

I contributi in questo campo siano molto limitati, ma, a nostro avviso, i risultati ottenuti sono incoraggianti e molto interessanti per la riflessione sull'apprendimento/insegnamento di L2.

A tal proposito, applicheremo tale sistema di rappresentazione anche all'analisi di alcuni estratti del nostro corpus, con l'auspicio di contribuire alla ricerca nel campo dell'IC tra le lingue romanze e nel più ampio settore dello studio della comprensione nella lettura in L2.

¹²⁵ Approfondiremo questo aspetto nella sezione II.

3.2 Metodi di analisi dei dati linguistici¹²⁶

Come già premesso quando abbiamo descritto i vari tipi di codifica (3.2.2), la fase successiva alla codifica dei dati è costituita dall'analisi degli stessi. Il processo di interpretazione dei dati è determinato dal modo in cui il ricercatore ha impostato il proprio disegno di ricerca, che si riflette nelle procedure, nelle strategie, negli strumenti che utilizzerà per analizzare un problema. La ricerca è definita *quantitativa*, se fondata su dati numerici, analisi e statistiche; la ricerca *qualitativa*, invece, è fondata su dati non numerici (ad esempio, interviste); si parla di ricerca *mista* se si adotta un approccio quantitativo e qualitativo¹²⁷. Possiamo osservare i tratti prototipici dei due paradigmi nella classificazione sotto (fig. 12) rielaborata da Pallotti (2001) sulla base dello schema proposto in Larsen-Freeman e Long (1991).

Paradigma qualitativo	Paradigma quantitativo
1. Analisi qualitativa dei dati	1. Analisi quantitativa dei dati
2. Fenomenologia e 'verstehen': interessa capire il comportamento umano a partire dal punto di vista degli attori (prospettiva dell'osservatore interno)	2. Positivismo logico: interessano i 'fatti' e le 'cause'; la realtà osservabile più delle sue interpretazioni (prospettiva dell'osservatore esterno)
3. Soggettività	3. Oggettività
4. Osservazione naturalistica, non controllata	4. Osservazione intrusiva, controllata
5. Olistico	5. Particolaristico
6. Dati 'reali, ricchi, profondi'	6. Dati 'duri', replicabili
7. Validità esterna, ecologica	7. Validità interna; affidabilità
8. Orientato ai processi	8. Orientato ai prodotti
9. Ipotesi emergenti, esplorazione dei dati, induuttivismo, descrizione	9. Ipotesi prestabilite, conferma delle ipotesi, deduttivismo, spiegazione causale
10. Poco generalizzabile; casi individuali	10. Generalizzabile; studi su campione

fig. 12 – Tratti prototipici del paradigma qualitativo e quantitativo (Pallotti, 2001).

¹²⁶ Per la stesura di questo paragrafo ci siamo riferiti principalmente a Statera (2004) e Dörnyei (2007): il primo, per le nozioni generali di analisi statistica; il secondo, per contestualizzare queste nozioni al campo della linguistica applicata.

¹²⁷ Le componenti della metodologia della ricerca possono distribuirsi in modo differente, a seconda della *sequenzialità* e della *rilevanza* che il ricercatore intende conferire all'aspetto qualitativo e a quello quantitativo. Secondo un sistema simbolico condiviso dalla comunità scientifica (cfr. ad esempio, Johnson e Christensen, 2004), l'uso delle lettere maiuscole indica priorità (QUAL), le minuscole indicano una minore rilevanza (qual), il segno di più (+) tra le due componenti indica che i dati sono stati considerati da entrambe le prospettive (QUAL + QUAN) e la freccia (→) rappresenta la sequenza con cui sono stati considerati i dati (quan → QUAL).

Tuttavia, come evidenziato anche da Pallotti (2001), tale contrapposizione si presenta eccessivamente netta rispetto alla varietà con cui è possibile fare ricerca.

Dopo aver discusso le procedure e le tecniche di rilevazione (3.1) e codifica (3.2) dei dati linguistici nei paragrafi precedenti, riteniamo utile approfondire le procedure di analisi quantitativa e qualitativa dei dati riguardanti la comprensione alla lettura in una L2. Tale approfondimento costituisce anche la base per riflettere su ciò che è stato fatto e ciò che manca nell'analisi sulla comprensione in contesti di IC, di cui si accennerà nel paragrafo conclusivo.

3.3.1 Procedure di analisi della comprensione

Prima di addentrarci nelle procedure di analisi della comprensione in L2, è doveroso fare una precisazione circa i metodi che si utilizzano nella maggior parte delle ricerche in campo linguistico. Poiché l'assegnazione casuale degli studenti alle varie condizioni sperimentali è raramente praticabile, le ricerche in questo ambito sono solitamente *quasi-sperimentali*, in quanto chi conduce la ricerca non ha un controllo completo di tutte le variabili. Ciò significa che i soggetti sono solitamente selezionati in base a raggruppamenti già esistenti (in base a criteri non decisi dal ricercatore) e nella formulazione di ipotesi causa-effetto, si deve tener conto anche delle differenze iniziali del gruppo.

3.3.1.1 Analisi quantitativa

Come abbiamo già accennato (3.2.1.1), raccolti dei dati standardizzati, si costruisce la matrice dei dati casi per variabili. Quindi si passa alle effettive procedure di elaborazione dei dati, che si articolano solitamente su tre livelli:

- 1) analisi *monovariata*, che prende in considerazione una variabile per volta;
- 2) analisi *bivariata*, se si analizzano due variabili per volta;
- 3) analisi *multivariata*, se si considerano tre o più variabili per volta.

Ogni livello prevede procedure diverse a seconda della diversa natura delle variabili. I dati quantitativi relativi alla comprensione di una o più L2, ad esempio, rilevati attraverso questionari, possono presentarsi in variabili *nominali* (non numeriche, come il genere dell'apprendente), *ordinali* (associate a valori numerici, come nel caso dei valori della scala Likert di un questionario sulle strategie cognitive relative alla lettura in L2), *intervalli* (dati ordinali i cui valori sono equidistanti, come ad esempio i risultati di un test di competenza linguistica) e *rapporti* (consentono di stabilire rapporti e proporzioni).

In base alla tipologia di dati, sarà possibile effettuare una serie di analisi statistiche. Non è questa la sede per entrare nel dettaglio di tutti i test possibili, bensì riportiamo una serie di procedure statistiche e indici che potrebbero essere applicati agli strumenti pertinenti con il nostro ambito di ricerca, quali:

- *SIGNIFICATIVITÀ STATISTICA.*

Indica se un dato risultato in un campione è vero per l'intera popolazione, ed è quindi generalizzabile. Se non è significativo, significa che non possiamo affermare con certezza che non sia dovuto semplicemente al caso (ad esempio, a causa della specifica composizione del gruppo di apprendenti osservato). Tale indice non rappresenta un dato esaustivo, in quanto un risultato 'significativo' (in senso statistico) vuol dire solo che è 'probabilmente vero' ma non necessariamente 'importante'.¹²⁸

Nel caso si vogliano confrontare due proporzioni o due percentuali, useremo il *Test del chi-quadrato*. Questo si basa sul concetto di indipendenza (assenza di legame tra due proporzioni o percentuali), ed è sempre maggiore (se c'è dipendenza) o uguale a 0 (se c'è indipendenza).¹²⁹

Come è rappresentata? La significatività è misurata da un coefficiente di probabilità (p) che varia da 0 a 1. Ad esempio, un indice p di 0,25 indica che il

¹²⁸ Per poter esaminare l'importanza di un punteggio osservato dobbiamo considerare le nozioni di *intervallo di confidenza* e *la forza dell'associazione*.

¹²⁹ Il difetto di questo test è che dipende dalla numerosità della popolazione, quindi se essa raddoppia, raddoppia anche il risultato del test. Per ovviare a questo difetto, si adotta l'*indice V di Cramér*: esso sarà pari a 0 nel caso di indipendenza e pari a 1 nel caso di massima connessione.

risultato ottenuto può essere dovuto al caso nel 25% dei casi. Nelle scienze sociali, tipicamente un risultato è considerato significativo se $p < 0,05$ (la probabilità che il risultato sia dovuto al caso è minore del 5%).

Esempio nella letteratura di riferimento: Huang *et al.* (2009) ricorrono al test del *chi-quadrato* per individuare se (1) la distribuzione nell'uso di quattro tipi di strategie di lettura in *ESL* è significativamente differente tra studenti con diversi livelli di competenza nella L2; (2) gli studenti con diversi livelli di competenza nella L2 usano differenti strategie di lettura in L2 con testi di difficoltà diversa.

- *INTERVALLO DI CONFIDENZA.*

È l'intervallo di valori entro i quali si stima che cada, con un livello di probabilità scelto a piacere, il valore vero della popolazione. In altre parole, ci dice che il risultato ottenuto è aderente alla realtà nel 95% dei casi.

Come è rappresentato? Solitamente si sceglie un livello di probabilità di 0.95 ottenendo l'intervallo di confidenza al 95%.

Se vogliamo descrivere le tendenze generali dei nostri risultati e la loro diffusione, dobbiamo avvalerci di due categorie della statistica descrittiva: gli *indici della tendenza generale* e gli *indici di variazione*:

- *INDICI DELLA TENDENZA GENERALE.*

Indicano il centro della distribuzione delle frequenze. La *moda* è il valore che ricorre con maggiore frequenza; la *mediana* è il valore al di sotto del quale cade la metà dei dati; la *media* è la somma dei dati diviso il numero dei dati.

Esempio nella letteratura di riferimento: Huang (2014) utilizza gli indici di *media* e *mediana* per analizzare eventuali tendenze comuni nelle strategie di lettura in L2 da parte di un gruppo di studenti impegnati nel *think-aloud*.

- *INDICI DI VARIAZIONE.*

Indicano l'entità delle variazioni presenti in una serie di dati. I più comuni sono *l'intervallo di variazione*, *il percentile*, *la deviazione standard*.

L'intervallo di variazione rappresenta la differenza fra il dato più alto e quello più basso.

Il percentile è il livello di misura al di sotto del quale cade una determinata percentuale della distribuzione.

La deviazione standard rappresenta la distanza media dei dati dalla loro *media*.¹³⁰

Esempio nella letteratura di riferimento: Huang (2014) ricorre all'indice di *deviazione standard* per analizzare eventuali tendenze comuni nelle strategie di lettura in L2 da parte di un gruppo di studenti impegnati nel *think-aloud*.

Dopo aver rilevato gli indici che ci sembrano più interessanti per la nostra analisi, potremmo voler confrontare i risultati dei gruppi di studenti divisi per anni, per determinarne la significatività: per confrontare due gruppi, utilizzeremo il *test t*; se invece vogliamo confrontare le medie di più due o più gruppi, ricorriamo all'analisi della *varianza* (ANOVA), confrontando, cioè, la variabilità interna a questi gruppi con la variabilità tra i gruppi.

Oltre ad osservare la *varianza* tra le variabili, con le due procedure appena menzionate, è possibile analizzarne anche la *relazione* che intercorre tra di esse, in termini di forza, direzione e associazione. Adotteremo un coefficiente di correlazione compreso tra -1 e +1: un coefficiente alto indica che c'è una forte correlazione (ad esempio, in uno stesso gruppo di apprendenti, i risultati di un test sulla motivazione nello studio di una L2 potrebbero mostrare una forte correlazione con i risultati dei test di competenza nella L2); un coefficiente pari a 0 suggerisce che non ci sia relazione tra variabili; un coefficiente negativo suggerisce una relazione inversa.

Tutte le procedure di analisi statistica dei dati possono essere condotte utilizzando dei software specifici, come il già citato SPSS (nota n. 118, a pag. 149).

¹³⁰ Gli indici *media* e *deviazione standard* si usano quando i dati hanno una distribuzione normale. Nel caso di distribuzione non-normale si usano le misure di *mediana* e *percentili*.

3.3.1.2 Analisi qualitativa

L'analisi qualitativa dei dati presenta quattro aspetti caratterizzanti (Dörnyei, 2007: 243):

- (1) si tratta di un'analisi basata su dati linguistici;
- (2) il processo di ricerca (raccolta dati, analisi, interpretazione) è iterativo, non lineare;
- (3) vi è una tensione costante tra formalizzazione e intuizione;
- (4) può esserci una tensione tra l'adozione vs. l'assenza di una metodologia.

Dopo una prima codifica dei dati (cfr. 3.2.1.1), sarà necessaria una codifica 'di secondo livello', che va oltre la semplice etichettatura descrittiva dei segmenti di dati ritenuti rilevanti. Ad esempio, potremmo notare tutte le regolarità che abbiamo osservato nelle strategie di approssimazione degli apprendenti (osservando le loro verbalizzazioni in L1) e codificarle in grandi aree tematiche. Solitamente per questo tipo di analisi, si fa ricorso a software CAQDAS (Computer-Assisted Qualitative Data Analysis), ovvero software per gestire dati di tipo qualitativo. Per la presente analisi, abbiamo usato il software NVivo, utile per la concettualizzazione e codificazione di materiale empirico attraverso la creazione di *nodi* per poi individuare le unità minime di significato (approccio *Grounded*)¹³¹. Un ulteriore processo a questo livello di codifica può essere anche l'attribuzione di un ordine gerarchico tra i nodi.

In questa fase, il ricercatore potrà fare uso di vari strumenti di visualizzazione dei dati codificati (grafici, mappe, tabelle) che permettono di formulare riflessioni più strutturate.

Seguirà infine la fase di interpretazione dei dati, in cui si selezionano le tendenze più salienti e si propongono delle ipotesi per tentare di spiegare e comprendere meglio una data situazione osservata.

La maggior parte degli studi sulla comprensione di L2 che abbiamo citato nella prima parte di questo capitolo (3.1) offre analisi qualitative dei dati. A nostro avviso, tuttavia, l'integrazione dei due paradigmi (QUAL + QUAN) costituisce una scelta

¹³¹ Per approfondimenti sulla *Grounded Theory* si veda Glaser e Strauss (1967).

metodologica generalmente preferenziale, in quanto, un approccio può conferire un valore aggiunto all'altro, nella comprensione dei fenomeni a un livello più analitico e completo.

3.3.2 Applicazioni nell'ambito dell'IC

Nella ricerca nel campo dell'IC tra lingue affini a partire da testi scritti, prevale l'approccio qualitativo di cui abbiamo appena delineato i tratti caratterizzanti. Riteniamo, tuttavia, che sia davvero importante proporre delle analisi basate sull'integrazione dei due paradigmi, qualitativo e quantitativo.

Se consideriamo nel dettaglio i contributi relativi ai processi e alle strategie di comprensione scritta presentati precedentemente (cfr. 3.1.2 e 3.2.2), notiamo che tutti riportano osservazioni e ipotesi formulate in base ad analisi qualitative di:

- (1) le risposte a questionari pre- e post-lettura (Fiorenza, 2012);
- (2) le verbalizzazioni in L1 nella lettura di testi in L2 (Castagne, 2005; Bonvino *et al.*, 2011; Bonvino, 2014; Bonvino e Cortés Velásquez, 2015).

Si tratta di dati che avrebbero potuto subire un processo di “quantificazione”: Dörnyei (2007:270) riferisce del processo di “*quantitizing data*”, menzionato originariamente da Miles e Huberman (1994), utilizzato da molti ricercatori che hanno prodotto tabulazioni numeriche di alcuni aspetti dei propri dati.

Quindi, per ritornare ai questionari del punto (1), se volessimo verificare che le dinamiche osservate nel nostro gruppo di rispondenti ai questionari (ad esempio, del Laboratorio EuRom5 del 2012) non siano esclusive di quel gruppo di studenti, bensì rappresentative di una certa popolazione di apprendenti, potremmo misurare statisticamente la significatività dei dati sulle strategie, ricorrendo a un *test t* o un *test del Chi-quadrato*.

In merito al punto (2), invece, sarebbe interessante individuare gli indici della tendenza generale delle strategie di comprensione codificate, per scoprire eventuali tendenze comuni nelle verbalizzazioni degli apprendenti.

Il limite maggiore delle analisi nei contributi ai punti (1) e (2) è che in assenza di risultati statisticamente significativi, non è possibile generalizzare l'interpretazione di un fenomeno¹³².

È vero, tuttavia, anche l'inverso: gli eventuali punteggi e le percentuali ottenuti per mezzo di procedure statistiche non dovrebbero indurre a iper-generalizzare dei risultati, specie se basati su campioni non molto ampi.

Alla luce di quanto esposto finora, proponiamo, nella sezione sperimentale che segue (cap. 4 e 5) un'analisi che faccia emergere l'apporto positivo di un approccio metodologico misto (QUAN + QUAL), coadiuvato dall'ausilio di software dedicati, allo studio della comprensione in contesti di IC.

Concludiamo questo paragrafo ricordando i vantaggi e gli svantaggi di cui è necessario tenere conto quando si utilizzano software per l'analisi dei dati. Con Dörnyei (2007), riconosciamo sicuramente tra i meriti (a) la possibilità di esplorare i dati con maggiore velocità, (b) di fare uso di una capacità di memoria pressoché illimitata, (c) di codificare i dati in modo agevole e vario, (d) di ricercare con facilità corrispondenze e differenze tra codifiche (ad esempio, possiamo ricercare tutte le "x e le y", oppure tutte le "x tranne le x₁"), (e) di incrementare il livello di rigore nel trattamento dei dati.

I pericoli insiti nell'uso di tali programmi sono principalmente (a) la tendenza all'*iper-codifica*, causata dalla facilità con cui si possono creare nuove categorie, classi e nodi, (b) il rischio di perdere di vista il contesto in cui sono inseriti i dati, (c) il pericolo di perdere i dati salvati in formato elettronico, (d) la tendenza ad accumulare troppi dati, (e) la difficoltà di districarsi tra le potenzialità offerte dai software stessi.

Tenteremo di condurre l'analisi dei dati sperimentali tenendo a mente questi aspetti, con l'auspicio di mantenere un equilibrio proficuo per la buona riuscita della ricerca.

¹³² È importante precisare che i lavori citati non si pongono come generalizzazioni ma come osservazioni e riflessioni.

SEZIONE II

APPLICAZIONI E PROCESSI

Introduzione alla Sezione II

In questa seconda Sezione si descrivono nel Capitolo 4 il contesto, gli obiettivi e gli strumenti usati per la rilevazione e la codifica dei dati sperimentali, nonché l'analisi condotta in prospettiva quantitativa e qualitativa.

Nel Capitolo 5 si discutono le più rilevanti tendenze e dinamiche emerse, sia in termini di comprensione e organizzazione mentale dell'input da parte degli studenti, sia in termini di tipologie dei commenti del tutor.

Alla luce della presente analisi, nelle considerazioni finali riprendiamo le domande di ricerca iniziali, individuandone i limiti e delineando possibili direzioni future della ricerca.

Capitolo 4

SPERIMENTAZIONI CON I MATERIALI DI EUROM5

4.1. Laboratori EuRom5 presso il Centro Linguistico di Ateneo Roma Tre: il contesto

I dati raccolti nella presente ricerca si riferiscono alle registrazioni audio delle lezioni dei Laboratori di Intercomprensione con i materiali del progetto EuRom5¹³³, svolti presso il Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'Università Roma Tre, negli anni 2014, 2015 e 2016. Lo scopo dei Laboratori è di guidare gli studenti in un percorso che permetta loro di arrivare a comprendere testi scritti in 5 lingue romanze: portoghese, spagnolo, catalano, francese e italiano. Non sono previste, pertanto, attività di produzione né scritta né orale nelle lingue target.¹³⁴

Tali laboratori sono svolti in modalità *blended*, poiché oltre agli incontri in classe (20 ore), è previsto che gli studenti svolgano circa 20 ore di lavoro a casa, leggendo alcuni testi non affrontati in classe o svolgendo attività assegnate dal tutor caricate sulla piattaforma Moodle del CLA¹³⁵.

In classe, gli studenti hanno avuto modo di lavorare sui testi del manuale EuRom5 e di svolgere alcuni task specifici, guidati dal tutor. Il tutor è un docente universitario esperto delle pratiche di IC: ha conseguito un dottorato di ricerca in tale ambito, è autore di varie pubblicazioni sul tema ed ha seguito un training specifico in IC, assistendo a varie lezioni e corsi di formazione. Di madrelingua spagnola (Colombia),

¹³³ Cfr. 2.3.3.

¹³⁴ Come ricordato in precedenza (cfr. 2.3.3), la metodologia EuRom5 prevede un approccio induttivo alla comprensione plurilingue, e, allo stesso tempo, vi è ampio ricorso alla verbalizzazione: gli studenti sono invitati a 'pensare a voce alta', condividendo con la classe il loro percorso di comprensione dei testi plurilingui.

¹³⁵ I Laboratori in esame sono oggetto di varie ricerche, frutto della stretta collaborazione tra i membri dell'Équipe EuRom5, coordinata dalla professoressa Elisabetta Bonvino. I vari componenti dell'équipe hanno partecipato a vario titolo ai Laboratori (tutor, osservatori, coordinatori), sviluppando linee di ricerca parallele nel campo dell'IC (cfr. tra gli altri Cortés Velásquez, 2015, 2016).

possiede in italiano una competenza assimilabile al livello C2 del QCER. Nel Laboratorio utilizza l'italiano come lingua di comunicazione con gli studenti.

Gli studenti coinvolti nei Laboratori, in totale n. 49, provengono da varie facoltà (Lettere e Filosofia, Geologia, Ingegneria, ecc.). La maggioranza, parlante di italiano come L1, ha studiato almeno una L2, a vari livelli¹³⁶.

Riportiamo, a titolo esemplificativo, il testo portoghese 1A “*Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu*”, come si presenta nel manuale nella versione senza e (fig. 1) con gli aiuti alla comprensione¹³⁷ (fig. 2).

In successione compaiono tre tabelle con i testi del manuale EuRom5 affrontati nei Laboratori, divisi per i tre anni. In rosso abbiamo messo in evidenza i testi oggetto di trascrizione e analisi della presente ricerca.¹³⁸ All'interno delle tabelle, sono riportati i codici di ogni testo affrontato a lezione, come indicato nel manuale EuRom5: i numeri rappresentano il numero progressivo dei testi (da 1 a 20) per ogni lingua; le lettere “A”, “B” e “C” vicino ai numeri dei testi indicano la tranches (o blocco) di appartenenza. Come specificato anche nel manuale, i testi della tranches A consistono in testi lunghi dalle 100 alle 200 parole; i testi della tranches B, dalle 200 alle 300 parole; i testi della tranches C, dalle 300 alle 400 parole.¹³⁹

¹³⁶ Tutti i partecipanti ai laboratori, nel corso dei tre anni, hanno compilato dei questionari conoscitivi elaborati dall'équipe EuRom5, e hanno svolto dei test linguistici per rilevare il livello di conoscenze linguistiche relativamente alle lingue del progetto, in entrata e in uscita.


¹³⁷ Tutti i testi analizzati si trovano nell'Appendice 2.

¹³⁸ La lezione, lo ricordiamo, consiste nella lettura e comprensione di testi scritti in quattro lingue romanze (cfr. 2.3.3.1). I testi vengono affrontati in sequenza, dedicando circa 20 minuti alla comprensione di ciascuno di essi.

¹³⁹ Le quattro lingue sono talvolta abbreviate con le lettere “P” (portoghese), “E” (spagnolo), “C” (catalano) e “F” (francese).

Português 1A

P	E	C	I	F
Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu	Un bebé ha nacido en una ambulancia en la carretera de Viseu	Un nadó ha nascut en una ambulancia a la carretera de Viseu	Un bambino è nato in ambulanza sulla strada di Viseu	Un bébé est né dans une ambulance sur le chemin de Viseu



1 Uma criança do sexo masculino nasceu hoje, cerca
2 das 12h00, numa ambulância dos bombeiros de
3 Resende, a cerca de 12 quilómetros de Viseu, quando
4 se dirigia para o Hospital São Teotónio.
5 Desde que a maternidade do Hospital de Lamego – a
6 mais próxima de Resende – encerrou, há cerca de um
7 ano, os Bombeiros Voluntários locais já deram
8 assistência a cinco partos, segundo o comandante
9 José Ângelo.
10 Destes cinco partos, quatro ocorreram dentro das
11 ambulâncias dos bombeiros de Resende e um, porque
12 as circunstâncias “o permitiram”, teve lugar, com
13 assistência dos bombeiros, no centro de saúde local.
14 O de hoje ocorreu em plena A24, passavam cinco
15 minutos do meio-dia, depois de uma viagem que teve
16 início em Ovadas de Baixo, no concelho de Resende.

www.publico.pt - 19/09/2007
122 palavras

fig. 1 – Testo EuRom5 senza aiuti alla comprensione.

1A Português

1 Uma criança do sexo masculino nasceu **hoje, cerca**
2 **das** 12h00, numa ambulância dos **bombeiros** de [§24.4]
3 Resende, a cerca de 12 quilómetros de Viseu, quando
4 se dirigia para o Hospital São Teotónio.
5 **Desde que** a maternidade do Hospital de Lamego – a
6 **mais** próxima de Resende – **encerrou**, há cerca de um [§24.4]
7 ano, os Bombeiros Voluntários locais **já deram**
8 assistência a cinco **partos, segundo** o comandante [§26.1.5]
9 José Ângelo.
10 **Destes** cinco partos, quatro **ocorreram dentro das** [§13.2]
11 ambulâncias dos bombeiros de Resende e um, porque
12 as circunstâncias “o permitiram”, **teve lugar, com**
13 assistência dos bombeiros, no centro de saúde local. [§24.4]
14 **O de hoje** ocorreu em plena A24, passavam cinco
15 minutos do meio-dia, depois de uma viagem que teve [§26.1.5]
16 início em Ovadas de Baixo, no **concelho** de Resende.

quando [eta] se dirigia
S V













P	há	um ano
E	hace	...
C	fa	...
I	...	fa
F	il y a	...


O de hoje	ocorreu	em plena A24
S	V	O
passavam	cinco minutos	do meio-dia
V	S	

os Bombeiros Voluntários locais	já	deram assistência	a cinco partos
S		V	O

	P	E	C	I	F
1	hoje	hoy	avui	oggi	aujourd'hui
1	cerca das	cerca de las	cap a les	circa alle	vers
2	bombeiros	bomberos	bombers	pompieri	pompiers
5	Desde que	Desde que	Des que	Da quando	Depuis que
6	mais	más	més	più	plus

fig. 2 – Testo EuRom5 con aiuti alla comprensione (parte).

ANNO LABORATORIO				
2014	1A	1A	1A	1A
	3A	2A	2A	2A
	10B	8B	8B	8B
	17C	12B	10B	17C
		17C	15C	20C
ANNO LABORATORIO				
2015	1A	1A	1A	1A
	3A	2A	18C	2A
	20C	12B		9B
		17C		17C
				20C
ANNO LABORATORIO				
2016	1A	1A	1A	1A
	12B		5A	17C
	17C		19C	18C
	16C			

 In rosso compaiono i 16 testi affrontati nelle lezioni, le cui registrazioni sono state trascritte (Appendice 1) e analizzate nella presente ricerca.

Abbiamo selezionato tutti i testi iniziali (12) e alcuni testi finali (4) lavorati in classe, per osservare eventuali differenze nella gestione dell'input e dell'interazione, tra le prime lezioni e quelle finali.

Il motivo per cui i testi finali sono in numero minore rispetto a quelli iniziali è dovuto ai limiti temporali imposti dalla ricerca, pertanto si è reso necessario operare una selezione che fosse il più possibile bilanciata circoscritta e rappresentativa della realtà del contesto in esame: poiché i testi finali sono più lunghi di quelli iniziali (quasi 3 volte più lunghi), abbiamo optato per un rapporto di 1:3 (ad ogni testo finale ne corrispondono tre di livello iniziale).

I titoli dei testi analizzati sono i seguenti:

- Lingua portoghese:
 - (1A) “*Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu*” [122 parole].
 - (17C) “*Pode a ordem com que saímos do ventre materno influenciar a inteligência, o carácter e até o sucesso profissional? Um estudo reacende o debate*” [340 parole].
- Lingua spagnola:
 - (1A) “*Lucian Freud nos desnuda. El Museo de La Haya presenta una gran retrospectiva*” [132 parole].
 - (17C) “*El tigre agoniza en India. La población del felino ha caído un 60% en cinco años*” [345 parole].
- Lingua catalana:
 - (1A) “*Enterren en una capsa de patates Pringles les cendres del seu dissenyador*” [108 parole].
 - (15C) “*Un aviador alemany reconeix haver abatut l'avió de Saint-Exupéry*” [317 parole].
- Lingua francese:
 - (1A) “*Enceint, enfin*” [96 parole].
 - (20C) “*L'identité de la Joconde enfin établie. Un manuscrit de 1503 découvert à Heidelberg permet d'écarter les thèses fantaisistes accréditées au fil des siècles*” [396 parole].

4.2 Obiettivi, metodologia e fasi della ricerca

4.2.1 Obiettivi

L'obiettivo generale del nostro progetto di ricerca è individuare i tratti peculiari che definiscono le strategie di comprensione scritta in contesti di didattica dell'IC, a partire da sperimentazioni con apprendenti di lingue romanze.

Come ricordato in precedenza (cfr. Introduzione), ci siamo posti i seguenti obiettivi specifici: (1) mappare le strategie di comprensione scritta di studenti e tutor, nelle sessioni dei Laboratori di IC con i materiali EuRom5; (2) avanzare ipotesi sul processo di apprendimento plurilingue di un campione di apprendenti; (3) affinare gli strumenti di ricerca per l'IC scritta. Da ciascuno di questi obiettivi scaturiscono delle domande di ricerca, che riportiamo in modo sintetico:

- Possiamo definire un set specifico di strategie di (inter)comprensione con EuRom5? Tali strategie variano a seconda delle lingue target e/o della difficoltà dei testi letti? Rileviamo delle tappe di (inter)comprensione e/o delle sequenze regolari nei nostri dati? Come si comporta il 'buon' lettore? Quali strategie utilizza il tutor per guidare gli studenti nella comprensione?
- Quali ipotesi possiamo formulare in merito al '*roman commun mental*' (Simone, 1997) degli apprendenti? Come immaginiamo sia organizzata la loro interlingua (IL)?
- Il presente studio può contribuire ad affinare gli strumenti di ricerca nell'ambito dell'IC, in particolare nel campo dei percorsi con i materiali e la metodologia EuRom5?

4.2.2 Metodologia e fasi

L'impianto sperimentale è organizzato nelle seguenti fasi:

1. Impostazione delle sperimentazioni nei tre anni del Laboratorio di IC presso il CLA dell'Università degli studi Roma Tre.
2. Raccolta e archiviazione su supporto audio delle registrazioni svolte in classe durante le lezioni, per un totale di 42 ore, 56 minuti e 26 secondi. Del totale, 16 ore e 28 minuti riguardano il lavoro di comprensione del testo pertinente per il nostro lavoro. Per la registrazione dei dati orali, abbiamo utilizzato un registratore audio che abbiamo posizionato sulla cattedra dell'insegnante, all'inizio delle lezioni (durata circa due ore ciascuna). Talvolta, abbiamo usato più registratori contemporaneamente, posizionati in vari punti dell'aula. Ad esempio, quando è stato richiesto agli studenti di lavorare a coppie, abbiamo posto un registratore tra due studenti, per raccogliere i loro commenti sul task che stavano svolgendo.
3. Realizzazione del Corpus ICIT5 (si veda la tabella 1 sotto per le caratteristiche del corpus).

Ogni file audio corrispondente alle lezioni registrate è stato denominato riportando la lingua, il codice del testo, l'anno del laboratorio. Ad esempio: PT_1A_2014, indica il testo portoghese 1A affrontato nel Laboratorio dell'anno 2014.

Gli estratti delle lezioni sono stati selezionati in base ai seguenti criteri¹⁴⁰:

- rappresentatività delle strategie di comprensione messe in atto dagli studenti/suggerite dal tutor nelle 4 lingue target del Laboratorio;
- rappresentatività delle strategie di comprensione messe in atto dagli studenti/suggerite dal tutor nei 3 anni del Laboratorio;

¹⁴⁰ Sinclair (2004) ha evidenziato la difficoltà di ricreare le corrette proporzioni in un corpus, poiché “no corpus, no matter how large, how carefully designed, can have exactly the same characteristics as the language itself [...]”.

- rappresentatività delle strategie di comprensione messe in atto dagli studenti/suggerite dal tutor nei testi iniziali;
- rappresentatività delle strategie di comprensione messe in atto dagli studenti/suggerite dal tutor nei testi finali.

4. Elaborazione delle metodologie di analisi:

- Annotazione delle stringhe contenenti riferimenti all'uso di strategie di comprensione del testo (fig. 3). Ogni stringa è stata associata a una categoria di strategie (cfr. § 4.4). Il procedimento è stato applicato a tutti i turni di parola del tutor e degli studenti a nostro avviso rilevanti e significativi.

Per l'annotazione delle stringhe abbiamo utilizzato il software per l'analisi qualitativa dei dati linguistici NVivo 11 Pro (fig. 3).

Abbiamo adottato un approccio integrato *corpus-based/corpus-driven*¹⁴¹, poiché per l'annotazione delle strategie di comprensione ci siamo basati su categorie pre-esistenti (cfr. 2.2), ma, allo stesso tempo, le categorie che abbiamo codificato rimandano talvolta a strategie specifiche emerse nei nostri testi.

- Trasposizione in griglie di parti significative del campione (cfr. 4.5).

Riteniamo utile riportare anche una sintesi delle ipotesi di ricerca che hanno guidato la realizzazione del presente lavoro. Innanzitutto, ipotizziamo l'esistenza di specifiche strategie di (inter)comprensione, che potrebbero mostrare una variazione (in qualità e quantità) a seconda della lingua target proposta nel laboratorio e della complessità del testo affrontato. La rilevazione di tali strategie costituirebbe un contributo per comprendere meglio le dinamiche di gestione dell'input scritto plurilingue.

Inoltre, prevediamo che gli apprendenti elaborino un loro sillabo interno in continuo aggiornamento, caratterizzato da tappe e sequenze in parte regolari. Sebbene l'esistenza di tali tappe e sequenze sia già nota nella letteratura di riferimento (cfr. Introduzione), la nostra ipotesi in merito è che l'analisi dei dati del nostro campione

¹⁴¹ Cfr. Tognini-Bonelli (2001).

mostri la necessità di adottare una prospettiva teorica che tenga conto della complessità del fenomeno osservato.

Infine, riteniamo che la creazione di un corpus ad hoc (Corpus ICIT5), l'utilizzo di un particolare sistema di trascrizione del parlato e l'ausilio di software per l'analisi qualitativa e quantitativa dei dati costituiscano un contributo valido e innovativo per ricerche e approfondimenti nel campo dell'IC nonché della lettura in L2.

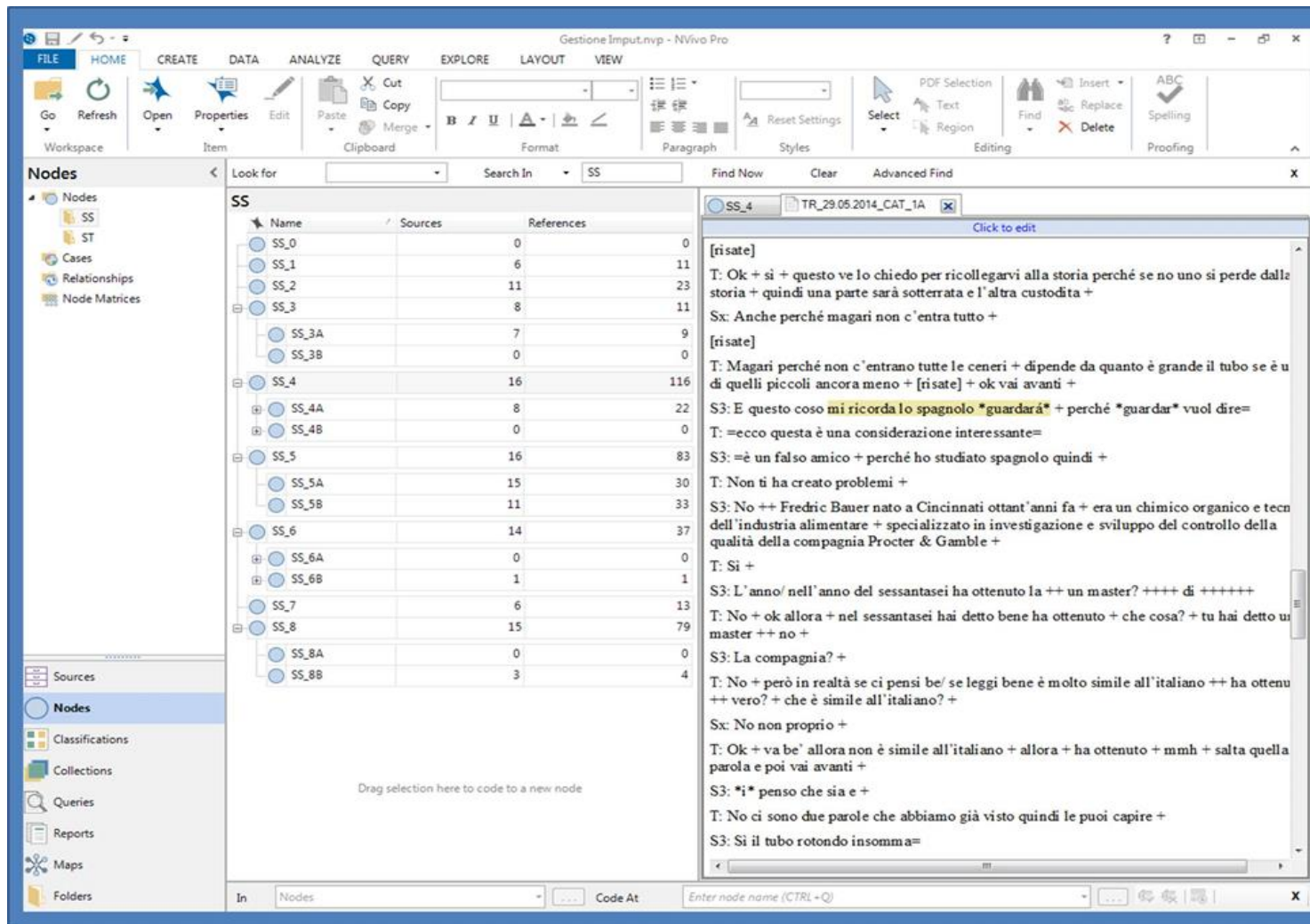


fig. 3 – Screenshot dell'ambiente di lavoro NVivo 11 Pro.

CORPUS ICIT5	
TOT. ORE REGISTRATE	hh:mm:ss 42:56:26
TOT. ORE LAVORO SUI TESTI	16:28:05
TOT. ORE TRASCRIZIONE (LAVORO SUI TESTI)	6:00:53
Scopo:	
Mappare la tipologia di commenti ‘strategici’ di studenti e tutor prodotti durante la comprensione di alcuni testi scritti del manuale EuRom5 (cfr. sopra). Tale mappatura sarà utilizzata per analizzare i percorsi di gestione dell’input plurilingue, a livello di comprensione e apprendimento delle LT.	
Lingua interazione	Italiano, con elementi da altre LS
Tipologia lingua	Orale (62,5 %) e scritta (37,5 %)
Durata audio	6 ore, 53 secondi
Numero trascrizioni¹⁴²	16
Numero parole trascrizioni	ca. 44500
Contesto di interazione	Accademico: sessioni in presenza dei Laboratori di IC con EuRom5
Partecipanti Laboratori	1 tutor, 49 studenti (ca. 20/25 ogni anno)
Partecipanti interazioni	1 tutor, 1/più studenti
Anni	2014/2015/2016
Luogo	CLA dell’Università Roma Tre
Presa di turno	Regolata (dal tutor)

tab. 1 – Composizione del Corpus ICIT5.

¹⁴² Le trascrizioni delle interazioni analizzate sono riportate nell’Appendice 1.

Per agevolare la lettura dei dati, abbiamo suddiviso l'analisi in due parti, una riguardante le strategie di comprensione suggerite dal tutor e l'altra riguardante le strategie di comprensione messe in atto dagli studenti.

Di seguito verranno discusse in dettaglio.

Analisi (Parte 1) – Le strategie del tutor

Gli interventi del tutor sono stati categorizzati per tipologia di strategia suggerita/adottata, secondo la codifica che riportiamo nella tabella sotto (tab. 2, § 4.4.1).

Come già reso noto in precedenza (cfr. Introduzione alla Sezione II), abbiamo utilizzato la denominazione di 'strategie' in virtù del fatto che gli interventi considerati, seppur in forma di commenti generali o *feedback*, sono comunque formulati in un'ottica di *problem-solving*, quindi classificabili come 'strategici'.

Lo scopo di tale analisi è di quantificare la frequenza delle strategie utilizzate, per riflettere sui motivi sottostanti alle tendenze emergenti. In pratica, dopo aver osservato la distribuzione delle varie strategie, ci siamo chiesti se il ricorso a specifiche strategie fosse in qualche modo connesso al tipo di testo, alla lingua, all'anno di laboratorio, e quali ricadute ciò potesse avere per lo studente-lettore plurilingue (§ 4.6.1).

Analisi (Parte 2) – Le strategie dell'apprendente.

Gli interventi degli studenti sono stati categorizzati per tipologia di strategia adottata, secondo la codifica che riportiamo nella tabella sotto (tab. 3, § 4.4.2).

L'analisi delle trasposizioni in L1 (italiano)¹⁴³ e dei commenti degli studenti relativi ai testi nelle varie L2 del progetto ha lo scopo di evidenziare tre aspetti:

1. il livello di comprensione generale di ogni singolo testo;
2. le strategie attivate per comprendere i testi del campione;
3. le strategie attivate per risolvere specifici problemi di comprensione (§ 4.5).

¹⁴³ Cfr. 2.3.3.3.

Questi aspetti sono stati considerati alla luce di due variabili, ovvero la lingua target (portoghese, spagnolo, catalano, francese), e lo stadio di lavorazione del testo, a seconda che si trattasse dello stadio iniziale (testi della tranche “A”, affrontati alla prima lezione del laboratorio) o finale (testi della tranche “C”, affrontati nelle ultime lezioni del laboratorio).

Per indagare il primo aspetto (il livello di comprensione generale di un testo), abbiamo osservato la proporzione tra il numero di parole del testo fonte e il numero di elementi che hanno creato problemi. In questo modo abbiamo potuto riflettere sul grado di trasparenza del testo fonte, alla luce delle due variabili sopra menzionate, ovvero la lingua target e il livello dei testi (§ 4.6.2, tab. 1a – 1e). Inoltre rilevando quali elementi sono effettivamente problematici per la comprensione per gli studenti italofofoni, abbiamo potuto constatare anche se il manuale contiene o meno tutti gli aiuti che si sono rivelati necessari al nostro campione.¹⁴⁴

Per indagare il secondo aspetto (le strategie di comprensione dei testi), abbiamo formulato un mappatura delle strategie di comprensione messe in atto dagli studenti, operando delle categorizzazioni a livello di strategie cognitive e metacognitive. All’interno delle stesse abbiamo individuato delle strategie più dettagliate (ascolto, ricorso al contesto, ecc.), analizzando il numero di occorrenze a seconda della lingua del testo, il livello del testo e l’anno di laboratorio (§ 4.6.2, tab. 2 e 3).

Per indagare il terzo aspetto (le strategie attivate per risolvere un problema di comprensione), abbiamo individuato tutte le varie realizzazioni di ogni singolo elemento problematico. Inoltre abbiamo osservato i tentativi che lo studente ha messo in atto per arrivare alla comprensione, quindi le strategie di comprensione a cui ha fatto ricorso.

¹⁴⁴ Come è noto, gli ausili alla comprensione presenti nel manuale EuRom5 sono pensati per un pubblico plurilingue, tuttavia, riteniamo che fornire un ‘filtro’ degli aspetti più o meno problematici specifici per gli studenti italofofoni possa costituire un valido aiuto anche per la futura formazione dei tutor della metodologia EuRom.

L'uso di un particolare sistema di rappresentazione della lingua parlata (griglie G.A.R.S.)¹⁴⁵ ci ha permesso di presentare un estratto significativo di tale processo di approssimazione alla comprensione di testi plurilingui, e osservare chiaramente quali elementi della lingua target vengano 'aggiustati' progressivamente, nelle varie riformulazioni (§ 4.5).

4.3. Strumenti

Abbiamo analizzato i dati del nostro Corpus con l'ausilio del software professionale¹⁴⁶ per l'analisi qualitativa "NVivo" (versione 11 Pro). Questo ha permesso la ricerca di patterns, l'individuazione di tratti salienti e delle caratteristiche principali del nostro set di dati. Disponendo di dati eterogenei e non strutturati, abbiamo potuto compiere analisi su più livelli, facendo interagire i "nodi", secondo un flusso circolare e ricorsivo. Dopo aver inserito i file audio contenenti le trascrizioni delle sessioni del Laboratorio di nostro interesse, all'interno di ogni testo, sono state individuate le stringhe contenenti le strategie di comprensione del tutor e degli studenti. Ogni strategia è stata codificata secondo lo schema di codificazione delineato ai fini della presente ricerca (cfr. 4.4), creando una serie di nodi ramificati per livelli di specificità concettuale e speculari sull'asse studenti/tutor (cfr. fig. 3, sopra). Ad esempio, la strategia 'ascolto', sia per gli studenti che per il tutor, si suddivide in 'ascolto singolo' e 'ascolto multiplo'.

Dal punto di vista degli studenti, l'ascolto singolo consiste nella richiesta di ascoltare la pronuncia dell'elemento non compreso (in L2), come nel seguente estratto:

Estratto da <i>Trascrizione 1</i> – Esempio della Strategia Studente 'ascolto singolo'
S: Com'è che si pronunciava?
T: *encerrou*

¹⁴⁵ Cfr. 3.2.5.

¹⁴⁶ Contrariamente a quanto previsto nella fase di progettazione delle sperimentazioni, non abbiamo avuto necessità di ricorrere anche al software per l'analisi quantitativa "SPSS", poiché le funzioni di NVivo si sono rivelate sufficienti per rispondere alle nostre domande di ricerca.

L'ascolto multiplo invece consiste nella richiesta di riascoltare la pronuncia di una porzione più ampia di testo, oltre il singolo elemento. Dal punto di vista del tutor, invece, la stessa strategia ha gli stessi valori, ma non si presenta sottoforma di richiesta di ascolto, bensì viene suggerita in modo più o meno esplicito. Come mostrato nell'estratto seguente, ad esempio, il tutor decide di ripetere non solo l'elemento problematico per lo studente (*trata*), bensì tutta la frase (*no trata de conseguir un parecido*), mettendo in atto la strategia che abbiamo codificato 'ascolto multiplo':

Estratto da <i>Trascrizione 4</i> – Esempio della Strategia Tutor 'ascolto multiplo'
S4: quindi i personaggi che si mostrano più vulnerabili + nella sua opera Freud ++++ non +++++ non pensa? cioè non tratta=
T: =*no trata de conseguir un &parecido&*

L'utilizzo di NVivo ha consentito di visualizzare in modo rapido e puntuale sia la distribuzione delle frequenze delle strategie (aspetto quantitativo), sia il comportamento e la configurazione delle strategie su diversi livelli di variabili (aspetto qualitativo): attori (tutor/studenti), annualità (2014/2015/2016), lingue target (portoghese, spagnolo, catalano, francese), livello del testo (iniziale/finale).

Per mostrare il lavoro di comprensione e ricostruzione dei testi plurilingui svolto dagli studenti, in interazione con il tutor, alcuni estratti dal nostro corpus sono stati trascritti utilizzando la tecnica di trascrizione in griglie, di cui abbiamo già parlato nel capitolo 3: si tratta di un dispositivo per la trasposizione della lingua parlata sviluppato da Claire Blanche-Benveniste e il Group Axiis de Recherches en Syntaxe (G.A.R.S.) che finora è stato utilizzato principalmente per analizzare la lingua parlata francese e italiana nella sua dimensione sintattica e lessicale (cfr. ad esempio, Bonvino *et al.*, 2009). Questa rappresentazione permette di visualizzare lo sviluppo del testo orale sugli assi sintagmatico e paradigmatico, ma anche di individuare il manifestarsi di specifici processi cognitivi tipici della produzione orale.¹⁴⁷

¹⁴⁷ Si veda la nota 162, in § 4.5.

4.4. Codifica delle strategie

Dopo aver trascritto le registrazioni selezionate, abbiamo individuato le strategie utilizzate dal tutor (§ 4.4.1) per gestire la comprensione del testo scritto, e quelle utilizzate dagli studenti (§ 4.4.2). Per garantire omogeneità, abbiamo codificato lo stesso numero (n. 9) di strategie e la stessa tipologia per gli studenti e per il tutor: ‘ripetizione’, ‘approccio globale’, ‘approssimazione’, ‘ascolto’, ‘trasparenza’¹⁴⁸, ‘contesto’, ‘guessing/inferenza’, ‘resourcing’ e ‘meta’. Come si noterà, alcune strategie comprendono delle sotto-categorie (come l’ascolto ‘singolo/multiplo’ di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente).

La codifica delle strategie è avvenuta integrando due tipi di approccio (cfr. § 3), l’approccio *corpus-based* e l’approccio *corpus-driven*, poiché per l’annotazione delle strategie di comprensione ci siamo basati su categorie pre-esistenti (cfr. 2.2), ma, allo stesso tempo, le categorie che abbiamo codificato rimandano talvolta a strategie specifiche emerse nei nostri testi. Dalla prospettiva *corpus-based*, abbiamo considerato la presenza/assenza delle strategie cognitive e metacognitive individuate in Oxford (2011) e Cyr (1996), le cui definizioni rimandano alle ricerche di O’Malley e Chamot (1990), Oxford (1990) e Rubin (1989), rielaborandole e adattandole al nostro contesto di ricerca.

Dalla prospettiva *corpus-driven*, invece, abbiamo potuto notare che l’esplorazione del corpus ci ha suggerito l’esistenza di strategie non previste dall’analisi della letteratura di riferimento. Ad esempio, è emerso che la strategia ‘trasparenza’ si può presentare sottoforma di trasparenza lessicale o sintattico-testuale. Dalla prospettiva dello studente, un esempio di strategia ‘trasparenza lessicale’ è dato dal momento in cui riferisce di aver inferito il significato di una parola grazie alla somiglianza fonologica e/o morfologica con una parola simile nella propria L1 (esempio A); un esempio di ‘trasparenza sintattico-testuale’ suggerita dal tutor consiste nel guidare lo studente nel notare una somiglianza nella combinazione delle parole tra la propria L1 (o altre L2 conosciute) e la struttura nella lingua target (esempio B):

¹⁴⁸ Ricordiamo che la trasparenza non è una strategia di per sé, bensì qui intendiamo il ricorso alla stessa in chiave strategica. Stesso discorso vale per l’ascolto.

Esempio A	Esempio B
S: Perché mi ricordava il verbo 'serrare' in italiano + quindi serrato chiuso	T: Ok che cosa manca? Che cos'è? Che cosa potrebbe essere quella parola? Che ci vuole qui?

4.4.1. Le strategie del tutor

Si riportano nella tabella sotto (tab. 2) i commenti e i *feedback* strategici¹⁴⁹ formulati dal tutor, nell'interazione con gli studenti, durante il lavoro di comprensione dei testi EuRom5 affrontati nei Laboratori in esame.

Nella prima colonna abbiamo inserito un codice identificativo per snellire il lavoro di etichettatura nel corpus ("ST" sono le iniziali di "Strategie Tutor"); nella seconda colonna compare la definizione della strategia e, infine, nella terza colonna, si riporta una breve descrizione della stessa.

STRATEGIE DI COMPrensIONE - TUTOR (ST)		
CODICE	DEFINIZIONE	DESCRIZIONE
ST_0	RIPETIZIONE	Il tutor ripete o chiede di ripetere lo stesso elemento/passaggio (in L1).
ST_1	APPROCCIO GLOBALE	Il tutor riformula o chiede di riformulare a parole proprie/ fa una sintesi/ riassume quanto letto e/o detto in precedenza. L'informazione (data o attesa) è "completa".

¹⁴⁹ Ricordiamo che abbiamo utilizzato la denominazione di 'strategie' in virtù del fatto che gli interventi considerati, seppur in forma di commenti generali o feedback, sono comunque formulati in un'ottica di problem-solving, quindi classificabili come 'strategici'.

ST_2	APPROSSIMAZIONE ¹⁵⁰	Il tutor fornisce o chiede di fornire una trasposizione in L1, proponendo/accettando una versione non "completa".
ST_2A	formale	Mancano elementi formali.
ST_2B	concettuale	Mancano elementi concettuali.
ST_3	ASCOLTO	Il tutor propone di ascoltare (o ripete enfatizzando) la pronuncia dell'elemento non compreso (in L2).
ST_3A	singolo	Elemento singolo.
ST_3B	multiplo	Oltre il singolo elemento (es. frase intera/passaggio).
ST_4	TRASPARENZA ¹⁵¹	Il tutor suggerisce di inferire il significato di uno o più elementi grazie alla somiglianza con un elemento di una lingua già conosciuta.
ST_4A	lessicale ¹⁵²	Somiglianza fonologica e/o morfologica.
ST_4B	sintattico-testuale ¹⁵³	Somiglianza strutturale (combinazione parole e/o struttura frase/testo).

¹⁵⁰ Rientra in questa categoria anche il suggerimento del tutor (tipico della metodologia EuRom) di "saltare" alcune parole che a prima vista non sono comprese.

¹⁵¹ Ricordiamo che la trasparenza non è una strategia di per sé, bensì qui intendiamo il ricorso alla stessa in chiave strategica.

¹⁵² Rientra in questa categoria il suggerimento di segmentare le parole a prima vista poco comprese. Si tratta quindi, in primo luogo, di un'operazione *bottom-up*, di analisi del testo.

¹⁵³ Rientra in questa categoria la strategia della 'parola fantasma' suggerita in EuRom5 (2011:60).

ST_5	CONTESTO	Il tutor suggerisce di inferire il significato di uno o più elementi grazie a conoscenze sull'argomento.
ST_5A	extra-testuale	Conoscenze extra-testuali o enciclopediche.
ST_5B	testuale	Conoscenze ricavate dal testo.
ST_6	GUESSING/INFERENZA ¹⁵⁴	Il tutor suggerisce di inferire il significato di uno o più elementi grazie al processo di analisi e/o ipotesi sul testo.
ST_6A	lessicale ¹⁵⁵	Riguardo elementi fonologici e/o morfologici.
ST_6B	sintattico-testuale ¹⁵⁶	Riguardo elementi sintattici (combinazione parole, struttura frase/testo) e grafici (punteggiatura, tipo carattere).
ST_7	RESOURCING	Il tutor fornisce la soluzione al problema di comprensione e/o ricorre a fonti esterne (consulta aiuti sul manuale).
ST_8	"META"	Il tutor suggerisce/richiede informazioni circa il processo di comprensione.

¹⁵⁴ Questa strategia si differenzia dalla ST_4 perché manca un riferimento esplicito alla somiglianza con un altro elemento della propria L1/altra lingua.

¹⁵⁵ Rientra in questa categoria il suggerimento di segmentare le parole a prima vista poco comprese. Si tratta quindi, in primo luogo, di un'operazione *bottom-up*, di analisi del testo.

¹⁵⁶ Rientra in questa categoria la strategia della 'parola fantasma' suggerita in EuRom5 (2011:60).

ST_8A	metacognitiva	Riguardo il processo di comprensione in generale (valutazione livello comprensione, identificazione del problema).
ST_8B	metalinguistica	Riguardo il processo di comprensione degli elementi linguistici (riflessioni sulla lingua target, sulle lingue romanze, sulle lingue non romanze, sulla propria L1, sui dialetti).

tab. 2 – Le strategie del tutor

Per agevolare la lettura dei dati, riportiamo di seguito un esempio di ciascuna strategia estratto dal nostro corpus:

Codice	Definizione	Esempio nel Corpus ICIT5
ST_0	Ripetizione	<i>“Un'altra volta”</i>
ST_1	Approccio globale	<i>“C'è un fatto generale e dobbiamo collegarlo sempre a questo fatto. Qual era?”</i>
ST_2	Approssimazione	<i>“Salta”</i>
ST_2A	Approssimazione formale	<i>“Va be', chiamiamolo contenitore”</i>
ST_2B	Approssimazione concettuale	<i>“Lasciamo questo verbo”</i>
ST_3	Ascolto	<i>“Questo si legge *ENCERROU*”</i>
ST_3A	Ascolto singolo	<i>“*PARECIDO* che potrebbe essere?”</i>
ST_3B	Ascolto multiplo	<i>“*No trata de conseguir un parecido*”</i>
ST_4	Trasparenza	<i>“Prova a scomporla”</i>
ST_4A	Trasparenza lessicale	<i>“E questo *plena* che sarà?”</i>

ST_4B	Trasparenza sintattico-testuale	<i>“*los felinos* in pericolo di estinzione”</i>
ST_5	Contesto	<i>“Come significato nella storia che vuol dire questo?”</i>
ST_5A	Contesto extra-testuale	<i>“È credibile che un bambino sia nato in un’ambulanza?”</i>
ST_5B	Contesto testuale	<i>“A che cosa servono questi ventimila yuan?”</i>
ST_6	Guessing/Inferenza	<i>“Oppure cosa si poteva usare?”</i>
ST_6A	Guessing/Inferenza lessicale	<i>“Lo vogliamo chiamare in un altro modo...come si può dire?”</i>
ST_6B	Guessing/Inferenza sintattico-testuale	<i>“Che cosa potrebbe essere quella parola che ci vuole qui?”</i>
ST_7	Resourcing	<i>“*Parecido* è somiglianza”</i>
ST_8	“Meta”	<i>“Perché hai capito *capsa*?”</i>
ST_8A	Metacognitiva	<i>“Sei arrivata a un sacco di cose velocemente”</i>
ST_8B	Metalinguistica	<i>“Quindi è un inciso”</i>

4.4.2. Le strategie degli studenti

Si riportano nella tabella sotto (tab. 3) le strategie di gestione dell’input plurilingue utilizzate dagli studenti, nell’interazione con il tutor, durante il processo di comprensione dei testi di EuRom5.

Come per le strategie del tutor, nella prima colonna della tabella abbiamo inserito un codice identificativo per snellire il lavoro di etichettatura nel corpus (“SS” sono le iniziali di “Strategie Studente”); nella seconda colonna compare la definizione della strategia e, infine, nella terza colonna, si riporta una breve descrizione della stessa.

STRATEGIE DI COMPrensIONE DEGLI STUDENTI (SS)		
CODICE	DEFINIZIONE	DESCRIZIONE
SS_0	RIPETIZIONE	Lo studente ripete lo stesso elemento/passaggio (in L1).
SS_1	APPROCCIO GLOBALE	Lo studente riformula a parole proprie/ fa una sintesi/ riassume quanto letto e/o detto in precedenza. L'informazione è "completa".
SS_2	APPROSSIMAZIONE ¹⁵⁷	Lo studente fornisce una trasposizione in L1 non "completa".
SS_2A	formale	Mancano elementi formali.
SS_2B	concettuale	Mancano elementi concettuali.
SS_3	ASCOLTO	Lo studente richiede di ascoltare la pronuncia dell'elemento non compreso (in L2).
SS_3A	singolo	Elemento singolo.
SS_3B	multiplo	Oltre il singolo elemento (es. frase/passaggio).

¹⁵⁷ Rientra in questa categoria anche la strategia (suggerita in EuRom) di "saltare" alcune parole che a prima vista non sono comprese.

SS_4	TRASPARENZA ¹⁵⁸	Lo studente inferisce il significato di uno o più elementi grazie alla somiglianza con un elemento di una lingua già conosciuta.
SS_4A	lessicale ¹⁵⁹	Somiglianza fonologica e/o morfologica.
SS_4B	sintattico-testuale ¹⁶⁰	Somiglianza strutturale (combinazione parole e/o struttura frase/testo).
SS_5	CONTESTO	Lo studente inferisce il significato di uno o più elementi grazie a conoscenze sull'argomento.
SS_5A	extra-testuale	Conoscenze extra-testuali o enciclopediche.
SS_5B	testuale	Conoscenze ricavate dal testo.
SS_6	GUESSING/INFERENZA	Lo studente inferisce il significato di uno o più elementi grazie al processo di analisi e/o ipotesi sul testo.
SS_6A	lessicale ¹⁶¹	Riguardo elementi fonologici e/o morfologici.
SS_6B	sintattico-testuale ¹⁶²	Riguardo elementi sintattici (combinazione parole, struttura frase/testo) e grafici (punteggiatura, tipo carattere).

¹⁵⁸ Ricordiamo che la trasparenza non è una strategia di per sé, bensì qui intendiamo il ricorso alla stessa in chiave strategica.

¹⁵⁹ Rientra in questa categoria la segmentazione di parole a prima vista poco comprese. Si tratta quindi, in primo luogo, di un'operazione *bottom-up*, di analisi del testo.

¹⁶⁰ Rientra in questa categoria la strategia della 'parola fantasma' suggerita in EuRom5 (2011:60).

¹⁶¹ Rientra in questa categoria la segmentazione di parole a prima vista poco comprese. Si tratta quindi, in primo luogo, di un'operazione *bottom-up*, di analisi del testo.

¹⁶² Rientra in questa categoria la strategia della 'parola fantasma' suggerita in EuRom5 (2011:60).

SS_7	RESOURCING	Lo studente ricorre e/o chiede di ricorrere a fonti esterne (consulta aiuti sul manuale, chiede al tutor, ai pari).
SS_8	"META"	Lo studente fornisce informazioni circa il proprio processo di comprensione.
SS_8A	metacognitiva	Riguardo il processo di comprensione in generale (valutazione livello comprensione, identificazione del problema).
SS_8B	metalinguistica	Riguardo il processo di comprensione degli elementi linguistici (riflessioni sulla lingua target, sulle lingue romanze, sulle lingue non romanze, sulla propria L1, sui dialetti).

tab. 3 – Le strategie degli studenti

Le strategie degli studenti sono state considerate solo se autodirette, cioè spontanee, pertanto non sono state codificate quando sollecitate dal tutor. Questa scelta è motivata dall'esigenza di restituire un quadro realistico delle azioni che lo studente intenzionalmente (caratteristica primaria di ciò che viene definito 'strategia') mette in pratica per gestire la comprensione del testo.

Ciò non significa quindi che in assoluto durante i laboratori gli studenti non abbiano fatto ricorso, ad esempio, alla ripetizione (SS_0), all'approccio globale (SS_1) o all'approssimazione (SS_2) – anzi, ne hanno fatto un uso massiccio! – piuttosto si è trattato di azioni svolte in risposta a una richiesta di terzi (nel nostro caso, del tutor).

4.5. Risoluzione di un problema di comprensione: il caso di un testo portoghese

Come hanno gestito e risolto gli studenti i problemi di comprensione nei testi? Quali suggerimenti sono stati formulati dal tutor?

La trascrizione degli estratti dal Corpus secondo il sistema delle griglie G.A.R.S.¹⁶³ consente di visualizzare con maggiore chiarezza il processo di *problem-solving* messo in atto dagli studenti, nell'interazione con il tutor, e di individuare cosa caratterizza un tipo di lettura che è stata definita in vari modi, come "*lecture par couches successives*" (Blanche-Benveniste, 1997), "*microscopic reiterative reading*" (Meissner, 2011).

Presentiamo in sequenza alcuni esempi di trascrizione in griglie (griglia 1 - 4), in cui si mostra l'interazione studente/tutor per la risoluzione di problemi di comprensione dei seguenti elementi all'interno del testo portoghese "Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu":

- *bombeiros* (griglia 1);
- *desde que* (griglia 2);
- *encerrou* (griglia 3);
- *teve lugar* (griglia 4).

Osservando la disposizione del testo, ci domandiamo: come ha gestito lo studente i problemi di comprensione? E il tutor, quali tipi di commenti e feedback strategici ha fornito? Quali reazioni ha manifestato lo studente? Come procede la ricostruzione del testo?

Di queste quattro griglie, riportiamo l'analisi di uno a titolo esemplificativo (pag. 195), relativo alla risoluzione del problema di comprensione della parola *bombeiros* (griglia 1). Sotto la porzione del testo fonte in cui compaiono gli elementi problematici (che abbiamo sottolineato per agevolare l'individuazione) oggetto delle interazioni nelle griglie.

¹⁶³ Cfr. 3.2.5.

Porzione del testo fonte – Testo portoghese 1A “Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu”.

“Uma criança do sexo masculino nasceu hoje, cerca das 12h00, numa ambulância dos bombeiros de Resende, a cerca de 12 quilómetros de Viseu, quando se dirigia para o Hospital São Teotónio.

Desde que a maternidade do Hospital de Lamego – a mais próxima de Resende – encerrou, há cerca de um ano, os Bombeiros Voluntários locais já deram assistência a cinco partos, segundo o comandante José Ângelo.

Destes cinco partos, quatro ocorreram dentro das ambulâncias dos bombeiros de Resende e um, porque as circunstâncias “o permitiram”, teve lugar, com assistência dos bombeiros, no centro de saúde local. [...]”

Griglia 1 - Elemento 1: **dos bombeiros** [commenti estratti dal file PT_1A_2015, in Appendice 1, *Trascrizione 2*]

FONTE		Uma criança do sexo masculino nasceu hoje, cerca das 12h00, numa ambulância dos bombeiros de Resende			
1	S1:	un bambino	è nato		in ambulanza [...]]
2	T:	ok +			
3	S1:	un bambino di sesso maschile	è nato	oggi a circa no intorno alle dodici alle ore dodici circa +	nell'ambulanza + *dos bomberos* non so come tradurlo
4	T:	ok vai avanti +			
[...]					
5	S1:	un bambino di sesso maschile	è nato	oggi intorno alle ore dodici +	nell'ambulanza ++
6	T:	salta=			
7	S1:	=ah forse è il nome + no +			
8	T:	ok dimmi dimmi +			
9	S1:	perché quindi			*dos* mm *de Resende* + dell'ambulanza mm *de Resende* tipo del quartiere il nome del quartiere +
10	T:	ok poi cerchiamo di capire +			diciamo così + *de Resende*
[...]					
11	T:	mi sembra che sia molto + cioè voi siete d'accordo? + cioè in generale? ok allora cerchiamo di capire cosa vuol dire intanto che cos'è + lei ha detto un quartiere + insomma può essere un quartiere o +			*numa ambulância dos bombeiros de Resende* *de Resende*

12	S1:	un paese +	
[...]			
13	T:	è importante secondo te questo *dos bombeiros*? +	
14	S1:	no + cioè per la comprensione generica cioè generale del testo questo no +	
15	T:	no + quindi diciamo che lo potremmo tralasciare + quindi la notizia sarebbe questa dimmela senza leggere +	
[...]			
16	T:	ok quindi questa è la notizia + allora *dos bombeiros* chi l'ha capito +	
17	S2:		saranno assistenti medici
18	S3:		o infermieri =
19	S2:		= pompieri +
20	T:	ok allora + assistenza medica + lei dice pompieri + perché pompieri? +	
21	S2:	perché qui io ho capito che l'ambulanza può essere di	un + assistente sì però uno che va subito quando c'è un problema uno che +
22	T:	che fa servizio di pronto soccorso +	
23	S2:	ecco + in un paesino magari non c'è +	
24	T:	e perché pompieri? + che fanno i pompieri di solito ++	
25	S2:	per il fuoco! + però +	
26	T:	come hai fatto a capire pompieri? +	
27	S2:		la parola è anche un po' vicina +

Griglia 2 - Elemento 2: **Desde que** [commenti estratti dal file PT_1A_2014, in Appendice 1, *Trascrizione 1*]

FONTE	Desde que	a maternidade	do Hospital de Lamego –	a mais próxima de Resende –	encerrou,	há cerca de um ano [...]
1	S:	non so eh +				
		dopo il				
		che penso	reparto maternità	dell'ospedale +++	non lo so=	
2	T:	salta				
3	S:				++++ incorreva	
					non lo so	circa un anno=
4	T:	ti preoccupare +	intanto vedrete che	via via si fa tutto chiaro		=circa un anno non
		allora del primo rigo	cosa capisci?			
[...]						
5	S:	dopodiché	al reparto maternità	dell'ospedale +++	*a mais* non lo so +	
					ah più prossimo	
					più vicino	a Resende
[...]						
6	T:	ci sono un sacco di cose	mettiamole a posto +	bisogna sistamarle +	ok	
		desde que non è	dopodiché +			
		quindi bisogna	risistemare questo ++			
		da cosa è seguito?				
[...]						
10	T:	Ok ma c'è qualcosa	che hai saltato			
		++	reparto di maternità	dell'ospedale di Lamego=		
11	S:	=forse da quando? [...]	perché poi c'era il +	anno e quindi dava un'idea	di tempo	

Griglia 3 - Elemento 3: **encerrou** [commenti estratti dal file PT_1A_2014, in Appendice 1, *Trascrizione 1*]

FONTE		Desde que a maternidade do Hospital de Lamego – a mais próxima de Resende – encerrou , há cerca de um ano, [...]
1	S:	non so eh + dopo il che penso reparto maternità dell'ospedale +++ non lo so =
2	T:	salta
3	S:	++++ incorreva non lo so circa un anno=
4	T:	non ti preoccupare + intanto vedrete che via via si fa tutto chiaro allora del primo rigo cosa capisci? =circa un anno
[...]		
5	S:	incorrevano o (xxx) ++
6	T:	questo si legge *encerrou* più o meno ++ ok non importa
[...]		
7	S:	quindi da quando il reparto di maternità è più vicino di Resende ++
8	T:	allora però aspetta non saltare tutto così perché se no poi + allora hai detto da quando il reparto maternità dell'ospedale di Lamengo + lasciamo l'inciso + ok che cosa manca? ++++ che cos'è + che cosa potrebbe essere quella parola + che ci vuole qui +++
9	S:	io ci metterei un verbo =
10	T:	=ecco un verbo ci starebbe bene ++

11	T:	quindi da quando il reparto maternità + ricordati che abbiamo un fatto globale quindi il bambino che è nato sull'ambulanza + quindi da quando +
12	S:	com'è che si pronunciava?
13	T:	*encerrou* +++++ ok lasciamo questo verbo + abbiamo capito che è un verbo e lasciamolo lì un attimo e poi torniamo
14	S:	da circa un anno + i pompieri locali volontari +++ danno hanno dato assistenza a cinque parti ++ seguendo il comandante + José Ângelo +
15	T:	ok prova a collegare questo fatto + che sostanzialmente hai capito quasi tutto + con la notizia generale ++ quindi che cosa è successo + un bambino è nato su un'ambulanza perché?
16	S:	chiuso=
17	T:	=bravissima! leggilo +
18	S:	poteva essere l'unica=

Griglia 4 - Elemento 4: **teve lugar** [commenti estratti dal file PT_1A_2014, in Appendice 1, *Trascrizione I*]

FONTE		e um, porque as circunstâncias “o permitiram”, teve lugar , com assistência dos bombeiros, no centro [...]
1	S:	e uno perché le circostanze lo permettevano + *teve lugar* non ne ho la più pallida idea ++ con l’assistenza dei pompieri + centro di salute locale
2	T:	[...] ok un’altra volta
3	S:	e uno visto che le circostanze lo permettevano + “X” con l’assistenza dei pompieri dentro il centro
4	T:	ok ++ questo “X”
5	S:	*teve lugar* + o credo + si potrebbe pronunciare in qualunque modo +
[...]		
6	T:	allora *lugar* ++ non ti dice niente +
7	S:	assolutamente zero=
8	T:	=allora abbiamo bisogno di fare un collegamento se no rimane tutto galleggiante + allora perché le circostanze ++ come hai detto? +
[...]		
9	T:	allora ++ ok torniamo dall’inizio di questi cinque parti quattro=
10	S:	=sono avvenuti nelle ambulanze + e uno=
11	T:	=e uno + virgola + [...] cosa è successo con questo + e uno +
[...]		
12	T:	ok che cosa potrebbe essere questo come funzione + che cosa potrebbe essere +++
13	S:	non lo identifico +
[...]		

14	T:	allora + mettiamo che tu non lo sai + devi riformulare tutto questo senza rileggere qua + che cosa diresti? ++
15	S:	nel senso paradossalmente la frase per come l'ho vista io stava anche senza quella parte + perché nel senso e uno è avvenuto nel centro di salute locale
16	T:	=è avvenuto + è avvenuto +

Analisi commenti elemento 1 – “dos bombeiros”

Per agevolare l’analisi, suddivideremo i turni della griglia 1 (pag. 193/194) in 5 sequenze, separate da parentesi quadre e tre puntini di sospensione, per indicare varie fasi di interazione studente/tutor che riteniamo significative: *sequenza 1* (righe 1-4), *sequenza 2* (r. 5-10), *sequenza 3* (r. 11-12), *sequenza 4* (r. 13-15) e *sequenza 5* (r. 16-27).

Nella *sequenza 1* (righe 1-4), alla riga 1, la studentessa (S1) fornisce una prima trasposizione che rappresenta l’ossatura della frase. Infatti riporta solamente la struttura S-V-O, mettendo in atto la strategia dell’approssimazione¹⁶⁴, consapevole di poter rimaneggiare la propria trasposizione.

Il tutor (T) conferma (riga 2) e lascia che la studentessa proceda, senza dare indicazioni ulteriori. A nostro avviso, tale mossa del tutor suggerisce due considerazioni implicite:

- a. lo studente ha il ‘diritto all’approssimazione’¹⁶⁵,
- b. lo studente è autonomo nelle sue scelte.

Notiamo quindi che anche un semplice “ok” può avere dei significati importanti a livello di metodologia didattica.

Osserviamo che alla riga 3, S1 riformula la frase, aggiungendo ulteriori elementi: “di sesso maschile”, “oggi”, “alle ore dodici circa”¹⁶⁶. Compare inoltre un esplicito

¹⁶⁴ Ricordiamo che per la presente analisi abbiamo distinto l’approssimazione (trasposizione non completa a livello concettuale e/o formale) dall’approccio globale (riformulazione di quanto detto/letto, completa a livello di contenuti). Tale distinzione è stata ‘suggerita’ osservando i dati del nostro corpus. Per approfondimenti si vedano § 4.4.

¹⁶⁵ Caratteristica saliente della metodologia EuRom.

¹⁶⁶ In merito a quest’ultimo elemento, notiamo degli aggiustamenti che si susseguono in maniera autonoma, secondo questa sequenza:

1. *Transfer formale*, dato dalla somiglianza della parola portoghese “cerca” con l’italiano “a circa”. Questo è accompagnato da un commento metalinguistico “no” che indica che il parlante non è soddisfatto della traduzione. Il passaggio 3 renderà esplicito che il motivo della non soddisfazione non è la scelta della parola “circa” di per sé, bensì la sua combinazione con la preposizione “a”.
2. *Riformulazione* e utilizzo della parola “intorno”. Il parlante non è pienamente soddisfatto di questa soluzione (potrebbe essere alla ricerca di una parola appartenente a un registro più sorvegliato?).
3. *Riformulazione*, riproponendo il termine “circa” (la somiglianza tra le due parole portoghese/italiana può essere associata a maggiore fedeltà al testo), ma aggiustando la sua combinazione e posizione sull’asse sintagmatico.

Non approfondiamo ulteriormente questi passaggi, perché non sono oggetto della presente analisi. Tuttavia notiamo l’utilità del sistema di rappresentazione in griglie quale dispositivo che permette di

commento metalinguistico sull'elemento oggetto di analisi: "non so come tradurlo". Il tutor (riga 4) ripropone la strategia del turno precedente (conferma) e suggerisce di andare avanti.

Nella *sequenza 2* (r. 5-10), la studentessa ripete il passaggio iniziale (riga 5) e quando giunge all'elemento problematico riceve il suggerimento "salta" da parte del tutor (riga 6). La studentessa non accoglie il suggerimento del tutor, bensì fa un tentativo di inferire il significato dell'elemento problematico, formulando prima un'ipotesi sulla tipologia dell'elemento ("forse è il nome") e poi prosegue motivando l'ipotesi (riga 9) utilizzando – spontaneamente - la strategia della 'parola vuota'¹⁶⁷: sostituisce l'elemento con "mm", prima considerando solo il materiale a destra di questo (che segue l'elemento problematico) "dos mm *de Resende*", poi anche quello a sinistra (che lo precede) "*dell'ambulanza* mm de Resende". Nella nostra classificazione, abbiamo catalogato questa strategia come "guessing/inferenza" di tipo sintattico-testuale (SS_6B), poiché l'ipotesi scaturisce da un'analisi della collocazione delle parole del testo.

Il tutor suggerisce in modo implicito di accettare questa versione approssimativa: nonostante non sia un'inferenza corretta, non lo dice esplicitamente, bensì richiama il materiale a destra dell'elemento problematico ("*de Resende*") e suggerisce di tenerlo in sospeso, per recuperarlo in seguito. Questa scelta valorizza lo sforzo di comprensione e analisi compiuto dalla studentessa.

Nella *sequenza 3* (r. 11-12), il tutor prima enfatizza quanto compreso finora dalla studentessa, poi chiede al resto della classe se è d'accordo e infine riprende il passaggio problematico, ripetendo un frammento del testo (strategia ascolto ST_3B). Riprende poi il materiale a destra dell'elemento problematico, ripete la trasposizione proposta dalla studentessa e formula una frase che richiede una traduzione alternativa (usa la forma verbale "può essere" e la congiunzione "o", che richiamano all'idea di più possibilità). Questa azione dovrebbe spingere la studentessa a considerare il contesto

cogliere fenomeni a prima vista poco espliciti che caratterizzano il parlato, come gli aggiustamenti sugli assi sintagmatico e paradigmatico, le false partenze, le ripetizioni.

¹⁶⁷ Cfr. § 2.4.3.

più ampio (testuale ed extratestuale), quindi a rapportarsi al testo sempre con un'ottica più globale.

Nella *sequenza 4* (r. 13-15), il tutor chiede alla studentessa di compiere un'operazione 'meta', cioè di valutare la rilevanza dell'elemento problematico. Alla risposta negativa della studentessa, suggerisce di ricorrere all'approssimazione e richiede nuovamente di adottare un approccio globale, ripetendo il contenuto della notizia.

Purtroppo la studentessa in questione (S1) non arriva alla risoluzione del suo problema di comprensione. È molto probabile che, in linea con quanto sostenuto da altri partecipanti che non compaiono in questa interazione, la differenza di tipo culturale – i pompieri in Italia non hanno ambulanze – abbia reso difficile considerare la giusta soluzione tra le ipotesi possibili.

Nella *sequenza 5* (r. 16-27), infine, il tutor richiede l'intervento del resto della classe (r. 16). Una studentessa (S2) propone due soluzioni ("assistenti medici", "pompieri") e un'altra (S3) ne propone una ulteriore ("infermieri"). Il tutor ripete due delle tre alternative proposte e focalizza l'attenzione su quella corretta ("pompieri"). Notiamo che il tutor non dice esplicitamente che si tratta di quella corretta, bensì mostra interesse per il processo di comprensione (piuttosto che il prodotto finale) sollecitando la S2 con una domanda di riflessione in merito (r. 20). Il 'prodotto' passa quasi in secondo piano, in questa fase. Le motivazioni fornite dalla studentessa suggeriscono che per comprendere l'elemento problematico ha considerato il contesto più ampio, facendo ricorso alle sue conoscenze del mondo (strategia 5A) e probabilmente alle informazioni reperite nel testo (5B). In aggiunta, dichiara di aver fatto affidamento anche alla somiglianza lessicale della parola ("la parola è anche un po' vicina"), non sappiamo se per una questione di trasparenza fonologica e/o morfologica.

In sintesi, da parte degli studenti, relativamente all'elemento "dos bombeiros" (colonna 1), osserviamo la seguente 'catena associativa'¹⁶⁸ formata da un insieme di

¹⁶⁸ Riprendiamo il concetto di 'catena associativa' utilizzato da Herwig (2001:126) per descrivere l'organizzazione del lessico plurilingue nelle traduzioni verso L1/L2/L3/L4, adattandolo al nostro contesto di analisi.

tentativi di trasposizione corrispondenti a determinate strategie di comprensione, secondo la codifica proposta nella presente ricerca¹⁶⁹:

Elemento problematico "DOS BOMBEIROS"	
Catena associativa – Studente 1	
ESTRATTO NEL TESTO TRASPOSIZIONI IN L1 / COMMENTI	STRATEGIA
"un bambino è nato in ambulanza"	SS_2 [approssimazione]
"non so come tradurlo"	SS_8 [metacognitiva]
"forse è il nome [...] del quartiere"	SS_8 [metalinguistica]
"mm de Resende"	SS_6B [inferenza sintattico –testuale]

Elemento problematico "DOS BOMBEIROS"	
Catena associativa – Studente 2	
ESTRATTO NEL TESTO TRASPOSIZIONI IN L1 / COMMENTI	STRATEGIA
"saranno assistenti medici", "pompieri", "uno che va subito quando c'è un problema"	SS_5 [contesto]
"la parola è un po' vicina"	SS_4A [trasparenza lessicale]

¹⁶⁹ Cfr. § 4.4.

Da parte del tutor, registriamo i seguenti suggerimenti strategici:

Elemento problematico "DOS BOMBEIROS"	
Catena associativa – Tutor	
ESTRATTO NEL TESTO TRASPOSIZIONI IN L1 / COMMENTI	STRATEGIA
"ok" "vai avanti" "salta" "diciamo così [...] poi cerchiamo di capire"	ST_2 [approssimazione]
"lei ha detto un quartiere"	ST_0 [ripetizione]
"numa ambulância dos bombeiros de Resende"	ST_3B [ascolto multiplo]
"può essere un quartiere o..."	ST_5 / ST_6 [contesto / "guessing"]
"è importante secondo te questo [...]?"	ST_8 ["meta"]

Alla luce dell'analisi sopra, cosa funziona e cosa non funziona per la comprensione di "dos bombeiros"¹⁷⁰? I dati ci mostrano alcuni aspetti più o meno espliciti.

1. Un problema (di comprensione), molte soluzioni.

Per arrivare alla comprensione di "dos bombeiros", non esiste una strategia unica 'risolutiva'. Ad esempio, abbiamo visto che una studentessa (S2) nota la trasparenza ("la parola è anche un po' vicina"), ma la prima studentessa no. Ricordiamo che la comprensione è il risultato dell'interazione di strategie *top-down* e *bottom-up*, il cui 'peso' varia da soggetto a soggetto.

¹⁷⁰ Elemento che – come vedremo (cfr. 4.6) – è risultato sempre problematico in tutti i 3 anni del laboratorio.

Non a caso, il tutor, consapevole di questo, offre una varietà di soluzioni strategiche.

2. Le tappe comuni.¹⁷¹

Alla prima trasposizione in L1, gli studenti si affidano in primo luogo all'approssimazione, fornendo la trasposizione dei blocchi che ritengono più trasparenti e più significativi. Ad esempio, alla riga 1, la studentessa tralascia l'indicazione temporale "hoje" e l'inciso.

Nella seconda trasposizione, lo studente modifica la prima trasposizione in vari modi:

- recupera le parole non tradotte e le traduce,
- migliora la prima trasposizione,
- prende coscienza delle parole problematiche e manifesta la difficoltà.

Le riflessioni sull'estratto appena discusso sono corroborate da ulteriori osservazioni sul nostro corpus, che non riportiamo qui per limiti di spazio.

3. Ricorso alle strategie: vari gradi di autonomia.

Nonostante si tratti del primo testo affrontato in presenza, alcuni studenti mettono subito in pratica il loro 'diritto all'approssimazione', probabilmente perché già spiegato dal tutor nella descrizione del laboratorio e della metodologia. Altri applicano anche alcune strategie di lettura in L1, come la parola vuota, pur senza che il tutor lo suggerisca (riga 9).

L'autonomia dello studente nel gestire il proprio processo di comprensione può manifestarsi anche nella decisione di non accogliere i suggerimenti del tutor (r. 6/7).

4. L'accumulo di...informazioni¹⁷².

Gli studenti che hanno proposto le varie soluzioni sono stati esposti a una serie di ragionamenti ad alta voce formulati dalla studentessa 1, ai commenti del tutor, al richiamo continuo del senso globale del testo. Tale esposizione 'si espande' nel tempo e raggiunge l'apice nelle lezioni finali, quando gli studenti hanno ormai frequentato un

¹⁷¹ Già individuate nella letteratura di riferimento (es. Caddéo e Vilagínés Serra, 1997).

¹⁷² Questo titolo richiama volutamente un passaggio del contributo di Caddéo e Vilagínés Serra (1997:124) "L'accumulation de difficultés", per evidenziare l'effetto positivo sulla comprensione dell'esposizione a una serie di informazioni sul contenuto, nonché sui processi e le strategie di comprensione.

numero consistente di lezioni e hanno avuto modo di mettere esercitarsi anche in auto-apprendimento.

Nel contesto preso in analisi, sembra attivarsi un ‘transfer di gruppo’, per cui la condivisione del proprio processo di comprensione del testo può essere un beneficio per tutti i presenti, e ciò che si capisce grazie alla somiglianza tra le lingue viene reso noto a tutti.

In questo processo, il tutor ha un ruolo fondamentale, specie nei primi incontri del Laboratorio. Come si nota dalle trascrizioni dei testi di livello finale (che sono stati affrontati nelle ultime lezioni in classe), gli studenti gradualmente fanno propria la tecnica del ‘pensare a voce alta’, rendendo la condivisione un’operazione naturale.

Il tutor è importante principalmente perché i suoi commenti sono spesso diretti ad andare oltre il singolo elemento problematico. Ciò è evidente dalle interazioni che abbiamo trasposto nelle griglie ed è confermato anche dal tipo di strategie adottate più di frequente (cfr. 4.6.1).

Dal punto di vista della ricerca sulle strategie di lettura in L2, appare evidente la validità di adottare un approccio in termini di ‘sistema’¹⁷³, che tenga conto anche di tutto il lavoro sul contesto richiamato dal tutor: osservare la sequenza e la tipologia dei commenti dei partecipanti offre un quadro più aderente alla realtà complessa del processo di comprensione, piuttosto che riflettere sul grado di comprensibilità delle parole in isolamento (cfr. gli studi di Hall, 2002; Rast, 2006 discussi nel capitolo 3).

¹⁷³ Come suggerito anche in Castagne (2011).

4.6. Analisi

4.6.1 Le strategie del tutor

Riportiamo nelle tabelle che seguono (tabelle 1 – 6) i dati rilevanti emersi nella nostra analisi. Nello specifico:

1. Nella **tabella 1**, si mostrano le strategie più usate dal tutor nel guidare gli studenti nella comprensione dei testi nelle quattro L2. I dati ci permettono di porci alcune domande, ad esempio: i dati sono omogenei nelle quattro lingue oppure notiamo differenze significative? Come interpretiamo i risultati ottenuti?
2. La **tabella 2** mostra le strategie usate dal tutor nel primo anno (2014), il secondo (2015) e il terzo (2016) di svolgimento del laboratorio. Questi dati ci offrono una panoramica sulle strategie più o meno usate nei Laboratori e permettono di osservare le tendenze nei tre anni.
3. Nella **tabella 3**, consideriamo in dettaglio quali strategie utilizza il tutor nei singoli anni. Anche in questo caso possiamo registrare le differenze e le somiglianze tra i dati e riflettere sui motivi delle eventuali variazioni.
4. Nelle **tabelle 4** (a – i), confrontiamo le differenze (nel dettaglio) tra le singole strategie usate dal tutor e dagli studenti, per ognuno dei 16 testi.
5. Nella **tabella 5**, confrontiamo ancora un altro dato: quante delle 9 strategie usa il tutor (già rilevate nella tabella 2) e quante lo studente, divise per anno.
6. Nei **grafici 6** (a – b), osserviamo quali strategie sono più usate dal tutor nel livello iniziale (testi tranches A) e finale (testi tranches C).

Procediamo quindi a riportare le singole tabelle, affiancate – ove possibile – da altrettanti grafici che consentono non solo di notare caratteristiche e anomalie delle distribuzioni, che altrimenti non si riuscirebbero a cogliere facilmente, ma anche di valutare correttamente i valori di sintesi calcolati per lo stesso fenomeno statistico (De Pra, 2008).

Tabella 1 – Strategie Tutor divise per lingua

Strategia	PORTOGHESE	SPAGNOLO	CATALANO	FRANCESE
ST_0 ripetizione	50	27	21	51
ST_1 approccio globale	55	34	16	49
ST_2 approssimazione	32	27	13	36
ST_3 ascolto	9	25	0	4
ST_4 trasparenza	8	18	4	8
ST_5 contesto	52	26	26	54
ST_6 guessing/inferenza	9	9	7	30
ST_7 resourcing	5	2	2	4
ST_8 meta	128	45	81	64

Nei tre anni del laboratorio, il tutor utilizza soprattutto la strategia 8, ovvero richiede/fornisce informazioni circa il processo di comprensione dei testi nelle quattro lingue. In particolare, nei testi portoghesi.

Strategia	N. occorrenze
ST_8	318
ST_5	158
ST_1	154
ST_0	149
ST_2	108
ST_6	55
ST_3	38
ST_4	38
ST_7	13

Ordinando tutte le strategie in ordine decrescente (tabella a lato), emerge che – oltre alla strategia 8 - le strategie 5, 1, 0 e 2 superano le 100 occorrenze. Ciò indica che il tutor suggerisce molto spesso di inferire il significato di uno o più elementi ricorrendo al contesto (ST_5), riformula o chiede di riformulare un passaggio privilegiando un approccio globale (ST_1), ripete o chiede di ripetere un elemento o un passaggio (ST_0) e suggerisce di ricorrere all'approssimazione (ST_2).

Sembra invece non ricorrere molto all'ascolto (ST_3), in catalano, francese e portoghese. Poche occorrenze anche in coincidenza della strategia trasparenza (ST_4).

È probabile che la bassa frequenza sia dovuta semplicemente al fatto che gli studenti abbiano notato ‘spontaneamente’ gli elementi somiglianti tra le lingue e che quindi il tutor non abbia avuto necessità di sollecitare tale strategia. Avremo modo di confutare o meno questa ipotesi analizzando le tabelle 4.

La strategia meno usata in assoluto in tutte le lingue è la strategia 7, ovvero il ricorso a fonti esterne, ad aiuti ‘diretti’, come la consultazione degli ausili alla comprensione presenti sul manuale. Ciò è piuttosto prevedibile nonché auspicabile, poiché lo scopo della metodologia usata è di guidare il lettore alla graduale scoperta del testo, facendo uso di tutte le possibili risorse (linguistiche e strategiche) di cui dispone e di cui è consapevole a vari livelli.

Le tendenze qui discusse potrebbero essere indice di vari fattori. A nostro avviso, esse segnalano sicuramente che l’approccio del tutor è costante nel privilegiare la riflessione metacognitiva. Inoltre confermano che tale strategia è molto rilevante nella metodologia adottata, a supporto di una tendenza alla riflessione sulle lingue e sul processo di comprensione che è insita nell’impostazione dei materiali del progetto EuRom5.

Nel complesso delle quattro lingue, i testi in cui si registra il ricorso a un numero maggiore di strategie sono in ordine decrescente: i testi portoghesi (n. 348 occorrenze), francesi (n. 300), spagnoli (n. 213) e catalani (n. 170). È interessante notare che le occorrenze ai due poli sono una (portoghese) il doppio dell’altra (catalano).

Quest’ultimo dato, incrociato con l’assenza del ricorso all’ascolto nel testo catalano, potrebbe indicare una minore difficoltà di comprensione del testo 1A di catalano rispetto al testo portoghese, a conferma di quanto più volte è stato dichiarato dagli studenti, ovvero che il catalano risulta più comprensibile allo scritto che all’orale.

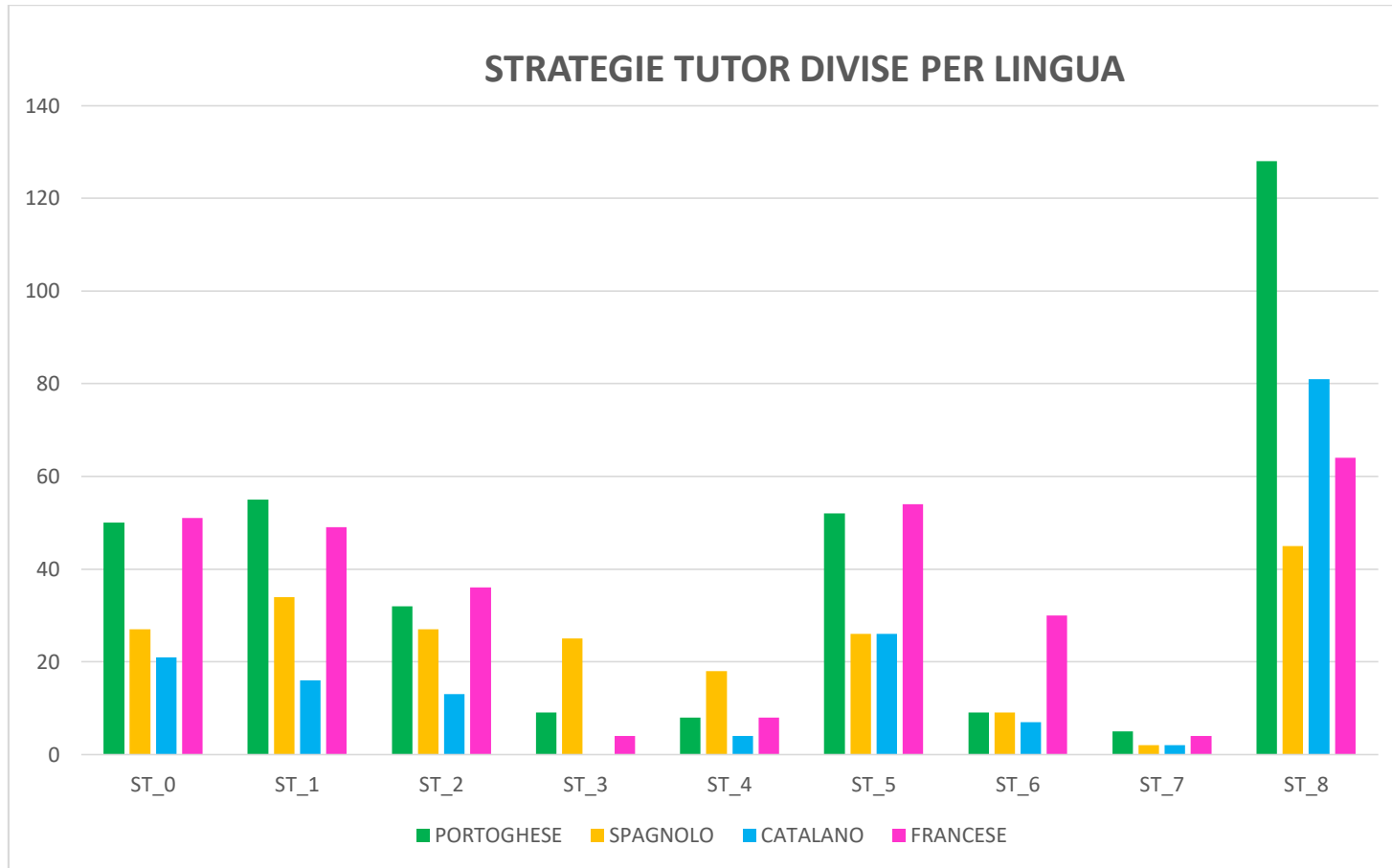


Grafico della tabella 1

Tabella 2 – Strategie Tutor divise per anni

Strategia	2014	2015	2016
ST_0 ripetizione	47	43	41
ST_1 approccio globale	27	49	47
ST_2 approssimazione	25	33	31
ST_3 ascolto	6	13	10
ST_4 trasparenza	11	10	9
ST_5 contesto	23	45	39
ST_6 guessing/inferenza	16	14	12
ST_7 resourcing	3	2	3
ST_8 meta	89	89	81
TOT	247	298	273

Dai dati presentati nella tabella 2, si evince che la quantità di strategie totali utilizzate dal tutor in ciascuno dei tre anni del laboratorio è piuttosto omogeneo: n. 247 occorrenze nel 2014, n. 298 nel 2015 e n. 273 nel 2016.

La rappresentazione grafica dei dati inseriti in questa tabella (pagina seguente) ci mostra chiaramente che la distribuzione delle singole strategie è anch'essa pressoché proporzionata nel corso dei tre anni.

Si nota, tuttavia, che negli ultimi due anni del corso (2015 e 2016), le scelte del tutor in merito si mostrano più simili rispetto al primo anno (2014). In particolare, negli ultimi due anni, il tutor ha fatto maggiore ricorso all'approccio globale (ST_1) e al contesto (ST_5), in confronto con il primo anno. Potremmo supporre che una maggiore esperienza nel guidare gli studenti in un percorso di intercomprensione con i materiali di EuRom5 abbia suggerito al tutor questo orientamento. Sarà interessante monitorare cosa accade negli anni a venire.

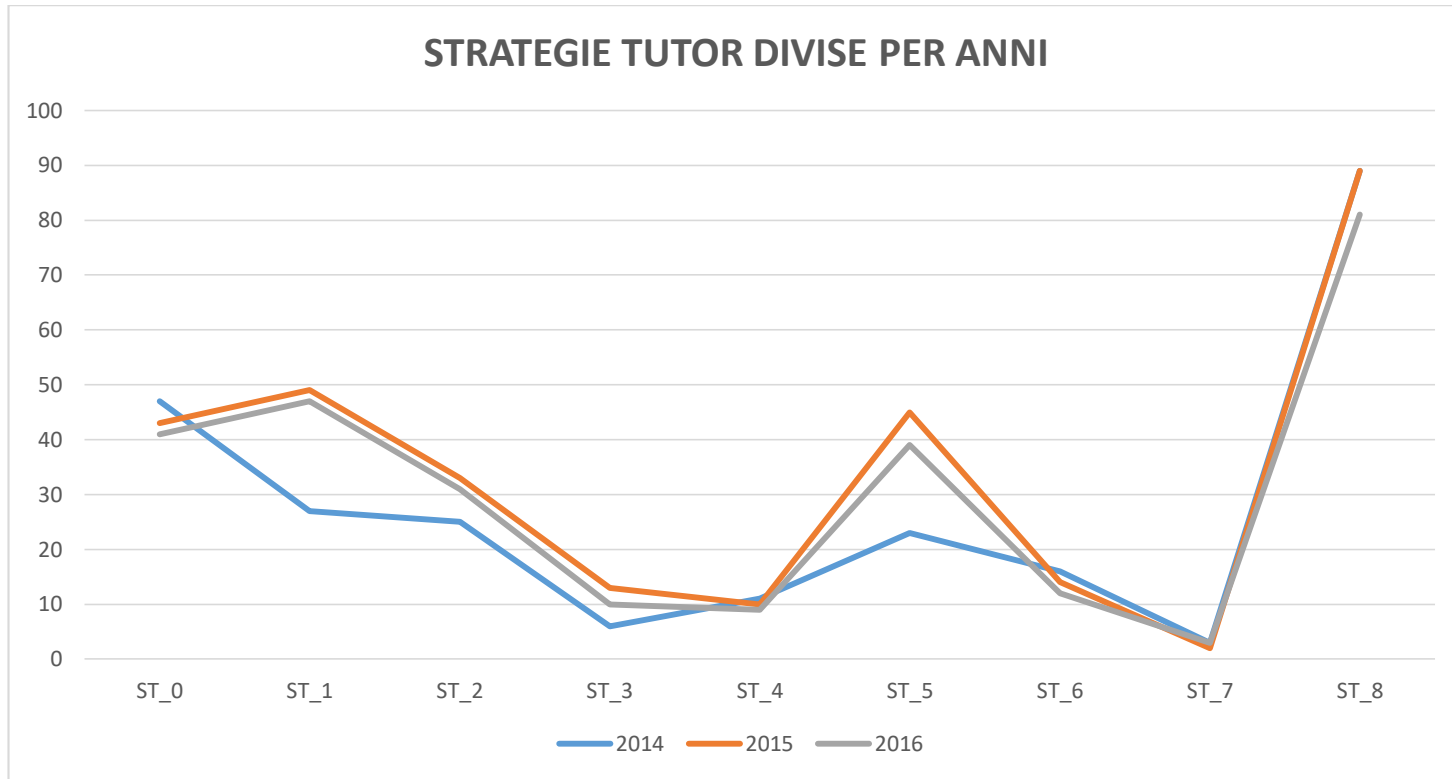


Grafico della tabella 2

Tabella 3 – Strategie Tutor nei testi di livello iniziale (tranche A)

Strategia	PORTOGHESE_1A	SPAGNOLO_1A	CATALANO_1A	FRANCESE_1A
ST_0 ripetizione	47	24	20	40
ST_1 approccio globale	48	34	11	30
ST_2 approssimazione	28	24	11	26
ST_3 ascolto	9	19	0	1
ST_4 trasparenza	7	14	4	5
ST_5 contesto	46	21	18	22
ST_6 guessing/inferenza	7	6	6	23
ST_7 resourcing	3	2	1	2
ST_8 meta	98	38	72	51

La tabella 3 mostra nel dettaglio quali strategie usi con maggiore/minore frequenza il tutor nell'affrontare i testi iniziali (“1A”)¹⁷⁴, a seconda della lingua target.

Come abbiamo avuto modo di osservare anche nelle tabelle e nei grafici precedenti, la strategia 8 è quella che mostra frequenze più alte in tutte le lingue. Qui notiamo che è particolarmente privilegiata dal tutor quando si affrontano testi in lingua portoghese e in catalano. Nel complesso, in portoghese, le frequenze sono tutte generalmente molto elevate rispetto alle altre lingue.

In merito alla strategia dell'ascolto (ST_3), notiamo un dato a nostro avviso degno di attenzione: nel testo spagnolo 1A la strategia dell'ascolto è molto usata, rispetto alla media delle altre lingue. A nostro avviso ciò è riconducibile al fatto che il tutor è di madrelingua spagnola, quindi tende a ripetere le parole che ritiene siano opache per gli studenti, sfruttando la propria L1.

¹⁷⁴ Ricordiamo che i testi originali sono disponibili nell'Appendice 2.

Osserviamo, inoltre, che sempre in riferimento al testo 1A spagnolo, il tutor ricorre più spesso delle altre lingue alla strategia della trasparenza (ST_4). Questo dato è strettamente collegato con quello precedente, per cui il tutor mostra la tendenza a far notare la trasparenza tra la L1 degli studenti e la LT, spesso facendo ricorso a entrambe le strategie in combinazione.

Un ulteriore dato che emerge, soprattutto osservando il grafico sotto, è che, a differenza delle altre lingue, nel testo francese il tutor ricorre spesso alla strategia “guessing/inferenza” (ST_6), guidando gli studenti a fare ipotesi sul testo per procedere nella comprensione dello stesso.

STRATEGIE TUTOR NEI TESTI DI LIVELLO INIZIALE (TRANCHE A)

■ PORTOGHESE_1A ■ SPAGNOLO_1A ■ CATALANO_1A ■ FRANCESE_1A

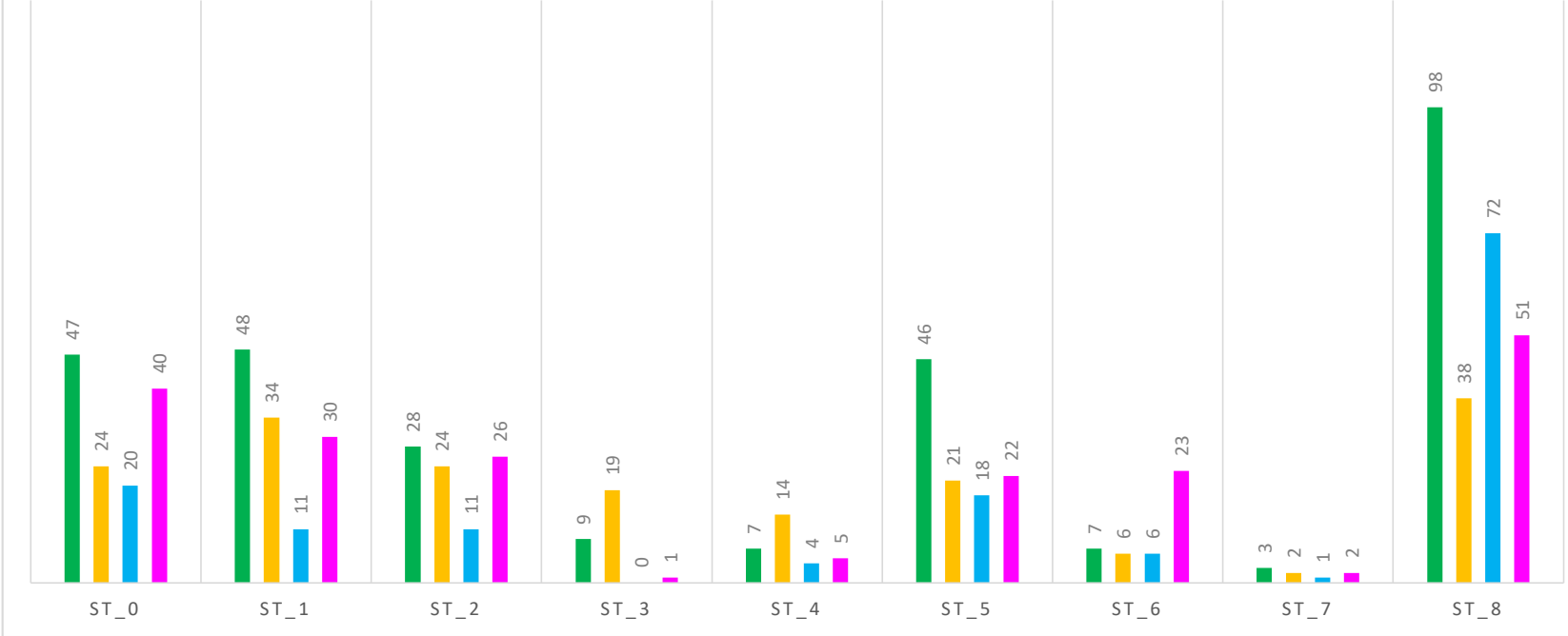


Grafico della tabella 3

Tabelle 4

Confrontiamo adesso l'uso di ogni singola strategia, da parte degli studenti e da parte del tutor, nei tre anni, in tutti i testi (compaiono nella colonna "Nome file"), a partire dalla strategia 0 ('Ripetizione', tabella 4a) alla strategia 8 ('Meta', tabella 4i).

Tabella 4a – Strategia 0 “RIPETIZIONE”

Nome file	Tutor	Studente
	ST_0	SS_0
2014_CAT_1A	7	0
2015_CAT_1A	5	0
2016_CAT_1A	8	0
2014_CAT_15C	1	0
2014_ES_1A	4	0
2015_ES_1A	11	0
2016_ES_1A	9	0
2014_ES_17C	3	0
2014_FR_1A	18	0
2015_FR_1A	9	0
2016_FR_1A	13	0
2014_FR_20C	11	0
2014_PT_1A	18	0
2015_PT_1A	18	0
2016_PT_1A	11	0
2014_PT_17C	3	0

Per questa prima strategia, che rimanda alla ripetizione di uno stesso elemento o passaggio, osserviamo che solo la colonna del tutor riporta delle occorrenze superiori allo 0. Questo indica quindi che gli studenti del campione non fanno ricorso a questo tipo di strategia, in modo spontaneo. Tuttavia ciò non esclude che mettano in atto la ripetizione, quando richiesto dal tutor.

Inoltre è bene ricordare che ciò che non viene verbalizzato non necessariamente non si verifica nella mente del lettore. Quest'ultimo, poi, a sua volta, può non essere

cosciente del processo che si sta verificando dentro di sé, oppure esserne consapevole ma non volerlo esplicitare, per i più svariati motivi: stanchezza, timidezza, ritiene che non sia rilevante, ecc.

Da parte del tutor, invece, emerge il ricorso alla ripetizione soprattutto in corrispondenza del testo portoghese 1A degli anni 2014 e 2015, e del testo francese 1A del primo anno di laboratorio (2014). A tal proposito, nei nostri dati emerge che la ripetizione può essere di due tipi: la ripetizione che chiameremo ‘autodiretta’, cioè che proviene dal tutor, il quale spontaneamente ripete un elemento o un passaggio appena letto/trasposto dallo studente, oppure diretta allo studente o ‘eterodiretta’, sottoforma di richiesta di ripetizione di un passaggio che – secondo il tutor - necessita di aggiustamenti sull’asse sintagmatico e/o paradigmatico.

Rimandiamo alla tabella 6 il confronto tra i livelli iniziali e finali. Per ora, con questi dati (mediana = 9; deviazione standard = 5,5), possiamo notare che nei testi finali di catalano (n. 1), portoghese (n. 3) e spagnolo (n. 3) le occorrenze sono particolarmente basse, a differenza del testo finale di francese (n. 11).¹⁷⁵

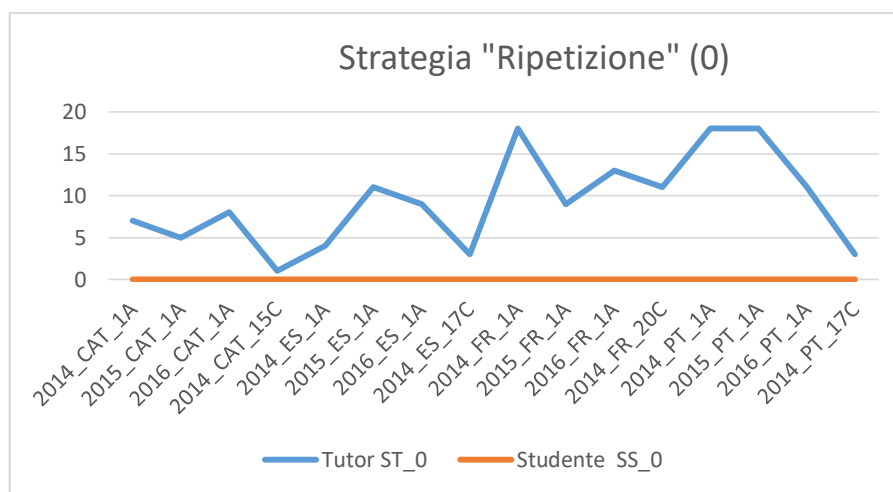


Grafico tabella 4a

¹⁷⁵ Ricordiamo che il numero di testi in esame del livello finale (n. 4) sono di quantità 1/3 inferiore rispetto ai testi del livello iniziale (n. 12). Pertanto, in proporzione, le occorrenze dei testi finali dovrebbero essere moltiplicate x3 per essere rappresentative dello stesso numero dei testi iniziali. In quest’ultimo caso (proiezione), le frequenze di catalano, portoghese e spagnolo risulterebbero comunque basse (catalano, n. 3; portoghese, n. 9; spagnolo, n. 9) e quelle del francese molto elevate (n. 33).

Tabella 4b – Strategia 1 “APPROCCIO GLOBALE”

Nome file	Tutor	Studente
	ST_1	SS_1
2014_CAT_1A	3	1
2015_CAT_1A	5	0
2016_CAT_1A	3	1
2014_CAT_15C	5	0
2014_ES_1A	4	1
2015_ES_1A	9	2
2016_ES_1A	21	5
2014_ES_17C	0	0
2014_FR_1A	10	0
2015_FR_1A	8	0
2016_FR_1A	12	0
2014_FR_20C	19	0
2014_PT_1A	10	0
2015_PT_1A	27	1
2016_PT_1A	11	0
2014_PT_17C	7	0

La strategia “approccio globale” risulta molto più utilizzata dal tutor, rispetto agli studenti. Ricordiamo che il basso numero di occorrenze negli studenti indica solo la quantità di azioni autodirette e rese esplicite.

In particolare, le punte massime si registrano nei testi iniziali di portoghese e spagnolo, e nel testo finale di francese. Rispettando il rapporto numerico tra i testi iniziali e finali, in proiezione (ovvero moltiplicando x3 i risultati dei testi finali), il testo finale francese registrerebbe il numero massimo di occorrenze (57).

Osservando la distribuzione nelle lingue¹⁷⁶, invece, si nota che tale strategia è più usata nei testi francesi, portoghesi, e a seguire, spagnoli e catalani.

¹⁷⁶ Ovvero sommando le occorrenze di tutti i 4 testi, per ciascuna lingua.

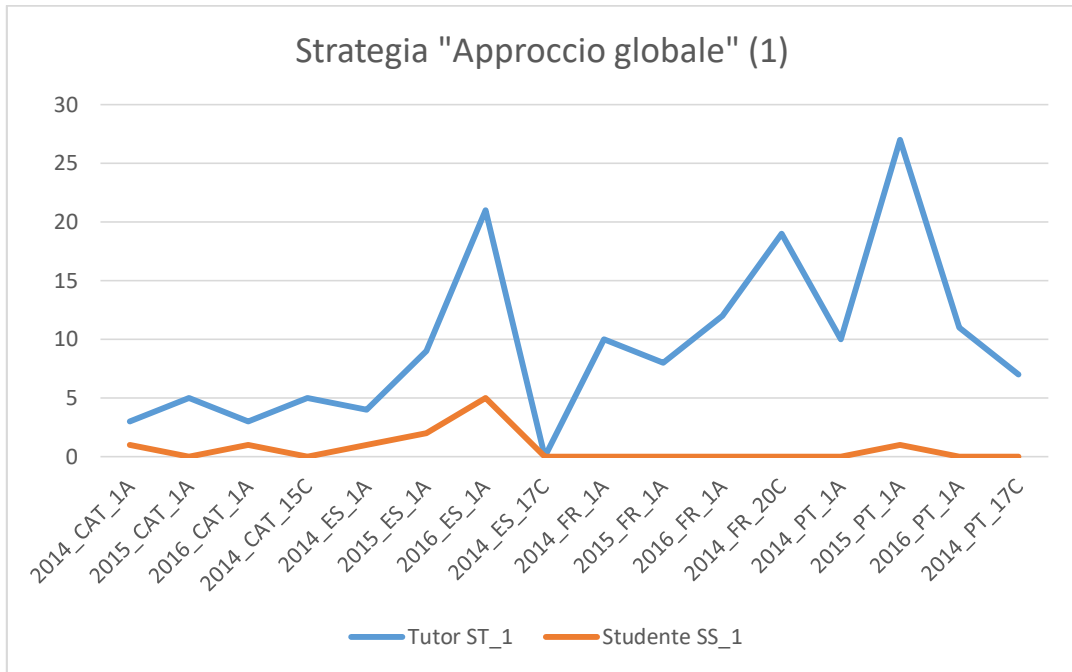


Grafico tabella 4b

Tabella 4c – Strategia 2 “APPROSSIMAZIONE”

Nome file	Tutor	Studente
	ST_2	SS_2
2014_CAT_1A	5	0
2015_CAT_1A	3	0
2016_CAT_1A	3	1
2014_CAT_15C	2	1
2014_ES_1A	5	0
2015_ES_1A	6	0
2016_ES_1A	13	1
2014_ES_17C	3	1
2014_FR_1A	12	0
2015_FR_1A	6	4
2016_FR_1A	8	3
2014_FR_20C	10	2
2014_PT_1A	3	2
2015_PT_1A	18	6
2016_PT_1A	7	1
2014_PT_17C	4	1

Anche questa tabella ci mostra che il tutor fa più ricorso alla strategia dell'approssimazione rispetto agli studenti, soprattutto nei testi francesi (n. 36 occorrenze¹⁷⁷; media = 9) e portoghesi (n. 32; media = 8).

¹⁷⁷ In proiezione (moltiplicando i risultati dei test finali x3, per mantenere la proporzione con i test iniziali), il numero di occorrenze nei testi francesi sarebbe di n. 56.



Grafico tabella 4c

Tabella 4d – Strategia 3 “ASCOLTO”

Nome file	Tutor	Studente
	ST_3	SS_3
2014_CAT_1A	0	1
2015_CAT_1A	0	0
2016_CAT_1A	0	0
2014_CAT_15C	0	1
2014_ES_1A	2	0
2015_ES_1A	9	2
2016_ES_1A	8	1
2014_ES_17C	6	2
2014_FR_1A	0	0
2015_FR_1A	0	0
2016_FR_1A	1	0
2014_FR_20C	3	0
2014_PT_1A	4	2
2015_PT_1A	4	1
2016_PT_1A	1	1
2014_PT_17C	0	0

Come già abbiamo avuto modo di osservare precedentemente (tabella 3), nei testi spagnoli il tutor fa ricorso alla strategia dell'ascolto in misura molto maggiore rispetto alle altre lingue. Ciò è dovuto probabilmente – lo ripetiamo – al fatto che il tutor è ispanofono e quindi sfrutta la ricchezza del suo bagaglio plurilingue. Notiamo tuttavia che – come mostra il grafico a base 10 – si tratta di quantità nel complesso ridotte.¹⁷⁸

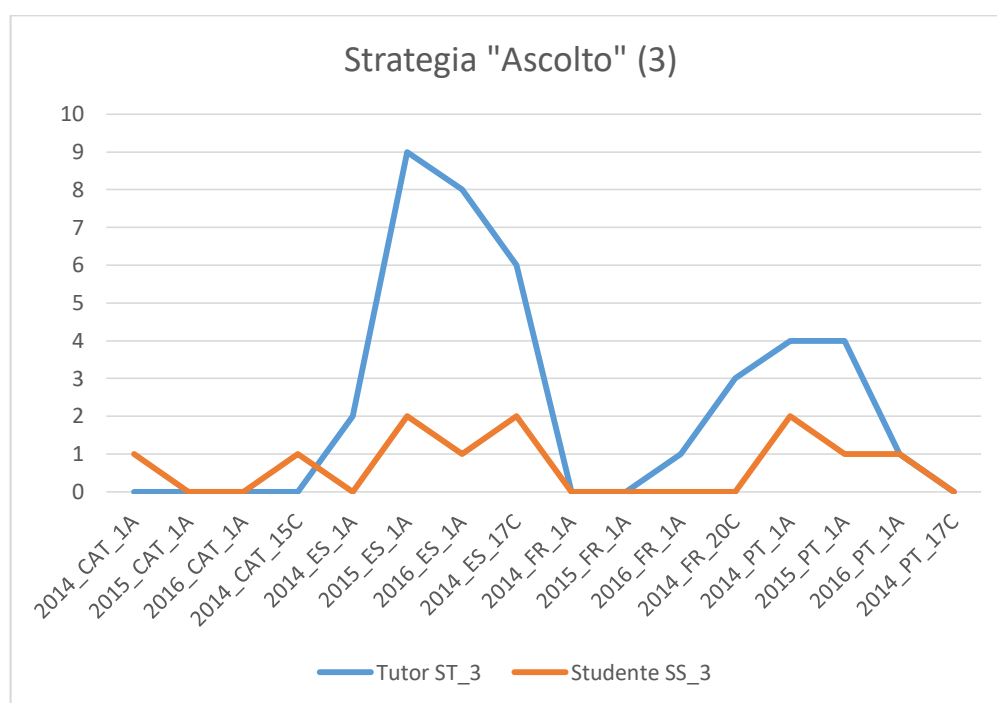


Grafico tabella 4d

¹⁷⁸ In proiezione (moltiplicando i risultati dei test finali x3, per mantenere la proporzione con i test iniziali), il numero di occorrenze nel testo spagnolo finale raggiungerebbe quota 18, confermando la tendenza alta già evidente nei test spagnoli di livello iniziale.

Tabella 4e – Strategia 4 “TRASPARENZA”

Nome file	Tutor	Studente
	ST_4	SS_4
2014_CAT_1A	1	7
2015_CAT_1A	2	21
2016_CAT_1A	1	9
2014_CAT_15C	0	6
2014_ES_1A	1	5
2015_ES_1A	5	4
2016_ES_1A	8	7
2014_ES_17C	4	2
2014_FR_1A	5	6
2015_FR_1A	0	2
2016_FR_1A	0	3
2014_FR_20C	3	4
2014_PT_1A	4	9
2015_PT_1A	3	13
2016_PT_1A	0	5
2014_PT_17C	1	13

A differenza delle strategie precedenti, l’inferenza fondata sulla trasparenza tra parole (fonologica, morfologica, ecc.) risulta essere molto adottata dagli studenti per comprendere i testi. In particolare in catalano (n. 43 occorrenze) e in portoghese (n. 40), come si nota bene nel grafico sotto. Si rileva molta variazione negli anni.

La trasparenza può apparire evidente dopo che lo studente ha incontrato la forma orale dell’elemento in questione e/o la forma scritta, quindi può correlarsi con la strategia “ascolto”.

Il tutor, a sua volta, non sembra ricorrere molto a questo tipo di strategia, specie per i testi in catalano.

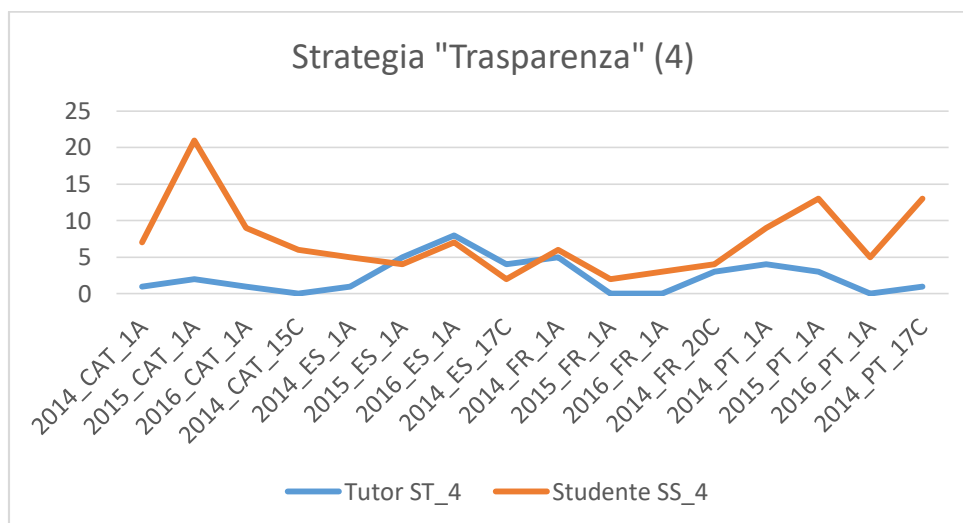


Grafico tabella 4e

Tabella 4f – Strategia 5 “CONTESTO”

Nome file	Tutor	Studente
	ST_5	SS_5
2014_CAT_1A	7	3
2015_CAT_1A	5	9
2016_CAT_1A	6	10
2014_CAT_15C	8	9
2014_ES_1A	1	3
2015_ES_1A	7	1
2016_ES_1A	13	5
2014_ES_17C	5	2
2014_FR_1A	7	4
2015_FR_1A	6	2
2016_FR_1A	9	5
2014_FR_20C	32	3
2014_PT_1A	8	6
2015_PT_1A	27	6
2016_PT_1A	11	5
2014_PT_17C	6	10

I dati ci mostrano che tale strategia è usata nel nostro campione più dal tutor che dagli studenti. Questi ultimi sembrano preferirla di più nei testi catalani, e di meno in assoluto in quelli spagnoli.

Nelle scelte del tutor notiamo due punte ‘anomale’, una in corrispondenza del testo finale in francese e una del testo iniziale in portoghese. Per tentare di spiegare il primo fenomeno, possiamo supporre che l’organizzazione del testo francese, nella struttura e nei contenuti, sia risultato piuttosto complesso e quindi che il tutor abbia dovuto richiamare spesso alla mente le conoscenze sul testo ed extra-testuali degli studenti. Per il secondo fenomeno, invece, non abbiamo al momento supposizioni plausibili.

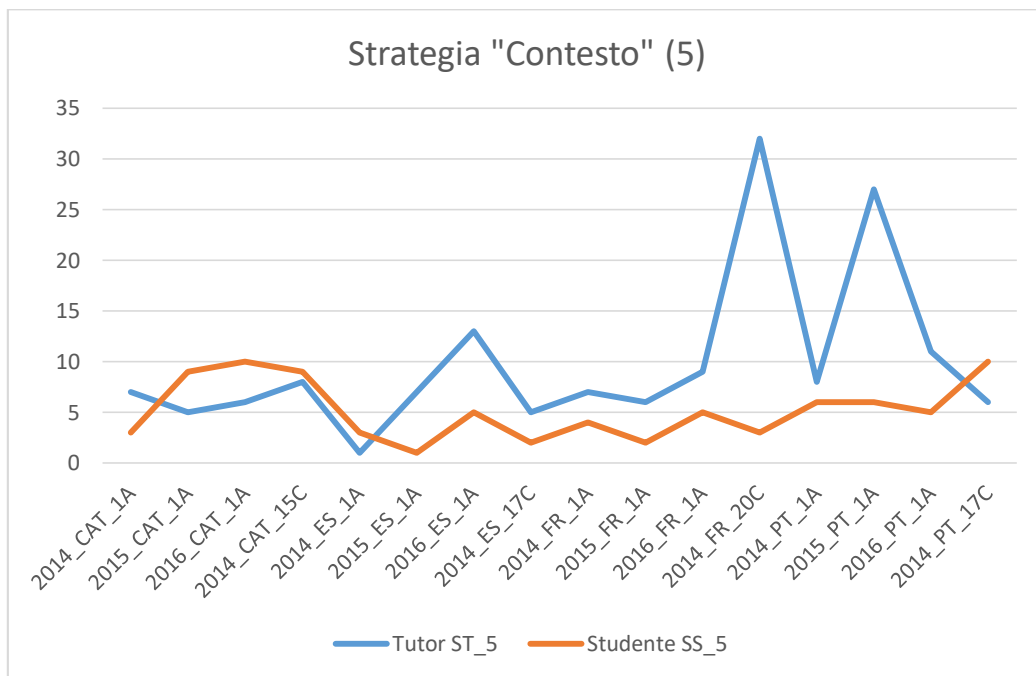


Grafico tabella 4f

Tabella 4g – Strategia 6 “GUESSING/INFERENZA”

Nome file	Tutor	Studente
	ST_6	SS_6
2014_CAT_1A	4	0
2015_CAT_1A	1	3
2016_CAT_1A	1	5
2014_CAT_15C	1	1
2014_ES_1A	0	1
2015_ES_1A	2	2
2016_ES_1A	4	1
2014_ES_17C	3	1
2014_FR_1A	10	2
2015_FR_1A	7	1
2016_FR_1A	6	1
2014_FR_20C	7	3
2014_PT_1A	2	6
2015_PT_1A	4	7
2016_PT_1A	1	0
2014_PT_17C	2	3

Il ricorso all’inferenza/“guessing” – intesa come fare ipotesi sul testo in generale, senza un esplicito richiamo alla trasparenza – segue strade differenti nella prospettiva del tutor e in quella degli studenti.

Il tutor l’ha utilizzata soprattutto nei testi in lingua francese e pochissimo nei testi in catalano.

Gli studenti, invece, la utilizzano di più nel testo iniziale di portoghese, considerando anche i dati in proiezione.¹⁷⁹

Anche in questo caso, come per la strategia “ascolto”, ricordiamo che si tratta di numeri ridotti. Infatti, come mostra anche il grafico, il numero più alto di occorrenze è limitato a 10.

¹⁷⁹ Intendiamo con “in proiezione” moltiplicare i risultati dei testi finali x3, per mantenere la proporzione con i testi iniziali.

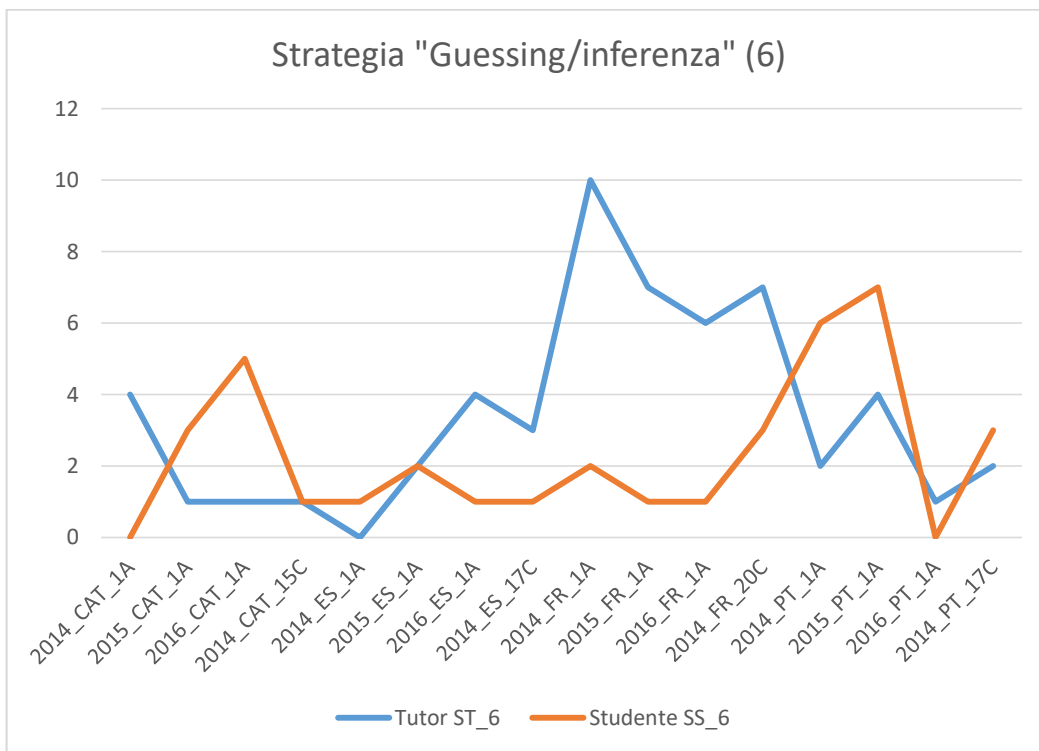


Grafico tabella 4g

Tabella 4h – Strategia 7 “RESOURCING”

Nome file	Tutor	Studente
	ST_7	SS_7
2014_CAT_1A	0	1
2015_CAT_1A	0	0
2016_CAT_1A	1	0
2014_CAT_15C	1	0
2014_ES_1A	0	0
2015_ES_1A	0	0
2016_ES_1A	2	0
2014_ES_17C	0	1
2014_FR_1A	2	0
2015_FR_1A	0	1
2016_FR_1A	0	2
2014_FR_20C	2	4
2014_PT_1A	1	0
2015_PT_1A	2	0
2016_PT_1A	0	0
2014_PT_17C	2	4

Il ricorso a fonti dirette (come gli ausili alla comprensione inseriti nel manuale o la disambiguazione da parte del tutor di elementi non compresi) è molto limitato: il tutor ricorre a questa strategia in 8 testi su 16 e per un massimo 2 volte in uno stesso testo. Ciò è in linea con quanto previsto dalla metodologia EuRom5.

Anche gli studenti mostrano di aver fatto proprio l’atteggiamento da ‘problem-solver’ e, anzi, utilizzano gli aiuti esterni solo in 6 testi su 16. Si registrano due punte massime di 4 occorrenze solo nella comprensione di due testi finali: francese e portoghese.¹⁸⁰ Questi ultimi richiedono indubbiamente maggiore sforzo di comprensione da parte degli studenti, trattandosi di testi più lunghi e complessi rispetto a quelli iniziali.

¹⁸⁰ Pur considerando i dati in proiezione (moltiplicando i risultati dei testi finali x3, per mantenere la proporzione con i testi iniziali), le tendenze sarebbero comunque le stesse.

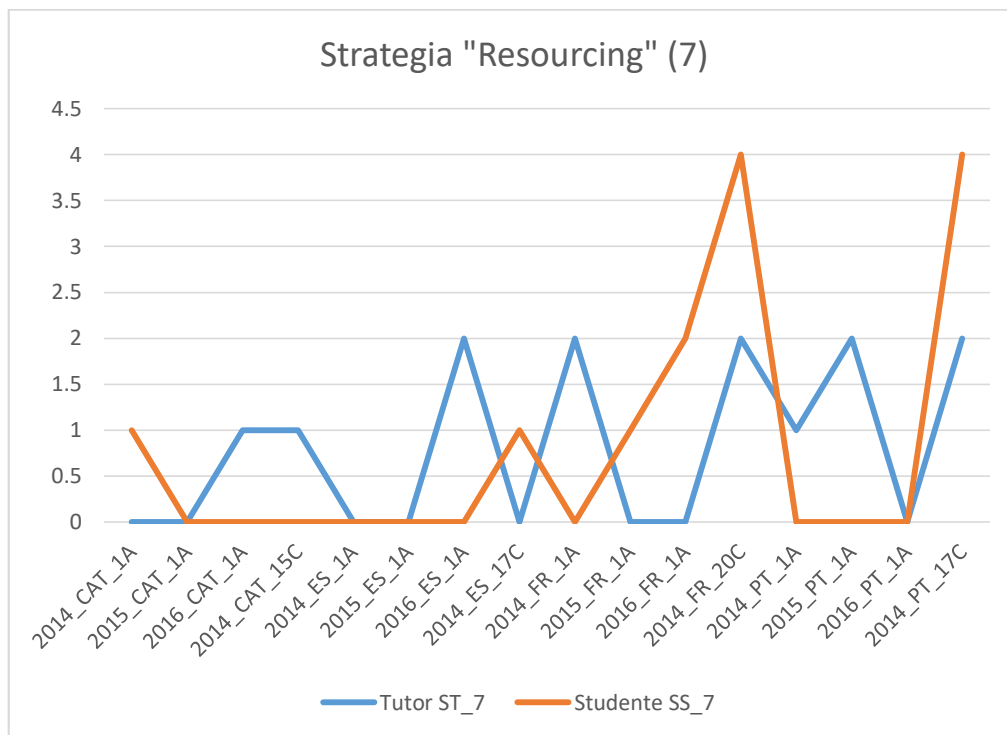


Grafico tabella 4h

Tabella 4i – Strategia 8 “META”

Nome file	Tutor	Studente
	ST_8	SS_8
2014_CAT_1A	22	5
2015_CAT_1A	25	9
2016_CAT_1A	25	6
2014_CAT_15C	9	2
2014_ES_1A	10	3
2015_ES_1A	13	3
2016_ES_1A	15	2
2014_ES_17C	7	0
2014_FR_1A	20	5
2015_FR_1A	12	1
2016_FR_1A	19	3
2014_FR_20C	13	2
2014_PT_1A	37	2
2015_PT_1A	39	4
2016_PT_1A	22	11
2014_PT_17C	30	21

La strategia “meta”, ovvero il richiamo a riflettere sul proprio processo di apprendimento in generale (ad esempio, fornendo o chiedendo informazioni sul processo di valutazione del proprio apprendimento / sull’identificazione di un problema di comprensione), e linguistico (ad esempio, fornendo o chiedendo informazioni sul processo di riflessione sulle lingue target / sulle lingue in generale, compresa la propria L1) è la più utilizzata dal tutor.

In particolar modo sembra prevalere nei testi portoghesi (n. 128 occorrenze), seguiti dai catalani iniziali (n. 72).

In proiezione¹⁸¹, il numero di occorrenze nel testo finale di portoghese risulterebbe il più elevato, per il tutor e per gli studenti. È molto probabile che il motivo risieda nel fatto che nelle prime lezioni gli studenti dispongono ancora di informazioni (poche/nulle) sul funzionamento delle lingue target, e quindi il tutor incoraggi maggiormente gli studenti a scoprire le lingue target, rivalutare la composizione del

¹⁸¹ Ovvero moltiplicando i risultati dei testi finali x3, per mantenere la proporzione con i testi iniziali.

proprio repertorio plurilinguistico, nonché discutere delle proprie dinamiche di comprensione e apprendimento.

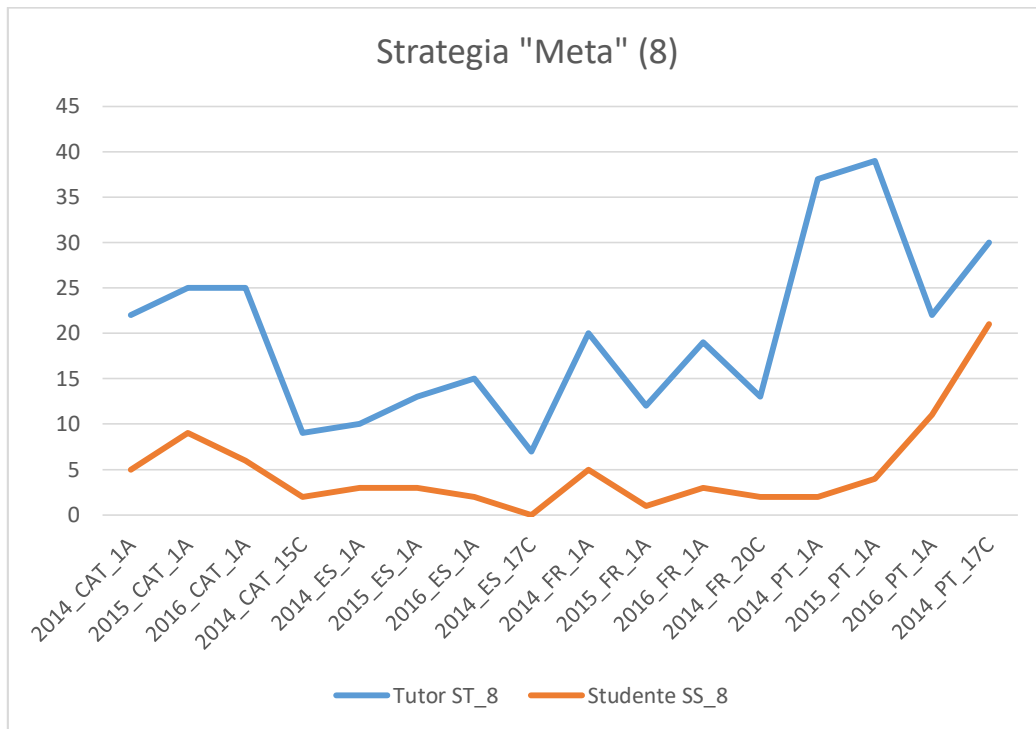


Grafico tabella 4i

Tabella 5 – Strategie Tutor/Studente divise per anno di Laboratorio

	2014	2015	2016
SS_0 ripetizione	0	0	0
SS_1 approccio globale	2	3	6
SS_2 approssimazione	2	10	6
SS_3 ascolto	3	3	2
SS_4 trasparenza	27	40	24
SS_5 contesto	16	18	25
SS_6 guessing/inferenza	9	13	7
SS_7 resourcing	1	1	2
SS_8 meta	15	17	22
ST_0 ripetizione	47	43	41
ST_1 approccio globale	27	49	47
ST_2 approssimazione	25	33	31
ST_3 ascolto	6	13	10
ST_4 trasparenza	11	10	9
ST_5 contesto	23	45	39
ST_6 guessing/inferenza	16	14	12
ST_7 resourcing	3	2	3
ST_8 meta	89	89	81

TOTALE STRATEGIE STUDENTE	75	105	94
TOTALE STRATEGIE TUTOR	247	298	273

Sommando le varie frequenze, emerge che il rapporto strategie usate dagli studenti e dal tutor è di circa 1:3. Ciò vuol dire che il tutor sollecita in modo costante (e 3 volte tanto) lo studente a mobilitare tutte le proprie risorse cognitive e metacognitive per arrivare alla comprensione dei testi.

In particolare, come abbiamo visto (tabella 2), il tutor fa leva soprattutto sulla riflessione “meta” (metacognitiva e metalinguistica), sul ruolo del contesto, inteso come il recupero di conoscenze extra-testuali e sulla capacità di rintracciare le informazioni presenti nel testo, sull’approccio globale e sulla ripetizione, specie in forma di richiesta di ripetizione. Gli studenti, invece, privilegiano in assoluto il ricorso alla trasparenza, seguita dal ricorso al contesto e dalla riflessione “meta”.¹⁸²

Grafici 6

Nei grafici che seguono, mostriamo una proiezione dei dati riferiti alle strategie di tutor e studenti nella comprensione di testi di livello avanzato, sulla base delle strategie effettivamente rilevate nella lavorazione dei 4 testi di livello finale. Presupponendo un andamento medio costante rispetto a quello che emerge nella rilevazione effettiva del nostro campione, abbiamo confrontato le strategie del livello finale (parzialmente supposte, sulla base di quelle già rilevate) con quelle del livello iniziale (effettivamente rilevate). Dal confronto dei dati, consapevoli di una necessaria interpretazione cauta e del limitato significato euristico, osserviamo un evidente andamento simile nei valori delle singole strategie, sia sul versante studenti, sia tutor. Questo ci consente di ben sperare anche rispetto alla significatività delle considerazioni fatte in precedenza.

Dalla prospettiva dello studente, ipotizziamo che ci sia un aumento del ricorso al contesto (SS_5), alle fonti dirette (SS_7) e alla riflessione metacognitiva/metalinguistica (SS_8). Le prime due tendenze possono essere ricondotte anche a un aumento della complessità dei testi dei livelli finali. In merito all’aumento della riflessione sul proprio processo di comprensione (in generale e delle lingue), riteniamo che sia un risultato prevedibile, visti i principi ispiratori della

¹⁸² Per questa ultima sintesi, abbiamo considerato solo le frequenze uguali o superiori alla media.

metodologia, alla cui base risiede – tra gli altri – l’obiettivo di rendere il lettore più consapevole del proprio percorso di apprendimento.

Complessivamente, dal punto di vista degli interventi del tutor, questi sembrano diminuire col procedere del corso, ad eccezione del ricorso al contesto.

Auspichiamo che un’ulteriore analisi delle strategie dei testî finali, su base pi ampia, possa confermare le proiezioni qui presentate.

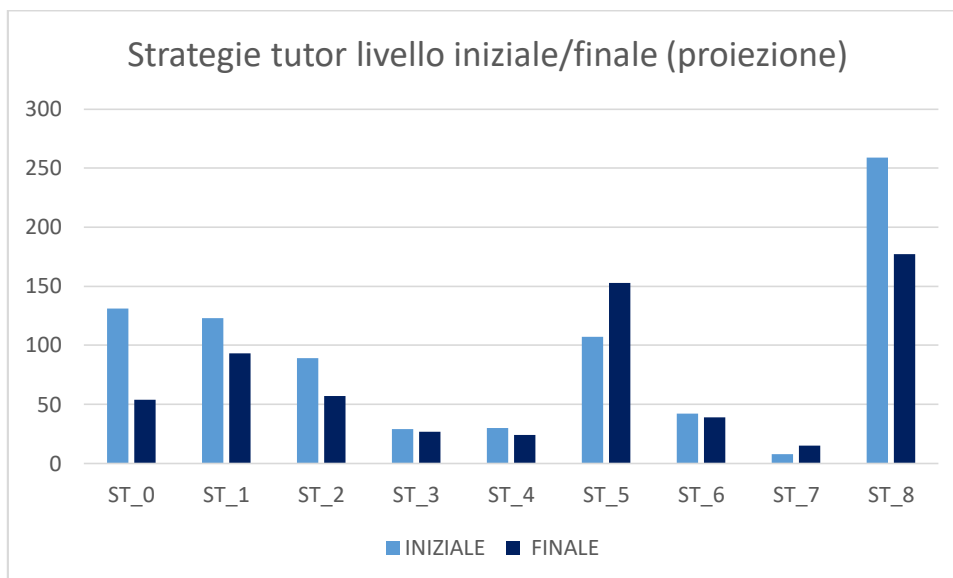


Grafico 6a

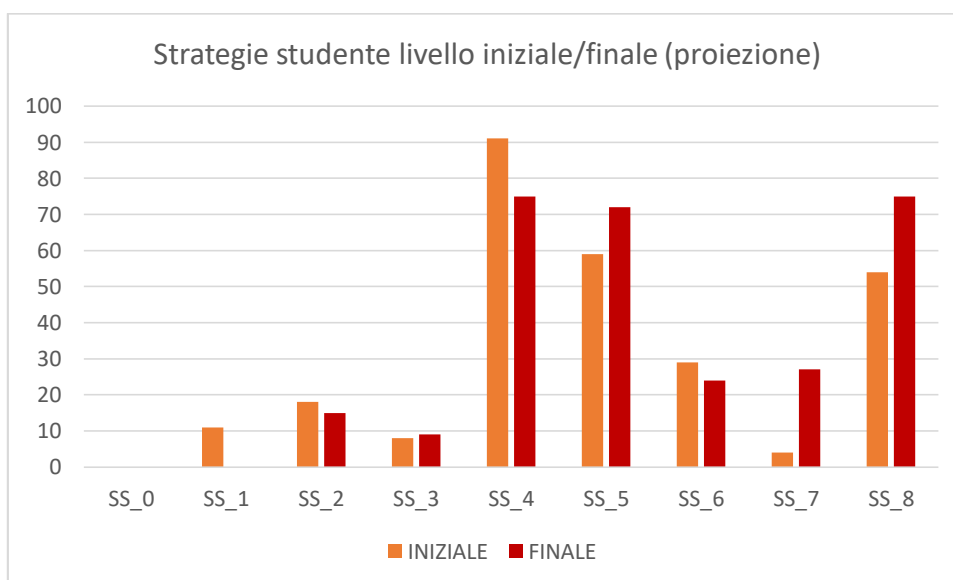


Grafico 6b

4.6.2. Le strategie dell'apprendente

L'analisi delle trasposizioni in L1 (italiano) e dei commenti degli studenti relativi ai testi nelle varie L2 del progetto (portoghese, spagnolo, catalano, francese) ha lo scopo di evidenziare tre aspetti:

1. il livello di comprensione generale di ogni singolo testo;
2. le strategie attivate per comprendere i testi del campione;
3. le strategie attivate per risolvere i problemi di comprensione.

Per l'indagine si è tenuto conto della lingua target e dello stadio di lavorazione del testo, a seconda che si tratti dello stadio iniziale (testi della tranche "A", affrontati alla prima lezione del laboratorio) o finale (testi della tranche "C", affrontati nelle ultime lezioni del laboratorio).

Nelle tabelle sotto (1-3) riportiamo e discutiamo i seguenti dati:

- nelle tabelle 1 (1a – 1e), riportiamo quali elementi dei testi sono risultati effettivamente problematici per gli studenti italofoeni. Tali dati evidenziano anche una stima del livello di trasparenza di ogni singolo testo trattato;
- la tabella 2 mostra nel dettaglio quali strategie sono più o meno usate dagli studenti, in relazione alle varie lingue e nel confronto con i tre anni del laboratorio;
- nella tabella 3 osserviamo quali strategie sono più o meno usate dagli studenti al livello iniziale, in relazione a tutte le lingue del laboratorio;

Tabelle 1

Riportiamo nelle tabelle che seguono quali elementi dei testi sono risultati problematici per gli studenti¹⁸³ a una prima lettura, per ogni anno (●). Indichiamo inoltre con un simbolo la presenza di un aiuto alla comprensione nel manuale, secondo la seguente legenda:

*parola** = aiuto lessicale

*parola*** = aiuto di tipo morfosintattico

*parola**** = traduzione nel titolo

parola^G = rinvio alla grammatica di lettura

parola^A = suggerimento di ascolto

parola = l'elemento non è riportato tra gli aiuti del manuale

Tabella 1a – Testo Spagnolo 1A¹⁸⁴

#	Elementi opachi	Anno 2014	Anno 2015	Anno 2016	Totale occorrenze negli anni
1	<i>trata*</i>	●		●	2
2	<i>parecido*</i>	●	●	●	3
3	<i>a personajes**</i>	●		●	2
4	<i>sino*</i>	●		●	2
5	<i>abajo*</i>	●			1
6	<i>nieto*</i>		●	●	2
7	<i>abre</i>		●		1
8	<i>muy</i>		●		1
9	<i>critico</i>		●		1
10	<i>obras</i>		●		1
11	<i>Alemania</i>			●	1

¹⁸³ I dati rappresentano le dichiarazioni dei partecipanti ai tre laboratori: essi comprendono le evidenti difficoltà incontrate dai singoli studenti volontari che hanno svolto la trasposizione dei testi in L1 e quanto reso esplicito da tutti gli studenti del gruppo classe (composto in media di 20/25 studenti). Ricordiamo infatti che il tutor, durante tutta la sessione in presenza, chiede costantemente al gruppo classe di condividere qualsiasi dubbio, difficoltà e il proprio personale percorso di comprensione del testo.

¹⁸⁴ Tutti i testi originali sono riportati nell'Appendice 2.

Il testo spagnolo originale consiste di 132 parole. Sul totale delle parole osserviamo che:

- nel complesso, 11 parole sono risultate opache, ovvero l'8,3 % del totale delle parole del testo (d'ora in poi 'tot.').
- 1 parola è risultata opaca in tutti i 3 anni del laboratorio: "*parecido*". Essa rappresenta lo 0,7% del tot.
- 4 parole sono risultate opache in 2 anni del laboratorio: "*trata*", "*a personajes*", "*sino*", "*nieto*". Queste rappresentano il 3% del tot.
- 6 parole sono risultate opache in 1 anno: "*abajo*", "*abre*", "*muy*", "*critico*", "*obras*", "*Alemania*". Esse coprono il 4,5% del tot.

Alcune parole della tabella non sono inserite negli aiuti del manuale (n. 5).

Tabella 1b – Testo Portoghese 1A

#	Elementi opachi	Anno 2014	Anno 2015	Anno 2016	Totale occorrenze negli anni
1	<i>bombeiros*</i>	●	●	●	3
2	<i>desde que*</i>	●	●	●	3
3	<i>encerrou*</i>	●	●		2
4	<i>a mais*</i>	●	●		2
5	<i>há**</i>	●	●		2
6	<i>segundo*</i>	●	●		2
7	<i>teve lugar*</i>	●	●		2
8	<i>plena</i>		●		1
9	<i>depois de uma*</i>		●		1
10	<i>concelho*</i>		●		1
11	<i>ocorreu*</i>		●		1
12	<i>passavam**</i>		●		1
13	<i>no</i>			●	1
14	<i>um</i>			●	1

Il testo portoghese originale consiste di 122 parole. Sul totale delle parole osserviamo che:

- nel complesso, 14 parole sono risultate opache, ovvero l'11,5 % del tot.
- 2 parole sono risultate opache in tutti i 3 anni del laboratorio: “*bombeiros*” e “*desde que*”. Esse rappresentano l'1,6 % del tot.
- 5 parole sono risultate opache in 2 anni del laboratorio: “*encerrou*”, “*a mais*”, “*há*”, “*segundo*”, “*teve lugar*”. Queste rappresentano il 4 % del tot.
- 7 parole sono risultate opache in 1 anno: “*plena*”, “*depois de uma*”, “*concelho*”, “*ocorreu*”, “*passavam*”, “*no*”, “*um*”. Esse coprono il 5,7% del tot.

Alcune parole della tabella non sono inserite negli aiuti del manuale (n. 2).

Tabella 1c – Testo Francese 1A

#	Elementi opachi	Anno 2014	Anno 2015	Anno 2016	Totale occorrenze negli anni
1	<i>sein</i>	•	•	•	3
2	<i>bientôt*</i>	•	•	•	3
3	<i>s'emploient</i>	•			1
4	<i>médicins</i>	•			1
5	<i>porté</i>	•		•	2
6	<i>possédant**</i>	•		•	2
7	<i>frais*</i>	•	•	•	3
8	<i>greffer*</i>		•		1
9	<i>suivantes</i>		•		1
10	<i>chinois*</i>			•	1

Il testo francese originale consiste di 96 parole. Sul totale delle parole osserviamo che:

- nel complesso, 10 parole sono risultate opache, ovvero 10,4 % del tot.
- 3 parole sono risultate opache in tutti i 3 anni del laboratorio: “*sein*” e “*bientôt*”, “*frais*”. Esse rappresentano il 3,1 % del tot.

- 2 parole sono risultate opache in 2 anni del laboratorio: “*porté*”, “*possedant*”. Queste rappresentano il 2 % del tot.
- 5 parole sono risultate opache in 1 anno: “*s’emploient*”, “*médicins*”, “*greffer*”, “*suivantes*”, “*chinois*”. Esse coprono il 5,2 % del tot.

Alcune parole della tabella non sono inserite negli aiuti del manuale (n. 5).

Tabella 1d – Testo Catalano 1A

#	Elementi opachi	Anno 2014	Anno 2015	Anno 2016	Totale occorrenze negli anni
1	<i>capsa</i> ***	•		•	2
2	<i>embolcall</i> *	•			1
3	<i>rodó</i>	•			1
4	<i>seves</i> **	•	•		2
5	<i>patent</i> *	•			1
6	<i>es va retirar</i> *		•	•	2
7	<i>any</i>		•	•	2

Il testo catalano originale consiste di 108 parole. Sul totale delle parole osserviamo che:

- nel complesso, 7 parole sono risultate opache, ovvero 6,4 % del tot.
- nessuna parola è risultata opaca in tutti i 3 anni del laboratorio.
- 4 parole sono risultate opache in 2 anni del laboratorio: “*capsa*”, “*seves*”, “*es va retirar*”, “*any*”. Queste rappresentano il 3,7 % del tot.
- 3 parole sono risultate opache in 1 anno: “*embolcall*”, “*rodó*”, “*patent*”. Esse coprono il 2,7 % del tot.

Alcune parole della tabella non sono inserite negli aiuti del manuale (n. 2).

Tabella 1e – Testi tranche C

#	PORTOGHESE 17C	SPAGNOLO 17C	CATALANO 15C	FRANCESE 20C
1	<i>são**</i>	<i>presas*</i>	<i>queia*</i>	<i>après</i>
2	<i>pais*</i>	<i>amenazados</i>	<i>xarxes*</i>	<i>note-t-il^G</i>
3	<i>século*</i>	<i>caza furtiva*</i>		<i>tombe**</i>
4	<i>seja</i>			<i>bel et bien*</i>
5	<i>papel*</i>			<i>troisième</i>
6	<i>cuidar*</i>			<i>soie</i>
7				<i>à l'appui de*</i>
8				<i>deux</i>
9				<i>raisonné</i>
10				<i>tout a fait**</i>

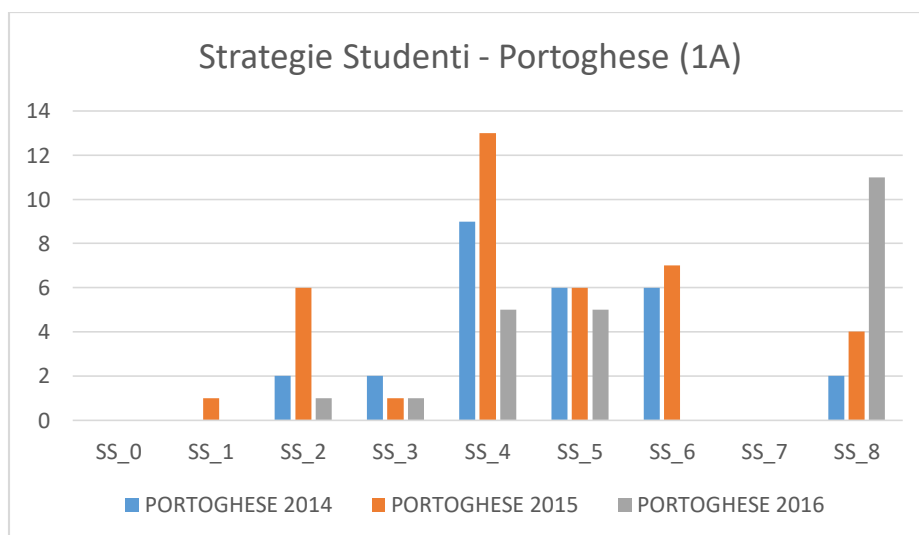
Il testo catalano e quello spagnolo hanno creato poche difficoltà di comprensione agli studenti; invece il testo francese è risultato più opaco, con 10 parole non immediatamente comprese. Il testo portoghese si situa in una posizione intermedia rispetto agli altri.

In rosso sono riportate le parole che non compaiono tra gli auti del manuale.

Tabella 2

I dati nelle tabelle sotto mostrano la distribuzione del ricorso alle strategie da parte degli studenti nei tre anni di laboratorio per la comprensione dei testi iniziali (1A) in ognuna delle quattro lingue. Pur trattandosi di studenti diversi, questi dati indicano se c'è equilibrio negli anni, nelle varie lingue.

Strategia	PORTOGHESE (1A)		
	2014	2015	2016
SS_0 ripetizione	0	0	0
SS_1 approccio globale	0	1	0
SS_2 approssimazione	2	6	1
SS_3 ascolto	2	1	1
SS_4 trasparenza	9	13	5
SS_5 contesto	6	6	5
SS_6 guessing/inferenza	6	7	0
SS_7 resourcing	0	0	0
SS_8 meta	2	4	11



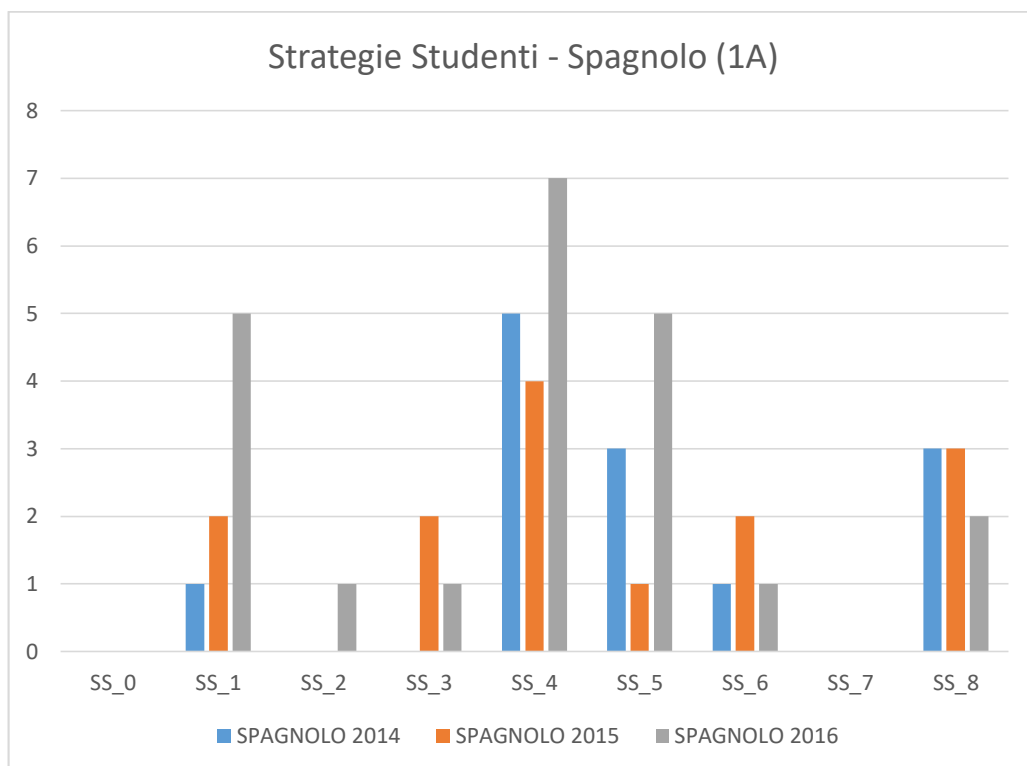
Nel caso dei testi portoghesi, le strategie utilizzate dagli studenti sono distribuite in modo piuttosto omogeneo nei tre anni di laboratorio. Generalmente possiamo affermare che per la comprensione del testo iniziale di portoghese, gli studenti ricorrono preferibilmente alla trasparenza e al contesto.

Nel dettaglio, notiamo che i dati del laboratorio 2014 si discostano dagli altri principalmente per la frequenza d'uso della strategia "meta" (SS_8), con quasi 1/6 in meno di occorrenze rispetto all'anno 2016.

Nel laboratorio del 2015 vi è stato un maggiore ricorso alla trasparenza (SS_4) e all'approssimazione (SS_2), rispetto agli altri due anni.

Nel laboratorio del 2016, a differenza dei precedenti anni, la strategia più ricorrente è di tipo "meta" (SS_8), mentre l'inferenza/guessing (SS_6) non è stata registrata nei dati di quell'anno.

Strategia	SPAGNOLO (1A)		
	2014	2015	2016
SS_0 ripetizione	0	0	0
SS_1 approccio globale	1	2	5
SS_2 approssimazione	0	0	1
SS_3 ascolto	0	2	1
SS_4 trasparenza	5	4	7
SS_5 contesto	3	1	5
SS_6 guessing/inferenza	1	2	1
SS_7 resourcing	0	0	0
SS_8 meta	3	3	2



I dati mostrano che nella comprensione dei testi spagnoli gli studenti hanno fatto ricorso soprattutto alla trasparenza.

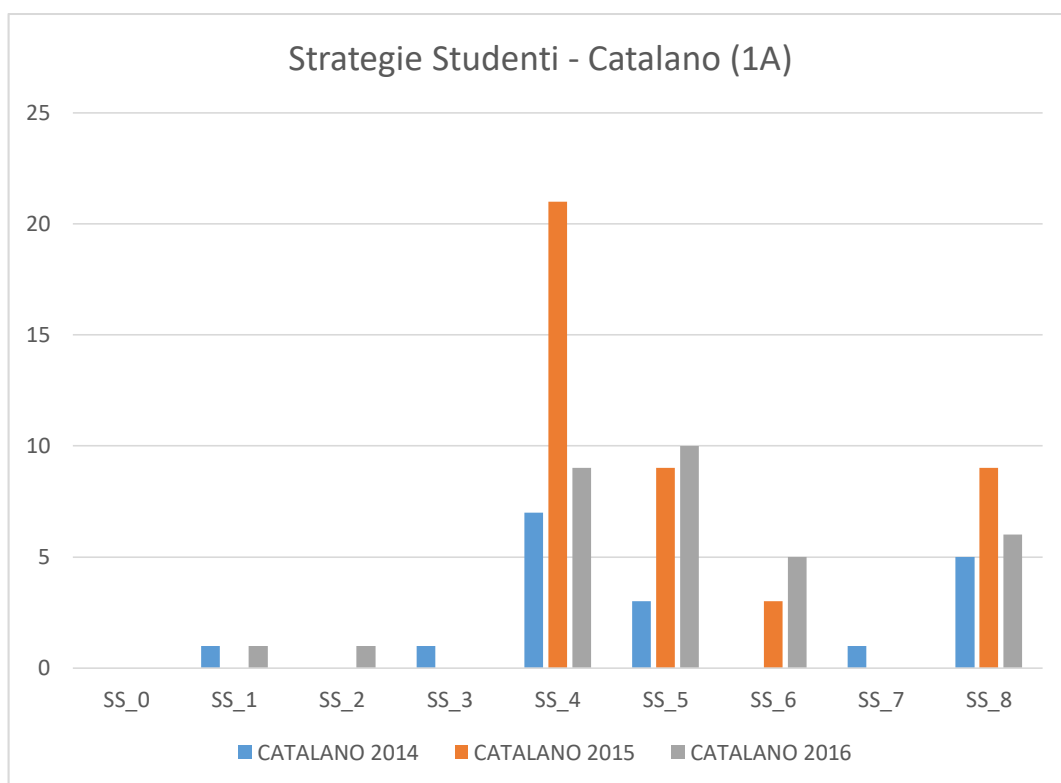
In particolare, nell'ultimo anno del laboratorio (2016) gli studenti hanno utilizzato di più rispetto agli altri due anni le seguenti strategie:

- l'approccio globale (SS_1)¹⁸⁵,
- l'inferenza per trasparenza (SS_4),
- il contesto (SS_5).

Il primo dato (l'uso della SS_1) si discosta notevolmente dal dato del 2014; il dato sul contesto (SS_5) si discosta molto dalle frequenze dell'anno 2015.

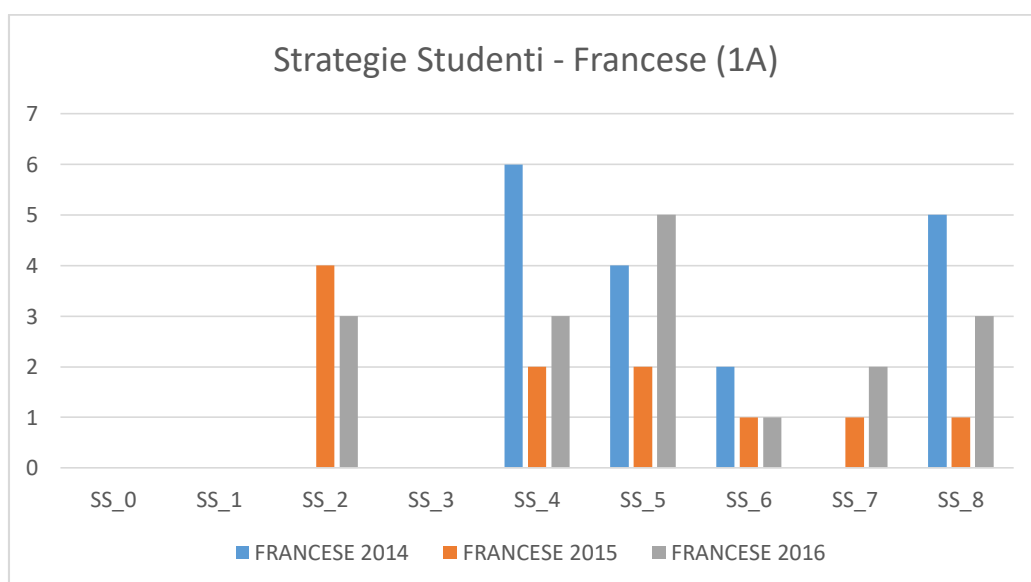
¹⁸⁵ Solo nei testi spagnoli, l'approccio globale ha un numero di occorrenze più elevato.

Strategia	CATALANO (1A)		
	2014	2015	2016
SS_0 ripetizione	0	0	0
SS_1 approccio globale	1	0	1
SS_2 approssimazione	0	0	1
SS_3 ascolto	1	0	0
SS_4 trasparenza	7	21	9
SS_5 contesto	3	9	10
SS_6 guessing/inferenza	0	3	5
SS_7 resourcing	1	0	0
SS_8 meta	5	9	6



Relativamente alla comprensione dei testi in catalano, il grafico illustra chiaramente un uso massiccio del ricorso alla trasparenza nell'anno 2015. Rispetto alle altre lingue, si tratta di un dato che emerge a livello quantitativo: è l'unico valore che raggiunge 21. Non possiamo individuare una motivazione plausibile riconducibile ai testi. Riteniamo che ciò sia dovuto semplicemente alla composizione del gruppo classe di quell'anno specifico.

Strategia	FRANCESE (1A)		
	2014	2015	2016
SS_0 ripetizione	0	0	0
SS_1 approccio globale	0	0	0
SS_2 approssimazione	0	4	3
SS_3 ascolto	0	0	0
SS_4 trasparenza	6	2	3
SS_5 contesto	4	2	5
SS_6 guessing/inferenza	2	1	1
SS_7 resourcing	0	1	2
SS_8 meta	5	1	3



I dati ci mostrano innanzitutto un numero complessivo ridotto di occorrenze. Solo nel 2014 gli studenti sembrano aver fatto un uso leggermente maggiore della trasparenza, del contesto (anche nel 2016) e delle strategie “meta”.

Tabella 3

	PORTOGHESE_1A	SPAGNOLO_1A	CATALANO_1A	FRANCESE_1A
SS_0 ripetizione	0	0	0	0
SS_1 approccio globale	1	8	2	0
SS_2 approssimazione	9	1	1	7
SS_3 ascolto	4	3	1	0
SS_4 trasparenza	27	16	37	11
SS_5 contesto	17	9	22	11
SS_6 guessing/inferenza	13	4	8	4
SS_7 resourcing	0	0	1	3
SS_8 meta	17	8	20	9

A livello interlinguistico, osserviamo tre tendenze generali: gli studenti ricorrono maggiormente alla trasparenza, al contesto e alle riflessioni “meta” per comprendere i testi di livello iniziale. Si registrano, tuttavia, alcune minime differenze all’interno delle singole lingue, come mostra la tabella sotto:

PT_1A		ES_1A		CAT_1A		FR_1A	
Strategia	N.	Strategia	N.	Strategia	N.	Strategia	N.
SS_4	27	SS_4	16	SS_4	37	SS_4	11
SS_5	17	SS_5	9	SS_5	22	SS_5	11
SS_8	17	SS_1	8	SS_8	20	SS_8	9
SS_6	13	SS_8	8	SS_6	8	SS_2	7
SS_2	9	SS_6	4	SS_1	2	SS_6	4
SS_3	4	SS_3	3	SS_2	1	SS_7	3
SS_1	1	SS_2	1	SS_3	1	SS_0	0
SS_0	0	SS_0	0	SS_7	1	SS_1	0
SS_7	0	SS_7	0	SS_0	0	SS_3	0

Osserviamo che – oltre alle tre tendenze generali - in portoghese gli studenti usano molto anche la strategia “guessing/inferenza” e l’approssimazione. In spagnolo l’approccio globale. In catalano, come in portoghese, il “guessing/inferenza”.

Nel complesso risulta che la strategia meno usata in assoluto è il “resourcing” (7).

Come abbiamo già detto in precedenza (§ 4.1.3.2), ricordiamo che tutte le strategie conteggiate sono quelle usate dagli studenti solo quando provenienti da essi stessi (‘autodirette’). Se confrontiamo anche i dati relativi al tutor (§ Analisi dati – parte 1), notiamo che anche la ripetizione, l’approccio globale e l’approssimazione sono effettivamente molto usati anche dagli studenti, ma quasi solo a seguito di richiesta esplicita da parte del tutor.

Capitolo 5

BILANCI E CONCLUSIONI

Alla luce del quadro teorico delineato nella Sezione I e dei dati raccolti nella Sezione II, formuliamo una serie di riflessioni conclusive in merito all'elaborazione dell'input da parte di studenti e tutor del nostro campione per sistematizzare le strategie di comprensione e le modalità di gestione dell'input rilevate.

Prenderemo in considerazione dapprima l'aspetto della comprensione, sia in termini di strategie a cui fanno ricorso gli studenti, sia dalla prospettiva del tutor e dei suoi interventi sull'input (§ 5.1). In seguito ci occuperemo di riflettere sull'organizzazione del lessico plurilingue e dell'interlingua degli apprendenti (§ 5.2). Infine discuteremo degli strumenti di ricerca utilizzati (§ 5.3), presentando in conclusione implicazioni didattiche connesse al presente contributo (§ 5.4) e alcune considerazioni finali (§ 5.5). È necessario, come premessa alle nostre riflessioni, tenere presente che ogni categorizzazione è un '*heuristic device*' (Ellis, 1986) che non può restituire la complessità del fenomeno osservato. Piuttosto rappresenta un'approssimazione dello stesso, ma pur sempre un'opportunità di riflessione.

5.1. Gestione dell'input con EuRom5 – comprensione

5.1.1. Tipi di strategie

Abbiamo visto (tab.3 in 4.6.2) che per comprendere i testi di EuRom5 nelle quattro lingue target gli studenti fanno affidamento principalmente sulla trasparenza, sul contesto (inteso talvolta come informazioni contenute nel testo, talvolta come informazioni extra-testuali) e sulle strategie che abbiamo definito “meta”, ovvero di riflessione metacognitiva e/o metalinguistica. Le strategie meno usate dagli studenti sono la ripetizione e l'approccio globale. La strategia meno usata in assoluto è il ricorso a fonti esterne (*'resourcing'*), ad eccezione di sporadiche occorrenze nei testi finali di francese e portoghese dove qualche volta è usata, probabilmente a causa della maggiore complessità dei due testi.

Questi dati ci portano a riflettere sul ruolo della trasparenza e sulla sua portata per la comprensione. Come già precisato nella parte teorica della presente ricerca (capitolo 1), è possibile distinguere tre tipi di somiglianze tra le lingue (Ringbom e Jarvis, 2009), quelle effettive, percepite e supposte. Di queste, la somiglianza percepita sembra rivestire un ruolo più importante: per la formulazione di inferenze semantiche e pragmatiche, il richiamo alla L1 sembra essere quello predominante. Per inferenze formali, il richiamo è alla lingua percepita come più vicina alla LT.

Nel nostro corpus, abbiamo numerosi esempi del fenomeno delle inferenze formali, in cui gli studenti trasferiscono soprattutto le forme della L1 (italiano) alle LT (portoghese/spagnolo/catalano/francese), come:

Es. 1: [testo CAT_1A] S: “*es va retirar* e ho pensato che è andato a ritirare”

Es. 2: [testo CAT_1A] S: “*la patent*, all'inizio ti viene la patente”

Es. 3: [testo FR_1A] S: “*frais* mi viene in mente fresco”

Es. 4: [testo FR_20 C] S: “*il reste* il resto?”

Alcuni studiosi (Ringbom e Jarvis, 2009) sostengono che il transfer da altre lingue si verifichi solo se si ha alta competenza nelle lingue ‘fonte’. Tuttavia nei nostri dati emerge un dato che va in controtendenza: gli studenti formulano dei ‘transfer multidirezionali’ (da varie lingue), anche da lingue di cui non hanno alta competenza. Infatti, nei testi finali di portoghese, ad esempio, ci sono molti esempi di transfer dallo spagnolo, formulati da studenti che non l’hanno studiato in precedenza. I transfer si verificano quindi a seguito della (breve) esposizione alle lingue nel laboratorio EuRom5. Ne sono un esempio:

Es. 5: [testo PT_17C] S: “sono arrivata a *irmão* da *hermano* spagnolo”

Es. 6: [testo PT_17C] S: “*agora* dallo spagnolo *ahora* quindi non mi viene altro”

Tra le condizioni che favoriscono il transfer, è riconosciuto che il *self-monitoring* ha un ruolo rilevante¹⁸⁶. Possiamo supporre quindi che l’alto numero di transfer che si è verificato nel nostro campione sia da attribuire non solo alla vicinanza (reale e percepita) tra le lingue dei testi e conosciute dagli apprendenti, ma anche all’intensa pratica delle strategie “meta” da parte del tutor e degli studenti. Tale consapevolezza metalinguistica caratterizza quindi la ‘*multicompetence*’ (Cook, 1992) degli apprendenti plurilingui del nostro campione.

A livello teorico, assumendo la prospettiva della Construction Grammar, ci domandiamo se sia possibile ipotizzare l’esistenza di un ‘*transfer di costruzioni*’, e se sia applicabile a tutti i livelli dell’acquisizione di L2. Infatti, se intendiamo l’apprendimento di L2 come apprendimento di costruzioni (§ 1.3.1), sarebbe logico ritenere che si trasferisca un’associazione di forma-funzione, piuttosto che l’una o l’altra.

A livello di pratica didattica, invece, avanziamo – con la dovuta cautela che deriva dalla mancanza di un confronto con un gruppo di controllo - l’ipotesi che sia possibile delineare delle strategie specifiche per l’IC (circoscritte alla metodologia EuRom), almeno in termini di tendenze. Nelle classi osservate, infatti, il ‘tutor EuRom5’:

¹⁸⁶ Ricordiamo che il grado di coscienza metacognitiva influisce sulla scelta delle strategie (Chazot, 2012), quindi l’effetto dell’attività di riflessione “meta” si estende ben oltre il transfer.

1. non fa mai¹⁸⁷ ricorso al *recast* (o riformulazione) identificativo ed enfatizzato¹⁸⁸;
2. nei suoi interventi si alternano commenti caratterizzati da approssimazione a commenti più specifici;
3. alcune strategie sono enfatizzate, come il richiamo al repertorio plurilinguistico e pluristrategico dell'apprendente (ma anche la ripetizione, l'approccio globale, l'approssimazione, la trasparenza);
4. le strategie utilizzate sono estremamente varie: si pensi alla varietà che è emersa nella risoluzione di *bombeiros* (pag. 200).

Dal punto di vista dello 'studente EuRom5', egli:

1. condivide con la classe il suo processo e le sue strategie di comprensione;
2. fa ricorso a una varietà ampia di strategie di comprensione (sotto la guida del tutor, ma poi anche in autonomia);
3. alla fine di un percorso con EuRom5 produce numerosi transfer multidirezionali, anche da lingue a cui è stato esposto solo nel contesto del Laboratorio EuRom5.

Tali osservazioni gioverebbero di un confronto con una classe di L2, per cui al momento rappresentano delle affermazioni da verificare ulteriormente in contesti sperimentali.

5.1.2 Tappe e sequenze

Nella riflessione sulle tappe e le sequenze di comprensione dei testi plurilingui, la rappresentazione in griglia (cfr. capitolo 4) dell'estratto di interazione studente/tutor conferma una gradualità nella ricostruzione del testo (già individuate in Bonvino e

¹⁸⁷ Nel nostro corpus abbiamo evidenza solo di due occorrenze di *recast* in cui il tutor fornisce spontaneamente la soluzione a un problema di comprensione (+identificativo), ma si tratta di due casi non intenzionali, infatti non presentano il tratto 'enfasi'.

¹⁸⁸ Tale definizione di *recast* si basa sul contributo di Grassi (2016:120), a cui si rimanda per approfondimenti.

Cortés Velásquez, 2016): la comprensione sembra procedere a partire da parole chiave che sono comprese principalmente grazie alla parentela tra le lingue, e si estende poi sull'intero testo, grazie a vari processi di inferenza (cfr. pagg. 193-199).

In merito alle varie tipologie di inferenza, è stato osservato (Bougé e Cailliès, 2004) che nei contesti di lettura plurilingue, le più utilizzate sono le inferenze lessicali (basate su trasparenza), le inferenze di collegamento (tra elementi del testo) e le inferenze di elaborazione (riferite ad associazioni a livello di rappresentazione mentale).

I nostri dati confermano questa tendenza, infatti, come abbiamo già riportato sopra (5.1.1.), la trasparenza e il riferimento al contesto (informazioni intra- ed extra-testuali) sono tra le strategie più usate.

In aggiunta, però, si rileva che le inferenze legate al contesto, e in particolare quelle che richiedono un richiamo delle proprie conoscenze del mondo (extra-testuali), hanno un peso molto rilevante, di cui si è finora discusso poco.

Osservando l'esempio riportato in griglia (pagg. 193-194), e integrandolo con quanto dichiarato fuori dalla classe da alcuni studenti e dalla stessa studentessa (S1) che non comprende il significato di *bombeiros*, emerge che non conoscere certi fatti può incidere notevolmente sull'elasticità di immaginarne l'esistenza: coloro che non hanno mai visto le ambulanze dei pompieri (nei paesi in cui sono usate) non notano la trasparenza lessicale. Al contrario, coloro che ne hanno avuto esperienza, la vedono. Questa riflessione è sostenuta anche da ciò che altri studenti (che hanno attivato l'inferenza lessicale) hanno detto in merito alle loro esperienze personali:

Es. 7: [testo PT_1A] S: “in America le ambulanze sono anche nelle caserme dei pompieri”

Ne desumiamo che la familiarità con il contenuto del testo gioca un ruolo assolutamente centrale, la cui mancanza può inibire la formulazione di qualsiasi tipologia di inferenza. Tale considerazione è riportata anche in Bonvino e Pippa (2015), in cui gli autori discutono il ruolo del contesto e le diverse accezioni di ‘trasparenza’ di *bombeiros* (portoghese) e *bombers* (catalano).

Come già sostenuto da altri studiosi (Blanche-Benveniste e Valli, 1997; Caddéo e Vilaginés Serra, 1997; Bonvino, 1998) solitamente l'inferenza basata sulla trasparenza precede quella basata sul contesto. Questa tendenza ha un riscontro anche

nell'applicazione di uno dei principi che solitamente sono ritenuti guidare l'elaborazione dell'input, ovvero il '*primacy of meaning principle*'¹⁸⁹ (VanPatten, 2005). Nei nostri dati abbiamo numerosissimi riscontri, come questo esempio che riportiamo in griglia per agevolarne la visualizzazione:

Es. 8: [testo PT_1A]

S:	<p>“<i>ja</i> <i>teram</i> <i>assistencia</i></p> <p style="text-align: right;">quindi <i>assistencia</i></p> <p style="text-align: center;">hanno prestato <i>assistencia</i> o una simile”</p>
----	---

La studentessa si appoggia sulla trasparenza lessicale del sostantivo '*assistencia*' per ricostruire l'apparato verbale che lo precede.

Tuttavia, riteniamo che la ricostruzione di elementi strutturali, come l'apparato morfo-sintattico del testo sia meno problematico rispetto alla ricostruzione del significato di un lessema, perché il primo consiste di una serie di possibilità limitate, il secondo è parte di un insieme aperto.

5.1.3. Il 'buon' lettore plurilingue

Prima di discutere come si comporti il 'buon' lettore plurilingue nel nostro campione, una premessa è necessaria: assumiamo la posizione per la quale non esiste il 'buon lettore' in assoluto. Piuttosto la buona riuscita è sempre un fattore legato alle contingenze e al compito specifico. Ad esempio, se a una prima lettura è richiesta una trasposizione anche approssimativa, la traduzione solo di SVO ha valore positivo, nel senso che, dato l'obiettivo, la performance può considerarsi 'buona' per quel determinato contesto.

¹⁸⁹ Esso suggerisce che siano elaborate prima le parole contenuto, le unità lessicali rispetto alle forme grammaticali, e che tra le forme grammaticali sia data la precedenza a quelle significative e non ridondanti (cfr. capitolo 1).

A prima vista, a giudicare dall'altissimo livello di comprensione dei testi presi in esame, i partecipanti del campione sono tutti ottimi lettori: in catalano nessuna parola è risultata opaca in tutti i 3 anni di laboratorio, in spagnolo solo una ("parecido"), in portoghese solo due ("bombeiros" e "desde que"), in francese solo tre ("sein", "bientot", "frais"). Tuttavia a noi interessa il processo di lettura e vedere cosa abbia permesso ad alcuni studenti di percorrere la strada della comprensione con maggiore successo rispetto ad altri. In quali casi allora i lettori hanno applicato strategie di comprensione adeguate? E quali motivi possono aver favorito invece errori nella comprensione?

Dall'analisi del corpus, le tendenze del buon lettore possono riassumersi nelle seguenti tendenze:

1. Possiede un alto livello di 'tolleranza dell'ambiguità' (Cyr, 1996), che permette di accettare una comprensione momentaneamente parziale e di considerare l'errore come parte del processo.
2. Assume un atteggiamento da attento *problem-solver*. Il lettore sperimenta una varietà di strategie, alcune suggerite dal tutor, altre in forma autonoma. Inoltre, parte della sua competenza strategica deriva dall'aver sperimentato una pratica didattica in cui sono contemplate e condivise tante soluzioni a uno stesso problema.
3. Gestisce i movimenti sui 2 assi, sintagmatico e paradigmatico, con una certa automaticità. In pratica questo si traduce nella capacità di assegnare una forma-funzione agli elementi della LT (anche se in un primo momento non corretta) e di integrarla in un secondo momento.
4. È consapevole della continuità tra lingue, intesa come capacità di sfruttare la somiglianza a tutti i livelli tra le lingue.
5. Le sue conoscenze del mondo non sono un limite (si veda la discussione su *bombeiros* in 5.1.2), ed è pronto ad assumere un certo grado di distanza dalle proprie conoscenze pregresse sull'argomento del testo.

Queste tendenze non sono compartimenti stagni, nel senso che sono interrelate tra loro. Inoltre non garantiscono in assoluto che l'apprendente che le possiede abbia successo nella comprensione. Infatti, come abbiamo visto (capitolo 2), la complessità di un testo può manifestarsi in più aree. Pallotti (2014) ne rintraccia tre, DeKeyser e Goldschneider (2014) individuano cinque fattori. La nostra impressione è che manchi un riferimento alla tendenza n. 5 (uso del contesto) delle tendenze sopra riportate: la complessità di *bombeiros* rientra in qualcosa di più ampio di cui raramente si è tenuto conto, cioè il fatto che la studentessa non trovi un collegamento con un'esperienza reale, con le sue conoscenze del mondo da giustificare un'inferenza lessicale. Sorge allora il dubbio sulla reale forza della trasparenza lessicale nel guidare la comprensione nei primi stadi.

Dalla nostra analisi, traspare più che mai l'importanza di una prospettiva sistemica, oltre il singolo elemento, che permetta di rintracciare informazioni (lontane o vicine nel testo), forme più o meno trasparenti o di cui non si vede la trasparenza. Gli studenti mostrano di saperla assumere a vari livelli, come negli esempi sotto:

Es. 9: [testo CAT_1A] “mi ha aiutato la data molto lontana”¹⁹⁰

Es. 10: [testo PT_1A] “parlava di volontari e poi parlava di reparto maternità e per essere i pompieri e dare aiuto qualche cosa doveva esserci di strano quindi evidentemente l'ospedale aveva chiuso”¹⁹¹

Es. 11: [testo CAT_1A] “*seves cendres* l'ho capito perché dice sono state interrate e quindi può essere solo ceneri”

Es. 13: [testo CAT_1A] “poi sotto dice ‘cimitero’ quindi secondo me è ceneri”¹⁹²

Quando gli studenti perdono questa prospettiva sistemica, la strategia “approccio globale” suggerita dal tutor va nella direzione di una prospettiva più ampia, che a sua volta favorisce l'inferenza a tutti i livelli. Nel paragrafo che segue vediamo nel dettaglio il ruolo del tutor nel guidare il lettore plurilingue.

¹⁹⁰ La studentessa si riferisce alla comprensione della parola catalana “*patent*”.

¹⁹¹ La studentessa si riferisce alla comprensione della parola portoghese “*cerrou*”.

¹⁹² La studentessa si riferisce alla comprensione della parola catalana “*cendres*”.

5.1.4. Il tutor: strategie di gestione del feedback

Gli interventi del tutor sono in L1 sull'input in L2. Si tratta di interventi che, per semplificare, nel titolo di questo paragrafo abbiamo denominato 'feedback'. Osservando le trascrizioni, però, notiamo che possiamo classificarli in sette tipologie:

Tipo	Contenuto interventi del tutor in EuRom5
(a)	Riformulazione parziale o totale di una trasposizione in L1
(b)	Ripetizione/conferma di una trasposizione in L1
(c)	Richiesta di chiarimento
(d)	Richiesta di esplicitare le strategie di comprensione
(e)	Risposta a una richiesta di aiuto
(f)	Sollecitazione o <i>prompt</i> ¹⁹³
(g)	Informazione metalinguistica o IML ¹⁹⁴

Il tutor mostra di far ricorso in modo massiccio alle strategie che abbiamo definito "meta", di riflessione sul percorso di comprensione e/o sugli elementi linguistici. In quest'ultimo caso abbiamo incluso le riflessioni sul sistema lingua (ovvero sul funzionamento delle lingue intese come sistemi), riflessioni sulla lingua target affrontata in quel momento specifico, su altre L2 (romanze e non) conosciute anche parzialmente dagli studenti, sulla propria L1 e sui dialetti.

Abbiamo potuto notare nella tabella (in 4.5, pag. 204), che tali interventi possono combinarsi a formare delle 'Catene associative', in cui il tutor formula degli interventi che richiamano determinate strategie. Estraiamo questa sequenza dal nostro esempio:

approssimazione¹⁹⁵ > ripetizione > ascolto > contesto > 'guessing' > 'meta'

¹⁹³ Per approfondimenti si veda Lyster (2004).

¹⁹⁴ Si vedano Ellis *et al.* (2006).

¹⁹⁵ L'approssimazione richiesta agli apprendenti nella comprensione iniziale dei testi risulta in linea con (1) la necessità di ridurre il carico cognitivo e (2) la mancanza di risorse sufficienti (conoscenze su LT) per fare confronti intralinguistici.

Anche se la sequenza può variare, notiamo nel corpus che l'approssimazione e la ripetizione sono spesso usate in posizione iniziale. Tuttavia, il dato più lampante e interessante è, a nostro avviso, l'ampio spettro di strategie a cui ricorre.

Inoltre possiamo domandarci quale sia il 'raggio d'azione' di ciascuno dei commenti, del tutor, a breve e a lungo termine. Infatti, quando il tutor chiede "Cosa fanno i pompieri di solito?" sta attivando – nell'immediato - il campo semantico (cfr. Balboni e Daloso, 2011) di 'mansioni dei vigili del fuoco'. Notiamo che questo commento strategico richiama anche alla questione della prototipicità, fondamentale nella *Construction Grammar* (cfr. capitolo 1).

Il tutor porta lo studente a leggere 'oltre le righe' (Pozzo, 2016), nella sfera della valutazione del contenuto, in base a sue esperienze personali, soprattutto. Questo favorisce lo '*higher-level processing*' (Grabe, 2009), cioè libera memoria di lavoro per organizzare parole in unità più ampie, idee più generali. In aggiunta, sta suggerendo in modo implicito un ragionamento (cioè di allargare la prospettiva), che l'apprendente può rendere proprio e adottare in un altro contesto. Se sarà adottato con successo in un altro contesto, si parlerà del *transfer of learning* (cfr. cap. 1). In altre parole, se anche i risultati non sono visibili nel contesto immediato, non sono esclusi effetti in direzione di una buona 'educazione' alla lettura, quindi alla comprensione.

Come mostra il grafico sotto (fig. 1), le strategie più usate dal tutor sono le 'meta', il contesto, l'approccio globale e la ripetizione.

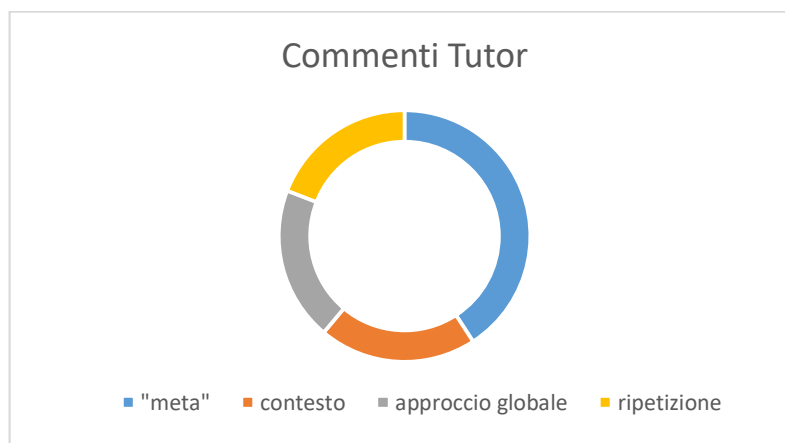


fig. 1 – Commenti del tutor nel Corpus ICIT5

Nel momento in cui il tutor richiede di ricostruire notizia (“approccio globale”) o di ripeterla (“ripetizione”), sta stimolando l’attenzione e la memoria dell’apprendente, favorendo una codifica ‘profonda’ (cfr. Papagno, 2003). Ricordiamo che la memoria ha un ruolo decisivo nella comprensione (recupero conoscenze pregresse e riconoscimento input) e nell’apprendimento.

In merito alla riflessione ‘meta’, invece, nonostante non sia assicurata una relazione diretta con buona performance (Degache, 2001), essa è sicuramente un fattore che la favorisce (Anderson, 2003, Carrell, 1998, Chamot, 2004).

Nei suoi commenti il tutor mostra di mantenere un continuo equilibrio, basato sul metodo induttivo, centrato sullo studente, che ne stimoli la motivazione. Questo comporta anche che raramente l’errore venga evidenziato in modo esplicito. Piuttosto, come mostrato dal continuum sotto, si privilegiano domande di riflessione, che mostrano reale interesse per il processo comprensione (fig. 2). Riprendendo un’espressione in Lightbown e Spada (2013), potremmo dire che il tutor segue la logica ‘*get it right...in the end!*’.



fig. 2 – Continuum interventi correttivi del tutor (estratti da Corpus ICIT5).

Notiamo nel continuum sopra che i commenti estratti dal corpus si fanno via via più specifici - cioè riferiti all’elemento problematico - procedendo da sinistra verso destra. Il commento all’estrema destra (“Questo elemento non ha questo significato”) è molto raro. Piuttosto si preferiscono le posizioni intermedie, che invitano lo studente a rileggere/ripetere un passaggio, favorendo un approccio globale.

L’ultimo fattore relativo al tutor di cui intendiamo discutere sono gli elementi di variabilità del tutor. Nello specifico, ci domandiamo quale possa essere l’impatto del

suo background linguistico-culturale sulle strategie proposte. Ad esempio, il tutor che ha gestito le sessioni analizzate è ispanofono. Possiamo ipotizzare che questo sia un motivo plausibile per spiegare il massiccio ricorso alle strategie di ascolto e trasparenza nei testi spagnoli? (tab. 3 e tab. 4d, 4.2.1).

Inoltre, l'uso di "inferenza/guessing" nei testi francesi (esemplificata in tabella 4g, sezione 4.2.1.) può essere ricondotta a una maggiore distanza percepita dal tutor nei confronti del francese?

Infine, abbiamo visto (grafico tab. 2 in 4.2.1.) che negli ultimi 2 anni c'è una quasi totale sovrapposizione nella selezione delle strategie: possiamo supporre che la maggiore esperienza nel condurre il Laboratorio abbia il tutor portato riconoscere l'importanza di privilegiare approccio globale e il contesto?

Un'ultima questione che rimane da sondare è perché con i testi portoghesi il tutor abbia fatto ricorso a un numero doppio di strategie rispetto ai testi catalani. Sicuramente il tutor reagisce in base alle problematiche che rileva nella classe. È probabile che gli studenti percepissero il testo catalano più vicino rispetto al testo portoghese.

5.2. Gestione dell'input con EuRom5 – apprendimento

5.2.1. 'Plurilingual Mental Lexicon': ipotesi e riflessioni

È probabile che il lessico mentale plurilingue degli apprendenti del nostro campione sia organizzato in sotto-sistemi parte di un sistema linguistico comune, che interagiscono tra loro, e che siano soggetti alla variazione individuale e a cambiamenti nel tempo (Jessner, 1997). In relazione alla metodologia EuRom, una simile posizione è sostenuta anche in Simone (1997), il quale afferma che:

“on ne peut pas nier que celui qui apprend une langue sœr en appliquant de méthode comme celle d'EuRom met en œuvre une importante prédisposition mentale à la grammaire comparée. J'ajoute qu'à l'intérieur de ce composant mental, il doit y avoir un sous-composant qui s'occupe spécifiquement de reconstruction linguistique, au sens propre du terme: c'est-à-dire un système de

règles qui permettent d'exprimer [...] l'ensemble de ressemblances rencontrées dans les différentes langues romanes, une sorte de *roman commun mental*' (Simone, 1997: 29).

Possiamo immaginare il lessico mentale degli apprendenti del campione come un sistema reticolare e multidimensionale in continuo aggiornamento, sostenuto da spinte in direzione della sistematicità e generalizzazione dei contenuti nuovi e pre-esistenti. In altre parole, ogni elemento della LT fornisce un set di informazioni sulla LT, ma può anche contribuire ad aggiornare informazioni su altre conoscenze linguistiche, ad esempio, in termini di distanza/vicinanza tra le lingue.

Dall'analisi dei dati abbiamo riscontrato che la ricostruzione dei testi prende avvio dalle parole contenute, a partire da quelle più trasparenti e che abbiano un collegamento con il contesto (inteso come informazioni intra- ed extra-testuali). La comprensione lessicale, infatti, permette di orientarsi nel testo (es. Nation, 2001) ed è interconnessa con la capacità di prevedere ciò che può essere detto in un dato contesto linguistico e extralinguistico (*expectancy grammar*).

L'influenza dell'input plurilingue agisce su tutte le competenze linguistiche (L1/altre L2/dialetti) e sulla capacità di riflessione metacognitiva (cfr. De Carlo, 2015). I dati ci mostrano infatti che gli studenti mettono continuamente in atto confronti con le proprie conoscenze anche linguistiche. Di questi due fattori, le definizioni di input (es. Schwarz, 1993; Carroll, 2001; Chaudron, 1985) non sembrano tenere traccia. Riprendiamo e approfondiamo questo aspetto nel paragrafo che segue, in quanto riguarda la strutturazione dell'interlingua nel suo complesso.

5.2.2. L'organizzazione dell'interlingua (IL)

A seguito dell'esposizione all'input in L2, gli apprendenti mettono in atto dei processi di decodifica del messaggio e di elaborazione della struttura della lingua target. Poiché il lavoro sui testi è multi- e plurilingue, sia per la varietà delle lingue target, sia per il richiamo al repertorio degli apprendenti, ipotizziamo che l'elaborazione e l'integrazione a livello di sistema, possa riguardare non solo la lingua target, ma anche

tutte le altre conoscenze - anche parziali - sulle lingue. Potremmo rappresentare tale dinamica in termini metaforici di un prisma (fig. 3), in cui la decodifica di un elemento in una lingua può far scaturire nella mente del lettore una serie di riflessioni sulla LT, ma anche su altre lingue, compresa la propria, sia in termini di singolo elemento, sia di sistema.

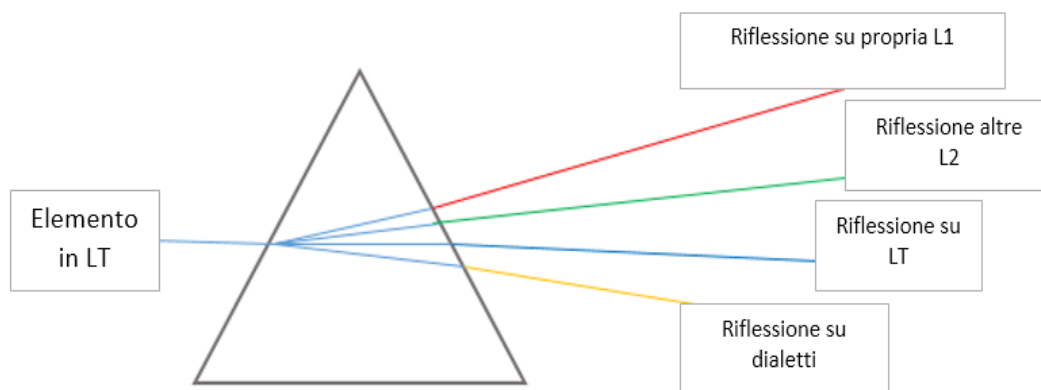


fig. 3 – Elaborazione dell’input plurilingue.

Un dato interessante che emerge dal nostro corpus è che dopo poche ore di esposizione alle LT (lezioni finali del Laboratorio), si manifestano segnali di integrazione delle informazioni sulla LT in un sistema inter- e metalinguistico. A nostro avviso, tali segnali rilevati nel nostro campione possono rappresentare un contributo anche al dibattito sulla progressione in IC, di cui si sta discutendo sempre di più negli ultimi anni.¹⁹⁶

Es. 13: [testo PT_17C] S: “quelle che finiscono in *ão*, *investigação* investigação”

Es. 14: [testo PT_17C] S: “quindi succede sia nei verbi sia nei sostantivi”

¹⁹⁶ Si veda ad esempio il progetto Eval-IC che vede il coinvolgimento di varie università europee (Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale, University of Hamburg, University of Aveiro, University of Macerata, Università Ca' Foscari Venezia,.) per perseguire il seguente obiettivo: “Le projet Eval-IC entend aborder l'évaluation des compétences en intercompréhension, en développant sur la base des descripteurs déjà établis et de recherche empirique, des outils d'évaluation des compétences a) de réception et b) d'interaction plurilingue lorsque celles-ci sont fondées en grande partie sur la proximité entre les langues en présence.” (Fonte : <https://www.researchgate.net/project/EVALIC-EVALUATION-DES-COMPETENCES-EN-INTERCOMPREHENSION>)

Es. 15: [testo PT_17C] S: “io ho notato che si sonorizzano spesso quello che in italiano è per esempio quella cosa della ‘p’ troviamo sempre la ‘b’ *sobre* sopra”

Talvolta emergono già nei testi iniziali:

Es. 16: [testo CAT_1A] S: “anche in questo caso è un passato come *va obtenir*”

Es. 17: [testo CAT_1A] S: “enne e ipsilon in catalano è come *ene* o *eñe*”

Indubbiamente l’IL in IC è poco sondabile, perché manca la produzione, infatti i processi di negoziazione sono in L1 e riguardano l’input in L2: ci troviamo in una zona ‘grigia’ in cui confluiscono elementi riconosciuti / compresi / appresi. Quando possiamo essere certi che una forma abbia superato una delle 3 soglie (riconoscimento / comprensione / apprendimento)?

Potremmo anche abbracciare la posizione per la quale, se anche chiedessimo agli studenti di *interprodurre* forse non potremmo giudicare comunque la comprensione guardando alla produzione, trattandosi di due abilità fondamentalmente diverse.

Al di là dei limiti riconosciuti nella possibilità di esplorare l’IL, possiamo in ogni caso formulare delle riflessioni sul grado di comprensibilità a cui sono esposti gli studenti. È appurato che l’input deve essere innanzitutto “compreso” (Krashen, 1985). Nel nostro specifico contesto di analisi, si tratta di comprendere in modo approssimativo, almeno in un primo momento. Ipotizziamo che l’apprendente si crei una sua rappresentazione mentale dell’elemento della L2, formulando una sua ipotesi di abbinamento forma/funzione. Oltre alla trasposizione in L1 che si fa in classe, conferme alla sua ipotesi arrivano anche dalla frequenza con cui lo studente incontra una determinata forma (ricordiamo l’importanza della frequenza nella CxG, come spiegato già in § 1.3.2). Più la sua ipotesi si rafforza, più si ‘stabilizza’ nel sistema IL. Dal modo in cui gli studenti ricostruiscono il testo in L2, si evince che essi mettono in atto operazioni di segmentazione dell’input, individuazione del significato delle parole e astrazione delle regolarità¹⁹⁷. Quest’ultima operazione è particolarmente frequente nei testi finali del nostro corpus.

¹⁹⁷ Tali operazioni sono state individuate in un altro contesto anche in Gullberg *et al.* (2010).

Nella stessa riflessione sull'input si inserisce anche la questione dell'impatto dell'input non compreso, ritenuto (Valentini, 2016) stimolo per l'attenzione, una delle componenti che favoriscono l'acquisizione (Schmidt, 2001). Abbiamo visto che il materiale proposto in EuRom5 è in larga parte comprensibile, a livello di singole parole (v. tab. 1a – 1e, pagg. 236-240). Tuttavia, la comprensione del testo più in dettaglio implica che ci sia un lavoro di *problem-solving* sulle parti di input non compreso. Non escludiamo, quindi, che ciò sia di stimolo per gli apprendenti del nostro campione e che possa avere riscontri positivi anche a livello di apprendimento delle LT.

5.3. Gli strumenti di ricerca per l'IC con EuRom5

5.3.1. Applicabilità delle Griglie G.A.R.S.

Le griglie G.A.R.S. si sono rivelate uno strumento decisivo per analizzare l'architettura del discorso e la comprensione dei testi, lungo i due assi, sintagmatico e paradigmatico. Anche se per motivi di spazio abbiamo presentato un solo estratto dal testo portoghese 1A (pag. 191), notiamo che esso fornisce informazioni su più livelli:

1. il processo di approssimazione alla comprensione di testi plurilingui, evidenziando quali elementi della lingua target vengono 'aggiustati' progressivamente nelle varie riformulazioni, mostra chiaramente quali strategie vengono messe in atto dagli studenti;
2. quali commenti (proattivi o reattivi) formula il tutor;
3. le reazioni degli studenti ai commenti del tutor.

Unico limite di questo sistema di rappresentazione in griglie è che richiede una considerevole quantità di tempo di trascrizione.

5.3.2. Il Corpus ICIT5

Il Corpus “ICIT5” costituito ai fini della presente ricerca si presenta come un corpus composto da sezioni parallele, in quanto contiene gli stessi testi tradotti in più lingue, secondo la tecnica di trasposizione in L1 tipica della metodologia EuRom5 (cfr. 2.3.3.3).

La presente ricerca rappresenta un lavoro pilota che ha impostato la creazione di un corpus primo nel suo genere¹⁹⁸, dunque, il contributo principale di tale corpus riguarda il fatto che esso rappresenta una ‘traccia’ orale e - in parte - scritta delle sessioni dei Laboratori EuRom5 svolti negli ultimi 3 anni. Questo permetterà ai ricercatori interessati di poter accedere a una banca dati su cui fare ricerche in merito ai più svariati ambiti della linguistica teorica e applicata, oltre che agli ‘addetti ai lavori’ dell’IC.

5.4. Implicazioni didattiche

Per la pratica in classe, riteniamo sia importante tenere a mente e scelte del tutor abbiano dei risvolti dal punto di vista della comprensione delle lingue target, e anche (in modo più implicito) a livello di strategie di lettura: i suoi commenti comunicano allo studente che è importante capire e riflettere sul suo processo di comprensione, indipendentemente dalla lingua. Questo, oltre a contribuire a diminuire l’ansia da prestazione, ha un intento pedagogico che richiama la metacognizione.

Alla luce dell’analisi dei dati, alcune proposte operative per potenziare l’intervento didattico sono:

- a. Prevedere maggiore coinvolgimento (n. studenti) nella trasposizione dei testi in L1, per permettere a più studenti di applicare un ‘sforzo mentale’ e quindi agevolare il processo apprendimento delle LT.

¹⁹⁸ Per informazioni sulle caratteristiche del Corpus ICIT5, si veda pag. 177.

- b. Praticare più attività di anticipazione del testo, che favoriscano l'anticipazione o *expectancy grammar*.
- c. Variare la tipologia di lettura (es. iniziare con scanning e individuare tutti i possibili nomi propri/toponimi/ecc.), finalizzata ad adottare una prospettiva sistemica e globale.
- d. Incoraggiare attività pre-lettura, anche in gruppo, ad esempio utilizzando mezzi tecnologici più familiari e disponibili in classe per raccogliere informazioni su un determinato argomento (ricordiamo che la familiarità con il contenuto permette l'inferenza)¹⁹⁹.
- e. Proporre attività post-lettura, per estendere quanto imparato a testi differenti (tipi di testi/ lingue).
- f. Condividere non solo la comprensione ma anche l'apprendimento, prevedendo momenti di riflessione sulle rappresentazioni mentali soggettive relative alle varie LT.

Nel nostro discorso sulle strategie di gestione dell'input plurilingue, la condivisione del processo di comprensione (che già viene svolto) e apprendimento (qui proposto – punto f.) rappresenterebbe un anello di raccordo tra la ricerca teorica e la pratica didattica: è come chiedere a ogni studente di aprire una finestra sui suoi processi interni, per permettere agli altri di guardare cosa c'è dentro, valutare se integrare o no quello che emerge nella propria realtà linguistica. È l'effetto del transfer applicato al gruppo (Jervis, 2012): gli studenti beneficiano della condivisione, possono usare le conoscenze degli altri studenti, le loro riflessioni, le strategie per trovare soluzioni a problemi di comprensione.

Quindi il 'buon lettore' è nel nostro contesto anche un buon ascoltatore, pronto a cogliere ciò che si dice intorno a sé.

Concludiamo i nostri bilanci riprendendo i punti salienti della prospettiva teorica adottata nella presente ricerca (cfr. § 1.3).

¹⁹⁹ Cfr. Barry e Lazate, 1998.

In linea con gli approcci *usage-based*, ci sembra plausibile ritenere che gli apprendenti elaborino anche l'input plurilingue in termini di costruzioni; che l'apprendimento delle forme-funzioni possa avvenire 'esemplare dopo esemplare' e in maniera implicita, infatti le condizioni perché questo avvenga ci sono (esposizione a un input ricco e non premodificato); l'input ha ruolo primario: gli apprendenti estrapolano dei patterns a seguito dell'esposizione all'input.

Nell'ottica della CXG, per l'acquisizione di L2 è rilevante l'interazione tra alcuni fattori dell'input (cfr. cap. 1), come la frequenza e la prototipicità. A nostro avviso il tipo di linguaggio dei materiali EuRom5 (articoli di giornale) presenta delle caratteristiche che hanno una certa connessione con tali fattori. Ad esempio, presentano un'alta frequenza di certe forme verbali (es. verbi indicativo presente, imperfetto, passato remoto, futuro; discorso diretto), formule per introdurre/chiudere intervento e forme del lessico *Standard Average European*. Ipotizziamo che siano più facilmente riconosciute e apprese.

Come negli assunti della Teoria della Complessità, infine, anche nella metodologia analizzata, l'apprendente non è una tabula rasa, bensì la sua esperienza pregressa modella quella successiva. Egli è considerato agente primario proprio apprendimento, in grado di gestire il proprio processo di comprensione e apprendimento, seppur con un supporto del tutor.

Infine, i fattori della complessità e della variazione emergono in modo evidente dai dati. Ogni studente segue un percorso diverso, perché ci sono tante variabili da considerare: tante L2 che interagiscono, tante competenze strategiche, fattori sociali, emotivi, ecc.

Il risultato è in parte prevedibile (la nostra analisi e le tendenze che abbiamo estrapolato) ma in parte no (ad es. tab. 4e, in 4.2.1).

5.5. Considerazioni finali

La presente ricerca nasce con l'obiettivo di contribuire al dibattito sull'input nei contesti di didattica plurilingue, in quanto è ancora evidente l'esigenza di comprendere

meglio come gli apprendenti elaborino e strutturino il materiale a cui sono esposti (Bonvino e Cortés Velásquez, 2016).

A partire dal Corpus ICIT5, realizzato *ad hoc*, abbiamo esplorato innanzitutto le azioni strategiche messe in atto da un tutor e da un campione di studenti dei Laboratori di IC con EuRom5, finalizzate alla comprensione di alcuni testi plurilingui. In seguito abbiamo discusso dei processi di apprendimento implicati in questo contesto specifico di apprendimento/insegnamento.

Il nostro lavoro ha rappresentato l'occasione per riflettere sulle necessità teoriche e applicative della ricerca nel campo dell'IC e in quello più generale della lettura in L2/L3/L4.

In particolare, nel dibattito interno all'ambito dell'IC, la nostra ricerca ha soprattutto il valore di aver raccolto dati orali delle sessioni di Laboratori EuRom5 e codificato le strategie degli apprendenti, di cui finora non vi era traccia orale né scritta. Inoltre, il quadro teorico e metodologico discusso nella sezione I rispondono all'esigenza di situare ulteriormente l'approccio dell'IC nell'ambito della glottodidattica. Infatti, come sottolineato da Bonvino e Jamet (in stampa), l'IC è un approccio ancora innovativo, 'di nicchia'.

Nel dibattito generale, può rappresentare un contributo per gettare ulteriore luce sulle modalità di comprensione alla lettura in L2/L3/L4, in particolare, in virtù del fatto che una buona gestione delle strategie di comprensione è associata al successo nell'apprendimento (Grenfell e Macaro, 2007).

Riprendendo le domande e le ipotesi di ricerca iniziali (cfr. Introduzione), abbiamo evidenziato che:

1. Le strategie di (inter)comprensione a cui fanno ricorso gli studenti del nostro campione sono riconducibili a nove tipologie: ripetizione, approccio globale, approssimazione, ascolto, trasparenza, contesto, guessing/inferenza, resourcing e 'meta' (cfr. cap. 4, pag. 188). Esistono delle tendenze comuni nell'utilizzo di tali strategie, su vari livelli. In assoluto, gli studenti fanno ricorso alla strategia 'trasparenza'²⁰⁰, 'contesto' e a strategie che abbiamo definito 'meta'. Le strategie 'ripetizione' e 'approccio globale' e 'resourcing' sono le meno usate (cfr. cap. 4.6.1,

²⁰⁰ Ricordiamo che la trasparenza non è una strategia di per sé, bensì qui intendiamo il ricorso alla stessa in chiave strategica.

grafico 6b, pag. 234). Emergono però delle variazioni in relazione alle lingue, nei testi iniziali, ad esempio in catalano la strategia trasparenza è usata più del triplo rispetto al testo francese (cap. 4.6.1., tab. 3, pag. 213).

2. Emerge un numero limitato di elementi ritenuti problematici da tutti gli studenti del campione (cfr. tab. pagg. 236-240). Alcuni di questi elementi non sono presenti negli ausili alla comprensione del manuale EuRom5. Potrebbero quindi rientrare tra delle “Proposte di miglioramento del manuale su cui si basa la metodologia”.

3. Le strategie di (inter)comprensione suggerite dal tutor sono riconducibili anch'esse a nove tipologie e sono state codificate con le stesse etichette usate per le strategie degli studenti (cfr. cap. 4.4.2, pag 183-186). Esistono delle tendenze comuni nell'utilizzo di tali strategie: le più utilizzate sono quelle ‘meta’, ‘contesto’, ‘approccio globale’ e ‘ripetizione’. Si rilevano tuttavia delle variazioni legate alla LT (4.6.1, tab.1, pag. 208), all'anno di corso (4.6.1, tab.2, pag. 211), al livello dei testi (cap. 4.6.1, grafici 6a, pag. 234). Queste variazioni ci sembrano rilevanti anche in relazione al dibattito sulla progressione in IC (come accennato anche in nota n. 196).

4. Nel confronto, le strategie usate dal tutor e dagli studenti variano per numero e tipologia (4.6.1, tab.5, pag.232).

5. Si evidenziano delle regolarità e tappe comuni nella ricostruzione dei testi nelle LT da parte degli studenti del campione, come il procedere a partire da parole chiave che sono comprese principalmente grazie alla parentela tra le lingue (cfr. 4.5).

6. I commenti del tutor hanno varie funzioni (sono state individuate sette tipologie diverse) e il loro grado di specificità rispetto all'elemento problematico può essere visualizzato lungo un continuum (5.1.4, fig. 2, pag. 258).

7. Abbiamo identificato le tendenze che caratterizzano il ‘buon’ lettore plurilingue (pag. 253).

8. La comprensione in contesti IC è un costrutto complesso, caratterizzato da variabilità e sistematicità, in linea con alcuni assunti delineati nella ‘prospettiva adottata’ (cfr. cap. 1.3). I dati analizzati ci hanno consentito di formulare delle riflessioni in merito all'organizzazione del lessico mentale e dell'interlingua degli apprendenti (cfr. 5.2).

La costituzione del Corpus ICIT5, l'utilizzo del sistema di trascrizione del parlato in griglie G.A.R.S. e l'ausilio del software NVivo per l'analisi qualitativa si sono rivelati utili strumenti di ricerca sull'IC. Rispetto alle previsioni iniziali, non è stato necessario ricorrere a dettagliate analisi quantitative, infatti, come specificato in precedenza (cfr. 4.3), le funzioni del software NVivo si sono rivelate sufficienti per rispondere alle nostre domande di ricerca.

Soprattutto, in termini di sviluppi futuri, riteniamo sia importante prevedere dei confronti con un gruppo di controllo, per osservare quali strategie sono effettivamente caratterizzanti della metodologia EuRom. Tale confronto permetterebbe non solo di confermare o confutare le ipotesi delineate sopra (5.1.1), ma fornirebbe importanti indizi sulla necessità (già evidenziata da alcuni studiosi) di insegnare in modo più o meno esplicito le strategie di comprensione del testo scritto.

Sarebbe infine interessante analizzare i benefici di un percorso in IC per l'apprendimento di una specifica lingua target, quindi osservare quali ricadute possa avere un percorso di IC con EuRom5 sullo studio approfondito (che preveda lo sviluppo di tutte le abilità linguistiche) di una delle lingue affrontate nei Laboratori, al fine di “capitaliser ce que l'on apprend dans un parcours d'IC, en prévision de l'IC ou simplement de la production en langue cible” (Bonvino e Cortés Velásquez, 2016).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Álvarez, D., Chardenet, P., Tost, M. (coord.) (2011). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine.
- Ambroso, S., Bonvino, E. (2007). Configurazioni di discorso. Un'unità di analisi del parlato italiano L2. In *Proceedings of the conference "Corpora di italiano L2: Technologie, metodi, spunti teorici"*, University of Pavia, 22-23 November 2007, 1-16.
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, clicking and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language". *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 3 (33), 1-33.
- Bastardas i Boada, A. (2005). Multilingüisme i sostenibilitat. In *Avui*, 7-03.
- Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P., Dalloiso, M. (2011). Rafforzare l'abilità di comprensione (ascolto e lettura). *Videolezione n.3 del percorso M.E.A.L.*, consultabile online all'indirizzo: http://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/ateneo/altre_opportunita_formativ_e/documenti/didattica_online/MEAL/MEAL-dispensa-videolezione-3.pdf.
- Banfi, E., Bernini, G. (2003). Il verbo. In A. Giacalone Ramat (eds.). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Barlow, M., Kemmer, S. (Eds.). (2000). *Usage based models of language*. Stanford, CA: CSLI Publications.
- Benucci, A. (a cura di) (2015). *L'intercomprensione, il contributo italiano*. Novara: UTET.
- Benucci, A. (2011). L'intercomprensione educativa e le "buone pratiche" per il plurilinguismo. In *Redinter-Intercompreensão. Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão*, n. 2, pp. 19-40.
- Benucci, A., Cortés Velásquez, D. (2012). Le pratiche dell'IC: una visione d'insieme. In S. Garbaribo, C. Degache, *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension:*

compétences plurielles, corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.

- Bernardini, S. (2001). Think-aloud protocols in translation research. Achievement, limits, future prospects. In *Target*, 13 (2), 241-263.
- Bernhardt, E. B., Kamil, M. L. (1995). Interpreting Relationships between First Language and Second Language Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses. *Applied Linguistics*, 16, 1:15-34.
- Bernini, G. (2015). Il primo confronto con una norma- percezione e analisi dell'input iniziale in L2. In J. Miecznikowski, M. Casoni, S. Christopher, A. Kamber, E. Pandolfi e A. Rocci (a cura di). *Sprachnormen im Kontext, special issule on-line of Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Summer 2015, pp. 151-169.
- Bernini, G. (2003). Come si imparano le parole. Osservazioni sull'acquisizione del lessico in L2. In *Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*. ITALS, Guerra Edizioni, I, 2, pp. 23-47.
- Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza.
- Bialystock, E. (2001). *Bilingualism in development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. In *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*. Vol. 28, Issue 1, pp. 69-83.
- Bilger, M., Blasco, M., Cappeau, P., Sabio, F., Savelli, M.-J. (1996). La transcription de la langue parlée: quelques observations. In *Recherches sur le français parlé*, 14, pp. 57-86.
- Blanche-Benveniste, C. (2008). Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo? In M. Barni, D. Troncarelli, C. Bagna (coord.). *Lessico e apprendimenti : Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*. Milano: FrancoAngeli, pp. 47-66.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue. In E. Caduc, E. Castagne (Ed.), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs. Langues apparentées à partir de la méthode EuRom4* (pp.113-129). Nice: Publications de la Faculté des LASH de Nice.

- Blanche-Benveniste, C., Borel, B., Deulofeu, J., Durand, J., Giacomi, A., Loufrani, C. et al. (1979). Des grilles pour le français parlé. *Recherches sur le français parlé*, 2, pp. 163-205.
- Blanche-Benveniste, C., Valli, A., (1997). L'expérience d'EuRom4: comment négocier les difficultés. *Le français dans le monde*, n° spécial, pp.110-115.
- Blanche-Benveniste, C., Valli, A., Mota, A., Simone, R., Bonvino, E., Uzcanga Vivar, I. (1997). *EuRom4: méthode d'enseignement de quatre langues romanes*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bley-Vroman, R. (1983). The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity. In *Language Learning*, 33, pp. 1–17.
- Bonvino, E. (2015). Intercomprehension studies in Europe: history, current methodology and future developments. In R. Dolci, A. J. Tamburri (eds). *Intercomprehension and Plurilingualism: an asset for Italian Language in the USA*. New York: John D. Calandra Institute Transaction, pp. 29-59.
- Bonvino, E. (2012). Lo sviluppo delle abilità di lettura nell'ottica dell'intercomprensione. In E. Bonvino, E. Luzi, A. R. Tamponi (a cura di), (*Far*) *apprendere, usare e certificare una lingua straniera* (pp.139-152). Roma: Bonacci editore.
- Bonvino, E. (1998). Il multilinguismo e l'intercomprensione. In C. Serra Borneto (coord.). *C'era una volta il metodo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, pp. 267-285.
- Bonvino E., Caddéo, S., Vilaginés Serra E., Pippa S. (2011). *EuRom5. Ler e comprendre 5 línguas românicas – Leer y entender 5 lenguas románicas – Llegir i entendre 5 llengües romàniques – Leggere e capire 5 lingue romanze – Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano: Hoepli (versione on line www.eurom5.com).
- Bonvino E., Caddéo S. (2008). Intercomprension à l'oral : où en est la recherche ? In M. F. Capucho, A. Martins, C. Degache, M. Tost (Eds.). *Dialogos em intercompreensão*. Lisbona: Universidade Católica Editora, pp. 386-394.
- Bonvino, E., Cortés Velásquez, D. (in stampa). *Du phénomène d'intecompréhension et des termes qui le définissent. Actes du Colloque "Autour des travaux de Jules*

Ronjat, 1913-2013. Unité et diversité des langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension.

- Bonvino, E., Cortés Velásquez, D. (2016). Il lettore plurilingue. In *Lend, lingua e nuova didattica*, n°4, pp. 111-130.
- Bonvino, E., Fiorenza, E., Pippa S. (2011). EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche. In M. De Carlo (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts editore, pp. 162-182.
- Bonvino, E., Jamet, M. C. (a cura di) (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: SAIL (9), Ca' Foscari.
- Bonvino, E., Masini, F., Pietrandrea, P. (2009). List constructions: a semantic network. In *Grammars in Construction(s) – 3rd International AFLiCo Conference*, University Paris Ouest, Nanterre, La Défense, May 27-29, 2009.
- Bonvino, E., Pippa, S. (2015). Il portoghese e l'intercomprensione nella didattica della traduzione verso l'italiano. In *Repères-DORIF Les voix/voies de la traduction – volet n.1*.
- Bosisio, C. (2014). La didattica della L2. In M. Chini, C. Bosisio (a cura di). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci editore.
- Bosisio, C., Cambiaghi, B., Guaragnella, P. Ruggiero, R.. *Modulo 10. Approcci e metodi glottodidattici*. Reperibile on-line: http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/I%20materiali/mod_10_approcci_metodi_glottodidattici.pdf.
- Bossers, B. (1991). On thresholds, ceilings, and short circuits: the relations between L1 reading, L2 knowledge and L1 knowledge. *AILA Review*, 8, pp. 45-60.
- Bougé, P., Cailliès, S. (2004). Compréhension de textes interlangues et activité inférentielle: approche psychologique. In E. Castagne (a cura di), *Intercompréhension et inferences*. Reims: Presses Universitaires de Reims, pp. 77-90.
- Bouvet, E., Bréelle, D. (2004). Pistage informatisé des stratégies de lecture: une étude des cas en contexte pédagogique. *ALSIC*, 7, pp. 85-106.

- Bowles, M.A. (2010). *The Think-Aloud Controversy in Second Language Research*. New York/London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Brandl, K. (2008). *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Upper Saddle River, N.J: Pearson Prentice Hall.
- Brown, R., Waring, R., Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20 (2), pp. 136-163.
- Bybee, J. (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language*, 82, pp. 711–733.
- Caddéo, S. (in stampa). Intercompréhension entre langues à principe alphabétique : niveau orthographique, graphotactique et analogie. In E. Castagne e P. Monneret (eds.). *Intercompréhension et analogie*. Reims : Coll. ICE, EPURE.
- Caddéo, S., Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Caddéo, S. e Vilagines Serra, E. (1997). Observations de quelques mécanismes d'apprentissage. In C. Blanche-Benveniste, A. Valli (a cura di). *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. Numéro spécial. Paris: Hachette, pp. 116-128.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), pp. 1-47.
- Candelier M. (coord.), Camilleri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J.-F., Lörincz I., Meissner F. J., Schröder-Sura A., Noguerol A., 2007, *CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, version 1, juin 2007, projet «À travers les Langues et les Cultures» (ALC), Centre Européen des Langues Vivantes de Graz, Conseil de l'Europe, 2nd Programme à moyen terme.
- Capucho, F., Martins, A., Degache, C., Tost, M. (2008) (coord.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: U.C. Editora.
- Capucho, F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. In *Pratiques*, 139/140. http://www.pratiques-cresef.com/p139_ca1.pdf.
- Cardona M. (2004). *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*. Bari: Adriatica.

- Carrasco Perea, E. (2010). Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives. In *Synergies Europe*, 5, 7-12.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive Awareness and Second Language Reading. In *The Modern Language Journal*, 73, ii, pp. 121-134.
- Castagne, E. (2011). Intercompréhension et dynamique des inférences: des langues voisines aux langues non voisines. In *Redinter-Intercompreensãõ*, 3, Chamusca: Edições Cosmos, pp. 81-94.
- Castagne, E. (2007). Transparences lexicales entre langues voisines. In E. Castagne (Ed.), *Les enjeux de l'intercompréhension*, The strakes of intercomprehension. Reims: Presses universitaires Reims, pp. 155-165.
- Castagne, E. (2005). Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues étrangères européennes. In E. Castagne (a cura di), *Intercompréhension et Inférences. Actes du colloque international EuroSem. Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européen, Reims, 2003*, Collection InterCompréhension Européenne. Reims: Presses Universitaires de Reims, pp. 91-116.
- Castagne, E. (a cura di) (2005). *Intercompréhension et Inférences. Actes du colloque international EuroSem. Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européen, Reims, 2003*, Collection InterCompréhension Européenne. Reims: Presses Universitaires de Reims.
- Castagne, E. (2001). Comment accéder à l'intercompréhension européenne : quelques pistes inspirées de l'expérience EuRom4. In J. Müller-Lancé, C. M. Riehl (a cura di). *Ein Kopf – viele Sprache: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*, Aachen, Shaker-Verlag, série 'editiones EuroCom' n°9, pp. 99-107.
- Castellotti, V. (2002). *Pluralité linguistique et appropriation : approche linguistique et didactique, représentations, intervention*. Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université François Rabelais – Tours.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In E. Alcón Soler, M.P. Safont Jordà (a cura di), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer.

- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, pp. 3-18.
- Cenoz, J., Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *Modern Language Journal*, 95, pp. 356-369.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (a cura di) (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. In *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), pp. 14-26.
- Chamot, A. U., O'Malley, J. M. (1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream. *TESOL Quarterly*, 21, pp. 227-249.
- Chardenet, P. (2007). Qu'est-ce que l'intercompréhension? In *Le Français à l'Université*, 4, pp. 5-6.
- Chaudron, C. (1985). Intake: On Models and Methods for Discovering Learners' Processing of Input. In *Studies in Second Language Acquisition*, 7(01), pp. 1 – 14.
- Chazot, D. (2012). *L'intercompréhension à travers le jeu sérieux. Analyse des stratégies d'intercompréhension mises en oeuvre dans Limbo*. Linguistique. <dumas-00711969>
- Chini, M. (2014). Acquisizione e apprendimento di una lingua. In M. Chini, C. Bosisio (a cura di). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci editore.
- Chini, M. (2011). Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale. In *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 1-22.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci editore.
- Clahsen, H., Meisel, J., Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Cohen, A. D., Macaro, E. (2007). *Language Learner Strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. D., Oxford, R. L., Chi, J. C., (2002). *Language Strategy Use Survey*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cohen, D. A., Upton, T. A. (2006). *Strategies in Responding to the New TOEFL Reading Tasks* (TOEFL Monograph Series 33). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cook, G., Seidlhofer, B. (Eds.). (1995). *Principles and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (Ed.) (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. In *Language Learning*, 42, pp. 557–591.
- Corder, S.P. (1967). The significance of learners' errors. In *International Review of Applied Linguistics*, 5/2-3, pp. 161-169.
- Corno, D. (1991). Il ragionar testuale: il testo come risultato del processo di comprensione. In P. Desideri (a cura di). *La centralità del testo nelle pratiche didattiche. Quaderni del Giscel*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 45-67.
- Cortés Velásquez, D. (2015). *Intecomprendione orale: ricerca e pratiche didattiche*. Firenze: Le Lettere.
- Cresti, E., Panunzi, A. (2013). *Introduzione ai corpora dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Cummins, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, pp. 121-129.
- Cyr, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Anjou [Québec]: Editions CEC.

- Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones: pour une didactique des langues voisines. In *Langages*, 39, pp. 51-64.
- de Beaugrande, R., Dressler, W. (1984). *Introduction to text linguistics*. London : Longman.
- de Bot, K., Lowie, W., Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. In *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (1), pp. 7-21.
- De Carlo, M. (2015). Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles. In D. Spiță, M. Lupu, D. Nica, I. Nica (eds.). *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza“.
- De Carlo, M. (a cura di) (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts Editore.
- De Carlo, M., Carrasco Perea, E. (2016). Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue. In E. Bonvino e M.-C. Jamet (a cura di). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: SAIL (9), Ca' Foscari, pp. 183-204.
- De Mauro, T. (2014). *Capire le parole*. Roma-Bari: Laterza.
- De Pra, M. (2008). *Statistica. Finalmente ho capito!* Milano: Vallardi.
- De Saussure, F. (1922). *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot (trad. it. Corso di linguistica generale, Laterza, Bari, 2007).
- Della Putta, P. (2016). I diversi effetti di una tecnica di input enhancement su due tratti tipici dell'interlingua italiana di ispanofoni: i risultati di uno studio di glottodidattica sperimentale. In A. Valentini (a cura di) (2016).
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Degache, C. (2001). Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique: du sondage des potentialités aux options didactiques. In B. Colombat et M. Savelli (éds.). *Métalangage et terminologie linguistique*, Actes du colloque international de Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III, 14-16 mai 1998, Louvain/Paris, Peeters, Collection Orbis/Supplementa tome 17, pp. 765-781.
- Degache, C. (2000). La notion de “stratégie” dans l'espace interdidactique. In J. Billiez, C. Foerster, D.-L. Simon (a cura di). *La didactique des langues dans*

l'espace francophone: unité et diversité. Actes du 6^e colloque ACEDLE, Grenoble, 5-6 novembre 1999, pp.147-159.

- Degache, C., Garbarino, S. (a cura di) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.
- Degache, C., Masperi, M. (2007). Représentations entrecroisées et intercompréhension, chapitre 25. In P. Lambert, A. Millet, M. Rispaill et Trimaille C. (Eds.). *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, coll. Espaces discursifs. Paris: L'Harmattan, pp. 259-270.
- Degache, C., Melo, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes. *L'intercompréhension, Les Langues Modernes*, 1/2008, Revue de l'APLV, 7-14, <http://www.aplv-languesmodernes.org/>
- DeKeyser, R. M. (2009). Cognitive-psychological processes in second language learning. In M. Long, C. Doughty (Eds.). *Handbook of Second Language Teaching*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, pp. 119-138.
- DeKeyser, R. M., Goldschneider, J. (2005). Explaining the 'natural order of L2 morpheme acquisition' in English: a meta-analysis of multiple determinants. In *Language Learning*, 55/Suppl. 1, 27-77.
- Dendrinos, B. (2006). Mediation in Communication, Language Teaching and Testing. In *Journal of Applied Linguistics*, 22, pp. 9-35.
- Dolci, R., Tamburri, A. J. (eds). *Intercomprehension and Plurilingualism: an asset for Italian Language in the USA*. New York: John D. Calandra Institute Transaction.
- Donato, C., Bordage, N., Rustin, P. (2012). French for Spanish Speakers through Intercomprehension: A Method of Multiple-Language Acquisition for the Romance Languages with Implications for the Future. In *ADFL Bulletin*, vol. 42, No. 1.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. (2012). How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition. In A. Mackey, S. M. Gass (a cura di), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*, First Edition. UK: Blackwell Publishing Ltd.

- Dörnyei, Z., Skehan, P. (2003). Individual differences in second language acquisition. In C. Doughty, M. H. Long (eds). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Doughty, C. (2003). Instructed SLA: constraints, compensation, and enhancement. In C. Doughty, M. H. Long (eds). *The handbook of second language acquisition*, Oxford: Blackwell.
- Dulay, H., Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. In *Language Learning*, 24, pp. 37-53.
- Ellis, N. C. (2013). Construction Grammar and Second Language Acquisition. In T. Hoffmann, G. Trousdale (a cura di) *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (270-278). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis N. C. (2011). Implicit and explicit SLA and their interface. In Sanz, Leow (eds.), *Implicit and explicit language learning. Conditions, processes, and knowledge in SLA and bilingualism*. Washington DC: Georgetown University Press, pp. 35-47.
- Ellis, N. C. (2009). Optimizing the Input: Frequency and Sampling in Usage-Based and Form-Focused Learning. In M. H. Long, C. J. Doughty (a cura di), *The Handbook of Language Teaching* (pp.139-158). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ellis, N. C. (2008). The Dynamics of Second Language Emergence: Cycles of Language Use, Language Change, and Language Acquisition. In *The Modern Language Journal*, 92, ii, pp. 232–249.
- Ellis, N. C. (2006). Language Acquisition as rational contingency learning. *Applied Linguistic*, 27(1), 1-24.
- Ellis, N. C., Wulff, S. (2015). Usage-based approaches to SLA. In B. VanPatten, J. Williams.
- Ellis, N. C., Larsen-Freeman, D. (Eds). (2009). *Language as a Complex Adaptive System*. Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, 54(2), 227-275.
- Ericsson, K. A., Simon, H. A. (1984). *Protocol Analysis: verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT.
- Escudé, P., Janin, P. (2010). *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.

- European Commission (2012). *Studies on translation and multilingualism. Intercomprehension*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Færch, C., Kasper, G. (1986). One learner-two languages: Investigating types of interlanguage knowledge. In J. House, S. Blum-Kulka (a cura di) *Interlingual and Intecultural communication*. Tübingen: Narr, pp. 211-227.
- Faerch C. e Kasper G. (a cura di), (1983), *Strategies in intercultural communication*. London, Longman.
- Fillmore, C. J., Kay, P., O'Connor, M.C. (1988). Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of let alone. In *Language* 64 (3), pp. 501-538.
- Finkbeiner, C. (2005). *Interests and strategies in foreign language reading. How students read and understand English texts*. Tübingen: Narr.
- Fiorenza, E. (2012). *Intercomprensione tra lingue romanze e lettura in L2*. Tesi di laurea non pubblicata, Facoltà di Lettere e Filosofia - Università degli Studi Roma Tre, Roma, Italia.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Development enquiry. In *American Psychologist* 34, pp. 906-11.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gass, S. M. (1998). Second Language Vocabulary Acquisition. In *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 92-106.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction and second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. M., Selinker, L. (a cura di) (1983). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Giacalone Ramat A. (1993). Italiano di stranieri. In A. A. Sobrero (a cura di). *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at Work*. Oxford: Oxford University Press.

- Goldschneider, J., DeKeyser, R. M. (2001). Explaining the “natural order of L2 morpheme acquisition” in English: A meta-analysis of multiple determinants. In *Language Learning*, 51, pp. 1–50.
- Gombert, J.-E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. In *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 8 | 1996. Disponible su <http://aile.revues.org/1224>.
- Gooskens, C. (2012). Methods for measuring intelligibility of closely related language varieties. In R. Bayley, R. Cameron, e C. Lucas (Eds.), *Handbook of sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W., Stoller, F. (1997). Reading and vocabulary development in a second language: A case study. In J. Coady, T. Huckin (a cura di), *Second language vocabulary acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grassi, R. (2016). Oltre l’input potenziato: il potenziamento del feedback. In A. Valentini (a cura di). *L’input per l’acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Grassi, R. (2010). Come correggere l’errore nell’interazione? Tipi di feedback a confronto. In R. Grassi, M. Piantoni, C. Ghezzi (a c. di). *Interazione didattica e apprendimento linguistico*. Perugia: Guerra, pp. 103-128.
- Grenfell, M., Macaro, E. (2007). Claims and critiques. In A. D. Cohen, E. Macaro (Eds.). In *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice* (pp. 9-28). Oxford: Oxford University Press.
- Hafiz, F., Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. In *ELT Journal*, 43, pp. 4-13.
- Hall, C. J. (2002). The automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary development. In *International Review of Applied Linguistics*, 40, pp. 69-87.
- Hammerly, H. (1991). *Fluency and accuracy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Herwig, A. (2001). Plurilingual Lexical Organisation: Evidence from Lexical Processing in L1–L2–L3–L4 Translation. In J. Cenoz et al. (a cura di) (2001),

- Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoffmann, T., Trousdale, G. (2013). *The Oxford Handbook of Construction Grammar.* Oxford: Oxford University Press.
- Hopper, P. (1998). Emergent Grammar. In *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 139-157.
- Horst, M., Cobb T., Meara, P. (1998). Beyond A Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. In *Reading in a Foreign Language, 11(2)*, pp. 207-223.
- Hosenfeld, C. (1984). Case Studies of Ninth Grade Readers. In J.C. Alderson, A.H. Urquhart (Eds.). *Reading in a Foreign Language.* London/New York: Longman, pp.231-244.
- Hosenfeld, C. (1976). Learning about learning: Discovering our students' strategies. *Foreign Language Annals*, 9, pp. 117-129.
- House, J. (1988). Talking to Oneself or Thinking with Others? On Using Different Thinking Aloud Methods in Translation. *Fremdsprachen lehren und lernen* [Teaching and learning foreign languages], 17, pp. 84-98.
- Housen, A., Pierrard, M. (eds) (2005). *Investigations in instructed second language acquisition.* Berlin: Mouton de Gruyter.
- Huang, H. C., Chern, C. I., Lin, C. C. (2009). EFL Learners' use of online reading strategies and comprehension of texts: an exploratory study. In *Computers & Education*, 52, pp. 13-26.
- Hufeisen, B., Neuner, G. (éds.) (2004). *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais.* Graz / Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.
- Jamet, M.C. (2009). Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. *Synergies Italie*, 5, pp. 49-59.
- Jamet, M.-C. (a cura di) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze.* Venezia: Cafoscarina editrice.
- Jamet, M.-C. (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes.* Coll. Giessener Beiträge zur Fremssprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Jarvis, S., Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York, NY: Routledge.
- Jessner, U. (2014). On multilingual awareness or why the multilingual learner is a specific language learner. In M. Pawlak, L. Aronin, (Eds.). *Essential topics in applied linguistics and multilingualism: second language learning and teaching*. Switzerland: Springer International Publishing, pp. 175-184.
- Jessner, U. (1997). Towards a dynamic view of multilingualism. In M. Putz (ed.). *Language choices: conditions, constraints and consequences*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Jourdenais, R. (2001). Protocol analysis and SLA. In P. Robinson (a cura di), *Cognition and second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, pp. 354-375.
- Katalin, E. (2000). "Please, keep talking": The 'think-aloud' method in second language reading research. *Novelty*, 7(3), pp. 4-14.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass, L. Selinker (a cura di), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 112-134.
- Kiraly, D. C. (1997). Think-Aloud Protocols and Construction of a Professional translator Self-Concept. In J. H. Danks et al. (a cura di), *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, W., Perdue C. (1992). *Utterance structure. Developing grammars again*. Amsterdam: Benjamins.
- Koda, K. (2008). Thinking back and looking forward. In K. Koda, A. Zehler (eds.) *Learning to read across languages*. New York: Routledge.
- Kramersch, C. (2012). Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. In *Critical Multilingualism Studies*, v. 1, n. 1, pp. 107-128.
- Kramersch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching*, 41(3), pp. 389-408.

- Krashen, S. D. (2012). The Comprehension Hypothesis Extended. In T. Piske, M. Young-Scholten (Eds.). *Input Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 81-94.
- Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research* (2nd ed.). Portsmouth: Heinemann.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kusmaul, P., Tirkkonen-Condit, S. (1995). Think-Aloud Protocol Analysis in Translation Studies. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 8 (1), pp. 177-199.
- La Grassa, M., Troncarelli, D., Villarini, A. (2016). Analisi dell'input fornito dal docente per lo sviluppo della competenza lessicale di apprendenti adulti e iniziali di italiano L2. In A. Valentini (a cura di). *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Complexity theory. In B. VanPatten, J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, 2nd edition. Routledge, pp. 227-244.
- Larsen-Freeman, D., Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Laufer, B. (1991). *Similar lexical forms in interlanguage*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Law, Y. K. (2008). Chinese children's constructive activity and text comprehension. *Journal of Research in Reading*, 31(4), pp. 379-403.
- Lee, H.C. (2014). Inferencing Behaviour of ESL Readers. In *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2014, Vol. 11, No. 1, pp. 21-37. Centre for Language Studies National University of Singapore.
- Lenz, P., Berthele, R. (2010). Assessment in plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Council of Europe: Language Policy Division. Retrieved from http://doc.rero.ch/record/31422/files/Assessment2010_Lenz_Berthele_EN.pdf.

- Leow, R. P. (1997). Attention, awareness and foreign language behaviour. *Language Learning*, 47(3), pp. 467-505.
- Leow, R. P., Morgan-Short, K. (2004). To think aloud or not to think aloud: The issue of reactivity in SLA research methodology. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1), pp. 35–57.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publication.
- Lewis, M. P., Simons, G. F., Fennig, C. D. (eds.) (2016). *Ethnologue: Languages of the World*, Nineteenth edition. Dallas, Texas.
- Lightbown, P. M., Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: OUP.
- Little, D. (1998). La compétence stratégique par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues. In *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, pp.9-40.
- Lochhead, J., Whimbey, A. (1987). Teaching analytical reasoning through thinking aloud pair problem solving. In J.E. Stice (a cura di). *New Directions for Teaching and Learning No. 30. Developing critical thinking and problem-solving abilities*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 73-92.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, T. K. Bhatia (eds.). In *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academy Press.
- Long, M. H. (1990). The least a second language acquisition theory needs to explain. In *TESOL Quarterly*, 24, pp. 649-666.
- López Alonso, C., Seré, A. (1998). L'illusion de la forme du mot: opacité et transparence. In J. Billiez (a cura di). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Grenoble: Lidilem, pp. 377-382.
- Lörscher, W. (1996). A psycholinguistic analysis of translation processes. In *Meta*, 41(1), pp. 26-32.
- Lou, M., Zhao, Y. (2015). Factors Influencing the Choice of Translation Strategies Based on Think-Aloud Protocols. In *Studies in Literature and Language*, 10 (6), pp. 79-83.
- Lüdi, G., Py, B. (2009). To be or not to be...a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6, pp. 154–167.

- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. In *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), pp. 399-432.
- Mackey, A., Gass, S., McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? In *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4), pp. 471-497.
- Mariani, L. (2014). La competenza strategica nell'interazione orale: approcci teorici e prassi didattiche. In *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XLIII, n. 3, settembre, pp. 10-21.
- Martinet, A. (1964). *Elements of General Linguistics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Masini, F. (2016). *Grammatica delle Costruzioni. Un'introduzione*. Roma: Carocci Editore.
- Masini, F. (2015). Cos'è la grammatica delle Costruzioni? Presentazione powerpoint per il Corso di LINGUE E LINGUAGGIO (LM) – prof. N. Grandi – Università di Bologna.
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. In *Language Teaching*, 13(3-4), pp. 221–246.
- Medina, J. (2014). *Brain rules. 12 Principles for surviving and thriving at work, home and school*. Seattle: Pear Press.
- Meissner, F.J. (2012). A la recherche des origines d'une didactique du plurilinguisme. In B. Colombat, J.-M. Fournier, V. Raby (eds). *Vers une histoire generale de la grammaire française materiaux et perspectives*. Actes du colloque international de Paris (HTL/SHESL, 27-29 janvier 2011).
- Meissner, F.-J. (2004). Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. Towards the analysis of plurilingual language processing. In L. N. Zybatow (eds.). *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung. (Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II)*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, pp. 31-57.
- Meissner, F.-J. (1997). Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich. In *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, pp. 25-44.

- Mitchell, R. F. (2009). Current Trends in Classroom Research. In M. H. Long, C. J. Doughty (a cura di). *The Handbook of Language Teaching* (675-705). Chichester: Blackwell Publishing Ltd.
- Mokhtari, K., Sheorey, R. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and nonnative readers. *System*, 29(4), 431-449.
- Müller-Lancé, J., Riehl, C. M. (a cura di) (2002). *Ein Kopf – viele Sprache: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung, Aachen, Shaker-Verlag, série 'editiones EuroCom' n°9*, pp. 99-107.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
- Nielsen, J., Clemmensen, T., Yssing, C. (2002). Getting access to what goes on in people's heads? Reflections on the think-aloud technique. In *Proceedings of NordiCHI*, October 19-23, 2002, ACM SIGCHI, Aarhus, pp. 101-111.
- Nisbett, R. E., Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84(3), pp. 231-259.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Nuzzo, E., Rastelli, S. (2011). *Glottodidattica sperimentale*. Roma: Carocci.
- O'Malley, J.M., Chamot A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller, J. W., Jr. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. London: Longman.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. London, New York: Pearson Education Limited.
- Oxford, R. L. (1996). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning*, 71(2), pp. 25-45.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle.

- Ortega, L. (2015). Second Language Learning Explained? *SLA across 10 Contemporary Theories*. In B. VanPatten, J. Williams (eds). *Theories in second language acquisition. An introduction*. New York: Routledge.
- Pallotti, G. (2014). A simple view of linguistic complexity. In *Second Language Research*. SAGE. Consultabile online: <http://slr.sagepub.com/>
- Pallotti, G. (2001). L'ecologia del linguaggio: contestualizzazione dei dati e costruzione di teorie. In F. Albano Leoni, E. S. Krosbakken, R. Sornicola, C. Stromboli (a cura di), *Atti del XXXIII Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana, "Dati empirici e teorie linguistiche", Napoli, 28-30 ottobre 1999*. Roma: Bulzoni, pp. 37-57.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pallotti, G., Zedda, A. G. (2006). Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità. *Revista de Italianística*, XII, pp. 47-64.
- Papagno, C. (2003). *Come funziona la memoria*. Roma-Bari: Laterza.
- Pavesi M. (1986). Markedness, discoursal modes, and relative clause formation in a formal and an informal context. In *Studies in Second Language Acquisition*, 8, pp. 38-53.
- Perdue, C. (1993). *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Pigada, M., Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28.
- Pitts, M., White, H., Krashen, S. (1989). Acquiring second language vocabulary through reading: A replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers. In *Reading in a Foreign Language*, 5(2), pp. 271-275.
- Pozzo, G. (2016). I nodi della comprensione e il lettore competente. Leggere: le righe, tra le righe, oltre le righe. In *LEND*, n.4, anno XLV.
- Pressley, M., Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading. The nature of constructively responsive reading*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rast, R. (2006). Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère: comment s'acquitter d'une tâche de compréhension? In *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 24 | 2006.

- Rastelli, S. (2013). *Il processing nella seconda lingua: teorie, dati, didattica*. Roma: Carocci.
- Rastelli, S. (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Reiss, K. (2000). Type, Kind and Individuality of Text: Decision Making in Translation. In L. Venuti (a cura di). *The Translation Studies Reader*. Oxon: Routledge, pp. 168-179.
- Richards, J. (1974). A non-contrastive approach to error analysis. In J. Richards (a cura di). *Error Analysis*. London: Longman, pp.172-188.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon, PH: Multilingual Matters.
- Ringbom, H., Jarvis, S. (2009). The Importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning. In M. Long, C. Doughty (eds.). *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Blackwell.
- Robinson, P., Ellis, N. C. (2008). *A handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. London: Routledge.
- Ronjat, J. (1913). *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Mâcon: Protat frères.
- Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson D., Boyes–Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. In *Cognitive Psychology* 8, pp. 382–439.
- Rubin, J. (1975). What the 'Good Language Learner' Can Teach Us. In *TESOL Quarterly*, Vol. 9, No. 1, pp. 41-51.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (ed.), *Attention and Performance IV*. New York, NY: AcademicPress.
- Rumelhart, D., Norman, D. (1978). Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning. In J.W. Cotton & R. Klatzky (eds.). *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sachs, R., Polio, C. (2007). Learners' uses of two types of written feedback on an L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(1), 67–100.
- Salataci, R., Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 14 (1), pp. 1-23.
- Salomon, G., Perkins, D. N. (2010). Transfer of learning. In *International Encyclopedia of Education*. Oxford, England: Pergamon Press.

- Schmidt R. (2001). Attention. In P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-32.
- Schmidt, R. W. (1993). Awareness and second language acquisition. In *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 206-226.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), pp. 129–158. Consultabile on-line: <http://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Schwartz, B. D. (1997). On the Basic Variety. In *Second Language Research*, 13, pp. 386–402.
- Scipioni, C. (1990). *Lettura e lingua straniera*. Firenze: La Nuova Italia.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. In *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 219-231.
- Sharwood-Smith, M. (1993). Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases. In *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 165-179.
- Simone, R. (1997). Langues romanes de toute l'Europe, Unissez-vous! In C. Blanche-Benveniste, A. Valli (coord.). *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. Numéro spécial. Paris: Hachette, pp. 25-32.
- Sinclair, J. (ed.) (2004), *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins, pp. 125-152.
- Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spiță, D. (2015). Introduction. In D. Spiță, M. Lupu, D. Nica, I. Nica (eds.). *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza“.
- Spiță, D., Lupu, M., Nica, D., Nica, I. (eds.) (2015). *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza“.
- Statera, G. (2004). *La ricerca sociale. Logica, strategie, tecniche*. Formello: SEAM.
- Swaffar, J., Arens, K., Byrones, H. (1991). *Reading for meaning: an Integrated approach to language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, C. G. Madden (eds) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Tirkkonen-Condit, S. (1992). The interaction of world knowledge and linguistic knowledge in the processes of translation: A think-aloud protocol study. In M. Thelen, B. Lewandowska-Tomaszczyk (a cura di), *Translation and meaning*, Part 2. Maastricht: Rijkshogeschool Maastricht, pp. 433-440.
- Thelen, E., Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge MA: MIT Press.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*, Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- Tremblay, C. (2015). Le plurilinguisme européen sur le fil du rasoir. In In D. Spiță, M. Lupu, D. Nica, I. Nica (eds.). *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza“.
- Upton, T. A. (1997). First and second language use in reading comprehension strategies of Japanese ESL students. *TESL-EJ*, 3(1). (November 1997): A-3.
- Upton, T.A., Lee-Thompson, L.-C. (2001). The role of the first language in second language reading. *Studies in second language acquisition*, 23(4), pp. 469-495.
- Valentini, A. (2016). Strutturazione, percezione, elaborazione dell'input per la L2: un'introduzione. In A. Valentini (a cura di). *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- VanPatten, B. (2008). Processing matters. In T. Piske, M. Young-Scholten (Eds.), *Input Matters*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 47–61.
- VanPatten, B. (2005). Processing instruction. In C. Sanz (ed.). *Mind and context in adult second language acquisition. Methods, theory and practice*. Washington DC: Georgetown University Press, pp. 267-281.
- VanPatten, B, Williams, J. (eds.) (2015). *Theories in second language acquisition. An introduction*. New York: Routledge.
- Van Someren, M. W., Barnard, Y. F., Sandberg, J. A. C. (1994). *The think aloud method. A practical guide to modelling cognitive processes*. London: Academic Press.

- Vermersch, P. (1999). Introspection as practice. In *Journal of Consciousness Studies*, 6 (2-3), pp. 17-42.
- Veronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. In *AILE, Acquisition et interaction en langue étrangère*, n. 1.
- Vez, J. M. (2004). La DLE: de hoy para mañana. In *Porta Linguarum*, 1.
- White, C., Schramm, K., Chamot, A. U. (2007). Research methods in strategy research: re-examining the toolbox. In A. D. Cohen, E. Macaro (a cura di). *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, pp. 93–116.
- Wong-Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, pp. 323–46.
- Zahar, R., Cobb, T., Spada, N. (2001). Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. In *The Canadian Modern Language Review*, 57(4), pp. 541-572.
- Zhou, Y., Jiang, X. (2012). An Investigation on Translation Strategies Based on Think-aloud Protocols. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), pp. 707-715.
- Zeevaert, L., Ten Thije, J. D. (2007). Introduction. In J. D. Ten Thije, L. Zeevaert (Eds.). *Receptive multilingualism* (pp. 1–21). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Zipf, G. K. (1949). *Human Behavior and the Principle of Least Effort*. New York: Addison-Wesley.

APPENDICE 1

CONVENZIONI DI TRASCRIZIONE DEI TESTI AUDIO

Per la trascrizione degli estratti del Corpus ICIT5 sono state adottate le seguenti convenzioni di trascrizione:

ogni pausa di 1 secondo	+
enunciati interrogativi	parola?
enfasi	parola!
autocorrezione del parlante	parola/
discorso riportato	"testo"
testo espunto	[...]
comunicazione non verbale	[risata]
frammenti poco udibili	(parola)
parole non comprensibili	(xx)
elementi non in italiano	*palabra*
sovrapposizioni	&parola&
inizio e fine di discorso senza pausa fra parlanti diversi	testo= =testo

I partecipanti alle interazioni sono:

- T = tutor
- S = studente
- S1/S2/S3 = studenti che intervengono in sequenza
- Ss = più studenti parlano contemporaneamente
- Sx = studente non identificato nella sequenza

Trascrizione 1

Testo: “Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu”

Pag. (Manuale EuRom5): 82

Tranche: A

Anno: 2014

Lingua: portoghese

Codice file: PT_1A_2014

S1: Un neonato di sesso maschile è nato oggi. Un neonato è nato in un'ambulanza verso- andando verso Viseu

S1: Un neonato di sesso maschile è nato oggi + all'incirca verso le 11 + in un'ambulanza ++ questo non lo so + a circa dodici chilometri da Viseu + mentre si stava dirigendo all'ospedale san Teotonio

T: Ok + un'altra volta?

S1: Un neonato di sesso maschile è nato oggi + all'incirca verso le 11 +++ in un'ambulanza ++ questo non lo so non ci arrivo di nuovo + a circa dodici chilometri da Viseu + mentre si stava dirigendo all'ospedale san Teotonio

T: Ok + hai capito tutto quello che è importante qui quindi ci possiamo fermare insomma non c'è bisogno di approfondire questo pezzettino + voi siete d'accordo con quello che lei ha detto? Sì? Tendenzialmente sì + qual è il problema qui?

S1: Nel secondo rigo

T: Quindi cos'è questo + che cosa hai capito? Quindi + un neonato di sesso maschile + hai detto + è nato=

S1: =oggi + a circa alle dodici + io qui ho detto in un'ambulanza=

T: =ok in un'ambulanza + va bene che è nato in un'ambulanza? ++ No + perché?

S2: Perché gli specifica di + c'è un'altra parola che non ha detto

T: Ok + quindi il resto non lo sappiamo + però è credibile che un bambino sia nato in un'ambulanza? Cioè è una notizia? Sì diciamo che ci possiamo accontentare + questo lo possiamo lasciare da parte ora e quindi questo è l'unico problema che abbiamo per ora + no? Noi crediamo che sia importante ma in realtà non è così + cioè un'ambulanza dei pompieri fondamentalmente è un'ambulanza che in Portogallo funziona in un altro modo perché i pompieri possono fare anche pronto soccorso ++ quindi ci crea confusione ma in realtà non è un problema + cioè noi abbiamo capito che la notizia + qual è la notizia fondamentale?

S1: È che un bambino non è nato in un ospedale ma sulla strada verso l'ospedale in un'ambulanza dei pompieri

T: Sì questa è la notizia fondamentale + quindi ora ci spiegherà tutto il resto + hai avuto altre difficoltà?

S1: No in questa parte no

T: Era tutto chiaro? Ok + allora chi vuole andare avanti?

S1: ++ non so eh + dopo il che penso reparto maternità dell'ospedale +++ non lo so=

T: Salta

S1: ++++ incorreva non lo so circa un anno=

T: =circa un anno non ti preoccupare + intanto vedrete che via via si fa tutto chiaro + allora del primo rigo cosa capisci?

S1: Partiamo dal presupposto che si diceva che questo bambino è nato in ambulanza nel percorso devo dedurre che poi sono arrivati in ospedale quindi visto che era una nascita il reparto maternità che comunque è simile a maternidade

T: Ok però qui stai facendo molte ipotesi + tu dimmi quello che leggi e poi facciamo le ipotesi ++ intanto ricordiamo il fatto + qual è il fatto + non dovete scordarvi il fatto + come dire c'è un fatto generale e dobbiamo collegarlo sempre a questo fatto + quindi qual era?

S1: Che è nato un bambino sull'ambulanza=

T: =su un'ambulanza + ok questo è il fatto generale

S1: Quindi + dopodiché al reparto maternità dell'ospedale +++ *a mais* non lo so + ah più prossimo più vicino a Resende

T: Fantastico + più prossimo a Resende o più vicino a Resende

S1: Incorrevano o (xxx) ++

T: Questo si legge *encerrou* più o meno ++ ok non importa

S1: A circa di un anno

T: Sì + quindi circa di un anno

S1: I pompieri locali volontari ++ hanno dato assistenza a cinque partorienti + a cinque parti insomma ++ seguendo il comandante José Ângelo

T: Ci sono un sacco di cose mettiamole a posto + bisogna sistamarle + ok *desde que* non è dopodiché + quindi bisogna risistemare questo ++ da cosa è seguito?

S1: Reparto maternità=

T: =reparto maternità di quale ospedale?

S1: Di Lamego +

T: Ok quindi + reparto maternità dell'ospedale di Lamego +

S1: Più vicino a Resende +

T: Ok + com'è quest'informazione?

S1: È una parentetica

T: Quindi è un inciso + l'abbiamo lì e per ora la possiamo togliere

S1: Non è essenziale ++ da circa un anno ++

T: Ok ma c'è qualcosa che hai saltato ++ reparto di maternità dell'ospedale di Lamego=

S1: =forse da quando?

T: Da quando bravissima +

S1: Perché poi c'era il + anno e quindi dava un'idea di tempo
T: Ok bravissima ++ vedete quanto + quanto sai tutto il resto ++
[risata generale]
S1: Quindi da quando il reparto di maternità è più vicino di Resende ++
T: Allora però aspetta non saltare tutto così perché se no poi + allora hai detto da quando il reparto maternità dell'ospedale di Lamengo + lasciamo l'inciso + ok che cosa manca? ++++ Che cos'è + che cosa potrebbe essere quella parola + che ci vuole qui +++
S1: Io ci metterei un verbo=
T: =ecco un verbo ci starebbe bene ++ quindi da quando il reparto maternità + ricordati che abbiamo un fatto globale quindi il bambino che è nato sull'ambulanza + quindi da quando +
S1: Com'è che si pronunciava?
T: *encerrou* +++++ ok lasciamo questo verbo + abbiamo capito che è un verbo e lasciamolo lì un attimo e poi torniamo
S1: Da circa un anno + i pompieri locali volontari +++ danno/ hanno dato assistenza a cinque parti ++ seguendo il comandante + José Ângelo +
T: Ok prova a collegare questo fatto + che sostanzialmente hai capito quasi tutto + con la notizia generale ++ quindi che cosa è successo + un bambino è nato su un'ambulanza perché?
S1: Chiuso=
T: =bravissima! Leggilo +
S1: Poteva essere l'unica=
T: =leggilo +
S1: Da quando il reparto maternità di Lamengo ++ il più vicino a Resende ha chiuso + da circa un anno i pompieri volontari locali hanno dato assistenza a cinque parti + seguendo il comandante José Ângelo=
T: =seguendo?
S1: Il comandante +
T: Seguendolo? +++
S1: Come non ho capito ++
T: Chi sta seguendo il +
S1: I volontari stanno seguendo ++ i consigli forse +
T: No +
S1: I comandi + i comandi di José Ângelo=
T: =non è seguendo ++ andava tutto bene qui + guarda c'è una virgola + dice da circa un anno virgola + i pompieri volontari hanno già dato assistenza in cinque parti + virgola ++++
S1: Seguendo? + Non lo seguono ++ no + ah secondo! + Leggevo male io scusate + secondo il comandante=
T: =secondo il comandante + vedete che lo sa + lo sa tutto? + Bisogna solo tirarlo fuori ++ allora com'è che hai capito ha chiuso?

S1: Perché altrimenti + nel senso + parlava di volontari e poi parlava di reparto maternità e per essere i pompieri e dare aiuto qualche cosa doveva esserci di strano quindi evidentemente l'ospedale aveva chiuso +

T: Ok + però la parola non ti ha aiutato molto +

S1: No + sinceramente no +

T: Qualcun altro ha avuto problemi con quella parola? + L'avete capita prima di lei? +

S3: No

S4: No

S5: No

T: Tu l'hai capita? +

S6: Io l'ho capita quando l'ha letta lei +

T: Ah perché? +

S6: Perché mi ricordava il verbo serrare in italiano + quindi serrato chiuso

T: Quindi *cerrar* aiuta molto perché in italiano esiste serrare + o serrato serranda ci sono tutta una serie di informazioni + quindi questo può essere un aiuto per esempio quando ci sono delle parole composte quello che lui ha fatto è stato scomporre la parola + siccome noi abbiamo in tutte queste lingue in generale le lingue come l'italiano usano parole composte da suffissi prefissi la cui morfologia è complessa + quindi quello che noi facciamo mentalmente per capire una parola di italiano che non abbiamo mai visto è scomporre questa parola per cercare di comprenderla + quindi quello che lui ha fatto è stato togliere il prefisso *en* e poi ha capito per *cerrou* + è stata un'operazione velocissima ++ sto cercando di spiegare l'operazione probabilmente è successo così + lui ci è arrivato per la forma e la parola mentre invece lei ci è arrivata per il significato + come vedete sono due percorsi molto diversi e sono molto validi tutti e due ++ qualcuno vuole fare qualche notazione su quello che ha capito qui + sulle difficoltà che ha avuto lì per lì? +

S7: Chi sa già lo spagnolo è avvantaggiato +

T: Chi sa lo spagnolo quanto si è sentito avvantaggiato + chi lo sa +

S8: Tanto +

T: Per esempio? +

S8: *desde que* +

T: Ecco questa è stata la tua prima difficoltà e a volte quando l'inizio è difficile a volte diventa tutto così opaco +

S8: *bombeiros* +

T: Però *bombeiros* per l'italiano è così diverso? +

S9: Sì + noi abbiamo pompieri o vigili del fuoco ++ cioè sull'automezzo c'è vigili del fuoco non pompieri + pompieri è più una parola tra le persone non a livello formale del termine +

T: Quindi pompieri è più difficile vederlo + però qualcuno ha capito che era pompieri per la somiglianza? + Sì qualcosa sì no? ++

S1: Il problema è il fatto che io non collego l'ambulanza ai pompieri io collego l'ambulanza all'ospedale + però *bombeiros* non mi dava problemi in realtà capivo

che era pompieri + ho detto magari un camion dei pompieri ma camion non ricorda
ambulanza forse +

T: Ok ++ questo=

S1: =era la collocazione che mi rendeva strano=

T: =bravissima + questo è importante perché a volte se qualcosa non ci torna + cioè
non ci sembra normale + ci sembra tutto molto più complicato e vogliamo capire
assolutamente tutto ++ qui ovviamente vogliamo capire globalmente + noi stiamo
facendo un lavoro molto in dettaglio perché voi lo permettete + però ci si può
accontentare ++ allora chi vuole andare avanti? + come ti chiami?

S10: Ilenia +++ dei cinque parti + tra i cinque parti forse + quattro sono avvenuti dentro
le ambulanze dei pompieri di Resende e + *um* suppongo sia uno forse abbiamo detto
quattro e ne manca uno + e uno perché le circostanze lo permettevano + *teve lugar*
non ne ho la più pallida idea ++ con l'assistenza dei pompieri + centro di salute locale
forse si chiama ambulatorio ++

T: Sì sì centro di salute locale si può essere un ambulatorio + ok un'altra volta +

S10: Dei cinque parti quattro sono avvenuti dentro le ambulanze dei pompieri di
Resende e uno visto che le circostanze lo permettevano + X con l'assistenza dei
pompieri dentro il centro di salute locale +

T: Ok ++ questo X

S10: *teve lugar* + o credo + si potrebbe pronunciare in qualunque modo +

T: Sì *teve lugar* come si potrebbe=

S10: =ah no nel senso io l'ho pronunciato così ma non ho la più pallida idea se fosse
giusto +

T: Sì va beh in questo momento non ci interessa la pronuncia ++

S10: Non ho proprio indizi +

T: Allora *lugar* ++ non ti dice niente +

S10: Assolutamente zero=

T: =allora abbiamo bisogno di fare un collegamento se no rimane tutto galleggiante +
allora perché le circostanze ++ come hai detto? +

S10: Pensavo lo permettevano cioè=

T: =lo permettevano sì va benissimo + quindi perché le circostanze lo permettevano +

S10: Anche se non capisco perché le virgolette + cioè non è una cosa che io in italiano
metterei tra virgolette lo permettevano +

T: Allora ++ ok torniamo dall'inizio + di questi cinque parti quattro=

S10: =sono avvenuti nelle ambulanze + e uno=

T: =e uno + virgola +

S10: Oddio potrebbe essere magari un *lugar* (***) cioè non so +

T: E cosa è successo con questo + e uno +

S10: Può essere avvenuto + cioè se non è nelle ambulanze lungo il percorso lungo la
strada + non lo so +

T: Ok che cosa potrebbe essere questo come funzione + che cosa potrebbe essere +++

S10: Non lo identifico +

T: Allora + mettiamo che tu non lo sai + devi riformulare tutto questo senza rileggere
qua + che cosa diresti? ++

S10: Nel senso paradossalmente la frase per come l'ho vista io stava anche senza quella parte + perché nel senso e uno è avvenuto nel centro di salute locale con l'aiuto dei pompieri=

T: =è avvenuto + è avvenuto +

S10: Ah quello è avvenuto? + Io lo davo per sottointeso da prima perché c'è *ocorreram* quindi non pensavo di aver visto un altro verbo +

T: Allora + è avvenuto ci stava benissimo + chi può dare un indizio su questo *teve lugar* +

S11: Io da solo *lugar* + luogo + ha avuto luogo=

T: =ha avuto luogo esattamente + però vedi l'hai capito senza capirlo +

S10: Ma perché davo per sottointeso *ocorreram* di prima=

T: =e quindi come + si appoggiava al=

S10: =sì pensavo si riferisse al verbo di prima ++

T: Ok quindi rileggilo l'ultima volta +

S10: Dei cinque parti quattro sono avvenuti dentro le ambulanze dei pompieri di Resende e uno + dato che le circostanze lo permettevano + ha avuto luogo con l'assistenza dei pompieri nel centro di salute locale +

T: Ok o nell'ambulatorio va bene + vorrei che faceste caso come la seconda volta che lei l'ha letto l'ha sistemato molto di più + la prima volta era molto approssimativo perché lo stava pensando ancora + invece poi quando l'ha riletto ha sistemato alcune cose + diciamo lo ha regolarizzato in italiano cioè ha dato più forma + una forma più italiana + per questo è importante rileggerlo una seconda volta perché riusciamo a dargli più forma e anche più significato ++ qualche altra cosa ti ha causato problema? +

S10: Solo quella in realtà + tutto il resto è abbastanza simile + poi va beh centro di salute ci si arriva più o meno con ambulatorio +

T: Ok dicevi delle virgolette di l'hanno permesso=

S10: =sì però si capisce visto che il verbo è così simile=

T: =ok secondo voi sono importanti sono necessarie queste virgolette + cioè perché ce le hanno messe fondamentalmente bisogna chiedersi questo ++

S11: Riportano un discorso diretto? ++

S10: Non c'è qualcuno che lo pronuncia quindi non avrebbe senso +

T: No + voi cosa ne pensate +

S11: Forse lo permettevano in senso lato=

T: =cioè però lo permettevano non è che lo permettevano=

S11: =l'eccezionalità della cosa + cioè solo questa volta è successo quindi tra virgolette nel senso di eccezione +

Sx: A me sembra ironico + sarcastico=

T: =secondo me ecco è più sì è più =

S12: =il reparto ha chiuso il reparto di maternità quindi non è che i pompieri dovrebbero assistere ai parti genericamente + quindi sembra più una cosa ironica +

T: Quindi dici l'hanno permesso + in realtà poi con quelle circostanze dicevi +

S12: Sono comunque circostanze non comuni=

T: =anomale ++ sì poi in questi testi + come vedete questi sono testi che sono stati + cioè di tipo giornalistico quindi scritti molto velocemente poi pubblicati vedremo che in altri testi ci sono tratti stilistici o comunque anche delle incongruenze che quando c'è una prima lettura non ce se ne accorge ma poi rileggendolo emerge qualche incongruenza + sono scritti comunque da esseri umani insomma ++ a volte ci dimentichiamo che non sono così + però comunque da un punto di vista molto soggettivo no? ++ Allora + l'ultima parte ++ chi vuole? ++++

Sx: Sempre di quelli che non sanno lo spagnolo però=

T: =sì ecco per ora lasciamo + c'era qualcun altro che non sa ok ++

Sx: Quello di oggi ++ ha avuto luogo in piena A24 + cinque minuti dopo mezzogiorno + dopo un viaggio.

[...]

T: allora + chi sapeva lo spagnolo + come ha sentito questo testo? Molto difficile + molto facile

S1: io credo che al primo ascolto sia quasi totalmente incomprensibile + però devo dire che andando avanti nella lettura uno poi riesce anche a + una volta diciamo centrato il concetto + riesce anche a diciamo + a sondare il terreno e quindi capire magari anche alcune parole si riferisce a un determinato argomento piuttosto che a un altro

T: ok

S1: quindi magari + una volta reso molto chiaro magari le prime quattro righe + magari uno comincia + e diventa sempre più facile + diciamo

T: diventa sempre più facile + perché diventa sempre più facile

S1: perché si restringe il campo a cui le parole/quelle parole che non si conoscono possono appartenere + cioè qui sta parlando di ambulanze + pompieri + che hanno soccorso + eh + soccorrono parti + quindi alla fine il tema diventa sempre più piccolo + e quindi i vocaboli si possono riferire a + insomma + secondo me un contesto preciso

T: questo è fantastico

S1: non lo so &per quanto mi riguarda è così&

T: &qui c'è tutta una teoria della comprensione&

S1: l'ho associato all'inizio e poi

T: questo è restringere &il campo&

S1: &esatto&

T: cioè non &abbiamo poi (tante possibilità)&

S1: &cioè non& si sta parlando di un + zoo + quindi + ovviamente

T: non si sta parlando di &tantissime& altre cose quindi

S1: &infatti&

T: ok + quali sono altre impressioni? Anche a livello + grafico (non so) ++ di tutti i tipi insomma + che/come è stata la vostra ++ di una parola che + era particolarmente difficile o +

S2: beh per me (xx) per quanto mi riguarda + se non fosse questo contesto non ci sarei arrivata mai

T: ok

S2: e comunque penso che avrebbe potuto + nel senso + avrei capito il senso + perché +++ il titolo può/dava già l riassunto della prima parte ++ la seconda parte + forse + indipendentemente dal fatto che (xx) tradotto io + eh + forse era veramente la parte più complicata + perché bene o male eh + il resto girava intorno a quello che diceva il titolo + che c'era 'sto parto + che maggior parte (xx) invece là + spiegazioni tecniche + cioè nel senso eh ++ che questi pompieri da un anno visto che quell'ospedale s'era chiuso + davano/facevano questa cosa particolare

T: ok quindi anche come contenuto eh ++

S: cioè visto che era + diverso + da un punto di vista del contenuto semantico &eh (xx)&

T: &eh sì (xx)& questa parte di testo

S: poteva risultare più complicato perché (xx) sfuggiva +++ tipo quel verbo

T: ok ok +++ va bene allora possiamo + questo sarà velocissimo perché è lo spagnolo e quindi ++ vedrete che [...]

Trascrizione 2

Testo: “Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu”

Pag. (Manuale EuRom5): 82

Tranche: A

Anno: 2015

Lingua: portoghese

Codice file: PT_1A_2015

T: Voglio ricordarmi + chi è che ha studiato portoghese? + nessuno? + quindi siete a digiuno del portoghese + spagnolo invece? + uno due tre quattro cinque basta + allora a chi ha studiato lo spagnolo come gli è sembrato questo testo + comprensibile? +

S1: In parte + qualche parola ma +

T: Ma alcune parole no + ok quindi sentite di essere riusciti a capire + sì? +

S1: Penso di sì +

T: Ok e invece chi non ha studiato né il portoghese né lo spagnolo? +

S1: Il senso della notizia l'ho capito però ci sono molte parole che=

S1: =quelle più specifiche e tecniche magari +

S1: L'inizio è più comprensibile +

T: L'inizio è più comprensibile poi +

S1: Sì + il senso diciamo +

T: Il senso si è capito ++ ok qual è il senso + qual è la notizia +

S1: Parla di un bambino che è nato dentro la (xxx) + e che cerca dalle ore dodici una ambulanza +

T: Sì +

S1: Dodici chilometri da Viseu +

T: No in generale + la notizia qual è +

S1: Che è nato dentro l'autoambulanza e che non è la prima volta già cinque mi pare in un anno +

T: Ok + va bene allora iniziamo + proviamo a fare questa parafrasi + cominciamo dal titolo + come ti chiami? +

S2: Io Sara + allora ma devo leggere in portoghese? +

T: No + [risate] + non è previsto alcun tipo di lettura=

S2: =ah quindi traduco direttamente +

T: Sì +

S2: Va be' il titolo già è tradotto +
T: Ecco bene perché alcune persone non se ne accorgono neanche +
S2: Un punto in più! +
T: Questo è un punto in più +
S2: Quindi un bambino è nato in ambulanza sulla strada di Viseu +
T: Ok +
S2: Quindi + un bambino di sesso maschile è nato oggi a circa/ no intorno alle dodici + alle ore dodici circa + nell'ambulanza + *dos bomberos* non so come tradurlo +
T: Ok vai avanti +
S2: *de Resende* vabbè + a circa dodici chilometri da Viseu + mentre si dirigeva verso l'ospedale São Teotónio +
T: Ok un'altra volta +
S2: Un'altra volta + un bambino di sesso maschile è nato oggi intorno alle ore dodici + nell'ambulanza ++
T: Salta=
S2: =ah forse è il nome + no +
T: Ok dimmi dimmi +
S2: Perché *dos* mm *de Resende* + quindi dell'ambulanza mm *de Resende* tipo del quartiere il nome del quartiere +
T: Ok diciamo così + *de Resende* poi cerchiamo di capire +
S2: Quindi a circa dodici chilometri da Viseu + mentre si dirigeva verso l'ospedale San Teotónio +
T: Ok + a me piace +
S2: Suona +
T: Mi sembra che sia molto + cioè voi siete d'accordo? + cioè in generale? + ok allora cerchiamo di capire cosa vuol dire *numa ambulância dos bombeiros de Resende* ++ intanto *de Resende* che cos'è + lei ha detto un quartiere + insomma può essere un quartiere o +
S2: Un paese +
T: Un paese + diciamo che Resende è un paese + dove? ++
Sx: A circa dodici chilometri da Viseu +
T: Viseu qualcuno sa che cos'è Viseu? +
Sx: Una città +
T: È una città + va bene? + quindi stiamo parlando di due città + va bene? + quindi *numa ambulância dos bombeiros* + che sarà una *ambulância dos bombeiros* + tu che cosa pensi che sia ++++ allora tu hai detto una ambulanza di Resende + vero?
S2: Esatto + quindi + cioè +++
T: È importante secondo te questo *dos bombeiros*? +
S2: No + cioè per la comprensione generica cioè generale del testo questo no +
T: No + quindi diciamo che lo potremmo tralasciare + quindi la notizia sarebbe questa dimmela senza leggere +
S2: Che questo bambino è nato nell'ambulanza intorno alle dodici circa mentre si dirigeva verso l'ospedale di Viseu +
T: Ok quindi questa è la notizia + allora *dos bombeiros* chi l'ha capito +

S3: Saranno assistenti medici +
S4: O infermieri=
S3: =pompieri +
T: Ok allora + assistenza medica + lei dice pompieri + perché pompieri? +
S3: Perché qui io ho capito che l'ambulanza può essere di un + assistente sì però uno che va subito quando c'è un problema uno che +
T: Che fa servizio di pronto soccorso +
S3: Ecco + in un paesino magari non c'è +
T: E perché pompieri? + che fanno i pompieri di solito ++
S3: Per il fuoco! + però +
T: Come hai fatto a capire pompieri? +
S3: La parole è anche un po' vicina +
T: A tutti è venuto in mente pompieri? + alcuni sì alcuni no + ok +
S5: Io l'avevo proprio tralasciato + [risate]
T: Non te ne poteva importare di meno + ok allora chi mi fa un'altra proposta? + lei ha detto pronto soccorso + questo l'abbiamo capito + quindi stiamo semplicemente cercando di capire qualcosa in più + stiamo scendendo nel particolare +
S5: Però se fosse pompieri sarebbe distante dall'italiano + perché non credo che i pompieri fanno primo soccorso +
T: Ok quindi siamo arrivati al punto + quindi tu dicevi=
Sx: =in America le ambulanze sono anche nelle caserme dei pompieri=
Sx: =eh magari ambulanza ha un'altra traduzione +
T: Ok va bene questo è ottimo + dipende dal paese e dipende dai servizi che ogni corpo=
Sx: =dipenderebbe anche dalla situazione perché magari se + sarà una situazione di pericolo sono arrivati i pompieri e saranno i primi che hanno fatto qualcosa +
T: Ok allora diciamo che anche questo potrebbe essere + però effettivamente in Portogallo anche i pompieri hanno un servizio di pronto soccorso + quindi in questo caso torna +
S2: Ma quindi come verrebbe tradotta nell'ambulanza dei pompieri=
T: =è che in Italia non esiste + quindi nell'ambulanza dei pompieri +
S2: Eh non ci si sognerebbe proprio dell'ambulanza dei pompieri +
T: Cioè culturalmente è una figura che non è prevista + quindi noi non possiamo + cioè se uno dice l'ambulanza di pompieri dici però i pompieri non hanno l'ambulanza + però è un servizio che è previsto da loro + quindi noi ci possiamo accontentare di avere un'ambulanza che li ha portati + quindi questo lo sappiamo ++ hai avuto problemi con altre parole? + no +
S2: No + se il resto le ho azzeccate no +
T: Perché secondo te + perché hai capito=
S2: =allora *criança* perché già era tradotto qua nel titolo *criança* bambino quindi già lo sapevo + poi il resto son tutte molto simili +
T: *hoje* +
S2: Sì *hoje* oggi + e poi anche a livello di contesto piano piano navighi nei significati + nel momento in cui sai qualche parola e capisci il contesto poi c'è la deduzione +

qualora non fosse proprio vicina la parola + però comunque bene o male sono tutte parole molto simili all'italiano +

T: Ok va bene + allora chi va avanti? + chi non ha studiato lo spagnolo + poi ce n'è anche per voi +

Assistente: Volevo chiedere un'altra volta una cosa a lei perché mentre parlavano ha detto un'altra cosa su come ha capito pompieri no? + dal francese? +

Sx: Sì + si dice *pompier* + va be' anche dall'italiano pompieri se cambio per esempio le due B con la P + ehh lo capisco "pomperos" +

T: In più hai studiato lo spagnolo +

Sx: No + poco poco mi ci sono interessata + non l'ho studiato +

Assistente: Però non ci sei arrivata dallo spagnolo +

Sx: No +

Assistente: Eh questo mi interessava + perché comunque non conoscendolo in spagnolo +

T: E io l'avevo dato invece per scontato + allora chi conosce lo spagnolo ha capito che questo è *bomberos* in spagnolo +

Assistente: Invece lei non è andata dallo spagnolo + lei è andata dal francese quindi ha fatto proprio un lavoro diverso + non di traduzione dallo spagnolo +

T: Che è molto simile poi con l'italiano + pompieri insomma=

Sx: =sì sì il cambio della B in P +

Sx: Ma forse in molti ci sono arrivati + molti hanno pensato questa cosa però sembrava talmente assurda + cioè pure io ci ho pensato però +

T: Ma perché dicevi perché dev'essere così simile insomma + allora + chi vuole andare avanti? + chi non ha studiato lo spagnolo che ovviamente è troppo avvantaggiato +++

S3: Io Virginia + allora + per esempio qui *desde que* non +

T: Allora quindi abbiamo capito questo + quindi quando non capite un pezzo saltatelo + e poi lo ricostruiamo + va bene? +

S3: Ok allora ++ il reparto di maternità dell'ospedale di Lamego + in prossimità di Resende + questa parola *encerrou* non so cosa vuol dire +

T: Ok andiamo avanti +

S3: Questo diciamo è il pezzo in cui non + ha cercato + ha cercato di un + di un anno? + un anno no non lo so +

T: Un anno +

S3: Un anno + va be' i pompieri volontari ok + locali + che hanno dato assistenza già a cinque parti + seguendo il comandante José Ângelo +

T: Ok + avete visto ci sono un sacco di elementi no? + quindi ci sono un po' anche di buchi quindi cerchiamo di riorganizzare + un'altra volta + quindi hai detto reparto? +

S3: Sì di maternità +

T: Benissimo + come hai fatto a saperlo? +

S3: Dalla parola *maternidade* + da questo poi *hospital* quindi +

T: Quindi associando le due parole + un'associazione quindi lei ha detto questo è il reparto +

S3: Sì dell'ospedale di Lamego + penso che sia una città Lamego +

T: Sì +

S3: In prossimità appunto dell'altro paese prima di Resende + ha cercato da un anno + va be' i pompieri volontari locali +

T: Allora torniamo su ha cercato +

S3: Eh appunto +

Sx: Da circa ++

T: Lasciatela +

S3: Forse sì da circa un anno +

T: Da circa un anno ok +

S3: Va be' i pompieri volontari locali + che hanno dato assistenza a cinque parti + seguendo il comandante José Ângelo +

T: Ok + era quello che vi dicevo prima lei sicuramente lì si sente osservata e ci sono tutte una serie di cose voi invece state tranquilli e potete metabolizzare meglio ++ allora vediamo che cosa dice + cerchiamo di collegarlo a quello che si stava dicendo prima +

S3: Che nel + va be' il reparto di maternità dell'ospedale di Lamego + in prossimità appunto di questo paese Resende + i pompieri volontari locali hanno già dato assistenza a cinque parti quindi non è il primo caso +

T: Non è il primo caso=

S3: =seguendo il comandante José Ângelo +

T: Ok + cerchiamo di ricostruire gli altri pezzi + quindi la notizia + mi dici un'altra volta la notizia? + è importante non perdere la notizia + poi così tutto torna +

S3: La notizia principale è che un bambino è nato in ambulanza lungo la strada verso=

T: =perché +

S3: Perché è nato nell'ambulanza? +

T: Sì ++

S3: È stato aiutato dai pompieri=

T: =cioè perché non è nato in ospedale + che cos'è normale + che un bambino nasca +

S3: Nasca in un ospedale=

T: =eh e quindi + Perché lui non è nato in ospedale? +++

S3: C'è stato un incidente no? +

Sx: No è più semplice +

T: È molto più semplice + quindi inizia dalla prima linea +

S3: *desde que* +

T: Ok +

S3: *a maternidade do Hospital de Lamego* +

T: Cioè che è successo + questo bambino +

S3: È nato prima diciamo è nato prematuro + no? +

Sx: No +

T: Allora torniamo a riprendere/ dobbiamo rispondere a una domanda + la comprensione è questo + noi quando comprendiamo ci facciamo una serie di domande su quello che sta avvenendo no? + quindi ora dobbiamo rispondere a una domanda + è nato un bambino per strada e dobbiamo capire perché + quindi tu hai detto reparto di maternità dell'ospedale di Lamego + che cosa segue? +

S3: In prossimità di Resende +
T: In prossimità di Resende + ok + è successo qualcosa quindi mm +
S3: Ok + da circa un anno +
T: Da circa un anno +
S3: I pompieri volontari locali + danno assistenza? + no hanno dato assistenza +
T: Hanno dato assistenza +
S3: A cinque parti +
T: A cinque parti + ok cerca di capire perché questo bambino=
S3: =perché forse l'ospedale è lontano rispetto al paese=
T: =allora dove doveva nascere questo bambino +
S3: In ospedale +
T: Quale +
S3: Di Lamego +
T: Di Lamego + perché hai detto che questo ospedale di Lamego dove si trova? ++
S3: Vicino a Resende + e quindi magari a Resende non c'è l'ospedale e quindi=
T: =è più vicino questo è quello più vicino a Resende + va bene? + e quindi che è successo perché questo bambino non è nato nell'ospedale di Lamego? + guarda qui + allora concentriamoci su questa parola *encerrou* + prova a capire + come fai a capire questa parola + questa parola in questo momento è importante +++
S3: Tipo non c'è + sembra una cosa=
T: =non c'è + prova a scomporla + prova a scomporre questa parola + in italiano + le parole si possono scomporre in pezzettini no? + prova a scomporre questa parola +
S3: Non lo so *en* + vuol dire non? +
T: Potrebbe sì sì +
S3: Non c'erano non c'erano +
T: E ti rimano "cerrou" +
S3: Esatto +++ c'erano c'era ++
T: Va bene non ci ostiniamo va bene non ti preoccupare + allora quindi noi sappiamo che + la maternità dell'ospedale di Lamego + tu hai detto in prossimità di Resende + no? + in realtà dice + *a mais próxima de Resende* che sarà *a mais próxima* +
Sx: La più vicina +
T: Ok la più vicina a Resende + quindi verbo ++ circa come hai detto? + da circa un anno + quindi che è successo da circa un anno + no dobbiamo chiederci questo + i pompieri volontari hanno già dato assistenza a cinque parti +
S3: Ok +
T: Va bene? + allora + ci mancano due pezzi no? + quindi *desde que* il reparto di maternità dell'ospedale di Lamego + e poi ci manca questo *encerrou* che è importante + proviamo a sentire se qualcun altro ci vuole dare una mano +
Sx: &chiuso&
Sx: &chiuso&
Sx: &chiuso& +
T: Chiuso + allora chi ce lo dice perché chiuso? +
Sx: Serrato +
T: Come l'avete capito? +

Sx: Serro=
 Sx: =serrato +
 T: Allora + dimmi +
 Sx: A me sembra da quando ha chiuso +
 T: Ok da quando ha chiuso + quindi da quando +
 Sx: *desde* sembra da quando +
 T: Ok + il reparto di maternità=
 Sx: =oppure siccome +
 T: Da quando va benissimo + quindi da quando il reparto di maternità dell'ospedale + quindi vedete che è lunga + ha chiuso + e poi tutto quello che ha detto Virginia va benissimo ++ perché hai capito che *encerrou* è ha chiuso? +
 Sx: Perché *cerrar* + mi sembra una cosa simile a *cerrar* serrare + però in Brasile dicono (xxx) +
 T: Ok + magari è un sinonimo + tu te lo ricordavi l'avevi già visto e quindi poteva essere + ok quindi + lei ha fatto un'associazione con lo spagnolo di *cerrar* + no? + però non è immediata quindi per questo non mi sono ostinato su di te perché ovviamente c'è nella memoria non possiamo recuperare tutto quello che abbiamo velocemente no? + quindi allora Virginia + con i due pezzi che ti hanno dato +
 S3: Da quando + il reparto di maternità dell'ospedale di Lamego + in prossimità/ vicino Resende ha chiuso + da circa un anno + i volontari locali hanno dato già assistenza a cinque parti seguendo il comandante José +
 T: Ok non è esattamente seguendo +
 Sx: Secondo=
 S3: =secondo +
 T: Secondo + secondo il comandante José Ângelo + va bene? + quindi abbiamo preso degli elementi che ci mancavano quindi sono venuti insomma un po' fuori dall'ombra ++ allora il prossimo pezzo chi lo vuole leggere? +
 S4: Arianna + allora di questi cinque parti quattro sono accaduti +
 T: Sì +
 S4: Dentro le ambulanze dei pompieri di Resende + e uno + perché le circostanze lo hanno permesso + *teve lugar* + con l'assistenza dei pompieri nel centro di salute locale +
 T: Benissimo + perfetto + va be' rileggilo +
 S4: Di questi cinque parti + quattro sono accaduti dentro l'ambulanza dei pompieri di Resende + e uno ++ ha dovuto forse proseguire +
 T: E uno + l'hai detto bene prima +
 S4: E uno perché le circostanze lo hanno permesso + *teve lugar* +
 T: Prima l'hai detto no? +
 S4: No +
 T: Ah ok + ok quindi *teve lugar* lo lasciamo lì +
 S4: E con l'assistenza dei pompieri al centro di salute locale + forse ha dovuto continuare + ha dovuto arrivare +
 T: Ok + prova a raccontarmi un'altra volta la notizia velocemente +

S4: Allora + è nato un bambino nell'ambulanza dei pompieri poiché era chiuso l'ospedale di Lamego che era più vicino a Resende + e di questi cinque parti=
T: =quali cinque parti +
S4: Questi cinque parti che sono già accaduti all'interno dell'ambulanza +
T: Ok +
S4: Uno le circostanze + diciamo hanno permesso +
T: No aspetta + di questi cinque parti +
S4: Quattro sono accaduti dentro le ambulanze +
T: Sì +
S4: E uno + perché le circostanze lo hanno permesso + con l'assistenza dei pompieri nel centro di salute locale=
T: =e quindi che ci manca + e uno +
S4: Ha dovu/ + uno +
T: Cioè quattro sono accaduti +
S4: Sì e uno no +
T: E uno no=
S4: =quindi è successo qualche cosa +
T: Che è successo con quell'altro ++
S4: Non c'ho il collegamento con=
T: =non importa non ci interessa + tu pensa l'altro=
S4: =l'altro è arrivato nel centro di salute locale +
T: Va bene va benissimo + quindi l'informazione è quella no? + quattro sono accaduti nelle ambulanze e l'altro? + e l'altro no + e quindi dove? ++
S4: Nel centro di salute locale=
T: =nel centro di salute + quindi abbiamo quattro sono accaduti nelle ambulanze e uno + verbo +
Sx: È riuscito ++
T: Uno qualsiasi + quindi quattro sono accaduti nelle ambulanze e uno ++
S4: È arrivato=
Sx: =si è svolto +
T: È arrivato + quello che vogliamo cioè sappiamo che abbiamo cinque parti + quattro da una parte e un altro ++
Sx: È avvenuto +
T: È avvenuto va benissimo + quindi noi sappiamo + il verbo è lo stesso l'azione è la stessa + cioè quattro sono accaduti qui e l'altro è accaduto qua + allora *teve lugar* chi me lo dice? +
Sx: Ha avuto luogo +
T: Ha avuto luogo + però l'azione è questa cioè sono accaduti da una parte e poi l'altro è accaduto da un'altra + no? ++ e questo che ci ostiniamo a capire esattamente quello che c'è scritto quando in realtà nel contesto è molto chiaro + tu l'avevi capito subito + va bene? ++ l'ultima cosa + chi/ tu l'hai studiato lo spagnolo hai detto no? + tu sei Sara=
S5: =Mariachiara +
T: Mariachiara + quello che capisci e poi ritorniamo a ricostruire ++

S5: Quindi + di oggi accaduto sull'aereo A24 + a cinque minuti da mezzogiorno forse +

T: Sì +

S5: *depois de uma* da un viaggio ++ che ha avuto inizio a Ovadas de Baixo ++ *no concelho* non so che è + di Resende +

T: Ok + hai già detto tante cose + quindi un'altra volta ++

S5: Un altro parto +

T: Sì + quale +

S5: Quello delle circostanze particolari + è avvenuto sull'aereo A24 + a cinque minuti da mezzogiorno + *depois de uma* non so cosa vuol dire +

T: Ma l'hai detto prima + no? +

S5: No ho saltato e poi di un viaggio iniziato da Ovadas do Baixo +

T: Ok non ti preoccupare +

S5: *conselho* non ne ho la più pallida idea +

T: Non importa + allora quindi torniamo un'altra volta a *hoje* + che abbiamo già trovato prima + che è? +

S5: Oggi? +

T: Oggi + quindi oggi che + che è successo oggi +

S5: È avvenuto un altro parto? +

T: Quindi quello della notizia + vero? + quindi quello della notizia + tu hai detto + *o de hoje* +++++

S5: *o de hoje*? +

T: Come lo diresti in italiano +++

S5: Questo è successo + questo è avvenuto +

T: Oggi diciamo questo o quello è avvenuto oggi + va bene + verbo +

S5: *ocorreu*? +

T: *ocorreu* sì + rileggi la prima parte un'altra volta ++

S5: L'altro è accaduto oggi +

T: Ok +

S5: Sull'aereo che=

T: =ok perché aereo ++

S5: *plane* in inglese +

T: Ahhh ok per questo hai pensato + no +

S5: A24 sembra anche il nome di un aereo +

T: Ok ti fa pensare al nome di un aereo + tu hai associato *plena* a A24 + però lo possiamo ricostruire + allora la notizia all'inizio dice una cosa molto importante dice +

S5: Sulla strada=

T: =sulla strada quindi questo A24 che cos'è +

S5: Un'autostrada +

T: Quindi un'altra volta è accaduto +

S5: Sull'autostrada A24 +

T: E questo *plena* che sarà +

S5: Nella strada=

T: =nella strada A24 va bene ++ poi? ++
S5: A meno cinque minuti da mezzogiorno? +
T: Meno cinque? ++++
S5: *passavam* non lo so che cos'è +
T: Allora mezzogiorno va benissimo + cinque minuti va benissimo + era prima o dopo +
S5: Dopo? +
T: Dopo + perché +
S5: Sono passati cinque minuti da mezzogiorno +
T: Sì passati cinque minuti da mezzogiorno + quindi sappiamo l'ora sappiamo il luogo + nella A24 + e questo è sufficiente + quindi nella A24 alle dodici e cinque + poi hai detto + *depuis de* non lo sai ma un viaggio che ++
S5: È iniziato a *Ovadas de Baixo* +
T: Che è iniziato in *Ovadas de Baixo* + poi *conselho* hai detto di no ma sappiamo che dopo c'è +
S5: *de Resende* +
T: Resende + che cos'è Resende +
S5: La cittadina dove ++ (xxx)
T: Ok quindi di dov'era la madre in pratica + quindi noi sappiamo che questo Resende era + allora che ha avuto inizio in Ovada de Baixo in questo paese no? + c'è un relazione con questo paese + *conselho* che sarà +
S5: Cittadina? +
T: Sì nella cittadina però Ovada de Baixo e Resende che rapporto avranno secondo voi ++
S5: Ovada de Baixo è una frazione=
T: =brava Ovada do Baixo è una frazione di questo ++
S5: Cittadina +
T: Cittadina + normalmente=
S5: =comune=
T: =di comune bravissima quindi *conselho* è comune + va bene? + una divisione amministrativa + va bene? + quindi abbiamo tutte le informazioni di questo + ci sono altri particolari ma per ora li tralasciamo ma lei ha capito tutto + quindi ha detto che è accaduto nella A24 + alle dodici e cinque ++ dopo/ va be' questo me lo dovevi dire tu ma te lo dico io + quindi dopo un viaggio che ha avuto inizio in Ovada de Baixo nel comune di Resende possiamo dire così + va bene? + qualcuno vuole aggiungere qualcosa che ha capito qualcosa e vuole aggiungerlo ++++ no +
Sx (madrelingua francese): Io sono arrivata a due parole solo tramite la pronuncia + quando tu hai letto le parole *conselho* + *conseil* come in francese + e l'altra era *encerrou* c'è questo "cerrou" perché non sapevo come tradurlo + *encerrou* non assomiglia alla parola serrare + invece quando tu l'hai pronunciato allora tramite la pronuncia ho capito che potrebbe essere serratura o qualcosa per chiudere
T: Ok quindi che cosa si può dire di quello che sta dicendo Martina + che la pronuncia/ normalmente uno dice l'ascolto è più difficile no? +
Sx: Sì ma in queste due mi ha aiutato +

T: Ok quindi in alcuni casi la pronuncia può aiutare +
Sx: Questo *conselho* a me consiglio ha ricordato +
T: È consiglio + che fa parte/ cioè è un tipo di divisione del territorio=
Sx: =sì questo l'ho capito però se io dovessi usare questa parola proprio come consiglio
in un altro contesto non è un problema? +
T: Benissimo + etimologicamente la parola è un codename si dice in inglese + è la
parola derivata + o che hanno la stessa origine ++ quindi voi siete riusciti a capire
questo testo di portoghese + va bene? + non tutto non subito ma siete riusciti a capirlo
+ secondo voi quanto studio ci vuole per scrivere un testo così ++ quanto tempo
dovreste studiare il portoghese per riuscire a scrivere un testo così +
Sx: Tre mesi + più o meno +
T: In tre mesi riesci a scrivere un testo così? +
Sx: Molte parole sono uguali +
Sx: E però devi saper le regole + usare i verbi +
T: Il problema è che + e lo dico io che sono ispanofono + il problema è che devi saper
quali sono uguali e quali no + questa è la fregatura + perché tu magari le scrivi
pensando che sono uguali poi magari no + quindi diciamo c'è una trappola nella
vicinanza linguistica + ma invece + mesi anni non so quanto uno pensa che ci può
mettere no? + ma per capirlo voi ci mettete + oggi ci avete messo venti minuti + ci
abbiamo messo insieme venti minuti + magari le prossime volte sicuramente ci
metterete molto di meno + quindi la comprensione è molto molto più veloce + e questo
ci servirà perché se voi alla fine di questo corso volete studiare il portoghese avete già
un vantaggio ed è che riuscite a capirlo molto bene + va bene?

Trascrizione 3

Testo: “Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu”

Pag. (Manuale EuRom5): 82

Tranche: A

Anno: 2016

Lingua: portoghese

Codice file: PT_1A_2016

T: ok eh avete capito qualcosa? + senza senza guardare il testo? ++ Sara ++ stai guardando il testo

S1: ah non dovevo?

T: ok (xx) ++ ora facciamo/quello facciamo + è questo quello che (xx) chiedere + quindi fare il confronto guardando il testo e senza guardare il testo, va bene? Quanto sentite di aver capito così?

S2: qualche parola

S3: 10 %

S4: molto poco

T: molto poco + qualcuno mi può dire che cosa ha capito così in generale? +++++ parole

S3: ospedale

T: ok ospedale

S: ambulanza

S: queste

T: mh?

S: queste + stesse parole

T: le stesse?

S4: chilometro

T: chilometro

Sx: pompieri

T: pompieri

Sx: non vale perché l’aveva già vista sopra

T: ah l’aveva già vista (ride) ++ ok + altre?

S: (xx) nata nato nato oggi

T: nato oggi ok

S: cinque minuti ++ parlava di (xx)

T: cinque minuti! Ok quindi avete capito insomma un po' di cose no? + cioè non + avete messo insieme insomma tante cose però ++ un po' di pezzettini (no) ci sono + Come l'avete ++ come lo percepite insomma + questo questo questa lingua il portoghese? ++ che cosa ++ eh + vi ha ++ qual è la sensazione che vi ha trasmesso + cioè il portoghese lo lo l'avevate sentito ovviamente no?

S: la morfologia è simile allo spagnolo quindi molte radici lessicali=

T: =le avete riconosciute + le avete le riconoscevate insomma

S: sì

T: ok

S: per me che non ho studiato lo spagnolo non è facile

T: non è facile

S: sì è molto più &xx&

T: &è molto più difficile& ok

S: le pronunce sono ++ strane + (xx) qualcosa di non familiare + nhhh

T: ok di suoni strani?

S: sì

T: ok ++++ altro?

S: io ho studiato lo spagnolo però il portoghese + sentirlo proprio ++ è un po' complicato ++

T: non hai sentito=

S: =no no= ho capito +++ &il senso&

T: &qualcosa&

S: poi (xxx)

T: cioè hai capito il senso generale?

S: eh il senso generale no non l'ho capito

T: ah ok ok no perché sennò sarebbe già ++ (ride)

S: (ride)

T: ok + eh +++ altro? ++ va bene quindi eh volevo ++ eh + conservate questa sensazione + questo è importante + cioè + eh perché poi + dobbiamo inso/ogni volta che ascolterete il portoghese dovrete chiedervi un po' queste cose no? cioè come lo percepisco? + Che cosa + eh sono riuscito a comprendere qualcosa in più? Eh + riconosco delle parole? + quali parole riconosco? No? + eh questo è importante perché è un po' quello che vi dà la misura della progressione no? o in qualche se c'è una progressione + in qualche modo vi dirà qualcosa no? + allora proviamo ora a guardare il testo + guardate il testo mentre lo eh ++ lo ascoltate e poi facciamo le attività

[...]

T: allora lo chiedo solo a chi non conosce lo spagnolo + perché so che molti di voi lo conoscete + quindi solo chi non l'ha- chi non lo conosce eh + sentite di aver capito un po' di più? +++ voi

S: leggendo sì=

T: =leggendo sì= ok + perché?

S: perché ++ la pronuncia è molto diversa dal- mi sembra eh +
T: eh-eh
S: dallo spagnolo
T: ok
S: rispetto a come + l'italiano no? che leggi ++ insomma ogni (suono) corrisponde a una (xx) scritta +++ lo spagnolo anche un po' + il portoghese mi sembra un po' di meno
T: sentite voi che c'è un- un minore eh + questo si chiama eh + tecnicamente questo si chiama trasparenza fonologica + cioè le lingue che hanno una +
S: (corrispondenza)
T: corrispondenza molto molto forte fra lo scritto e- e il parlato si chiama trasparenza fonologica + quindi l'italiano e lo spagnolo + tipicamente come tante lingue no + cioè la maggiore trasparenza eh + la maggiore diciamo opacità ad esempio le lingue orientali che si scrivono + usano un sistema di scrittura molto diverso no? ma anche ++ lei dice anche il- il portoghese +++++ altro? ++ avete sentito di aver capito un po' di più? Quindi avete detto
S: sì?
T: in generale avete capito un po' l'argomento?
S: sì
T: sì?
S: sì sì
T: cioè solo chi non ha ++ studiato lo spagnolo
S: io più che altro ho associato qualche parola all'italiano nel senso qualcosa di simile c'è e quindi for- leggendo si capisce sicuramente di più
T: ok + e la sensazione è quella di aver capito +++++ in linea generale
S: per me
T: ok + invece chi conosce lo spagnolo + sente di aver capito tutto (xxx)? Sì?
S: abbastanza
T: abbastanza
S: più di prima
T: va bene + allora proviamo a fare questa trasposizione in- in italiano va bene? +++ quindi facciamola ++ lo chiedo solo a chi non sa lo spagnolo perché chi sa lo spagnolo è troppo eh +++ avvantaggiato sì ++ quindi eh + chi si vuole fare avanti? +++++ come ti chiami? Diamoci del tu per evitare il la-
S: Michela
T: ok Michela
S: eh ++ come l'altra volta?
T: sì facciamo allora quello che ho chiesto l'altra volta è di fare la traduzione a vista e di riformulare + quindi vi chiedo di- di di farlo un paio di volte e poi ditemi un po' eh + qui non sono sicuro ++ potete fare i commenti che volete quindi io vi vi guido
S: (mh mh) +++++ eh un bambino di ++ sesso maschile
T: mhmh
S: ehm ++ è nato oggi
T: sì

S: alle ++ dodici?
T: sì
S: circa ++ eh +++++ in una?
T: mhmh
S: ambulanza? eh +++++ *bombeiros* ++ (xx) Resende ++ questo cos'è un/una località?
T: sì
S: a circa 12 chilometri da Viseu
T: mhmh
S: mentre si stava dirigendo all'ospedale Sao Teotonio (xx)
T: ok + bene! Sì secondo me c'è c'è tutto + eh + prova un'altra volta
S: eh + un ++ qua posso anche penso dire semplicemente un bambino
T: ah ah sì certo!
S: un bambino è nato oggi alle dodici ++ del mattino eh + (5s) *bombeiros* non lo so
T: salta quello che non capisci [23.40]
S: nell'ambulanza eh di Resende
T: mhmh
S: circa 12 chilometri da Viseu
T: sì
S: eh quando si stava dirigend- cioè mentre si stava dirigendo all'ospedale Sao Teotonio
T: ok ok + quindi eh + dove senti di di avere maggiore difficoltà?
S: ma in queste quattro righe in realtà no non c'è
T: ok
S: solo questa parola *dos bombeiros*
T: *dos bombeiros* che cosa potrebbe che cosa può significare?
S: pompieri forse (xx)
T: perché?
S: forse bomb- bomb- non lo so (ride) il suono
T: ok + ti evoca pompieri ++ ma è ma è corretto!
S: ah ok
T: è corretto +++ ma che cosa vuol dire + perché non ti torna?
S: cosa?
T: che +++ che sia pompieri + cioè hai ancora dei dubbi o avevi dei dubbi?
S: avevo dei dubbi sì perché non è immediato insomma la=
T: =la successione?
S: sì
T: ok + che cos'è un' &ambulanza&
S: &in Italia& i pompieri non hanno l'ambulanza quindi
T: ah! ok quindi è (xx) principale
S: sì anche
T: (xx) non hanno l'ambulanza ma in Portogallo sì
S: (xx)

T: ok quindi questo ti ha aiutato sì + ok bene eh +++ vi faccio qualche appunto su quello che ha fatto lei no? eh lei prima ha letto e ha detto “un bambino di sesso maschile” poi quando l’ha riletto ha detto “forse non c’è bisogno di dire un bambino di sesso maschile” perché se uno dice “un bambino” sta già dicendo che è di sesso maschile no? quindi è marcato il sesso e poi ha fatto una serie di aggiustamenti via via che hanno permesso di dare senso a questo testo no? + un po’quello che avete fatto autonomamente voi no? + qualcun altro ha capito subito + qualcuno ha capito subito questo *bombeiros*?

S: io sì perché so lo spagnolo

T: ok quindi chi sa lo spagnolo ha detto subito questi sono i pompieri ++ però vi siete chiesti anche voi che c’entrano i pompieri con l’ambulanza?

S: (xx)

T: ok quindi questa è una questione più culturale no? di organizzazione eh culturale di cioè di una determinata regione che di comprensione di (xx) + ma è importante anche questo ovviamente (xx) questo io non lo capisco perché non so qual è il referente nella mia lingua è chiaro che quello crea problemi di comprensione no? ok + chi chi vuole andare avanti? ++++ Sara?

S: eh no (xx)

T: ah ok

S: anche se + l’abbiamo fatto con la professoressa

T: ah quindi lo conoscete va bene + e avete quando lo avete fatto con lei vi siete resi conto che la questione di pompe/di *bombeiros* viene fuori sempre no?

S: sì sì è vero

T: questo in italiano viene fuori perché accanto ad ambulanza è un po’ + crea un po’ di ++ confusione ok chi vuole chi lo vuole fare? Chi è che non ha studiato +++ non mi ricordo come ti chiami

S: Stefano

T: ok Urbani

S: sì

T: il cognome sì

S: poiché il rep/il reparto di maternità penso

T: ok vai avanti

S: dell’ospedale di Lamego

T: sì

S: il più vicino a Resende ++++ è stato chiuso

T: ok

S: da circa un anno +++ i pompieri volontari locali ++++ hanno ++ dato assistenza a cinque parti

T: sì

S: parti in senso di + partorire

T: sì sì

S: secondo il comandante Josè (xx)

T: bravissimo!

S: eh? (giusto?)

T: perfetto! Allora rileggilo
S: *desde que* è poiché
T: eh ++ ok vai avanti
S: *a maternidade do hospital* credo sia una cosa tipo il reparto della maternità
T: il reparto maternità ok
S: che era più che era più vicina a Resende
T: ahah
S: *cerreu* leggendo cioè leggendo dopo penso sia che cioè non funzionava più diciamo tra virgolette quindi ha chiuso
T: ok ok quindi per il contesto?
S: esatto per il contesto
T: perché ovviamente c'è stato un problema quindi avrà chiuso no? + non c'è stato un altro indizio a ++ aiutarti?
S: ah da circa un anno quindi +++
T: ah ok quindi quello ti ha fatto pensare che
S: sì, sia quello sia il fatto che + sono + sono andati in un altro ospedale quindi ho pensato a un problema (xx)
T: ok
S: cosa più ++ diciamo comune a questo +++ *bombeiros* l'abbiamo detto prima non l'avrei saputo
T: ok
S: *voluntarios locais* + simile all'italiano
T: sì
S: anche dopo è abbastanza simile all'italiano ++ tranne *ja teram assistencia* quindi assistenza + hanno prestato assistenza o una simile (ho pensato)
T: ok
S: secondo *o comandante José Angelo* penso sia una notizia data da questo comandante queste la fonte la fonte è lui quindi
T: ok bene + bene allora ci manca solo *desde que* che non è esattamente poiché però diciamo vi/visto che l'hai fatto così bene possiamo tornarci
S: (*desde que*) + dato che?
T: eh ++ allora dice + tu hai detto che eh da un anno
S: sì +++++ dal momento?
T: sì penso che anche dal momento mhmh
S: dal momento che il reparto di maternità ha chiuso da circa (un anno)
T: mhmh +++ ti convince?
S: sì ++ potreb- però
T: ok + voi che ne pensate?
S: dopo che?
T: ehhh ++ dopo che? Allora eh “dopo che” sarebbe “dopo che il”
S: il reparto
T: ah ah + da circa un anno + quindi diciamo che torna perché il significato è quello + cioè nel senso più o meno così però
S: non suona bene

T: non- sì c'è qualcosa che non c'è a livello temporale non (non è)

S: forse dato che?

T: dato che eh?

Ss: da quando?

T: da quando diciamo che sarebbe più eh +++ eh più adatto no? + questo per dire però che cioè che il il significato quando dice poiché è chiuso da un anno può andare bene ci possiamo accontentare no? non è + non ci crea problemi di comprensione ehmh
+++++

S: *cerreu* era chiuso

T: ok ha chiuso perfe- tutto il resto è perfetto cioè ehhh incredibilmente perfetto + anzi non ha avuto problemi + a volte si creano problemi con questi incisi no? fra le lineette per esempio quello può disorientare e invece non hai avuto nessun problema + non ti sei fatto (xx)

S: (xx) italiano immagino

T: sì in alcune convenzioni per esempio molto in inglese ehm ora si usa molto in spagnolo in portoghese + invece di di di usare le virgole perché magari si usano subito dopo si usano queste lineette però (xx) sono equivalenti alla virgola eh + qualcuno ha avuto difficoltà o ha fatto un una ++ ehm ha fatto un percorso diverso dal suo? Nella comprensione di alcuni ++ lui ha detto lui dice io per esempio io ho capito *encerrou* perché sapevo che dopo c'era questa cosa che da circa un anno no? + quindi l'ha ricostruito dal contesto immediato cioè dal contesto extralinguistico no? cioè quindi lui si immaginava cosa stava succedendo e ha detto questo questo reparto avrà chiuso no? qualcun altro + cioè avete avuto difficoltà oppure non vi siete chiesti nemmeno che cosa +++

S: io ho una domanda

T: mhmh

S: perché *bombeiros voluntarios* (xx) è con la lettera maiuscola? è tipo un'associazione di ++

T: penso di sì + sarà un'associazione tipo voi(xx) che ne so la=

S: =croce rossa?

T: sì la pubblica assistenza + la misericordia + no? +++++ ok va bene andiamo avanti +++ chi vuole andare avanti?

S: posso provare? ++ di questi cinque parti quattro sono avvenuti all'interno delle ambulanze dei pompieri di Resende e poiché le circostanze lo permettevano sono avvenuti grazie all'assistenza dei pompieri e non del + del centro di assistenza sanitaria locale

T: ok un'altra volta

S: di questi cinque parti quattro si sono verificati all'interno delle ambulanze dei pompieri di Resende e poiché le circostanze + credo lo permettevano

T: mhmh

S: sono avvenuti grazie all'assistenza dei pompieri e non del centro di salute locale

T: ok + prima l'hai detto bene

S: ok non sapevo come (xx)

T: hai per(so) qualcosa hai perso qualcosa però in generale è + è perfetto + ti manca solo una cosa

S: mh

T: un'altra volta allora + di questi cinque parti + allora dimmi che cosa è successo + dimmi un po' la + racconta la storia

S: che ci sono stati questi cinque parti

T: ahah

S: quattro sono avvenuti in queste ambulanze

T: ahah

S: grazie all'assistenza dei pompieri in uno dei centri di + cioè non + dell'assistenza sanitaria

T: &ok&

S: &locale&

T: hai perso qualcosa perché hai detto cinque parti

S: ok

T: ahah

S: quattro sono avvenuti nelle ambulanze

T: ahah

S: ok +++++ eh non so in che cosa sbaglio

T: allora + se +++++ proviamo proviamo a fare una cosa con + se lo ascoltate forse vi da una + un indizio in più + questo è anche per farvi vedere che l'ascolto a volte non può + eh non solo crea problemi ma può aiutare
--- ascolto parte testo da riga 10 a 13 ---

T: ok + ti ha aiutato?

S: diciamo +++++ sarebbe "e se" le circostanze lo avrebbero permesso no?

T: un'altra volta allora tu mi hai detto + cioè abbiamo + raccontiamo la storia + siete bravissimi lettori sicuramente in italiano + leggete perché dovete studiare + però a volte quando eh + normalmente quando si legge in un'altra lingua + un po' di queste strategie in L1 si perdono e quindi diventiamo meno bravi + quindi bisogna recuperare quelle strategie che abbiamo in L1 no? + quindi una delle strategie è fare sempre riferimento a + a tutto il contesto + e quindi non leggere parola per parola no? e lei è stata molto brava perché è riuscita a riconoscere tutte le parole però ha perso un po' il significato no? + quindi la storia qual è? tutta la storia in generale

S: che c'è questo bambino nato in questa ambulanza

T: ahah

S: (xx) in questa ambulanza dei pompieri

T: sì

S: mentre si dirigeva verso l'ospedale di Sao + Teotonio

T: di sì

S: e + as/ e +++ poiché appunto all'ospedale di Lamego aveva chiuso da circa un anno + il reparto di maternità dell'ospedale di Lamego era chiuso da circa un anno + eh + i + volontari + i pompieri volontari locali ehm + hanno dato assistenza a cinque + parti

T: ok

S: secondo il comandante José (xx)

T: ok ++ quindi abbiamo questi cinque parti ++ e che cosa è successo con questi cinque parti?

S: che quattro + sono +

T: sì

S: *occorreram* credo sia sono avvenuti

T: sì sì

S: e non riesco a capire quest'altro pezzo

T: e l'altro parto dove sarà? Cioè tu mi hai detto cinque sono avvenuti +

S: ah e l'altro parto invece poiché le circostanze lo permettevano è avvenuto grazie all'assistenza dei pompieri nel centro di ass/di assistenza sanitaria locale

T: ok + perfetto + vedi come mancava il collegamento con la con la con l'informazione? + ok + siete d'accordo?

S: (xx) un attimo

T: no?!

S: scusa cioè in realtà se ho capito bene è avvenuto dentro il centro di salute con l'assistenza dei pompieri e non nell'ambulanza

T: perché tu che hai detto?

S: no no io ho detto che uno è avvenuto nella nell'ambulanza cioè &quindi&

T: &quattro& (xx)

S: quindi questo *e um* significa e uno?

T: e uno

S: ah ecco!

S: no scusa magari ho capito male eh

T: no ma questo è importante chiederlo + cioè chiediamolo + cioè stiamo facendo questo + eh + è un'attività sulla comprensione quindi io capisco magari + la la comprensione è ++ noi diamo per scontato che + eh + perché siccome lo facciamo tutto il tempo + diamo un po' per scontato questo meccanismo eh se ci pensate un attimo però la comprensione è questo cioè noi abbiamo un po' di conoscenze no? della nostra mente e quando ascoltiamo qualcosa leggiamo qualcosa noi quello che facciamo è tutto il tempo confrontare quello che stiamo eh eh ricevendo con quello che già possediamo e facciamo una specie di verifica no? quindi se qualcosa non torna + avviene un'incomprensione cioè dice ma che cosa è successo? Non capisce che cosa è successo + questo è quello che succede ad esempio durante una lezione + quando uno si perde dice ho perso un pezzo e veramente non riesce a ricostruire no? quindi la costruzione è un processo/ scusate la comprensione è un processo di costruzione e quando lui dice "no io mi sono perso" (xx) lei che aveva detto (xx)

S: (xx)

T: bisogna dirlo + ditelo e ne parliamo + quindi lui e lei diceva quindi questi cinque parti + quattro nelle ambulanze e uno ++

S: perché le circostanze lo permettevano + è avvenuto grazie all'assistenza dei pompieri nel centro di salute locale

T: ok

S: eh no ecco io non so' d'accordo su questo (xx) e non nel centro o no?

S: no! cioè nel senso qui dice quattro sono avvenuti nell'ambulanza e uno + grazie alle circostanze che lo hanno permesso è avvenuto con l'assistenza dei + pompieri e non nel centro di assistenza (xx)

Ss: (xx) nel centro

S: *no centro*? ah

T: siccome io lo so quindi avevo già dato per scontato che lo avesse capito + bravo

S: quindi *no centro* significa nel centro?

T: nel centro + che cosa vuol dire questo? Dal punto di vista linguistico

S: è un falso amico?

S: (xx)

T: sì quindi diciamo in confronto il *no* è una negazione e invece in questo caso ++ no [risate] in questo caso che cos'è? come si può chiamare?

S: nel

T: nel? Ah-ah

S: una preposizione

T: una preposizione +++ come si chiama? preposizione + da sola?

S: articolata

T: una preposizione articolata + va bene? + avete visto altre preposizioni articolate qui? Che vi hanno creato un po' ++ che vi sono sembrate un po' ++

S: *numa*

T: numa per esempio, no? + però non vi ha creato problemi no? cioè ne + Martina vero?

[...]

T: allora Michela non ti ha creato problemi no?

S: no per il senso (xx) però mi ha aiutato il titolo che era scritto in italiano

T: ah ok ++ invece questo *no* è un pochino più ++ balordo ok + l'ultimo? +++ l'ultimo pezzo? ++ nessuno? +++ va bene allora uno che un po' lo spagnolo l'ha studiato +++ Lorenzo + sì dai

S: allora eh +++ ah quello cioè che *occoreu* è successo forse

T: sì

S: è accaduto eh in mezzo a A24

T: sì

S: in piena A24 ehh ++ passata cinque minuti in nel *dia* mezzogiorno?

T: ok

S: eh de (xx) forse dopo un viaggio + dopo un viaggio che + è iniziato nel *Ova(xx)* vabè 'sta una località

T: una località

S: eh dopo un viaggio che è iniziato al (xx) + nel + non so non so (xx)

T: ok allora un'altra volta

S: ah quello che è accaduto + ciò che è accaduto (xx) in mezzo a A24 eh + passava cinque minuti dopo mezzogiorno

T: sì

S: dopo un viaggio iniziato (xx) nel (consorzio di Resende)

T: ok mh me lo puoi dire lo puoi formulare con le tue parole

S: eh ++ sta spiegando tutto quello che è successo prima penso eh ++ bah penso stia spiegando appunto quello che è appena successo
T: e che cosa cioè + aggiunge qualcosa?
S: eh ++ ah forse dice che da quello che non non so se da quello che è successo sono passati cinque minuti no
T: allora tu mi hai detto ciò che è accaduto?
S: sì
T: ciò che è accaduto che cos'è?
S: che cos'è in che senso? Ah quello che è accaduto?
T: sì a cosa si riferisce quello?
S: penso alla nascita del bambino?
T: ok quindi il bambino no che è nato poi che dice?
S: e poi dice eh vabè *en plena A24* che è un'autostrada
T: un'autostrada quindi come lo puoi collegare queste due cose come le puoi collegare?
S: in autostrada + la nascita del bambino in autostrada
T: ok + fai una frase
S: eh (ride) (xx)
T: collega queste due cose
S: un bambino è nato nell'ambulanza
T: perfetto
S: nella strada
T: in mezzo alla strada poi che cosa dice?
S: e poi dice sono passati cinque minuti a mezzogiorno
T: sono passati da ora? Da quando?
S: ah da quando è accaduto + penso da quando è accaduto il fatto
T: ok torna all'inizio + che cosa dice all'inizio + alla fine del rigo uno?
S: alla fine del rigo uno all'inizio ah che nasce oggi un bambino nasce oggi un bambino ah! circa a mezzogiorno
T: e quindi?
S: da quello che è successo + dalla nascita del bambino sono passati cinque minuti.

Trascrizione 4

Testo: “Lucian Freud nos desnuda. El Museo de La Haya presenta una gran retrospectiva”

Pag. (Manuale EuRom5): 154

Tranche: A

Anno: 2014

Lingua: spagnolo

Codice file: ES_1A_2014

T: allora innanzitutto com'è questo testo + una valutazione globale

Ss: facile!

T: allora + chi + ovviamente chi non conosce lo spagnolo [...] tu + tu lo conosci?

S1: no

T: ok +++ allora cominciamo dal titolo

S1: allora + Lucian Freud ci +++ spoglia

T: ah-ah

S1: il museo de La Haya presenta una grande retrospectiva

T: ok

S1: allora ++ il museo olandese Gemente + apre una grande retrospectiva del pittore Lucian Freud ++ nipote + dello psicanalista Sigmund Freud ++ Freud eh + Germania 1922 + è uno dei pittori viventi più riconosciuti internazionalmente per i suoi intimi e rivelatori nu(di) per i suoi nudi intimi e rivelatori

T: ok ++ fantastico non c'è stato (xx) [risate] cioè + c'ha ingannato insomma

S1: no no

T: sei a livello + cioè C2

Ss: [risate]

T: allora +++ dimmi tu che cosa + che cosa hai visto + che cosa ne pensi?

S1: era + mh + era facile ++ cioè + ho trovato più difficoltà però più avanti + questa prima parte=

T: =no ++ perché perché non hai avuto problemi con + con *nieto*

S1: ah perché so il francese

T: ah ok

S1: e mi pare che si dica *niece* quindi

T: ok + e quindi + non ti ha creato nessun tipo di difficoltà

S1: no

T: ok + e poi eh + e poi ha fatto un'operazione alla fine

S1: ho cambiato aggettivo eh ++ cioè i nudi rivelatori + e forse perché in spagnolo si mette prima l'aggettivo e in italiano dopo

T: ed è + non ti piaceva/non ti tornava e quindi l'hai messo + l'hai messo alla fine + sì cioè la tua sensibilità di parlante di italiano ti ha costretto a + tornare indietro & e a&

S1: & sì &

T: a metterlo prima + quindi + penso penso sia stata l'unità eh + riformula/l'unico ++ momento in cui ti sei fermato + per il resto è come se tu stessi leggendo lo spagnolo ++ qualcuno ha qualche commento da fare + non è d'accordo + avrebbe detto un'altra cosa

S2: ma *Alemania* come ci è arrivato?

Ss: francese

S1: dal francese + ma poi in italiano antico Alemagna

Ss: (xx)

T: (xx) tutti questi + ok + chi vuole andare avanti? ++ dietro + qualcuno

S3: io ho studiato lo spagnolo

T: ah quindi lo conosci +++ lo conoscete tutti gli altri + lo studiate?

S4: io non lo conosco + nel senso + l'ho trovato piuttosto semplice però non lo & conosco &

T: & non l'hai studiato & + va bene + l'importante è non averlo studiato

S4: ok + eh + quindi diciamo + amico di Francis Bacon + fondò con lui la scuola di Londra

T: mh-mh

S4: il suo ritratto è amabile + ma critico + eh + Freud denuda + dentro e fuori eh + le persone che si mostrano più vulnerabili?

T: mh-mh

S4: eh + nella sua opera Freud +++++ non +++++ *trata* di perseguire un + *parecido* (non so cos'è però eh)

T: non importa + vai avanti

S4: eh ++ fino a scoprire l'essenza del ++++ del personaggio + della persona

T: ok + un'altra volta

S4: allora

T: da da amico

S4: quindi + eh hh ++ amico di Francis Bacon + fondò con lui la scuola di Londra

T: (mh-mh)

S4: il suo ritratto è amabile + ma critico + Freud denuda dentro e fuori le persone che si mostrano più vulnerabili

T: ok ++ le persone?

S4: ah i personaggi + ok + (*personajes*)

T: mh-mh

S4: quindi i personaggi che si mostrano più vulnerabili + nella sua opera Freud +++++ non +++++ non pensa? cioè non tratta=

T: =*no trata de conseguir un & parecido &*

S4: &*parecido*&
T: dice
S4: ok
T: che vuol dire?
S4: nel senso un + un fine? + un + persegue un fine? + non so
T: *parecido* che po/che potrebbe essere?
S4: ah forse non ha uno scopo + non ha un fine eh un + obiettivo? + da perseguire?
T: quale?
S4: l'essenza + lo dice dopo
T: ok
S4: di scoprire l'essenza del personaggio
T: ok
S4: forse lo rappresenta semplicemente ma non + non (vuole)
T: il senso globale va benissimo
S4: ok
T: quindi allora eh + nelle sue opere
S4: sì
T: Freud non?
S4: eh +++ non consegue un obiettivo +++ non +++
T: ok + tu + riformula + riformula con le tue parole
S4: ok ok allora
T: come ti sembra più adatto + cioè quale/che/qual è il senso di questo?
S4: oddio mi ha messo in crisi! Eh ++ fino a scoprire l'essenza del personaggio
T: non è *sino* non è fino + non è come l'italiano
S4: eh + si è + se non + forse?
T: se non + può andare sì
S4: se non scoprire l'essenza del personaggio
T: ok
S4: nella sua opera Freud +++++ ah non + diciamo non ha nessun obiettivo se non quello di scoprire l'essenza del personaggio
T: non ha nessun/diciamo ci potremmo accontentare &con questa&
S4: &ok&
T: perché è molto è molto=
S4: =non cerca di conseguire nessun obiettivo se non/non cerca di ottenere nessun risultato se non quello di=
T: =ok + allora + tu così + diciamo ci possiamo accontentare + però ti darò una/un indizio in più ++ *parecido* è una pa/è un verbo/è una parola che viene dal verbo *parecer*
S4: ah eh ah ok
T: quindi
S4: *parec* essere? No
T: *parecer* è simile a un verbo ++ italiano ++ *parecer*
S4: apparire? + no
T: ok+ quindi nelle sue opere

S4: mh-mh + non +++ ah ok! Non cerca di ottenere l'apparenza + ma l'essenza del personaggio + cioè non vuole mostrare l'apparenza ma l'essenza del personaggio
T: sì + siete d'accordo? ++ sì + cioè l'apparenza + o o non cerca di mostrare una? + come lo potremmo dire in un altro modo?
S4: (xx) sensazione?
S1: somiglianza
T: una somiglianza + una
S3: ritratto?
T: ecco + quindi + *parecido* ehm
S4: non fa un ritratto vero e proprio ma cerca di trarre l'essenza del personaggio
T: questo è quello che dice + diciamo in (soldoni) + non non vuole una somiglianza ma l'essenza + ok
Sx: quindi *si non* è in contrapposizione + non è (xx)
T: ah-ah + quindi non "fino a" ma
S: se non
T: se non +++ o anche "ma" ++++ ok + che mh che a parte il *parecido* + che altre difficoltà hai trovato?
S4: diciamo la frase in cui c'è *parecido* era ++ mh ++ diciamo + non ero certa sul significato di *trata de conseguir* perché era comunque tutto insieme + quindi una volta scoperto poi il vero significato di *parecido* forse era più semplice
T: certo
S4: e per il resto l'ho trovato molto simile all'italiano + cioè c'era tanta assonanza quindi
T: non era
S4: (xx) abbastanza sì
T: ok +++ chi finisce? ++++ un volontario
S5: eh + in questa mostra + si esibiranno + tra gli altri + Leigh Under the skylight + ritratto di un uomo + corpulento + nudo ++ visto dall'alto + e eh ++ Standing by the rags + ritratto femminile ++ eh prestato eh per la Tate Gallery + dal 16 febbraio al 6 giugno + Gemeente Museo de La Haya + (quella via)
T: quella via! [ride]
S5: [ride] eh sì
T: allora un'altra volta (xx)
S5: allora + in questa mostra si esibiranno tra gli altri + Leigh Under the skylight + ritratto di un uomo corpulento nudo visto dall'alto + e eh Standing by the rags + ritratto femminile ++ prestato per la + per la Tate Gallery + dal 16 febbraio al 6 giugno + Gemeente + Museo de La Haya
T: ok + e c'è solo una cosa + tutto il resto è perfetto + c'è solo una cosa + allora + visto da dove?
S5: dall'alto ++ non so perché *abaj* + perché visto da/ ah no scusa dal basso!
T: dal basso + per/sì + perché avevi pensato dall'alto?
S5: eh ho fatto confusione io [ride] + dal basso (sì)
T: cioè tu conoscevi la parol/conosci lo spagnolo?
S5: no però + dal titolo dell'opera

T: ah ok

S5: in inglese + ho fatto un collegamento

T: ah ok! + hai pensato al

Ss: l'inglese

T: ok + e perché hai capito che era dal basso?

S5: eh ++ perché il titolo vuol dire Leigh sotto la luce del cielo e quindi probabilmente viene visto dall'alto dal basso insomma da (xx) poi anche la parola un po' *abajo* quindi (xx) pochino a basso

T: ok + ok ok + ehm + altri commenti su questo (testo) altre ++ osservazioni

S6: questo conoscendo l'argomento + nel senso se almeno qualcuno sa un minimo + di pittura + facilissimo + nel senso + io che conoscevo tutte eh l'autore e + in generale i suoi quadri è stato proprio + non parlo una parola di spagnolo però a parte l'assonanza + è molto semplice

T: sì sì + in effetti + il tema quindi + no? conoscere il tema aiuta + tantissimo a

S6: nella parte per esempio del *parecido* + io sono arrivata a pensare apparenza perché conoscevo quello che dipinge e quindi lì ho fatto il collegamento + sennò + ci sarei arrivata dopo

T: non avresti avuto una + un'idea insomma

S6: è stato molto più immediato (forse)

T: questo è + questo è veramente importante + perché se le/cioè se leggiamo anche in italiano un testo di una + non so + una cosa complicata + pensate a un testo complicato in una materia che non conoscete ++ e + anche se è in italiano + è difficile da capire ++++ può essere scritto anche molto sempli/in modo molto semplice + però se non abbiamo un punto di riferimento + ci perdiamo subito.

Trascrizione 5

Testo: “Lucian Freud nos desnuda. El Museo de La Haya presenta una gran retrospectiva”

Pag. (Manuale EuRom5): 154

Tranche: A

Anno: 2015

Lingua: spagnolo

Codice file: ES_1A_2015

T: Ok + allora così a fresco + qual è la lingua che vi sembra più facile? +

Sx: Lo spagnolo +

T: Lo spagnolo + anche per chi non l’ha studiato? +

Sa: No secondo me no + secondo me il portoghese +

T: Il portoghese ti sembra il più facile? +

Sa: Sì + ma anche fra catalano e spagnolo io ho trovato più facile il catalano +

T: Ti sembra più facile il catalano=

Sa: =non so se magari dipende dal testo +

T: No no assolutamente questa è una percezione che cerchiamo di + voi alla fine mi direte + in assoluto mi è sembrato [più facile tale lingua] no? + e chi è che ha detto il portoghese? +

Sa: Dal testo però eh + almeno a vista d’occhio + per me quello più chiaro è il portoghese + anche non conoscendo le parole + però a senso ++ io non ho studiato nessuna delle quattro quindi + però a vista d’occhio per me il portoghese ad oggi +

T: Va bene + fra queste due + e fra tutte? +

Sa: E il francese quella in cui ho più difficoltà +

T: Hai avuto più difficoltà + ma secondo te perché +

Sa: Eh ci sono + tante parole che non conoscevo quindi + magari i verbi la coniugazione +

T: Be’ ma anche in portoghese non le conoscevi no? +

Sa: Sì però + però sono molto più simili +

T: Sono molto più simili +

Sa: Sì + ad oggi questo poi magari vedremo +

T: Poi vedremo + allora +

Sb: A me il portoghese magari è sembrato più semplice però lo spagnolo più familiare + che anche per come è scritto mi ricorda il rumeno +

T: Ah perché tu stai studiando rumeno? +

Sb: Non lo so + a ricordo perché ci sono stata quattro anni in Romania +

T: Ah addirittura +

Sb: Mi ricordo com'era sia per la lettera a con/ + anche per la pronuncia + e come sono scritte alcune espressioni in spagnolo +

T: Quindi hai fatto qualche associazione col rumeno +

Sb: Lo spagnolo forse mi risulta più difficile perché + quando stavo al liceo che ho fatto le comparazioni e studiavo il latino abbiamo fatto le comparazioni con le varie lingue romanze + e ho imparato che parecchie parole in spagnolo sono falsi amici dell'italiano +

T: Ok ora vediamo tutti questi falsi amici quanti ne hai trovati + va bene? + quindi questa è la tua percezione per ora poi vediamo che cosa succede ++ allora chi non ha parlato e non conosce lo spagnolo? + è un abbinamento sempre più difficile + allora sentiamo Tommi e poi Liz +

S1: Ok allora + il museo olandese ++ Gemeente + ha una grande retrospettiva del pittore Freud + figlio dello psicanalista Freud ++ e appunto Freud è uno dei pittori vivi più riconosciuti a livello internazionale per i suoi + non lo so intimi? + e rivelatori nudi +

T: Ok un'altra volta +

S1: Quindi il museo olandese Gemeente + ha una grande retrospettiva del pittore Lucian Freud + figlio dello psicanalista Sigmund Freud +

T: Sì +

S1: Freud è uno dei pittori +

T: Dei pittori? +

S1: Vivi + più riconosciuti a livello internazionale + per i suoi intimi e + nud/ rivelatori nudi +

T: Ok va bene +

S1: Però non so se *reveladores* è rivelatori +

T: Sì + siete d'accordo che ci piace? +

Sx: Sì +

T: Sì ci può piacere + ok + allora quindi in breve qual è la notizia ++

S1: Che anche se non ho studiato lo spagnolo a senso mi sembra simile all'italiano

T: Ok + e di che cosa si parla=

S1: =come suono e come proprio + dice che c'è questa mostra del figlio di Freud +

T: Ok allora torniamo sul rapporto + tu dici il figlio e sappiamo che c'è un rapporto

S1: Sì +

T: Ok + non è esattamente il figlio +

S1: Ah *nieto* non è figlio? +

T: No +

S1: Nipote? +

T: Nipote +

S1: Ah nipote + ok +

T: Ma nipote di che tipo ++ nipote di figlio di fratello o figlio di papà? + possiamo decidere insomma +

S1: Perché in spagnolo c'è un termine specifico? +

T: In spagnolo c'è la differenza sì ++++ dicitene una e vediamo se è quella +

S1: Ah ok di buttarmi=

T: =abbiamo altri elementi per capirlo=

S1: =non azzecco mai quando faccio così + [risate]

T: Allora fai nel modo contrario così magari=

S1: =facciamo il figlio del fratello? +

T: No + [risate]

S1: Eh infatti +

T: Quindi *nieto* + e l'altro giusto per informazione è *sobrino* + è il figlio del fratello +

Sx: Ma *sobrino* non era cugino? +

T: No + cugino è *primo* + però va be' non avete fatto lezioni di spagnolo + quindi + nipote dello psicanalista + tra l'altro questo Lucian Freud è morto nel frattempo + è morto mi sa due anni fa o qualcosa del genere quindi non è fra i pittori viventi ++ allora tu hai detto il museo olandese Gemeente +

S1: Ho detto ha + invece no è avrà +

T: Ehh apre + va bene come significato va bene +

S1: Aveva avrà non so=

T: =come significato va bene +

S1: Avere comunque + no? +

T: No + però come significato va bene + perché tu dici in questo museo c'è una retrospettiva di + e un altro verbo ++ chi non sa lo spagnolo me lo dice? +

Sx: Apre +

T: Apre! + molto più simile + apre +

S1: Ah ok +

T: Ok + chi era l'altro? + Mariachiara tu come parafraseresti come tradurresti + *uno de los pintores vivos más reconocidos internacionalmente por sus íntimos y reveladores desnudos* +

Sx: Uno dei pittori viventi più riconosciuti a livello internazionale per i suoi nudi intimi e rivelatori? +

T: Brava + tu l'hai fatto al contrario ma va benissimo uguale + ma lei ha dato una forma + allora intanto lei ha detto viventi + e lui ha detto vivi + che diciamo come significato sono lì + ma lei ha segnato viventi no? + diciamo che si usa pittore vivente + e poi ha spostato + vi siete resi conto? + gli aggettivi alla fine + quindi ha detto nudi intimi e rivelatori + va bene? + io la prima volta che ho letto questo testo ho fatto la stessa cosa come Tommi e non mi creava nessun problema + però parlando con italofofoni mi hanno detto che la forma più usata in italiano è questa + quindi spostare l'aggettivo + quindi tu hai fatto naturalmente un processo molto interessante + andiamo avanti + Liz +

S2201: Amico di Francis Bacon + ha fondato con lui la scuola + di Londra +++ *su retrato* +++ *su retrato* sicuramente si rivolge alla scuola + non so come ++ è amato o amabile +

T: È amabile +

S2: È amabile ma criticato +++

T: *su retrato es amable, pero crítico* +

S2: *pero* è ma + *crítico* + non so se criticato o ++

T: Allora + tornando indietro dicevi + è amico di Francis Bacon + *fundó con él la escuela de Londres* questo è chiaro + tu hai detto ha fondato con lui la scuola di Londra + non c'erano problemi + *su retrato es amable, pero crítico* + ok facciamo un altro pezzettino poi torniamo indietro +++

S2: Freud ++ rende visibile nel senso di nu/ cioè non so come si dice + abbiamo detto che *desnuda* è +++

T: Abbiamo detto prima che *desnudos* sono +

S2: Nudi +

T: Nudi + e quindi=

S2: =io penso che qui sia il verbo +

T: Verbo bravissima + come si dice in italiano *desnudar* +

S2: *dénuder* in francese +

Sx: Denudare=

T: =ok il francese va bene + oppure cosa si poteva usare +

Sx: Spogliare +

T: Spogliare no? +

Sx: O mettere a nudo +

T: O mettere a nudo ok + quindi spoglia mettere a nudo +

S2: Sia il dentro che il fuori + sia l'interno che l'esterno ++ dei personaggi che + si mostrano più vulnerabili + più? +

T: Ok + vulnerabili ok + quindi non più ma? + *muy* +

S2: Molto +

T: Molto bravissima + quindi che vuol dire *su retrato es amable, pero crítico* ++ perché abbiamo detto che Freud dipinge +++ non l'abbiamo detto? + va be' abbiamo detto che dipinge nudi + e poi dice + *su retrato* che sarà +

S2: Ah ok ok i suoi ope/ le sue opere=

T: =le sue opere ok + le sue opere che sono fundamentalmente ritratti +

S2: Sono ammirati + cioè nel senso piacciono ma sono criticati è il senso qua +

T: Amabile che vuol dire amabile ++

Sx: Apprezzabile? +

Sx: Apprezzati +

T: Ok ++ allora proviamo a ragionare insieme + *amable* quindi amabili ma *crítico* +

Sx: Gentili=

Sx: =sono esteticamente belle? ++

²⁰¹ Madrelingua non italiana.

T: Ok + ma *crítico* +
 Sx: Criticano nel senso criticano +
 T: Ok quindi c'è una contrapposizione + dimmela +
 S2: Va be' forse nel senso che le opere + cioè le sue opere sembrano vere ma allo stesso momento mostrano un lato + critico +
 T: Critico ok + va bene diciamo questo concetto nell'arte dovremmo vedere un'opera per vedere che sono amabili quindi + piacevoli gentili non lo so come possiamo dire ma critici + quindi fanno una critica di qualcosa + dovremmo vedere le opere per vedere qual è la critica no? + però in generale ci piace così questa traduzione + poi hai detto che spoglia + come hai detto? +
 S2: Sia l'interno che l'esterno dei personaggi che si mostrano molto vulnerabili +
 T: Molto vulnerabili no? + quindi è una descrizione di un'opera d'arte forse anche per questo sembra ancora più complessa + ok chi voleva andare avanti? + chi non sa lo spagnolo che si era offerto come volontario? + vi siete già stancati? ++ chi vuole concludere? ++ cioè tutti gli altri sapete lo spagnolo? +++ coraggio! ++
 S3: *en sus obras* non la so +
 T: Cioè di chi stiamo parlando +
 S3: Di Freud +
 T: Ok di Freud e? +
 S3: Ah le sue opere +
 T: Nelle sue opere +
 S3: Nelle sue opere Freud non + cerca di conseguire un + un confronto + no + fino a sco/ + fino a scoprire l'essenza del personaggio +
 T: Ok + è così guarda + *en sus obras, Freud no trata de conseguir un parecido, sino de descubrir la esencia del personaje* +++ cioè molte cose erano giuste quindi prova a riformulare +
 S3: Nelle sue opere Freud non cerca di +++
 T: Conseguire va bene=
 S3: =conseguire + se non di scoprire l'essenza del +
 T: Se no di scoprire l'essenza del personaggio + ok quindi lui non cerca di + che cosa + che cosa vuol dire questo a livello concettuale? + che lui non cerca di + ma l'essenza del personaggio ++
 S3: Di fare qualcosa superficialmente? +
 T: Ok *parecido* + concentrati un attimo su *parecido* + in italiano? +
 S3: Apparenza +
 T: Apparenza + va bene con apparenza + quindi lui non cerca di? +++++ pensa concettualmente che cosa vuol dire cioè tu stai dicendo che nelle sue opere Freud non cerca di + c'è qualcosa con apparenza + ma di scoprire l'essenza del personaggio +++++ come lo potresti dire con altre parole + stiamo parlando di ritratti ti ricordi? + quindi lui nelle sue opere non cerca di +
 S3: Di + rappresentare l'apparenza + insomma qualcosa di superficiale + ma di scovare l'essenza +

T: Va benissimo così + quindi lui non cerca solamente l'apparenza ma di scoprire l'essenza del personaggio no? + che è quello che si può dire di un artista che va a scavare + andiamo avanti +

S3: In questa mostra si esibiranno tra gli altri + "Leigh Under the skylight" ritratto di un uomo corpulento + nudo visto dal basso +

T: Visto dal basso +

S3: E "Standing by the rags" + ritratto femminile prestato per la Tate Gallery + dal sedici febbraio al sei giugno + Geemente museo de L'Aja + Stadhouderslaan +

T: Ok un'altra volta da *en esta muestra* + giusto per dare una forma più +

S3: In questa mostra si esibiranno tra gli altri + no + saranno esibiti=

T: =ma va bene! +

S3: Si esibiranno tra gli altri "Leigh Under the skylight" ritratto di un uomo + corpulento + nudo visto dal basso + e "Standing by the rags" ritratto femminile + ah prestato dalla +

T: Brava +

S3: Dal sedici febbraio al sei giugno + Geemente museo de L'Aja +

T: Ti chiedo solo una cosa giusto per concludere + come hai fatto a capire *visto desde abajo* +++++ ti è venuto spontaneo + cioè non hai avuto problemi + perché uomo corpulento *desnudo visto desde abajo* non ti ha creato problemi ++ tu l'hai in mente questo ritratto? + no non l'hai mai visto + ok andate a cercarlo dopo la lezione andate a cercarlo e vedete che sono opere che sono come dice la descrizione ++ come avete fatto a capire *desde abajo* + vi ha creato problemi a chi non sapeva lo spagnolo? ++

Sx: Io va be' la conoscevo questa parola anche non conoscendo lo spagnolo l'avevo sentita +

T: *abajo* è una parola che +

Sx: Vivo con una ragazza spagnola quindi +

T: Ahh ok + *arriba* e *abajo* +

Sx: Dai balli di gruppo=

Sx: =esatto +

T: Ecco ma va bene + guardate che tutto fa brodo + quindi non abbiate timore a dire/ + allora + mi sarebbe piaciuto fermarmi di più su alcune cose ma in questi cinque minuti vi voglio chiedere una cosa molto importante + voglio chiedervi di compilare questa scheda + perché abbiamo visto che verbalizzare scrivere quello che voi avete capito + quello che voi avete fatto qui + aiuta noi a capire cosa avete fatto e vi aiuta a mettere a fuoco tutto ciò che è successo nella vostra testa + no? + quindi questo è un altro strumento che serve per migliorare la comprensione ++ sono alcune domande quindi + se non avete nessuna risposta o nessun commento non scrivete niente + se ce l'avete fatelo ora perché dopo è più difficile fermare queste idee.

Trascrizione 6

Testo: “Lucian Freud nos desnuda. El Museo de La Haya presenta una gran retrospectiva”

Pag. (Manuale EuRom5): 154

Tranche: A

Anno: 2016

Lingua: spagnolo

Codice file: ES_1A_2016

T: ok + allora sentiamo +++ immagino che leggendolo è stato molto molto più semplice ++ allora [...] chi vuole + chi vuole farlo?

S1: credo che sia nel museo olandese ++ Gemeente

T: ah-ah

S1: apre una gran + è aperta una grande retrospettiva del pittore Lucian Freud

T: mh-mh

S1: figlio dello psicanalista Sigmund Freud

T: ok + sei sicuro che è figlio?

S1: mh + nipote forse?

T: perché?

S1: perché forse lo associo più all'italiano nipote però + comunque un qualcuno/cioè sicuramente un rapporto di paren/parentela visto il cognome insomma

T: ok + quindi un rapporto di parentela sicuro + più + probabile che sia nipote che figlio

S1: &probabile&

T: &si&

S1: credo anche perché è nato nel venti/nel 1922 quindi

T: ah-ah

S1: però

T: ok + voi siete d'accordo?

Sx: che?

T: sul fatto che + che nipote

Ss: è nipote

T: perché? + qualcun altro mi sa dire (xx)

S2: eh perché so che figlio sarebbe *hijo* (qualcosa del genere)

T: ah ok quindi + lei dice (vagamente) insomma le sembra di + che figlio sia *hijo* no? ok

S3: io (xx) italiano e il francese che più meno (xx) quindi

T: ah-ah + e + l'altra domanda è questa + quindi nipote di chi?

S1: nonno

T: di nonno o di + zio?

S1: nonno

T: perché?

S1: perché di zio è *sobrino*

T: *sobrino* ah ma perché lo sapevi/perché l'hai studiato!

S1: (xx)

T: e l'italiano non ha lessicalizzato questo rapporto no? + quindi è una cosa che diciamo + per motivi ++ storici + s'è perso questo rapporto no? + questa differenziazione del rapporto fra il nonno e lo zio + sì? + quindi questo è il il + e + Freud + Sigmund Freud era + il nonno + non lo zio + no? + sì? + vi torna? +++ ok +++ quindi questo non ha creato ovviamente l'unica cosa che crea un po' di + confusione + andiamo un altro + andiamo avanti un altro pezzettino

S1: Freud nato in + Alemagna nel 1922 è uno dei pittori vivi più riconosciuti internazionalmente + per i suoi + intimi e ++ rivelatori + immagino che siano quadri + nudisti insomma

T: ok

S1: qualcosa riguardo a=

T: =un'altra volta

S1: Freud + nato in Alemagna nel 1922 + è uno dei ++ pittori più riconosciuti internazionalmente + per i suoi ++ quadri nudisti + che rivelano diciamo parti intime [risate]

T: ok

Ss: (xx)

S1: (xx) non so

T: ok questo crea sempre un po' di confusione [risate] allora + quindi come saranno questi quadri? Ehm +++ allora che cosa vuol dire questo? + cioè che cosa vuol dire che sono ++ nudi +++ di intimo insomma

S1: non so o magari ++ per intimo lui non intende appunto parti intime ma magari il fatto dentro di sé + qualcosa che ++ che rappresenta più + la parte ++ dell'anima piuttosto che la parte fisica

T: certo &certo&

S1: &qualcosa del genere&

T: quindi più forse più in questo senso eh ++ intimi + e + come lo diresti in italiano perché io ++ mh + diciamo + è interessante insomma perché in italiano dici intimo e in spagnolo dici *íntimos y reveladores desnudos* no? + tu come lo diresti in italiano?

S1: diciamo in qual/mh ++ dei rapporti che ci denudano con le persone nel senso che ci fanno + essere ++ s/mh se stessi + davanti + davanti a tutti insomma

T: ok + no va bene però eh se tu &lo vai a tradurre&

S1: &la traduzione letteraria&

T: =sì
S1: =intimo e rivelatori +++ *desnudos* eh ++ nudi
T: quindi tu diresti “intimi e rivelatori nudi”
S1: mh-mh + sì
T: ok + voi come lo direste?
Sx: intimé
T: intime?
Sx: intimé
T: ah intimé! + ah quindi qui c’è una cosa più
S3: i suoi nudi + intimi e rivelatori
T: i suoi nudi intimi e rivelatori
S3: magari introspettivi anche
T: magari introspettivi invece di?
S3: cioè che può includere sia intimi che + cioè che + (entrambi gli aggettivi)
T: ok + sì diciamo che qui c’è una/un lavoro più + in questo/in questo senso andiamo più verso + veramente verso un lavoro di traduzione no? + quindi di interpretazione e in qualche modo di ++ riformulazione + più elaborata no? + però diciamo che come + come dice
S1: Luca
T: come dice Luca + ci possiamo accontentare + nel senso noi sappiamo che stiamo parlando di questi quadri che sono dei nudi + che in qualche modo rappresentano l’intimità e sono rivelatori + io ve l’ho chiesto perché effettivamente in italiano mettere il nudo alla fine è un po’ strano + intimi e rivelatori nudi ++ non ci piace no? + però non stiamo lavorando sull’italiano no? eh
Sx: nudo artistico
T: nudi artistici + però questi nudi + quello che dice è che + rap/che mh + in qualche modo eh raffigurano (insomma) una/un certo livello di intimità + di + e sono rivelatori probabilmente non solo della parte fisica ma anche dell’aspetto più interno no? ++ ok ehm + chi vuole andare avanti?
S3: eh + amico di Francis Bacon + fondò ++ con lui + la scuola di + Londra
T: mh-mh
S3: *Londres/Londres* eh ++++++ il suo ++ *retrato* sarà ritratto + no?
T: vai avanti
S3: è amabile + e allo stesso tempo critico + è complicato (forse)
T: ok + vai avanti
S3: eh ++++++ Freud eh ++ sveste sia ++ da dentro che + da fuori eh + i personaggi eh + da/dalle + cioè che si cioè che in questo modo si mostrano più ++ vulnerabili
T: ok + allora un’altra volta
S3: allora + amico di Francis Bacon + fondò con lui la + scuola di + Londra &*Londre*&
T: &mh-mh&
S3: e mh +++++ di carattere amabile però + allo stesso tempo=
T: =ok dice *su retrato*
S3: (sì)

T: *retrato*

S3: ah ritratto!

T: ok + quindi che cosa vuol dire?

S3: il suo +++ modo di ++ lav/lavorare?

T: ok

S3: il suo tratto?

T: non solo tratto + però potrebbe essere interpretato anche in quel senso + ma è più diciamo + più + eh generale + cioè *su retrato es amable, pero critico* ++ di che/di che cosa stiamo parlando in generale? + com'è la pittura di + che tipo di + dipinti fa questo pittore?

S3: nudi no?

T: nudi e i nudi possono essere considerati anche? ++ per questo è diventato (xx)

S3: ah! + diciamo un po' +++++ sì che cioè + possono dare + possono essere fonte di giudizio cioè in quel senso?

T: no allora aspetta allora *retrato* a quale parola è simile in italiano?

S3: ritratto

T: ritratto + che cos'è un ritratto?

S3: eh +++ quando una persona ritrae un'altra

T: ok + quindi si parla di ritratti di + no? di persone + si parla di ritratti in genere di persone + non penso di + la frutta + insomma non è un ritratto di non si fa una natura morta + quindi ritratti + e e che vuol dire che + il suo ritratto ++ quello che c'è scritto qua + che è amabile + quindi *es amable pero critico* +++++ boh [risa] ++ cioè quindi questo lo sappiamo + questo è interessante quindi + vedete come le parole sono simili ma bisogna/dobbiamo + chiedere/chiederci il senso delle + delle cose + Lorenzo tu hai capito qualcosa?

Lorenzo: ah io penso che + magari c'è una differenza tra ritratto quadro e ritratto magari descrizione del personaggio (quindi) carattere no? + secondo me lei intende carattere del pittore + però magari qui si tratta proprio del ritratto (xx) ritratto è + non lo so il ritratto è ++ amabile (xx) però critico + riguarda magari proprio il dipinto il ritratto

T: ok quindi se voi leggete questo in italiano “il ritratto è amabile + ma critico” che cosa vuol dire questo? + cioè come vi immaginate (questo)

Sx: il modo di dipingere=

T: =di dipingere com'è? ++ amabile ma critico [risate]

Lorenzo: che dipende dal giudizio delle persone nel senso cioè a chi piace e a chi no + quindi è amabile ma allo stesso punto può essere critico + visto da/ da altre persone

T: tu che ne pensi?

S4: non lo so (forse)

Sx: forse è piacevole ma allo stesso tempo criticabile

S3: io metterei (xx) aggettivi + è delicato ma incisivo + ma intenso

T: che/che vuol dire?

S3: il suo modo di dipingere è delicato ma ++ (intenso)

T: intenso + ok

Sx: controverso

T: controverso + che vuol dire “è amabile delicato ma ++ critico e intenso” + come vi immaginate un quadro che è così/ è questo &fondamentalmente&

S1: &che ti colpisce&

T: ah?

S1: che ti colpisce + che ti dà degli stati d’animo contrastanti

T: ok

S1: che magari anche se l/la pennellata è molle eh cioè non ha paura di mettere anche i difetti o=

T: =ecco questo secondo me + cioè questa è la mia interpretazione che insomma è sempre su una cosa + su un giudizio che fa qualcuno su un altro + su una cosa molto soggettiva come l’arte no? però che cioè se la pennellata è bella (xx) delicata ma non ha paura di mettere i difetti anche perché poi vi invito a vedere i quadri di di di Freud e vedrete che è questo cioè la pennellata è bella delicata così + però mette in risalto i difetti di queste persone che non sono eh + insomma delle +++ e insomma + hanno dei difetti enormi quindi lui proprio si si vuole/vuole fare questa critica no? + quindi ++ ok

S1: quindi come/come metter/come dovremmo (xx)

T: ah no ditemelo voi [risa] no io mi accontenterei per esempio “è amabile ma critico” questo potrebbe andare bene però la tua proposta è interessante cioè “è delicato ma + incisivo” può essere interessante no?

S1: forse incisivo perde un po’ (xx)

T: che comunque fa critica=

S2: =intenso? No? intenso? Cioè delicato ma allo stesso tempo intenso? + no?

T: però la critica è diversa secondo me + la critica è ++ polemico forse si può dire no? + incisivo nel senso che quando una persona è incisiva in qualche modo solleva un po’ di + eh discussione di polemica no? di ++ ok + e + e poi hai detto che Freud

S1: e + sì (li) sveste sia da dentro che da fuori e ++ (*personajes*)

T: questo l’hai detto=

S1: i personaggi + però ok + che si mostrano quindi più vulnerabili (xx) molto vulnerabili

T: molto vulnerabili + molto vulnerabili eh + hai esitato un po’ + perché?

S1: no perché utilizza + “sveste ai personaggi” invece noi i personaggi quindi

T: ok + questa *a* ti ha creato problemi

S1: sì all’inizio sì

T: ok + perché?

S1: eh perché noi non la utilizziamo +

T: ah-ah

S1: ++ in questo modo diciamo + avremmo detto “sveste i personaggi”=

T: =sveste i personaggi siete d’accordo? + cioè che il complemento introdotto + con una *a* è il complemento diretto

S1: però qua (xx)

T: brava! Questo era/ è lì dove volevo arrivare + che la *a* dell’accusativo/era la *a* dell’accusativo quindi in italiano normalmente non si usa no? eh + in alcuni dialetti/in alcune forme dialettali si usa no? anche in siciliano no?

Sx: sì + confermo
T: e anche in una varietà linguistica laziale
Sx: sì
T: ok + per esempio?
S: nei castelli si usa
T: com/come dimmi una (frase)
S: ah nel senso “prendimi (non so) la sedia” + no per esempio
T: per esempio se dico=
S: =chiamami Matteo diciamo chiamami &a Matteo&
T: &a Matteo& mh-mh ++ anche in spagnolo si usa ++ ok
Lorenzo: una domanda
T: sì
Lorenzo: ehm + sono i personaggi che a seguito del suo dipinto + cioè nel suo dipinto sono mostrati vulnerabili o che lui vede un personaggio che è vulnerabile e ci fa il dipinto sopra?
T: questo è interessante [risa] allora tu hai detto Freud sveste da dentro e da fuori + personaggi che si mostrano molto vulnerabili no?
S1: (xx) di conseguenza si mostrano molto vulnerabili
T: quindi per rispondere a lui cosa diresti? +++ cioè che sono già vulnerabili e ++
S1: no perché lui li sveste tramite la pittura
T: ok
S1: cioè perché Freud li sveste ++ non sono già vulnerabili prima
T: ok
S3: io avrei (xx) Freud mette a nudo i personaggi dentro e fuori
T: sì
S3: rendendoli + mostrandoli molto vulnerabili
T: ah-ah ++ quindi c'è questo/questa specie di riflessivo che è un po' strano che è quello che dice Simone + dicendo *se muestran* dice che è loro che si mostrano in realtà forse è che appaiono potrebbe anche essere no? che si mostrano che in questo modo nella sua pittura si mo/probabilmente lui cerca personaggi vulnerabili e cerca di esaltare questa vulnerabilità secondo me no? + ma è sempre un'interpretazione ++ ok + allora finiamo perché questa prima parte è più + va molto più velocemente + chi la + chi se la vuole +++++ da questa parte + voi
S4: (ci provo) penso che Freud eh *no trata de conseguir* + non vuole?
T: ah-ah
S4: arrivare forse (xx)
T: ok vai avanti
S4: *parecido* che non so +++++ cioè *sino de descubrir* fino a scoprire l'essenza del personaggio
T: ok + e quindi ha detto allora Freud ehm +
S4: *no trata de conseguir*
T: hai detto/come hai detto *trata*?
S4: non vuole
T: mettiamo “non vuole” conseg=

S4: =conseguire
T: conseguire
S4: *parecido*

T: *parecido* che sarà? +++ a quale parola + eh ++ si può arrivare con una (xx) italiano
+ *parecido* ++++++ ok + cerchiamo di collegare tutto quindi dice “Freud non vuole
+ conseguire mh
S4: fino a scoprire
T: ah ok *sino* non è fino a
S4: ok
T: è un'altra cosa + quindi eh non vuole conseguire mh essenza del personaggio (xx)
S4: senza forse è simile
T: eh +++ no + cerchiamo di collegarlo al/diciamo al contesto + cioè lui dice Freud
non vuole conseguire mh + lui che cosa fa? Freud che cosa fa?
S4: ritrae
T: ritratti + quindi lui non vuole conseguire mh ma essenza del personaggio +++++
allora abbiamo detto che lui fa questi ritratti no? che sono eh + dà pennellate eh delicate
ma critici e quindi stiamo dicendo che lui non vuole conseguire ++ stiamo parlando di
ritratti + ma + *descubrir* che sarà?
S4: scoprire
T: scoprire! + che cosa?
S4: l'essenza
T: di chi?
S4: dei personaggi
T: ok quindi non è/non *trata* no come hai detto? Non vuole conseguire mh + scoprire
l'essenza del personaggio
S4: cioè lui non vuole + non riesco a capire questa parola + ho capito il senso
T: ok dimmelo
S4: cioè non vuole scoprire questa determinata cosa ma gli interessa di più arrivare
all'essenza del personaggio
T: ok + allora dimmi qual è quella cosa + l'hai già capita +++++ sono ritratti no? quindi
nel ritratto che cosa si ++ ritrae?
S4: la fisicità
T: la fisicità + quindi lui non vuole che cosa? Non vuole conseguire? +++ *parecido*
++++ allora prova a + a segmentare questa parola + a tagliarla + vediamo se c'è
qualcosa/ qualche parte di questa parola che ti può aiutare
S4: *parec*

T: *pare* che vuol essere *pare* ++++++ *parecido* viene dalla parola *parecer*
+++ ti dice qualcosa? Ok +++ lo so che ci sei quasi ma + allora quindi Freud non vuole
eh + conseguire mh + scoprire l'essenziale del personaggio quindi tu hai detto che non
vuole conseguire questa cosa ma l'essenza del personaggio ok + purtroppo non
abbiamo più tempo quindi vi chiederò + eh + qualcuno può aiutarci con questa parola
che non abbia studiato lo spagnolo?
Ss: (xx) apparenza
T: l'apparire in che senso?

Sx: nel senso dell'esteriorità
T: ok quindi cosa vuol dire questa frase?
Sx: che non vuole diciamo esaltare l'esteriorità ma analizzarne l'interiorità nel senso vuole andare oltre l'apparenza?
T: che vuole andare oltre l'apparenza che quindi non è semplicemente l'apparire nel senso l'aspetto + esterno ma vuole andare=
Sx: =oltre
T: oltre ++ quindi questo *sino* è un "ma"
Sx: (ah ok)
Sx: oppure "se non"?
T: "se non" anche + anche se non è + va bene
Sx: ma *parecido* (xx)
T: eh non lo so + *parecido* è somiglianza.

Trascrizione 7

Testo: “Enterren en una capsas de patates Pringles les cendres del seu dissenyador”

Pag. (Manuale EuRom5): 224

Tranche: A

Anno: 2014

Lingua: catalano

Codice file: CAT_1A_2014

T: Allora come vi sembra il catalano? +

Sx: Secondo me è più difficile=

T: È più difficile rispetto agli altri? +

Sx: Sì +

T: Ok ++ perché? ++ perché hai questa percezione=

Sx: =perché ho segnato molte più parole a cui non do un significato + a un primo incontro=

T: Ok quindi te le stai segnando le parole che non conosci ++ ok vediamo che cosa avete capito + lo vuoi fare tu/ vuoi cominciare ++

S1 (ispanofona): Ok ma può essere che non trovo le parole &in italiano&

T: &non farlo& in spagnolo (poi loro)= [risate]

T: E poi loro devono capirlo in italiano ++

S1: I figli del disegnatore sì? + della scatola di patate Pringles hanno deciso ++++ come si dice? +++ non so come si dice in italiano +

T: T'aiuto? +

Sx: Di compiere +

T: Compiere=

S1: Compiere gli ultimi desideri di suo padre +

T: Ok fino a qua + sì siete d'accordo? + ok un'altra volta? +

S1: I figli del disegnatore della scatola di patatine Prin/ Pringles ha dec/ + hanno deciso + (tom tom)=

Sx: =compiere=

S1: =compiere + le ultime/ gli ultimi desideri di suo padre +

T: Ok cioè lei sta facendo un'operazione doppia + sta pensando in/ sta leggendo in catalano e sta pensando un po' allo spagnolo e lo sta traducendo all'italiano + però è fantastico perché lei lo ha fatto benissimo +

Sx: Un sacco di calorie (brucia)= [risate]

T: (Deve) andare a mangiare subito qualcosa + allora chi ha avuto problemi con questo? +++++
Sx: *capsa*=
Sx: =eh *capsa* +
T: *capsa*=
Sx: =non assomiglia assolutamente &(a nulla)&
T: &ok tu & perché hai capito *capsa* ++
S1: Per il contesto +
T: Per il contesto cioè ++
S1: Perché + perché conosco queste patatine + [risate]
T: Ok=
S1: =e disegnatore +
T: Ok quindi ti faceva pensare alla scatola delle patate ++
Sx: Io ho avuto un problema col titolo ++ perché c'è *enterren* + e quindi ho pensato imperativo spagnolo però dell'argentino + seconda persona plurale che è *enterren* + e invece in spagnolo è *enterrad* e quindi mi sembrava tipo imperativo=
T: =ah ti sembrava un imperativo e invece hai detto "no no questa no si sono sbagliati" +++++ però il verbo non è/ cioè si capiva insomma che cosa vuol dire +
Sx: Sì sì si capisce +
T: Ok +++++ altre cose, avete visto altre cose? ++ no ok chi vuole andare avanti? +++
voglio sentire qualcuno che non abbia parlato +
S2: Io + per ordine espresso da Fredric J. Baur +++++ le ceneri + sono state sotterrate dentro un +++++ di patatine + al cimitero/ al cimitero di Springfield +
T: Ok un'altra volta +
S2: Allora per + be' possiamo dire per volontà + per volontà di Frederic Baur ++ *le seves* ++
T: Ok prima hai detto "le ceneri" + le ceneri +
S2: Ma ceneri è *cendres* giusto? +
T: Sì +
S2: *Seves* +++++
T: Cerca di collegare il fatto + cioè stiamo parlando e ++ chi è questo Baur +
S2: È il disegnatore della scatola=
T: =ok + e che cosa succede/ qual è il fatto di questo articolo +++
S2: Cioè che le ceneri di questo disegnatore sono state sotterrate nella + nella scatola
T: Sì in questa scatola + perché è importante/ cioè qual è il rapporto di questa scatola e questo Baur +++
S2: Cioè che lui è il disegnatore +
T: Ok + questo è importante ++ un'altra cosa + per volontà=
S2: Per volontà di Fredric Baur + le ++ *seves* non lo so=
T: =saltalo +
S2: Le ceneri sono state sotterrate dentro un +++++ dentro un +++ di patatine al cimi/ non lo so non=
T: =ok me l'hai detto prima dove sono state sotterrate +++
S2: Ah dentro alla scatola=

T: =dentro alla scatola + quindi *embolcall rodó* che cos'è? ++ com'è la scatola di=
S2: Ha un tubo +
T: Ok +++++ sì + dentro il tubo è ok + le patatine +
S2: Al cimitero di Springfield +
T: Ok + manca solo una parola e questa parola ce la possiamo fare a capirla + allora + per volontà di Baur + ok + le +
S2: Le sue=
T: =le sue + le sue +
S2: Le sue ceneri sono state sotterrate dentro un tubo ++ *rodó* ++
T: Come sarà +
S2: Alto/ no ++ lungo ++
T: Tubo va benissimo + lo possiamo lasciare così perché non ci interessa + poi semmai cerchiamo di capire che cos'è + quindi tubo di patatine o la scatola non so come vogliamo chiamarla + quindi tu hai capito tutto + se vogliamo capire questo *embolcall rodó* come lo possiamo dire? +++++ Tubo noi l'abbiamo chiamato tubo perché è così + però diciamo se noi lo vogliamo chiamare in un altro modo come si può dire +
Sx: Contenitore +
T: Contenitore involucro +
Sx: A me per dire ha fatto pensare all'imballaggio perché=
T: =imballaggio cioè tutto questo rimanda + però noi in italiano lo chiamiamo tubo per non complicarci la vita +
Sx: Ma *rodó* in questo caso sta per rotondo? +
T: Rotondo + capito + cioè ci aiuta a comprenderlo però non dobbiamo tradurlo esattamente in questo modo + quindi come sei arrivate a le sue? +
S2: Be' a le sue + non ci sono arrivato subito però poi=
T: =perché non ci sei arrivato subito? +
S2: Non lo so perché *seves* non sembrava proprio un + cioè pensavo a qualcosa di più + tipo un aggettivo non lo so +++
T: Ok sì + so cosa intendi + perché/ perché ti sembrava un altro tipo di parola +
S2: Vabbè perché non l'ho proprio collegato neanche con lo spagnolo +
T: Non l'hai collegato + ok + chi vuole andare avanti +++
S3: I resti delle ceneri le custodirà + il suo figlio maggiore +
T: Ok + perché il resto delle ceneri? +
S3: I resti? +
T: Ah i resti + perché i resti delle ceneri? ++
S3: Le resta? ++
T: Va bene + ma perché +
S3: Perché è molto simile all'italiano e si può dire i resti +
T: Ok va benissimo + ma come significato nella storia + che vuol dire questo? + che il resto o i resti delle ceneri le custodirà il figlio +++
S3: Non so metà le vanno a seppellire metà le tiene il figlio + [risate]
T: Ok + sì + questo ve lo chiedo per ricollegarvi alla storia perché se no uno si perde dalla storia + quindi una parte sarà sotterrata e l'altra custodita +
Sx: Anche perché magari non c'entra tutto + [risate]

T: Magari perché non c'entrano tutte le ceneri + dipende da quanto è grande il tubo se è uno di quelli piccoli ancora meno + [risate] + ok vai avanti +

S3: E questo coso mi ricorda lo spagnolo *guardará* + perché *guardar* vuol dire=

T: =ecco questa è una considerazione interessante=

S3: =è un falso amico + perché ho studiato spagnolo quindi +

T: Non ti ha creato problemi +

S3: No ++ Fredric Bauer nato a Cincinnati ottant'anni fa + era un chimico organico e tecnico dell'industria alimentare + specializzato in investigazione e sviluppo del controllo della qualità della compagnia Procter & Gamble +

T: Sì +

S3: L'anno/ nell'anno del sessantasei ha ottenuto la ++ un master? ++++ di ++++++

T: No + ok allora + nel sessantasei hai detto bene ha ottenuto + che cosa? + tu hai detto un master ++ no +

S3: La compagnia? +

T: No + però in realtà se ci pensi be/ se leggi bene è molto simile all'italiano ++ ha ottenuto ++ vero? + che è simile all'italiano? +

Sx: No non proprio +

T: Ok + va be' allora non è simile all'italiano + allora + ha ottenuto + mmh + salta quella parola e poi vai avanti +

S3: *i* penso che sia e +

T: No ci sono due parole che abbiamo già visto quindi le puoi capire +

S3: Sì il tubo rotondo insomma=

T: =ok il tubo ++

S3: E ++ ah si è ritirato a ottant'anni + è andato in pensione a ottant'anni=

T: =sì sì sì +

S3: Secondo le fonti fornite dalla compagnia +

T: Ok + va benissimo quindi + la prima parte non ci sono stati problemi perché sono tutte descrizioni + cioè non hai avuto nessun problema ++ torniamo solo su questa parola qui + *la patent* ++ cioè che vuol dire che ha ottenuto nel sessantasei + cioè che cos'è che ha ottenuto nel sessantasei +

S3: La laurea? +

T: No + allora perché è collegato al tubo delle patatine ++

Ss: Il brevetto +

T: Il brevetto sì + io ho detto che era simile all'italiano perché invece in spagnolo è *patente* + anche in spagnolo si dice patente e mi confondo + e quindi nel sessantasei ha ottenuto non hai avuto problemi + cioè tu hai detto ottenuto senza pensare al futuro + perché? +

S3: Perché mi ha aiutato forse la data + molto lontana rispetto +

T: Quindi non ti ha creato problemi + e si è ritirato +

S3: Anche in questo caso è un passato come *va obtener* + *va retirar* + a ottant'anni +

T: A ottant'anni + secondo fonti della compagnia + ok + avete avuto qualche altro problema o qualche osservazione? +

Sx: Quel *seves* non so come si pronuncia + io in realtà non avevo tradotto con sue + ma come aveva detto il ragazzo che ha tradotto pensavo fosse un aggettivo + tipo salvate +

T: Ok in realtà sue è un aggettivo + però tu dici un altro tipo di aggettivo + ok +

Sx: Pensavo come le ceneri conservate salvate +

T: Ah ok + perché +

Sx: Non so con l'inglese da *save* +

T: Ah ok + poteva somigliare a una parola + ok +

Sx: Il catalano è molto differente dallo spagnolo +

T: Ecco come vi sembra chi ha studiato lo spagnolo + come vi sembra +

Sx: Più simile al francese forse + pure nella grafica le parole non sembrano come italiano o spagnolo +

T: Però hai avuto problemi per comprenderlo? +

Sx: Questo meglio del francese per esempio +

T: Ok + è particolare perché in ogni gruppo questa cosa emerge in modo diverso + per alcuni la somiglianza con lo spagnolo è molto forte invece altre persone la sentono meno + io credo sia una questione di percezione poi nei prossimi giorni nelle prossime sessioni mi direte se continuate a sentire questa grande differenza ++ volete fare qualche altra osservazione? + allora facciamo delle osservazioni generali + sul processo di comprensione che avete fatto come vi è sembrato in generale ++ cioè capire un testo in una lingua che comunque è un'altra lingua + è molto simile all'italiano ma comunque è un'altra lingua + come vi sembra in generale +++

S1: Nel caso del catalano mi è sembrato capire di più con l'ascolto che quando mi sono messa a leggere +

T: Ok quindi l'ascolto ti ha aiutato a capire un po' + è stato così per tutte le lingue? + no solo il catalano + gli altri? +

Sx: Molta difficoltà nell'ascolto durante il portoghese + veramente diverso +

T: Tu non ci hai visto niente di quello che c'era scritto + una cosa completamente diversa +

Sx: A me sembrava che tagliasse delle parole il portoghese +

T: Ok + sul lavoro che faremo/ che farete sulla piattaforma avete modo di confrontarvi con la comprensione orale quindi ascolterete alcuni testi e vedrete come percepite questo tipo di cosa + magari le confermate magari non le confermate ma avrete modo di confrontarvi + io non vorrei anticiparvi molto ma effettivamente sono lingue che funzionano in modo diverso non solo a livello di + come dire + di scrittura ma anche a livello vocalico + cioè per ora non vi voglio anticipare molto perché voglio che sia una vostra esperienza però quello che dice lui in qualche modo è un fenomeno frequente insomma + la percezione di questo tipo di cose + quindi avrete modo di confrontarvi con l'ascolto sicuramente + e poi diciamo via via voglio che mi raccontate come vi sembra ++ per il resto + cioè questi testi come vi sembrano ++ difficili facili + diciamo se dovete catalogarli e dovete metterli come testi in base alla difficoltà ++ media +

Sx: Devono essere compresi da un lettore medio + quindi né una persona troppo colta né una persona &(xxx)&

T: &ok& +

Sx: Una via di mezzo +

T: Ok + io di positivo vi posso dire che questi sono testi che normalmente vengono dati + nelle certificazioni sono testi di un livello B1 + quindi per la comprensione B1 + questa forma del testo qua uno se lo può trovare in una certificazione di livello B1 + quindi voi a livello di partenza avete già un B1 più o meno a livello di comprensione + con alcune difficoltà di comprensione in alcune cose però tutto sommato se vi chiedessero alcune cose di questi testi probabilmente riuscireste a rispondere correttamente + quindi il livello di partenza è buono no? + vedremo cosa riusciamo a fare con i prossimi testi.

Trascrizione 8

Testo: “Enterren en una capsa de patates Pringles les cendres del seu dissenyador”

Pag. (Manuale EuRom5): 224

Tranche: A

Anno: 2015

Lingua: catalano

Codice file: CAT_1A_2015

T: Avete capito qualcosa? + ok +

Sx: *Pringles and propaganda* +

[risate]

T: Ok questo (xxx) più o meno è universale ++ vi lascio un paio di minuti giusto per fare il vostro processo da soli +

[1:30 s]

T: Allora + come ti chiami? +

S1: Daniele +

T: Ok Daniele + proviamo a leggere questo +

S1: Allora + i figli del disegnatore della cassa confezione +

T: Della confezione +

S1: Della confezione delle patatine Pringles hanno deciso di realizzare gli ultimi desideri di suo padre + per ordine espressa di Fredric J Baur + le sue ceneri sono state interrate dentro ad un + *embolcall* secondo me è cilindro + rotondo + di patatine al cimitero di Springfield +

T: Meraviglioso no? + e quindi pensate mai studiato il catalano + allora raccontaci un po' che cosa +

S1: Praticamente questo Fredric è morto + ed era colui che aveva disegnato diciamo la confezione Pringles + e quindi diciamo magari aveva desiderio che le sue ceneri fossero messe dentro + la confezione delle patatine + quindi i figli hanno deciso di realizzare questo desiderio +

T: Va bene + ora raccontaci qualcosa su come hai fatto per capire +

S1: Allora diciamo che sto un po' facendo spagnolo + mi sembra un po' simile + e poi boh così + nel senso *els fills* i figli + credo +

T: Per esempio *capsa* + *els fills* non hai avuto problemi perché hai detto è simile a che cosa +

S1: Al francese +

T: Al francese + no? + solo il francese ti sembra? +
S1: No anche italiano +
T: Tu l'hai collegato prima al francese? +
S1: Sì +
T: Va bene +
S1: *disenyador* va be' disegnatore + *capsa* sono andato un po' a intuito capsula delle patate quindi +
T: Capsula quindi l'hai associato +
S1: Va be' hanno deciso di *complir* + compiere realizzare + *els* gli + ultimi *desitjos* son desideri ++ *del seu pare* è suo padre + *per ordre expressa* questo è per ordine espresso di Fredric + *seves cendres* l'ho capito perché dice sono state interrate + e quindi può essere solo ceneri +
T: Come hai fatto a capire *seves*? +
S1: Perché dice *seves* sue *cendres* + *han estat enterrades* sono state interrate + quindi si capiva che era un po' una cosa di/ e poi dice sotto cimitero + quindi secondo me è ceneri *cendres* +
T: Quindi hai associato *cendres* ceneri con *enterrades* e=
S1: =e cimitero=
T: =e con cimitero + hai fatto un collegamento meraviglioso +
S1: L'unica cosa di cui ho dei dubbi è *embolcall* che secondo me è cilindro che ti dicevo rotondo *rodó* + quindi qualcosa che ha una forma +
T: Ci possiamo accontentare no? + direi che stiamo parlando del cilindro delle Pringles che perché è particolare +
S1: Perché ha quella forma ++
T: Cioè perché è celebre + quindi perché ha una forma particolare quindi se fosse un pacchetto di plastica come le altre magari non ne avremmo parlato no? + sarebbe stato molto più triste sotterrarlo in un pacchetto di patatine così + allora ++ qualcuno ha domande perplessità + insomma volete chiedere come ha capito +
Sx: *seves*? +
T: Allora lui ha detto le sue + quindi tu non l'avevi capito *seves*?
Sx: No *seves* no +
T: No + che pensavi che fosse +
Sx: Nessuna idea +
T: Quindi l'avevi lasciato lì +
Sx: Sì +
Sx: Può essere una parte + perché poi la frase dopo dice il resto delle ceneri ++
T: Ok ora parliamo di questo + però lui ha detto le sue e va benissimo +
Sx: Però prima c'è *seu* e l'ha tradotto anche quello come suo +
T: Eh allora come me lo spieghi tu? +
Sx: Forse è plurale? +
T: Eh perché è plurale + plurale? +
Sx: Femminile +
T: Femminile + quindi uno è *seu* + maschile + e l'altro è femminile plurale + va bene? ++

Sx: Posso scusi? + perché il titolo visto che è tradotto + ceneri è diverso però +++
cinzas e poi *cendres* +

T: Dove? +

Sx: Il titolo che tradotto è “Le ceneri del loro disegnatore” +

Sx: È uguale + devi vedere catalano non portoghese + e infatti io là ho visto scatola e ceneri direttamente +

T: Quindi questo è fantastico + perché ognuno fa i percorsi diversi + lei per esempio aveva fatto attenzione al titolo e aveva ricavato informazioni dal titolo + Daniele era andato direttamente avanti quindi ha detto + io ce la faccio anche senza titolo + e ha capito tutto + quindi da dove recuperiamo le informazioni noi diciamo è diverso + no? + cioè qualcuno magari conosce il francese e riesce a capirlo dal francese oppure perché sa ha un’idea di qualche informazione + no? + quindi i percorsi sono diversi + ok + in spagnolo sì è *cenizas* + allora andiamo avanti + chi vuole parlare che non ha parlato? +++

S2: Allora + il resto delle ceneri + *les guarderà* secondo me è le terrà + le conserverà il suo figlio più grande +

T: Ok + che vuol dire questo? +

S2: Che una parte sarà sepolta e l’altra parte invece ai familiari +

T: Ok e perché una parte sì e l’altra no? + perché non tutta insieme? +++

Sx: Perché non ci sta +

S2: Per la volontà del ++ magari del proprietario delle ceneri + [risate]

T: Allora lei ha detto + perché non ci sta + anche secondo me + perché quanto è grande una scatola di patatine + allora quindi questo + questo è importante perché fa parte delle nostre conoscenze del mondo + cioè noi capiamo perché sappiamo come funziona il mondo + e questo è molto importante + cioè è una decodifica + cioè è la nostra attività semiotica no? + noi dobbiamo fare di tutto per riuscire a capire come funzionano le cose quindi anche queste cose sono importanti + c’è il resto perché probabilmente uno lo tengono e l’altro/ cioè uno lo sotterrano e l’altro se lo tengono per ricordo oppure perché non ci entrava no? + magari non lo so + allora come hai fatto a capire che *les guarderà* sarà le conserverà +

S2: A senso + al senso della frase perché si parla delle ceneri si parla del figlio + quindi a conservare +

T: Ok + qualcuno ha pensato che fosse guardare in italiano? +

Sx: Cioè uno lo traduce in italiano però poi non è che guarda le ceneri + quindi le conserverà +

Sx: Eh esatto + ho tradotto guardare però poi ho detto +

T: Ok + quindi questo è quello che vi dicevo prima le ipotesi + noi facciamo delle ipotesi + abbiamo il verbo guardare e dici + ma ha senso dire lo guarderà? +

Sx: Al limite poteva essere vegliare +

Sx: Io ho collegato il francese *garder* + che è salvaguardare +

T: Quindi=

Sx: =anche in italiano però succede si dice “vado un attimo in bagno mi guardi la borsa” + come dire mi sorvegli la borsa + tieni d’occhio +

T: Diciamo che semanticamente c'è lo slittamento e più o meno riesci a cogliere questo senso + che volevi dire tu? +

Sx: Guardare ha anche il significato di tenere d'occhio conservare +

T: Quindi c'è una accezione leggermente simile no? + questo anche perché quando si parla di falsi amici si dice che ci sono un sacco di falsi amici + ma questo è un falso amico che voi non avete avuto problemi no? + cioè nessuno ha pensato che lui l'avrebbe effettivamente guardato e quindi l'avrebbe fissato tutto il giorno no? + cioè è disambiguato in questo contesto ++ allora andiamo avanti + vai avanti te che hai letto solo un pezzo +

S2: Fredric Bauer nato a Cincinnati + ottantanove anni fa + era chimico organico + tecnica/ nella tecnica dell'industria alimentare + specializzato nella ricerca e nello sviluppo del controllo di qualità della compagnia Procter & Gamble ++

T: Ok fino a qua va bene + rileggilo +

S2: Fredric Bauer nato a Cincinnati ottantanove anni fa + era chimico organico ++ non so se nella tecnica dell'industria alimentare + specializzato nella ricerca e nello sviluppo del controllo di qualità della compagnia Procter & Gamble +

T: Ok ++ hai avuto qualche problema? +

S2: No perché alla fine va be' *investigació* dava l'idea di investigazione che in italiano è ricerca +

T: Esiste? + sì +

S2: E *desenvolupament* mi ha ricordato più l'inglese + tipo sviluppo ++ e poi va be' le altre sono molto simili all'italiano +

T: Ok ++

S2: Non so come si traduce perfettamente *era químic orgànic i tècnic* +

T: Ma l'hai detto bene prima quindi era chimico +

S2: Nella tecnica/ chimico organico nella tecnica dell'industria alimentare? +

Sx: E tecnico +

T: E tecnico + però diciamo che tutto sommato era quello + era chimico organico e tecnico ma diciamo che sapevamo il settore in cui lavorava ++ ok + l'ultimo pezzettino lo lasciamo a Martina +

S3 (parlante non madrelingua italiana): Nell'anno sessantasei ha ottenuto il brevetto

T: Sì +

S3: Per + la confezione rotonda non so + lui si è ritirato negli anni ottanta + secondo fonti della compagnia +

T: Ok + va benissimo + rileggilo +

S3: Negli anni/ no nell'anno sessantasei ha ottenuto il brevetto per la confezione rotonda ++ poi lui si è ritirato o +

T: Sì si è ritirato in che senso +

S3: È andato in pensione=

T: =è andato in pensione +

S3: Secondo fonti della compagnia +

T: Quindi quando è andato in pensione? +

S3: Negli anni ottanta + o a ottant'anni? ++

T: Quindi negli anni ottanta o a ottant'anni? ++ anche io ho il dubbio spesso e non me lo ricordo + ma è a ottant'anni no? + per ora più o meno questo + quindi sappiamo che + nel sessantasette tu hai detto ha ottenuto + perché ottenuto? +

S3: *obtenir* cioè=

T: =*obtenir* così non ti ha creato problemi no? + la? +

S3: *patent* + la licenza +

T: La licenza=

Sx: =il brevetto +

T: Ok brevetto però va bene insomma + sapevamo effettivamente di cosa stavamo parlando + di questo ++

Sx: Imballaggio +

T: Sì di questo contenitore + insomma hai detto bene + allora + tutti avevate capito così? + quindi che si è ritirato=

Sx: =eh io avevo capito + otterrà la patente/ la licenza +

T: Otterrà? + ok perché? +

Sx: Perché ho collegato il futuro proche francese +

T: Ok quindi il futuro in francese che si forma con una parafrasi verbale + quindi con due perni in realtà no? + qualcun altro aveva capito in questo modo o tutti avevate detto ha ottenuto senza problemi +

Sx: Ah io avevo pensato *es va retirar* e ho pensato che è andato a ritirare diciamo questo brevetto +

T: Ah ok + no qui è proprio nel senso che tu avevi pensato + tu come l'avevi capito

S3: Prima avevo pensato che lui si è ritirato negli anni ottanta + ma se ho capito bene nell'anno ottanta nel senso che lui aveva compiuto=

T: =ok ma su questa cosa di ritirarsi ++

S3: Per andare in pensione +

T: Ok perché ritirarsi + andare in pensione +

S3: Non è in italiano ritirarsi? +

T: No ha fatto un'associazione + diciamolo per Ann che ha detto che lui è andato a ritirare il brevetto + no? + Ann stava pensando a questo + ma diciamo perché ritirarsi è andare in pensione + si usa no? + si è ritirato + uno si può anche ritirare senza andare in pensione no? +

Sx: Mentre c'era questo *es* che sembra un pronome personale oggetto + deve andare a ritirare l'oggetto +

T: E in effetti è + quindi si è ritirato + è andato in pensione + fa un po' pensare anche a altre lingue no? + qualcuno ha fatto il collegamento con altre lingue ma l'italiano va benissimo ++ e quindi questo *va obtenir* fa pensare al futuro + in realtà in catalano è un passato come ha parafrasato Martina + quindi ha ottenuto va benissimo + va bene? ++ quindi chi ha pensato allo spagnolo o al francese + dal futuro che c'è in spagnolo e francese + ha fatto un collegamento giusto ma diciamo in questo caso il catalano si comporta in modo diverso +

Assistente: Posso fare una domanda? + chi ha tradotto *patent* con brevetto e licenza + perché non ha tradotto la patente +

Sx: Perché anche in inglese è così + se non sbaglio *patent* non vuol dire patente è un falso amico + vuol dire brevetto licenza +

A: Sì sì mi interessava il percorso +

Sx: Io perché qui parla della confezione di patatine particolare quindi l'avrà brevettata + e quindi è una cosa abbastanza specifica=

A: =dal contesto +

Sx: E quindi poi si capisce che l'ha brevettata +

A: Ok grazie +

T: Ok + va be' allora abbiamo visto che con portoghese e catalano ce la caviamo abbastanza bene.

Trascrizione 9

Testo: “Enterren en una capsas de patates Pringles les cendres del seu dissenyador”

Pag. (Manuale EuRom5): 224

Tranche: A

Anno: 2016

Lingua: catalano

Codice file: CAT_1A_2016

T: ok allora guardatelo un attimo [...] allora chi + chi vuole + allora innanzitutto avete capito/sentite di avere capito + il testo in generale? + avete la sensazione di aver colto globalmente il +++ chi sente di non aver capito quasi niente? ++ potete dirlo

S1: io la prima parte non l'ho capita bene [...] (xx)

T: ottimo + questo mi piace molto + questo mi piace molto perché + eh quindi sarà proprio lei a dirci che cosa c'è scritto [ride] + allora quindi qual è il + qual è il + qual è il titolo?

S1: (xx) non ho idea (xx)

T: ok lo può leggere anche in italiano + va bene

S1: sotterrano in una scatola di patatine Pringles le ceneri del loro + disegnatore

T: ok + avete presente + le patatine Pringles?

Ss: sì

T: cioè le avete già +++ ok + questo è importante perché + ci aiuterà a capire (xx) no? + allora vediamo che cosa + proviamo a fare e + il + la prima parte fino alla riga 3 ++++ mi dica + quali sono le parole che + che + che riesce a capire fino a lì + poi cerchiamo di + di

S1: e + allora *dissenyador*

T: mh-mh

S1: sarà disegnatore

T: mh-mh

S1: *en la capsas de* + vabe' *de les patates Pringles* sarà + credo la casa delle patatine Pringles

T: ah-ah + ok

S1: ehm hanno deciso

T: sì

S1: di compiere?

T: sì

S1: (no) le sue ultime ++ decisioni? mh
T: ah-ah
S1: (no?) di suo +++ del suo padre?
T1: ok allora andiamo a ricostruire un po' meglio
S1: quindi +++++ *els fills* non +++
T: non è chiaro?
S1: no
T: allora (xx)
S1: i figli
T: i figli + bravissima! + vede ha capito tutto! + dice non ho capito niente ma ha capito tutto
Ss: (xx)
T: allora + i figli
S1: i figli del disegnatore ++ della casa delle patatine Pringles
T: ok + come si chiama/uno come la chiama + il normalm=
S1: =fondatori?
T: no no no dico + la cassa di patatine come si chiama?
S1: (xx)
T: cioè quando voi (xx) le Pringles=
S1: =non so + la marca?
T: sì ma quando parlate di quel coso lì + come lo chiamate?
S1: ah + la/il contenitore
T: il contenito/vabè chiamiamolo contenitore allora + i figli del disegnatore
S: del contenitore delle patatine Pringles
T: ah-ah
S1: hanno deciso di + compiere le ultime volontà +++ di suo padre + cioè (del fondatore de 'ste Pringles)
T: ok ++ un'altra volta + sì + va benissimo + diciamolo un'altra volta
S1: allora + i figli + del disegnatore del + del pacchetto delle patatine Pringles + hanno deciso di compiere le ultime volontà ++ del + del loro (padre)
T: del loro padre! Benissimo + quindi ha fatto una traduzione + molto + molto +++ bella + molto soddisfacente + e ha capito tutto insomma + quindi non + allora però ci deve dire qualcosa + perché sennò facciamo solo grammatica/traduzione + grammatica non la facciamo ++ ci deve dire qualcosa su la + come è arrivata a capire quello che pensava di non capire
S1: perché prima sinceramente leggendo non + non lo so ++ un po' mi ha aiutato il titolo in italiano + perché non l'avevo neanche visto
T: ok
S1: e poi non so + forse ho letto + troppo (xx???) prima
T: ok + lei a un certo punto ha detto "hanno deciso di compiere" + e poi quando ha detto compiere le ultime decisioni + e poi si è corretta + ha detto ehm + i
S1: volontà
T1: volontà ++ perché?

S1: perché di solito in italiano quando si parla di una persona + di ultime volontà di quando uno sta morendo

T: ah-ah

S1: (xx) le ultime volontà (xx)

T: ok + e quindi si dice "le ultime volontà" perché perché + è consolidato nell'uso + quindi le ultime volontà + va bene + basta + non la torturo più +++ allora chi vuole andare avanti?

[...]

S2: per or/per ordine espresso di + Fredric + Buar ++ quindi + le sue ceneri?

T: mh-mh

S2: eh sono state interrato all'interno di un + mi viene in mente ++ bo + imballaggio

T: mh-mh

S2: sarà sempre simile a scatola + non so + però non ++ eh *rodo* non so + mi viene + cioè mi viene in mente rotondo cioè all'interno di un/perché so che (xx) le patatine Pringles (xx) di patatine al cimitero di Springfield

T: ok + un'altra volta

S2: quindi + per ordine espresso di + Fredric + Baur + le + mh + le sue ceneri + sono state interrato + eh (interrato) + mh + me/messe forse vabè + sono state messe all'interno di una + un ++ di una scatola di patatine + (nel cimitero di Springfield)

T: ok + va bene + e + mh + lei perché + allora quando ha detto *embolcall* + com'è arrivata per capire *embolcall*?

S2: eh perché le ceneri sono state messe dentro a *embolcall* + mi viene in mente + boccale

T: ah ok + quindi ci è arrivata attraverso + boccale + poi (xx)

S2: (xx) è così eh + quello

T: sì sì è quello

S2: *rodò* è rotondo?

T: ok + ah-ah

S2: mi viene in mente (rotondo)

T: ah-ah + ok + voi siete d'accordo con quello che lei ha detto? + vi + vi + vi piace?

Ss: sì

T: com'è + com'è + come è riuscita a capire "le sue ceneri"?

S2: eh perché + vabè * l'ho collegato ++ cioè ho visto (xx) prima + quindi l'ho collegato (xx) con quello + e poi anche "cimitero" cioè

T: ok + quindi non era un problema + cioè non è stato=

S2: =no

T: un problema

S2: no (xx) per forza ceneri quindi *cendres* saranno ceneri

T: va bene + lo chiedo perché invece altre persone magari + si soffermano di più su quella parola perché non è proprio trasparente + cioè + e + ci si può arrivare ma se uno la trova da sola + non è che uno dice ah queste sono ceneri

Ss: infatti

S2: no no + sicuramente non avrei
T: ok + va bene + ehm + chi vuol/eh + Valter voleva + allora però mi deve dire che cosa + eh + abbiamo detto fino a qua + cioè qual è la notizia fino a qua?
S3: fin qui la notizia è che + il ++ designer del + involucro delle patatine + Pringles è morto
T: ah-ah
S3: e i figli + hanno + assolto le sue ultime volontà + eh ++ s/seppellendo + le sue ceneri in un involucro di patatine (Pringles)
T: ok + in questo no? + in questo + mh + tubo + no? + che=
S3: =sì + in questo tubo + involucro rotondo di patatine
T: ok
Ss: (xx)
T: sì (xx) &avete visto&
S3: &nel cimitero&
T: avete visto per esempio lei ha detto + ha detto + “rotondo” no? + e poi quando ha f/ha riformulato + ha detto ++ non l’ha detto più contenitore perché in italiano=
S4: imballaggio ha detto
T: eh?
S4: la prima volta=
T: =eh la prima volta ha detto “imballaggio” sì imballaggio (xx) si avvicinava al al significato e poi ha detto + eh ++ poi non ha più usato “rotondo” perché ovviamente non era necessario no? + quindi + non l’ha ritenuto necessario insomma
S3: nel cimitero di Springfield
T: ok
S3: *la resta* delle ceneri + eh + il ++ le + i resti delle ceneri ehm + s/saranno + eh + conservati
T: mh-mh
S3: dal + suo figlio maggiore
T: ok + che vuol dire questo?
S3: che le ceneri + eh +++ che si occu/che il figlio maggiore si occuperà delle ceneri + de/dei resti +++ *resta de les cendres* + non è che una parte sono state seppellite e una parte sono rimaste fuori? + perché *la resta* + *la resta de les cendres* sono + i resti delle ceneri
T: ah-ah
S3: il r/quindi i resti del/il resto delle ceneri=
T: =il resto delle ceneri
S3: il resto/le ceneri rimanenti=
T: =ok + rimanenti
S3: le ceneri rimanenti + saranno conservate dal figlio maggiore
T: ok + perché “resto” un’altra volta + non ho capito
S3: resto eh *la resta* perché + eh + cioè in italiano “il resto”
T: ah-ah
S3: in francese *le reste* + e il resto penso anche (allo spagnolo)

T: no cioè questo è azzeccato + ma perché il resto delle ceneri + cioè il resto + cioè il resto vuol dire che è una parte + e l'altra parte

S3: l'altra parte è quella che + eh ++ è seppellita nel cimitero di Springfield

T: ok + ok + perché non le hanno seppellite tutte nello stesso posto secondo voi?

Sx: non c'entrano (xx)

T: perché non c'entrano nella scatola! + questa + questa è un'inferenza ottima + cioè + lo avete capito tutti? + ok

S3: forse anche perché essendo ceneri

T: ah-ah

S3: che a volte + la gente mette anche nei camei per portare + al collo

T: ah

S3: un pizzico di cenere + può darsi una parte siano seppellite nel cimitero per + uso eh + religioso e però il figlio ne mantiene + una parte

T: per conservarla

S3: per conservarle per + retaggio pagano

T: ok [ride] e + questa + questa inferenza no? + è un'attività che noi facciamo spesso quando dobbiamo comprendere qualcosa + cioè noi non è che capiamo tutto quel/cioè quello che capiamo non lo capiamo tutto da quello che c'è + ma da quello che noi ricostruiamo no? + è come quando dobbiamo ricostruire + eh ++ non lo so + dei frammenti di carta no? + quando li mettiamo insieme mancano dei pezzi dobbiamo ricostruire con quei pezzi che ci mettiamo (noi) + questo succede anche nelle cose più banali ++ provate a registrarvi una volta ++ quando + quando parlate con qualcuno + e pensate a quello che avete detto con quella persona e vedrete che non è esattamente quello che sentirete poi + perché noi in realtà quello che capiamo + in parte lo/l'abbiamo inferito no? + l'abbiamo + immaginato se volete così no? + quindi a volte lo diciamo "ah ma io ti avevo detto" e l'altro dice "no tu non mi avevi detto" perché non credi che effettivamente è così + quindi noi ricostruiamo molto da quello che + che sappiamo + quindi questa cosa + lei ha detto "è perché non c'entrano tutte" o perché lui dice + questo ce lo stiamo mettendo noi + non c'è scritto no? + ok allora un altro

S3: un'osservazione però qui io sono arrivata dalla/in questa frase alla conclusione che era le ceneri rimanenti

T: mh-mh

S3: il resto delle ceneri + però non c'è ne/niente all'inizio che faccia sospettare che le ceneri siano state divise in due

T: ah-ah

S3: perché qui nella frase precedente dice "le sue ceneri sono state seppellite + nel cimitero di Springfield"

T: certo

S3: no? Quindi qui più che eh + essendoci un articolo determinativo fa presupporre che ci sia un referente nella frase + precedente

T: mh-mh

S3: doveva dire ++ inizialmente parte delle ceneri + doveva specificare prima + che parte delle ceneri

T: mh-mh

S3: secondo me + per rendere più co/più trasparente il significato seguente

T: certo

S3: no? ++ perché qui nel/dicendo &il resto delle ceneri dà + chi scrive dà per presupposto che se ne sia già parlato&

T: &certo (xx) vi& dico anche questo perché lo troveremo spesso + cioè questi sono articoli scritti da giornalisti eh ++ cioè sono articoli reali che + non li abbiamo adattati per inserirli qui + quindi qualche volta troverete anche cose che non tornano no? + questo per esempio che dice/che dice Valter effettivamente avrebbe creato maggiore coesione se io avessi messo prima + se la giornalista avesse messo prima “una parte è stata sotterrata e l'altra no” però questo diciamo è è una una questione di di + di testo + ok andiamo avanti

S3: Frederic Baur nacque a Cincinnati + ottantanove anni fa

T: sì

S3: era ++ chimico organico + e ++ tecnico de/dell'industria del/del settore alimentare

T: mh-mh

S3: specializzato in ricerca + e sviluppo + del controllo di qualità + della compagnia Procter e Gamble eh + sì compagnia Procter e Gamble

T: ok + fino qua + quindi non/non mi sembra + necessario no? ripetere + cioè tutto abbastanza eh + trasparente + allora chi fa l'ultimo pezzettino? +++++ chi se la sente?

S4: (vado io)

T: eh + Chiara

S4: sì

T: ok

S4: la/l'anno millenovecento/nell'anno millenovecento sessantasei

T: mh-mh

S4: va eh + ottiene ++ la + patente o il brevetto

T: mh-mh

S4: delle + dell'involucro rotondo e + eh + va in pensione + a ottant/ ++ *l'any 80* +++ a ottant'anni? ++ no nel ++ nell'anno 80/nel'80 + negli anni 80 + 1980 +++++ secondo le fonti della compagnia

T: ok + un'altra volta

S4: nel 1966 + ottiene + il ++ il brevetto del + per l'involucro e + eh va in pensione a ottant'anni + secondo le fonti della compagnia

T: ok ehm + che cosa ha creato problemi?

S4: eh ++ un po' *l'any 80* che (xx) se è andato in pensione nel 1980 inteso come l'anno=

T: =ok è nel 1980

S4: ok

T: è andato in pensione (xx)

S4: a ottant'anni

T: mh-mh

S4: era un po' pure il dubbio

T: ok + e poi prima no + non hai avuto nessun=

S4: =no la patente/ all'inizio ti viene patente però poi dato + cioè patente brevettare
T: è molto automatico il passaggio
S5: quel *es va* sinceramente mi ha confuso un po'
T: ok + e perché?
S5: perché non riesco a capire a chi è riferito + *i* è e + ok
T: mh-mh
S5: *es va* non capisco=
T: =non è molto immediato
S5: no
T: ok + e le piace come l'ha + l'ha parafrasato?
S5: sì penso di sì + però io personalmente non l'avevo capito
T: ok + perché le creava problemi
S5: quindi lui ottiene il brevetto
T: mh-mh
S5: ok + e *es* non so se è riferito a lui + a lui non so + *es va*
T: ok &non vede il collegamento& diretto col soggetto
S5: &adesso sì& esatto
T: ok
S5: quindi non riesco/non riesco a capirlo però sì dovrebbe essere la traduzione giusta
T: ok
S6: sembra come se andasse a ritirare
T: come se and/come se questo?=
S5: =sì però *es*
T: allora prima *es* lei dice a me questo el *es* non sembra un + un riflessivo no?
non sembra un=
S5: =no bastava *va* magari + *es va* non
T: ah ok + ok + quindi + semplicemente *e va ritirar*
S5: eh magari mi verrebbe più così
T: &ok&
S5: &quindi& poteva essere (xx)
S6: potrebbe essere una perifrasi (xx)
T: allora + perché?
S6: perché anche lo spagnolo ha (xx) no?
T: ok + ma? +++ no lei dice "potrebbe essere"
S6: sì + tradotto "si ritirerà negli anni ottanta"
T: ok + quindi un futuro + nel passato
S6: mh-mh
T: ok ehm
Sx: è come se fosse un presente storico
T: eh? Come quando si fa + eh ma si fa anche con il futuro no? + cioè che ne so eh
Sx: (xx)
T: sì + allora + no
Sx: magari in francese sarebbe stato "va + a retirer"

T: ah-ah

Sx: però *es va* ++ (il verbo essere non)

S3: *es* è riflessivo (mi sembra)

T: el *es* è la particella pronominale per il riflessivo quindi + se + se + è che in italiano non si dice + non/non si dice “se n’è andato in pensione” + forse si potrebbe dire no?

S3: però si può dire “si è &ritirato&”

T: & “se n’è andato”& + però “è andato in pensione” non lo richiede no? + mentre in + “si è ritirato” si potrebbe dire + qualco/quindi con un riflessivo i vorrebbe + solo che qui la/eh è invertito l’ordine delle lettere quindi è *es* e quindi su questo ci accontentiamo + invece l’altra cosa + questa è una perifrasi del futuro? ++ no!

S6: però + posso? + una cosa che mi aveva colpito è che in spagnolo “ir a” ha il senso del futuro

T: certo

S6: però qui è usato nell’anno 66

T: ok

S6: col senso del passato

T: è l’ipotesi che faceva

S7: Daniele

T: Daniele + è che forse è un futuro nel passato + quindi quando io dico “e arrivò Cristoforo”/no + scusa + eh + non lo saprei come dirlo in italiano + però in spagnolo si usa &molto&

S8: &arriverà& poi nel (xx)

T: Colombo scoprirà l’America nel 1492

S3: scoprirà l’America nel 1492

T: però ve lo dico subito perché questa è una prima scoperta che dobbiamo fare + eh + i catalani usano la perifrasi con con il verbo andare per parlare del passato + del passato remoto in realtà no? + quindi è una cosa + insolita per le lingue romanze no? + perché anche in altre lingue + lei lo diceva nel francese si usa anche questa perifrasi ma + eh?

Sx: con il verbo *aller*

T: mh? Sì + sempre con andare

Sx: (xx)

T: in spagnolo anche + lo diceva anche lei + e pensate all’inglese + anche in inglese usa il verbo “andare” + per fare perifrasi + col futuro quindi + è assolutamente (diciamo) molto più vicino + mentre il futu/il passato non è molto=

S6: =qual è il corrispettivo del catalano + se c’è

T: il=

S6: se fa una perifrasi con un verbo come “andare” per esempio

T: eh + non ho capi/non capisco

S6: allora=

T: =se questo è il passato qual è il futuro?

S6: esatto esiste una perifrasi come per esempio in spagnolo *ir a*

T: no + non usano la perifrasi con *ir* sicuramente no

S6: ecco con un altro=

T: =non mi risulta + no

Sx: *anar*? No

T: eh

Sx: *anar* più

T: però non mi sembra sia per il futuro + poi la vedremo + poi + ecco + diciamo che questo è importante + parliamone se avete questi + queste curiosità + ma non è che facciamo una lezione di grammatica + più che altro è per cercare di capire + chiediamolo + chiediamocelo + io sicuramente se non lo so lo posso/lo possiamo indagare + anche nel manuale ci sono + c'è una parte molto carina che noi chiamiamo + cioè si chiama + l'hanno chiamata grammatica della lettura proprio perché ci permette di andare ad approfondire anche questi fenomeni ehm + che possono creare più o meno problemi ma + vi giuro + non è che facciamo qui liste di regole grammaticali + parliamo come se fosse non so di + della partita di calcio (non so) no? + cioè quindi cerchiamo di capire un po' che cosa succede ehm ++ c'era qualche altra domanda?

S10: una cosa io + eh + "fonte" dal punto di vista lessicale mi verrebbe più da dire secondo i termini oppure secondo il regolamento + della compagnia piuttosto che secondo la fonte

T: perché?

S10: mh + mi verrebbe + in italiano secondo il regolamento +++ cioè=

T: =ma perché cosa + di che cosa sta dicendo?

S10: no nel senso (xx) eh no pensavo (xx)

T: certo perché lei dice "si è ritirato" + "se n'è andato in pensione" nell'anno ottanta + secondo l'ordinamento (xx) che aveva pensato (un'altra cosa)

S10: sì avevo pensato (xx) ok

T: no questo è un + mh sì

S6: un'osservazione e una domanda + enne e ipsilon in catalano è come ene o eñe in (xx)

T: bravo! + quindi che parola ad esempio?

S6: *companyia*

T: *companyia*

S6: *Catalunya*

T: *Catalunya*

S6: *dissenyador*

T: *dissenyador*

Sx: in *any* ad esempio?

T: mh?

Sx: ny ha detto che è gn ma in *any 80* c'è ny

T: perché non sempre=

Sx: =no non c'è nessuna (xx) in questo caso non (xx)

T: ah-ah

Sx: mentre 89 anni fa diventa *fa 89 anys*

T: eh sì! Questa è un'altra cosa è un altro fatto carino + cioè mentre l'italiano mette il fa alla fine no? + eh + le altre lingue tendono a metterlo all'inizio + il fa + eh + *hace*

in spagnolo (xx) + ok + ci sono altri fatti di questo genere che avete osservato? +++
no.

Trascrizione 10

Testo: "Enceint, enfin"

Pag. (Manuale EuRom5): 370

Tranche: A

Anno: 2014

Lingua: francese

Codice file: FR_1A_2014

T: Chi vuole iniziare? + vuoi iniziare tu? +

S1: Essere incinta + inci/ incinta non sarà più un privilegio di noi femmine +

T: Ok +

S1: Poi + gli scienziati +++ cinesi si ++ si sono impegnati non lo so a produrre una generazione di uomini che potranno portare un bambino nel loro + e non lo so +

T: Ok fino a qua + torna indietro +

S1: Ok + essere incinta non sarà + più un privilegio delle femmine delle donne +

T: Ok + e così ci potremmo accontentare va bene + poi vedremo=

S1: =gli scienziati cinesi + si sono impegnati/ si impegnano a produrre una generazione di uomini che potranno portare un bambino nel loro +

T: Nel loro? +

S1: Gre/ eh non lo so + grembo=

T: =grembo! + mettiamo grembo ok + che problemi hai avuto? +

S1: *bientôt* e *s'emploient* non so se è impegno=

T: =va bene s'impegnano ++ e il grembo + e che parola/ in italiano c'è una parola simile +++ va beh però grembo va benissimo perché hai detto grembo +

S1: Perché è logico che controllano il grembo + per poter essere incinta +

T: Quindi va benissimo + tu sei arrivata da un'altra parte + qualcun altro ci poteva arrivare dalla parola +

Sx: Seno +

T: Non è proprio seno ma qualcosa di simile + quindi + però invece *bientôt* è una parola completamente opaca + non ci dice niente + che ci potreste mettere +++

S1: Non ne ho idea +

T: Ok però tu conoscevi tantissime parole perché le conoscevi? + le hai studiate? +

S1: Vabbè dallo spagnolo forse non so dal latino spagnolo quindi + dallo spagnolo c'arrivi + *plus* è più insomma ci si arriva +

T: Ok + chi non conoscendo il francese ha capito che cos'è *bientôt* +

Sx: Io non conoscendo il francese sento molto spesso *a bientôt* + arrivederci? +
T: Ok come lo metteresti qui +
Sx: E qui infatti + non sarà mai più un privilegio + io invento molto +
T: E che c'entra con il privilegio + però ce lo devi mettere in qualche modo +
Sx: Ah soprattutto/ no + non lo so + suona bene anche senza in effetti però +
T: Chi potrebbe dare una mano non sapendo il francese +
Sx: Presto +
T: Perché? +
Sx: *a bientôt* a presto +
T: A presto + quindi è a rivedere una forma di saluto però che vuol dire presto + quindi + essere incinta +
S1: Non sarà + non sarà presto più un privilegio delle donne +
T: Ok fantastico + sei arrivata a un sacco di cose velocemente +
S1: Vabbè era facile +
T: Per tutti è stato così facile o per qualcuno era un pochino più +
Sx: Io pensavo fosse la scientifica cinese non gli scienziati cinesi +
Sx: Più quasi CSI + [risate]
T: Era una cosa più fantascientifica che gli scienziati + ok chi vuole andare avanti + conosci il francese? + ok +
S2: Le medicine dell'accademia delle scienze mediche + pensano di ++ non lo so + un utero artificiale nell'addome maschile +
T: Ok fino a qua + un'altra volta ++
S2: Le medicine + dell'accademia della scienza/ delle scienze mediche + pensano
T: Non si sa=
S2: =non lo so + e poi vabbè un utero artificiale nell'addome maschile +
T: Ok dobbiamo fare mente locale su che cosa stiamo dicendo + qual è la notizia qui +
S2: Stanno parlando dell'impianto di questo utero nella +
T: Ok l'hai detto tu + c'hai ragione ma hai detto impianto + questo è importante ++
S2: Quel le medicine all'inizio non mi=
T: =perché medicine? +
S2: No non mi suona però non so come tradurlo +
T: E allora cambialo se non ti suona +++ pensano va bene + le medicine pensano fondamentalmente +
S2: Forse la med/ i medici! +
T: I medici! + quindi i medici + quali medici +
S2: I medici dell'accademia delle scienze mediche ++++++ qui proprio=
T: =hai detto pensano che va benissimo + pensano +
S2: Pensano +
T: Che hai detto di cosa si tratta questo articolo ++
S2: Che dell'utero che viene impiantato +
T: Ok + quindi pensano + un utero artificiale nell'addome mascolino + pensano? +
S2: Di poter +
T: Di poter + bravissimo + poter che + l'hai già detto +

S2: Impiantare +
T: Impiantare + *greffer* è impiantare + lui l'aveva detto non lo sapeva ma l'aveva detto + quindi perché + ok da qui a impiantare ripetilo +
S2: I medici dell'accademia delle scienze mediche pensano di poter impiantare + un utero artificiale nell'addome maschile +
T: Ok + ora mi devi dire perché hai capito alcune cose + per esempio potere +++
S2: Potere perché credo si dica *pouvoir* e mi ha fatto pensare a *poder* in spagnolo + e quindi ci sono arrivato +
T: Ok + quindi la conoscevi questa parola +
S2: No=
T: =cioè non l'avevi mai vista=
S2: =no +
T: Ok +
S2: *greffer* poi non lo so + a me fa pensare a una cosa che prendi cioè tipo + boh in inglese però già cambia perché l'inglese +
T: Però l'hai detto impianti impiantare + Giuliana *greffer* è proprio impiantare vero? +
G: Sì +
T: Ok lei sa bene il francese e ce lo conferma ++ me lo ricordavo anche io però non sapevo se aveva un significato diciamo leggermente diverso + quindi impiantare qui ci sta benissimo e ce lo lasciamo perché ha molto senso ++ credo non ci siano stati altri problemi + ok fai l'ultima parte dopo il punto e virgola +
S2: Quattrocento uomini si sono già candidati per l'esperimento ++
T: Sì + siete d'accordo? + ok chi va avanti? ++
Sx: *porté*? +
T: Ah ok + che è *porté* + lui ha detto si sono già candidati ++ si sono già +
Sx: Già potuti candidare +
Sx: I proposti candidati +
T: Proposti candidati però se uno dice candidarsi va benissimo + no? + proposti candidati + fondamentalmente sarebbe così però va bene candidarsi + ok + chi va avanti + dietro +++ come ti chiami? +
S3: Io Valeria però l'ho fatto alle medie il francese +
T: Ah ok + te lo ricordi? +
S3: Qualcosina +
T: Vabbè sentiamo chi non l'ha mai studiato + nessun altro? + tu +
S4: Le mamme potenzialment/ le mamme mascoline + maschili + devono riempire ++ dei questionari +
T: Vai avanti +
S4: Desidero/ desiderano un bambino +++++ *possédant* non lo so +
T: Che ti dice + salta le parole che non capisci e dimmi quelle che capisci + quindi
S4: Allora + le mamme mascoline + maschili + potenzialmente devono riempire le condizioni +
T: Condizioni + sì ++
S4: Non lo so +

T: Ok lasciamolo lì ++

S4: Desiderare un bambino +++ e poi ereditare i geni +

T: Ok qualcosa simile a ereditare + ok torniamo un'altra volta quindi + *les 'mamans'*
+ tu hai detto maschili + perché maschili? +

S4: Perché sono uomini +

T: Sono uomini e vengono + come dire + ingravidati ++ [risate]

S4: Devono riempire delle condizioni +

T: Devono riempire le condizioni + che cosa succede con le condizioni + devono essere
++ si riempire si dice riempire le condizioni? +

Sx: No rispondere + rispondere a un requisito +

T: Allora quindi le condizioni + o i requisiti va bene anche i requisiti ma qui diciamo
c'è le condizioni + devono ++++ ok + le condizioni due punti + poi decidiamo che
cos'è + le condizioni poi ci sono due punti + tu hai detto desiderare + come +

S4: Ardentemente=

T: =ardentemente +

S4: Un bambino +

T: Un bambino + questa parola ++

S4: Possedere +

T: È simile a possedere quindi lasciamo possedere per ora ++

S4: Dei pro/ + dei propri geni + dei tratti ereditari +

T: I propri geni +++ tratti ereditari come si legano queste due + i propri geni ++ va
benissimo + ripeti +

S4: I propri geni + e i tratti + nei bambini +

T: Ok + lei ha detto praticamente tutto + dobbiamo ricostruire il tutto ++ lei ha detto
che le mamme maschili + potenzialmente hai detto tu + devono riempire le condizioni
mm due punti + sì? + desiderare ardentemente un bambino + possedere + ora torniamo
su questo + i propri geni + mmm tratti ereditari + sì? + ricostruiamo

S4: I ++ queste persone devono ++ devono avere dei requisiti prima di poter +

T: Ecco + fondamentalmente è questo + quindi quali sono i requisiti + perché ci sono
i due punti quindi +

S4: Desiderare fortemente un bambino +

T: Sì + questo *possédant* è simile a possedere però è diciamo + un bambino ++ come
ce lo metteresti possedere lì ++++ i propri geni + i geni di chi deve avere questo
bambino + desiderare un bambino + devi ricollegarti al senso generale +

S4: I geni del + della persona +

T: Della persona che fa questa cosa no? + ok quindi desiderare ardentemente un
bambino +++ tu come lo spiegheresti a qualcuno senza doverlo dire letteralmente +
quindi la prima caratteristica come la spiegheresti + prova a spiegarla con le tue parole
+ la prima caratteristica è +

S4: Volere fortemente un bambino +

T: Come dev'essere questo bambino? +

S4: Deve avere i propri geni +

T: Questo + quindi i propri geni e +++

S4: I tratti ereditari +

T: I tratti ereditari + è questo fondamentalmente + volevo che tu lo dicessi + quindi fondamentalmente desiderare un bambino che si somiglino + quindi questa è la prima caratteristica + la seconda? ++ ok andiamo su (xxx) + l'ultima cosa allora tu hai detto + le mamme maschili +

S4: Potenzialmente +

T: Non è potenzialmente + questo è importante perché bisogna osservare bene ++++ non c'è scritto potenzialmente c'è scritto una cosa molto simile ma non è potenzialmente + le mamme maschili +++ ok le mamme maschili + però per il senso + cioè se sono volontari sono mamme maschili + un aiuto? +

Sx: Potenziali +

T: Potenziali + allora questo succede spesso + ora io mi sono accanito su di te + [risate] + questo succede spesso che quando uno non è + come dire + quando uno è osservatore uno vede tutte le cose + poi quando uno lo deve fare gli sfuggono un sacco di cose + perché si sente ovviamente in ansia + quindi volevo semplicemente sciogliere quest'ansia ma insomma non ci sono riuscito + perché uno vede delle cose che si spera di vedere + in realtà potenzialmente non c'era e quasi tutti l'avevano visto ma tu continuavi a vedere potenzialmente perché pensavi che ci fosse ed era difficile smentirti + comunque considera che avevi capito tutto + avevi capito quali erano le cose generali + ok facciamo l'ultima parte chi vuol essere volontario? ++ vai +

S5: Versare ventimila yen? + corrispondenti a duemilaquattrocentoventisette euro + in operazioni chirurgiche + essere di temperamento coraggioso avere un temperamento coraggioso e avere una totale + oddio fiducia nella scienza + precisa China today +

T: Ok un'altra volta? +

S5: Allora + versare ventimila yen corrispettivi a duemilaquattrocentoventisette in operazioni chirurgiche + avere un temperamento coraggioso e avere una totale fiducia nella scienza + osserva +

T: Ok + China today + mi sembra che la moneta non sono gli yen + sono gli yuan + però vabbè questo è difficile da sapere + allora ventimila yuan in? + tu hai detto in operazioni +

S5: Ho inventato potrebbe essere fasi chirurgiche di un operazione + potrebbe non lo so + perché il termine non mi dice nulla + non è collegato per niente a operazione

T: Ok + non è per niente trasparente + però tu hai fatto una ipotesi e diciamo va bene + bisogna versare ventimila euro che fondamentalmente è il costo dell'operazione + dell'intervento + qualcun altro ha capito che cos'è questa parola? ++++ a che cosa servono questi ventimila yuan? + a pagare +

Sx: Spese chirurgiche +

T: Le spese chirurgiche + perché? +

Sx: Perché parlo francese + [risate]

T: Ok non vale +

Sx: Nessuno la sapeva +

T: Qualcuno c'era arrivato? + No +

Sx: In realtà io sì anche se non sapevo che cosa fosse + e ad essere sincera non avevo fatto il collegamento con nessuna lingua + però parlava di euro quindi insomma +

T: Ok + lei comunque aveva detto che era il pagamento degli interventi chirurgici + ha senso perché è quello che sta dicendo + che bisogna pagare le spese + ma in inglese mi sembra che ci sia una parola simile no? +

Sx: *fees* +

T: *fees* + ok + allora com'è il francese per chi non lo conosceva? +

Sx: Facile +

T: Relativamente facile +

Sx: Pensavo più difficile almeno questo testo poi +

T: Poi vedremo +

Sx: Io ho pensato la stessa identica cosa che ha detto lei prima + una volta ascoltato non si capisce assolutamente nulla + poi letto analizzato insomma + ristretto il campo letto il titolo soprattutto + si è capito di più +

T: (xxx) più chiaro + allora alcuni commenti sulla parte dove ci siamo soffermati di più + voi avevate capito quella parte o avevate avuto difficoltà +

Sx: Io solo *suiivantes* che ho pensato fosse seguenti perché c'erano i due punti e poi una serie di cose + però non saprei + cioè poi non l'abbiamo neanche detto se era così o meno +

T: Brava non l'abbiamo detto +

Sx: Quindi ho pensato fosse giusto +

T: Ok è effettivamente seguenti + però lei ha fatto una considerazione molto importante sembra scontata ma non lo è + cioè lei ha detto dopo ci sono due punti e spiega + e effettivamente l'aspetto grafico aiuta perché le virgole e tutte queste cose e due punti dà un indizio + poi effettivamente la parola somiglia un po' quindi può dare qualche indizio + ok + qualche altro commento? +

Sx: Io leggendo i titoli + io conosco il francese + e in portoghese avrei capito il titolo ma in spagnolo e catalano no + non l'avrei capito +

T: Ok perché gravido si capisce +

Sx: Sì però *per fi* non avrei capito che era finalmente +

T: Ahh ok + *por fin* + questa è una differenza fra lo spagnolo e l'italiano + *por fin* finalmente +

Sx: Anche in francese *enfin* sembra più infine piuttosto che finalmente +

T: Sì in spagnolo finalmente vuol dire + mi confondo sempre +

Sx: Totale +

T: No + finalmente è *por fin* + dicevo alla fine + cioè e lo spagnolo è la mia lingua + come siamo messi + però succede che ha volte non si capisce + mi succede spesso con le parole impanato e appannato + [risate] + che confondo sempre perché in spagnolo sono molto simili + *apanados* e *empañados* e quindi non mi ricordo mai qual è la corrispondenza + quindi succede che a volte dico in spagnolo che sono impanati + sì fate un po' voi! [risate]

Trascrizione 11

Testo: "Enceint, enfin"

Pag. (Manuale EuRom5): 370

Tranche: A

Anno: 2015

Lingua: francese

Codice file: FR_1A_2015

T: Chi è che non conosce il francese? +++ c'è un sacco di gente che conosce il francese + chi lo conosce non ha avuto problemi a capirlo +

Sx: No infatti è strano che è una notizia vera + [risate]

T: È strano leggere una notizia=

Sx: =no che è una notizia vera il discorso che fa qua + non lo voglio di però=

T: =appunto ti fa strano che sia vero + che stiamo usando un testo autentico +

Sx: Eh sì in base a quello che dice + il contenuto! +

T: Ah che strano che sia vero! + e invece sembra di sì + questo è quello che dicono + questo è del duemiladue quindi dovremmo andare a cercare + anzi il compito per la prossima volta è andare a vedere quanti bambini sono nati in questo modo + ok stiamo anticipando troppo + quindi chi non l'ha studiato ci riferirà + chi lo conosce farà da osservatore + va bene? + cercate di capire anche qui come ci è arrivato e voi come avreste fatto + quindi chi è che non lo conosce? + Daniele Virginia Ann + tu sei Cesare +

S1: Essere incinti non sarà più un privilegio delle donne + e gli scienziati cinesi si ++ va be' cominceranno a produrre una generazione di uomini che potranno portare un bambino + potranno avere un bambino + potranno portare un bambino in seno

T: Va benissimo + fino a qua + allora rileggilo +

S1: Essere incinti non sarà più un privilegio delle donne + gli scienziati cinesi + s'impegnano/ però forse + a produrre una generazione di uomini che potranno portare + che potranno avere un bambino +

T: Per voi è giusto? + a me piace + a me piace così + Giuliano tu vuoi aggiungere qualcosa? +

Sg: No + *bientôt* +

T: Tu l'hai capito? +

Sg: No +

T: Toni tu lo sai il francese? + vuoi aggiungere qualcosa? +

St: No no +
T: No + Ann? +
Sa: Io non so *bientôt* + non si capisce sarà una cosa=
Sx: =forse è presto? +
T: Presto bravissimo + hai avuto questa illuminazione +
Sx: Perché *a bientôt* è il saluto quindi immagino sia a presto +
T: È bellissimo cioè uno recupera quello che ha accumulato tutta la vita + quindi tu hai detto presto + riformula +
Sx: Presto essere incinti non sarà più un privilegio delle donne +
T: Sì? + siamo tutti d'accordo + qualcuno voleva aggiungere qualcosa? +
Sx: Io non ho capito le ultime due parole + nel loro che cosa? +
T: Seno + anche in italiano si può dire + nel seno è +
Sx: Il grembo +
T: Il grembo no? + si dice portare un bambino nel grembo + ok andiamo avanti Giuliano +
S2: I medici + dell'accademia delle scienze mediche + pensano di poter creare un utero artificiale tramite l'addome maschile ++
T: Ok vai avanti +
S2: Quattrocento uomini ++ si sono proposti per essere candidati all'esperimento insomma +
T: Va benissimo no? + cioè la prima volta secondo me + riformula +
S2: Sì + i medici dell'accademia di scienze mediche + pensano di poter creare un utero artificiale tramite l'addome maschile + e quattrocento uomini si sono già + candidati per l'esperimento +
T: Va bene va benissimo torniamo sul primo concetto + quindi i medici dell'accademia delle scienze mediche + pensano hai detto +
S2: Sì + di poter *greffer* + di poter creare +
T: Poter va benissimo + allora quindi quale sarà la notizia + noi stiamo pensando a che cosa + cioè di un uomo qual è la notizia +
S2: Dei medici che tramite un intervento chirurgico possono creare=
T: =e quindi come dev'essere questo intervento per fare in modo che un uomo possa rimanere incinto ++ non devi guardare la parola *greffer* per ora non c'è bisogno + quindi sappiamo che è un utero + com'è questo utero +
S2: Artificiale +
T: E che cosa succede con questo utero artificiale? +
S2: Viene creato tramite +
T: Cosa ci facciamo con questo utero + [risate] +
S2: Lo usiamo per +
T: E dove lo usiamo? +
S2: Ah l'addome maschile +
T: E quindi? +
S2: Dentro +
T: Quindi riformula + i medici dell'accademia +
S2: I medici dell'accademia di scienze mediche pensano di poter creare +

T: Ok non creare + lasciamo così + di poter mm +

S2: Inserire +

T: Inserire bravissimo + inserire +

S2: Un utero artificiale dentro l'addome maschile +

T: Bravissimo + ci piace? + ha senso no? + quindi per poter procreare bisogna poter inserire + ora in ambiente medico inserire come si dice? +

Sx: Impiantare +

T: Lasciatelo un attimo + come avete detto? +

Sx: Impiantare +

T: Impiantare è il termine giusto + va bene? + quindi impiantare un utero artificiale nell'addome maschile + e poi hai detto adesso che era giusto quindi +

S2: Sì che quattrocento uomini si sono già candidati per l'inserimento +

T: Benissimo + andiamo avanti + Ann vuoi provare te? +

S3: Le potenziali mamme maschili dovranno diciamo + assecondare alcune condizioni severe + desiderare fortemente un bambi/ desiderare di avere un bambino + con i propri geni e i tratti ereditari + versare ventimila yuan cioè duemilaquattrocentoventisette euro +

T: Sì +

S3: *en frais chirurgicaux* non lo so + questa cosa la salterei + la cosa chirurgica

T: La cosa chirurgica va bene ++

S3: E avere forse del possibile temperamento coraggioso + e avere una confidenza nella scienza + precisa + sarebbe un giornale China today +

T: Ok + benissimo riformula + Ann è mostruosa perché Ann tu sei russa vero? +

S3: Sì +

T: Hai studiato altre lingue ovviamente + conosci l'italiano + però questo bisogna dirlo + partendo da una lingua nativa che non è una lingua romanza lo sforzo potete immaginare che è molto maggiore no? + voi siete privilegiati e avvantaggiati da una serie di collegamenti che fate + invece lei sta facendo e anche così hai fatto delle cose stupende + quindi diciamola una cosa +

S3: Le potenziali mamme maschili + e poi dice *remplir* le condizioni severe +

T: Le condizioni + non sono severe + diciamo che sono le condizioni +

S3: Necessarie +

T: Diciamo le condizioni + no? + due punti +

S3: Allora *ardemment* sarebbe + molto forte credo + desiderare molto forte di avere un bambino + che possieda i propri geni e tratti ereditari +

T: Va benissimo quindi + questa è la prima condizione + desiderare un bambino con i propri +

S3: Geni e i propri tratti ereditari +

T: Geni e tratti ereditari ok +

S3: Poi versare ventimila yuan +++ *en frais* non lo so + versare su un conto forse + questa è una mia ipotesi +

T: Certo sì era assolutamente giusta + quindi versare ventimila yuan +

S3: Ai chirurghi +

T: Questo come si chiama normalmente +

S3: Pagare praticamente=

T: =pagare pagare quindi questo è una +

S3: Una traduzione +

T: Sì è una traduzione va bene ma per spiegare *en frais* sarebbe + vabbè ma l'ha già detto quindi bisogna pagare +

S3: A favore forse ++

T: No ma va bene! + tu hai detto chirurgico chirurgiche ++ hai detto che bisogna pagare ventimila yuan no? + per fare l'intervento + questo va benissimo + e infine?

S3: E poi + di avere un temperamento coraggioso e avere una confidenza totale nella scienza + precisa China today +

T: Ok + siete d'accordo? +

Sx: *confiance* fiducia +

T: Ecco lei l'ha parafrasato con confidenza ma la fiducia + la fiducia totale nella scienza + ci sono commenti o volete aggiungere qualcosa? +

Sx: *suiivantes* è seguenti? +

T: Ok possiamo aggiungere altre cose quindi possiamo dire che *suiivantes* è seguenti + quindi ci sono altri punti + però una cosa che noi stiamo facendo qua è anche accontentarci di non capire parola per parola + va bene? + quindi non necessariamente dobbiamo capire ogni singola parola + poi via via vi renderete conto + ma lo stiamo già facendo in parte + che ci fermiamo su degli elementi=

Sx: =a me per esempio *frais* mi viene in mente fresco +

T: In questo caso come lo potremmo collegare +

Sx: Eh non riesco a capirlo +

T: Allora cambia strategia + se con fresco non=

Sx: =non è quello +

T: Comunque prima hai fatto collegamenti molto interessanti + c'hai preso cimitero + qui come potresti collegarti + qui sta parlando di versare e lei ha detto bene ventimila yuan in ++++

Sx: Operazioni +

T: Che vuol dire versare ventimila yuan + cioè lei ha detto pagare + quindi pagare

Sx: Un prezzo +

Sx: Forse a favore +

T: Dopo c'è qualcosa che somiglia a chirurgico + quindi in ++

Sx: Il conto +

T: Sappiamo che questo è il conto + questo l'abbiamo già capito che è quello che bisogna già pagare + chi vuole dire che cos'è giusto per toglierci questo sfizio +

Sx: In fase +

T: In fase dice lei +

Sx: Trattamenti? +

T: Trattamenti chirurgici + allora chi sa il francese ce lo dice? +

Sx: Spese +

T: Spese in + come si potrebbe dire in italiano +

Sx: Mediche chirurgiche +

T: Spese mediche spese chirurgiche + ok + vi accontentate di quello che abbiamo detto? + volete aggiungere qualcosa?

Trascrizione 12

Testo: "Enceint, enfin"

Pag. (Manuale EuRom5): 370

Tranche: A

Anno: 2016

Lingua: francese

Codice file: FR_1A_2016

T: ok + un po' meglio?

Sx: sì

T: un po' ++ quanto meglio?

Sx: tanto + per me tanto

T: ok + allora sentiamo eh qualcuno ovviamente che non ha studiato il francese e che non ha parlato e che vuole parlare e che non vede l'ora +++++ nessuno? Martina?

Martina: eh io l'ho fatto un po' di francese

T: ok +] eh

S1: io l'ho fatto alle medie però ++

T: vogliamo provare?

S1: sì + allora essere incin+ti non sarà più + un privilegio solo per le donne

T: ok

S1: ehm +++++ gli scienziati?

T: sì

S1: eh poi questa parola *chinois* non lo so

T: ok non importa saltiamo

S1: si impegnano a produrre una generazione di uomini che potranno partorire un bambino dal loro +++ dal loro ++ seno? Non lo so

T: ok ++ un'altra volta

S1: allora essere incinti non sarà più un privilegio delle donne ++ ah + poi di nuovo questa parola non so cosa sia + gli scienziati si impegnano a produrre una generazione di uomini che potranno portare un bambino nel loro ++ *sien*

T: che potrebbe essere?

S1: ventre?

T: ventre!

S1: (ok)

T: va bene + quindi qual è la notizia? +++ proviamo a dirlo così

S1: che anche gli uomini potranno avere dei bambini
T: ah-ah
S1: non solo le donne
T: ok ++ ehm ++ quindi che manca? + proviamo a vedere se riusciamo a ricostruire (quello che manca)
S1: questa parola qui ++ *chinois*
T: *chinois* ok
S1: non so
T: non ti dice niente ++++ che po/che potrebbe essere? eh + allora abbiamo detto “scienziati mh”=
S1: =cinesi?
T: cinesi + perché?
S1: perché sotto dice “precisa + Cina oggi”
T: ok &brava&
S1: (China Today)
T: prova a collegare le parti
S1: sì
T: quindi + gli scienziati cinesi
S1: si impegnano a produrre?
T: sì
S1: una generazione di uomini + che potranno portare un bambino nel loro ventre
T: ok + va bene + questo ci accontentiamo + allora chi + ehm non aveva capito queste cose? E l’ha capite solo quando lei le ha dette?
S2: cinese io qua non +
T: non lo avevi capito?
S2: no
T: ok
S3: cinese ho pensato a *chino* in spagnolo
T: ok
S3: quindi=
T: =aiuta
S3: sì + poi vabè c’è scritto appunto “precisa China Today”
T: e quindi questo aiuta sicuramente + quindi quello che facciamo qui è anche leggere testi + quindi non leggere solo frasi perché una frase in realtà non dice molto no? + un testo è un’unità compiuta quindi permette di + di di fare maggiori inferenze no?
S2: una (xx) la prima frase *bientôt*
T: *bientôt* eh + lei l’ha saltato?
S2: ah pensavo fosse parte magari di un’espressione
T: ora ehm + ci torniamo + lei ha detto che/che gli uomini/no essere incinti non se/come ha detto?
S1: non sarà più un privilegio &di solo delle donne&
T: &non sarà più& soltanto delle donne e noi ci siamo accontentati perché diciamo tutto sommato + va bene + allora *bientôt*?
Ss: presto

T: perché?
 Sx: *à bientôt* c'è l'espressione
 T: ah perché c'è l'espressione che dice *à bientôt* no?
 S2: che espressione?
 T: quando &uno saluta&
 Sx: &*à bientôt*&
 T: quando uno saluta
 S2: ah ok! In francese sempre no pensavo in italiano non +
 [risa]
 T: (me lo sono perso!) ok quindi questo da diciamo dalla vostra conoscenza
 Sx: però questo lo devi sapere + non è che puoi arrivarci
 T: ok questo lo devi sapere + come altre cose no? + altre parole + come avete già visto
 ci sono altre parole + forse nelle altre lingue un po' meno ma anche nelle altre lingue
 ci sono parole che bisogna eh + imparare per forza no? + poi il francese ha questa cosa
 che/che è così ++ germanica no? ha molte parole che non sono di origine latina quindi
 eh sono eh ++ completamente opache + quindi questo + insomma mettetelo in conto
 perché ne troveremo ehm + n(o) ad esempio ci sono di origine latina sono un po'
 cambiate sono un po' eh + diciamo di ++ ci sono alcuni di fenomeni fonetici quindi
 possiamo riuscire a ricostruire +++ allora lei diceva anche eh=
 S2: =no scusa
 T: sì
 S2: *bientôt* in italiano andrebbe prima? Cioè “non sa/presto non sarà più” diventa
 T: presto non sarà più eh
 S2: sennò non ha senso ++ no sarà più presto
 T: come come lo diresti?
 S2: che a breve non sarà più un privilegio + quindi presto non sarà più un privilegio
 T: fammi tutta la frase
 S2: essere incinta ++ presto non sarà più un privilegio ++ (delle femmine)
 T: delle femmine + ok + ehm ++ lei ha detto “essere incinti” e mi piace perché
 ovviamente stiamo parlando di/di + però come vedete noi non stiamo lavorando sulla
 produzione dell'italiano + quindi quando voi mettetele un po' dove vi + però sarebbe
 sì “essere incinta” o “a breve essere incinti non sarà più un privilegio eh + (delle
 donne)” no?
 S2: poi scusa un'altra domanda
 T: mh mh?
 S2: *s'emploient* è al presente o al passato?
 T: eh + mh è secondo te?
 S2: secondo me + è al passato + però +
 T: come/come sarebbe?
 S2: si sono impegnati (a produrre)
 T: ti sembra che questa cosa qui potrebbe essere ehm + si sono impegnati?
 S2: (no) (xx)
 T: no io ve lo chiedo perché è questo quello che dobbiamo fare cioè creare varie ipotesi
 e vedere come le possiamo verificare no?

S2: cioè sembra una cosa che hanno già fatto penso che poi dopo ne parla anche (xx)
T: eh + ok + andiamo avanti e poi cerchiamo non te lo scordare + andiamo avanti e poi vediamo di/di cioè com/quali/in che stato in questo processo di di ++ sperimentazione +++ allora chi chi vuole leggere un altro pezzettino? ++++ sentitevi liberi 1.10.55

S4: allora i medici + de + l'Accademia di Scienze + Mediche

T: mh-mh

S4: pensano di poter eh + inserire

T: mh-mh

S4: un utero artificiale nell'addome + maschile

T: ok

S4: eh + 400 uomini + si sono già ++ proposti

T: mh-mh

S4: come candidati per + l'esperimento

T: ok + un'altra volta

S4: ehm + i medici dell'Accademia di + Scienze Mediche eh pensano di poter ++ inserire credo &dal dal& contesto

T: &mh-mh&

S4: un utero artificiale nell'addome maschile + 400 uomini si sono già ++ proposti + si sono già fatti avanti

T: mh-mh

S4: come candidati per l'esperimento

T: ok + ci piace? [risate]

[...]

T: perfetto + ma diciamo che visto che hai fatto un'ottima produzione + puoi provare a + a ++ invece di inserire + come si può dire in italiano?

S4: impiantare?

T: impiantare! Diciamolo no? quindi un termine più + più tecnico

S4: e poi questo *porté* non + so quello significa + non riesco ad arrivarci dalla parola in sé però sempre dal contesto + essendoci "candidati"

T: ah-ah=

S4: =dopo + ho pensato che cioè si sono proposti

T: si sono proposti + sì? Siete d'accordo? ++ quindi questo è il significato eh ++++++ va bene ehm + andiamo avanti

Simone: sempre lei o +

T: no + chi vuole + non mi ricordo come ti chiami

Simone: Simone

T: Simone

Simone: eh + le + le mamme + maschio

T: sì ++++++ solo le parole che capisci poi ricostruiamo

Simone: ok ++ potenzialmente + dovranno ++++++ co/ +++++ rispettare le condizioni seguenti

T: ok

Simone: eh ++ desiderare ardentemente un bambino +++++ possedere i propri geni e tratti ereditari

T: ok fino a qua perché poi è tutto lunghissimo quindi fino a qua quindi “ereditari”

T: un'altra volta quindi

Simone: ok le mamme eh + di sesso maschile eh ++ potenzialmente dovranno rispettare le seguenti condizioni + desiderare fortemente un +++ bebè + un bambino

T: mh-mh

Simone: +++ possedere +++ i propri geni e tratti ereditari

T: ok non male + dobbiamo ricostruire ancora il contesto no? + che/di che cosa sta parlando questo articolo?

Simone: sta parlando di (appunto) uomini che possono diventare ++ incinti

T: che + che possono + sì

Simone: che possono rimanere incinta

T: rimanere incint/possono portare in grembo=

Simone: =genera/sì (xx)

T: ok + quindi che che &altro&

Simone: &quindi& adesso sta descrivendo=

T: =quali altre informazioni sono state?

Simone: prima di questo?

T: sì sì

Simone: che l'origine di questo studio insomma che sono scientifici/scienziati cinesi

T: ah ah

Simone: eh +++ il numero di ++ partecipanti alla sperimentazione

T: ah ah

Simone: dove verrà posizionato il bambino (insomma) nell'addome

T: ok + va bene + e quindi ora stai/tu che cosa sta dicendo che

Simone: adesso sta delineando le caratteristiche + ovviamente non tutti possono prendere parte alla sperimentazione

T: perché?

Simone: perché ci sono delle regole da rispettare

T: cioè?

Simone: cioè che io ad esempio non vorrei/non volessi un bambino non potrei partecipare alla sperimentazione

T: e quindi la prima caratteristica &è&

Simone: &ha anche& senso insomma& [risate]

T: eh certo dice e io ora che me ne faccio? [risate]

T: quindi la prima caratteristica? la prima caratteristica?

Simone: è appunto questo forte desiderio di + di diventare madre/padre insomma

T: ok

Simone: e poi ++ ah forse ++ cioè già in possesso ++ di ++ di propri geni e tratti ereditari ossia=

T: =ok

Simone: avere un/un qualcosa di biologico che già +++++

T: va bene allora questo è il/il diciamo sono le cose/le due cose che devi/che devi collegare + quindi torniamo un po' sulla eh questo l'hai detto allora quindi le eh + le mamà + le + maschili insomma

Simone: mh-mh

T: maschio + non so come le dobbiamo chiamare eh=

Sx: =i mammi

T: eh?

Sx: i mammi

T: i mammi eh [risa] chiamiamoli mammi + eh + che cosa? ++ i mammi

Simone: i mammi +++ po/poten/questo qua?

T: sì ++++ questa parola va bene + che cos'è?

Simone: che cos'è la parola?

T: sì

Simone: che genere di parola?

T: no + che/in italiano come la puoi tradurre?

Simone: ah + eh +++ potenzialmente (ma)

T: perché "mente"?

Simone: ah ok potenziali

T: quindi eh + eh dove va?

Simone: i mammi potenz/i potenziali mammi

T: ok + bravo + quindi i potenziali mammi +

Simone: dovranno + rispettare + le condizioni seguenti

T: sì + diciamo che più che sì rispe/rispettare insomma + ci può piacere

Simone: ok

T: le condizioni seguenti + bravo + quindi quali sono le condizioni? + allora devi vedere però che queste condizioni + sono una specie di lista vero?

Simone: sì

T: che sono separate da mh + da cose no? + come sono separate queste condizioni?

Simone: ah + ok ok dal punto e virgola

T: ok + punto e virgola (vabè) allora la prima condizione qual è?

Simone: ah+ desiderare fortemente un bambino che possenga i propri geni e tratti ereditari

T: bravo! Ottimo + va bene + rileggilo l'ultima volta

Simone: ok + i potenziali mammi dovranno rispettare + le seguenti condizioni desiderare fortemente un bambino che possenga i propri geni e tratti ereditari

T: ok + ottimo + siete/vi piace? + ok + allora chi vuole finire? +++ ok anche chi l'ha studiato un pochino ++ anche alle medie!

S5: (vado io)

T: (vai)

S5: versare 20000 + yuan eh ++ la + moneta loro

T: sì + yuan

S5: e (*frais*) non lo so + chiru/ ++ essere una/un carattere coraggioso

T: mh-mh

S5: e avere + una confidenza totale nella scienza + (precisa China Today)

T: ok un'altra volta
S5: versare 20000 eh ++ come si
T: yuan
S5: yuan + in +++ eh (*frais*)
T: quella parola lì che cos'è? ++ l'hai detta prima
S5: eh + *frais* è ++ aggettivo?
T: allora 20000 20000 yuan a che cosa può corrispondere questa
S5: alla somma che loro devono pagare per questa=
T: =ok + quindi come si può chiamare questo?
S5: (12 sec.)
T: va bene non importa quindi ehm + versare + così hai detto?
S5: sì
T: 20000 yuan
S5: sì
T: e abbiamo detto che + corrisponde alla ++
S5: alla cifra che loro devono pagare per fare ++ tutto questo
T: &l'intervento&
S5: &l'intervento&
T: ok + e poi?
S5: essere di un temperamento + di carattere coraggioso
T: mh mh
S5: e avere una confidenza totale nella scienza ++ precisò China Today
T: ok + va bene + ci piace? ++ sì? ++ quindi queste sono le altre due condizioni no?
S5: sì
T: che mh + dubbio hai?
S5: eh +mh + questo=
T: =*frais chirurgicaux*? + perché ti da problemi?
S5: mh + non riesco proprio a rico/a (xx)
T: che a/=
S5: =chirurgico
T: ok chirurgico! + e che vuol dire/a che può s/a che può essere associato eh + *frais*
+++ tu hai già detto che cos'è + cioè questi 20000 sono (del) +
S5: per pagare ++ il tutto
T: ah ah ++++ per pagare in mh + chirurgic/
S5: ++++++ (per pa/) gli stipendi [ride] + non lo so
T: no cos'è/questo me l'hai già detto che questo è &un&
S5: &sì&
T: è una + mh + eh + versamento per + eh ++ mh + per
S5: sì
T: e l'intervento di che tipo è?
S5: chirurgico
T: chirurgico + e quindi queste sono soldi per?
S5: +++ per l'intervento per

T: vabè + ci piace così no? + ci piac/cioè deve versare questi soldi per &l'intervento diciamo&

S5: l'intervento chirurgico

T: però questo + d/diciamo c'è una specificazione che quello che non ti torna e che non ti fa stare tranquilla

S5: [ride] (sì)

T: come si dice in italiano quando uno deve pagare eh +++ mh + chirurgico per esempio + cosa eh lo potresti dire/che cosa potresti dire ad esempio quella cosa chirurgica + devo pagare la cosa chirurgica no? + o non lo dici normalmente quando

S5: l'operazione

T: eh?

S5: l'operazione + no?

T: l'operazione + va bene sì + questo è il significato generale

S5: (l'intervento)

T: mh?

S5: l'intervento

T: ma questo è generale + sì + io dico devo pagare l'intervento chirurgico + però questa è una parola più specifica

S6: (le spese)

T: le spese + le spese chirurgiche no? + è questo ++ questo è un altro tipo di meccanismo eh + che=

S5: il ticket?

T: eh?

S5: il ticket una cosa del genere?

T: sì ma sono le spese in realtà + le spese + come altro si può dire le +

S7: *frais* è proprio spese

T: sì ehm ++ questo noi lo facciamo spesso quando stiamo parlando + eh + non ci viene la parola esatta e diciamo quella cosa/quella cosa lì + quella cosa chirurgica no? + la spesa chirurgica o + quindi è un meccanismo che noi usiamo spesso anche per/per comprendere quindi noi lasciamo un vuoto lì + che non ci crea tanti problemi e + e andiamo avanti ++ ok + volete fare qualche domanda su questo testo? +++ chi non si era confrontato con il francese come lo + come l'ha sentito + cioè qual è la sensazione? + ce la possiamo fare?

Ss: (ce la possiamo fare) [risa] meglio del previsto insomma

T: meglio del previsto! Allora vi dirò che + andrà sempre a peggiorare [risate]

T: no scherzo + sarà sempre/ovviamente vedrete che tutti questi meccanismi diventano sempre più automatici (xx) eh + come ha detto + mh chi è come ha detto + Michela? [...] che alcune parole bisogna impararle ++ per forza + alcune sono + non possiamo sfruttare quello che già sappiamo quindi (le dovete imparare).

Trascrizione 13

Testo: “Pode a ordem com que saímos do ventre materno influenciar a inteligência, o carácter e até o sucesso profissional? Um estudo reacende o debate”

Pag. (Manuale EuRom5): 133

Tranche: C

Anno: 2014

Lingua: portoghese

Codice file: PT_17C_2014

T: ehm è venuta fuori qualche/qualche riflessione interessante su + ehm + la diciamo la corrispondenza fra/fra la grafia e il suono? Voi che/che notate visto che ora diciamo siete più esperti che ehm quali sono gli elementi allora cominciamo da quello che hai detto tu come ti chiami?

S1: io?

T: sì

S1: Andrea

T: ok allora praticamente ehm in una parte + ehm che esattamente ehm

S1: riga 35

T: mh + 35 quindi *são essas interações* insomma una cosa del genere ehm loro non riuscivano a capire questo * são * no? Con ehm con la tilde sopra

Sx: (xx)

T: Ehm e lui ha detto sono no? Sono + e perché/perché l’ha detto/diccelo magari

S1: Secondo me è una sciocchezza però ho pensato a * são Paulo*=

T: mh-mh

S1: di san Paolo si assomigliavano foneticamente +* são * e san insomma=

T: =ok e quindi (xx) e tu allora come potresti dirlo come regola? Potresti tirare fuori una regola da questa cioè effettivamente c’è una regola tu riesci a + esplicitarla?

S1: Beh ++ sia il san ci sta una enne in mezzo che si aggiunge sicuramente=

T: =ah-ah

S1: quindi la esse rimane sempre tale e quale se non c’è la enne

T: ok e che cosa c’è in portoghese?

S1: come?

T: Il portoghese come/come/come è scri/che c’è di particolare?

S1: Forse questo accento circonflesso (xx)

T: ok ok questa/questa che non è esattamente un circonflesso ma è una/è una tilde come quella della *ñ* spagnola no? + che cosa potrebbe indicare? Guardate anche le altre parole che ce l'hanno e vedete se può indicare qualcosa

Ss: (xx)

S1: Tutti quanti ci sta comunque la enne che si inserisce

T: &Ecco&

S2: &il suono&/ il suono corrisponde al suono nasale

T: ecco quindi corrisponde alla enne che dici tu alla enne della scrittura ha un suono nasale nella pronuncia quindi in portoghese viene rappresentata c'è un fenomeno che è diventata la enne è diventata nasale insomma fondamentalmente quindi questa enne che noi abbiamo in tutte queste parole loro ce l'hanno form/sotto un'altra forma=

S2: (xx)

T: e quindi questo eventualmente può aiutare a com/a comprendere=

S2: =anche/anche nei sostantivi?

T: &per esempio?&

S3: &sì vero&

S2: ad esempio non so come si pronuncia alla riga 36 (xx) interazioni penso *interacções* poi c'erano anche altre

S3: anche *treinta*

S2: anche quelle che finiscono in ao *investigação* investigazione

T: ah-ah

S3: sì

S2: quindi succede sia nei verbi cioè sia in quelli che sono verbi sia nei sostantivi

T: &eh certo& certo

S2: &plurali e singolari& poi comunque anche ragioni sociali no? ragioni no? *razões sociais*

S3: tutto quello che finisce in oni, on/oni (xx)

S2: sì esatto

S1: pure *irmão* per esempio

T: i?

S1: *irmão*

T: mh-mh

S2: anche *irmão*

T: anche *irmão* sì esatto

Sx: infatti in spagnolo *hermano*

T: anche lì quindi poi c'è un'altra anche a riga 23

S1: *então*=

T: =ah-ah quindi sono tutte queste/queste nasali quindi questa è una cosa questo un elemento che può essere utile eh ci sono altri elementi che riuscite a vedere in questa diciamo/diciamo corrispondenze mentali che avete scoperto ave/avete visto altre cose?

S2: una riflessione su questa cosa della enne può essere che sia derivato da come erano trascritti spesso i *titulus* dei manoscritti romanzi nelle lingue volgari

S3: è vero

T: allora è una

S2: può essere derivato?=-

T: =allora secondo me ehm è un abito allora la grafia e + la pronuncia sono due cose diverse cioè nel senso che cos'è la scrittura alla fine? È la domanda che dobbiamo farci questa la scrittura è una convenzione ehm che si è affermata soprattutto eh cioè per alcune lingue sono centinaia di anni ma per altre diciamo si è affermata anche recentemente poi è anche una convenzione che si è standardizzata insomma relativamente recentemente ehm quindi l'abitudine di rappresentare una/una enne come dici te che probabilmenteosci gli epigrafi no? Cioè ci sono tutta una serie di scritture anche qui se leggete se voi leggete che ce ne sono migliaia di iscrizioni latine soprattutto mi sembra latino medievale non me lo ricordo più però la enne veniva rappresentata con/con esattamente la stessa cosa quindi probabilmente questa ehm io credo mi sembra di capire che sia stato un po' per risparmiare spazio all'epoca quindi quella enne veniva rappresentata così perché ovviamente cioè avevano una targa in marmo e dovevano cercare di accorciare c'erano altri abbreviazioni no? *Per* per esempio era scritto con una p con un trattino sotto insomma una cosa del genere + quindi + probabilmente eh quando il/la scrittura del/del portoghese si è affermata è/è venuto questo tratto fuori quindi hanno detto qui c'è una nasale qui però è la vocale che è nasale quindi non c'è un/un altro suon/quindi la vocale nasale hanno detto si può rappresentare in questo modo perché noi abbiamo il suono nasale ehm e anche in altri contesti e loro lo rappresentano per esempio intelligenza lo rappresentano in un altro modo qui è un tratto nasale ma viene rappresentato con la ñ invece in certe circostanze viene rappresentato così va bene? Quindi quello che dici te è giustissimo perché comunque è una convenzione della scrittura noi potremmo decidere di scrivere le nostre lingue in un altro modo ci mettiamo tutti d'accordo le leggiamo così diciamo per unificare potremmo decidere però questa del tratto/del tratto/del trattino sopra anche nelle iscrizioni antiche/antiche è molto interessante

S3: perché comunque nel Medioevo c'era pure cioè c'era comunque il dettato quindi tutti i manoscritti avvengono sotto dettato quindi era la trascrizione scritta della parte orale forse per quello

T: &c'è sicuramente c'è&

S3: &ci sono questi segni& perché c'è la trascrizione scritta ehm dei dettati nel Medioevo quindi sì

T: ok ci sono altri mh altri commenti altre osservazioni?

S4: io stavo attenta a quello che diceva lei no?

T: quello che dicevi tu dai diccelo che condividiamo

S4: che/che praticamente quando si studia una lingua ci si concentra sulla grammatica magari nella lettura di un testo cominci ad analizzare la grammatica tralasci magari la parte intuitiva del testo quindi magari non ti butti non ci ragioni sulla parola ti concentri magari sulla forma scritta e non pensi che magari potresti arrivarci da sola senza usare il dizionario

T: certo

S4: cioè potresti sviluppare di più diciamo il metodo intuitivo piuttosto che grammaticale magari capisci che è un verbo guardando la desinenza ma magari potresti capirlo anche soltanto leggendo la frase

T: certo certo cioè in qualche modo questa diciamo questa attività che abbiamo svolto qui vi danno più fiducia nella/nella vostra comprensione poi noi la chiamiamo intuizione nel senso l'intuizione secondo me è un pacchetto che/che + ehm + diciamo in qualche modo include tante cose no? Cioè l'intuizione che cos'è? Anche lui diceva quella di *São Paulo* no? Diceva è un'intuizione però in realtà è un collegamento che facciamo perché abbiamo una serie di conoscenze quindi in realtà l'intuizione è riuscire a collegare due cose che ci sembrano assolutamente + ehm + diverse insomma che non c'entrano niente quindi ehm questo collegamento tu dici io potrei/riesco a leggere senza avere sempre il dizionario accanto perché riesco a intuire in realtà tu sai tante cose e riesci a ricomporre il testo forse la fiducia no? la fiducia che avete in voi stessi no? Quando leggete i testi poi è chiaro bisogna sempre essere sicuri se uno ha bisogno di un dizionario insomma non/non nuoce insomma no? Ok + ci sono altri/altre cose?

S5: io ho notato che si sonorizzano spesso quello che in italiano è per esempio (xx) quella cosa della p troviamo sempre la b *sobre* sopra

T: ah-ah

S5: per esempio anche la sonorizzazione spesso anche con c e g & si nota questa cosa & T: & si sì & questi sono fenomeni diciamo più più ehm che riguardano soprattutto l'area iberica no? e che ne so? Anche ehm la t e la d no? Quindi molte parole con=

S5: =sì magari provo se è magari con d se mi viene in mente con t e vedo se in italiano ha senso in qualche modo o qualcosa di simile se ci posso arrivare se poi magari in quel caso era d o non c'entra niente però a volte aiuta=

T: =brava queste sono strategie vedete che voi vi create il vostro/la vostra batteria di strategie e poi vedete se funziona o meno no? Cioè non si può ovviamente sovraestendere perché non potete dire tutte le volte che c'è una d in italiano è t o una p una b insomma non potete sovraestendere però ci provate come dice lei no? Quindi io ci provo vedo se funziona se non funziona provo in un altro modo quindi sono queste/queste cose va bè allora leggiamo il testo e poi + se ci sono altre cose insomma condividetele che sono/sono molto belle + ehm + abbiamo letto il portoghese questo sì

Sx: sì

T: ok allora volete cominciare voi?

Sx: io?

T: sì

Sx: allora per chi vede il successo come il risultato dello studio e del lavoro forse sarà difficile comprendere la relazione che alcuni investigatori dicono esserci/esistere tra l'intelligenza e l'ordine di nascita=

T: =ah-ah

Sx: continuo?

T: eh ok

Sx: c'è qualcosa tipo + *seja* ho pensato *seja* ho pensato sarà=

T: =sì

Sx: però non so se è giusto insomma

T: sì va bè sarà difficile va bene possiamo

Sx: l'evidenza più recente risiede nel numero realizzato dagli scienziati norvegesi che concludono che i figli primogeniti e quelli che vengono educati come tali dovuto alla morte di un fratello maggiore=

T: =mh-mh

Sx: sono più intelligenti di quelli dei fratelli minori

T: ok

Sx: più vecchi

T: sì

Sx: più giovani

T: non hai avuto diffi/qualche difficoltà?

Sx: no perché sono arrivata a *irmão* da *hermano* spagnolo

T: e *velho*?

Sx: eh dello/degli insomma=

T: =no *velho* dice "irmão mais velho"

Sx: ah va bè *viejo* ho pensato vecchio (xx) sullo spagnolo

T: hai fatto la

Sx: come in spagnolo + pure *noruega* norvegesi

T: sì sì non ti ha creato problemi voi avete fatto solo lo spagnolo?

Sx: no il portoghese

Sx: il portoghese

Sx: posso fare una domanda prima?

T: sì

Sx: la prima riga *para que*/*para quem* io non ho proprio capito che ruolo avesse questa se fosse non so una finale una cioè per chi

T: &ok& [risate]

Sx: in spagnolo *para* è sempre finale però ho pensato visto che qui c'è poi *quem* la cosa che suonava meglio era per chi perché in spagnolo (xx)

T: cioè non hai avuto cioè questo lo hai detto tutto?

T: però però lei/lei conosce lo spagnolo tu lo conosci lo spagnolo? Un po' l'hai studiato però si va può aiutare

Sx: devo fare io?

T: sì [risate]

Sx: qua c'ho il buco ehm figli primogeniti il titolo questo c'ho il buco ehm l'interesse per le/le /la relazio/ per le relazioni tra l'ordine di nascita e lo/lo sviluppo intellettuale e altri fattori come + come ++ il successo professionale ehm + non è ancora non è oddio + no *agora* significava o/ora

T: sì

Sx: non è + ora=

T: =però collega/collega questo al/al tema a quello che sta dicendo=

Sx: =sì

Sx: cioè l'interesse una cosa l'interesse/l'interesse per la relazione tra l'ordine di nascita e mh + e lo sviluppo intellettuale e altri fattori come/come + il successo professionali/professionale non è anco ehm non è ora

T: manca la preposizione

Sx: eh de (xx)
T: quindi non è +++ è come in italiano
Sx: non è di=
T: =di + ora
Sx: ah
T: che vuol dire?
Sx: non è di ora insomma [risate]
Sx: suonava male
Sx: no suona male non è di ora
T: cioè (xx) suonava male però è questo è questo + + +l'interesse
Sx: non è di ora
T: l'interesse
Sx: un sinonimo di ora
Sx: è un sinonimo di ora
T: è un sinonimo di ora
Sx: perché io cioè da/dallo spagnolo *ahora* quindi &non mi viene altro con&(xx)&
T: &però allora& state attenti alla lettura che sta dicendo questo/questo pezzo qui?
Sx: cioè che la relazione tra l'ordine
T: l'interesse
Sx: l'interesse per la relazione tra l'ordine di nascita e lo sviluppo intell cioè i fattori intellettuali eccetera ehm come il successo professionale
T: ok lascia il successo professionale lascialo perché è un inciso lascialo da parte un attimo
Sx: cioè non è
T: di non è di ora
Sx: non è di eh suona male!
T: allora/allora togliamo un po' di roba allora l'interesse per la relazione quindi questo interesse no? Diciamo l'interesse di che tipo?
Sx: ecco eh l'interesse scientifico
T: scientifico questo interesse scientifico
Sx: quindi eh non è di ora che vuol dire?
Sx: secondo me se legge la frase di dopo capisce
Sx: no ma è ho capito il senso è che non troppo la grammatica (xx)
T: allora andiamo avanti
Sx: è il pezzo dopo sì
SS: (xx)
Sx: va bè ehm già nel 1874 lo scienziato britannico Francis Galton considerando/ considerato ehm il padre della psicologia differenziale assicurava che gli uomini che detengono le carriere di maggior rilevanza erano con frequenza i figli primogeniti
T: ok
Sx: fino a qua
T: ok fino a qua quindi che vuol dire questo non è di ora?
Sx: qui mi suona male
T: l'interesse scientifico

Sx: eh cioè non è odierno non è di ora=
T: =e quindi che vuol dire che non è di ora?
Sx: non ci arrivo + sono tarda
T: non ti preoccupare/non ti preoccupare (xx)
Sx: eh no non mi viene non è di ora non mi/non mi suona un sinonimo giusto
T: ok un sinonimo di ora
Sx: attuale
T: odierno
Sx: odierno attuale
T: che vuol dire che non è di che questo interesse scientifico non è
Sx: cioè che non è nato oggi che già
T: ah brava [risate]
Sx: va bene posso pure andarmene
T: ok no ti lascio in pace + allora voi eravate/eravate arrivati al/al ti/al sottoti/ questo titoletto insomma eh ce lo dite?
Sx: ma questo nero?
T: sì questo
Sx: i genitori si aspettano di più dai primogeniti
T: ok ci raccontate qual è stato il vostro percorso che era un po'
S: all'inizio era i paesi aspettano di più dei primogeniti
Ss: (xx)
T: i paesi aspettano di più [risata]
Ss: &(xx)&
T: allora poi lui aveva capito più avanti/aveva capito che dove dice *pai* aveva capito che era padri e non aveva avuto problemi
Sx: io avevo pensato che fosse plurale (xx) i padri=
T: ah-ah
Sx: però non c'era l'articolo quindi mi sembrava strano che i genitori alla fine quindi i genitori (xx) è riflessivo quindi i genitori si aspettavano di più
T: comunque questa cosa degli articoli vedete che è un po' cioè gli articoli sono una cosa strana cioè non (xx) in alcune lingue sono molto presenti in altre lingue romanze
no
Sx: (xx) c'era per esempio quella *o* che era il
T: sì sì
Sx: il fatto di non trovarlo qui poteva risultare un po' &(xx)&
T: &era& era un po' strano certo però diciamo che qui bisognava fidarsi un po' di/del resto no? Delle parole piene insomma che/che c'erano ok vai avanti eh lei era arrivata fino alla 17
Sx: ehm in un altro studio pubblicato quasi un secolo più tardi nel 1973 sulla rivista *Science* ehm + i ricercatori olandesi + ehm + analizzarono + 400 compatrioti del secolo mascolino
T: che vuol dire del secolo mascolino?
Sx: del *século* dice pure prima no? quindi per forza secolo credo
Sx: dove?

T: mi spieghi come fa un secolo mascolino? [risate]
 Sx: cioè lei mi ha/mi ha suggerito sesso/sesso mascolino
 T: perché no? Va bè
 Sx: ma perché ++ perché coincide con la parola secolo quindi (xx)
 T: però tu insomma fregatene [risate]
 Sx: quindi del sesso maschile=
 T: =ah-ah
 Sx: ehm hanno concluso che i fratelli ehm maggiori erano più intelligenti dei/di quelli minori
 T: mh-mh
 Sx: ehm quello che era certo cioè ciò che è certo è che ciò che sta dietro quelle differenze + era quindi un grande mistero
 T: un grande mistero ok
 Sx: un grande mistero
 T: ehm volete continuare voi dietro voi?
 Sx: no volevo chiedere
 T: sì
 Sx: *século* è un sinonimo di *sexo*
 T: Sì io mi ricordo che anche io mi ero soffermato quando stavo lavorando sul + sul + sul glossario su queste/questo aiuto perché in al/altri casi dicono anche sesso *sexo*, come una *criança* quindi evidentemente è un/è un sinonimo in qualche modo cioè non mi sembra che qui sia plausibile un'altra
 S: forse genere + genere maschile
 T: una forma di genere o
 Ss: (xx)
 T: certo potrebbe essere però ehm anche sul vocabolario c'è scritto insomma quindi c'è/è un sinonimo ok ehm
 Sx: una domanda *irmãos* come hai fatto a capire hai letto oppure io non ci sarei arrivata
 Sx: no ci sono arrivato dallo spagnolo *hermanos*
 Sx: ok
 Sx: i risultati del lavoro norvegese + mettono da parte=
 T: =ah-ah
 Sx: l'ipotesi di + da attribuire alla biologia prenatale=
 T: =bravo
 Sx: *seja* è *ser* *será* dallo spagnolo + sarà ehm (xx) saranno
 T: *ou seja*
 Sx: fattori gestazionali della gestazione a spiegare queste differenze
 T: ok un'altra volta
 Sx: i risultati della ricerca norvegese del lavoro norvegese ++ mettono da parte l'ipotesi da attribuire alla biologia prenatale + saranno fattori gestazionali a spiega/spiegare le differenze
 T: ok in questo caso non è il futuro secondo me non ci sta bene
 Sx: no

T: come potrebbe essere cioè è fra due virgole ++ sono dici tu=
Sx: =vale a dire
T: vale a dire bravo vale a dire=
Sx: =vale a dire
T: ossia sarebbe più simile all'italiano però vale a dire è perfetto
Sx: (xx)
T : ok *ao invés*?
Sx: invece ++ sostengono che i livelli più elevati del QI di/dei primogeniti e di quelli che sono trattati come tali ++ hanno a che vede/ hanno a che vedere con più con ragioni sociali nelle dinamiche familiari
T: ok + ok bene ehm avete qualche domanda qualche commento da fare fino a qui? + ok volete andare avanti voi?
Sx: allora lo studio ehm risalta qui *o papel* non l'ho capito quindi mi sembra più carta (xx) *destaca* l'avevo capito mentre *papel* l'ho dovuto guardare dal libro
T: ah-ah
Sx: e quindi il ruolo quindi la ricerca risalta il ruolo delle aspettative dei padri nello sviluppo intellettuale dei figli
T: ok de/dei padri?
Sx: dei genitori
T: dei genitori
Sx: dal più vecchio cioè dal più va bè dal primogenito insomma i genitori si aspettano che aiuti a prendersi cura dei più giovani e dia una mano nelle faccende domestiche=
T: =ah-ah
Sx: faccende che contribuirebbero al rinforzo della sua ehm responsabilità, disciplina e *leadership*
T: ok ok ++ problemi? Difficoltà? Oltre al *papel*?
Sx: *papel* e + e anche *cuidar* riga 33 io pensavo guidare cioè nel senso prendersi la guida dei più giovani (xx)
T: chi/chi/chi/chi non ha guardato *papel*? Allora *papel* chi l'ha capito senza guardare il/gli aiuti?
Sx: io l'ho trovato sul dialogo della/del (xx) un dialogo in un dialogo
T: l'hai sentito e hai capito che era
Sx: mi è venuto carta poi sono andata a vedere era ruolo mi sono ricordata
T: ok quindi ci sono alcuni elementi &(xx)&
Ss: &(xx)&
Sx: è vero
S: invece papel avevo pensato protocollo perché siccome era una ricerca mi era venuto (xx)
Sx: ma in spagnolo *papel* vuol dire anche ruolo?
T: ruolo sì però allora però la cosa che a volte può tradire è complicata è che le parole a volte hanno accezioni diverse accezioni quindi uno dice va bè allora io come carta lo conosco ma nell'altra accezione no quindi dipende anche dal livello di conoscenza di una lingua no? Però non è scontato volete andare avanti voi?
Sx: sono queste interazioni familiari ehm ehm incoraggiate dai genitori

T: =ah-ah
Sx: che aiutano a modellare il carattere del primogenito e a prepararlo avevo pensato da subito=
T: =ah-ah
Sx: dal principio dall'inizio=
T: =sì
Sx: eh per le sfide dell'età adulta
T: ah-ah
Sx: il quoziente intellettivo non misura niente
T: sì
Sx: una delle principali delle sue + critiche principali riguarda l'uso del quoziente di intelligenza come misura dell'intelligenza di una persona + un fatto contraddetto dagli studi sull'intelligenza emozionale portati a termine
T: ok contraddetto?
Sx: mah io l'ho tradotto così per dargli senso in italiano un fatto controverso ++ per dire un fatto controverso dagli studi quindi un fatto annullato dagli studi
T: mmm
Sx: ma probabilmente la traduzione letterale è controverso
T: voi/voi che ne pensate? Fatto controverso
Sx: io lascio controverso
T: controverso?
Sx: controverso per me
T: voi che pensate controverso va bene? Però lui dice controverso ehm
Sx: fatto controverso è aggettivo fatto controverso dagli studi=
T: =ok che cos'è controverso? In realtà che cos'è controverso? + Cioè qual è la differenza tra controverso e contra/contraddetto?
Sx: controverso definisce un (xx) è una qualità del fatto che controverso che c'è/c'è dibattito su quel fatto + contra/contraddetto invece=
T: =che è stato annullato quindi secondo me è più controverso cioè nel senso che mette in discussione ma non è che è stato dimostrato no? un po' questa secondo me è la differenza
Sx: (xx)
T: ok altre questioni altre dimmi
Sx: *moldar* com'era?
T: come l'avevi? +++ eh
Sx: *Moldar*? Eh modellare simile
T: mh-mh
Sx: in spagnolo come si dice non mi ricordo
T: sì, *moldear* si dice
Sx: a formare
Sx: a plasmare
Sx: &a plasmare&
T: &a plasmare& a plasmare vedete anche un'altra cosa interessante come ehm diciamo che questo riguarda soprattutto l'ambito della traduzione chi si occupa della

traduzione cioè a noi quello che ci interessa è comprendere no? Poi non ci soffermiamo molto effettivamente sulla tranne in questi casi no? su quello che viene prodotto ehm diciamo sulla forma perché questo è tutto un altro paio di maniche cioè riuscire a/a/a/a diciamo a comporre un buon testo ehm a partire da quello che leggiamo ci si potrebbe soffermare perché a volte non abbiamo ehm le parole magari non abbiamo nemmeno i concetti che vengono trasmessi quindi noi ci accontentiamo qui di/di ehm di generare quello che può essere però tutto un altro lavoro è/è quello di effettivamente tradurre questo lo dico perché magari i traduttori se la possono prendere perché dicono sì io ho studiato tutta una vita poi in realtà la vera differenza è la focalizzazione sul prodotto no? Cioè il prodotto che viene fuori in una traduzione in lingua italiana deve essere ehm inappuntabile no? mentre noi facendo questo protocollo commentiamo magari i tempi lo lasciamo un po' così alcune cose tutto sommato facciamo veramente un buon/abbiamo un buon livello di comprensione però diciamo secondo me è utile almeno questo è il mio punto di vista no? Cioè chi si occupa di studi di traduzione fa una cosa certo questo è una pa/un punto di partenza secondo me allora vi faccio vedere/vi faccio ascoltare lo spagnolo che sicuramente sarà (xx).

Trascrizione 14

Testo: “El tigre agoniza en India. La población del felino ha caído un 60% en cinco años”

Pag. (Manuale EuRom5): 204

Tranche: C

Anno: 2014

Lingua: spagnolo

Codice file: ES_17C_2014

T: cominciamo a leggere volete cominciare voi?

S1: solo 1.411 tigri rimangono in tutta l'India meno del 40 per cento delle 3.462 che c'erano cinque anni fa secondo l'ultimo censimento del governo di quel Paese

T: mh-mh

S1: ehm il numero + è peggio di quello delle predizioni più pessimiste=

T: =mh-mh

S1: ehm una situazione + più disperata/sommamente disperata sommamente disperata è brutta + incredibilmente disperata=

T: =ah-ah

S1: nelle parole del direttore esecutivo di Greenpeace in India Ananth Padmanabhan

T: mh-mh

S1: con cui sono d'accordo tutti gli ambientalisti=

T: =perfetto ++ volete andare avanti voi? Ehm

S2: ehm allora + informa +++ ehm le condizioni dei/delle tigri=

T: =mh-mh

S2: predatori +e predatrici ++ e questo *presas* non lo so in India che il governo + pubblicò in questa settimana=

T: =mh-mh

S2: assicura che i felini ++++++++ in pericolo di estinzione=

T: =sì

S2: sono ehm +++++ non so ++ e la perdita della su/della sua + del suo habitat=

T: =ah-ah

S2: e con questo/e con questi i suoi alimenti

T: ok + allora torniamo all'inizio vedi che al/ah dice *el informe* e poi graficamente che cosa vedi? +++++ Quello che segue graficamente com'è/ com'è presentato?

S2: penso che c'è qualcuno che/che +che informa + qualcuno che parla

T: ecco no ehm *Condición de los tigres, predadores y presas en India* com'è graficamente? Com'è rispetto al resto del testo? +++ È scritto diverso come? ++++++ Cioè è in grassetto + è normale

S2: in corsivo=

T: =in corsivo ok ++ questo corsivo che cosa indica normalmente quando c'è scritto in un testo così? Cioè corsivo di solito indica una cosa ++ nei testi così

S2: mette in risalto

T: ok mette in risalto perché in realtà questo quindi dice *el informe* mmm + che tu hai detto il governo poi c'è un verbo

S2: (xx)

T: ah-ah quindi questa cosa questo *informe* è relativo a questo *publico*

Ss: (xx)

S2: è il titolo del=

T: =brava! Quindi leggi un'altra volta

S2: informa condizioni dei tigri predatori e +++ *presas* non lo so=

T: =quindi preda/tu hai detto predatori e insieme ai predatori normalmente ci sono ++++++ cioè un predatore per essere predatore ha bisogno di?

S2: di una preda=

T: =di una preda brava quindi queste *presas* sono le prede quindi condizioni delle tigri

S2: delle prede in India

T: ok

S2: che il governo + ha pubblicato questa settimana=

T: =brava

S2: sembra che i felini=

T: =*asegura*

S2: assicura che i felini in pericolo + di estinzione + sono

T. di estinzione ok tu hai detto per la perdita del suo habitat cioè quindi sono in pericolo per due motivi + per quali?

S2: ehm

T: *caza furtiva y* perdita *del habitat* *pérdida*

S2: perdita dell'habitat=

T: =ok questo + l'hai detto quindi e la *caza furtiva* che sarà? ++ Cioè normalmente che cosa succede con cioè perché sono minacciati i ehm gli animali normalmente? Eh insomma in genere gli animali

S2: forse la caccia=

T: =caccia ok + quindi *los felinos" in pericolo di estinzione

S2: per la caccia e per + la perdita del suo + ambiente=

T: =ah-ah

S2: e con questo i suoi=

T: =e con questo i suoi alimenti brava ok *están amenazados* + che vuol dire *están amenazados*? Hai detto quasi tutto *están amenazados*?

S2: eh (xx)

T: *amenazados* è un po' simile allo spagnolo

Sx: è spagnolo [risate]

T: scusa + sì è una lingua che mi sembra di conoscere ++++ ok però hai detto fondamentalmente che sono ehm in pericolo di estinzione per la caccia com'è questa caccia? +++++ La caccia sì diciamo la caccia e la perdita del/dell'habitat e con questo i suoi alimenti ok ++ io direi che possiamo/possiamo lasciare così sì ok chi ehm vuole andare avanti? Ah all'inizio *Condición de los tigres* che cos'è? + Cioè questa cosa *Condición de los tigres y predadores y* e prede in India

Sx: rapporto

T: rapporto sì ha detto rapporto andate avanti voi?

S3: da + da dove?

T: eh

S3: il numero di=

T: =il numero

S3: il numero di esemplari si è ridotto bruscamente in tutto il subcontinente eccetto nello stato di Tamil Nadu del sud dove è aumentato da 60 a 76

T: ok

S3: nonostante tutto c'è tuttavia speranza ha assicurato ai *media* l'incarico del progetto tigre Rajesh Gopal + però non sembra facile negli ultimi anni il governo ha lanciato vari piani/vari progetti per proteggere l'animale lo stabilimento di 23 riserve e un tipo di vigilanti speciali infatti=

T: =mh-mh

S3: che si prendono cura di loro + però la diminuzione drastica del numero di animali non si è fermata

T: sembra + ottimo chi + chi/chi/chi vuole andare avanti poi?

S4: ehm la protezione unicamente fisica delle tigri=

T: =mh-mh

S4: è una visione molto stretta in termini di conservazione dice lo specialista di Greenpeace il pericolo di + scomparsa di questo felino + è solo un sintomo di quello che sta accadendo nel Paese=

T: =mh-mh

S4: si sta sacrificando la natura eh in *aras*? Ehm a favore della crescita economica

T: ah-ah perfetto

S4: ehm per gli ecologisti la perdita dell'habitat è la causa principale della scomparsa della tigre=

T: =ok fino a qua lasciamo qualche ++ brano ehm volete andare avanti

S4: solo una domanda

T: ok

S4: *en aras*

T: ah-ah

S4: ci sono arrivata a favore

T: ah-ah

S4: però ho pensato si sta sacrificando qualcosa nelle aree di crescita economica (xx) quindi si sacrifica qualcosa per qualcos'altro quindi

T: vedete che in quel caso ehm la collocazione vi aiuta a capire + certo tu hai pensato area perché

S4: (xx) economico

T: però si sacrifica normalmente a favore sì cioè nel senso questa/questa collocazione ha aiutato insomma +++ ok ehm voi ok

S5: Allora in India il Paese che + che ha il 40 per cento di popolazione mondiale di tigri concentrata nel sud est asiatico ehm + l'area boschiva si è ridotta di 728 chilometri quadrati negli ultimi anni ehm + ehm per colpa dell'industrializzazione e la costruzione di dighe=

T: =mh-mh

S5: e dell'effetto dello tsunami

T: ok dighe come l'hai capito?

S5: dagli aiuti [risate]

T: perché qui ci poteva essere una/una va bè una (xx)

S5: va bè però a senso si capisce

Ss: (xx)

T: cioè non poteva essere la costruzione di prese

Ss: (xx)

T: però c'avete/avete avuto qualche difficoltà?

Sx: sì magari costruzione abbiamo pensato costruzione (xx) volesse dire qualcos'altro piuttosto che (xx) che già avevamo trovato invece è quello che (xx)

T: certo + certo + beh è interessante questa cosa + ehm ++ in fondo?

S6: allora ehm la caccia furtiva è il bracconaggio=

T: =sì

S6: delle tigri rende il problema ehm ancora più grave

T: sì + sì sì

S6: nel mercato nero internazionale + ehm le sue pelli hanno un prezzo all'asta superiore ai 30.000 euro

T: sì

S6: eh eh questo non c'ero arrivato (xx)

T: ah ok

S6: le sue ossa/anche le sue ossa sono molto costose +++ eh non so se è apprezzate=

T: =apprezzate va benissimo

S6: ah sì in Asia per produrre ehm medicine tradizionali

T: bene bene molto bene vedete come *caza furtiva* + è diventata bracconaggio perché questo è + lì è molto chiaro cioè ti fa (xx) perché la parola è simile ma in italiano c'è una + diciamo una parola specifica + che non è

Sx: può essere anche caccia di frode

T: caccia?

Sx: caccia di frode + io *furtiva* l'ho tradotta così però

T: ah ok/ok questa è la prima volta che/che viene tradotto così normalmente + il processo è caccia furtiva poi bracconaggio qualcuno + invece caccia di frodo nessuno insomma

Sx: (xx)

T: sì certo + ok
Sx: *hasta* ha qualcosa a che fare con *hasta luego* (xx)
T: sono esattamente la stessa cosa sì quindi in questo caso che vuol dire?
Sx: lui ha detto il prezzo di asta
T: ah no scusate [risate] pensavo diceva in qualche parte asta prezzo di asta
Ss: (xx)
T: ah però ah c'è un errore forse + non me lo ricordo deve confermare però mi sembra che sia sono confuso [risate] mi sembra che sia senza la acca non me lo ricordo + quindi in questo caso sarebbe che sarebbe? Prezzo di
Sx: di partenza
T: di di
Sx: di partenza
T: no come si dice? In italiano + si fanno le + &aste&
Ss: &aste&
Sx: però in spagnolo + non è così
T: a me sembra che ci sia un errore qui + cioè ora che lo dici mi sembra che si scriva senza la acca e questo è colpa mia perché io ho curato la parte spagnola [risate] quindi non lo dite a nessuno cancellate tutto quello che [risate]
Sx: può essere fino a 30.000 euro?
T: ah oppure/oppure
Sx: cioè che non sia un errore
T: di fine di fino un prezzo di fino a *hasta más de/de* *tienen un precio de hasta más de* no no secondo me non è una costruzione normale
Sx: cioè in spagnolo come si dice fino a un massimo di 30.000 euro?
T: *hasta/hasta un máximo de*
Sx: *máximo* quindi è sbagliato
Sx: eh sì
T: qui c'è un errore [risate] + secondo me il prezzo di asta perché probabilmente quando/quando è stato riletto le bozze sono state corrette abbiamo pensato/abbiamo fatto questa associazione invece c'è qualcosa in più.

Trascrizione 15

Testo: “Un aviador alemany reconeix haver abatut l’avió de Saint-Exupéry”

Pag. (Manuale EuRom5): 265

Tranche: C

Anno: 2014

Lingua: catalano

Codice file: CAT_15C_2014

T: allora cominciamo dal/dal catalano + quindi chi non/chi non ce l’aveva/chi non l’aveva può cercarlo a pagina due/ducentosessantacinque +++ (xx) ++++++++
ok/ok facciamo/facciamo un ordine per coppie cominciamo da (xx)

S1: il tedesco ah no prima il titolo ehm un pilota tedesco riconosce di aver abbattuto l’aereo di Saint-Exupery=

T: =mh-mh

S1: il tedesco Horst Rippert di 88 anni ha riconosciuto di essere l’autore del tiro che ha abbattuto l’aereo ehm + guidato dal letterato francese e autore del Piccolo principe, Antoine de Saint-Exupery + ehm nel 1944 e il cadavere del quale non è mai stato trovato=

T: =ok ehm andate avanti voi ehm I/Ilaria

S2: l’uomo che ha dichiarato al giornale *la pro/la provence*=

T: = mh-mh

S2: che pubblica + il finale di questa incognita=

T: ah-ah

S2: grazie al ++ ehm non lo so *d’investigació* grazie all’investigazione che ha portato a *término* ehm + che + che hanno portato a *término* due francesi un *submarinista* e un si dice *submarinista*? [risate]

T: però/però ho capito che cosa + [risate] come lo diresti in italiano?

Sx: pilota di sottomarino

Sx: un pilota del sottomarino

T: penso/penso non ci sia una parola

Ss: (xx)

T: (xx)

S2: e un esperto in ricerca d’aerei mh perd/persi

Sx: dispersi

S2: dispersi nella guerra=

T: =ok benissimo poi?

S3: Saint-Exupery ehm è partito il 21 luglio del 1944 dalla sua base all'iso/sull'isola di Corsica eh per fare una missione di ++ ricognizione? Non so se esiste ricognizione=

T: =sì

S3: cioè mi viene riconoscimento però=

T: =sì ma ricognizione va benissimo=

S3: =a bordo di un aereo *Lightning P38* però non è mai tornato

T: ok ehm vi/vi + vi chiedo solo una cosa *enlairar* ++ deve essere

S3: a intuito?

T: eh + cioè non

S3: cioè che cosa deve aver fatto?=
T: = eh

S3: è partito [risate] (xx) non è più tornato

Sx: infatti però c'è air è decollato

T: infatti poteva essere sì però

Sx: *enlair* cioè è andato nell'aria decollato

T: ecco questo è un altro tipo di/di/di/di ragionamento lui ha fatto diciamo dal punto di vista morfologico quindi ha/ha visto che c'erano no? Delle/delle particelle ok e poi?

S4: nel 1998 un pescatore ehm aveva trovato tra le sue ehm + un bracciale che ehm apparteneva all'autore del Piccolo principe e ehm sei anni più tardi eh si sono trovati i resti del/dell'aereo ehm di fronte alle coste di Marsiglia però non si era mai chiarito il caso=

T: =ok come hai capito *polsera*?

S4: eh ho pensato che + polso (xx) poteva essere bracciale (xx)

T: quindi ti è sembrato automatico ok

S4: (xx) bracciale

T: ok qui?

S5: no [risate] questa è una frase vuota [risate]

S5: eh ++ va bè tutta la frase 19 la lascio vuota intera

T: va bene &allora&

S5: &(xx)&

T: allora voi (xx) voi ce l'avete? Ce l'avete? Ok poi passiamo

S6: (xx) sono stato io=

T: =sono stato io sì

S6: (xx) *ser* è il verbo essere (xx) pure dopo (xx)

S6: sono stato io ah sì poi è intervenuto pesantemente (xx) qualcosa come se avesse picchiato invece no deve smettere di cercare

T: perché avevi pensato?

S6: perché *buscar* [risate] invece è cercare quindi ++ eh sono stato io ad abbattere

T: eh come/come hai capito che era cercare non ho &capito&?

S6: &lui& me l'ha detto

T: Ah lui te l'ha detto? A te t'ha suggerito lui?

S6: (xx) *buscar* non è prendere

T: tu lo sapevi perché sai lo spagnolo?

S6: no perché dal contesto ho capito che non poteva essere buscare [risate]
T: (xx) non poteva essere buscare
S6: e *va dir* ehm ha detto Rippert quando è stato localizzato dagli investigatori francesi secondo il giornale
T: ok va bene quindi l'avete fatta una parte difficile complicata
S7: eh +++ un attimo solo ehm settimane fa ehm che il pilota tedesco stava ah erano settimane che il pilota tedesco stava in servizio nel ehm nella costa sud della Francia quando la mattina del 31 luglio del '44 ehm va + ide/identifica un *Lightning 38* eh ha identificato pure un *Lightning 38* e ++ si dirige contro l'aereo
T: ah-ah
S7: eh secondo la relazione che ha fatto Ripper ha seguito + ehm l'aereo francese e ha ehm e ha sparato diversi colpi? Dopo + va a vedere chi c'era sulla ++ sull'aereo [risata]
T: dopo?
S7: ehm va a vedere chi era sopra l'aereo + chi c'era sull'aereo
T: (xx) sicura? + Ti &piace&?
S7: &non lo so& +++++ mh non saprei=
T: =no non sapresti
S7: mi è venuto ma
T: ehm allora che è successo? Allora raccontami che/che è &successo& in questo
S7: &(xx)&
T: raccontami in generale questo pezzettino (xx) per recuperare
S7: il tedesco ha praticamente visto questo aereo e gli è andato incontro per sparargli diversi colpi dopodiché sarebbe andato a vedere chi/che ha abbattuto
T: ok
S7: solo che andando poi avanti &insomma&
T: &ok quindi& il tedesco era su un altro aereo?
S7: il tedesco era su un altro aereo e ha sparato a quello del francese
T: ok allora ++ ehm
S7: non ho capito?
T: che ne pensate voi?
Sx: l'ultima frase non=
T: =non/non torna
S7: (xx) acque tipo
T: ah acque allora volevo farti/volevo farti arrivare a (xx) quindi acque quindi e dopo?
Sx: ha visto cioè sempre l'ha visto sulle acque cioè che insomma lo aveva abbattuto ho capito che
S7: voleva vedere che c'era sulle acque
T: che non che c'era è simile +++++ va bè (xx)
S7: chi giaceva sulle acque
T: diciamo che fondamentalmente l'ha abbattuto che no? che è successo questo ++ però allora io vorrei tornare allora io forse mi sono perso (xx) eh chi racconta un'altra volta la storia? Ora non lo chiedo a te per evitare di/di accanirmi chi me/mi racconta de la storia di come sono avvenuti i fatti?
S7: ma quelli che hanno ascoltato soltanto o quelli che hanno letto già?

T: chi ha/se la sente

Sx: in pratica è successo questo che durante uno scontro (xx) è stato abbattuto l'aereo del/dello scrittore del Piccolo principe ma non si sapeva chi fosse responsabile=

T: =ecco ah-ah

Sx: quindi hanno fatto un'indagine=

T: ah-ah

Sx: e si sono accorti che il responsabile è questo tedesco che non stava sull'aereo a quanto ho capito ma stava sulla costa=

T: =ecco (xx) sulla costa=

Sx: =che sparato all'aereo e l'ha abbattuto=

T: =ok=

Sx: =e si è preso la responsabilità dopo che gli investiga/investigatori lo hanno rintracciato penso

T: fondamentalmente è questo il dubbio che/che il dubbio atroce (xx) perché prima era su un altro aereo qui non c'è scritto cioè uno se lo può immaginare (xx) però non c'è scritto che era dice invece ehm ++ stava in &servizio sulla costa&

Sx: in &servizio sulla costa& (xx)

T: no però va bene tornare a/a/al senso globale e poi riuscire a ok allora l'ultimo pezzettino quindi lui era in servizio sulla costa quindi che cosa è successo/che cosa è successo? Ha detto dopo

Sx: devo?=
T: =sì l'ultima/l'ultima + rigo 28

S8: eh ah quindi praticamente lui l'ha sparato quindi l'aereo (xx) è caduto in acqua e quindi lui voleva vedere chi c'era nell'acqua=

T: =ok e quindi lui dice dopo ha visto

S8: ehm + dopo ha visto cosa giaceva sull'acqua penso=

T: =ok non è giaceva

S8: galleggiava forse non lo so=

T: =allora chi vuole dare una mano giusto per

Sx: cadere

Sx: cadere=

T: =cadere è cadere e questa parola così scritta sembra un po' diversa quindi non si riko/ però sì nel senso &è simile&/è simile all'italiano

Sx: &come si pronuncia&?

Sx: no forse la pronuncia ci poteva aiutare=

T: =ecco forse la pronuncia cheia

Sx: eh &caduto& è?

T: &cheia& (xx)

Sx: Caduto è?

T: quindi dopo che lui l'ha visto + che cadeva no? Sulle acque

Sx: ah io avevo pensato che c'entrasse qualcosa con *quedar* ma evidentemente no

T: no non *quedaba*=

Sx: =non *quedaba*

T: ok allora un'altra ehm + in fondo

Sx: io per esempio se uno se legge il titolo un pilota tedesco pensa che stava sull'aereo quello (xx)

T: ecco questo è interessante perché questo la/la/il titolo guida molto la/la/la comprensione cioè per questo io vi chiedo voglio/voglio sapere che cosa avete capito da questo=

Sx: =dice in servizio uno pensa che sta facendo il pilota cioè

Ss: (xx)

Sx: però non è scontato

Sx: era su un aereo per forza

T: quindi era su un altro aereo dici tu e pensi che lo segue

Sx: alla riga 26 no? Dice che l'ha identificato e poi cioè &(xx)& come se dice che va verso l'apparecchio ma com'è che da terra (xx)

Sx: &(xx)&

T: (xx)

Ss: (xx)

Sx: cioè prende la mira=

T: =prende la mira potrebbe essere ++ cioè qui dice esattamente che gli ha/gli ha rivolto lo scontro a fuoco verso la/l'apparecchio (xx)

Sx: ma come fanno ad avere una base nel sud della Francia nel senso qui stiamo parlando di un aereo francese abbattuto=

T: =questo è &bellissimo&

Sx: &il pilota& è tedesco quindi effettivamente lui presta servizio nel sud della Francia però è molto improbabile che da terra abbatta un aereo francese=

T: =ma potrebbe essere una base + potrebbe essere una base

Ss: &(xx)&

Sx: la Francia era occupata + &la Francia era occupata&

T: ok però lo vedi che non è/lo vedi che non è &(xx)&

Sx: &la Francia era occupata nel '44&

T: mi sono perso anch'io perché lei lo ha detto con una sicurezza tale che forse/forse non/non/non l'avevo capito io può darsi &effettivamente&

Sx: &(xx)& perché io lo evitavo [risate]

T: quindi effettivamente (xx) secondo me (xx) secondo me lui è sulla co/effettivamente sulla costa però non andiamo a indagare insomma (xx)

Sx: un pilota

T: eh?

Sx: un pilota non spara con l'artiglieria

T: un pilota cioè?

Sx: un pilota di aerei dice pilota tedesco

T: ah-ah

Sx: un pilota (xx)

T: un pilota mi chiedi che ci fa un pilota (xx)?

Sx: un pilota con il cannone + a terra

Ss: (xx)

Sx: sì ma non lo mettono il pilota mica (xx) lo mettono in guerra nell'esercito

Sx: effettivamente c'è il verso dirigersi che non mi sembra proprio che sta a terra=
T: =può essere rivolgere può essere che + anche in spagnolo *dirigir* vuol dire rivolgere qualcosa quindi potrebbe/potrebbe essere che ha/ha rivolto la mitragliatrice contro il da terra insomma mi sembra possibile però non mi sembra che ci siano evidenze testuali quindi ok finiamolo e poi i compiti per andare in vacanza con esercizi + ehm poi?
S9: un lettore appassionato
T: sì
S9: è stato dopo che ho saputo che era Saint-Exupéry=
T: =ah-ah
S9: Io speravo che non fosse lui perché nella nostra gioventù tutti abbiamo letto i suoi libri e lo adoravamo ha spiegato tipo l'ottantenne Rippert che dopo la Seconda Guerra Mondiale è diventato + penso giornalista=
T: =ah-ah
S9: della catena di televisione ZDF=
T: =ok=
S9: =il Piccolo principe è uno dei libri più venduti al mondo ed è stato tradotto a più/in più di cento lingue
T: ok
S9: (xx) avevo capito che (xx) [risate]
T: ma
Ss: (xx)
T: certo.

Trascrizione 16

Testo: “L’identité de la Joconde enfin établie. Un manuscrit de 1503 découvert à Heidelberg permet d’écarter les thèses fantaisistes accréditées au fil des siècles”

Pag. (Manuale EuRom5): 435

Tranche: C

Anno: 2014

Lingua: francese

Codice file: FR_20C_2014

T: ok + allora chi +++ chi l’aveva già fatto mh insomma può cominciare chi l’aveva già letto su + sulla piattaforma

S1: cinquecento anni prima la verità s’impose la Gioconda è infatti + la Gioconda questa Monna Lisa è evocata da Giorgio Vasari la cui testimonianza non è mai totalmente/non ha mai + totalmente convinto gli esperti e gli altri + e gli amatori ++ che a/am/amano l’ipotesi + *amateur* è aman/amanti/amante

T: sì ++ amanti di cosa?

S1: dell’ipotesi ro/rocambolesca + un manoscritto=

T: =ok ehm ++ (xx) torna all’inizio

S1: cin/cinquecento anni prima?

T: no al contrario

S1: dopo=

T: =dopo ok++sì

S1: la verità si impose=

T: =mh-mh

S1: la Gioconda è infatti + la Gioconda questa Monna Lisa evocata da Giorgio Vasari la cui testimonianza non ha mai totalmente convinto gli esperti=

T: =mh-mh

S1: e gli a + e gli altri amanti ++ del/del/d’ipotetica/dell’ipotesi rocambolesca=

T: =mh-mh che vuol dire questo?

S1: eh

T: cioè tutto questo paragrafo questa/questa introduzione anche con le vostre conoscenze che vuol dire? + Che + che significa tutto questo? + Perché secondo me ci sono molte cose implicite no? in questa/in queste cinque righe

S1: che ++++++ che questa cosa non ha mai convinto le persone a credere che +++ cioè che la Gioconda sia stata fatta da + cioè che sia francese

T: ok allora [risata] eh vediamo che/chi/che qual è quella/la questione delle ipotesi rocambolesche? Eh ++ quali/quali sono gli impliciti che/che/che/che dobbiamo sapere qui per/per com/per capire?=
S1: =che l'identità della gioconda

S2: no praticamente è un articolo che spiega che finalmente è stato scoperto con certezza che la Gioconda è la Gioconda + la Monna Lisa che cita Vasari quindi (xx) quelli che amano fantasticare fare le cose più particolari=
T: mh-mh

S2: (xx)

T: ok ehm=

S1: =cioè si intende che non è un autoritratto di Leonardo tutte quelle cose che sono state dette tante volte=
T: =mh-mh quindi ci sono delle ipotesi che sono famose che noi sappiamo che sono già note eh + in giro insomma da tanti anni queste sono le ipotesi un po' eccentriche no? Ehm + ehm e qual è la/la ehm + che cos'è che non ha mai convinto gli esperti? ++ Dice la cui testimonianza non ha mai convinto totalmente convinto + perché che diceva ehm Vasari?

S2: che era la Monna Lisa la Gioconda che fosse la Monna Lisa Lisa Gherardini=
T: =ok che fosse questo personaggio storico no? Effettivamente esistito ok perché a volte uno cioè le parole in realtà sono trasparenti no? Però magari tutti gli impliciti non vengono fuori no? Cioè come dire la comprensione alla fine non è solo capire le parole ma saperle + ehm collegare a qualcosa no? Della/della realtà quindi questo secondo me è utile per cominciare a capire che cosa/che cosa leggiamo no? Ok chi vuole andare avanti? ++++++Ok

S2: eh un manoscritto scoperto a Heidelberg eh sembra + portare io non l'ho tradotto questo cioè non ho letto il testo

T: male [risate]

S2: sembra portare la prova dell'identità della + donna dal sorriso misterioso

T: ok

S2: ehm nell'ottobre 1503 Agostino Vespucci + un funzionario fiorentino ehm ++++ ehm

T: vai avanti

S2: ehm + alla lettura del ++ della sua edizione di opere di Cicerone=
T: =mh-mh

S2: su un passaggio consacrato ++ del grande pittore greco ++ *peintre* è pittore no?=
T: = mh-mh

S2: eh ++ Apelle/apollo + Apel=
T: =Apelle no?

S2: in margine del testo ++ lui compara ehm ++ il suo contemporaneo Leonardo da Vinci=
T: =sì

S2: qui ++ mh non lo so=
T: =mh-mh

S2: eh ++ Apelle/apollo + Apel=
T: =Apelle no?

S2: in margine del testo ++ lui compara ehm ++ il suo contemporaneo Leonardo da Vinci=
T: =sì

S2: qui ++ mh non lo so=
T: =mh-mh

S2: eh ++ Apelle/apollo + Apel=
T: =Apelle no?

S2: in margine del testo ++ lui compara ehm ++ il suo contemporaneo Leonardo da Vinci=
T: =sì

S2: qui ++ mh non lo so=
T: =mh-mh

S2: eh ++ Apelle/apollo + Apel=
T: =Apelle no?

S2: che era che è in +++ *en train de* è tipo + stava indica un'azione che stava &facendo&

T: &si&

S2: che si stava &svolgendo&

T: &si&

S2: quindi che stava lavorando a tre + tavole

T: mh-mh

S2: di un ritratto della Monna Lisa del Giocondo

T: ok un'altra volta

S2: ehm

T: ok tu però così mi sapresti spiegare che cosa dice questo + in generale?

S2: che è stato trovato un manoscritto a Heidelberg=

T: =ah-ah

S2: che prova + la vera identità della Gioconda

T: ok

S2: questo sì=

T: =mh-mh

S2: di questa donna + e poi comincia a dire che nel 1503 Agostino Vespucci + ehm mentre leggeva +++ le opere di Cicerone

T: sì

S2: ehm +++++ non lo so ha fatto ++ ha comparato qualcosa + con ++ il contemporaneo cioè nel senso che stava + del suo tempo Leonardo da Vinci però non so che cosa

T: ok quindi questo dovrebbe essere la prova dovrebbe essere la prova dell'identità della &Gioconda& no?

S2: sì

T: Quindi cerchiamo di capire come + quindi tu hai detto che questo manoscritto scoperto a Heidelberg sembra fornire o sembra + portare no? La prova dell'identità della donna del sorriso misterioso + che succede? In ottobre del 1503

S2: Agostino Vespucci un funzionario fiorentino *tombe*=

T: =*tombe*+ lascia non ti preoccupare così

S2: forse + mi no oppure ++ non lo so + si imbatte &non lo so&

T: bravo si imbatte va benissimo si imbatte

S2: nella lettura di

T: però vedi che c'è una virgola? + si imbatte virgola

S2: ah mentre leggeva

T: ah-ah=

S2: =forse=

T: =sì

S2: mentre stava leggendo la sua edizione delle opere di Cicerone=

T: =sì

S2: e poi qua riprende *tombe*no?=
T: =ah-ah=
S2: =su un passaggio consacrato + al grande pittore greco Apelle=

T: =ok quindi questo va benissimo + quindi com'è questa cosa? + Me lo dici?
S2: quindi mentre lui sta leggendo si imbatte in questo + ehm + passo che dice qualcosa che lo ha=
T: =su questo pittore no?
S2: sì=
T: =ok su questo pittore Apelle ok + punto + poi?
S2: ehm ++ in margine del testo=
T: =ah-ah
S2: del testo=
T: =che vuol dire in margine del testo?
S2: mh + boh cioè qua non c'ha senso se dico in margine del testo credo +++forse dopo aver letto il testo non so
T: ok cerchiamo di capire dopo
S2: lui fa un confronto=
T: =mh-mh
S2: a + al contemporaneo &(xx)&
T: &fra chi e chi& quindi? Fra Leonardo
S2: e questo pittore greco=
T: =ok + che
S2: che ehm + lui nota forse
T: *note-t-it* ++ o come no/no sì
S2: oppure che il quale + non lo so cioè il quale Leonardo da Vinci sta + ehm lavorando a tre tavole ++ sul ritratto della Monna Lisa
T: ok diciamo in generale mi sembra/mi sembra + com'è che questo è una prova dell'identità della/della Gioconda? ++++ Se c'è qualcuno che lo vuole aiutare benvenuto insomma ++ no lui ha già detto tante cose
S3: che era una nota in margine al &testo&
T: &era& una nota in margine del testo questo vuol dire a margine del testo cioè una nota e/e in antichità si usava molto no? Cioè &anche ora& anche ora
S2: &(xx)& cioè c'è Leonardo da Vinci che stava dipingendo (xx)=
T: =come voi fate anche quando studiate mi immagino scrivete no? al margine del testo e quindi che cosa ha scritto questo/questo
S3: ha scritto che Leonardo stava lavorando a tre tavole=
T: =ah-ah=
S3: =di cui una + era il ritratto di questa &donna&
T: &di cui una& quindi queste tre tavole di cui una + era &il ritratto&
S3: &il ritratto& della Monna Lisa del Giocondo=
T: =ecco è tutto questo va bene? + Sì è chiaro? + Ok + vuoi andare avanti te?
S3: è il nome che Vasari ehm + ha collegato?=
T: =mh-mh=
S3: =ehm una cinquantina di anni più tardi + ehm ma in second/no in seconda mano non lo so e senza aver mai visto l'opera
T: mh-mh=
S3: =penso che lui dice

T: sì

S3: ehm la sua tesi è mh è mh ancora mh passata per la più verosimile ++ e mh ehm + deve anche adesso essere dimostrata come + cioè acquisita=

T: =acquisita ok &torniamo&

S3: &(xx)&

T: torniamo un attimo prima per sistemare qualcosa + quindi

S3: è il nome che Vasari ehm + non so +++ ha riferito? una cinquantina di &anni&

T: &sì& sì sì + ha riferito una cinquantina di anni

S3: una cinquantina di anni più tardi=

T: =mh-mh

S3: ma + di seconda mano non penso [risata]=

T: =che vuol dire seconda mano? +++++ Che vuol/che &vuol&

S3: &seconda& opzione

T: che può voler dire seconda mano?=
S3: =nel senso che non è stato il primo non è stato in modo &diretto&

T: &quindi& non in modo diretto &ma&

S3: &anche& di seconda fattura

T: sì+ come si potrebbe dire in italiano? Come si dice in italiano?=
Sx: =in modo indiretto

T: di sì

Sx: traduzione indiretta

T: anche secondo me si può dire di seconda mano

Ss: (xx)

Sx: di seconda mano

T: (xx) quindi è stato riferito quindi lui non (xx)

Sx: (xx)

T: ok

S3: senza aver mai visto l'opera=
T: =senza aver mai visto l'opera ok

Sx: ma qui (xx) è la Gioconda?

T: è la Gioconda

S3: la sua tesi (xx) è sempre=
T: =ok questo *toujours* è sempre brava &*toujours*&

S3: &è sempre& passata per la più verosimile=
T: =mh-mh=

S3: =è stata ritenuta la più verosimile=
T: =sì

S3: =e deve mh +++ e deve ++ *maintenant* adesso?

T: sì

S3: deve essere considerata come ++ certa=
T: =ah-ah + come sì + come certa come acquisitano? un dato acquisito si può dire no?

Ok + brava

S3: grazie [risate]

T: ok andiamo avanti chi/chi + chi vuole fare le altre? +++ Diciamo quello che viene è un pochino più semplice mi sembra +++ te la senti?

S4: allora Leonardo ha *bel et bien* non lo so=

T: =mh-mh

S4: fatto il ritratto di Lisa Maria Gherardini nata il 15 giugno 1479 a via Sguazza a Firenze + *troisième* non so tipo ehm sposa del mercante di

T: di che sposa? Va bè + vai poi torniamo indietro

S4: di Francesco del Giocondo + di quattordici anni più grande di lei

T: ok

S4: ehm ++ devo andare avanti?

T: sì &(xx)&

S4: &la pittura& tuttavia non è mai arrivata tra le mani del suo finanziatore + coma/comm/&committente&

T: &committente& brava

S4: &committente&

T: &committente& ok un'altra volta torniamo indietro Leonardo=

S4: =allora Leonardo + ha fatto questo + il ritratto di Lisa Maria Gherardini nata il 15 giugno 1479 a via Sguazza a Firenze=

T: =ah-ah

S4: eh + ah-ah

T: *troisième*=

S4: =*troisième*

T: non ti dice niente? Prova a scomporlo

S4: eh *trois* è tre=

T: =e quindi?=
S4: =tredici anni? Tredicenne? No + un po' presto poveraccia

T: un po' pr + no non era nemmeno tanto (xx)

Ss: (xx)

T: all'epoca anche ora

S4: (xx)

T: in alcuni posti

S4: andata in sposa a tredici anni?=
T: =no

S4: no eh allora=

T: =cioè poteva essere tredici ma non non è tredici

S4: ah terza

T: quindi tre sì

S4: terza moglie

T: terza moglie

S4: terza moglie sposa del mercante

T: di un mercante di che?

S4: eh

T: normalmente i mercanti di che cose + di che cosa va bè di tutto ma

S4: eh non so

T: mercanti fiorentini
S4: (xx) ah giusto mh ++++ cioè + non so se arrivarci con l'italiano (xx)
T: &di& eh prova
S4: &(xx)& ++ di tessuti no?=
T: =di tessuti lasciamolo ecco come una cosa generale di tessuti
S4: Francesco del Giocondo=
T: =ah-ah=
S4: =di quattordici anni più grande di lei=
T: =ok=
S4: =la pittura tuttavia non è mai arrivata tra le mani del suo/del suo committente=
T: =ok di che cosa era commerciante + ehm + Francesco del Giocondo?
S4: forse di seta?
T: di seta sì + di seta ok andiamo avanti con qualcun altro +++++ un altro coraggioso
S5: per ragioni probabilmente ancora misteriose Leonardo l'ha importata in Francia nel 1516 dove l'ha venduta a François Ier ehm + è stata poi appesa a Amboise, Fontainebleau e Versailles prima di essere data al Louvre
T: mh-mh + ok va bene facciamo questo pezzettino torniamoci e poi andiamo avanti
S5: allora quindi per ragioni probabilmente misteriose Leonardo l'ha importata in Francia nel 1516 dove l'ha venduta a François Ier=
T: =ok chi sarà questo François Ier?
S5: mh sarà un altro pittore? [risata]+ Un altro appassionato d'arte?
T: ok questo è un personaggio + evidentemente era un personaggio noto perché se ce lo scrivono così
Ss: (xx)
Sx: Francesco I
T: no nessuno gli vuole più dare una mano?
Sx: Francesco I
T: Francesco I che era
Sx: un imperatore penso (xx) Francia (xx)
T: no è che poi la/la come dire? La ehm + i caratteri non permettono nemmeno di distinguere no? Il primo + potrebbe sembr + ok quindi è stata come hai detto? Appesa?
S5: appesa=
T: =mh-mh
S5: a Amboise, Fontainebleau e Versailles eh prima di essere data al Louvre
T: ok ++ andiamo avanti + un pezzettino
S6: uno studio storico in corso + le generazioni di storie dell'arte hanno emesso una serie di ipotesi sull'identità della Gioconda=
T: =mh-mh
S6: Isabella d'Aragona è stata citata così come Caterina Sforza o Isabella d'Este=
T: =mh-mh
S6: eh altri hanno creduto che ++ in un autoritratto travestito del/dell'autore stesso ehm + e certamente + non ++ non (xx) l'esitazione +++ ehm a vedere i compagni/i compagni di lunga data di Leonardo? (xx) Gian Giacomo de Caprotti=
T: =ah-ah

S6: che ha chiamato il Salè non so se questo ha un significato ehm ++
afferma/affermano ehm + questa non so che significa=
T: =ah-ah
S6: ehm dei loro + qualcosa che Monna Lisa non è altro che un anagramma di *mon*
Salè
T: ok
S6: (xx)
T: ok riprendiamo questo ehm + mi sembra che fino a + *Isabelle d'Este* non
insomma è abbastanza buono quindi hai detto altri
S6: hanno creduto
T: sì
S6: in un autoritratto=
T: =ah sì sì sì anche questo va bene sì
S6: e certamente non=
T: =non è certamente
S6: ah + alcuni=
T: =alcuni ah-ah
S6: alcuni ehm + non hanno esitato a vedere=
T: =brava + dove?
S6: nel quadro=
T: =nel quadro sì
S6: il compagno di lunga data di Leonardo
T: mh-mh
S6: Giacomo de Caprotti che da lui era chiamato il Salè=
T: =il Salai
S6: ah il Salai
T: il Salai sì
S6: il Salai sì + e affermano ++ ehm questo (xx)
T: ok che cos'è una/una glosa + in italiano? Lo sai che cos'è una glosa?
S6: una glossa?=
T: =mh-mh
S6: ehm + è + una spiegazione
T: ecco un commento anche no? Ecco quindi
S6: ehm io avevo pensato (xx) come ispirazione alle proprie glosse=
T: =ecco questo fondamentalmente=
S6: =sì eh che Monna Lisa non è altro che un anagramma di mio Salè=
T: =sì di/del mio Salai
S6: il mio Salai
T: Salai sì perfetto siete d'accordo? Avete qualche dubbio? Qualche domanda? ++ Ok
finiamo + questo/questo testo ++ e ci sono due paragrafi quindi ++ chi si butta?
++++++ Ilaria te la senti?
S7: (xx) due settimane un po' faticose (xx) ehm la scoperta di + di Heidelberg=
T: =ah-ah
S7: è + è già stata menzionata=

T: =mh-mh
S7: ehm ++ dieci anni
T: no troppi
S7: da &due& sì scusate ok
T: &mh-mh&
S7: in un catalogo eh *raisonné* +++++ allora
T: in un catalogo lascia questo
S7: ok nel +nell'affare
T: quale affare?
S7: ah el/la come si dice? la cosa amorosa nel senso che penso forse prima è come se stesse insinuando ci fosse un rapporto tra il Salai
T: no il Salai lasciamolo stare
S7: ah ok pensavo fosse una ripresa ok niente +++che affare?=
T: =pensate che cos'era la scoperta di Heidelberg?
S7: ehm
T: che diceva la scoperta di &Heidelberg&?
S7: &(xx)& sì sì sì sì ehm +++ me so persa + che era/era la parte iniziale
T: sì
S7: la prova dell'identità quindi il fatto che la Gioconda fosse Isabella Gherardini
T: ok e qual era stata la scoperta in realtà? In + così in soldoni qual era il punto? Di Heidel/della vicenda di Heidelberg?
S7: il punto è che tutte le ipotesi che erano state fatte precedentemente non erano vere e che quindi probabilmente la + ehm la Gioconda fosse un autoritratto di questa donna che ha sposato il mercante di seta bla bla bla e che era quindi=
T: =no la stai prendendo troppo alla larga + allora ti ricor/allora torniamo alla/alla/alla riga 6 leggi quel pezzettino
S7: quindi allora il manoscritto scoperto=
T: =manoscritto
S7: ok=
T: =allora manoscritto quindi la scoperta di Heidelberg quindi la scoperta di Heidelberg che cos'è?
S7: è un manoscritto=
T: = è un manoscritto + che cosa aveva questo manoscritto?=
S7: =che a margine aveva le note=
T: =ques/questo/questo è l'affare
S7: ah ok=
T: =ah-ah quindi=
S7: =ok + quindi allora la scoperta di Heidelberg già stata che è già stata menzionata ah quindi nell'articolo precedentemente ++ due anni ehm che ha due anni non lo so eh in un catalogo ragionat
T: allora lascia quello che c'è tra le virgole e quindi c'è la scoperta di Heidelberg è già stata menzionata
S7: in un catalogo=
T: =in un catalogo brava

S7: ok ehm dove l'affare + è passato=
T: =ah-ah
S7: *tout à fait* ++ tutto ehm non so cos'è *fait*
T: lascia *fait*
S7: ina ina
T: com'è passato questo/questo/questa vicenda come è passata è stata notata secondo te?
S7: nel senso sottobanca sotto silenzio
T: ok ok quindi non è stata
S7: divulgata
T: eh sì div+ meno percepita &ecco&
S7: &ah ecco&=
T: =ok
S7: quindi? boh non +++ non
T: non ti torna?
S7: no per niente proprio [risate]
T: ok rileggilo un'altra volta la scoperta di Heidelberg=
S7: =la scoperta di Heidelberg &è già stata&
T: &quindi la scoperta di Heidelberg& abbiamo detto il &manoscritto& che è stata
S7: il &manoscritto& è già stata menzionata=
T: =quando? Quando/quando era stata menzionata? Quando era stata?
S7: due anni prima?
T: due anni fa sì due anni prima insomma di questo articolo due anni fa quindi questa vicenda/questo manoscritto era già st/ era già uscito no?
S7: ok
T: ok
S7: in un catalogo ehm + forse che trattava?
T: no lascia questo &eh&
S7: &ok& eh nell'affare + boh=
T: =tu hai detto dove l'affare la vicenda=
S7: =la vicenda che è passata diciamo sotto silenzio
T: ok e quindi qual è il punto?
S7: il punto è che si era già pass/si era già parlato di questa &questione&
T: &brava&
S7: ma alla fine non era stat/nessuno l'aveva percepita
T: brava è questo &ok&
S7: &ok&
S7: che fatica [risate]
T: [risate] va bè è così che va
S7: ok e qui?
T: Veit Probst vai
S7: (xx)
T: però è chiaro questo è chiaro questo pezzettino? L'hai detto bene ok
S7: non so cos'è Veit Probst

T: non importa ora lo capirai
S7: forse è una persona non so il direttore sì=
T: =brava
S7: quindi era un nome e cognome il direttore della biblioteca dell'università ehm si appresta a pubblicare lo studio più forse più pieno soggetto
T: come si dice uno studio più + più che?
S7: più preciso non lo so più ricco di + particolari=
T: =più ricco di particolari diciamo ok
S7: (xx)quindi dovrebbe essere (xx) più pieno proprio sul profund/niente va bè a posto
T: mah (xx) non è tanto
S7: ok quindi
T: ok fino a qua + quindi hai detto che questo Veit Probst
S7: ehm il direttore della biblioteca dell'università quindi si appresta a pubblicare uno studio più pieno di particolari &più&
T: &ah-ah&
S7: non lo so più ricco di dettagli
T: ok più ricco di dettagli su cosa?
S7: sul la questione appunto + sempre del manoscritto=
T: =ok ok va bene ti lascio ti lascio stare [risate] l'ultimo pezzettino chi lo legge?
Sx: io avevo pensato il contrario nella &riga& *tout à fait*
T: &ok&
Sx: pensavo tipo è passato tutt'altro che inosservato no l'ho inventato eh?
T: difatti secondo me difatti ehm inosservato
S: è passato infatti inosservato sarebbe?
T: eh ++ siete d'accordo tutti?
S7: e poi volevo chiedere una cosa a *bel et bien* come si traduce? L'avevo saltato=
T: =dimmelo tu
S7: eh
T: [risate]
S7: (xx) mi vien/mi verrebbe da dire così solo a suono bello e buono però non so se no
T: e quindi come si potrebbe dire diciamo in un modo più + formale?
S7: non è affatto + il ritratto
T: cioè Leonardo il/l'idea è Fern/Fernando [risate] Leonardo ha fatto il ritratto no? Ha fatto poi ci dobbiamo mettere qualche altra cosa ++ che abbiamo dedotto da quello che stiamo leggendo ++++ che/che ne pensate voi questo *bel et bien*
S7: forse vuol dire infatti/difatti
T: infatti effettivamente ha fatto/effettivamente ha fatto questo
Sx: pensavo si dicesse solo all'inizio
T: ok l'ultima/l'ultima parte
S8: allora avendo confermato l'identità al di là del dubbio
T: come come come?
S8: al di là del dubbio
T: sì

S8: il resto è di + che ne so + lo scrittore tedesco Kurt a questo proposito si è chiesto se la Gioconda ride di noi a causa di noi malgrado noi, con noi contro di noi + ehm l'ultima parola ehm non è stata detta

T: non è stata detta brava ok torniamo alla/al 45

S8: allora avendo confermato

T: avendo confermato brava non avevo sentito

S8: l'identità al di là del dubbio=

T: =ah-ah

S8: *il reste* il resto? *explicar* *expliquer* è spiegare?

T: spiegare brava spiegare che cosa? + Di cosa sta parlando di cosa parla dopo?

S8: si chiese appunto se la Gioconda ride di noi

T: ok quindi stiamo parlando di *le sourire*

S8: sorriso

T: il sorriso quindi ++ spiegare il sorriso *il reste*

S8: *il reste*

T: è come in italiano insomma +praticamente uguale + hai detto avendo confermato l'identità al di là del dubbio virgola ++ spie/spiegare il &sorriso&

S8: &manca&=

T: =manca

S8: la spiegazione appunto + nel senso allora +++++ nel senso che + lo scrittore fa delle domande sul sorriso del dipinto del ritratto=

T: =ah-ah e perché/e perché parlano del sorriso? Cioè che qual è la questione del sorriso? Perché questo è un altro implicito + ehm del testo perché cioè + se uno non conosce il ritratto dice ma che c'entra il sorriso? ++++++Tu l'hai detto tutto quello che c'è scritto l'hai detto nel testo quindi va benissimo qual è la questione del sorriso? Chi lo dice? Chi lo può dire + con le proprie parole? ++ C'è una questione del sorriso almeno o no?

Sx: che da qualunque lato si guardiasembra che guardi in faccia quindi il sorriso è perfettamente simmetrico quando si guarda il quadro

T: io non/ io sapevo una versione un po' diversa [risate]

Sx: il sorriso è enigmatico non c'è una spiegazione cioè non + non si capisce l'emozione + il sorriso cioè cosa trasmette se è un sorriso + cioè non si capisce + cioè un sorriso (xx)

T: ecco da quello che dice sembra che non sia un sorriso facilmente che altre cose sono state dette sul sorriso che vi ricordate/ che conoscete?

Sx: io sapevo la versione che ha detto lei cioè da qualunque punto guardi sembra che lei ti guardi

Ss: (xx)

T: ok all/ io sapevo voi sapevate qualcosa del sorriso avete sentito va bè

Ss: (xx)

Sx: (xx) non si capisce se è un sorriso beffardo oppure è un sorriso &(xx)&

T: ok o che a volte a seconda di come la si guardi sembra sorridere o meno cioè a volte sembra non sorridere +ehm perché ha impiegato una tecnica ehm di sfumatura molto

particolare per cui l'ha resa famosa quindi su questa su questa fama ehm +
continueremo a + costruire la nostra la nostra/la nostra lezione.

APPENDICE 2

I TESTI ORIGINALI DEL MANUALE EUROM5²⁰²

TESTO PORTOGHESE – 1A

Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu

Uma criança do sexo masculino nasceu hoje, cerca das 12h00, numa ambulância dos bombeiros de Resende, a cerca de 12 quilómetros de Viseu, quando se dirigia para o Hospital São Teotónio.

Desde que a maternidade do Hospital de Lamego – a mais próxima de Resende – encerrou, há cerca de um ano, os Bombeiros Voluntários locais já deram assistência a cinco partos, segundo o comandante José Ângelo.

Destes cinco partos, quatro ocorreram dentro das ambulâncias dos bombeiros de Resende e um, porque as circunstâncias “o permitiram”, teve lugar, com assistência dos bombeiros, no centro de saúde local. O de hoje ocorreu em plena A24, passavam cinco minutos do meio-dia, depois de uma viagem que teve início em Ovadas de Baixo, no concelho de Resende.

Publico

19.09.2007

122 palavras

²⁰² Tratti dal sito www.eurom5.com.

TESTO SPAGNOLO – 1A

Lucian Freud nos desnuda

El Museo de La Haya presenta una gran retrospectiva

El museo holandés Gemeente abre una gran retrospectiva del pintor Lucian Freud, nieto del psicoanalista Sigmund Freud. Freud (Alemania, 1922) es uno de los pintores vivos más reconocidos internacionalmente por sus íntimos y reveladores desnudos. Amigo de Francis Bacon, fundó con él la escuela de Londres. Su retrato es amable, pero crítico. Freud desnuda por dentro y por fuera a personajes que se muestran muy vulnerables. En sus obras, Freud no trata de conseguir un parecido, sino de descubrir la esencia del personaje. En esta muestra se exhibirán, entre otros, Leigh Under the skylight (1994), retrato de un hombre corpulento, desnudo, visto desde abajo, y Standing by the rags (1989), retrato femenino prestado por La Tate Gallery. Del 16 de febrero al 6 de junio. Gemeente, Museo de la Haya, Stadhouderslaan 41.

La Vanguardia

11.02.2008

132 palabras

TESTO CATALANO – 1A

Enterren en una capsa de patates Pringles les cendres del seu dissenyador

Els fills del dissenyador de la capsa de les patates Pringles han decidit complir els últims desitjos del seu pare. Per ordre expressa de Fredric J. Baur, les seves cendres han estat enterrades dins d'un embolcall rodó de patates al cementeri de Springfield. La resta de les cendres les guardarà el seu fill gran. Fredric J. Baur, nascut a Cincinnati, fa 89 anys, era químic orgànic i tècnic de la indústria alimentària, especialitzat en investigació i desenvolupament de control de qualitat de la companyia Procter & Gamble Co. L'any 1966 va obtenir la patent de l'embolcall rodó i es va retirar l'any 80, segons fonts de la companyia.

Avui

06.06.2008

108 paraules

Enceint, enfin

Être enceinte ne sera bientôt plus un privilège des femmes.

Les scientifiques chinois s'emploient à produire une génération d'hommes qui pourront porter un enfant en leur sein. Les médecins de l'Académie des sciences médicales pensent pouvoir greffer un utérus artificiel dans l'abdomen masculin ; 400 hommes se sont déjà portés candidats pour l'expérimentation. « Les 'mamans' masculines potentielles doivent remplir les conditions suivantes : désirer ardemment un enfant possédant ses propres gènes et traits héréditaires ; verser 20 000 yuans (l'équivalent de 2427 euros) en frais chirurgicaux, être d'un tempérament courageux et avoir une confiance totale en la science», précise China Today.

Courrier International

28.11.2002

96 mots

Pode a ordem com que saímos do ventre materno influenciar a inteligência, o carácter e até o sucesso profissional?

Um estudo reacende o debate

Para quem vê o sucesso como o resultado do estudo e do trabalho talvez seja difícil compreender a relação que alguns investigadores dizem existir entre a inteligência e a ordem de nascimento. A evidência mais recente está num estudo realizado por cientistas noruegueses que concluem que os filhos primogénitos e aqueles que são educados como tal (devido à morte de um irmão mais velho) são mais inteligentes que os seus irmãos mais novos.

Pais esperam mais dos primogénitos

O interesse pela relação entre a ordem de nascimento e o desenvolvimento intelectual e outros factores, como o sucesso profissional, não é de agora. Já em 1874, o cientista britânico Francis Galton, considerado o pai da psicologia diferencial, assegurava que os homens que detinham cargos de maior relevância eram, com frequência, filhos primogénitos. Num outro estudo, publicado quase um século mais tarde (1973) na revista "Science", investigadores holandeses analisaram 400 compatriotas do século masculino e concluíram que os irmãos mais velhos eram mais inteligentes que os mais novos. Ao certo, o que estava por detrás dessas diferenças era então o grande mistério.

Os resultados do trabalho norueguês põem de parte a hipótese de ser a biologia pré-natal, ou seja, factores gestacionais, a explicar estas diferenças. Ao invés, sustentam que os níveis mais elevados de QI dos primogénitos (e dos que são tratados como tal) têm mais a ver com razões sociais dentro das dinâmicas familiares. A investigação destaca o papel das

expectativas dos pais no desenvolvimento intelectual dos filhos. Do mais velho, os pais esperam que ajude a cuidar dos mais novos e auxilie nas tarefas domésticas, tarefas que contribuem para o reforço da sua responsabilidade, disciplina e liderança. São essas interações familiares fomentadas pelos progenitores que ajudam a moldar o carácter do primogénito e a prepará-lo, desde cedo, para os desafios da idade adulta.

"O QI não mede nada"

Uma das suas principais críticas incide sobre o uso do QI como medida da inteligência de uma pessoa, um facto controverso desde os estudos sobre a Inteligência Emocional levados a cabo.

Expresso

10.12.2007

340 palavras

El tigre agoniza en India

La población del felino ha caído un 60% en cinco años

Sólo 1.411 tigres quedan en toda India. Menos del 40% de los 3.642 que había hace cinco años según el último censo del Gobierno de ese país. El número es aún peor que las predicciones más pesimistas. "Una situación sumamente desesperada", en palabras del director ejecutivo de Greenpeace en India, Ananth Padmanabhan, con las que coinciden todos los ambientalistas.

El informe Condición de los tigres, predadores y presas en India, que el Gobierno indio publicó esta semana, asegura que los felinos en peligro de extinción están amenazados por la caza furtiva y la pérdida de su hábitat, y con esto de sus alimentos. El número de individuos ha caído bruscamente en todo el subcontinente, excepto en el Estado de Tamil Nadu, al Sur, donde aumentó de 60 a 76.

"A pesar de todo hay todavía esperanza", aseguró a los medios el encargado del Proyecto Tigre, Rajesh Gopal. Pero no parece fácil: en los últimos años, el Gobierno ya ha lanzado varios planes para proteger al animal –el establecimiento de 23 reservas y un tipo de vigilantes especializados que cuida de ellas–, pero el descenso drástico del número de animales no se ha detenido.

La protección únicamente física del tigre es una visión muy estrecha en términos de conservación, dice el especialista de Greenpeace. "El peligro de desaparición de este felinoes sólo un síntoma de lo que está pasando en el país: se está sacrificando a la naturaleza en aras del crecimiento económico". Para los ecologistas, la pérdida de hábitat es la causa principal de desaparición del tigre. En India, el país que tiene el 40% de la población mundial de tigres (concentrada en el sureste asiático), el área de bosques se ha reducido en 728 kilómetros cuadrados en los últimos años debido a la industrialización, la construcción de presas y el efecto del tsunami. La caza furtiva de los tigres hace el problema aún más grave. En el mercado negro internacional, sus pieles tienen un precio de hasta más de 30.000

euros. Sus huesos son también muy preciados en Asia para producir medicinas tradicionales.

El País

14.02.2008

345 palabras

Un aviador alemany reconeix haver abatut l'avió de Saint-Exupéry

L'alemany Horst Rippert, de 88 anys, ha reconegut ser l'autor dels tirs que van abatre l'avió que dirigiria el literat francès i autor d'*El petit príncep*, Antoine de Saint-Exupéry, el 1944 i el cadàver del qual mai ha estat trobat. L'home ho ha declarat al diari *La Provence* que publica el final d'aquesta incògnita, gràcies al treball d'investigació portat a terme per dos francesos, un submarinista i un expert en recerca d'avions perduts durant la guerra. Saint-Exupéry es va enlairar el 31 de juliol de 1944 de la seva base a l'illa de Còrsega per fer una missió de reconeixement a bord d'un avió "Lightning P38", però mai va arribar a tornar.

El 1998 un pescador va trobar entre les seves xarxes una polsera que va pertànyer a l'autor d'*El petit príncep* i sis anys més tard van ser trobades restes de l'avió enfront de les costes de Marsella però no va ser aclarit el cas. "Vaig ser jo. Poden deixar de buscar. Vaig ser jo qui va abatre Saint-Exupéry", va dir Rippert quan va ser localitzat pels investigadors francesos, segons el diari.

El pilot alemany duia dues setmanes de servei a la costa sud de França quan el matí del 31 de juliol de 1944 va identificar un "Lightning 38" i es va dirigir cap a l'aparell. Segons el relat que ha fet, Ripper va seguir l'avió francès i li va disparar diverses vegades. Després, va veure que queia sobre les aigües.

Lector apassionat

"Va ser després quan vaig saber que era Saint-Exupéry. Jo esperava que no fos ell, perquè en la nostra joventut tots havíem llegit els seus llibres i els adoràvem", ha explicat l'avui octogenari Rippert, que després de la Segona Guerra Mundial va ser periodista de la cadena de televisió ZDF. *El petit príncep* és un dels llibres més venuts del món i ha estat traduït a més d'un centenar d'idiomes.

Avui

15.03.2008

317 paraules

L'identité de la Joconde enfin établie

Un manuscrit de 1503 découvert à Heidelberg permet d'écarter les thèses fantaisistes accréditées au fil des siècles

Cinq cents ans après, la vérité s'impose. La Joconde est bel et bien la Joconde, cette « Mona Lisa » évoquée par Giorgio Vasari, dont le témoignage n'a jamais totalement convaincu les experts et autres amateurs d'hypothèses rocambolesques.

Un manuscrit découvert à Heidelberg semble apporter la preuve de l'identité de la femme au sourire mystérieux. En octobre 1503, Agostino Vespucci, un fonctionnaire florentin, tombe, à la lecture de son édition des œuvres de Cicéron, sur un passage consacré au grand peintre grec Apelle. En marge du texte, il le compare à son contemporain Léonard de Vinci, qui, note-t-il, est en train de travailler à trois tableaux dont un portrait de « Mona Lisa del Giocondo ».

C'est le nom que Vasari relate une cinquantaine d'années plus tard, mais de seconde main et sans jamais avoir vu l'œuvre. Sa thèse est toujours passée pour la plus vraisemblable, et elle doit maintenant être considérée comme acquise. Léonard a bel et bien fait le portrait de Lisa Maria Gherardini, née le 15 juin 1479 via Sguazza, à Florence, troisième épouse du marchand de soie Francesco del Giocondo, de quatorze ans son aîné. La peinture pourtant n'est jamais arrivée entre les mains de son commanditaire. Pour des raisons passablement mystérieuses, Léonard l'a emportée en France en 1516, où il l'a vendue à François Ier. Elle a été accrochée à Amboise, Fontainebleau et Versailles avant d'aboutir au Louvre.

Une étude historique en cours

Des générations d'historiens de l'art ont émis une noria d'hypothèses sur l'identité de la Joconde. Isabelle d'Aragon a été citée, tout comme Caterina Sforza ou Isabelle d'Este. D'autres ont cru en un autoportrait travesti de l'auteur lui-même. Et certains n'ont pas hésité à y voir le compagnon de longue date de Léonard, Gian Giacomo de Caprotti, qu'il appelait « il

Salai», affirmant à l'appui de leurs gloses que « Mona Lisa » n'était qu' une anagramme de « mon Salai ».

La découverte de Heidelberg a déjà été mentionnée, il y a deux ans, dans un catalogue raisonné où l'affaire est passée tout à fait inaperçue. Veit Probst, le directeur de la bibliothèque de l'université, s'apprête à publier une étude plus fouillée à ce sujet.

Ayant confirmé l'identité au-delà du doute, il reste à expliquer le sourire. L'écrivain allemand Kurt Tucholsky, à ce propos , s'était demandé si la Joconde « rit de nous, à cause de nous, malgré nous, avec nous, contre nous... ». Le dernier mot n'est pas dit.

Le Figaro

16.01.2008

396 mots

Ringraziamenti

Questa ricerca e tutto il percorso che ne è alla base non sarebbero stati possibili senza la guida, il supporto e l'affetto di alcune persone. Desidero ringraziarle qui, augurandomi di poter restituire loro il bene che mi hanno trasmesso, sotto varie forme.

Il mio primo ringraziamento va alla mia tutor, la professoressa Elisabetta Bonvino, che è molto di più di una guida: da diversi anni, mi incoraggia e mi sostiene in ambito professionale e anche umano. Grazie a lei ho coltivato il mio interesse per la didattica, scoprendo ambiti affascinanti, visitando luoghi e conoscendo persone che hanno contribuito ad arricchire la mia vita in modo significativo. Con il suo *"meglio è nemico di bene"* mi ha insegnato ad uscire dal vortice dell'autocritica, per raggiungere obiettivi sempre un po' più lontani, guidata dalla sua competenza e ammirevole tranquillità di spirito. Grazie infinite.

Grazie anche a Claudio I. per il suo importante supporto (e i suoi fantastici tè)! Grazie alle docenti Paola Leone e Sandrine Caddéo che hanno rivisto la tesi, offrendo importanti commenti e spunti di miglioramento. Grazie agli studenti del Laboratorio EuRom5 che negli anni hanno contribuito a formare il campione su cui si basa questa analisi e certamente molte altre future.

Grazie inoltre a tutti quei colleghi e amici con cui ho avuto e continuo ad avere un confronto continuo, alimentato da stima reciproca e voglia di condividere la stessa passione per la materia. Questa stessa passione ci permette di lavorare su contributi e progetti, spesso oltre ogni definizione di 'festività' o 'fine settimana'. Tra queste, c'è sicuramente Diego: gracias!

Grazie poi a Francesca, Manuela, Fabiana e Francisco, con i quali ho condiviso le mie rare ma fondamentali giornate lontana dai libri.

Mia mamma, sempre pronta ad accogliermi, mio papà, sempre pronto a ricordarmi che *"dopo una salita c'è sempre una discesa"*, Gianni, con il suo ironico *"tanto ti bocciano"*, nonna Demetria, esempio vivente del suo *"con forza e coraggio si arriva a fa' tutto"*, e zia Maria, che non c'è più ma non per me, sono stati e sono i pilastri che mi sostengono da sempre e ai quali vanno i miei ringraziamenti 'conditi' da profondo amore.

La mia seconda famiglia, poi, ovvero Antonella, Franco e Claudio, ha svolto un ruolo a dir poco determinante negli ultimi anni. Ho un 'debito di amore' nei vostri confronti, come ben sapete.

In particolare, dedico a Claudio il frutto di questo percorso dottorale, perché nessuno più di lui ha condiviso con me spazi, tempi, fatiche e gioie, sostenendomi ora dopo ora, imparando perfino a dormire con la luce accesa! Grazie di cuore.