

YEDI YU

L'USO DEI CORPORA NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 PER L'ARTE: DALL'ANALISI DI TESTI SPECIALISTICI ALLA GLOTTODIDATTICA

1. INTRODUZIONE

Grazie al programma Turandot, avviato nel 2009 con l'obiettivo di promuovere scambi nel settore dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica fra Italia e Cina, si è registrato un continuo aumento nel numero degli studenti cinesi presenti nelle istituzioni AFAM italiane. In effetti, secondo i dati più recenti sull'istruzione superiore per l'anno accademico 2022/2023, gli studenti cinesi iscritti agli AFAM hanno raggiunto il numero di 7.399, rappresentando la comunità più numerosa di studenti stranieri.¹

La crescente presenza degli studenti cinesi ha come conseguenza numerose ricerche glottodidattiche sull'acquisizione della lingua italiana come L2 da parte di sinofoni. Dopo 15 anni di studi,

prevale la convinzione che i problemi di inserimento degli studenti siano da addebitarsi maggiormente alle difficoltà di comprensione linguistica che non alle loro capacità individuali. Si è quindi confermata la necessità di elevare il loro grado di formazione linguistica, così da agevolarne anche l'integrazione culturale e sociale (Uni-Italia 2022: 12).

1 Fonte: USTAT, <https://dati-ustat.mur.gov.it/dataset/iscritti>.

Infatti, per potenziare la competenza linguistica degli studenti cinesi, gli istituti AFAM stanno promuovendo iniziative di formazione linguistica mirata. Ad esempio, l'Accademia di Belle Arti di Bologna offre corsi di *Italiano dell'Arte*, con l'obiettivo non solo di aiutare gli apprendenti a raggiungere il livello B2 previsto dal QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue), ma anche di sviluppare le loro competenze linguistiche nello studio dell'italiano accademico per la preparazione e la discussione della tesi, oltre a quelle specialistiche nell'ambito dell'arte.

Dati i problemi di comprensione linguistica riscontrati dagli studenti cinesi nel contesto accademico e la crescente necessità della didattica dell'italiano L2 per fini di studio, il presente lavoro si propone di esaminare le complessità linguistiche presenti nei manuali d'arte attraverso l'uso di corpora, esaminando i principali tratti linguistici dei testi artistici. Inoltre, si intende riflettere su come la glottodidattica guidata dai dati possa contribuire allo sviluppo delle competenze linguistiche nel contesto accademico-professionale. A tale scopo, verrà presentato un esempio specifico di attività pensato per i nostri apprendenti.

2. LA LINGUA PER FINI DI STUDIO E L'APPROCCIO CORPUS-BASED NELLA GLOTTODIDATTICA

Secondo gli studi nell'ambito anglofono, la lingua per scopi accademici può essere suddivisa in lingua per fini di studio generali (*English for General Academic Purposes*) e specifici (*English for Specific Academic Purposes*) (cfr. Blue 1988): la prima tratta la lingua utilizzata trasversalmente nei contesti accademici, mentre la seconda è legata a una determinata disciplina specifica. Le competenze linguistiche per scopi accademici, insieme a quelle per fini comunicativi, rappresentano la competenza linguistico-comunicativa richiesta per muoversi nel contesto universitario da parte di un apprendente L2 (cfr. Mezzadri 2016: 23-24). Ciò suggerisce un'enfasi sul costruire un rapporto tra queste tre varietà nella glottodidattica: si parte dalla lingua comune e si procede poi verso gli usi di registro alto e specialistici.

D'altra parte, i legami tra la lingua comune, la varietà accademica e le lingue speciali vengono già ampiamente studiati, seppure non strettamente nell'ambito glottodidattico: da un lato, i testi accademici mostrano una preferenza per i sinonimi delle parole colloquiali appartenenti a un registro alto; dall'altro, determinate parole comuni possono assumere un significato specialistico subendo un processo di rideeterminazione semantica.²

Al fine di esaminare questo rapporto in un contesto specifico, come quello artistico, in modo che esso possa essere ulteriormente applicato alla pratica glottodidattica, i corpora risultano un metodo ideale di cui ci si può avvalere per lavorare sui

2 La rideeterminazione semantica si riferisce al «processo per cui una parola della lingua comune assume un significato diverso nel LSP» (Gualdo/Telve 2011: 81).

significati (cfr. Martari 2023: 243). Oltre agli aspetti lessicali, gli usi di corpora nella glottodidattica si estendono a esaminare le strutture grammaticali, i modelli di testualizzazione e le caratteristiche di strutturazione del genere (cfr. Corino 2019: 277); ciò è particolarmente utile per la glottodidattica a fini specifici, dal momento che gli apprendenti devono padroneggiare diversi aspetti linguistici in modo da essere consapevoli dell'adeguatezza e dell'accettabilità di particolari scelte linguistiche in relazione al contesto (cfr. Corino/Onesti 2019).

Nello stesso tempo, l'uso dei corpora, che consente di identificare i fenomeni lessico-grammaticali con relative frequenze presenti nei testi autentici, rappresenta un approccio fondamentale nell'individuare gli obiettivi di apprendimento (cfr. Spina/Forti/Grego 2020: 74). Proprio per questa sua caratteristica di far emergere i pattern ad alta frequenza attraverso i dati, l'uso dei corpora è tipico dell'approccio DDL (*Data-Driven Learning*) (cfr. Johns 1991), il quale permette agli apprendenti e agli insegnanti di interrogare e utilizzare i dati per i compiti volti ad aumentare la consapevolezza su determinati specifici elementi linguistici (cfr. Meunier 2019: 424).

Grazie ai suoi benefici nell'insegnamento e nell'apprendimento, l'approccio *corpus-based* verrà adottato nel presente lavoro per condurre un'analisi dei principali tratti linguistici che caratterizzano i testi artistici raccolti di generi diversi, al fine di precisare gli obiettivi didattici e sviluppare attività didattiche dedicate all'apprendimento lessicale e morfosintattico.

3. ANALISI DI MANUALI DI STORIA DELL'ARTE ATTRAVERSO L'USO DI CORPORA

Per delineare in modo più specifico gli obiettivi glottodidattici attraverso l'analisi delle principali caratteristiche linguistiche presenti nei testi artistici, sono stati creati due corpora denominati Corpus E. e Corpus A.³ tramite il programma Sketch Engine, i quali sono composti rispettivamente da testi espositivi e argomentativi, estratti da manuali e saggi indicati come bibliografia di riferimento per l'anno accademico 2021-2022 nei corsi di storia dell'arte presso l'Accademia di Belle Arti di Bologna.

3.1. Dalla lingua comune ai termini artistici

Già nell'elenco dei 10 nomi ad alta frequenza registrati, contando i due corpora insieme, si osserva la presenza di parole appartenenti alla lingua comune che vengono talora ridefinite nel contesto artistico: ad esempio, la parola *tela* (con 315 occorrenze totali) conserva il suo significato di tessuto nelle polirematiche come *tempera su tela*, ma viene anche utilizzata come sinonimo della parola *dipinto* o *opera*, come nel caso di *tele caravaggesche*. Lo stesso fenomeno si verifica per la parola *olio* (con 221 occorrenze), la quale indica spesso la tecnica di pittura nel contesto artistico, come

³ Il numero totale di token nel C.E. è di 156.827, mentre nel C.A. è di 158.003.

ad esempio, *pittura a olio*, *olio su tela / tavola*. In più, essa può assumere una connotazione specifica riferendosi a un quadro dipinto con tale tecnica, come ad esempio *un olio realizzato due anni prima*.

Altre parole con più di 100 occorrenze nei due corpora, che possono assumere un significato specifico grazie al processo di rideterminazione semantica, includono: *volta* (copertura a superficie curva), *tavola* (materiale legnoso per dipingere), *studio* (lavoro preparatorio), *spazio* (rappresentazione tridimensionale), *motivo* (elemento pittorico o decorativo che si ripete ritmicamente).

La rideterminazione semantica è stata osservata anche fra gli aggettivi. Ad esempio, la parola *plastico* (effetto delle forme) è stata riscontrata 136 volte, mentre con una frequenza più ridotta si nota la parola *morbido* (armoniosità di colore), con 45 occorrenze registrate.

È altrettanto importante notare che, grazie al processo di lessicalizzazione,⁴ anche un insieme di parole comuni può trasformarsi in un'unità lessicale unitaria, assumendo così un significato specifico nel contesto artistico: si pensi, ad esempio, al termine *primo piano* (con 103 occorrenze totali). Tuttavia, simili polirematiche, singolarmente, non risultano statisticamente significative: ad esempio, il termine *punto di fuga* è riscontrato solo in 29 occorrenze. Nonostante ciò, queste polirematiche svolgono un ruolo fondamentale nell'acquisizione del lessico artistico da parte degli apprendenti L2, poiché nelle fasi iniziali di acquisizione è frequente il fenomeno di calchi nelle produzioni, in cui l'uso delle parole italiane spesso si appoggia alla semantica della L1. Ad esempio, si osserva che gli apprendenti cinesi usano spesso l'espressione *punto sparito* per indicare il *punto di fuga*, a causa dell'interferenza della L1, in cui tale termine viene chiamato 消失点 (消失 sparire, 点 punto).

Analogamente, i termini artistici possono formarsi attraverso la composizione di parole di uso comune, come ad esempio *chiaroscuro* (con 32 occorrenze totali), *bassorilievo* (con 15 occorrenze) e *parapetto* (con 14 occorrenze). Altri simili, come *tuttotondo*, *mezzobusto* e *terracotta*, hanno registrato una frequenza molto più bassa, con meno di cinque occorrenze.

3.2. Dalla lingua comune alla varietà accademica

La lingua per lo studio è nota per il suo registro alto rispetto alla lingua della conversazione: in effetti, lo sviluppo della competenza linguistica accademica cognitiva (CALP) si riferisce all'acquisizione del registro della lingua usata nel contesto educativo, diversamente da quello presente nelle comunicazioni interpersonali (cfr. Cummins 2000: 59).

L'adozione di un registro formale nell'italiano accademico si manifesta soprattutto nella scelta lessicale: infatti, nei testi accademici si osserva «l'assenza di parole e

⁴ Con lessicalizzazione ci si riferisce al «processo per cui un gruppo di parole diventa un elemento lessicale unitario e autonomo» (Gualdo/Telve, 2011: 107).

espressioni marcate diafasicamente verso il basso e tipiche dell'oralità» (La Grassa 2020: 38), il che si traduce in una preferenza per i sinonimi delle parole colloquiali appartenenti a un registro alto, come ad esempio *ventre* al posto di *pancia*, *emergere* invece di *uscire fuori*.

D'altro canto, visto che i vari registri indicano i diversi livelli nei quali una lingua speciale può essere usata, la varietà accademica, che lungo l'asse diafasico si orienta verso l'estremo formale, viene spesso associata all'uso dei termini tecnico-scientifici. Ciò mostra un altro tratto distintivo del registro alto, ossia la preferenza per termini ed espressioni specifici (cfr. Berruto 2021: 175), come ad esempio *volta della Cappella Sistina* invece di *soffitto della Cappella Sistina*. Tale preferenza non si limita all'uso dei soli termini specialistici; infatti, si estende anche all'impiego di parole ed espressioni convenzionalmente utilizzate in un determinato contesto. Ad esempio, nell'ambito artistico si usa la parola *putto/puttino* per riferirsi a un bambino nudo, talvolta raffigurato con le ali, e si utilizza l'espressione *tenere in grembo* per descrivere una postura in cui *si tiene qualcuno fra le braccia e sulle ginocchia*.

Pur non avendo tutte le parole di registro alto una frequenza significativa, è evidente che mostrano una distribuzione ampia, essendo espressioni esatte e necessarie per descrivere specifici soggetti nei testi artistici.

3.3. COME LA VARIETÀ ACCADEMICA SI COLLOCA IN UN CONTESTO ARTISTICO?

Al di là della dimensione lessicale, la lingua accademica e le lingue speciali mostrano altri aspetti convergenti, in particolare in dimensione morfosintattica (cfr. Mastrantonio 2021: 351). Perciò, si è voluto condurre un'analisi della distribuzione dei tempi e dei modi verbali presenti nei nostri testi: confrontando i due corpora, sarà possibile identificare gli elementi grammaticali principali che caratterizzano una determinata tipologia di testo.

Osservando il grafico, si evidenzia innanzitutto che il numero degli INF (infinito) riconosciuti nei testi argomentativi è quasi il doppio rispetto a quelli presenti nei testi espositivi. Una spiegazione può risiedere nella preferenza dei saggi per l'ampio uso di costruzioni perifrastiche (es. *si tratta di, tendere a*) e locuzioni fisse (es. *in modo da, salvo*), sfruttando così le possibilità di diversificare il lessico per creare un testo formale e anche stilisticamente più vivace. La scelta di una determinata espressione rispetto a un'altra non è necessariamente determinata da considerazioni semantiche, bensì è più motivata dal ricorso a un registro alto. Per lo stesso motivo, notiamo che i nostri testi argomentativi fanno spesso uso di nomi astratti che reggono una frase infinitiva (es. *l'esigenza / il concetto di*), il che naturalmente aumenta il numero degli INF.

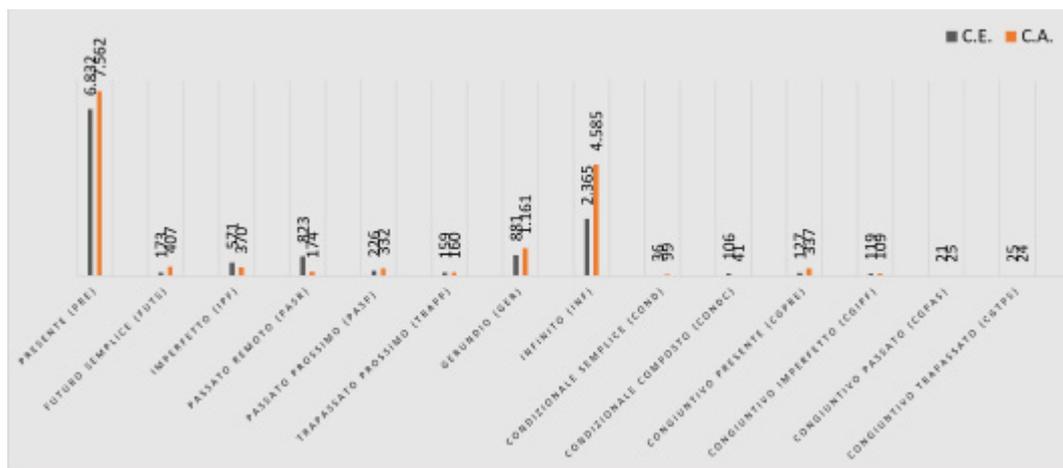


Fig. 1. Distribuzione dei tempi e dei modi verbali con relativi numeri riconosciuti nel C.E. e nel C.A.⁵

Un altro motivo plausibile per l'alta percentuale degli INF consiste nella natura argomentativa, che tende ad attenuare la perentorietà delle affermazioni. Ciò richiede un maggior uso dei verbi modali epistemic (*potere / dovere*), dei verbi semanticamente aventi la funzione di mitigazione (es. *sembrare*) e dei predicati nominali con aggettivi che producono lo stesso effetto (es. *è possibile / opportuno*).

In più, va notata l'elevata frequenza della parola *dire* dovuta alla presenza della locuzione congiuntiva *vale a dire* (con 50 occorrenze), la quale è completamente assente nei testi espositivi. Infatti, la sua funzione di introdurre una spiegazione è tipica dei testi argomentativi.

In secondo luogo, si nota che il numero dei PASR (passato remoto) presenti nei testi espositivi è maggiore del 78,9% rispetto alla controparte. Questo può essere attribuito al fatto che i manuali tendono a narrare eventi storici con una voce impersonale, mentre la saggistica adotta il presente storico, poiché la narrazione è spesso parte integrante del discorso dell'autore. Questa differenza spiega anche l'elevato numero degli IPF (imperfetto) e dei CONDCC (condizionale composto) nel C.E., così come la maggiore presenza dei FUTS (futuro semplice) nel C.A. Naturalmente, uno sguardo più attento rivela che l'uso dei CONDCC e dei FUTS si estende anche alla loro funzione modale.

Un'altra differenza importante tra i due corpora riguarda il numero maggiore dei congiuntivi presenti nei saggi rispetto ai manuali. Un possibile motivo risiede nel prevalente uso del congiuntivo esortativo nei testi argomentativi per introdurre casi paradigmatici (ad esempio, *si veda, si pensi, si noti*).

⁵ Il numero totale di verbi riconosciuti nei due corpus è di 12.465 nel C.E. e 15.389 nel C.A.

Infine, è interessante notare che i gerundi hanno registrato un numero relativamente alto in entrambi i corpora, rappresentando il 7,07% nel C.E. e il 7,54% nel C.A. In particolare, il gerundio è utilizzato principalmente per costruire subordinate implicite (C.E.: 6,454%; C.A.: 6,998%), dopo aver escluso le occorrenze in cui esso viene impiegato per formare perifrasi composte con i verbi *stare*, *venire* e *andare*. Tuttavia, è difficile applicare la stessa operazione al riconoscimento delle subordinate introdotte dal participio passato, poiché quest'ultimo può essere usato anche come aggettivo.

4. DALL'ANALISI QUANTITATIVA ALLA GLOTTODIDATTICA: UNA PROPOSTA DI ESERCIZI

Nelle sezioni precedenti, abbiamo discusso il rapporto tra la lingua comune e quella utilizzata nel contesto accademico-artistico a livello lessicale e morfosintattico, esaminando i relativi fenomeni emersi dall'analisi quantitativa. Ora, proponiamo un'attività glottodidattica guidata dai dati, presentando un esempio mirato all'apprendimento dei diversi usi del verbo *rappresentare* in vari tipi di frasi, in particolare nei casi in cui il verbo è usato nella forma di participio passato.

La scelta del verbo *rappresentare* è motivata, innanzitutto, dalla sua elevata frequenza riscontrata nei due corpora, con un totale di 177 occorrenze, classificandosi fra i 20 verbi più frequentemente usati. In secondo luogo, dal punto di vista semantico, oltre ai suoi usi comuni, come *simboleggiare*, la parola *rappresentare* assume un significato specifico nel contesto artistico, indicando il concetto di raffigurazione di un'opera o di una realizzazione artistica; inoltre, può essere utilizzata come sinonimo di *essere* o *costituire*, assumendo così un registro alto. Si osservano questi tre tipi di usi della parola *rappresentare* negli esempi seguenti:



Fig. 2. Esempi per diversi significati della parola “rappresentare” presenti nei corpora.

Sotto il profilo morfosintattico, si nota che il verbo *rappresentare* è spesso usato nella forma al participio passato, oltre all'uso all'indicativo presente, come evidenziato nelle percentuali della distribuzione dei tempi e dei modi del verbo in due corpora.

Confrontando i due corpora, si osserva che la forma al participio passato nel C.E. è prevalentemente impiegata nelle costruzioni passive introdotte da *essere* o *venire*, mentre nel C.A. essa viene utilizzata con maggiore frequenza come aggettivo o nelle frasi relative implicite.

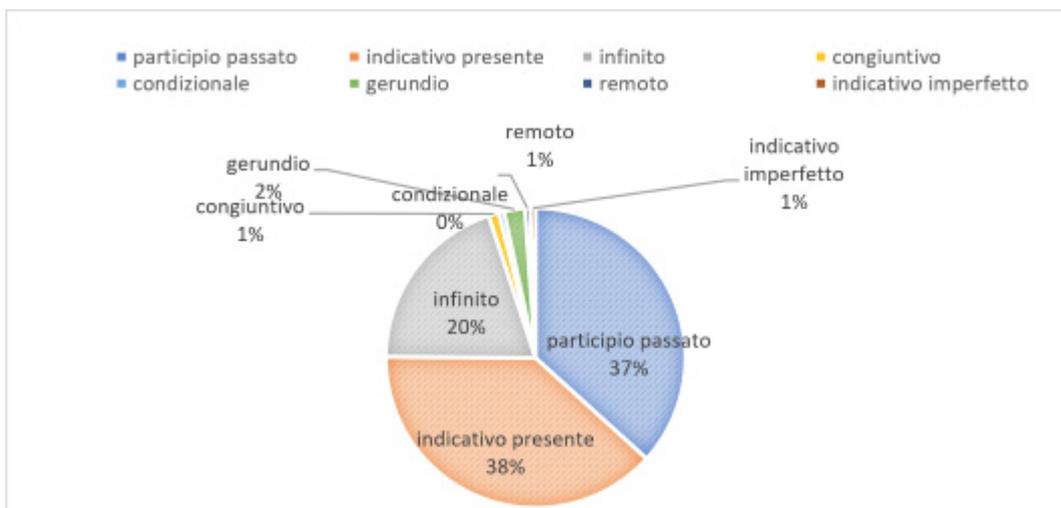


Fig. 3. La distribuzione dei tempi e dei modi del verbo “rappresentare”.

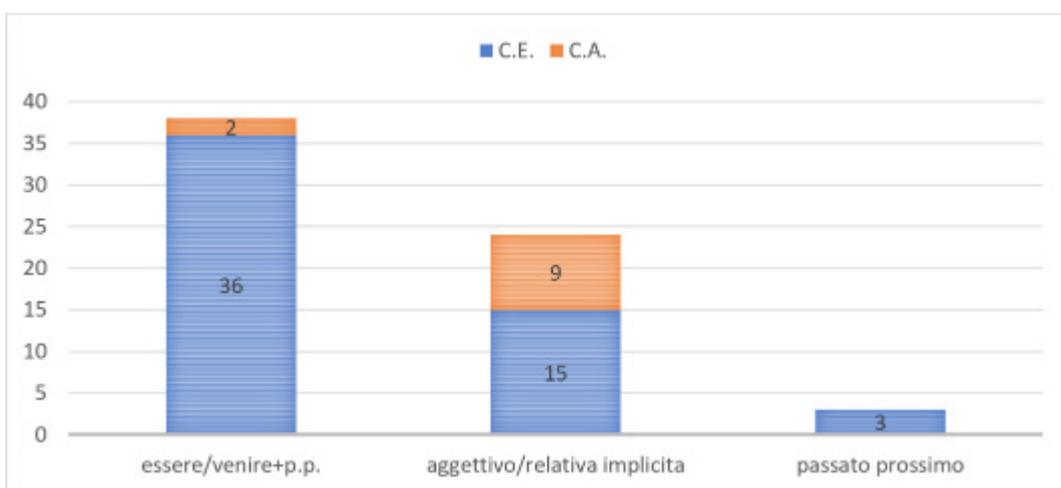


Fig. 4. I diversi usi del verbo “rappresentare” al participio passato in due corpora in confronto.

Basandosi sui dati quantitativi, proponiamo un esercizio induttivo ispirato al lavoro di Krieger (2003): agli studenti viene richiesto di ipotizzare i diversi significati della parola *rappresentare* e individuare le diverse costruzioni con la forma al participio passato, osservando le frasi selezionate dai corpora. Nel processo di scoperta, gli studenti avranno la libertà sia di ragionare nella lingua madre, ossia tradurre con le parole nella L1, sia di riformulare le frasi in italiano.

Osservate le frasi seguenti e individuate i tre significati principali della parola *rappresentare*.

L'artista **rappresenta** una ragazza, poco più che adolescente, seduta lievemente di tre quarti, ma con la testa appena ruotata in senso opposto.

In entrambe le opere questi alberi imponenti **rappresentano**, con le loro chiome folte e tormentate, un elemento simbolico fondamentale.

Il dipinto **rappresenta** una colazione al ristorante La Fourmaise a Chatou.

Il XVIII secolo **rappresenta** per la Repubblica di Venezia il periodo della massima decadenza politica ed economica.

Maddalena, del resto, **rappresenta** anche il simbolo della grazia divina.

I primi lavori **rappresentano** una specie di risultante tra queste due tensioni opposte.

La scena **rappresenta** due putti che giocano con il gorgoneion.

La Sacra Famiglia **rappresenta** il mondo cristiano e i nudi simboleggiano quello pagano.

Rappresentare 1:
Rappresentare 2:
Rappresentare 3:

Fig. 5. Esempio di esercizi per l'apprendimento lessicale.

Osservate le frasi seguenti e individuate i tre usi principali della forma al participio passato del verbo *rappresentare*.

Il Bambino, in particolare, è **rappresentato** con grande realismo.

La Maddalena, **rappresentata** dopo il digiuno nel deserto, ci appare pertanto non solo consumata nel fisico, ma anche dilaniata nell'animo.

Nelle due lunette della sala **sono rappresentati** Il Giorno e La Notte, uno di fronte all'altra.

Il personaggio **rappresentato** è Pan, dio dei boschi e della vitalità fecondatrice.

Religione, mito, leggenda e gusto per l'esotico si mescolano con sapienza in un mirabile susseguirsi di figure, **rappresentate** negli atteggiamenti più bizzarri e prospetticamente appariscenti.

Si può parlare di un gusto neo-Pop, che trionfa in Jeff Koons e in Haim Steinbach, e di un neo-Geo ben **rappresentato** da Peter Halley.

Nella pittura impressionista la pennellata mirava deliberatamente a essere eterogenea, cioè a rendere i diversi generi delle cose **rappresentate**: carne, terra, vegetazione, acqua, ecc.

L'intera composizione è contenuta entro i margini della doppia presenza dell'arca di Noè, della quale **viene rappresentata** la fiancata possente.

Rappresentato 1:
Rappresentato 2:
Rappresentato 3:

Fig. 6. Esempio di esercizi per l'apprendimento della forma al participio passato.

5. CONCLUSIONE

Il presente lavoro si propone di evidenziare i legami tra la lingua di uso comune e le varietà presenti nei testi artistico-accademici nella didattica dell'italiano L2 per fini specifici. A tale scopo, l'utilizzo dei corpora si rivela un metodo efficace: da un lato, consente di esaminare tali relazioni attraverso l'individuazione dei tratti linguistici ad alta frequenza nei testi artistici; dall'altro, offre la possibilità di creare esercizi e attività mirati all'apprendimento degli elementi lessicali e morfosintattici più rilevanti emersi dall'analisi quantitativa. Tuttavia, sarà necessario coinvolgere gli apprendenti per valutare l'efficacia dell'apprendimento guidato dai dati, sia attraverso una valutazione quantitativa dei risultati ottenuti negli esercizi, sia mediante la raccolta di questionari riguardanti la loro opinione sull'attività DDL.

Inoltre, la didattica dell'italiano L2 per l'arte rivolta ai sinofoni prevede non solo le sfide per l'insegnamento di termini specialistici e vocaboli di registro alto, ma anche la necessità di aiutare gli apprendenti a superare eventuali interferenze della lingua madre, le quali si manifestano soprattutto nella produzione di parole derivate da calchi semantici della lingua madre. Sebbene quest'ultimo argomento sia stato poco considerato nel presente contributo, è previsto un approfondimento futuro su questo tema.

BIBLIOGRAFIA

- Berruto 2021 = Gaetano Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- Blue 1988 = George Blue, *Individualising academic writing tuition*, in Pauline Robinson (ed.), *Academic Writing: Process and Product*, London, MET and British Council, pp. 129-148.
- Corino 2019 = Elisa Corino, *Data-driven Learning: tra lingue straniere e CLIL, tra ricerca e didattica*, in «EL.LE», 8, 2, pp. 271-186.
- Corino/Onesti 2019 = Elisa Corino / Cristina Onesti, *Data-Driven Learning: A Scaffolding Methodology for CLIL and LSP Teaching and Learning*, in «Frontiers in Education», 4, 7.
- Cummins 2000 = Jim Cummins, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Cross-fire*, Bristol, Multilingual Matters.
- Gualdo/Telve 2011 = Riccardo Gualdo / Stefano Telve, *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Johns 1991 = Tim Johns, *From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning*, in «Classroom Concordancing. English Language Research Journal», 4, pp. 27-45.
- Krieger 2003 = Daniel Krieger, *Corpus Linguistics: What It Is and How It Can Be Applied to Teaching*, in «The Internet TESL Journal», 9, 3.
- La Grassa 2020 = Matteo La Grassa, *Scrivere nelle università: testi e attività*, Pisa, Pacini.
- Martari 2023 = Yahis Martari, *Metodo glottodidattico e nuovi contesti tecnologici. Note teori-*

- che e percezione di un campione di insegnanti di lingue, in «Italiano LingaDue», 15, 2, pp. 239-266.
- Meunier 2019 = Fanny Meunier, *Data-Driven Learning: From Classroom Scaffolding to Sustainable Practices*, in «EL.LE», 8, 2, pp. 423-434.
- Mezzadri 2016 = Marco Mezzadri, *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*, Torino, Loescher.
- Spina/Forti/Gregò 2020 = Stefania Spina / Luciana Forti / Giuliana Gregò, *Input, frequenza e modelli usage-based: il Data-driven learning come interfaccia tra teorie acquisizionali e pratica didattica*, in Stefano Rastelli / Carla Bagna (a cura di), *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali. Otto commenti*, Pisa, Pacini, pp. 73-98.
- Uni-Italia 2022 = VII Convegno sui Programmi Governativi Marco Polo e Turandot, Roma, Uni-Italia, https://uni-italia.it/wp-content/uploads/2023/10/VII_Conv_Marco_Polo_e_Turandot.pdf (ultimo accesso: 27/2/2024).