

TRANSIT

Transnational Italian in higher education

Esperienze e ricerche

a cura di Carla Bagna - Elisabetta Bonvino
Edith Cognigni - Antonietta Marra
Giovanna Scocozza

Quaderni Unistrasi

2026

 EDIZIONI
Università per Stranieri di Siena

Edizioni Unistrasi



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



ATENEO INTERNAZIONALE
Università per Stranieri di Siena

TRANSIT

Transnational Italian in higher education

Esperienze e ricerche

a cura di Carla Bagna - Elisabetta Bonvino
Edith Cognigni - Antonietta Marra
Giovanna Scocozza

Quaderni Unistrasi

2026



EDIZIONI

Università per Stranieri di Siena



Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – Missione 4 – Componente 1 “Potenziamento dell’offerta dei servizi all’istruzione: dagli asili nido all’università” – Investimento 3.4 “Didattica e competenze universitarie avanzate”, Sotto-investimento T4 “Iniziative Transnazionali in materia di istruzione”, finanziato dall’Unione europea – NextGenerationEU

TNE2300040

Progetto finanziato con Decreto Direttoriale MUR n. 188 del 26/06/2024
CUP: E63C24001340007

Comitato scientifico: Silvia Antosa, Carla Bagna, Pierangela Diadori, Alessandra Giannotti, Imsuk Jung, Sabrina Machetti, Giulia Marcucci, Giuseppe Marrani, Marianna Marrucci, Tomaso Montanari, Célia Nadal, Massimo Palermo, Eugenio Salvatore, Lucinda Spera, Jacopo Tabolli, Caterina Toschi

Comitato di redazione: Eugenio Salvatore, Serena Nardella, Elena Stefanelli, Paola Tricomi, Cecilia Valenti, Assunta Vitale

Collana finanziata dal Dipartimento di Studi Umanistici

Volume realizzato nell’ambito del TNE2300040

Progetto vincitore a seguito dell’ “Avviso per la concessione di finanziamenti destinati a iniziative educative transnazionali – TNE” finalizzato al finanziamento iniziative educative transnazionali previste dalla sottomisura T4 “Iniziative Transnazionali in materia di istruzione”, Investimento 3.4 “Didattica universitaria e competenze avanzate” del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Missione 4 “Istruzione e ricerca” – Componente 1 “Potenziamento dell’offerta dei servizi all’istruzione: dagli asili nido all’Università”.

ISBN: 978-88-32244-37-3

Pubblicato nel mese di giugno 2026



Quest’opera è distribuita con Licenza Creative Commons
Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0
Internazionale.

Tutti i diritti sono riservati.

Qualsiasi riproduzione, anche parziale e sotto qualsiasi forma,
è vietata senza l’autorizzazione dell’ateneo.

Copyright © 2026 Ateneo Internazionale - Università per Stranieri di Siena

CARLA BAGNA - ELISABETTA BONVINO -
EDITH COGNIGNI - ANTONIETTA MARRA -
GIOVANNA SCOCOZZA

INTRODUZIONE

Il presente volume ha l'obiettivo di rendere disponibili alcuni degli esiti previsti dal progetto TRANSIT *Transnational Italian in higher education*, finanziato con Decreto Direttoriale MUR n. 188 del 26/06/2024, vincitore dell' "Avviso per la concessione di finanziamenti destinati a iniziative educative transnazionali – TNE" finalizzato al finanziamento iniziative educative transnazionali previste dalla sottomisura T4 "Iniziative Transnazionali in materia di istruzione", Investimento 3.4 "Didattica universitaria e competenze avanzate" del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Missione 4 "Istruzione e ricerca" – Componente 1 "Potenziamento dell'offerta dei servizi all'istruzione: dagli asili nido all'Università".

Tra gli esiti previsti dal progetto vi è anche la pubblicazione / disseminazione di alcune delle ricerche sviluppate da studiosi, ricercatori, personale dei cinque partner universitari italiani: l'Università per Stranieri di Siena, in quanto capofila, le Università di Roma TRE, Cagliari, Macerata e per Stranieri di Perugia, così come delle università partner collocate in Colombia, Brasile, Argentina, Cina, Corea del Sud e Vietnam. La scelta iniziale di questi paesi rispondeva a diverse esigenze e non solo a motivazioni legate all'oggetto del bando: paesi con i quali vi sono ampi scambi da parte delle università partner o un interesse specifico, la necessità di rafforzare scambi di ricerca su temi comuni, anche interdisciplinari, e di confrontarsi su nuovi percorsi,

strategie, contenuti. Tali elementi, associati alle specificità delle Università coinvolte: ad es. la lunga tradizione certificatoria dell'italiano come lingua straniera (Unistrasi, Unistrapg, Roma TRE), la ricerca nell'ambito della linguistica migratoria e dell'insegnamento dell'italiano, e anche interessi interdisciplinari a cavallo con discipline storiche, filosofiche, letterarie, e/o collegate anche alle lingue dei paesi coinvolti (Macerata, Cagliari) hanno permesso di raggiungere gli obiettivi previsti dal progetto. Tutti questi fattori hanno determinato nel corso del progetto un continuo scambio e una attuazione che da una parte ha mantenuto il legame con le caratteristiche proprie di ciascun ateneo e dall'altra ha permesso di condividere nuove linee di ricerca e soprattutto di avviarne altre.

I capitoli presentati in questa sede, oltre a rendere conto di una parte di seminari e giornate di studio che si sono svolte in diversi paesi e nella giornata del 14-15 maggio 2026 presso l'Università per Stranieri di Siena, fanno comprendere anche quanto la mobilità transnazionale abbia incluso docenti, staff e studentesse / studenti garantendo quindi quella forte dimensione transazionale definita da Lantero, Villa (2025: 984) con queste parole “Transnational education (TNE) has become a transformative force in higher education, accounting for a significant share of global student mobility and provision. While TNE offers immense opportunities for expanding access and fostering collaboration, it faces critical challenges. [...]. TNE can better contribute to global educational equity and mobility while ensuring trust in qualifications awarded across borders” (*Transnational Education: Lifelong Learning Beyond Traditional Borders*, “Asian Journal of University Education (AJUE)” Volume 21, Number 3, October 2025)

Questo volume, lungi dall'essere esaustivo dei temi trattati, permette di comprendere come esperienze e progetti di questo tipo non solo incrementano la ricerca, la possibilità di sviluppare percorsi doppi e congiunti, o specifiche indagini, ma costituiscono anche una ricchezza testimoniata dalle parole dei diversi studenti interessati dalla mobilità.

In merito al contributo dei diversi partner, in questa introduzione si sottolinea il ruolo svolto nell'individuare segmenti comuni e specifici di ricerca.

Quali obiettivi comuni sono stati raggiunti? In sintesi possono essere indicati in questo modo:

- a) costruzione di modelli di azione comune in diversi paesi
- b) realizzazione di una triangolazione delle mobilità per assicurare approfondimenti su diverse tematiche
- c) focus rinnovato nei confronti della lingua italiana e delle lingue e culture dei diversi paesi
- d) costruzione di una architettura di collaborazione che andrà oltre il progetto

TRANSIT

e) ampliamento delle reti accademiche

f) promozione di un modello integrato di cooperazione capace di connettere ricerca, didattica, formazione linguistica e sviluppo istituzionale

L'Università per Stranieri di Siena, come capofila, ha condiviso, sia nella fase progettuale, sia di attuazione, la necessità di dare maggior peso alle relazioni tra i paesi coinvolti, andando a percorrere quelle strade (come interessi di ricerca) che avevano necessità di un progetto più lungo per trovare spazio. Il progetto ha permesso di passare dalla rete di consolidamento (in termini di scambi studenti, ad es.) a una linea di intervento più mirata. L'Università per Stranieri di Perugia si è concentrata su progetti che hanno coinvolto l'Argentina e il Vietnam, culminati anche in un volume a cura di Silvia Orioli e Michela Spito dal titolo *Transnational Italian in Higher Education: Bridging South America and the Far East through the TRANSIT Project*, Morlacchi Editore, disponibile qui <https://series.morlacchilibri.com/index.php/morlacchi/catalog/book/51>

L'Università di Cagliari ha destinato la maggior parte delle attività alla realizzazione di materiali didattici disponibili qui <https://didattica.cla.unica.it/course/view.php?id=622> come corso specifico destinato ad apprendenti delle Università del progetto TRANSIT per avvicinare studenti di tali università alla lingua italiana, attraverso un percorso sviluppato con 30 Unità di apprendimento, ciascuna suddivisa in varie sezioni e con lemmario e test conclusivo.

Ugualmente più dettagliatamente l'Università di Roma TRE e l'Università di Macerata hanno lavorato nel consolidamento di alcune reti di ricerca, come illustrato nel presente volume nei capitoli dedicati.

Siena, 29 maggio 2026

Carla Bagna (Università per Stranieri di Siena)

Elisabetta Bonvino (Università di Roma TRE)

Edith Cognigni (Università di Macerata)

Antonietta Marra (Università di Cagliari)

Giovanna Scocozza (Università per Stranieri di Perugia)

ALEJANDRO PATAT

COS'È UN PASSEUR?

1. IL PROGETTO PASSEURS & PASSAGGI

Il progetto *Passeurs & Passaggi. La letteratura italiana fuori d'Italia: ricezione e immaginario* è nato nel 2018 da alcuni interrogativi che un gruppo di italianisti si sono posti relativamente ai diversi modi in cui la letteratura italiana compresa tra il 1861 e il 1989 è stata diffusa, recepita e filtrata grazie all'azione dei *passeurs* (intellettuali, artisti, scrittori, traduttori, accademici, editori, giornalisti) e al ruolo che alcuni strumenti privilegiati (riviste, antologie) ma anche istituzioni preposte all'esercizio della politica culturale (Istituti Italiani di Cultura, librerie, case editrici, università) hanno esercitato in qualità di mediatori.

Esso è diretto da Brigitte Poitrenaud (Université de Caen), Roberto Ubbidente (Humboldt Universität zu Berlin) e da chi scrive queste linee. E ad esso hanno partecipato e partecipano studiosi provenienti da molti centri di ricerca: Silvia Fabrizio Costa (Université de Caen, dal 2018); Beatrice Sica (University College London, 2028-2022); Marco Carmello (Universidad Complutense de Madrid, 2018-2022); The Rimini (Université de Mons / de Liège, dal 2020), Cecilia Schwarz (Stockholm Universität); Elisa Martínez Garrido (Universidad Complutense de Madrid, 2023-2024); María Belén Hernández González (Universidad de Murcia, dal 2025); Marco de Cristofaro (Università per Stranieri di Siena, dal 2020); Gisela Vommaro (Università per Stranieri di Siena, dal 2023 e dal 2025 Universidad del Salvador, Argentina); Paolo de Ventura (University of Birmingham, dal 2024).

Gli obiettivi del progetto – attivo da otto anni, fitti d'incontri e seminari – sono stati ben due: riflettere dal punto di vista teorico circa i problemi metodologici relativi allo studio della circolazione e degli immaginari sulla letteratura italiana fuori d'Italia e, in secondo luogo, esaminare e confrontare tali processi nei mondi di lingua francese, inglese, spagnola, tedesca e scandinava.

In poche parole, il progetto – finanziato via via da diverse fonti dipartimentali e istituzionali – ha mirato e mira in un'ultima istanza a elaborare una mappa sempre più ampia dei *passeurs* e dei passaggi relativi alla letteratura italiana fuori d'Italia. E ha all'attivo ben due pubblicazioni che affrontano le prime problematiche teoriche¹ nonché una collana propria, che ha lo scopo di accogliere volumi affini al campo d'indagine proposto².

2. PERCHÉ LA PAROLA PASSEUR?

Il concetto di *passeur* che ha animato il nostro lavoro, lungo più di quattordici incontri dal 2018 ad oggi (a Caen, Siena, Berlino, Londra, Buenos Aires, Mons, Madrid, Stoccolma) non è mai stato applicato come nozione fissa e presupposta ma è stato concepito sempre come categoria in costruzione, a tal punto che incontro dopo incontro esso si è ampliato e modificato.

In tutti questi anni abbiamo appurato che le forme della intermediazione culturale tra la cultura italiana e l'estero sono state varie e contraddittorie. E abbiamo compreso che prima di analizzare i passaggi (le opere, le antologie, le riviste, le istituzioni) era necessario ricostruire le figure dei *passeurs* stessi, ossia, delle persone in carne e ossa, dotate di una storia e di un profilo intellettuale individuale e irripetibile, persone senza le quali la circolazione della letteratura italiana forse non avrebbe avuto luogo nel modo in cui poi è avvenuta.

Va chiarita innanzitutto che il progetto è iniziato all'insegna della parola francese *passeur*. I termini italiani mediatore e (inter)mediazione non rispondevano esattamente a ciò che stavamo analizzando. La parola mediazione, dal latino *mediatio* /-onis, secondo il vocabolario della Treccani, è l' "azione esercitata da una persona (o anche da un ente, un'associazione, una collettività, una nazione) per favorire accordi

1 Brigitte Poitrenaud-Lamesi / Alejandro Patat (eds.), *Passeurs. La letteratura italiana del Secondo Novecento fuori d'Italia (1945-1989). Ricezione e immaginario*, Peter Lang, Bruxelles, Berlin, Bern, New York, Oxford, Warsaw, Vienne, 2021.

Marco De Cristofaro / Florencia Fossati (eds.), *Passeurs. La letteratura italiana fuera de Italia. Recepción e imaginario*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2023 (on line: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CIP/Passeurs2021/schedConf/presentations>).

2 Collana, vol. 1: Marco de Cristofaro / Elisa Martínez Garrido / Roberto Ubbidente (eds.), *Con altri occhi. La letteratura italiana fuori d'Italia (1861-1900)*, Pacini, Pisa, 2025.

Volume 2: Marco De Cristofaro, *Memorialistica editoriale. Editori-autori tra lo spazio intimo di ricordi privati e la dimensione pubblica di una casa editrice (1883-2022)*, Pacini, Pisa, 2026.

fra altre o per far loro superare i contrasti che le dividono”³. Una seconda accezione tecnico-economica vuole che per mediazione s’intenda un patto di affari. Infine, nel linguaggio teologico, mediazione è “la funzione e l’opera di Gesù Cristo che unisce la natura divina e la natura umana”⁴. Mediatore, quindi, già nella sua accezione etimologica, obbedisce all’idea di uno che favorisce un equilibrio, un accordo tra le parti, tra due fenomeni e, per estensione, tra due culture.

La prima accezione di *passeur*, secondo il Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, invece, è quella di colui qui “franchit un obstacle”⁵ (supera un ostacolo). La seconda è quella di colui che trasporta, che traghetta. Ma entrambe sono unite da un unico senso che le accomuna: il *passeur* è colui che, anziché mediare, varca la frontiera, che viola una norma, che trasgredisce. Un *passeur* è quello che, nonostante l’impedimento, introduce anche di contrabbando qualcosa o qualcuno oltre il limite vero o immaginario, oltre ciò che è permesso.

Quindi, da queste prime accezioni si deduce che il *passeur* è colui che favorisce e produce un passaggio, un attraversamento, una traversata. Il *passeur* è sempre dinamico, non è mai statico. Porta con sé o su di sé la responsabilità del transito. È implicato in ciò che fa: non rimane fuori dall’azione che compie. Ne è parte agente e pertanto integrante. Paga il costo delle sue scelte, che non ammettono la legge imperante, il canone consolidato. Con il suo fare, con il suo trasportare, il *passeur* si muove e fa muovere le cose e le persone da un luogo all’altro. Sposta, modifica, altera l’ordine.

La lingua francese, poi, lo ha associato storicamente al *passeur d’eau* (il traghetta-tore per laghi e per mari) o al *passeur de montagne* (in genere, colui che nella Resistenza aiutava gli ebrei a scappare in Svizzera). Quindi, l’azione del *passeur* presuppone un varcare frontiere naturali, accidenti geografici, realtà fisiche e sottintende un atto clandestino: far passare, far circolare qualcosa laddove tale cosa non esiste o non è ammessa.

Ma una terza accezione complica ancora le cose. *Passeur d’âme* o *passeur d’enfers* si riferiscono in francese a colui che conduce le anime nella salvezza o nella perdizione, chi aiuta le anime ad attraversare la morte verso una nuova vita.

Nella parola *passeur* sopravvive, quindi, un aspetto spirituale: colui che ‘fa passare’ sarebbe non solo un traghetta-tore ma chi conduce un oggetto o un essere vivente verso una trascendenza. Questa accezione implica che ogni *passeur* non agisce solo in una dimensione temporo-spaziale e cioè materiale, bensì immateriale spingendo ciò che fa passare verso una trasformazione o addirittura una rinascita.

Pertanto, *passeur* ha significato per noi almeno due cose: colui che ha condotto

3 <https://www.treccani.it/vocabolario/mediazione/>

4 Ibidem.

5 <https://www.cnrtl.fr/definition/passeur>.

fisicamente il passaggio di un autore, di un'opera, di una poetica, di un'idea, di una immagine italiana fuori frontiera, ma anche quello che ha dato luogo ad una metamorfosi, ad un cambiamento, un ri-assessment di quell'autore, opera, poetica, idea o immagine nel nuovo contesto di arrivo.

Il tutto, in genere, è avvenuto per strade poco convenzionali, talvolta ostili e respingenti, talvolta volte aperte e accoglienti. Ma, in fin dei conti, il passeur ha dovuto sempre introdurre un elemento estraneo in un altro corpo. E, pertanto, la traversata e il traffico sono problemi inerenti alla sua azione.

3. TIPOLOGIE DI PASSEURS

Vorrei illustrare qui alcune delle tipologie di *passeurs* che la nostra ricerca ha affrontato, analizzato e definito nel tempo durante gli incontri prima menzionati e poi nelle pubblicazioni segnalate in nota.

Una prima tipologia di *passeur*, forse la più convenzionale, è quella dell'accademico, molte volte anche traduttore. André Pézard ne è stato un emblema. Ma ne potremmo trovare uno in ogni angolo del mondo dove sia penetrata la cultura della Penisola. Approdato alla letteratura italiana dopo la prima guerra mondiale (che segna per sempre il suo corpo e la sua memoria), Pézard conquista lentamente la lingua e la cultura d'Italia per insegnare poi alla Sorbonne e coronare la sua carriera dopo anni di studio con la traduzione e il commento della *Commedia*, che rimarrà un punto di riferimento essenziale per generazioni di lettori. Come ha spiegato Silvia Fabrizio Costa, il rapporto di Pézard con l'Italia, al di là del rigore metodologico, sarà empatico, sentimentale e soggettivo. Nonostante gli accademici siano quelli che più aderiscano al canone della letteratura italiana in Italia, importandolo molte volte in modo speculare e a volte anche subordinato, c'è sempre una componente nuova nel docente straniero che insegna una cultura altrà. Lo abbiamo visto anche nel caso di Witte in Germania, studiato da Roberto Ubbidente. Si tratta di uno sguardo che proviene da una alterità e che, pertanto, getta sulla cultura acquisita, una luce straniente o quantomeno comparativa. Questa prima figura – di cui, ripeto, ci sono esempi in tutto il mondo – agisce in un ambito specifico, che è l'aula, dove avviene la trasmissione di un sapere antico che si rinnova. Il passeur è qui nei migliori dei casi maestro e lascia un segno e un'eredità. In genere, tra l'altro, chi insegna conosce bene l'Italia e se ne fa interprete sia nelle istituzioni dove svolge le sue funzioni sia nei libri che dedica agli allievi. Comunque sia, il maggior apporto consiste alla fine in quelle lezioni o quei libri che aggiungono alla mole di letture prodotte nella Penisola una propria lettura critica. Così, Pézard in *Dante sous la pluie de l'Enfer* (1950) riesce a intervenire nel centro delle interpretazioni e modifica il discorso critico del canto XV dell'*Inferno*.

Accanto a questa figura andrebbe considerata una alternativa molto vicina: quella dell'accademico di madre lingua italiana, formatosi in Italia, che diventa mediatore della propria cultura in un paese altro. Un esempio significativo è forse quello di

Gherardo Marone, attivo a Napoli nella gioventù e poi emigrato in Argentina, dove nel 1936 fonda la cattedra di Letteratura Italiana presso l'Universidad de Buenos Aires. Educatosi nell'estetica crociana, Marone traghetta un intero corpus testuale nel Paese sudamericano, tentando di diffondere e applicare in Argentina il pensiero del filosofo, storico e critico napoletano. Si tratta di un passeur iperattivo, che fonda istituzioni, crea riviste scientifiche, dirige istituti, crea ponti tra le culture. Traduce in italiano le opere argentine e in spagnolo alcuni classici italiani. Si trasforma però in un vero importatore di idee e di poetiche, in un traghettatore instancabile di autori, opere, immagini. Passione, fedeltà alla propria cultura e un certo senso missionario definiscono questo tipo di passeur. In genere, esso non ha come meta l'innovazione né l'alterazione del patrimonio acquisito di cui si sente erede legittimo. Semplicemente, aspira a farlo conoscere, a diffondere, a generare spazi di condivisione. In quanto ambasciatore della cultura italiana all'estero, tutte le sue azioni hanno un qualcosa di modellante.

Il passeur migrante, terza grande tipologia, g lascerà sempre la sua impronta anche al di fuori dell'ambito educativo. Il giornalismo è stato uno dei campi che più di ogni altro ha accolto italiani oriundi sia nella stampa locale sia in quella etnica. Un caso straordinario è stato quello di Attilio Dabini, scrittore e giornalista italiano nato in Lombardia a inizi Novecento, trasferitosi a Buenos Aires in tenera età, rientrato in Italia in gioventù e poi ritornato in Argentina nella maturità. Queste andate e questi ritorni sono sintomi di un'irrequietezza esistenziale e di un'ambiguità identitaria, che non trovano né nella sua persona né nella sua opera un sussiego. Ma proprio per questo motivo, questi movimenti continui sono indicativi di una ricerca permanente che collabora a stabilire contatti linguistici e culturali, ibridazioni e contaminazioni.

Il caso di Dabini, studiato da chi scrive queste linee,⁶ è davvero indicativo di un passeur che, incidendo sia sulla cultura d'origine sia in quella di accoglienza, considera la letteratura italiana un territorio aperto a concetti, idee e addirittura tecniche compositive che provengono dall'orizzonte americano. Per esempio, nei suoi molteplici interventi sulla stampa argentina, Dabini non si limita a recensire un autore italiano nel suo contesto, filtrando ciò che gli sembra utile per il pubblico locale, ma interviene anche attraverso delle letture interpretative che fanno un ghigno alla cultura locale, dando a intendere che la sua funzione non è importare un fenome-

6 Patat, Alejandro, *Dabini, mediatore culturale tra l'Italia e l'Argentina*, in *Passeurs. La cultura italiana fuera de Italia. Recepción e imaginario*, eds. Marco De Cristofaro, Florencia Fossati, Nora Sforza, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023, p. 46-50.

Patat, Alejandro, *A literatura ítalo-latinoamericana de Attilio Dabini*, in *Desarquivando o literário. Percursos entre línguas*, eds. Andrea Santurbano, Patricia Peterle, 7letras, Rio de Janeiro, 2023, p. 42-54.

Patat, Alejandro, *La poética transnacional de Attilio Dabini*, in *Itinerarios transatlánticos*, eds. Andrea Santurbano, Patricia Peterle, Grazielle Frangioti, Giorgio De Marchis, 7letras, Rio de Janeiro, 2025, pp. 140.153.

no in modo asettico e impersonale, ma al contrario condurre quel fenomeno in una nuova realtà e favorendone la penetrazione più consona. Intendiamoci, questo tipo di passeur, che si muove tra mondo giornalistico, editoriale e campo culturale tout court, pratica l'addomesticamento in modo conscio, convinto che la naturalizzazione di un elemento italiano in una cultura estranea sia sempre un'operazione rischiosa e non sempre facilmente realizzabile. Se consideriamo che Dabini si muove tra l'Italia e l'Argentina negli anni del fascismo e del post-fascismo, è ovvio che la traduzione, diffusione e circolazione di determinati autori non poteva essere pacifica.

Il passeur migrante, infine, stando a quanto Julia Kristeva sintetizzò magistralmente in *Stranieri a noi stessi*, vive il conflitto interiore di una doppia appartenenza, di un bilinguismo e biculturalismo acquisiti che si tornano indispensabili per la sopravvivenza, che rendono la sua azione affascinante, perché spostano significati e gerarchie, smuovono i terreni consolidati⁷. L'Italia che viene promossa non sempre coincide con la doxa o con quella legittimata dai circoli culturali di prestigio nella Penisola. In questa terza figura di passeur soggiace anche l'ombra dell'esilio, del nomadismo e del relativismo culturale.

Una quarta tipologia che abbiamo incontrato nei lunghi anni di ricerca è quella del clan familiare, detentore di un potere culturale specifico in alcune geografie. Il caso più importante è stato forse quello di Nyblom in Svezia, studiato da Cecilia Schwarz. Quando un'intera famiglia agisce da mecenate, la cultura che si trasmette obbedisce a un gusto di gruppo e non individuale, ma soprattutto risponde a una ben marcata appartenenza sociale. Se poi questo clan, come i Nyblom, è capace di intervenire sul tessuto letterario della propria Nazione, tutti ciò che si diffonde della cultura italiana è strettamente legato all'esperienza degli incontri, dei contatti interpersonali, dei viaggi e dei rapporti familiari con questo e quello scrittore.

La quinta tipologia e forse la più complessa è quella dello scrittore e dell'artista. Brigitte Poitrenaud-Lamesi, co-direttrice del progetto, ha organizzato in questi anni una ricchissima serie di incontri paralleli a quello di Passeurs, dal titolo *Pourquoi l'Italie*. In questi incontri, studiosi perlopiù francesisti hanno analizzato i diversi modi in cui l'Italia è stata descritta, rappresentata, immaginata e ricreata nelle opere di alcuni autori francesi canonici. A partire dalla conferma della fondazione di un compatto universo italiano in Stendhal, fatto di scene, personaggi, idee e valori presenti in particolare nella *Chartreuse de Parme*, nella *Vie de Rossini* e nei libri di viaggi, gli incontri hanno approfondito la costruzione di immaginari alternativi nella letteratura di Jean Giono, André Malraux, Marguerite Yourcenar, Jean-Paul Sartre, Julien Gracq, Marguerite Duras, Pascal Quignard e François Cheng. Sono ricostruzioni che vanno dall'Italia del Risorgimento al viaggio spirituale sulla scia del francescanesimo e che compongono un quadro affascinante mai scontato e intimamente originale. Un

7 Julia Kristeva, *Stranieri a noi stessi. L'Europa, l'altro, l'identità*, Donzelli, Roma, 2014.

volume di prossima pubblicazione raccoglie questi studi⁸.

Come appare ovvio, in questi casi non si tratta dell'azione di un passeur che dedica la sua intera vita alla promozione della cultura italiana fuori d'Italia. Siamo di fronte a un fenomeno diverso, che è quello del passeur immaginifico, ossia, creatore di concetti, personaggi, scene, immagini e paesaggi italiani nel terreno letterario proprio. Ma è proprio questa inventività, questa finzionalizzazione che ci ha permesso di comprendere quanto questi artisti siano capaci di restituire delle visioni che vanno sempre oltre il convenzionale.

Gli artisti che leggono e interpretano l'Italia si muovono liberi da schemi e pregiudizi precostituiti e, sebbene, come nel caso della Francia, partano da un patrimonio condiviso, hanno una capacità creativa maggiore dei suoi pari accademici, giornalisti e intellettuali,

Ogni cultura ha avuto i suoi scrittori attratti dall'Italia. Negli anni '60 lo scrittore colombiano Fernando Vallejo è uno dei tanti latinoamericani che si recano a Roma per studiare al Centro Sperimentale di Cinematografia. Di quel primo viaggio italiano narra nel secondo volume della sua autobiografia le sue impressioni di Roma:

Y luego, un vértigo, un torbellino. Calles, puentes, fuentes, rampas, plazas, plazuelas, callejones, mausoleos, galerías, obeliscos, palacios, estatuas, cúpulas, pórticos, anfiteatros, escalinatas, terrazas, y por entre un bullicio enloquecido, un hormigueo de carritos zigzagueantes como animalitos rastrojeros, insectos, cucarachitas veloces de caparazones multicolores, rojas, verdes, azules, amarillas, frágiles, de latón, cajitas rodantes de mentolín.

E poi una vertigine, un turbine. Strade, ponti, fontane, rampe, piazze, piazzette, vicoli, mausolei, gallerie, obelischi, palazzi, statue, cupole, portici, anfiteatri, scalinate, terrazze e, in mezzo a un trambusto frenetico, uno sciame di carretti a zigzag come animaletti striscianti, insetti, veloci scarafaggi con gusci multicolori, rossi, verdi, blu, gialli, fragili, fatti di ottone, piccole scatole di mentolo rotolanti⁹.

L'enumerazione cumulativa e orizzontale di elementi dissimili, costitutivi di un'identità millenaria verticale, dimostra che tale accostamento annulla la dimensione del tempo per captare un'immagine in movimento, che è la Roma degli anni '60, trasformata nella magnificenza infestata dalle Fiat 500. L'immagine sinestesica e dinamica che ci lascia uno scrittore si sovrappone ai discorsi organici del passeur docente, giornalista, editore.

Perché per lo scrittore o l'artista diventato passeur il viaggio è uno dei motori fondamentali della traversata culturale, che consiste nel contatto diretto e soggettivo con la realtà italiana. Senza l'apporto di questi testi, tutta l'Italia sarebbe forse un insieme abbastanza fedele di cultura libresca tradotta e importata. Invece, gli scrittori e gli artisti (come si può vedere nei quadri argentini che hanno illustrato i nostri incon-

8 Brigitte Poitrenaud, Marie Hélène Boblet (eds.), *Pourquoi l'Italie?*, Peter Lang, Bruxelles, 2026 (in corso di stampa).

9 Fernando Vallejo, *Los caminos a Roma*, Alfaguara, Madrid, 2015, p. 18.

tri di oggi, il San Francesco di Xul Solar e l'Italia in sogni di Antonio Berni) hanno restituito sempre uno sguardo che è frutto dell'esperienza e del vissuto. Qui risiede il valore essenziale di questi passaggi culturali.

In sintesi, i passeurs e passaggi lontani dal centro arricchiscono in modo inequivoco una cultura, apportando molte volte ciò che non è pensabile né visibile da vicino.

4. L'ARTICOLAZIONE CON IL PROGETTO TNE

Il Progetto TNE ha consentito la mobilità di molteplici italianisti provenienti dall'America Latina nonché quella di chi scrive queste linee verso la Colombia.

L'8 maggio 2025 l'Università per Stranieri di Siena ha realizzato un incontro scientifico preparatorio e complementare alla visita dei colleghi latinoamericani, dedicato alla figura dei passeurs nel continente latinoamericano. Tale giornata di studi, dal titolo *Sguardi latinoamericani sull'Italia* ha permesso di creare una nuova rete di ricerca che ha come scopo ampliare l'orizzonte degli studi del gruppo *Passeurs&Passaggi* su vari paesi come Argentina, Colombia e Brasile. In effetti, dagli incontri organizzati a Bogotá e Siena si è concretizzato il progetto di organizzare nel 2027 un incontro internazionale del Progetto *Passeurs&Passaggi* con la partecipazione dei colleghi in visita grazie al TNE.

ANDREA SANTURBANO

LA TRADUZIONE LETTERARIA COME
MEDIAZIONE LINGUISTICA E CULTURALE
TRA ITALIA E BRASILE

L'insegnamento delle lingue e culture straniere è un punto rilevante per lo sviluppo dell'inclusione sociale nelle società moderne e uno strumento essenziale per pensare e mediare le diverse questioni che coinvolgono la nostra contemporaneità nelle sue tante sfaccettature. Ogni lingua porta con sé un universo di singolarità, un modo possibile di occupare un posto nel mondo. Non esiste un'unica forma di vivere uno spazio, così come non esiste un'unica lingua o, all'interno di una determinata lingua, un unico modo di parlare, di scrivere, insomma, di esprimersi. La traduzione, e al suo interno l'azione implicita di mediazione culturale che essa svolge, riveste pertanto un ruolo fondamentale, che va oltre, ovviamente, questioni puramente tecnico-linguistiche e che si apre verso una rete complessa di collegamenti sia storici che culturali, sia politici che psicosociali. È su tali presupposti che la mia partecipazione al Progetto “*Transnational Italian in Higher Education*” (PNRR TNE-TRANSIT), concretizzata nel periodo di Mobilità Docenti presso l'Università per Stranieri di Siena dal 15 al 29/01/2026 e poi, in occasione dell'evento finale, dal 14 al 15/05/2026, ha avuto l'obiettivo di rafforzare la collaborazione scientifica e la mobilità tra due importanti istituzioni di due continenti diversi: l'UNISTRASI, appunto, e l'Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), in Brasile, di cui sono professore associato presso la cattedra di Lingua e Letteratura Italiana.

Si vuole sottolineare il verbo “rafforzare” perché, appunto, l’UNISTRASI e la UFSC intrattengono da alcuni anni un forte rapporto di interscambio, che si intende qui ulteriormente consolidare. In particolare, con il prof. Alejandro Patat sono state sviluppate delle proficue collaborazioni incentrate su progetti quali “Passeurs” (che vede appunto tra i coordinatori il prof. Patat), il “Dicionário Bibliográfico da Literatura Italiana Traduzida no Brasil” (<https://dblit.ufsc.br>) e più recentemente il progetto “Conectando Culturas” (una sorta di Prin brasiliano), con la UFSC in qualità di capofila, a coinvolgere in rete diverse università internazionali tra cui la stessa UNISTRASI, che ha infatti ospitato nel maggio 2024 uno dei convegni legati al progetto. Queste collaborazioni, oltre a propiziare conferenze, corsi e convegni nelle due sedi, hanno fruttato ben sei volumi di saggi (in italiano, portoghese e spagnolo) con il contributo determinante di docenti e studenti dei due atenei. Vado brevemente a ricordare queste pubblicazioni: *La letteratura italiana nel mondo iberico e latinoamericano. Critica, traduzione, istituzioni* (2018), *Passeurs: la literatura italiana fuera de italia (1945-1989) recepción e imaginario* (2023), *Desarquivando o literário: percursos entre línguas* (2024), *L’Italia tradotta* (2024), *Itinerari transatlantici: culture e letterature in dialogo tra Italia e Americhe* (2024) e, infine, *Itinerários transatlânticos- imagens, sons, palavras* (2025).

Gli obiettivi generali di questa mobilità consistevano in via preliminare nel(lo): 1) consolidare le basi teoriche dell’attività di ricerca presentata, ovvero “La traduzione letteraria come mediazione della lingua e cultura italiane in Brasile”, in linea di continuità con lo scambio scientifico e intellettuale già ampiamente avviato; 2) sviluppare, attraverso i percorsi della traduzione letteraria, nuovi materiali didattici per l’insegnamento dell’italiano e, di conseguenza, riflettere sulla letteratura italiana tradotta in Brasile; 3) creare le basi per una più ampia mobilità che coinvolga altri docenti e studenti; 4) rafforzare le relazioni di interscambio tra le due università, verificando in particolare la possibilità di partenariati e doppi titoli.

Questo periodo di mobilità TNE-TRANSIT, muovendosi dunque nell’ambito della traduzione letteraria, in un’accezione più specifica che riguarda il grande patrimonio di immagini e idee legate all’idea e alla rappresentazione del paesaggio, si è posto come uno strumento privilegiato di mediazione linguistica e culturale, rivolto ad una rivisitazione critica del concetto di alterità. Per dirla con un importante studioso brasiliano, Márcio Seligmann-Silva, «una lingua è un universo complesso che condensa migliaia di anni di sapere culturale decantati in forme linguistico-poetiche, che permettono di vedere il mondo da altre prospettive» (Seligmann-Silva 2022: 20, traduzione propria). Riflessione associabile altresì all’idea di concepire la traduzione nella sua condizione di scoperta di alterità – concetto, quest’ultimo, inteso nella sua pluralità –, senza tuttavia considerare queste stesse alterità figure o spazi di contrapposizione, così come espresso da Mauricio Cardozo, altro importante critico e traduttore brasiliano, che parla appunto di «forma di passaggio verso un altro da noi, magari capace di aprirsi a una nuova comprensione relazionale della condizione di

alterità dell'altro nelle forme più vive della traduzione e nelle traduzioni della vita» (Cardozo 2022: 15).

Il rafforzamento su queste basi di una collaborazione scientifica tra docenti degli atenei italiano e brasiliano, oltre che preludio auspicabile per ulteriori progetti da sviluppare con il sempre più massiccio coinvolgimento della componente studentesca, si pone dunque in un'ottica urgente di contatto tra realtà diverse che, seppur accomunate da vincoli storici e culturali, necessitano di essere attentamente rivalutate secondo prospettive postcoloniali e di effettivo riconoscimento su basi dialettiche e non di una facile e scontata assimilabilità.

In termini più specifici, uno degli aspetti più problematici e stimolanti nella lettura (e nella traduzione) di un testo letterario in lingua straniera riguarda la risemantizzazione di elementi legati agli ambienti geografici, urbanistici, temporali, in sintesi, all'esperienza di un paesaggio sia culturale che, soprattutto, fisico. Per riprendere le mie stesse parole da un testo di recente pubblicazione,

il vissuto (individuale e collettivo) di un soggetto che si concretizza in un testo, alimentato da tutto un immaginario e una memoria semantica, deve confrontarsi nell'atto della traduzione con un complesso meccanismo concettuale che deve entrare in dialogo e farsi intellegibile in un altro contesto – e qui parliamo in particolare dei movimenti fra Italia e Brasile. Questi per lo meno potrebbero essere i presupposti iniziali di un ampio discorso che volesse cercare di coniugare il ricco spettro di visioni e paesaggi a cavallo tra due culture e la mediazione offerta, in termini linguistici e letterari, dall'atto traduttivo (Santurbano 2024: 243).

Se già, come ricorda il linguista Benjamin Lee Whorf parlando di lingue naturali, le «differenze sono molto profonde, tanto che i parlanti di lingue diverse pensano secondo le diverse “visioni del mondo” che la struttura delle lingue che parlano fornisce loro» (apud: Laureti *et al.* 2023: 20), possiamo ben comprendere come le questioni implicate in una traduzione del paesaggio passino ancor di più al vaglio di un'esperienza di vita, di un immaginario, di un linguaggio e di una memoria semantica semplicemente impossibili da “trasferire” da un contesto all'altro. In questo senso, una rilettura critica dell'archivio di immagini e luoghi, soprattutto nei loro aspetti più radicati, è necessaria per ripensare la dialettica dell'intraducibilità. Questa mia ricerca, che ha già al suo attivo saggi e conferenze, ha inteso e intende: 1) affrontare le questioni inerenti alla traduzione letteraria in Brasile (ma non solo) incentrate in particolare sul lessico legato ad aspetti paesaggistici, a partire da alcuni esempi paradigmatici contenuti in testi tradotti dall'italiano; 2) rileggere la rete reale, immaginaria e simbolica di questa “toponomastica ambientale”, a partire dalla problematizzazione delle sue tensioni; 3) rivisitare criticamente parte del patrimonio storico e simbolico-immaginario nelle relazioni tra Italia e Brasile.

Senza volermi ulteriormente dilungare in questa sede su dettagli tecnici e teorici più specifici, provo a dare un solo esempio: se pensiamo ad un paesaggio che deve essere riconfigurato nel testo facendosi dunque costruzione e trama verbale, viene

chiaramente in mente il Montale degli *Ossi di seppia*. Prendiamo quel «Meriggiare pallido e assorto / presso un rovente muro d'orto, / ascoltare tra i pruni e gli sterpi / schicchi di merli, frusci di serpi», etc..., con le tipiche allitterazioni date dai raddoppiamenti (gg, ll, ss), dai suoni stridenti o striscianti delle s- impure, l'abbondanza di fricative, e poi i tanti dittonghi velari (k) fino ad arrivare alla sequenza finale del digramma "gl", sempre in chiusura di verso («abbaglia», «meraviglia», «travaglio», «muraglia», «bottiglia»), che avrebbe tra l'altro una corrispondenza fonetica in portoghese abbastanza precisa. Siamo qui di fronte ad un autentico paesaggio sonoro, ad un linguaggio che non riproduce solo un'immagine data, ma che la significa e la costruisce all'interno del testo. Se prendiamo invece le traduzioni disponibili, esse appaiono segnate da un'ansia di significato, da immagini da riprodurre e rappresentare in un paesaggio che si appiattisce su una visualità scevra degli altri sensi. Oltreché segnate da una sintassi che, per correr dietro a rime e significati, ricorre ad anastrofi e iperbati che liricizzano l'andamento poetico dello scarno verso montaliano. E poi ancora quei *meriggiare*, *meriggio*, *meriggi*, che si frastagliano nella traduzione dell'intera raccolta montaliana in un discutibile «passar à sesta» (più o meno ritraducibile come *trascorrere la siesta*), come capoverso di «Meriggiare...», e poi «meio-dia» (*mezzogiorno*) e «tardes» (*pomeriggi*) (cfr. Montale 2002: 69, 79 e 135). Insomma, anche le indicazioni temporali di Montale mettono in crisi la traduzione, che non sa decidersi tra le fasi della giornata, resta presa tra le schermaglie di queste suddivisioni diurne. E perché non prendere a prestito il registro sensoriale del soggiorno in un altro golfo rispetto al ligure, quello di Sorrento, ai piedi tra l'altro del Vesuvio, da parte di Oswald de Andrade, in *Memórias sentimentais de João Miramar*? Avremmo così una «sesta quieta» – «Longe cidade sesta quieta» (Andrade 2004: 91), che potrebbe, perché no, risultare un utile suggerimento per i versi montaliani, che potrebbero così suonare in traduzione libera:

Sesta quieta, pálida e absorta
num muro ardente de uma horta,
escutar entre prunos e estepes
toques de melros, ciclar de serpes.

Nas trincas do solo ou sobre a vicia
ver das formigas vermelhas as filas
que ora se quebram ora se iniciam
em cima de minúsculas pilhas.

Observar entre os ramos o palpitar
distante de lascas de mar
enquanto sobem trêmulos chiados
de cigarras de cumes pelados.

E andando pelo sol brilhante
sentir com triste maravilha
como é a vida toda e seu trabalho
neste seguir rente a uma muralha
com em cima cacos vítreos de navalha.

Insomma, mi pare che queste riflessioni possano aiutare a pensare come la lingua sia strettamente connessa agli ambienti, il golfo ligure in questo caso, che la impregnano nella sua morfologia. Dunque, tradurre (e questo va a beneficio dei tanti studenti che la praticano transitando tra vari registri linguistici) si rivela un universo complesso e stimolante, intertestuale molto più che freddamente tecnico. Si potrebbe anzi aggiungere che spesso pensare (e tradurre) il paesaggio può estendersi verso spettri ideologici molto ampi, meritevoli di analisi attente del linguaggio e dell'immaginario ad esso sotteso. Può essere utile a tal proposito ricordare in modo paradigmatico, in merito ai transiti culturali tra Italia e Brasile, un vecchio brano di Massimo Bontempelli, contenuto in *Noi, gli Aria*, raccolta di *reportages* dal Sudamerica, in occasione di un viaggio del 1933. In esso è evidente una tendenza all'etnocentrismo:

Qualcuno, a proposito della accennata difformità di carattere tra i ventun stati di cui si forma il Brasile, può obiettarci che unità non vuol dire uniformità. Può addirittura richiamarmi all'esempio dell'Italia che tra tutti i paesi del mondo è quello in cui il senso dell'unità è più preciso e perfetto, e pure nel suo limitatissimo spazio di territorio offre la maggiore varietà di toni naturali: dal Gran Sasso a Capri, dalle pinete alle Dolomiti, dal Delta del Po alla Versilia, e via via, la gamma dei colori forme toni timbri corre la più grande varietà immaginabile.

Ma anzitutto in Italia i trapassi sono gradualisti; in secondo luogo le proporzioni delle composizioni sono state mantenute dall'artefice con una attenzione piena di scrupolo; da ultimo, e soprattutto, basterebbe quella ossatura e quella inquadratura così precise e imperative – Alpi Appennini e i tre mari – per dare a questo breve e variissimo spazio il carattere della unità più inconfondibile; e poi a tradurla da unità naturale a unità umana. (Bontempelli 1991: 61-62).

Dunque, si descrive una realtà non familiare ricorrendo a dei parametri di riferimento connotati da valutazioni di merito del tutto soggettivamente etnocentriche (certo anche per esigenze ideologiche, visto che Bontempelli scrive questi articoli, in pieno fascismo, per «La gazzetta del popolo»). Questi paragoni tendono di certo a rendere più domestici e domesticabili scorci e paesaggi evidentemente distanti da un immaginario più comune agli italiani. Ma occorre allora riprendere Yi-Fu Tuan, uno dei padri della cosiddetta “geografia umanistica” degli anni '50-'60, quando ci ricordava in pratica che

gli esseri umani, individualmente o in gruppo, tendono a percepire il mondo con un 'self', come se fosse il centro. L'egocentrismo e l'etnocentrismo sembrano essere tratti umani universali, sebbene la loro intensità vari grandemente fra gli individui

e i gruppi sociali. [...] L'egocentrismo è l'abitudine ad ordinare il mondo in maniera tale che le sue componenti diminuiscano rapidamente di valore lontano dal 'self'. [E nell'] etnocentrismo (egocentrismo collettivo), le illusioni di autosufficienza sono più facili da sostenere (Tuan 2012: 48-49, traduzione propria)

Anche in questo senso, l'opportunità di scambi che le più moderne politiche accademiche consentono internazionalmente si rivelano strumenti essenziali, come si accennava all'inizio, per confronti proficui che non si annullino, oziosamente, nel riconoscimento dell'altro come entità necessaria e separata.

E per tornare infine al mio periodo di mobilità TNE-TRANSIT, esso si è confermato estremamente produttivo per i contatti e gli scambi pressoché giornalieri intercorsi con colleghi della UNISTRASI in termini di progetti e strategie tesi a consolidare i rapporti tra le due istituzioni, basati in gran parte sulle dinamiche traduttive insite nei rapporti linguistici e culturali. In particolare sono da segnalare gli incontri, oltre che con la Pro-Rettrice alle Relazioni Internazionali, prof.ssa Carla Bagna, con i professori Laura Ricci (Coordinatrice del Dottorato in Italianistica), Sabrina Marchetti (responsabile CILS e DITALS), Giuseppe Marrani (direttore del Dipartimento di Studi Umanistici), Eugenio Salvatore (coordinatore del Corso di Laurea in Lingua e cultura italiana), Matteo La Grassa (coordinatore del Corso di Laurea in Lingua, letteratura, arti italiane in prospettiva internazionale), Tomaso Montanari (Rettore), Massimo Palermo, Liana Tronci e Alejandro Patat. Tali incontri si sono incentrati in particolare su ipotesi di partenariato riguardanti CILS, DITALS, doppi titoli, interscambi di discenti e docenti, nonché progetti in rete, come il GeoStoGrammit (<https://geostogrammit.it/site/index>), che dialogano da vicino con il già menzionato Dizionario Bibliografico della Letteratura Italiana tradotta in Brasile (DBLIT, <https://dblit.ufsc.br>), progetto sviluppato dalla UFSC, in cooperazione con l'Universidade de São Paulo, sin dal 2010. A tal proposito occorre aggiungere che il progetto DBLIT è stato presentato nella stessa UNISTRASI nel maggio del 2025, in una conferenza dal titolo «Itinerari transatlantici: la letteratura italiana tradotta in Brasile». Insomma, questa serie di relazioni internazionali ha fatto da preludio al progetto sviluppato durante il mio TNE, «La traduzione letteraria come mediazione della lingua e cultura italiane in Brasile», in concomitanza con la presenza di altri due colleghi in missione, la prof.ssa Nora Sforza (Universidad del Salvador, Buenos Aires) e il prof. Rodolfo Suarez Ortega (Universidad Nacional de Colombia).

Quasi non ci sarebbe bisogno di rimarcare ulteriormente la straordinaria opportunità di questi progetti di mobilità che consentono di tessere nuove reti e di ampliare le basi critiche, teoriche e culturali per una proficua collaborazione inter-accademica, soprattutto in una contingenza geopolitica che vede drammaticamente trascurare proprio lo strumento del dialogo.

BIBLIOGRAFIA:

- Andrade 2004 = Oswald de Andrade, *Memórias sentimentais de João Miramar*, São Paulo, Globo.
- Bontempelli 1991 = Massimo Bontempelli, *Noi, gli Aria*, Palermo, Sellerio.
- Cardozo 2022 = Mauricio Mendonça Cardozo, *Despedir-se é preciso – à guisa de prefácio*, in Márcio Seligmann-Silva, *Passagem para o outro como tarefa: tradução, testemunho e pós-colonialidade*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ.
- Montale 2022 = Eugenio Montale, *Ossos de sépia*, trad. di Renato Xavier, São Paulo, Companhia das Letras.
- Laureti *et al.* 2023 = Sara Laureti / Cristina Marras / Davide Peddis (a cura di), *Plurimi: Migrazioni e contaminazioni tra le scienze*, Roma, CNR Edizioni.
- Santurbano 2024 = Andrea Santurbano, *Visioni e paesaggi tra Italia e Brasile, spaesamento e traduzione*, in: Patricia Peterle / Andrea Gialloredo / Andrea Santurbano (a cura di), *Itinerari transatlantici: culture e letterature in dialogo tra Italia e Americhe*, Novate Milanese (MI), Prospero.
- Seligmann-Silva 2022 = Márcio Seligmann-Silva, *Passagem para o outro como tarefa: tradução, testemunho e pós-colonialidade*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ.
- Tuan 2012 = Yi-Fu Tuan, *Topofilia: um estudo das percepções, atitudes e valores do meio ambiente*, trad. di Livia de Oliveira, Londrina, Edel.

ÍRIS FÁTIMA DA SILVA URIBE¹ -
LUIS URIBE MIRANDA²

L'IMPATTO DELLA CULTURA ITALIANA E DELLA FILOSOFIA DELLA TRADUZIONE A SÃO LUÍS DO MARANHÃO

Presenteremo una sintesi dell'impatto della diffusione della filosofia della traduzione e della cultura italiana in Brasile, nell'ambito dell'Università Federale del Maranhão, sull'isola di São Luís, articolata in tre punti fondamentali.

1. IL PRIMO PUNTO: UN BREVE PANORAMA SULLE RICERCHE SU LUIGI PAREYSON E GIANNI VATTIMO

I primi passi, nel contesto istituzionale, ha preso slancio a partire dal consolidamento del Gruppo di studi e ricerca di filosofia italiana (GEPFIT), diventato ufficiale, approvato dal Consiglio nazionale di studi e ricerche nel 2016, guidato dal professore Luis Uribe Miranda. Tuttavia, circa due decenni prima già ci

1 Ricercatrice e traduttrice, membro del Gruppo di studi e ricerche in filosofia italiana - GEPFIT - dell'Universidade Federal do Maranhão – UFMA a São Luís in Brasile e direttrice della collana di Filosofia Italiana presso la Paco editrice. E-mail: irisf.uribe@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9335-5120>

2 Professore di Filosofia e lider del Gruppo di studi e ricerche in filosofia italiana - GEPFIT - dell'Universidade Federal do Maranhão – UFMA a São Luís in Brasile e direttore della collana di Filosofia Italiana presso la Paco editrice. E-mail: luis.uribe@ufma.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0765-7932>

occupavamo dall'opera di Luigi Pareyson, che ha portato nel 2014 alla pubblicazione del primo libro scritto in portoghese dedicato al pensiero di Pareyson, intitolato: *Fazer-inventar-encontrar. A estética fundamental de Luigi Pareyson* (Silva 2014). Questo lavoro rende pubblici anni di ricerche sviluppate in collaborazione con l'Università di Torino e il Centro di Studi Filosofico-religiosi Luigi Pareyson. Come è stato detto nella prefazione, questo rapporto tra l'invenzione e l'interpretazione, inerenti alla creazione artistica, supera le interpretazioni riduttive esistenti fino ad allora. L'interpretazione presentata chiarisce che la filosofia dell'esistenza è alla base dell'intera opera di Pareyson. Un lavoro che ha portato alla luce il pensiero del filosofo torinese, ma soprattutto ha contribuito ad alcune tesi di master e dottorato presso l'UFMA, e altre università brasiliane. Nel 2021 è stato pubblicato *Ontologia e estética em Luigi Pareyson* (Uribe 2021). Questi due libri consistono in un'analisi approfondita dell'opera di Luigi Pareyson in dialogo con le teorie estetiche occidentali, presentando concetti specifici di questa filosofia, come l'ontologia e l'estetica. Analizzando l'opera dell'autore, affrontando l'interconnessione tra ontologia ed estetica nel pensiero pareysoniano. Questo contributo alla diffusione scientifica degli studi sulla filosofia pareysoniana è importante, in considerazione del fatto che lo studio e l'analisi approfondita dei testi originali italiani, passa in rassegna i concetti specifici dell'ontologia e dell'estetica di Luigi Pareyson. In Brasile sono ancora poche le ricerche incentrate sull'opera di Luigi Pareyson, soprattutto a causa della mancanza di materiale bibliografico e traduzioni: visto che solo cinque delle sue opere sono state tradotte in portoghese brasiliano: *Estética; teoria da formatividade* (1993), nella casa editrice Vozes, *Os problemas da estética* (2001), con diverse edizioni per Martins Fontes. *Verdade e interpretação* (2005), considerata da molti un'opera fondamentale di Pareyson, poiché in essa egli propone i principi fondamentali dell'ontologia ermeneutica contemporanea. Questo libro è una raccolta di saggi pubblicati tra il 1965 e il 1970, il che giustifica eventuali ripetizioni che, lungi dall'essere negative, conservano la peculiarità del discorso pareysoniano, coltivandone l'aspetto didattico e favorendo la comprensione del suo pensiero attraverso un'argomentazione chiara e precisa. La posizione dell'autore rispetto alla situazione moderna, allo stesso tempo, emerge come un lavoro che deve ancora essere sviluppato. La traduzione di *Dostoevskij: Filosofia, romance e experiência religiosa* (2012) raccoglie le riflessioni di Luigi Pareyson sull'opera di Fëdor Dostoevskij, le riflessioni sul bene e sul male, sulla libertà e su Dio.

Per finire, la traduzione di *Ontologia da liberdade. O mal e o sofrimento* (2017), opera postuma, espressione compiuta del pensiero che è maturato in dialogo con le principali tendenze filosofiche contemporanee. Queste traduzioni hanno portato il lettore, sia l'attualità dei temi trattati da Luigi Pareyson, sia delle problematiche vissute dalla filosofia, come la possibilità del discorso filosofico, il suo oggetto e la sua fun-

zione. Il problema della libertà è il tema fondamentale della speculazione moderna che deve essere portato avanti attraverso l'approfondimento soprattutto dei successi dell'esistenzialismo, cioè della filosofia il cui centro è il rapporto tra essere e libertà. Secondo Pareyson, la filosofia della libertà si configura anche come interpretazione dell'esperienza religiosa, che, inoltre, conferisce un rigoroso effetto filosofico alla nuova sensibilità per il mito. Sviluppata nel quadro di una rinnovata tematizzazione del rapporto tra filosofia e religione, l'ermeneutica del mito è un tentativo di risposta all'esperienza del male e della sofferenza che contraddistingue l'esistenza umana.

2. IL SECONDO PUNTO: L'IMPATTO DELLE TRADUZIONI DI AUTORI DI FILOSOFIA ITALIANA CONTEMPORANEA

Segnaliamo un altro importante autore, Gianni Vattimo. Sono tantissimi tesi sulla sua opera, ma non sempre riescono a cogliere completamente il nucleo della sua filosofia. L'opera estetica di Vattimo non è ancora stata tradotta in portoghese, ma nel complesso della sua opera si contano già più di 20 libri tradotti in portoghese, rendendo più accessibile il suo pensiero. Siamo consapevoli che il traduttore deve prendere molte decisioni quando traduce la filosofia per rispettare la struttura dell'originale e farsi capire nella lingua di destinazione con chiarezza e coerenza. Questi due autori sono stati oggetto di studio nella prima fase del suddetto gruppo di ricerca. Abbiamo stabilito i dialoghi evidenziando i legami tra le filosofie di Luigi Pareyson e Gianni Vattimo. Questi sono stati proposti, tuttavia, a partire da un'attenta ermeneutica dei testi originali italiani, mostrando la relazione tra le due filosofie a partire dai concetti di ermeneutica ed estetica. Dimostrando che l'unione tra l'ermeneutica ed estetica è connaturata ad entrambe le filosofie e che è possibile affermare la tesi secondo cui ogni estetica filosofica presuppone una filosofia dell'interpretazione (ermeneutica). Ma, il primo libro tradotto da noi *Introduzione all'estetica* di Gianni Vattimo non è stato pubblicato per motivi burocratici relativi ai diritti d'autore della casa editrice italiana, lasciando un vuoto per coloro che erano interessati al suo pensiero.

Sempre nell'ambito delle traduzioni, subito dopo è stato tradotto e pubblicato *Occidente senza utopie* di Massimo Cacciari e Paolo Prodi (Cacciari/Prodi 2017). Profezia e utopia, sono due categorie fondanti dello sviluppo dell'Occidente moderno. La tensione dialettica che le ha caratterizzate nel corso dei secoli e il dualismo istituzionale che si è creato tra il potere religioso e quello politico hanno permesso all'Occidente di conquistare le proprie libertà, lo Stato di diritto e la democrazia stessa. La traduzione di quest'opera in portoghese brasiliano ha aperto le porte a coloro che erano interessati a riflettere su questo tema, oltre a fungere da stimolo per fondare il progetto di creazione della collezione di filosofia italiana.

L'impegno di ricercatori e studenti nei confronti della filosofia e della cultura italiana ha aperto nuovi orizzonti, favorendo lo studio delle opere di autori contemporanei. Tuttavia, Il rapporto tra la filosofia italiana e la filosofia della traduzione nel nostro contesto si deve soprattutto al libro *Il chiasmo della traduzione*, tradotto in

portoghese nel 2019 (Canullo 2019). Per quanto riguarda la domanda: cosa succede quando si traduce? Questa è la domanda centrale alla quale la filosofa Carla Canullo si occupa di dare una risposta. Così, l'evento della traduzione, in quanto chiasmo, viene offerto ai lettori come una fonte rinnovata di esposizione del pensiero sul tanto agognato e mai conquistato "el dorado" della filosofia, che ha assunto tante e diverse forme nella tradizione, prima e soprattutto da Heidegger in poi. Il contributo decisivo di Canullo alla filosofia della traduzione è quindi, di fatto, un contributo alla filosofia in sé, in quanto strumentalizza la questione della traduzione al servizio della questione della verità e del significato, cosa che fa al di là della linguistica, al di là della cultura, cioè nell'ambito del più puro interrogativo esistenziale; un esercizio di pensiero non semplicemente su ciò che si dice, ma fondamentalmente su come opera la possibilità del dire, nel dire dell'altro, all'altro, per un altro. Oltre ad esplorare il rapporto tra metafora e verità nel contesto della traduzione, Canullo va oltre il modo in cui la traduzione può intrecciare le diverse formulazioni filosofiche e teoriche, riflettendo su ciò che accade quando la traduzione si confronta con la filosofia. Come avvengono questi cambiamenti nella traduzione e come essa amplia le lingue e le culture. Grazie al suo vasto contenuto, non solo ha suscitato l'interesse dei ricercatori in questo settore, ancora poco esplorato in Brasile, ma ha anche favorito l'accesso a una profondità concettuale molto rilevante per il pensiero filosofico. Le radici della collezione di filosofia italiana erano state piantate anni prima, ma è venuta alla luce con *Il chiasmo della traduzione*. Ampliando l'interesse per l'argomento.

Sullo stesso argomento viene pubblicata nel 2023 la traduzione del libro *Traduzione come concetto. Universalità, Negatività e Tempo* di Saša Hrnjez (Hrnjez 2023), che attraversa l'universalità della traduzione, radici storiche e prospettive concettuali, la traduzione come negatività e riflessione: dalla differenza alla contraddizione, arrivando alla temporalità storica della traduzione. Sappiamo bene che «La riflessione filosofica attraverso la traduzione acquisisce nuovi accenti, nuove enfasi, raggiungendo universi impensati dallo stesso autore, stabilendo dialoghi oltre i suoi confini geografici e culturali. La filosofia cresce, avanza e dà frutti grazie alla traduzione. La traduzione è un modo di fare filosofia e non una prassi di secondo ordine» (Uribe Miranda 2023: 8), scrive Luis Uribe Miranda nella prefazione del libro citato, sottolineando che il testo di Saša Hrnjez ha la particolarità di essere stato scritto in lingua italiana da un filosofo di madrelingua serba, essendo allo stesso tempo un libro sulla filosofia della traduzione. «Questa singolarità pone al centro della riflessione filosofica non la sua radicale coincidenza con l'originale, la sua fedeltà all'originale come *aedequatio*, ma il suo radicale e costante richiamo alla traduzione. I cosiddetti intraducibili, lontano dal manifestare l'impossibilità della traduzione, mostrano in realtà l'inesauribilità di ogni traduzione» (Uribe Miranda 2023: 8), ci spiega Luis Uribe Miranda.

Poco prima, la traduzione di *Representar o invisível. Nicolau de Cusa e a arte do tempo* (Raffigurare l'invisibile. Nicola Cusano e l'arte del tempo) di Gianluca Cuozzo, nel 2018 (Cuozzo 2018), oltre al merito di portare nel dibattito filosofico brasiliano e latino-americano il rapporto tra filosofia e arte nel Medioevo, svela le sfumature della teoria della conoscenza e della metafisica di Nicola Cusano, un intellettuale al limite del suo tempo. L'opera in questione rivela un percorso di ampio respiro del filosofo torinese, questa traduzione ha reso possibile l'incontro tra il filosofo e gli artisti, favorendo una rilettura estetica pubblicata in Italia nel 2012 e giunta ai lettori di lingua portoghese in Brasile solo nel 2018, evidenziando il prodotto della relazione tra matematica e gioco per la conoscenza della verità, quindi, per le conseguenze epistemologiche e ontologiche del pensiero di Cusano. Cuozzo sottolinea che la matematica svolge una funzione euristica-simbolica in Cusa e Alberti. Questo libro ha contribuito enormemente all'approfondimento dell'argomento.

Di seguito, la traduzione di *L'esperienza della verità*, di Gaetano Chiurazzi, nel 2019 (Chiurazzi 2019), ha portato alla luce l'analisi dalla verità nella sua ermeneutica, ovvero se abbia ancora senso parlare della verità come qualcosa di potenzialmente estraneo alla nostra esperienza in generale, o se la verità non sia in realtà intrinseca e costitutiva della nostra esperienza, reale o possibile. L'opera fa un'analisi filosofica della questione a partire da Kant e adotta la sua strategia di confrontare la verità con la metafisica. Per l'autore, l'esperienza è un percorso formativo, in cui è coinvolto non solo il nostro rapporto con il mondo naturale, ma anche il nostro rapporto con il mondo umano, con gli altri e con gli "oggetti spirituali" che sono le formazioni culturali.

Nel 2022 è arrivata la traduzione di *Comprensione, storia, contingenza. Saggi su Heidegger e l'ermeneutica* (Chiurazzi 2022), sempre pubblicati nella citata collana di filosofia italiana presso la casa editrice Paco. In questo libro, Gaetano Chiurazzi presenta una serie di saggi che trattano tre temi centrali: comprensione, storia e contingenza, contribuendo allo studio dell'ermeneutica filosofica e della filosofia heideggeriana.

In seguito, le discussioni si concentrano su un problema fondamentale della filosofia politica contemporanea che, secondo la proposta di Roberto Esposito, consisterebbe nel mettere in relazione politica e negazione. Ma questa relazione presuppone un'attenta analisi delle categorie filosofiche, per non tornare alle categorie metafisiche che sono rimaste implicite nella filosofia politica e che permeano tutto il pensiero filosofico sulla questione politica. Il nocciolo del problema filosofico della politica è un problema concettuale e categoriale. Le categorie e i concetti utilizzati per pensare la politica, ereditati dall'Illuminismo e non solo, sono logori e privi di significato e abbiamo bisogno di un progetto filosofico, non di un sistema metafisico, che ci permetta di ripensare e ridefinire i nostri concetti (potere, democrazia, comunità, sovranità, libertà, ecc.) per rendere conto degli eventi e dei problemi politici che corrodono le nostre società. Riflettere sul rapporto tra nichilismo e politica, seguendo

le filosofie di Gianni Vattimo e Roberto Esposito, significa per la filosofia politica uscire da un'apologetica concettuale metafisica del politico, marcatamente moderna, e impegnarsi a percorrere nuovi orizzonti semantici. Questo nuovo percorso è forse la via del rapporto tra il nichilismo, nel suo senso affermativo e attivo, e la politica, come ha dimostrato la filosofia italiana contemporanea.

Sempre nell'ambito del gruppo di studio e ricerca di filosofia italiana, è sviluppata la ricerca sul rapporto tra i concetti di biopolitica e comunità a partire da Giorgio Agamben e Roberto Esposito. Il concetto di biopolitica (su cui aveva lavorato Michel Foucault) ha nuovi sviluppi a partire dalla sua ricezione da parte della filosofia politica italiana contemporanea. Il rapporto intrinseco tra biopolitica e diritto, in grado di generare lo stato di eccezione come stato permanente, configura il paradigma della politica nella modernità e nell'Occidente secondo Giorgio Agamben. Un ampliamento di questa tesi è sviluppato da Roberto Esposito. Il problema fondamentale che spiega il passaggio dalla biopolitica alla tanatopolitica è il rapporto intrinseco tra biopolitica, diritto e biologia, come è avvenuto nel nazismo. In questo contesto, la biopolitica entra in relazione con la questione della comunità. L'obiettivo è dimostrare che il rapporto tra comunità e biopolitica può essere un percorso fertile per pensare e comprendere la nostra attuale condizione politica e contribuire a una politica di inclusione sociale.

Dal 2025, sempre nell'ambito del gruppo di studio e ricerca di filosofia italiana è in fase di sviluppo una ricerca sulla filosofia politica moderna, a partire da Machiavelli, dal mancato superamento del problema della teologia politica, che è rimasto nascosto fino a quando non è riemerso con più forza e potere, mettendo addirittura a rischio la democrazia liberale contemporanea. L'obiettivo della ricerca è mostrare la relazione tra due concetti che attualmente appaiono intrecciati all'interno della stessa logica politica di negazione e affermazione: teologia politica e democrazia. L'ipotesi di lavoro è che la teologia politica e la democrazia si intrecciano nel paradigma liberale (dal punto di vista politico e non etico) e neoliberale (dal punto di vista del modello economico), generando la dissoluzione di quest'ultima e preparando le condizioni per il ritorno dei totalitarismi. Da un punto di vista filosofico, seguendo le riflessioni di Schmitt, Cacciari ed Esposito, è necessario pensare alle possibilità di una democrazia non liberale, non dipendente né da una teologia politica né da un'economia politica, che accetti anche la possibilità di una comunità mai realizzata ontologicamente.

3. IL TERZO PUNTO: L'IMPORTANZA DELLA FILOSOFIA DELLA TRADUZIONE PER COMPRENDERE LE QUESTIONI ATTUALI DELL'INTERCULTURALITÀ IN BRASILE.

Nel XIX secolo, São Luís è emersa come uno dei principali centri di produzione e diffusione di opere tradotte in Brasile. Tuttavia, questa storia è rimasta dimenticata per oltre 100 anni. In questo periodo, più di duecentocinquanta opere straniere sono state tradotte da intellettuali del Maranhão e pubblicate da case editrici di São Luís, contribuendo in modo significativo all'arricchimento culturale e intellettuale della regione. Tuttavia, solo negli ultimi 15 anni è venuta alla luce la profusione di opere tradotte nell'isola di São Luís. Nel 2019 è stato pubblicato il libro *Traduttori insoliti: testimonianze dell'influenza francese nella produzione editoriale del Maranhão a metà del XIX secolo*. Tre anni dopo, viene pubblicato *Maranhão, Província tradutora: livros e tradutores em São Luís do séc. XIX (Maranhão, Província traduttrice: libri e traduttori a São Luís nel XIX secolo)*. Uno dei momenti salienti di questa storia editoriale è l'edizione maranhense del classico *I miserabili* di Victor Hugo, pubblicata nel 1862. Questo risultato è notevole perché avvenne quasi contemporaneamente alla famosa edizione parigina, dimostrando l'entusiasmo e la rapidità con cui i 'maranhenses' accoglievano le grandi opere della letteratura mondiale.

Un altro cimelio degno di nota è la Biblioteca Dramática di Antônio Rego, una raccolta di dodici opere teatrali francesi. Questi drammi, che godevano di grande popolarità sui palcoscenici europei, furono tradotti e offerti al pubblico del Maranhão, arricchendo il repertorio culturale e artistico dell'epoca. Oltre ai rinomati Artur Azevedo, Odorico Mendes e Gonçalves Dias, la ricerca rivela l'esistenza di altri 42 traduttori del Maranhão, ampliando il panorama intellettuale e letterario della "Terra delle Palme". Le numerose opere straniere tradotte in portoghese e in circolazione a São Luis nel XIX secolo dimostra che la traduzione costituiva un settore di rilievo tra le pratiche editoriali dell'epoca. E anche qualcosa di più: caratterizzò un campo di forza, in cui diversi agenti si unirono, sul modello di un movimento intellettuale. La specializzazione in questa attività indica, inoltre, la presenza di uno spazio in cui confluivano molteplici forze culturali e politiche, allineate a un progetto di costruzione ed esaltazione dei valori nazionali. In questo contesto, São Luis è diventata un centro di diffusione culturale, dove la traduzione trascendeva il semplice atto linguistico, rappresentando un collegamento tra universi e prospettive diverse. *Maranhão, Província traduttrice* esplora l'effervescente scena culturale ludovicense del XIX secolo, un'epoca luminosa in cui la città, più che importare, reinterpretava e rivitalizzava opere internazionali, riaffermando la sua posizione come una delle capitali culturali del Brasile. Mettendo in evidenza e spiegando le forze che hanno portato alla comparsa di opere tradotte e pubblicate nel Maranhão, da allora ha avuto inizio la storia della traduzione a fini editoriali nella regione, rendendo così omaggio all'eredità degli studiosi che l'hanno costruita. La traduzione dei classici in Bra-

sile ha una ricca storia e una varietà di approcci. Fin dai tempi coloniali sono state realizzate le prime traduzioni dei classici, ma le versioni firmate da donne sono registrate solo a partire dagli anni '30 del secolo scorso. Le traduzioni brasiliane dal greco e dal latino hanno contribuito in modo significativo alla diffusione della cultura classica nel Paese. Non c'è dubbio che la traduzione dei classici sia vista come una porta d'accesso a tale universo; tuttavia, è noto che le traduzioni sono spesso criticate per non riprodurre adeguatamente gli elementi stilistici dell'originale.

La traduzione poetica e gli studi classici nel Brasile odierno sono anch'essi argomenti di discussione, con riflessioni sulla traduzione creativa e poetica dei testi classici. La valorizzazione del lavoro di traduzione e il giudizio estetico sulle traduzioni di epoche diverse sono aspetti importanti che influenzano la pratica traduttiva in Brasile. Le traduzioni di padre José de Anchieta (Anchieta 1988), gesuita spagnolo che visse nel Maranhão (1534-1597), realizzate durante la sua attività di catechesi degli "indios", all'inizio della colonizzazione del territorio brasiliano, hanno fortemente influenzato la formazione della cultura brasiliana, tenendo conto della permanenza di alcuni concetti fino ai giorni nostri. Non si tratta di un'opera di carattere religioso, ma trattandosi della traduzione di un padre gesuita, non si può omettere il suo processo di evangelizzazione, come la Compagnia di Gesù - fondata da Sant'Ignazio di Loyola nel 1534 - di cui Anchieta faceva parte. Una delle priorità della Compagnia era proprio quella di superare i confini e conquistare i popoli non cristiani attraverso la catechesi; per questo era necessario un grande lavoro di traduzione e di immersione nelle culture più diverse.

I gesuiti si inserivano nella cultura e nella realtà delle società indigene, utilizzando strategie proprie dell'ordine religioso, una delle quali era la traduzione. Il metodo di traduzione non era letterale, poiché esiste una grande differenza tra la cultura indigena e il cristianesimo europeo. Il lavoro di Anchieta in materia di traduzione, tra gli altri, consisteva nel tradurre concetti dalla sua lingua al *tupi*, lingua parlata dai nativi e molto lontana dal portoghese. La lingua, i costumi e la religiosità erano completamente diversi, quindi ci sarebbe stato un processo di traduzione che si basava sulla traduzione dei concetti cristiani nella realtà degli indigeni brasiliani. I lavori di traduzione realizzati da Anchieta hanno attraversato l'epoca per la loro forza e influenza nella cultura brasiliana. José de Anchieta si immerse nella cultura indigena per comprendere il pensiero dei nativi e, in questo modo, imparò la lingua *tupi*. Il suo impegno fu tale che non solo imparò la lingua, ma fu anche lui a scrivere la prima grammatica del *tupi*, intitolata *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (*Arte della grammatica della lingua più usata sulla costa del Brasile*), la cui prima versione risale al 1555. Comprendendo la struttura della lingua *tupi*, i gesuiti potevano avvicinarsi maggiormente agli indigeni. Il contatto di Anchieta con il *tupi* avvenne subito dopo il suo arrivo in Brasile, nel 1553. In due anni, grazie alla convivenza con gli indigeni dell'altopiano, riuscì ad acquisire una buona padronanza

del *tupi*. Le traduzioni di Anchieta hanno stabilito questo dialogo con i nativi, nonostante lo spirito europeo di dominazione.

La traduzione materializza un ponte tra un popolo e la differenza, nonostante le differenze di intenti e interessi; attraverso la traduzione, si apre la strada per raggiungere l'altro e stabilire con lui scambi culturali e materiali che inevitabilmente cambiano entrambe le parti. Ancora una volta la traduzione implica una trasformazione. Anchieta concentrò la sua missione sulla costa brasiliana, dove si trovava la maggior parte degli indios di lingua *tupi*, chiamati *tupinambás*, etnonimo utilizzato per designare i gruppi tupi che abitavano la costa brasiliana e condividevano la stessa lingua e la stessa cultura. Nonostante si trattasse di un territorio esteso, Anchieta percorreva a piedi tutta la costa dove abitavano i *tupinambás*, regione compresa tra gli attuali stati di San Paolo e Maranhão. Come traduttore, non lasciava passare inosservato nulla che fosse diverso nel *tupi* da una regione all'altra. Anchieta era attento alle varianti dialettali della costa brasiliana. In questo lavoro di traduzione dal portoghese al *tupi* di Anchieta c'è una lacuna relativa al destinatario dell'opera. Egli traduceva per evangelizzare i popoli originari della costa brasiliana, con l'obiettivo di convertirli al cattolicesimo e allontanarli dalla Riforma protestante, ma fino al suo arrivo in Brasile il *tupi* era una lingua agrafa, dei indigeni parlavano ma non sapevano leggere. Ciò che scriveva, quindi, non era destinato ad essere letto dagli indigeni, ma sarebbe stato un materiale su cui i missionari si sarebbero basati per comprendere i costumi e la lingua. Se gli indigeni non sapevano leggere, come potevano essere catechizzati? Per Amorim «ogni lettore crea immagini mentali sull'opera che legge» (2013: 19). I nativi non avevano questa possibilità, poiché la lettura non faceva parte della loro cultura. Quindi il lavoro di Anchieta nella traduzione del tupi era destinato ai nuovi missionari che sarebbero venuti in Brasile. Il lavoro di traduzione di Anchieta fu di grande importanza perché egli non era un traduttore lontano dalla cultura ricevente, ma viveva in essa per comprenderne la lingua e le sue varianti. Il traduttore sa sempre da dove iniziare il suo lavoro creativo, al quale si aggiungono anche altri riferimenti: «la traduzione sa sempre da dove deve iniziare, cioè dalla lettura del testo che ha scelto di trasporre» (Carvalho 1993: 47). Questa affermazione presuppone un testo già creato che, una volta tradotto, sarà ricreato dalla visione del traduttore. Nel caso di Anchieta, non c'era un testo di partenza pronto per essere tradotto, il che rende il suo lavoro ancora più brillante come traduttore. In questo senso, egli non solo ricreava, ma nell'atto di tradurre creava anche la scrittura in lingua tupi.

Odorico Mendes, Ludovicense (1799-1864), tradusse in versi decasillabici l'epopea omerica (*Iliade* e *Odissea*) e l'opera di Virgilio (*Bucoliche*, *Georgiche* ed *Eneide*), il cui manoscritto si trova nel fondo storico del Museo Imperiale di Petrópolis-RJ. Nelle note all'*Eneide*, Odorico Mendes afferma di considerare la concisione e la capacità di sintesi un aspetto rilevante nella traduzione. Nel prologo alla traduzione dell'*Iliade* (Homero 2008) possiamo osservare il metodo utilizzato da Odorico Mendes. Il Dante brasiliano, Machado de Assis (1839-1908), scrittore, traduttore e critico teatrale.

Lo scrittore realizzò traduzioni indirette, pratica comune nel XIX secolo, dato che la seconda lingua delle persone colte dell'epoca era il francese. In *Per tradurre il XIX secolo: Machado de Assis*, di Eliane Ferreira, troviamo frammenti di testi di Machado de Assis sulla traduzione e la critica che lo scrittore faceva sui traduttori teatrali del suo tempo. Lo scrittore Monteiro Lobato (1882-1948) tradusse nel corso di gran parte della sua vita, le sue riflessioni sulla traduzione sono state trovate in *A Barca de Gleyre*, opera che raccoglie le lettere scritte da lui all'amico Godofredo Rangel lungo più di 40 anni di corrispondenza tra i due. In una lettera del 1924 (Lobato 1955: 268), possiamo osservare che Lobato considera un testo pomposo un ostacolo alla sua accettazione da parte del pubblico lettore brasiliano.

La relazione tra i paesi, le culture e le lingue non manca di rivelare un contesto di squilibrio, ed è importante riflettere sul ruolo della traduzione in questo dialogo asimmetrico. Nella letteratura, i termini “dominante”, “centrale” e “egemonico/a” sono utilizzati in contesti simili e si riferiscono a paesi e culture considerati punti di riferimento nello scenario internazionale, fonte di ispirazione per altre nazioni, o che esercitano qualche tipo di influenza (linguistica, culturale, politica o economica) su queste ultime. Analogamente, gli aggettivi “dominato/a”, “periferico/a” e “subordinato/a” designano paesi o culture che, in certa misura, sono raggiunti e influenzati da qualche forma di potere del primo gruppo. Uno dei teorici che ha come oggetto di studio il ruolo della traduzione nelle pratiche di dominazione tra culture, Venuti, in *Escândalos da tradução. Por uma ética da diferença*, denuncia il modo in cui la traduzione è da tempo utilizzata come strumento politico e ideologico nell'istituzione di canoni e nella ricostruzione delle rappresentazioni delle culture straniere, tra gli altri contesti. L'autore afferma che «la traduzione è particolarmente rivelatrice delle asimmetrie che hanno strutturato le relazioni internazionali per secoli» e che «[...] la traduzione è una pratica culturale profondamente implicata nelle relazioni di dominazione e dipendenza, capace ugualmente di mantenerle o interromperle» (Venuti 2002: 297). Sebbene si riconosca che la traduzione possa mettere in discussione le relazioni di dominio tra le culture, non si considera, tuttavia, che tale capacità dell'atto di tradurre sia paragonabile alla forza della traduzione nel mantenere tali relazioni.

BIBLIOGRAFIA

- Amorim 2013 = Marcel Álvaro de Amorim. *Da tradução intersemiótica à teoria da adaptação intercultural: estado da arte e perspectivas futuras*, in «Itinerários», n. 36, pp. 15-30. (<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/5652>).
- Anchieta 1988 = Pe. José de Anchieta. *Diálogos da fé*, Loyola, São Paulo.
- Cacciari/Prodi 2017 = Massimo Cacciari - Paolo Prodi. *Ocidente sem utopias*. Trad. Íris Fátima da Silva Uribe, Luis Uribe Miranda e Flavio Quintale, Aynè, Veneza - Belo Horizonte.
- Canullo 2019 = Carla Canullo. *O quiasmo da tradução. Metáfora e verdade*. Trad. Íris Fátima da Silva Uribe e Luis Uribe Miranda, Paco editorial, Jundiaí-São Paulo.
- Carvalho 1993 = Tania Franco Carvalho. *A tradução literária*, in «Organon. Revista do Instituto de Letras da UFRGS», v. 7, n. 20, pp. 47-52. (<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/39381/25174>).
- Chiurazzi 2018 = Gaetano Chiurazzi. *A experiência da verdade*. Trad. Íris Fátima da Silva Uribe e Luis Uribe Miranda, Paco editorial, Jundiaí-SP.
- Chiurazzi 2022 = Gaetano Chiurazzi. *Compreensão, história, contingência. Ensaio sobre Heidegger e a hermenêutica*. Trad. Íris Fátima da Silva Uribe e Luis Uribe Miranda, Paco editorial, Jundiaí-SP.
- Cuozzo 2018 = Gianluca Cuozzo. *Representar o invisível. Nicolau de Cusa e a arte do tempo*. Trad. Íris Fátima da Silva Uribe e Luis Uribe Miranda, Fontenele Publicações, São Paulo.
- Homero 2008 = Homero. *Iliada*. Trad. de Odorico Mendes, Ateliê Editorial/Unicamp, São Paulo/Campinas.
- Hrnjez 2023 = Saša Hrnjez. *Tradução como conceito. Universalidade, negatividade, tempo*. Trad. Íris Fátima da Silva Uribe; Luis Uribe Miranda, Paco Editorial, Jundiaí-SP.
- Lobato 1955 = Monteiro Lobato. *A Barca de Gleyre*. Tomo I e II, Editora Brasiliense, São Paulo.
- Oliveira 2011 = José Quintão de Oliveira. *Homero Brasileiro: Odorico Mendes traduz a épica clássica*, in «Nuntius Antiquus», v. VII, n. 2, pp.7-21.
- Silva 2014 = Íris Fátima da Silva. *Fazer-inventar-encontrar. A tese fundamental da Estética de Luigi Pareyson*, Paco Editorial, Jundiaí-SP.
- Uribe 2021 = Íris Fátima da Silva Uribe. *Ontologia e estética em Luigi Pareyson*. Paco Editorial, Jundiaí-SP.
- Uribe Miranda 2023 = Luis Uribe Miranda. *Prefácio*, in Saša Hrnjez. *Tradução como conceito. Universalidade, negatividade, tempo*. Trad. Íris Fátima da Silva Uribe; Luis Uribe Miranda, Paco Editorial, Jundiaí-SP, pp. 7-10.
- Venuti 2002 = Lawrence Venuti. *Escândalos da tradução. Por uma ética da diferença*. Trad. Laureano Pelegrin, Unesp, São Paulo.

CRISTINA PERNA

THE CURRENT STATUS OF THE ITALIAN LANGUAGE IN RIO GRANDE DO SUL: FOCUS ON TALIAN

1. INTRODUCTION

Deep in the southern states of Brazil, a linguistic treasure echoes the rural hills of Italy's Veneto region. Talian, a unique dialect born from Italian immigration, remains a powerful symbol of identity for millions of Brazilians. Despite decades of suppression, this “Brazilian voice of Veneto” is fighting to survive.

Talian emerged in the late 19th century, when waves of Veneto peasants migrated to southern Brazil. Unlike standard Italian—which was primarily a literary language—Talian was rooted in the everyday spoken dialects of Venetian, Trevisan, and Bellunese farmers. Once settled in colonies across the southernmost states of Brazil, such as Rio Grande do Sul and Santa Catarina, these immigrants began blending their native languages with Portuguese, forging a living linguistic bridge between the Old World and the New.

For generations, Talian was the language of home, work, and faith. However, under Brazilian President Getúlio Vargas's nationalization campaign in the 1930s and 1940s, Brazil enforced the “National Language Policy.” Speaking any foreign language—including Talian—in public was banned. Children were punished in schools for uttering a single word, leading to a dramatic decline in transmission.

Despite the trauma, Talian refused to die. In rural kitchens and small family ga-

therings, the language was whispered from grandparents to grandchildren. Today, it is spoken by an estimated 1 to 4 million people. In 2014, Talian achieved a historic victory when it was officially recognized as part of Brazil's Intangible Cultural Heritage, specifically as a reference to historical and linguistic identity.

Although recognized, Talian faces the familiar threat of globalization and urban migration. Younger generations often prefer Portuguese for education and employment. Yet, passionate efforts are underway: online courses, documentary films, and music albums in Talian are emerging. In cities like Antônio Prado and Nova Roma do Sul, bilingual signs now greet visitors in both Portuguese and Talian.

Talian is more than a dialect—it is a living record of resilience. It preserves the agricultural vocabulary, proverbs, and humor of 19th-century Veneto while adapting to the Brazilian landscape. To lose Talian would be to erase a unique chapter of both Italian and Brazilian history.

The voice of Veneto, carried across the Atlantic by hopeful immigrants, still speaks in the heart of Brazil. Though silenced during the dictatorship and tested by time, Talian endures. It stands as a testament to language's power to resist, adapt, and keep a community's soul alive. As long as grandmothers sing lullabies in Talian and young people record podcasts in it, this Brazilian voice will never be silenced.

2. FROM THE BOOT TO THE CROSS: A LINGUISTIC JOURNEY

In the rolling hills of southern Brazil, where the aroma of *polenta*¹ mingles with the morning mist, a linguistic miracle has been unfolding for over a century. Far from the canals of Venice and the vineyards of Veneto, a unique Romance language echoes through the rural communities of Rio Grande do Sul, Santa Catarina, and Paraná. This is Talian (or Brazilian Veneto), a language born from the dreams of Italian immigrants and the reality of Brazilian soil. Spoken by approximately 500,000 people, Talian is not a dialect of Standard Italian but a distinct linguistic phenomenon that developed from contact between various Veneto dialects and Brazilian Portuguese (Guzzo, 2022).

The story of Talian begins in the late 19th century when waves of Italian immigrants, primarily from the Veneto region, arrived in southern Brazil. They did not speak a single, unified language but brought a mosaic of dialects from provinces such as Belluno, Treviso, and Vicenza. Thrown together in isolated colonies, these speakers faced a choice. Through continuous contact with each other and with Brazilian Portuguese, Talian emerged as a *koiné*²—a new, stabilized variety that incorporated

1 **Polenta** is a traditional Italian dish made from boiled yellow cornmeal. It is a staple food in Northern Italian cuisine, particularly in the Veneto region—the homeland of the immigrants who brought Talian to Brazil.

2 A **koiné** is a new, stabilized dialect or language variety that emerges from the constant contact and mixing of different but mutually intelligible dialects of the same parent language.

elements from multiple source dialects. As researchers Dall'Ava and de Souza Leal (2024) argue, classifying Talian merely "as one of the several dialects of standard Italian doesn't seem adequate to describe it." Instead, it is a unique contact language.

2.1 Anatomy of a Hybrid Language

Talian's structure tells the story of its hybrid origins. While its grammatical backbone remains unmistakably Venetian, the language has incorporated significant Portuguese influences, particularly in its lexicon and phonology. Guzzo's research (2022) documents systematic sound changes that distinguish Talian from European Veneto, including modifications to vowel systems and the pronunciation of rhotic consonants.

The redemocratization of Brazil and the 1988 Constitution opened the door for a pluricultural and plurilingual reality. However, a significant gap remains. As Oliveira (2015) points out, linguistic discrimination still lacks specific legislation to address crimes resulting from the exclusion of minorities due to their lack of proficiency in Portuguese. Furthermore, there are no legal instruments to protect speakers of non-standard Portuguese varieties, who are frequently ridiculed in mass media. This struggle is about more than grammar; it is about dignity and the legacy of colonialism.

The most dramatic chapter in Talian's history came during the *Estado Novo*³ period (1937-1945) under President Getúlio Vargas. In a brutal campaign of nationalization, Brazil forbade the public use of immigrant languages. Speaking Talian in public could lead to imprisonment. Ozias Alves Jr. (2013) documents this repression as a pivotal moment that fractured intergenerational transmission. For decades, many parents chose not to teach Talian to their children, believing it would protect them from discrimination.

In response to this history, Oliveira (2007) identified the beginning of a "political-linguistic shift" in Brazil. The protagonist of this shift is no longer the State, but the linguistic communities themselves. Linguistic diagnoses are being carried out in educational contexts, linked to the implementation of bilingual or plurilingual education proposals.

It serves as a common lingua franca for a population that originally spoke different local forms of that language.

The word comes from the Ancient Greek *koinē dialektos* (ἡ κοινὴ διάλεκτος), meaning "the common dialect." This referred to the standardized form of Greek that emerged after the conquests of Alexander the Great, which blended elements of Attic (Athenian) and other Greek dialects to become the international language of the Hellenistic world.

3 The *Estado Novo* (Portuguese for "New State") was the authoritarian political regime imposed by Getúlio Vargas in Brazil from 1937 to 1945. Inspired by the European fascist regimes of the 1930s (such as Mussolini's Italy and Salazar's Portugal in the *other Estado Novo*), Vargas closed Congress, abolished political parties, and ruled by decree.

A powerful example of this shift is the story of Talian. In 2009, the city of Serafina Corrêa approved a law granting co-official status to Talian, followed by Flores da Cunha and Bento Gonçalves in 2015. Today, Talian holds co-official status in over a dozen Brazilian municipalities.

But the most significant milestone came in 2014, when the **National Institute of Historical and Artistic Heritage (IPHAN)** declared Talian a “Brazilian Cultural Reference Language”. This made it the first immigrant language to receive such recognition in Brazil and across Latin America. As Morello (2015) documented through IPOL, Talian now stands alongside indigenous languages, Pomerano, Hunsrückisch, and Libras as a protected part of the nation’s intangible heritage.

Understanding the soul of Talian requires listening to those who speak it from the heart. Aliduino Zanella, a Master of Education from UNICAMP and a descendant of Italian immigrants, has dedicated his work to precisely this mission. In his book *Crônica d'un talian: ricordi dei nostri taliani* (EST Edições, 2015), Zanella captures the expressions, proverbs, culture, customs, and way of life of the Italian immigrants. The work is organized into 16 chapters, including:

1. What is Talian?
2. Beginning to Learn Talian (including pronunciation tables).
3. Italian Colonization in the Region.
4. Facts and Events of the Talian People.
5. Religious and Commemorative Dates.
6. Some Stories.

Zanella’s work is not merely a linguistic record; it is an act of cultural resistance. As Bisatto (2015) powerfully stated, “A people that does not preserve its history, its identity, and its memory will be a people without a future.”

3. A LANGUAGE WORTH PRESERVING

Talian is more than a linguistic curiosity. It is a living testimony to the human capacity for adaptation and creativity. In its vowels and consonants, one can hear the echoes of 19th-century Veneto, the influence of Portuguese colonialism, and the emergence of a distinctly Brazilian-Italian identity.

The survival of Talian in the heart of South America reminds us that languages, like people, can find new homes without abandoning their souls. From the mountains of Veneto to the plateaus of Rio Grande do Sul, Talian continues its remarkable journey – one word, one speaker, one story at a time.

In terms of preservation, we can name several efforts, from movies to podcasts, including:

3.1 Movies

The most prominent and recent example of Talian in cinema is "**Até Que a Música Pare**" ⁴ (English title: "*Until the Music Is Over*"). Directed by Cristiane Oliveira, this 2023 Brazilian-Italian co-production features a significant portion of its dialogue in Talian. The story follows Chiara and Alfredo, an elderly couple in the *Serra Gaúcha* region of Brazil, as they navigate family, loss, and secrets during a road trip through the countryside. The film uses Talian to authentically portray the cultural identity of the Italian immigrant community in southern Brazil. It premiered at the Rio Festival in 2023 and had its European premiere at the Bergamo Film Meeting.



Figure: Movie “Até que a música pare”

3.2 Songs

Traditional Folk Songs & "Canti de la Tradission in Talian": References to song titles like *Bela*, *ciao!*, *La bela polenta*, *La Valsugana*, and *Monte Canino* are derived from published collections of Talian folk music and cultural association archives that document the musical heritage of Italian immigrants in southern Brazil.

Religious Music ("Messa de Ringrassimento"): Information about masses composed in Talian, including specific songs like *Al scominsio - Græssie*, comes from religious publications and records of church services held in the Talian-speaking communities of Rio Grande do Sul and Santa Catarina.

Choral Music ("I Bei Tempi" by José Acrácio Posenato): Details about this collection of 35 songs for mixed choir are based on musical catalogs and references from choral groups in southern Brazil that perform works in Talian.

⁴ Information regarding the film's plot, language use, and festival appearances is based on publicly available film databases and news reports covering its release in 2023.

3.3 Radio Stations

Rádio Talian⁵: The description of this online station—including its location in São Paulo, its mission to preserve Talian heritage, and its mix of music, news, and talk programming—is based on the station's official website and its listings on radio aggregator platforms.

Programa Brasil Talian (hosted by Jaciano Eccher)⁶: Information about this weekly radio program is derived from the program's own promotional materials, social media presence, and announcements on community radio stations in Rio Grande do Sul where it airs.

3.4 Podcasts

Eco Della Storia - Episode #4 ("Talian, língua que une gerações")⁷: The content and focus of this podcast episode are based on the podcast's episode descriptions, show notes, and listings on podcast platforms such as Spotify and Apple Podcasts.

Babel Podcast - Episode 31 ("Babel 31 – Talian")⁸: The subject matter of this episode—including discussions of Talian's history, suppression during the Estado Novo, and its status as a heritage language—is drawn from the podcast's published episode summaries and transcripts where available.

4. CONCLUSION

Talian is far more than a linguistic relic or a footnote in immigration history. As this study has shown, it is a living, breathing testament to the resilience of identity in the face of forced assimilation, dictatorship, and the relentless pressure of globalization. Born from the encounter between Veneto peasants and Brazilian soil, Talian forged a unique linguistic bridge—neither Italian nor Portuguese, but something entirely its own: a *koiné* that speaks of adaptation, survival, and hope.

The journey of Talian, from the rural colonies of Rio Grande do Sul to its official recognition by IPHAN in 2014, reveals a broader truth about language and power. The Estado Novo did not merely silence words; it sought to erase memories, punish belonging, and fracture the transmission of culture across generations. Yet, as the voices of Aliduíno Zanella, the songs of José Acrácio Posenato, and the films of Cristiane Oliveira attest, Talian refused to disappear. It endured in grandmothers' lullabies, in the sacred rhythms of the “Messa de Ringrassimento”, and in the courageous decision of communities like Serafina Corrêa and Flores da Cunha to grant it

5 <https://radiotalian.com.br/>

6 https://www.ivoox.com/en/brasil-talian-28-05-2026-audios-mp3_rf_174543038_1.html

7 https://youtu.be/m6mVlcZSG_4?si=D0UYNUm_uoeR6Nj3

8 <https://open.spotify.com/episode/6IocHf0UDSPpvymkNo0ZIK>

co-official status.

Nevertheless, the fight is far from over. With an estimated one to four million speakers, Talian remains vulnerable. Urban migration, the dominance of Portuguese in education and media, and the lasting trauma of linguistic repression continue to challenge intergenerational transmission. Without deliberate, sustained effort—through bilingual education, documentary projects, podcasting, and legal protection—Talian could still fade into silence.

But there is reason for hope. The emergence of online radio stations like “Rádio Talian”, podcasts such as “Eco Della Storia” and “Babel”, and the international reach of films like “Até Que a Música Pare” demonstrate a vibrant, digitally connected revitalization movement. These are not nostalgic echoes of a dying language; they are the sound of a community reclaiming its voice on its own terms. As Dorneles (2015) powerfully reminded us, “A people that does not preserve its history, its identity, and its memory will be a people without a future.” Talian is proof that memory, when nurtured, becomes the future.

In the end, Talian matters not only to the descendants of Veneto immigrants or to linguists documenting Brazil’s rich linguistic heritage. It matters to anyone who understands that a language is far more than a means of communication. It is a repository of memory, a vessel of humor and grief, a living archive of collective experience. It carries the echoes of past generations while guiding those yet to come.

As long as lullabies are sung in Talian, stories are shared around family tables, podcasts are recorded, and grandparents pass on their memories to younger generations, this uniquely Brazilian expression of Veneto will endure. Its future will be shaped not by institutions alone, but by the voices of those who choose to speak it, cherish it, and keep it alive. And so, its remarkable journey continues—one word, one voice, one story at a time.

REFERENCES

- Alves, O. (2013). *Parlons talian: dialecte vénitien du Brésil*. Paris: Harmattan.
- Dall'Ava, F., & de Souza Leal, E. (2024). Dialect, language, variety, or koiné? Outlining Brazilian Venetian. *Asian Journal of Latin American Studies*, 37(2), 77-102.
- Dorneles, M.B. (2015). *Ricordi dei nostri taliani*. Porto Alegre: EST Edições.
- Guzzo, N. B. (2022). Brazilian Venetian (Talian). *Journal of the International Phonetic Association*, 53, 1167-1181.
- Morello, R. (2015) (org.) *Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades*. IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística). Florianópolis: Nova Letra.
- Oliveira, G. M. (2007 & 2015). (References to the political-linguistic shift and linguistic discrimination).
- Zanella, A. (2015). **Cròniche d'un talian: ricordi dei nostri taliani**. Porto Alegre: EST Edições.

PARTE B

ESPERIENZE E
RICERCHE LEGATE
ALL'INSEGNAMENTO
DELL'ITALIANO

GRAZIELE ALTINO FRANGIOTTI

VERSO UN'AGENDA *DATA DRIVEN* NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO IN BRASILE

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi anni, e ancor più intensamente dopo la crisi sanitaria del Covid-19 nel biennio 2020-2021, l'istruzione di base in Brasile sta attraversando una profonda crisi. Quotidianamente emergono notizie riguardanti livelli di alfabetizzazione ancora insoddisfacenti nelle scuole, difficoltà legate alla capacità di risolvere problemi e sviluppare forme di ragionamento logico-matematico, nonché crescenti problemi di concentrazione da parte degli studenti. A questo scenario si aggiunge una vera e propria invasione delle tecnologie digitali e di quelle basate sull'intelligenza artificiale che, non di rado, vengono utilizzate in maniera poco consapevole e scarsamente critica, contribuendo a rendere ancora più complessa una questione che, del resto, non è mai stata semplice nel paese.

Dalla constatazione della situazione attuale del paese emerge con chiarezza che l'università, in quanto spazio privilegiato di produzione della conoscenza e di riflessione critica sulla società, non può sottrarsi alla necessità di elaborare strategie capaci di affrontare tali sfide. Questa responsabilità appare particolarmente rilevante nei corsi di Lettere e, più in generale, nei percorsi di formazione dei futuri docenti, nei quali la lingua costituisce al tempo stesso oggetto di studio, strumento di costruzione del sapere e mezzo fondamentale di partecipazione alla vita sociale. In tale quadro, l'università è chiamata a riflettere non soltanto sulle proprie pratiche di insegnamen-

to, ma anche sul ruolo che può svolgere nella formazione di individui, che devono essere capaci di osservare, interpretare e analizzare criticamente le informazioni e i fenomeni con cui entrano quotidianamente in contatto. Diventa quindi necessario individuare percorsi di innovazione che favoriscano non soltanto lo sviluppo della competenza comunicativa degli apprendenti, nella lingua madre e nelle lingue straniere, ma anche il rafforzamento delle capacità di ragionamento, senza trascurare le profonde trasformazioni tecnologiche che caratterizzano il nuovo millennio.

In questo contesto, l'insegnamento delle lingue straniere rappresenta un terreno particolarmente fertile, dato che i processi di osservazione, interpretazione e analisi possono infatti trovare un punto di partenza nelle conoscenze che gli apprendenti già possiedono della propria lingua per poi estendersi all'esplorazione di lingue e culture altre. Tale processo favorisce già di per sé lo sviluppo del confronto, della riflessione metalinguistica e della presa di coscienza delle similitudini e delle differenze tra sistemi linguistici e culturali, contribuendo alla formazione intellettuale e alla maturazione degli apprendenti in quanto soggetti più consapevoli.

Bisogna sottolineare che nel presente contributo il concetto di innovazione non intende focalizzarsi semplicemente sull'introduzione in classe di tecnologie o risorse di ultima generazione — sebbene tali strumenti possano eventualmente far parte del processo —, bensì sulla necessità di ripensare le modalità attraverso cui vengono svolte attività tradizionali, come appunto l'insegnamento. L'innovazione viene qui concepita — in linea con quanto sostenuto da Plonski (2017), come un insieme strutturato di azioni e operazioni orientate al raggiungimento di un determinato obiettivo. In questa ottica, con il termine “*innovazione*” ci si riferisce a un processo — e, al tempo stesso, al suo risultato — che implica la creazione di nuove possibilità rispetto a scenari storicamente consolidati, attraverso soluzioni, tecnologiche o meno, che possono essere sperimentate, valutate, adattate e progressivamente riformulate alla luce dei risultati ottenuti.

Inserita in questa prospettiva, la presente proposta cerca di riflettere sul possibile sviluppo di un'agenda *data driven* nell'insegnamento dell'italiano in Brasile. Più specificamente, si discute come l'integrazione sistematica di dati linguistici autentici possa contribuire non soltanto all'innovazione delle pratiche didattiche, ma anche allo sviluppo della consapevolezza (meta)linguistica degli apprendenti.

2. DAL BIG DATA AL DATA-DRIVEN LEARNING

Viviamo in una società sempre più orientata ai dati, tanto che l'attuale fase storica viene definita da molti come l'era dei *Big Data* (Cfr. Mayer-Schönberger, Ramge, Maugeri, 2018; Leonelli, 2018). In questo contesto, la cosiddetta *datafication* (o datificazione), ossia il processo attraverso il quale aspetti sempre più ampi della vita individuale e collettiva vengono trasformati in dati quantificabili e analizzabili mediante strumenti computazionali (Mayer-Schönberger & Cukier, 2013: 78), rappre-

senta una delle trasformazioni più significative della contemporaneità. Secondo gli autori, tale fenomeno avrà un impatto paragonabile a quello prodotto dalla rivoluzione industriale, incidendo profondamente su come gli individui pensano, producono conoscenza, prendono decisioni, interagiscono con l'ambiente e organizzano la vita sociale.

Le trasformazioni generate dall'enorme volume di dati oggi disponibile non si limitano ad un singolo ambito disciplinare. Nell'informatica, ad esempio, stanno diventando sempre più centrali settori quali l'intelligenza artificiale e il *machine learning*, nei quali il valore del dato risiede nella possibilità di essere trasformato in conoscenza utile alla comprensione di fenomeni complessi e al processo decisionale. Nell'economia e nella finanza, i dati favoriscono l'aumento dell'uso di modelli predittivi sempre più sofisticati, capaci di supportare investitori e organizzazioni nell'identificazione di rischi, opportunità e tendenze di mercato. Nel marketing, la datificazione delle abitudini e dello stile di vita dei consumatori ha trasformato le strategie di studio dei comportamenti di consumo, consentendo la progettazione di prodotti e servizi sempre più mirati a specifici profili. In ambito medico, i dati svolgono un ruolo fondamentale sia nei processi diagnostici sia nella produzione di evidenze utili all'interpretazione di fenomeni biologici e clinici. Infine, anche nel settore educativo, si osserva una crescente valorizzazione dei dati, che vengono impiegati per monitorare i processi di apprendimento, progettare percorsi didattici e accompagnare lo sviluppo dell'apprendimento degli studenti.

Nonostante la crescente centralità dei dati negli ambiti sopra menzionati, il loro impiego come principio guida nella progettazione dei percorsi glottodidattici rimane ancora relativamente limitato, soprattutto nel contesto brasiliano, dove le esperienze sono ancora circoscritte all'ambito dell'insegnamento dell'inglese e si configurano più come iniziative isolate o sperimentali piuttosto che come pratiche sistematiche.

Appare pertanto particolarmente importante avviare questa riflessione anche nel campo dell'insegnamento della lingua italiana in Brasile, poiché, oggi più che mai, la *data literacy*, intesa come la capacità di osservare, interpretare e analizzare criticamente i dati, rappresenta una competenza necessaria per qualsiasi percorso formativo che intenda dialogare con la realtà contemporanea e confrontarsi con le molteplici dimensioni della sua complessità.

La crescente disponibilità di traduttori automatici e di strumenti di intelligenza artificiale capaci di generare in pochi secondi testi integrali su pressoché qualsiasi argomento sta determinando cambiamenti profondi nei corsi universitari di Lettere. Tali trasformazioni non riguardano soltanto il rapporto degli apprendenti con le lingue (sia la lingua materna sia la lingua oggetto di apprendimento), ma investono anche il modo stesso in cui gli attori coinvolti concepiscono le nozioni di competenza comunicativa, di lezione e di valutazione.

In questo scenario, tecniche tradizionali di presentazione grammaticale, in particolare quelle di tipo deduttivo, nelle quali il docente continua a svolgere un ruo-

lo centrale, tendono a rivelarsi – se impiegate da sole – sempre meno adeguate a stimolare la motivazione e i processi di ragionamento complessi. Diventa, quindi, necessario individuare percorsi didattici innovativi capaci non solo di coinvolgere gli studenti in pratiche più attive di osservazione, interpretazione e costruzione autonoma della conoscenza linguistica, ma anche di promuovere un apprendimento più significativo e duraturo.

A questo scopo l'idea di utilizzare dati autentici nell'insegnamento delle lingue non costituisce certamente una novità assoluta. Già negli anni 1990, infatti, Tim Johns si interrogava su come portare in classe dati linguistici autentici senza sovraccaricare le risorse cognitive e linguistiche degli apprendenti di una lingua seconda. Come possibile risposta a questa sfida, propose allora il Data-Driven Learning (DDL), una prospettiva didattica che si avvale del lavoro con corpora digitali interrogabili attraverso strumenti computazionali specifici¹ e che si fonda sulla premessa che gli apprendenti debbano assumere un ruolo più attivo nel processo di apprendimento attraverso l'osservazione diretta dei dati linguistici. In questa prospettiva il vantaggio centrale del DDL risiede nel:

«to give the learner direct access to the data, the underlying assumption being that effective language learning is a form of linguistic research, and that the concordance printout offers a unique way of stimulating inductive learning strategies – in particular the strategies of perceiving similarities and differences and of hypothesis formation and testing» (Johns, 1994: 30-1).²

Di conseguenza i dati non vengono utilizzati come supporti illustrativi alle regole grammaticali, bensì come punto di partenza per l'indagine su frequenze, regolarità distributive e contesti d'uso linguistici, aspetti che raramente trovano spazio nei corsi tradizionali di lingua. L'insegnamento viene così inteso come un processo di scoperta guidata, nel quale l'osservazione dei dati precede e orienta la formulazione di ipotesi sul funzionamento della lingua.

Come si evince dalla citazione riportata sopra, a causa delle limitazioni tecnologiche dell'epoca, nelle prime formulazioni di Johns, le attività del DDL si basavano prevalentemente sul lavoro con le linee di concordanza presentate in formato carta-

1 Se negli anni Novanta tali strumenti erano rappresentati da software come *MicroConcord*, oggi docenti e ricercatori dispongono di risorse molto sofisticate, tra cui Sketch Engine, WordSmith Tools e Antconc), capaci di generare liste di concordanze, lista di parole, tra tante altre possibilità.

2 «offrire all'apprendente un accesso diretto ai dati, partendo dal presupposto che un apprendimento linguistico effettivo costituisca una forma di ricerca linguistica e che le linee di concordanza cartacee rappresentino uno strumento privilegiato per stimolare strategie di apprendimento induttivo, in particolare quelle legate alla percezione di somiglianze e differenze, nonché alla formulazione e al test di ipotesi» (Johns, 1994).

ceo. Con il progressivo sviluppo degli strumenti informatici, che ha consentito una maggiore democratizzazione dell'accesso a internet e a *corpora* digitali, le possibilità applicative di questo approccio si sono ampliate notevolmente, favorendo un incremento dell'uso dei corpora nell'insegnamento delle lingue straniere.

In questa direzione, Boulton (2017) individua almeno due filoni principali delle ricerche empiriche sul DDL. Da un lato, numerosi studi hanno indagato atteggiamenti e percezioni degli apprendenti durante l'insegnamento attraverso i corpora. Tali ricerche – orientate a metodologie di tipo qualitativo – analizzano strumenti quali interviste, registri di apprendimento e questionari. Dall'altro lato, gli studi di carattere sperimentale hanno analizzato gli effetti del DDL sui risultati di apprendimento, sia quando il *corpus* viene utilizzato come supporto all'acquisizione di nuove conoscenze linguistiche, sia quando viene impiegato come risorsa di consultazione. In questo secondo filone, i procedimenti metodologici prevedono frequentemente il confronto tra *pré-test* e *post-test* in gruppi sperimentali e di controllo. Pur in presenza di differenze metodologiche e di risultati non sempre uniformi, emerge una tendenza generale a riconoscere il potenziale del lavoro con corpora nello sviluppo della consapevolezza linguistica, della capacità di osservazione dei fenomeni di lingua e dell'autonomia degli apprendenti nella costruzione della conoscenza.

Nonostante tutta l'evoluzione del DDL registrata negli ultimi anni, uno degli aspetti ancora rilevanti riguarda la definizione di “uso di *corpora*” in contesto didattico. Esistono infatti molteplici livelli di integrazione del dato nell'effettiva pratica didattica. Si può, ad esempio, promuovere l'osservazione di esempi autentici, guidando gli studenti in processi inferenziali nei quali devono notare frequenze e regolarità d'uso – come tra l'altro è proposto dallo stesso Johns. In altri casi, l'attività può prevedere la costruzione di piccoli corpora linguistici e la successiva annotazione manuale dei dati, una pratica che tende a favorire la riflessione metalinguistica e la presa di coscienza delle relazioni tra forma e funzione. Analogamente, gli studenti possono essere coinvolti nella revisione di annotazioni automatiche oppure nell'esplorazione autonoma dei corpora mediante la generazione e l'analisi di linee di concordanza, orientando l'indagine verso fenomeni linguistici di loro interesse. Al di là delle differenze, ciò che accomuna comunque tutte queste diverse tecniche è l'idea che la lingua debba essere osservata nel suo funzionamento concreto, superando così una concezione normativa e astratta del sistema linguistico.

3. PROPOSTA METODOLOGICA

Sebbene la revisione della bibliografia internazionale metta in evidenza un aumento del numero di ricerche condotte nell'ambito del DDL (Boulton, Vyatkina, 2021; Boulton, 2017), concentrando l'attenzione sul contesto brasiliano, è possibile individuare due lacune principali: una di natura linguistica e un'altra di natura metodologica. Per quanto riguarda la prima, le esperienze didattiche ispirate al DDL risultano ancora prevalentemente circoscritte all'insegnamento dell'inglese (Pinto, Marques, Garcia, 2025, Tagnin, Murakami, 2014; Santos, 2011; Dayrell, 2011), con alcune eccezioni rappresentate da studi dedicati al francese (Zavaglia, Celli, 2011), allo spagnolo (Pagano; Figueredo 2011), al tedesco (Aquino, 2018, 2019; Finatto, Zilio, Migotto, 2011;), al portoghese (Oliveira, 2005; Zhang, You, 2024 Martins, 2022) e all'italiano (Frangiotti, 2021). Dal punto di vista metodologico, molti di questi contributi si concentrano sulla presentazione di alternative su come integrare il DDL nelle lezioni di lingua. Risultano invece meno frequenti gli studi che descrivono e analizzano esperienze didattiche effettivamente realizzate in classe, discutendone i processi di implementazione, le difficoltà operative e i risultati ottenuti (Mareco; Maracci, 2010; Pinto; Souza, 2011; Frangiotti, 2021; Oliveira, Ottaiano, 2017; Carcia, 2002; Zuppari, 2017).

Alla luce di questo scenario, emerge che nell'insegnamento dell'italiano in Brasile non si è ancora consolidato un impiego sistematico dei corpora. Questa constatazione invita a formulare iniziative che, oltre ad ampliare la presenza del DDL nell'insegnamento dell'italiano, documentino e analizzino gli effetti dell'uso dei corpora sull'apprendimento linguistico. Proprio per rispondere alle lacune individuate, il presente contributo propone una prospettiva nella quale il dato linguistico assume il ruolo di principio organizzatore dell'intero percorso di ricerca e intervento didattico. La proposta, sintetizzata nell'immagine seguente, si fonda sull'idea che l'osservazione sistematica dei dati linguistici possa costituire il punto di partenza per la descrizione dei fenomeni di lingua, la progettazione di materiali didattici e la successiva verifica della loro efficacia in contesto educativo.

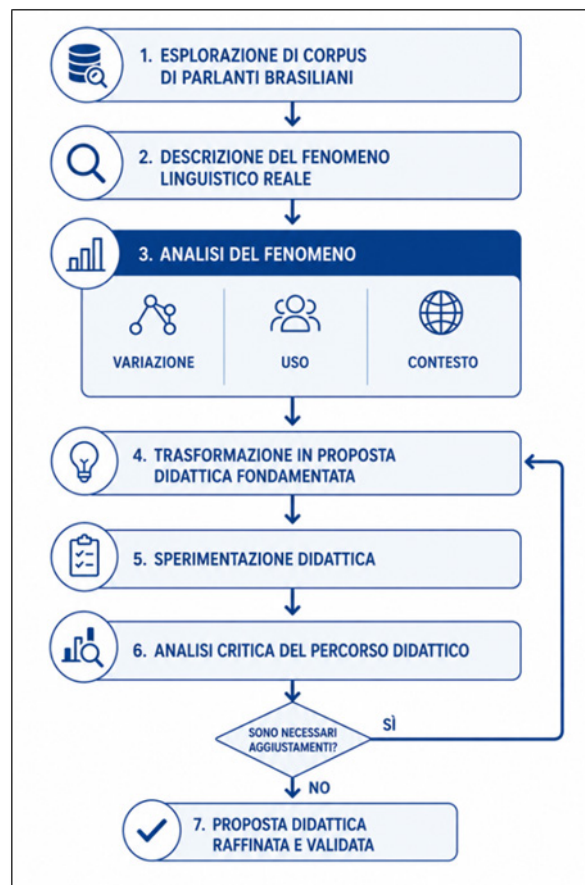


fig. 1. Flusso della proposta di agenda *Data Driven*

Si parte dal presupposto che molte delle difficoltà osservabili nell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti brasiliani non possano essere comprese soltanto attraverso l'intuizione, per cui fenomeni quali l'uso degli articoli determinativi e indeterminativi, dei pronomi clitici, dei tempi verbali e delle strutture pragmatiche e discorsive richiedono una maggiore attenzione. È in questa direzione che la prima fase dell'agenda di ricerca qui proposta prevede la costruzione di un corpus di apprendenti brasiliani di italiano, a partire dal quale si condurranno analisi degli errori degli studenti, con l'obiettivo di individuare quegli aspetti linguistici che presentano maggiore criticità e che, pertanto, meritano maggiore attenzione didattica.

Successivamente, i dati raccolti saranno sottoposti a una fase di analisi linguistica orientata all'identificazione di frequenze, distribuzioni e *pattern* di uso. In questa fase, particolare importanza assumerà il confronto tra il funzionamento dell'interlingua degli apprendenti e l'uso dell'italiano contemporaneo osservabile in corpora di parlanti nativi quali Coris/Codis e Paisà, entrambi dell'Università di Bologna. L'obiettivo consiste nel comprendere i meccanismi attraverso cui gli apprendenti costru-

iscono il proprio sistema linguistico e nel verificare in che misura questo processo converga verso o si discosti dagli usi attestati nella produzione dei parlanti italiani.

A partire dai risultati ottenuti grazie a queste osservazioni, sarà quindi possibile elaborare materiali didattici sensibili all'uso reale della lingua italiana. Invece di limitarsi alla presentazione di esempi artificialmente costruiti, le attività saranno sviluppate secondo i principi del DDL. In particolare, potranno prevedere l'esame di linee di concordanza e liste di frequenza di parole, la realizzazione di annotazioni manuali e la revisione di annotazioni automatiche. Queste attività saranno formulate come veri *task*, nei quali lo scopo fondamentale sarà stimolare processi inferenziali e forme di lavoro collaborativo, favorendo una comprensione più profonda delle caratteristiche linguistiche in differenti contesti d'uso.

La fase successiva prevede la sperimentazione dei materiali in contesto reale di insegnamento. Attraverso l'osservazione sistematica in classe, l'analisi delle produzioni degli studenti e la raccolta di dati relativi alle loro percezioni ed esperienze, diventerà possibile valutare gli effetti delle pratiche *data-driven* sul processo di apprendimento. Con queste informazioni si avrà una base importante per la riflessione critica sull'efficacia del percorso svolto e per eventuali riformulazioni dei materiali e delle tecniche didattiche applicate.

Le diverse tappe descritte daranno origine a un processo ciclico e dinamico che integrerà ricerca, sperimentazione in classe e revisione continua. Lo sviluppo di una simile agenda di ricerca richiede necessariamente la costruzione di reti collaborative internazionali. La formazione e l'analisi di *corpora* di apprendenti, ad esempio, con la condivisione di metodologie di annotazione, la costruzione di strumenti di analisi e la formulazione di pratiche didattiche orientate ai dati costituiscono infatti attività che possono trarre grande vantaggio dal dialogo tra istituzioni e gruppi di ricerca differenti.

In questo senso, la collaborazione tra università brasiliane e italiane appare particolarmente promettente. Da un lato, il Brasile rappresenta un contesto privilegiato per l'osservazione dell'interlingua nell'apprendimento dell'italiano e per l'implementazione di tecniche didattiche orientate al DDL; dall'altro, numerose istituzioni italiane possiedono una lunga tradizione di ricerca nell'ambito dell'italiano L2/LS, della linguistica dei corpora e della formazione docente.

La costruzione di progetti condivisi può favorire non soltanto la mobilità accademica e la produzione scientifica internazionale, ma anche la creazione di infrastrutture di ricerca ancora relativamente poco sviluppate, come corpora sistematici di apprendenti di italiano. Parallelamente, tali collaborazioni possono contribuire alla formulazione di pratiche didattiche più informate ed efficaci, maggiormente sensibili al funzionamento reale della lingua e alle specificità linguistiche degli apprendenti brasiliani.

4. CONSIDERAZIONI FINALI

In un momento storico sempre più orientato ai dati, anche gli studi linguistici e l'insegnamento delle lingue sono chiamati a ripensare il ruolo dell'osservazione empirica nella costruzione della conoscenza linguistica. Nel caso dell'italiano in Brasile, una prospettiva *data-driven* potrà rappresentare non soltanto una possibilità di innovazione metodologica, ma anche un'importante opportunità per integrare descrizione linguistica, ricerca sull'interlingua e pratica didattica.

Partire dal dato linguistico significa riconoscere la dinamicità, la complessità e la variabilità della lingua in uso, aspetti che non devono essere esclusi dalla lezione di lingua perché ritenuti "difficili" da insegnare. Anzi, il compito docente nel terzo millennio si colloca proprio come quello di stimolare la riflessione e di guidare gli studenti perché diventino sempre più capaci di osservare e leggere in modo critico la propria realtà. Il lavoro con i dati allora intende alimentare un circuito virtuoso tra descrizione che genera comprensione e comprensione che porta a procedimenti didattici più efficaci. Più che proporre semplicemente nuove tecniche didattiche, una simile agenda mira a promuovere pratiche capaci di avvicinare gli apprendenti non soltanto alla lingua italiana, ma anche alla pratica stessa della riflessione scientifica sulle lingue.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AQUINO M., *A contribuição da ferramenta de corpus para o ensino das partículas modais denn, doch, halt e wohl*, in *Diálogo das Letras*, 8(1), 2019, pp. 144–158, <<https://10.22297/dl.v8i1.3500>>.
- BOULTON A., VYATKINA N., *Thirty years of data-driven learning: Taking stock and charting new directions over time*, in *Language Learning & Technology*, 25(3), 2021, pp. 66–89.
- BOULTON A., *Research timeline: Corpora in language teaching and learning*, in *Language Teaching*, 50(4), pp. 483–506, <<https://10.1017/S0261444817000167>>.
- DAYRELL C., *Corpora no ensino do inglês acadêmico: padrões léxico-gramaticais em abstracts de pós-graduandos brasileiros*, in Viana V., Tagnin S. (a cura di), *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*, São Paulo, Hub Editorial, 2010, pp. 137–171.
- FINATTO M. J. B., ZILIO L., MIGOTTO E. J. *Artigos de cardiologia em português e alemão: contribuições da pesquisa em corpus para o ensino de leitura instrumental*, in Viana V., Tagnin S. (a cura di), *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*, São Paulo, Hub Editorial, 2010, pp. 205–234.
- FRANGIOTTI G. A. *O efeito da Linguística de Corpus na formulação de material didático e na promoção de output significativo em aulas de italiano/LE. Tradterm*, 37(1), pp. 119–147. <<https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.v37p119-147>>.
- JOHNS T. *From printout to handout. Grammar and vocabulary teaching in the context of Da-*

- ta-driven Learning*, in *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, pp. 28-45.
- LEONELLI S., *La ricerca scientifica nell'Era dei Big Data*, Meltermi, Milano, 2018.
- MARECO R. T. M.; MARACCI, C. C., *Linguística de corpus e ensino de inglês instrumental*, in *Colloquium Humanarum*, 7(1), 2010, pp. 1-7. <<https://10.5747/ch.2010.v07.n01.h072>>.
- MARTINS F. *Corpus computadorizado contribuindo para o ensino e pesquisa no campo da língua portuguesa e literatura*, *Brazilian Journal of Development*, 8(9), 2022, pp. 64888-64902, <<https://doi.org/10.34117/bjdv8n9-297>>.
- MEJIAS U. A., COULDRY N., *Datafication*, in *Internet Policy Review*, 8(4), 2019, <<https://10.14763/2019.4.1428>>.
- OLIVEIRA E. N. A *Linguística de Corpus no ensino-aprendizagem de línguas: um estudo de caso das práticas de professores da educação básica de Dourados (MS)*, tesi di dottorato, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2005.
- OLIVEIRA E. C., OTTAIANO A. O., *Harry Potter e a Linguística de corpus em aulas de língua inglesa para o ensino fundamental I*, in *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 13(3), 2017, pp. 609-627.
- PAGANO A. S., FIGUEREDO G. P. *Gramaticalização da dor em português e espanhol: uma abordagem comparada com subsídios da Linguística de corpus e da linguística sistêmico-funcional*, in Viana V., Tagnin S. (a cura di), *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*, São Paulo, Hub Editorial, 2010, pp. 173-187.
- PINTO P. T., MARQUES S. M. K., GARCIA D. N. M. *Corpus e escrita acadêmica: uma estratégia data-driven para a internacionalização da produção científica*, in *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 64, 2025, pp. 1-11.
- PINTO M., SOUZA R. C. *Filmes comerciais: uma perspectiva da aplicação de pesquisa em corpus na sala de aula*, in Viana V., Tagnin S. (a cura di), *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*, São Paulo, Hub Editorial, 2010, pp. 173-187.
- PLONSKI G. A., *Inovação em transformação*, *Estudos Avançados*, São Paulo, 31 (90), 2017, pp. 7-21.
- MAYER-SCHÖNBERGER V., RAMGE T., MAUGERI Giuseppe (a cura di), *Reinventare il capitalismo nell'era dei big data*, Milano, Egea, 2018.
- MAYER-SCHÖNBERGER, V., CUKIER, K. *Big Data: A revolution that will transform how we live, work and think*, London, John Murray, 2013.
- SANTOS A. G. *Working closely with corpus: análise de colocações adverbiais em inglês para negócios*, in Viana V., Tagnin S. (a cura di), *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*, São Paulo, Hub Editorial, 2010, pp. 97-136.
- TAGNIN S., MURAKAMI, D., *Linguística de Corpus e ensino: a compilação de um corpus de especialidade para preparação e implementação de um curso preparatório rápido para exame de proficiência*, in *Letras e Letras*, 30 (2), 2014, pp. 349-366.
- ZAVAGLIA A.; CELLI, M., *Aplicação do conceito de transcategorialidade ao ensino de francês como língua estrangeira: o caso da marca 'mas'*, in Viana V., Tagnin S. (a cura di), *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*, São Paulo, Hub Editorial, 2010, pp. 235-267.
- ZHANG J., YOU, M., *Corpus de aprendizes de português da Universidade de Macau e ensino de português L2*, in *Texto Livre*, Belo Horizonte, 17, 2024, pp. 1-16. <<https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.47754>>.
- ZUPPARDI M. C. *O uso de corpus especializado no ensino público de língua inglesa*, *Caderno Seminal Digital*, 1, 2017, pp. 304-338.

MARIA EMILIA PANDOLFI - ANA IRAZÁBAL
NATALIA PROFITTI - GISELA VOMMARO

PERCEZIONI DELLA FLUIDITÀ ORALE NEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

1. INTRODUZIONE

La fluidità orale rappresenta uno dei costrutti più complessi e dibattuti nell'ambito dell'acquisizione e dell'insegnamento delle lingue straniere. Nonostante il suo impiego frequente nei contesti educativi e valutativi, non esiste ancora una definizione unanimemente condivisa del concetto né dei fattori che ne determinano lo sviluppo e la percezione. Alcuni approcci la associano principalmente alla velocità del parlato (Lennon 1990; Vázquez 2000) e all'assenza di esitazioni (Scarcella/Oxford 1992), mentre altri la interpretano come una manifestazione più ampia della competenza comunicativa, che coinvolge aspetti linguistici, pragmatici, cognitivi e interazionali.

Le ricerche degli ultimi decenni hanno evidenziato come la fluidità non possa essere considerata una competenza autonoma, ma il risultato dell'interazione di molteplici processi. Durante la produzione orale il parlante deve accedere al lessico, selezionare strutture morfosintattiche appropriate, pianificare il discorso, monitorare la propria produzione e adattarsi alle esigenze dell'interazione in tempo reale. In questo

quadro, fenomeni quali pause, riformulazioni ed esitazioni non costituiscono necessariamente indicatori di disfluenza, ma possono rappresentare strategie funzionali alla costruzione del significato.

La rilevanza della fluidità è confermata dalla sua presenza nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER, Consiglio d'Europa 2001; 2020), che la include tra i parametri fondamentali per la descrizione della competenza orale. Tuttavia, le modalità attraverso cui docenti, apprendenti e parlanti della lingua target interpretano tale nozione possono differire sensibilmente.

Il presente studio analizza le rappresentazioni della fluidità orale elaborate da tre gruppi di soggetti coinvolti nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere: docenti e apprendenti di lingua straniera (LS) e parlanti madrelingua (L1). L'obiettivo è individuare i fattori maggiormente associati alla fluidità, evidenziare convergenze e divergenze tra i gruppi e discutere le implicazioni didattiche che emergono dai risultati.

Si ipotizza che la fluidità venga concepita come un costrutto multidimensionale e che elementi quali l'efficacia comunicativa, l'intelligibilità e la gestione delle pause assumano un ruolo centrale rispetto alla semplice velocità dell'eloquio.

2. FLUIDITÀ ORALE E COMPETENZA COMUNICATIVA

Una delle definizioni più influenti è quella proposta da Segalowitz (2010, 2016), che distingue tra fluidità cognitiva, fluidità della produzione e fluidità percepita. La prima riguarda l'efficienza dei processi mentali coinvolti nella produzione linguistica; la seconda si riferisce alle caratteristiche osservabili del parlato; la terza concerne la valutazione che gli ascoltatori formulano riguardo alla performance del parlante.

Poiché il presente studio si concentra sulle rappresentazioni dei partecipanti, l'analisi si colloca principalmente nell'ambito della fluidità percepita. Tale prospettiva appare particolarmente rilevante poiché la valutazione della fluidità non dipende esclusivamente da parametri quantitativi, ma anche da fattori pragmatici, discorsivi e interazionali (De Jong 2018).

La letteratura recente ha inoltre messo in discussione l'identificazione automatica tra fluidità e velocità del parlato. Tavakoli e Skehan (2005) osservano che pause e riformulazioni devono essere interpretate in relazione ai processi di pianificazione del discorso e alle esigenze cognitive della comunicazione. Analogamente, Pradas Macías (2004) evidenzia che determinate pause possono contribuire alla coerenza e all'organizzazione dell'enunciato.

Un ulteriore aspetto riguarda il rapporto tra fluidità e pronuncia. Le ricerche contemporanee tendono a privilegiare le nozioni di intelligibilità e comprensibilità rispetto a una concezione normativa fondata sull'imitazione del parlante L1. Derwing e Munro (2015) dimostrano che accento straniero e intelligibilità non coincidono necessariamente. Più recentemente, Jeong e Lindemann (2025) hanno sottolineato

come la comprensione del messaggio dipenda da molteplici fattori e non esclusivamente dalla prossimità a un modello nativo idealizzato.

In questa prospettiva, la fluidità può essere interpretata come una manifestazione della competenza comunicativa globale, risultante dall'interazione tra risorse linguistiche, competenze pragmatiche, processi cognitivi e fattori affettivi.

3. METODOLOGIA

La ricerca adotta un disegno descrittivo ed esplorativo con approccio misto, integrando dati quantitativi e qualitativi. L'indagine è stata realizzata mediante questionari online somministrati attraverso Google Forms.

Hanno partecipato complessivamente 266 soggetti suddivisi in tre gruppi: 57 parlanti L1, 90 apprendenti di lingue straniere e 119 docenti. I partecipanti erano coinvolti, a diverso titolo, nell'apprendimento o nell'insegnamento di lingue quali spagnolo, italiano, francese, inglese, portoghese, cinese, arabo e russo.

I questionari comprendevano domande aperte e chiuse organizzate in tre sezioni: informazioni generali, definizioni della fluidità e fattori che influenzano la produzione orale. Per le domande chiuse è stata utilizzata una scala Likert a cinque livelli.

Le dimensioni analizzate includevano velocità del parlato, pause, riformulazioni, efficacia comunicativa, intelligibilità della pronuncia, spontaneità, correttezza grammaticale e adeguatezza contestuale. Tali categorie derivano dalla letteratura sulla fluidità e sulla competenza comunicativa (Fillmore 1979; Chambers 1997; Segalowitz 2010, 2016; De Jong 2018).

I dati quantitativi sono stati analizzati mediante statistiche descrittive, mentre le risposte aperte sono state sottoposte a un processo di categorizzazione tematica.

4. RISULTATI E DISCUSSIONE

I risultati confermano che la fluidità viene generalmente concepita come un fenomeno multidimensionale e non come una semplice conseguenza della rapidità del parlato.

Uno degli aspetti più significativi riguarda la limitata importanza attribuita alla velocità dell'eloquio. Nessuno dei tre gruppi ha individuato nella rapidità di produzione il principale indicatore di fluidità. Al contrario, docenti, apprendenti e parlanti L1 hanno privilegiato fattori quali l'efficacia comunicativa, la capacità di mantenere l'interazione e l'organizzazione del discorso.

Questo dato appare coerente con le posizioni di De Jong (2018), secondo cui la percezione della fluidità dipende in larga misura dalla comprensibilità e dalla coerenza del messaggio. I risultati suggeriscono inoltre che una concezione della fluidità fondata esclusivamente sulla velocità del parlato non trova conferma nelle rappresentazioni dei partecipanti.

Particolarmente rilevante risulta il ruolo attribuito alle pause. Contrariamente a quanto spesso avviene nelle pratiche didattiche tradizionali, le pause non vengono generalmente percepite come manifestazioni automatiche di disfluenza. I partecipanti distinguono tra pause funzionali, associate alla pianificazione e all'organizzazione del discorso, e pause che riflettono difficoltà di elaborazione linguistica.

Anche le riformulazioni ricevono una valutazione prevalentemente positiva. Esse vengono interpretate come strategie che consentono di mantenere l'interazione, chiarire il significato e garantire la comprensione reciproca. Questo risultato suggerisce che i partecipanti riconoscono il carattere strategico di tali risorse, in linea con la nozione di competenza comunicativa proposta dal QCER.

L'analisi evidenzia tuttavia alcune differenze tra i gruppi. I parlanti L1 tendono ad attribuire maggiore importanza agli aspetti grammaticali e fonetico-fonologici quando valutano la produzione degli apprendenti. Docenti e studenti, invece, privilegiano elementi pragmatici e comunicativi, quali la capacità di trasmettere efficacemente il messaggio e di gestire l'interazione.

Particolarmente interessante appare il ruolo della pronuncia. Sebbene gli aspetti fonetici siano considerati importanti da tutti i gruppi, le risposte mostrano che tale importanza è principalmente associata all'intelligibilità piuttosto che alla riproduzione di un modello nativo. I partecipanti sembrano attribuire valore alla capacità di essere compresi più che all'assenza di accento straniero.

Questo risultato conferma le tendenze più recenti della ricerca in linguistica applicata, che propongono di sostituire i tradizionali criteri normativi con parametri fondati sull'efficacia comunicativa e sulla comprensione reciproca (Derwing/Munro 2015; Jeong/Lindemann 2025).

Accanto agli aspetti linguistici emergono con forza fattori cognitivi e affettivi. La memoria di lavoro, la capacità di elaborazione dell'informazione, la fiducia nelle proprie capacità comunicative e il livello di ansia sono stati frequentemente indicati come elementi in grado di facilitare o ostacolare la fluidità. In particolare, la personalità e l'ansia comunicativa sono considerate determinanti da una larga maggioranza dei partecipanti. Tali risultati confermano quanto osservato dalla letteratura (Krashen 1982; Kormos / Dénes 2004; Dewaele/MacIntyre 2014) sull'acquisizione delle lingue straniere, che evidenzia il ruolo delle variabili affettive nella performance orale.

Dal punto di vista didattico, i dati suggeriscono la necessità di superare approcci centrati esclusivamente sulla correttezza formale. Se la fluidità viene percepita soprattutto in termini di efficacia comunicativa, appare opportuno promuovere attività che favoriscano l'interazione autentica, la negoziazione del significato e l'uso strategico delle risorse linguistiche.

I risultati indicano inoltre l'utilità di insegnare esplicitamente strategie di riformulazione, gestione delle pause e organizzazione del discorso. Tali competenze sembrano infatti occupare una posizione centrale nelle rappresentazioni della fluidità condivise dai diversi gruppi.

5. CONCLUSIONI

L'analisi delle rappresentazioni della fluidità orale elaborata da docenti e apprendenti LS e parlanti L1 conferma il carattere multidimensionale di questo costrutto. La fluidità non viene identificata esclusivamente con la velocità del parlato o con l'assenza di esitazioni, ma con la capacità di produrre un discorso comprensibile, efficace e adeguato al contesto comunicativo. Tra i fattori maggiormente associati alla fluidità emergono l'efficacia comunicativa, la gestione delle pause, la capacità di riformulazione e l'intelligibilità della pronuncia. Tali risultati sostengono una concezione della fluidità come manifestazione della competenza comunicativa globale e confermano la necessità di integrare dimensioni linguistiche, pragmatiche, cognitive e affettive.

Le differenze osservate tra i gruppi mostrano inoltre come l'esperienza linguistica e pedagogica influenzi i criteri di valutazione della performance orale. Mentre i parlanti L1 attribuiscono maggiore rilevanza agli aspetti grammaticali e fonetici, docenti e apprendenti LS tendono a privilegiare gli aspetti comunicativi e interazionali.

Dal punto di vista pedagogico, lo studio suggerisce l'opportunità di orientare l'insegnamento della produzione orale non solo al conseguimento della correttezza grammaticale ma anche e soprattutto allo sviluppo dell'intelligibilità, dell'interazione spontanea e delle strategie comunicative.

Pur nei limiti di una ricerca esplorativa basata su questionari, i risultati contribuiscono alla comprensione delle rappresentazioni della fluidità e offrono indicazioni utili per la didattica e la valutazione delle lingue straniere. Future ricerche potranno approfondire tali aspetti mediante l'analisi di corpora orali e il confronto tra percezioni soggettive e indicatori osservabili della produzione linguistica.

BIBLIOGRAFIA

- Arnaiz Castro / Peñate Cabrera 2004 = Pilar Arnaiz Castro / María Peñate Cabrera, *El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones*, in «Porta Linguarum», 1, pp. 129-143.
- Berber / Macías 2016 = Dorte Berber / Ana María Macías, *Percepción de fluidez en producciones orales de estudiantes daneses de ELE*, in M. Jesús Fernández Gil / María Camenín / Rosa María Pérez (a cura di), *La formación y competencias del profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional ASELE*, Granada, ASELE, pp. 153-162.
- Camargo Angelucci / Pozzo 2022 = María Camargo Angelucci / María Isabel Pozzo, *Representaciones sobre la oralidad y la fluidez en la enseñanza de lenguas extranjeras*, in «Revista Signos», 55, 109, pp. 38-60.
- Chambers 1997 = Francine Chambers, *What Do We Mean by Fluency?*, in «System», 25, 4, pp. 535-544.
- Cook 2016 = Vivian Cook, *Second Language Learning and Language Teaching*, 5. ed., London-New York, Routledge.
- Consejo de Europa 2001 = Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa 2020 = Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: volumen complementario con nuevos descriptores*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Crystal 1987 = David Crystal, *Towards a "Bucket" Theory of Language Disability: Taking Account of Interaction Between Linguistic Levels*, in «Clinical Linguistics & Phonetics», 1, 1, pp. 7-22.
- Davies 1982 = Norman F. Davies, *Training Fluency: An Essential Factor in Language Acquisition and Use*, in «RELC Journal», 13, 1, pp. 1-13.
- De Jong 2018 = Nivja H. De Jong, *Fluency in Second Language Testing: Insights from Different Disciplines*, in «Language Assessment Quarterly», 15, 3, pp. 237-254.
- Derwing / Munro 2015 = Tracey M. Derwing / Murray J. Munro, *Intelligibility in research and practice: Teaching priorities*, in Marnie Reed / John M. Levis (a cura di), *The handbook of English pronunciation*, Malaysia, Wiley, pp. 375-396.
- Dewaele / MacIntyre 2014 = Jean-Marc Dewaele / Peter MacIntyre, *Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety. The right and left feet of FL learning*, in Tammy Gregersen / Paul MacIntyre / Sarah Mercer (a cura di), *Positive Psychology in SLA*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 215-236.
- Fillmore 1979 = Charles J. Fillmore, *On Fluency*, in Charles J. Fillmore, Daniel Kempler / William S.-Y. Wang (a cura di), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, New York, Academic Press, pp. 85-101.
- Granados García Tenorio 2002 = María José Granados García Tenorio, *Definición empírica de los factores de fluidez ideativa, originalidad y creatividad: relaciones con la personalidad*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Hymes 1972 = Dell H. Hymes, *On Communicative Competence*, in John B. Pride e Janet Holmes (a cura di), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin Books, pp. 269-293.
- Jeong / Lindemann 2025 = Hyeseung Jeong / Stephanie Lindemann, *Beyond Ideologies of Native-ness in the Intelligibility Principle for L2 English Pronunciation: A Corpus-Supported Review*, in «System», 129, art. 103546.
- Kormos / Dénes 2004 = *Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners*, in «System», 32, pp. 145-164.
- Krashen 1982 = Stephen Krashen, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford,

- Pergamon Institute of English.
- Lennon 1990 = Paul Lennon, *Investigating Fluency in EFL: A quantitative Approach*, in «Language Learning» 40, 3, pp. 387-417.
- Liu / Li 2019 = Meihua Liu / Wei Li, *Anxiety, Fluency and Oral Performance in Foreign Language Learning: A Review of Recent Research*, in «Journal of Language Teaching and Research», 10, 6, pp. 1234-1243.
- Piller 2016 = Ingrid Piller, *Linguistic Diversity and Social Justice: An Introduction to Applied Sociolinguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Pradas Macías 2004 = Eulalia Pradas Macías, *La fluidez y sus pausas: enfoque desde la interpretación de conferencias*, Granada, Comares.
- Scarcella / Oxford 1992 = Robin C. Scarcella / Rebecca L. Oxford, *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*, Boston, Heinle & Heinle.
- Segalowitz 2010 = Norman Segalowitz, *Cognitive Bases of Second Language Fluency*, New York, Routledge.
- Segalowitz 2016 = Norman Segalowitz, *Second language fluency and its underlying cognitive and social determinants*, in «International Review of Applied Linguistics in Language Teaching», 54, pp. 79-95.
- Tavakoli / Skehan 2005 = Parvaneh Tavakoli / Peter Skehan, *Strategic Planning, Task Structure and Performance Testing*, in Rod Ellis (a cura di), *Planning and Task Performance in a Second Language*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 239-273.
- Vázquez 2000 = Graciela Vázquez, *La destreza oral. Programas de Autoformación de Perfeccionamiento del Profesor*, Madrid, Edelsa.

ANDREINA SGAGLIONE

GLI APPRENDENTI SINO FONI E L'ITALIANO LS: PROSPETTIVE DI ANALISI LINGUISTICA E DIDATTICA

1. INTRODUZIONE

Le osservazioni proposte in queste pagine sono il frutto di riflessioni maturate nel corso di una missione svolta presso l'Università di Nankai, in Cina dal 13 al 20 aprile 2026. Tale missione si è inserita all'interno del progetto internazionale "TNE-TRANSIT - *Transnational Italian in Higher Education*" coordinato dall'Università per Stranieri di Siena in qualità di Capofila, sotto la direzione della Prof. Carla Bagna, volto a sostenere, sviluppare e potenziare programmi di alta formazione e ricerca nel campo degli studi e dell'insegnamento della lingua italiana come lingua straniera. Gli obiettivi principali erano quelli di favorire lo sviluppo di competenze linguistiche, interculturali, digitali e gestionali del personale docente, in un'ottica di internazionalizzazione dei servizi universitari. Al tempo stesso, il progetto prevedeva la promozione della condivisione di buone pratiche tra docenti e ricercatori di Atenei partner e il rafforzamento del supporto alle attività legate all'insegnamento dell'italiano LS, alla certificazione linguistica e alla digitalizzazione dei contenuti didattici. In questo scenario, la Cina rappresenta un interlocutore privilegiato, grazie alla forte crescita negli ultimi decenni dell'interesse per la lingua italiana, all'espansione degli studi universitari in questo ambito e al consolidamento delle collaborazioni accademiche con Istituzioni italiane. Nel corso della missione sono state realizzate diverse attività

di osservazione, docenza e formazione, in linea con gli obiettivi del progetto. Nel presente contributo, il focus sarà concentrato sull'esperienza svolta nelle classi di apprendenti sinofoni e sulle relative osservazioni che ne sono derivate.

2. IL CONTESTO: L'UNIVERSITÀ DI NANKAI A TIANJIN

Fondata nel 1919, l'Università di Nankai si è progressivamente affermata come una delle principali istituzioni accademiche della Cina. Nel corso della sua storia, l'Ateneo ha svolto un ruolo significativo nella formazione di élite intellettuali e scientifiche, contribuendo all'espansione del sistema universitario nazionale e promuovendo una concezione dell'istruzione orientata alla responsabilità sociale e all'innovazione scientifica. A partire dagli anni Ottanta, l'Università ha intrapreso un processo di riorganizzazione istituzionale mirato alla costruzione di un modello universitario multidisciplinare, integrando in modo sistematico discipline umanistiche, scientifiche ed economico-sociali. Nel 2017 l'Università di Nankai è stata inclusa tra le università statali cinesi di fascia A e selezionata, insieme ad altri atenei di eccellenza, nell'ambito del programma nazionale finalizzato alla costruzione di università di livello mondiale. L'Università ospita oltre 30.000 studenti e si caratterizza per un'offerta formativa ampia e diversificata: comprende 26 facoltà, 92 corsi di laurea quadriennale, 28 posizioni di ricerca post-dottorato e 31 programmi di dottorato. Creato nel 2017, il Corso di Laurea in Lingua Italiana è stato il primo corso di laurea quadriennale in italiano inaugurato da un'università multidisciplinare cinese (Yang *et al.* 2025). Il Dipartimento di Italiano è stato ufficialmente fondato nel novembre 2019 e ha instaurato una fruttuosa collaborazione con l'Ambasciata italiana in Cina, la Camera di Commercio italiana e alcune tra le migliori università italiane. Tale sinergia ha permesso di creare programmi di scambio per studenti e docenti e progetti di ricerca accademica. L'Università di Nankai ha dieci partner universitari italiani a livello universitario o di facoltà con cui ha inaugurato programmi di scambio per docenti e studenti, lauree a doppio titolo,¹ tirocini e molti altri progetti.

La presenza dell'italiano a Nankai si iscrive in un contesto in espansione: nonostante l'italiano non sia collocato fra le lingue più presenti nel panorama didattico delle lingue straniere in Cina, il suo insegnamento nelle università cinesi ha registrato un significativo incremento a partire dai primi anni del Duemila (Ni 2023). Tale sviluppo è strettamente connesso al progressivo rafforzamento degli scambi culturali e formativi tra Cina e Italia, nonché all'interesse degli studenti cinesi per il patrimonio artistico, culturale e musicale italiano che rende l'Italia una meta sempre più attrattiva per motivi di studio. I dati aggiornati a luglio 2022 mostrano che in Cina

¹ In particolare, dall'anno accademico 2018/2019 è attivo il programma di doppio titolo tra il corso di laurea in Mediazione Linguistica e Culturale dell'Università per Stranieri di Siena e il *Bachelor in Chinese Language and Culture* dell'Università di Nankai.

sono presenti ben 22 università che offrono corsi di laurea triennale in italiano, senza contare i dieci corsi di laurea magistrale e i 17 corsi opzionali di italiano. Il numero complessivo degli studenti universitari iscritti ai diversi corsi ammonta a 4.966 unità, dato che evidenzia una crescita costante negli ultimi anni, sebbene tale cifra non includa le numerose scuole private che insegnano l'italiano ad apprendenti sinofoni (Leto/Vallini 2024: 94).

3. GLI APPRENDENTI SINOFOINI E LA LINGUA ITALIANA: LO STATO DELL'ARTE

A partire dagli anni Duemila, parallelamente all'aumento della mobilità di studenti cinesi verso l'Italia, si è sviluppato un ampio filone di ricerca sull'acquisizione dell'italiano da parte di apprendenti sinofoni, particolarmente dinamico e prolifico nel panorama accademico italiano. È stato a fondo analizzato il profilo di questo tipo di pubblico, caratterizzato da una certa eterogeneità: si tratta di studenti appartenenti a diversi contesti socioeconomici, con differenti background culturali, percorsi di scolarizzazione, motivazioni e aspettative nei confronti della lingua italiana (cfr., tra gli altri, Valentini 1992; Banfi 2003; Diadori/Di Toro 2007; D'Annunzio 2009; Chiapedi 2010; Rastelli 2010; Bonvino/Rastelli 2011; De Meo/Pettorino 2011; Matteini 2012; Scibetta 2015, 2016; Bagna *et al.* 2017; Martari 2017; Bagna/Scibetta 2018; Lania/Mastrocesare 2018; Yang Lin 2020; Ni Yang 2023; Leto/Vallini 2024). Alla ricchezza di riflessioni nate nel contesto italiano si contrappone una situazione diversa in Cina, dove questo ambito di studi risulta ancora relativamente poco approfondito (Ni 2023). Una spinta decisiva in Italia è stata data dall'attivazione del Programma Marco Polo (MP), progettato e sviluppato dalla CRUI negli anni 2004-2006 e perfezionato nell'autunno del 2006 su diretta sollecitazione della Presidenza della Repubblica Italiana per incrementare la presenza di studenti cinesi nelle università italiane (Bonvino/Rastelli 2011). I primi studi linguistici e glottodidattici condotti sugli apprendenti cinesi hanno avuto il grande merito di avvicinare un pubblico che fino a quel momento poteva apparire distante a chi operava in contesti educativi plurilingui. Tali contributi si sono concentrati sulla dimensione linguistica, offrendo un'analisi approfondita della distanza tipologica tra il cinese e l'italiano che può essere sintetizzata in alcuni tratti particolarmente rilevanti, quali la natura tonale della lingua cinese e la sua morfologia prevalentemente isolante (Arcodia 2010: 66). Parallelamente, gli studi hanno fornito indicazioni significative in merito agli stili e alle modalità di apprendimento degli studenti sinofoni: va precisato che il loro profilo era stato, in parte, tracciato sulla base dei riferimenti della letteratura internazionale, in particolare dell'insegnamento della lingua inglese. Gli studenti erano frequentemente descritti come riservati e poco partecipativi, orientati prevalentemente a modalità di apprendimento basate sulla memorizzazione. Estremamente rispettosi nei confronti degli insegnanti e dei materiali didattici, sembravano mostrare una limitata propensione al confronto critico e una certa esitazione nell'esprimere opinioni personali o nel mettere in di-

scussione l'autorità del docente (Jin/Cortazzi 2011: 95). Tutto ciò ha avuto un impatto nell'ambito dell'apprendimento/insegnamento della lingua italiana, come descritto in numerosi studi che tracciavano delle tendenze i base ai comportamenti degli studenti in classe. Tali tendenze si possono così sintetizzare: studio analitico della grammatica; memorizzazione dell'apprendimento linguistico; comprensione analitica di messaggi vs. quella globale; la parola scritta che guida e orienta la produzione orale; preferenza per abilità di lettura, scrittura, traduzione; pratica di esercizi e attività finalizzati al superamento degli esami; stile di apprendimento improntato a un diverso modello educativo; un atteggiamento silenzioso (D'Annunzio 2009; Costamagna 2011; De Marco/Mascherpa 2011). Il tema del silenzio appare come elemento ricorrente: la modalità comunicativa degli studenti cinesi è spesso descritta come caratterizzata da una forte tendenza alla riservatezza, mentre le interazioni con i compagni risultano generalmente limitate e finalizzate alla costruzione di uno spazio personale e protetto. Questo comportamento non risulta dipendente solo da difficoltà linguistiche, ma anche da fattori di tipo educativo e culturale profondamente radicati (Martari 2018: 11). Da qui l'opportunità di tarare l'intervento didattico in relazione ai due indicatori: le caratteristiche tipologiche della lingua cinese e la cultura educativa (ivi). Se da un lato rimane oggi l'esigenza di inquadrare l'atto didattico in una cornice di studi ormai consolidata nei quali si ribadisce l'importanza di non trascurare il ruolo della lingua madre, della cultura di appartenenza e delle modalità di studio, dall'altro si fa strada l'esigenza di superare profili ormai eccessivamente generici, valorizzando invece l'individualità degli studenti. Risulta infatti evidente che «la considerazione dello stile didattico tipico della tradizione cinese non esclude la possibilità di adottare approcci differenti» (Lania/Mastrocesare 2018: 7).

4. Da un'osservazione didattica a una lettura dell'immaginario degli apprendenti sinofoni

Nell'ambito del progetto, il confronto con il corpo docente ha dato avvio a un proficuo scambio metodologico, successivamente tradotto nella pratica attraverso alcune attività svolte in aula per i corsi di lingua italiana di livello elementare e intermedio². Tali interventi hanno posto particolare attenzione allo sviluppo della produzione orale in un'ottica metacognitiva, all'ampliamento del lessico e alla competenza culturale. Nel presente paragrafo si analizzano i dati empirici emersi dall'esperienza che, seppur non generalizzabili data l'esiguità del campione, si prestano a un confronto con le rappresentazioni dell'apprendente sinofono nel contesto d'insegnamento dell'italiano L2/LS. In particolare, si propongono di seguito le osservazioni relative al gruppo del corso elementare di italiano, composto da sette studenti di età compresa fra i 18 e 20 anni che avevano iniziato lo studio dell'italiano da circa sei mesi, senza mai essere stati in Italia. Il monte ore complessivo di esposizione alla lingua e alle atti-

² Ringrazio il Prof. Ni Yang per avermi concesso uno spazio di insegnamento nelle sue classi.

vità didattiche era di circa 336 ore: il dato indica un contesto formativo caratterizzato da un'elevata densità didattica, nel quale gli apprendenti hanno già avuto un contatto significativo con l'italiano, pur mantenendo un livello ancora iniziale di competenza. Le attività scelte prevedevano tre livelli di indagine: la dimensione metacognitiva, attraverso l'analisi delle attività percepite come più motivanti o più complesse; la dimensione linguistica, mediante la rilevazione del lessico ritenuto maggiormente significativo e la dimensione culturale, relativa all'immaginario associato all'Italia. A partire da tali nuclei di osservazione, si intendeva verificare in che misura i feedback degli studenti potevano confermare o ridefinire alcune delle principali categorie interpretative presenti negli studi a essi dedicati, in particolare rispetto ai modelli di apprendimento, alle pratiche didattiche percepite come più efficaci e alle rappresentazioni culturali associate alla lingua italiana. L'obiettivo era quello di superare una lettura esclusivamente linguistica o metodologica dell'apprendente sinofono, per mettere in luce come le preferenze didattiche, le scelte lessicali e le rappresentazioni culturali contribuiscono a delineare un immaginario più ampio, nel quale la lingua, l'esperienza formativa e la percezione culturale risultano strettamente intrecciate.

La prima attività³ proponeva agli studenti una riflessione metacognitiva sulle proprie preferenze di apprendimento in classe, valorizzando la dimensione soggettiva dell'esperienza di studio. Gli apprendenti sono stati invitati a esplicitare la propria rappresentazione dell'apprendimento linguistico e delle pratiche considerate più utili o efficaci, creando una gerarchia in ordine di preferenza fra i seguenti ambiti: fare conversazione, scrivere testi, ascoltare (testi, canzoni, ...), fare gli esercizi di grammatica, leggere, lavorare in gruppo, fare attività di coppia. I feedback sono particolarmente interessanti poiché hanno messo in luce percezioni e atteggiamenti spesso non immediatamente osservabili attraverso il lavoro svolto in classe. Dalle risposte emerge una gerarchia delle preferenze che colloca al vertice le attività di natura collaborativa, in particolare il lavoro a coppie e il lavoro di gruppo. In posizione intermedia si situano le altre attività didattiche proposte (lettura, scrittura, esercizi grammaticali e attività di produzione guidata) che appaiono complessivamente accettate ma senza una chiara polarizzazione positiva o negativa. Il risultato è in linea con quanto già rilevato in precedenti studi (cfr. Matteini 2010: 197) che sottolineano, anche in un contesto di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, come gli apprendenti sinofoni presentino uno stile di apprendimento orientato alla globalità, alla comunicazione e al gruppo più che all'analiticità, alla forma e all'individualità. Le difficoltà nell'interazione si presentano soprattutto quando gli insegnanti italiani pongono domande aperte alla classe: oltre ai fattori culturali, anche gli approcci didattici contribuiscono a modellare le dinamiche interattive all'interno della classe (Leto/ Vallini 2024: 105).

3 Tutte le attività svolte sono tratte dal manuale di M. Trifone, A. Sgaglione, *L'italiano in testa A2*.

Le risposte fanno emergere una percezione positiva di contesti didattici caratterizzati da interazione, negoziazione di significati e co-costruzione delle conoscenze, nei quali la dimensione relazionale sembra costituire un elemento facilitante del processo di apprendimento. Interessante mettere a confronto queste scelte con l'immagine, frequentemente presente in letteratura, dell'apprendente sinofono come studente tendenzialmente silenzioso e poco incline alla partecipazione spontanea in classe. Da un lato, affiorano elementi di continuità con tale rappresentazione: la preferenza per attività condivise e collaborative può essere interpretata come una modalità che consente di ridurre il livello di esposizione individuale, evitando situazioni comunicative percepite come troppo dirette o potenzialmente rischiose sul piano dell'errore e dell'esposizione personale. L'interazione di gruppo sembra offrire uno spazio comunicativo più protetto rispetto alla presa di parola individuale davanti all'intera classe. Dall'altro lato, si palesano elementi di discontinuità rispetto all'immagine stereotipata dell'apprendente passivo: l'interesse verso pratiche comunicative partecipative evidenzia la volontà di entrare in relazione in modo dinamico con i compagni e con il docente. Si delinea la necessità di contesti comunicativi percepiti come meno gerarchici e maggiormente collaborativi nei quali l'apprendente possa sentirsi legittimato a intervenire e a sperimentare la lingua (ivi).

All'ultimo posto nelle preferenze viene collocato l'ascolto, percepito come attività complessa. Tale difficoltà può essere ricondotta al carico cognitivo della comprensione orale che richiede l'attivazione simultanea di processi di decodifica fonologica, lessicale, interpretazione semantica e integrazione contestuale in tempo reale. Inoltre, fattori quali la velocità dell'eloquio, l'eventuale varietà di accenti, la densità informativa del messaggio e le limitate opportunità di controllo sul flusso comunicativo possono costituire ostacoli ulteriori. In questo ambito, un ruolo significativo è svolto dalla distanza tipologica tra le lingue che può amplificare le difficoltà di elaborazione e comprensione dell'input orale (Bonvino 2011: 39-40).

La seconda attività era finalizzata all'individuazione e alla condivisione di parole della lingua italiana percepite dagli studenti come particolarmente gradevoli dal punto di vista del suono: fra le parole scelte ci sono *pausa*, *stella*, *amare*, *dormire*, *Venere*, *bruschetta*. A un primo livello, colpisce la loro struttura sonora: sono parole dal ritmo chiaro, prevalentemente aperte sul piano vocalico, facilmente segmentabili in sillabe regolari e caratterizzate da una musicalità tipicamente italiana. Per un apprendente sinofono, abituato a un sistema fonologico molto diverso, l'italiano può apparire come una lingua musicale e queste parole ne rappresentano esempi emblematici. Tuttavia, fermarsi al solo dato fonetico sarebbe riduttivo. Tutte le parole indicate possiedono un forte potere evocativo e rimandano a immagini o a esperienze connotate positivamente. Non si tratta quindi soltanto di parole "belle da sentire", ma anche di parole "belle da immaginare". Dal punto di vista glottodidattico, questo può suggerire come l'acquisizione lessicale sia spesso guidata da una componente affettiva (De Mauro 2006) oltre che cognitiva. Alcune parole vengono ricordate e amate

non solo perché facili o gradevoli all'ascolto, ma perché attivano associazioni emotive, culturali e simboliche capaci di rafforzarne la memoria. Nel caso di apprendenti cinesi, si può ipotizzare che tali scelte riflettano anche un immaginario dell'Italia costruito intorno all'arte, al piacere estetico e alle qualità della vita. Le parole restituiscono una rappresentazione affettiva della lingua italiana, percepita come armoniosa, accogliente e profondamente legata a esperienze positive.

Nella terza attività si chiedeva di cercare un'immagine bella dell'Italia e di descriverla alla classe. Per lo svolgimento del compito gli apprendenti hanno utilizzato gli smartphone, selezionando immagini riconducibili prevalentemente a paesaggi, monumenti e simboli culturali italiani: la cupola di San Pietro, la Cappella Sistina, il Duomo di Milano, le Cinque Terre, il mar Mediterraneo, le Dolomiti e un gruppo di persone italiane.

Particolarmente significativo il caso di una studentessa che ha selezionato l'immagine di una strada partenopea⁴ con un chiosco di limoni in cui era presente un cartello con la scritta "*Vedi prima Napoli e poi... limoni*". La scelta appare interessante poiché sembra configurarsi come un tentativo di stabilire un aggancio relazionale con la docente attraverso un riferimento condiviso emerso nel contesto delle attività. Il richiamo al noto detto "*Vedi Napoli e poi muori*" dà origine a un gioco di assonanze capace non solo di suscitare un effetto umoristico, ma anche di evidenziare una notevole sensibilità linguistica.

Le immagini proposte mostrano come il richiamo al concetto di bellezza attivi un immaginario fortemente selettivo e mediato: non compare l'Italia reale nella sua complessità, ma un'Italia ideale, iconica e altamente visuale, costruita non tramite l'esperienza diretta ma soprattutto attraverso i media e la cultura globale. Tale immaginario, in quanto categoria stratificata e dinamica, sarà probabilmente destinato a trasformarsi progressivamente, diventando nel tempo più articolato, meno idealizzato e maggiormente consapevole della complessità sociale e culturale del contesto italiano. I dati emersi sembrano delineare una prima mappa cognitiva e culturale dell'Italia, già capace di mostrare i processi attraverso cui gli apprendenti iniziano a costruire un rapporto personale e culturale con la lingua e con il Paese. Tuttavia, non si può trascurare il fatto che alla costruzione di questo processo dinamico partecipino in modo significativo lo studio e il contatto progressivo con la lingua italiana, oltre alle categorie culturali veicolate dai docenti (Sgaglione 2024: 251). In questo senso, chi opera nei contesti di italiano LS svolge un ruolo di fondamentale importanza: attraverso la lingua si aiuta ad attivare, orientare e costruire una prima rappresentazione culturale del Paese. L'insegnamento linguistico non trasmette soltanto strutture grammaticali e lessicali, ma anche immagini, riferimenti simbolici e modalità di interpretazione

4 La studentessa era a conoscenza dell'origine partenopea di chi scrive grazie a un'attività iniziale in cui ognuno aveva dichiarato la propria provenienza.

della realtà culturale. I docenti di italiano LS nel mondo sono tra i principali ambasciatori della nostra lingua contribuendo in modo significativo a promuovere negli apprendenti interesse e motivazione, elementi che costituiscono una componente centrale nei processi di apprendimento linguistico. Appare qui necessario ricordare che la motivazione di tipo culturale — connessa all'attrazione per la lingua e al fascino del patrimonio culturale italiano — si configura come una costante ricorrente nelle principali indagini condotte sulle ragioni legate all'avvicinamento delle persone allo studio dell'italiano a livello globale (cfr. Baldelli 1987; De Mauro *et al.* 2003; Giovanardi/Trifone 2012; Coccia *et al.* 2021). Tali ricerche evidenziano come la motivazione predominante all'apprendimento sia spesso riconducibile all'interesse per la bellezza della cultura italiana e per il suo patrimonio artistico e culturale, elemento che si conferma stabile nel tempo e trasversalmente esteso nei diversi contesti di diffusione della lingua. Ai risultati di queste ricerche si allineano i feedback fin qui citati degli studenti cinesi: tali risposte danno vita a una fitta trama di immagini, desideri e rappresentazioni in grado di collegare mondi lontani attraverso la lingua e la sua idea di bellezza.

BIBLIOGRAFIA

- Arcodia 2010 = Giorgio Francesco Arcodia, *La lingua italiana vista da un cinese*, in Stefano Rastelli (a cura di) *Italiano di cinesi, italiano per cinesi*, Perugia, Guerra, pp. 65-87.
- Bagna C. *et al.* 2017 = Carla Bagna (a cura di), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici – Riflessioni sul “Manifesto Programmatico per l'insegnamento della Lingua italiana agli Studenti Internazionali”*, Perugia, OL3 edizioni.
- Bagna / Scibetta 2018 = Carla Bagna / Andrea Scibetta, *Lo studente internazionale sinofono e l'italiano L2: la situazione attuale, la ricerca, le prospettive future*, in «Italiano a stranieri», 24, pp. 3-8.
- Baldelli 1987 = Ignazio Baldelli (a cura di), *La lingua italiana nel mondo: indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Banfi 2003 = Emanuele Banfi, *Italiano/L2 di cinesi: percorsi acquisizionali*, Milano, Franco Angeli.
- Bonvino 2011 = Elisabetta Bonvino, *Il progetto Marco Polo. Quali competenze per studiare all'università?*, in Elisabetta Bonvino / Stefano Rastelli (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Atti del XV seminario AICLU (Roma, 19 febbraio 2010), Pavia, Pavia University Press.
- Bonvino / Rastelli 2011 = Elisabetta Bonvino / Stefano Rastelli (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Atti del XV seminario AICLU (Roma, 19 febbraio 2010), Pavia, Pavia University Press.
- Chiapedi 2010 = Nicoletta Chiapedi, *L'articolo italiano nell'interlingua di apprendenti sinofoni: problematiche acquisizionali e considerazioni glottodidattiche*, in «Italiano Lingua-Due», 2, 53, pp. 53-74.

- Coccia *et al.* 2021 = Benedetto Coccia *et al.* (a cura di), *Italiano2020: Lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi...*, Roma, Editrice Apes.
- Costamagna 2011 = Lidia Costamagna, *L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie*, in Elisabetta Bonvino / Stefano Rastelli (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Atti del XV seminario AICLU (Roma, 19 febbraio 2010), Pavia, Pavia University Press.
- D'Annunzio 2009 = Barbara D'Annunzio, *Lo studente di origine cinese*, Perugia, Guerra.
- De Marco / Mascherpa = Anna De Marco / Eugenia Mascherpa, *Una proposta didattica per gli studenti cinesi: il focus on form*, in «Italiano LinguaDue», n. 2, pp. 38-54.
- Diadori / Di Toro 2007 = Pierangela Diadori / Anna Di Toro, *Come insegnare Italiano agli studenti di madrelingua cinese? Un'introduzione*, in Pierangela Diadori (a cura di), *La Didattica risponde* 5, Perugia, Guerra, pp. 67-77.
- De Mauro *et al.* 2003 = Tullio De Mauro *et al.* (a cura di), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Roma, Bulzoni.
- De Mauro 2006 = Tullio De Mauro, *Parole di giorni lontani*, Bologna, Il Mulino.
- De Meo / Pettorino 2011 = Anna De Meo / Massimo Pettorino, *L'acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni*, in Elisabetta Bonvino/Stefano Rastelli (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Atti del XV seminario AICLU (Roma, 19 febbraio 2010), Pavia, Pavia University Press.
- Giovanardi / Trifone 2012 = Claudio Giovanardi / Pietro Trifone, *L'italiano nel mondo*, Roma, Carocci.
- Jin / Cortazzi 2011 = Jin Lixian / Martin Cortazzi (a cura di), *Researching Chinese Learners: Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Lania / Mastrocesare 2018 = Erika Lania/ Daniela Mastrocesare, *Italiano L2 per studenti sinofoni: dall'analisi dei bisogni ai task*, in Diego Cortés Velásquez / Elena Nuzzo (a cura di), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, Roma, Roma TrE-Press, pp. 105-134.
- Leto/ Vallini 2024 = Fabrizio Leto / Letizia Vallini, *Teaching and Studying The Italian Language and Culture in China: Perceptions, Challenges, and Chances*, in Kerstin Tomiak/ Ruairidh J. Brown (a cura di), *Moving Abroad. Risks and Rewards Searching an Academic Life Far Away*, Singapore, Palgrave Macmillan, pp. 93-111.
- Martari 2017 = Yahis Martari, *L'acquisizione dell'italiano da parte di sinofoni. Un contributo alla linguistica educativa*, Bologna, Patron.
- Martari 2018 = Yahis Martari, *Conoscenze linguistico-tipologiche e culturali per la progettazione del percorso glottodidattico di italiano L2 di apprendenti cinesi: uno studio pilota sull'espressione dell'imperfettività*, in «Italiano a Stranieri», 24, pp. 9-14.
- Matteini 2010 = Isabella Matteini, *Stili di apprendimento e metacognizione in una classe di sinofoni*, in Stefano Rastelli (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Perugia, Guerra pp. 191-208.
- Matteini 2012 = Isabella Matteini, *Modelli operativi, culture dell'apprendimento e studenti cinesi*, in «Bollettino Itals», X, XLVII, <https://www.italy.it/articolo/modelli-operativi-e-apprendenti-di-madrelingua-e-cultura-distanti-dall%E2%80%99italiano> (ultimo accesso 22/05/2026).
- Ni 2020 = Yang Ni, *Scrittura "accademica" in italiano L2. Analisi delle strategie di apprendenti sinofoni*, Mantova, Universitas Studiorum.
- Ni 2023 = Yang Ni, *Cinese o italiano? Uso della L1/L2 nell'insegnamento dell'italiano ad apprendenti universitari cinesi in Cina*, in «Lingua In Azione», 1, pp. 25-34.
- Rastelli 2010 = Stefano Rastelli (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Perugia, Guerra.
- Rastelli 2021 = Stefano Rastelli, *Il programma Marco Polo Turandot. Quindici anni di ricerca acquisizionale*, Firenze, Cesati.
- Scibetta 2015 = Andrea Scibetta, *Chinese Students' Development of Textual Competence in L2 Italian: A Corpus-Based Study*, in «Quaderni Di Linguistica E Studi Orientali», 1, pp. 205-231.

- Scibetta 2016 = Andrea Scibetta, *Chinese University Students' Development of Pragmatic Skills in L2 Italian: A Corpus Based Study*, in Jesus Romero-Trillo (a cura di), *Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics 2016. Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics*. Springer, Cham. (https://doi.org/10.1007/978-3-319-41733-2_11).
- Scibetta 2019 = Andrea Scibetta, *Chinese International Students' Development of Pragmatic Skills. The Italian Case*, Milano, Franco Angeli.
- Sgaglione 2024 = Andreina Sgaglione, *Gli insegnanti di italiano LS in Grecia e la percezione della cultura italiana: un caso da osservare*, in «Italiano LinguaDue», 2, pp. 241-254.
- Trifone / Sgaglione 2021 = Maurizio Trifone / Andreina Sgaglione, *L'italiano in testa A2*, Milano, Mondadori.
- Valentini 1992 = Ada Valentini, *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, in «Vox Romanica», Perugia, Guerini.
- Yang 2020 = Lin Yang, *L'italiano in Cina: lo stato dell'arte e prospettive future*, in «Italiano a stranieri», n. 27, pp. 15-19.
- Yang / Cui / Feng 2025 = Lin Yang / Weiwei Cui / Lisi Feng, *L'insegnamento e la diffusione della lingua italiana in Cina*, in Annalisa Nesi / Bruno Moretti (a cura di), *Italoфонia: lingua oltre i confini*, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 187-196.

ANTONIO QUAGLIERI

LO SVILUPPO DELL'AUTONOMIA NEGLI APPRENDENTI DI MADRELINGUA CINESE E GIAPPONESE. PROBLEMATICHE E POSSIBILITÀ

1. INTRODUZIONE

Questo contributo non prende unicamente spunto dalla mia partecipazione al Progetto TNE Transit, svolto in Cina presso l'Università Nankai di Tianjin. Esso deriva anche dall'esperienza di insegnamento dell'italiano L2 maturata prima in Giappone (con profili di apprendenti universitari e adulti), successivamente in Italia alle scuole superiori di Prato (nei corsi di italiano L2 per studenti sinofoni) e infine in questa università, nelle cui classi coesistono e apprendono insieme studenti di tutto il mondo e parlanti di varie L1, sia affini alla lingua italiana che molto distanti da essa. Avendo quindi esperienza con apprendenti nippofoni e sinofoni e trovando, relativamente alla lingua italiana, molti tratti in comune tra loro, ho scelto il tema dell'importanza di sviluppare l'autonomia di apprendimento in questo profilo di studenti come una strada da percorrere per aiutarli ad acquisire in modo più efficace la L2. Senza avere alcuna pretesa di esaustività, in questo contributo cercherò di indicare alcune questioni che riguardano le difficoltà specifiche che gli studenti cinesi e giapponesi incontrano quando intraprendono lo studio dell'italiano come L2, nonché di dare qualche suggerimento su come sviluppare un certo grado di autonomia che li aiuti nel loro percorso di apprendimento.

2. L'IMPORTANZA DELL'AUTONOMIA NELL'APPRENDIMENTO DI UNA L2

In primo luogo, per un apprendente di una L2, essere in grado di capire qualcosa o acquisire nuove conoscenze senza necessariamente dipendere dalle spiegazioni dell'insegnante costituisce un determinante fattore di sostegno all'apprendimento. In secondo luogo, sappiamo che l'autonomia si può sviluppare, che le strategie di apprendimento si possono insegnare e, da parte dello studente, si possono imparare e praticare. Praticare l'autonomia significa quindi sviluppare la capacità di imparare ad imparare. Sappiamo, infine, che lo stile di apprendimento può evolvere (ed è compito di noi insegnanti fare in modo che ciò accada). D'altronde, se così non fosse, la *capacità di imparare ad imparare* non sarebbe una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate dal Consiglio d'Europa.

Nel contesto delle classi della nostra università, molto eterogenee per cultura e per L1, non possiamo non considerare che gli studenti di paesi la cui lingua ufficiale è il francese, lo spagnolo, altre lingue latine e la lingua inglese (quindi studenti da tutti i continenti che, sommati, costituiscono una quantità considerevole di parlanti di una L1 relativamente vicina all'italiano), di fatto, godono in partenza di una certa autonomia nel loro percorso di apprendimento della L2. Ad essi vanno aggiunti gli studenti di altri paesi europei nei quali la lingua ufficiale è diversa ma i cui parlanti hanno buone competenze in lingua inglese. Questa autonomia deriva da similitudini e affinità (lessicali, grammaticali e sociolinguistiche) tra l'italiano e le altre lingue latine; mentre nel caso di studenti anglofoni o con buone competenze in inglese, un certo grado di autonomia di partenza è ascrivibile al lessico dell'inglese che, essendo ricco di francesismi (cioè latinismi che, attraverso il francese, sono passati all'inglese per ben noti motivi culturali e storici), rende il lessico dell'italiano in discreta parte comprensibile o riconoscibile. Questa autonomia è un vantaggio di cui, nel percorso di apprendimento dell'italiano L2, cinesi, giapponesi e parlanti di molte altre lingue asiatiche non possono godere.

3. TRATTI COMUNI TRA APPRENDENTI SINOFONI E NIPPOFONI

3.1 Questi studenti hanno abitudini di apprendimento riconducibili a un passato scolastico che ha contribuito a formarle. Nelle scuole pubbliche che precedono il percorso universitario, a parte alcune eccezioni, l'insegnamento della L2 (per esempio l'inglese) è ancora ispirato ad approcci formalistici che vedono lo studente come passivo ricettore di conoscenze, che considerano l'errore un mancato apprendimento, che attribuiscono alla competenza grammaticale un ruolo primario, che fanno ricorso alla deduzione più che all'induzione. Così gli studenti sono più propensi ad ascoltare che a fare domande o parlare in modo spontaneo e sono più abituati ad aspettare la spiegazione da parte del docente che ad attivare processi cognitivi autonomi. Si tratta di abitudini di apprendimento, non di stili cognitivi personali e, in quanto abitudini,

esse si possono cambiare.

3.2 L'italiano presenta specifiche difficoltà con le quali gli studenti cinesi e giapponesi devono misurarsi. Esse sono principalmente di ordine grammaticale, lessicale e sociolinguistico. Riguardo alle prime, occorre considerare che la lingua cinese e la lingua giapponese (come altre lingue dell'Asia orientale) sono prive delle categorie di genere e numero, nonché prive di articolo e pronomi. Pensiamo allo sforzo cognitivo che deve sostenere un parlante di queste lingue che volesse produrre un enunciato formalmente corretto quale (cito il classico esempio): tutti quei libri nuovi sono i miei, in cui sette elementi su sette sono coniugati al plurale maschile. Non potremmo neanche aspettarci che sappia subito usare in modo appropriato gli articoli. Nell'italiano, inoltre, ci sono concetti soglia del tutto nuovi come l'imperfetto e il congiuntivo. Se le funzioni che svolge l'imperfetto in italiano vengono rese in cinese e giapponese con forme e strutture molto diverse, il congiuntivo è del tutto assente. Venendo alle difficoltà di ordine lessicale, abbiamo accennato al fatto che, a meno che l'apprendente non abbia una buona competenza in inglese e, potremmo aggiungere, una discreta competenza metalinguistica, non avrà alcuna familiarità con grande parte del lessico italiano, che sarà quindi tutto da imparare sia a livello fonologico, che grafico e semantico. Infine entrano in gioco anche differenze di ordine sociolinguistico: pensiamo in primo luogo alle diverse modalità conversazionali (tendenza a non esprimere la propria opinione in modo aperto in pubblico né ad esprimere dissenso in modo diretto; alle difficoltà a prendere la parola in una conversazione di gruppo nella quale il turno di parola non viene concesso; alla presenza di argomenti sensibili o tabù). In secondo luogo, non possiamo trascurare le diverse funzioni di certe categorie grammaticali quando si passa da una lingua all'altra: per esempio il modo imperativo, che in giapponese esiste, ma viene usato quasi esclusivamente per dare ordini perentori o in caso di aperti litigi.

Tutti questi fattori comportano oggettive difficoltà per l'apprendente e spesso generano nel docente o nei compagni di classe l'impressione che lo studente non capisca qualcosa. È un'impressione spesso non corrispondente alla realtà. Lo studente capisce benissimo, come tutti gli altri. Semplicemente ha tempi di apprendimento più dilatati e tempi più lunghi di applicazione delle regole nella produzione, soprattutto orale. Deve infatti abituarsi a lessico e concetti grammaticali con i quali non ha nessuna familiarità. Quindi, più che insistere con spiegazioni grammaticali, più che fare esercizi su esercizi, può essere opportuno proseguire aspettando i loro tempi naturali di assimilazione.

4. SVILUPPARE L'AUTONOMIA

Fatte queste premesse ci potremmo chiedere come aiutare questi studenti ad apprendere meglio e più velocemente. Una strada potrebbe essere quella di puntare proprio a sviluppare la loro autonomia e diminuire la loro dipendenza dalla spiegazione del docente. Ci sono tante tecniche e strategie atte a sviluppare l'autonomia dell'apprendente. Ne indicherò solo alcune, senza ovviamente alcuna pretesa di completezza o esaustività, che nel corso del tempo ho sperimentato, trovandole adatte al profilo di apprendenti in questione.

4.1 La scoperta guidata.

La si può considerare una metodologia, un approccio o anche una buona pratica. In quanto tale, si può avvalere di diverse tecniche, come domande, quiz e *problem solving* che servano a stimolare la riflessione e che attivino processi cognitivi. Occorre anche ricordare che non è detto che l'adozione di tecniche di scoperta guidata comporti tempi più lunghi rispetto a una spiegazione frontale, per il semplice motivo che essa può risultare più efficace e quindi produrre apprendimento. Pertanto, a medio e lungo termine, si risparmia tempo perché lo studente acquisisce meglio se lo fa, almeno in parte, autonomamente. Se noi insegnanti L2 applichiamo la scoperta guidata con regolarità, alleniamo lo studente alla riflessione e a tentare di capire in modo autonomo il più spesso possibile. In questo senso i manuali più moderni ci aiutano, ma non sempre. Un semplice quiz può sostituire una spiegazione frontale perché l'apprendente, rispondendo a più domande e vedendo subito se la risposta è corretta o errata, attiverà processi cognitivi che lo porteranno a intuire le regole e ad arrivare a fine quiz con qualche idea su come essa funzioni. Vediamo alcuni esempi:



fig. 1. *Il passato: Essere o Avere?*

In questo quiz online (cfr. fig. 1) da somministrare quando si vuole introdurre il passato prossimo e in particolare l'uso di avere o essere come ausiliare, lo studente potrà intuire la regola provando a completare le frasi del quiz. Alcune frasi sono chiaramente transitive, altre hanno come oggetto un luogo, anche questo ben esplicitato. Il *feedback* è immediato e dopo lo svolgimento ci sarà una revisione plenaria in cui il docente sottolineerà questi aspetti (Cosa? / Dove?) invitando ulteriormente alla riflessione e alla deduzione della regola.

Anche un modulo Google si può presentare in forma di quiz. Lo studente alla fine

del modulo potrà cliccare sul tasto ‘visualizza punteggio’ per vedere i suoi eventuali errori. Se ve ne sono, potrà ripetere il quiz con una diversa consapevolezza.

Vediamo due esempi di come si possa sfruttare il modulo Google per un’attività di scoperta guidata:

<https://forms.gle/RnJ3TBN4eong3RcG9>

In questo primo esempio si chiede di scegliere tra Piace o Piacciono inducendo lo studente a riflettere sul fatto che l’oggetto (o il tema) della frase è in realtà il soggetto grammaticale.

<https://forms.gle/Kkzqj73wCwBYuHxF9>

Questo secondo modulo è da somministrare dopo aver imparato l’uso dei pronomi indiretti mi e ti con il verbo piacere. Adesso lo scopo è di imparare ad usare gli altri pronomi (gli, le, ci, vi, gli). Ci sono tre opzioni di risposta. In caso di errori si potrà ripetere il quiz facendo un secondo tentativo (il modulo infatti segnala l’errore ma non indica la risposta corretta).

4.2 Insegnare le strategie di apprendimento.

Sono tante, ma qui ci limitiamo a illustrarne una molto efficace per lo sviluppo dell’autonomia nella comprensione scritta. È una strategia che fa leva sull’attivazione della cosiddetta *expectancy grammar*. Tradotta generalmente in italiano con grammatica dell’attesa, si tratta sostanzialmente di una strategia che porta lo studente a fare inferenze su un testo che sta per leggere (ma la si può utilizzare anche per la comprensione orale fornendo, per esempio, alcune parole chiave). Immaginiamo di avere come input un testo scritto corredato di foto, quindi un testo iconografico. Il punto di partenza ideale è quello che offre un testo input provvisto di un titolo (che spesso è puramente evocativo o comunque poco informativo), di un sottotitolo (più informativo ed esplicativo) e di immagini accompagnate da didascalie. Si tratta di quattro elementi fondamentali per attivare al meglio la grammatica dell’attesa. È su di essi che va portata l’attenzione degli studenti, ben prima di passare alla lettura del testo, invitandoli a fare inferenze su quello che il testo potrebbe contenere. Nell’immediato si raggiungono due scopi: primo, si entra nell’argomento e, secondo, si dà un obiettivo di lettura più specifico (verificare che le inferenze siano corrette o presenti nel testo). Un terzo scopo che si raggiunge è quello di rendere più accessibile un testo difficile e complesso. Se adottata con regolarità, la tecnica della grammatica dell’attesa permette di conseguire un obiettivo più importante e di lungo termine: insegnare questa strategia di apprendimento e abituare lo studente ad usare tutte le risorse a disposizione per comprendere la lingua, rendendolo così un po’ più autonomo.

4.3 *Apprendimento per task (compiti), pairing e project work.*

Tra questi, quello da un lato più significativo e dall'altro più semplice da attuare è sicuramente l'apprendimento per compiti. Si potrebbe affermare che la didattica per compiti ha, sotto certi aspetti, rivoluzionato l'approccio comunicativo: infatti se questo, nella sua versione originaria, aveva come obiettivo quello di imparare a usare la lingua, l'apprendimento per compiti ha l'obiettivo di imparare la lingua usandola. Ciò costituisce un totale ribaltamento di prospettiva. Il *task* è significativo, coinvolgente e ha un risultato chiaro (compito realizzato o non realizzato), ma è nel processo che si pratica e si sviluppa l'autonomia degli studenti, coinvolti in quella che è una vera attività collaborativa e nella quale sono liberi di scegliere e prendere decisioni; ma anche obbligati a usare tutte le proprie conoscenze e tutte le risorse a disposizione per il raggiungimento di un obiettivo chiaro e definito (per esempio: presentare un posto, organizzare un evento, pianificare una gita, ideare una pubblicità, preparare un *debate*, stilare un regolamento o un decalogo, ecc).

4.4 *Schemi, tabelle, organizzatori grafici, mappe concettuali*

Schemi e tabelle sono molto comuni nei libri di testo di recente concezione. Sono generalmente semivuoti. Contengono infatti solo alcuni elementi e la consegna per lo studente è quella di riempire la tabella con gli elementi mancanti, i quali sono deducibili dagli esempi poco prima trattati o presentati. Gli organizzatori grafici sono invece meno comuni. L'espressione è un calco di traduzione dall'inglese *graphic organizers*, ma essi andrebbero intesi piuttosto come organizzatori di conoscenze. Immaginiamo un testo scritto, con sotto alcuni riquadri vuoti. La consegna è di leggere il testo e trovare informazioni che possano essere catalogate ed inserite nei riquadri secondo qualche criterio che gli apprendenti devono definire. Deve essere ovviamente un'attività collaborativa portata avanti da un gruppo, non frutto di lavoro individuale. Se il testo è, per esempio, una lettura sul palio di Siena, uno dei riquadri vuoti potrebbe essere intitolato 'Contrade' e contenere tutti i nomi delle contrade menzionate nel testo; un altro potrebbe riportare i loro colori o i loro simboli. Se il testo contiene anche, per esempio, informazioni o dati su pali del passato, nomi di fantini famosi o aneddoti vari, questi possono essere oggetto di altre catalogazioni e raggruppamenti che gli apprendenti possono definire e operare. Gli studenti svolgono quindi un lavoro di ricerca nel testo, di riflessione sugli elementi che possano essere raggruppati in certe categorie e quindi di definizione dei criteri. Dando un titolo ai riquadri ed inserendovi le informazioni che hanno individuato e categorizzato, gli studenti organizzano le loro nuove conoscenze, acquisite senza la spiegazione da parte del docente ma attraverso la collaborazione con i loro pari in quello che è, a tutti gli effetti, un esercizio di autonomia di apprendimento.

Veniamo infine alle mappe concettuali. Nelle scuole superiori si insegna a crearle. Gli studenti imparano a realizzarle lavorando a gruppi, oppure autonomamente a casa per poi sottoporle all'attenzione del docente affinché le controlli. Quando uno

studente elabora una mappa concettuale (con riquadri, collegamenti e connessioni) fa esercizio di pensiero libero e di azione autonoma. I nostri manuali di italiano L2, purtroppo, non prendono in considerazione le mappe concettuali. Ma esse possono essere molto importanti per organizzare, graficamente e mentalmente, conoscenze e concetti da parte dell'apprendente. Si può trattare sia di mappe lessicali sia di mappe grammaticali o funzionali. Possono essere semplici, ma anche molto articolate, complesse e aperte a sviluppi o aggiornamenti come nel caso di un concetto soglia, che in italiano è per esempio l'imperfetto. Questo, infatti, viene presentato in modo sequenziale e consequenziale da quasi tutti i manuali moderni. La mappa concettuale dei tempi perfettivi e imperfettivi (cfr. fig. 2) può essere quindi un lavoro in divenire che si estende attraverso più unità di apprendimento e che stimola in modo significativo la riflessione autonoma su ciò che si è già appreso, collegandolo a ciò che si sta apprendendo e facendo le corrette connessioni di senso tra gli usi dell'imperfetto e del passato prossimo, il quale andrà inteso anche come perfetto. Per realizzare mappe concettuali ci sono molte applicazioni facili da usare come Canva o Coggle. Tuttavia il modo forse migliore, più immediato e facile per tutti gli apprendenti è ricorrere a carta e matita. Una mappa concettuale non è mai definitiva, è sempre migliorabile, sempre estensibile e perfettibile.

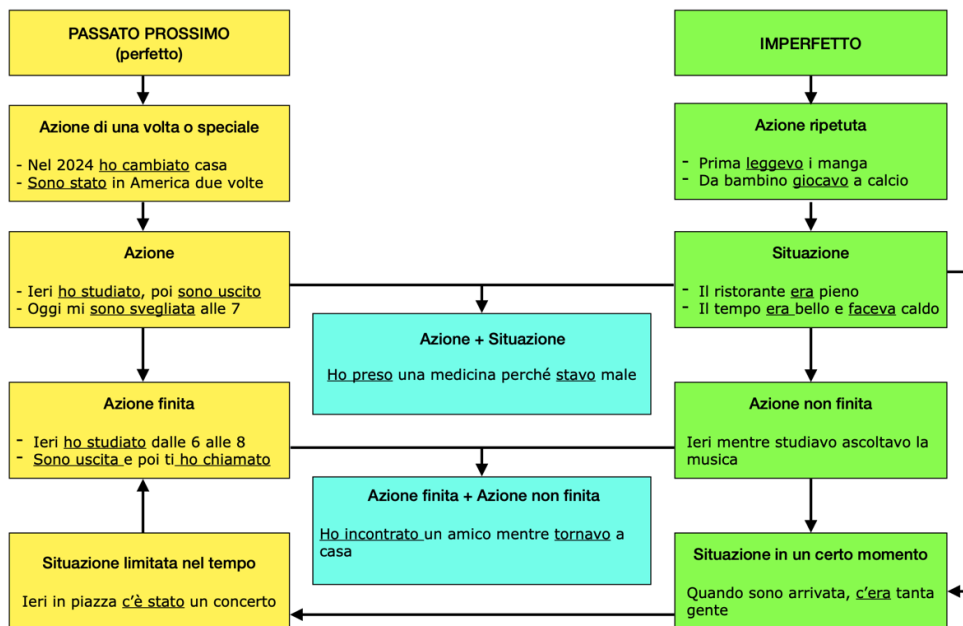


fig. 2. Mappa concettuale del passato prossimo e dell'imperfetto

5. CONCLUSIONI

Gli studenti che hanno una L1 come il cinese o il giapponese affrontano lo studio dell'italiano L2 da una posizione di svantaggio se messi a confronto con parlanti di lingue latine o apprendenti anglofoni o parlanti di altre L1, i quali comunque beneficiano di una buona competenza in inglese che li agevola nella comprensione del lessico dell'italiano. I nostri apprendenti dell'estremo oriente, soprattutto se giovani e con poca esperienza di studio e di vita alle spalle, spesso non hanno neanche una sufficiente competenza lessicale in inglese. A ciò si aggiungono anche profonde differenze culturali, che in questa breve disamina non sono state trattate, per le quali vale ancora come discriminante la ridotta esperienza di studio e di vita di quegli apprendenti che, prima o durante il percorso universitario, intraprendono lo studio dell'italiano. Come accennato in precedenza, queste problematiche si traducono in tempi di assimilazione, di utilizzo e reimpiego delle nuove competenze più lenti. Una delle tante possibilità che abbiamo di sostenere questi studenti nel loro percorso di apprendimento è tenere in considerazione i loro diversi tempi naturali di acquisizione e, al contempo, aiutarli a essere più autonomi in questo percorso.

L'ITALIANO NEL PANORAMA CINESE: DIDATTICA, RICERCA, ASSOCIAZIONISMO E SFIDE FUTURE

1. INTRODUZIONE¹

Negli ultimi vent'anni la collaborazione tra la Cina e l'Italia si è rafforzata a livello politico, economico e culturale; nel settore specifico dell'alta formazione sono decollati i noti programmi Marco Polo e Turandot che favoriscono l'accesso all'alta formazione universitaria, artistica e musicale italiana da parte di studenti cinesi. Mentre in Italia arrivavano centinaia di studenti cinesi, anche la situazione in Cina riguardo l'insegnamento dell'italiano ha cominciato a cambiare, dopo la fondazione della prima cattedra d'italiano nel 1954 alla *University of International Business and Economics* di Pechino, ma soprattutto in concomitanza con l'apertura di diciannove corsi dopo gli anni 2000 (cfr. Yang/Cui/Feng 2025).

Tutto ciò è legittimato da un incremento dei rapporti istituzionali tra i due Paesi. Nel luglio 2024, si è svolta la visita del Presidente del Consiglio Giorgia Meloni nella Repubblica Popolare Cinese e in quella occasione i due Paesi hanno firmato il *Piano d'azione per il rafforzamento del Partenariato Strategico Globale Cina-Italia (2024-2027)*, nel quale entrambi «sostengono inoltre l'ulteriore espansione degli

¹ Il presente contributo è il frutto di un lavoro congiunto e di stretta collaborazione tra i due autori. Nello specifico, Yang Ni ha redatto i §§ 1, 2, 3, 4. Letizia Vallini ha redatto il §§ 5. Il Par. 6 è stato scritto da entrambi gli autori.

scambi reciproci di studenti e studiosi e continueranno a promuovere l'insegnamento della lingua cinese in Italia e della lingua italiana in Cina, e a discutere l'introduzione futura dell'italiano negli esami cinesi».² Nell'ottobre del 2025 ha ricorso il 55° anniversario delle relazioni diplomatiche tra Italia e Cina, e si è tenuto il primo Forum dei Rettori delle Università Cina-Italia 2025, a cui ha partecipato anche il Presidente della Repubblica Sergio Mattarella in occasione della sua visita di stato. Questo breve excursus sulle relazioni tra i due Paesi mostra un quadro istituzionale particolarmente dinamico e favorevole per continuare la promozione bilaterale di lingua e cultura.

Il presente contributo è nato grazie al finanziamento del progetto TNE-TRANSIT PNRR coordinato dall'Università per Stranieri di Siena con l'intento di promuovere la mobilità, pratiche didattiche e sviluppo professionale dei docenti d'italiano. Partendo da una breve riflessione teorica sulla glottodidattica cinese, si arriva a fornire uno stato dell'arte, seppure privo di completezza, degli studi sull'italiano in Cina. A chiudere il lavoro si vuole prendere in esame le associazioni italiane presenti sul territorio cinese, le quali contribuiscono a loro volta alla promozione della lingua e cultura italiana fuori Italia.

2. *FOREIGN LANGUAGE EDUCATION STUDIES (FLES) IN CHINA*

Sono passati oltre 150 anni da quando è stata fondata la *School of Combined Learning* nel 1862, la prima scuola statale della Cina imperiale che si dedicava all'insegnamento delle lingue straniere per formare figure professionali quali diplomatici e traduttori a servizio della corte (cfr. Wang/Xu 2026). A partire dalla metà del XX secolo, dopo la fondazione della Repubblica Popolare Cinese, le lingue straniere hanno cominciato ad avere la meritata attenzione nel sistema formativo nazionale, il che è stato preceduto da una lunga fase di studi e ricerche. Wen (2019) ha sistematizzato le diverse fasi dell'insegnamento delle lingue straniere nella Cina contemporanea: periodo di esplorazione (1949-1977), periodo di sviluppo (1978-1998), periodo di accelerazione (1999-2011) e periodo della nuova era (2012-oggi). Questa periodizzazione diviene testimone dei radicali cambiamenti nell'insegnamento delle lingue straniere in Cina, che consistono non solo nell'aumento del numero delle lingue straniere insegnate ma anche nella continua rivisitazione dell'impianto teorico-metodologico della didattica delle lingue in classe (cfr. Shen 2019).

Com'è noto, la distanza tipologica tra la lingua cinese e le lingue neolatine porta ad adottare approcci, e quindi metodi didattici, diversi tra la Cina e l'Italia. La glottodidattica cinese, tradizionalmente nota per l'insegnamento del cinese e dell'inglese, si caratterizzava per l'approccio formalistico, costituito da attività di lettura, ascolto e ripetizione, esercizi meccanici di grammatica, traduzione di brani e memorizza-

² Cfr. https://www.governo.it/sites/governo.it/files/Piano_Azione_Italia-Cina_2024-2027.pdf.

https://www.governo.it/sites/governo.it/files/Piano_Azione_Italia-Cina_2024-2027.pdf.

zione, e quindi riservava poco spazio alla produzione orale. Tuttavia, nel corso del tempo gli studi e le ricerche hanno rivisto gli approcci per l'insegnamento delle lingue straniere in Cina in base non solo ai nuovi principi psicolinguistici, emotivi e comunicativi della moderna glottodidattica ma anche agli scopi pedagogici nazionali. È un dato di fatto che tra le lingue straniere numericamente più insegnate e studiate spicca la lingua inglese. Fa da apripista Wen (2020) che per la prima volta ha formalizzato, dopo 15 anni di studi e ricerche, un nuovo approccio di insegnamento delle lingue straniere, *Production-Oriented Approach* (POA), ovvero "Approccio Orientato alla Produzione".³ La scelta di ricorrere al termine "produzione", invece di *output*, è giustificata dall'autrice stessa: non si riferisce solo alla consueta produzione scritta e orale, ma anche alla traduzione e interpretazione (Wen 2018), il che, perlomeno in parte, corrisponde a quanto previsto nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Volume complementare* (Consiglio d'Europa 2020). Questo nuovo approccio ha portato a una serie di cambiamenti paradigmatici nell'insegnamento delle lingue straniere, naturalmente *in primis* dell'inglese, ma anche alla nascita di nuovi prodotti della ricerca (Huo/Deng 2023; Li/Ge 2024; Wen 2025; Qiu 2025).

L'altra grande novità negli studi di insegnamento delle lingue straniere riguarda la nascita di una nuova disciplina indipendente, la *Foreign Language Education Studies*, la cui idea originaria risale agli anni '80 del secolo scorso (Zhang 1987). Seppur agli inizi non sembrasse aver avuto un grande impatto nel settore, Wang e Li (2018) segnano un punto di svolta quando cominciano a interrogarsi sul paradigma teorico-concettuale dell'insegnamento delle lingue straniere con particolare riferimento alla situazione cinese e soprattutto sul rapporto tra l'educazione delle lingue straniere e altre discipline tradizionali a carattere linguistico, glottodidattico e sociolinguistico. Nel 2024, la *Foreign Language Education Studies* è stata ufficialmente riconosciuta come una sottobranca degli Studi di Lingua e Letteratura Europea dal Ministero dell'Educazione cinese, il che ha aperto uno scenario completamente nuovo per l'insegnamento delle lingue straniere in Cina. Diversamente da altri studi di tipo glottodidattico o acquisizionale, questo filone di studio guarda all'insegnamento delle lingue straniere sia in contesto scolastico che universitario e include temi che spaziano dagli aspetti teorici a quelli metodologici, nonché alla formazione dei docenti (Wang 2024; Xu/Yang 2024; Hao/Li 2025; Wang 2025). Da sottolineare, ancora una volta, è che attualmente gli studi sono rivolti all'insegnamento della lingua inglese, o meglio delle cosiddette *Tongyongyu* 'lingue straniere più insegnante', che sono l'inglese, il russo, il tedesco, il francese, lo spagnolo, il giapponese e l'arabo, in contrapposizione alle *Feitongyongyu* 'lingue straniere meno insegnante', tra le quali v'è anche l'italiano. Tuttavia, la FLES offre nuovi contributi in termini teorici e pratici anche per l'insegnamento della lingua italiana.

3 Per una breve rassegna in italiano si rimanda a Ni (2022a).

3. L'ITALIANO IN CINA: APPRENDIMENTO, INSEGNAMENTO E VALUTAZIONE

La Cina si apre verso l'Italia sul piano dell'alta formazione a partire dal 2006, anno in cui è entrato in vigore l'Accordo sui visti di studio per gli studenti aderenti al Programma Marco Polo, cui si è poi aggiunto un analogo programma chiamato Turandot nel 2009 (Naldi 2021). Entrambi i programmi hanno come obiettivo finale quello di promuovere il sistema dell'alta formazione italiana in Cina e quindi hanno senz'altro contribuito alla diffusione della lingua e cultura italiana nel Paese del Dragone. In termini numerici, gli studenti del programma Marco Polo e Turandot costituiscono il profilo più importante (Uni-Italia 2026), su cui sono state anche condotte numerose ricerche sull'apprendimento e insegnamento linguistico, oggetto della prossima sezione. Se i centri linguistici sono gli enti principali per la formazione linguistica degli studenti del programma Marco Polo, allora altrettanto fondamentali sono le università per la diffusione della lingua italiana in Cina. Secondo gli ultimi dati forniti dall'Istituto Italiano di Cultura di Pechino relativi all'anno accademico 2022-2023, 24 università hanno attivato almeno il corso di laurea di primo livello e 12 anche un corso di laurea di secondo livello, mentre solo due hanno un programma di dottorato di ricerca (cfr. Yang/Cui/Feng 2025). Le tipologie di università sono principalmente due: università di lingue straniere o di studi internazionali, quali, ad esempio, l'Università di Lingue Straniere di Pechino e di Shanghai, e università generaliste a carattere multidisciplinare. A quest'ultima categoria appartiene l'Università di Nankai, la prima in tutta la Cina ad aver attivato un corso di laurea in italiano nel 2017.

Per far fronte ai nuovi avanzamenti tecnologici il sistema dell'alta formazione si trova a rivedere non solo i bisogni e le esigenze degli studenti e del mercato di lavoro, ma anche i contenuti dell'offerta formativa, nonché la modalità della formazione e della fruizione culturale. Di fatto sono nati numerosi progetti tesi a formare figure professionali che da un lato padroneggiano delle buone competenze linguistiche e interculturali, solitamente chiamate *soft skills*, e che dall'altro possiedono conoscenze legate a un determinato settore tecnico-specialistico. Per raggiungere questo obiettivo non sono mancati dei tentativi innovativi da parte delle istituzioni. Secondo un elenco reso noto sul sito del Ministero dell'Educazione cinese,⁴ sono stati lanciati 77 progetti di formazione congiunta che prevedono, al termine del percorso, il rilascio di due titoli, uno cinese e uno italiano. Questa modalità di collaborazione tra le istituzioni cinesi e quelle italiane favorisce spesso più la mobilità dei docenti che quella degli studenti, poiché in base a quanto riportato sul sito ufficiale sempre del Ministero gli studenti non hanno l'obbligo di trascorrere un periodo di studio in Italia e sono invece le università italiane che inviano i propri docenti a tenere le lezioni universitarie nelle aule cinesi.

4 Cfr. <https://www.crs.jsj.edu.cn/aproval/detail/4153>.

Una delle più importanti sperimentazioni introdotte dall'Università di Nankai nel diversificare le offerte formative per renderle più appetibili, sono i Programmi FAS (*Foreign Language and Social Science*) e FSE (*Foreign Language, Science and Engineering*), che coniugano le lingue straniere, ad esclusione dell'inglese, con le materie umanistiche e tecnico-scientifiche offerte dall'Ateneo.⁵ Dalle denominazioni si può capire che si tratta di un tentativo non di poco sforzo da parte sia dello studente che all'istituzione, poiché esso richiede a quest'ultima una progettazione didattica che tenga in considerazione anche una serie di fattori non didattici. Ad oggi sembra che il primo bilancio sia stato certamente positivo, ma sarebbe interessante osservare anche in che termini le diverse competenze acquisite si traducano in abilità concrete e trasferibili nei contesti di apprendimento e di utilizzo della lingua.

Per quanto riguarda la valutazione specificamente riferita alla competenza linguistica, a partire dagli anni '50 del secolo scorso sono stati compiuti molti salti di qualità sia sul piano della ricerca scientifica che a livello applicativo (per un resoconto sintetico, Jin/Sun 2020), e si è cominciata pian piano a diffondere una cultura della valutazione linguistica (ad es., Jin 2021; He/Zhang 2022; He/Jiang 2023). In Cina, ai fini di garantirne la validità e l'affidabilità, la valutazione e la certificazione della competenza linguistica degli studenti vengono gestite da un ente nazionale per la valutazione linguistica sotto la supervisione del Ministero dell'Educazione. Tuttavia, della lingua italiana non esiste ancora una certificazione standardizzata a livello nazionale, oggetto di pieno interesse nell'attuare il *Piano d'azione* bilaterale triennale, mentre si per altre lingue straniere, quali il russo, il giapponese, il tedesco, lo spagnolo, il francese e l'arabo.

Non è questa la sede per illustrare in maniera esaustiva una panoramica sull'insegnamento dell'italiano in Cina, ma si sono volute presentare alcune nuove tendenze emerse negli ultimi quindici anni. Diversa però è la situazione circa la ricerca scientifica sui processi di insegnamento e apprendimento dell'italiano a studenti cinesi, che ha visto la sua fioritura anche in Italia (Bagna/Scibetta 2021).

4. LA RICERCA SULL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO: PRODOTTI E RISULTATI

Come già anticipato, la glottodidattica cinese si fonda principalmente sull'insegnamento della lingua inglese. Le ricerche sistematiche sono spesso centrate sull'inglese, o perlomeno sulle "lingue straniere più insegnate". Ciononostante, a partire dall'ini-

5 Il programma FAS, con il conseguimento finale di due titoli di laurea di primo livello dello stesso Ateneo, prevede la scelta di una lingua tra russo, giapponese, francese, tedesco, portoghese, spagnolo, italiano e arabo, e di una seconda materia appartenente alle materie umanistiche e sociali, quali *management*, economia, pubblica amministrazione, giurisprudenza, finanza, filosofia e marxismo. L'analogo programma FSE prevede invece la combinazione di una delle lingue sopra elencate con un'altra tra le materie tecnico-scientifiche, fra cui statistica, matematica, fisica, chimica e scienze della vita (cfr. <https://sfs.nankai.edu.cn>).

zio del nuovo secolo, gli italianisti cinesi hanno cominciato a interessarsi in misure diverse alle questioni e criticità legate al processo di insegnamento e/o apprendimento linguistico. Fra le ricerche di rilievo dal punto di vista glottodidattico, Zhao (2001) prende in esame la dimensione fonetica e prosodica nell'apprendimento dell'italiano, oggetto poi di numerosi studi da parte di coloro che operano nel settore artistico-musicale (Lu 2012; Jia 2013; Zhao 2014).

L'approccio con il quale si insegna la lingua inglese ha un importante impatto sull'insegnamento delle altre lingue straniere in Cina e pone molta enfasi sulla forma della lingua. Leto (2023) e Feng (2024) analizzano l'interlingua degli studenti cinesi concentrandosi sugli errori morfosintattici. Diversi lavori si focalizzano sulla competenza lessicale, seppure con tagli molto diversi tra l'uno e l'altro, che spaziano da quello etimologico a quello contrastivo e infine a quello semantico (Liu 2011; Sun/Wang/She 2019; Wang/Chen 2023). Interessante è lo studio di Li (2025) che analizza le strategie di rifiuto in italiano da parte di studenti cinesi mentre Wu (2017) propone l'insegnamento della forma all'imperativo nella sua funzione pragmatica. Ni (2019; 2022b) si sofferma sull'abilità di scrittura in italiano intervenendo sia sui processi che sui singoli aspetti che rendono coerente e coesivo il testo.

Spostando l'attenzione sugli aspetti didattici, Zhou (2021) per la prima volta ha sperimentato il metodo CLIL nella didattica della letteratura e della storia dell'arte italiana a studenti universitari cinesi adattandolo alle caratteristiche dei sinofoni. A distanza di circa 15 anni dalla pubblicazione del noto documento europeo *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2001), e quella del *Sillabo d'italiano L2* stilato da Lo Duca (2011), seppure non unico in circolazione, Chen e Leto (2022) hanno proposto delle raccomandazioni a cui attenersi dalla progettazione didattica fino al concreto operarsi in classe con studenti cinesi.

Ulteriori interessanti prospettive di ricerca recentemente emerse riguardano l'utilizzo dell'intelligenza artificiale nella didattica della lingua italiana a sinofoni, un tema tanto attuale quanto urgente da affrontare per tutti i settori della formazione. Nello specifico, Shi (2025) prende in considerazione le opportunità offerte dall'intelligenza artificiale per l'insegnamento dell'italiano nelle scuole post-superiori di tipo tecnico-professionale mentre Ni (2025) confronta i feedback di correzione forniti da docenti e da ChatGPT di fronte alle produzioni scritte degli studenti evidenziando gli aspetti positivi e critici emersi dai dati.

Seppur consapevoli di non poter esaminare in questa sede i numerosi soggetti coinvolti nel promuovere la lingua e cultura in Cina, sia per motivi di spazio che di carattere del lavoro, ci sembra opportuno dedicare una sezione alle associazioni degli italiani presenti sul territorio cinese,⁶ le quali hanno contribuito e contribuiscono

6 In Cina esistono due importanti associazioni composte da studiosi cinesi che si occupano di settori diversi ma hanno sempre a che fare con l'Italia: l'Associazione Ita-didattica Cinese e l'Associazione Cinese di Studi sull'Italia.

non solo alla promozione ma anche al mantenimento dell'italiano come lingua d'origine.

5. IL RUOLO DELL'ASSOCIAZIONISMO NEL PROMUOVERE LA LINGUA E CULTURA ITALIANA IN CINA

L'associazionismo svolge da sempre un ruolo di grande rilevanza nel contesto dell'immigrazione italiana nel mondo e non fa eccezione in Cina: nella comunità italiana è centrale per gli 8.230 iscritti all'Anagrafe degli Italiani Residenti all'Estero (AIRE) che hanno fatto della Cina la propria destinazione finale (cfr. Ministero dell'Interno 2025). La sua importanza è stata messa in evidenza soprattutto durante la pandemia di COVID-19, perché, oltre a essere stato un punto di riferimento per la comunità nei momenti di difficoltà, ha permesso anche l'integrazione con la popolazione locale e le altre comunità internazionali (cfr. Moffa 2022). Pur non configurandosi come una trattazione esaustiva di tutte le associazioni formali e non formali di italiani operanti sul territorio,⁷ la presente sezione mira a sottolineare la duplice funzione dell'associazionismo, da un lato quale mezzo per mantenere vive storia, tradizioni e lingua italiane all'interno della comunità, dall'altro quale veicolo per presentare l'Italia al resto del mondo, favorendo, oltre all'insegnamento della lingua italiana, la creazione di nuove relazioni e forme di cooperazione.

Nell'ambito della nuova emigrazione italiana, la cosiddetta *skilled-migration* (cfr. Pugliese 2015), e in risposta alle profonde trasformazioni degli ultimi anni, prime tra tutte le sfide poste dalla pandemia di COVID-19, l'associazionismo odierno opera soprattutto «in rete» (Pugliese 2024: 53): si tratta di un nuovo tipo di associazionismo che non richiede l'esistenza di un luogo fisico comune o di una struttura organizzativa permanente, con le molteplici forme e iniziative che questa modalità assume. Questo è particolarmente evidente nel caso della Cina, Paese in cui la presenza italiana non è tra le più rilevanti in termini numerici.

Pugliese (2024) ha sistematizzato l'associazionismo della prima ondata di emigrazione italiana all'estero dividendolo in tre categorie principali: legate alle comunità d'origine (a livello comunale, provinciale o regionale), a carattere religioso e a carattere politico. Oggi come nel passato, l'associazionismo è ancora strettamente connesso alle comunità di origine e, nel caso specifico della Cina, al regionalismo: a titolo esemplificativo citiamo, tra le tante, l'Associazione Veneti in Cina e l'Associazione degli Emiliano Romagnoli in Cina⁸. Oltre a fungere da rete di supporto per i concittadini residenti nel territorio, le associazioni regionali mirano a promuovere,

7 Ai fini di dare una trattazione più esaustiva, nella sezione non si farà distinzione tra associazioni formali e non formali e nemmeno tra iscritte all'albo consolare in Cina o registrate in Italia.

8 Cfr. <https://www.venetidicina.com/>; <https://www.migrer.org/associazioni/crea-associazione-degli-emiliano-romagnoli-in-cina/>.

per mezzo di attività culinarie, culturali e scolastiche, la diffusione della conoscenza delle regioni italiane in Cina. Da un lato l'esistenza di tali associazioni mostra come persista ancora, all'interno dell'emigrazione italiana, «un forte desiderio di instaurare connessioni di vicinanza radicate in identità condivise, culturali e geografiche» (Moffa 2024: 71); dall'altro prova che le tradizioni culturali di diverse regioni possono trasformarsi in un ponte capace di avvicinare il pubblico cinese all'Italia, in particolar modo quando si parla dell'enogastronomia, settore d'eccellenza italiano. Particolarmente apprezzata in Cina, la cucina italiana non richiede il ricorso a una lingua comune per essere compresa, come dimostra ogni anno la grande partecipazione alle attività collegate alla Settimana della Cucina Italiana nel Mondo. Attiva in questo settore, l'Associazione Cuochi Italiani in Cina, contribuisce alla diffusione della cultura gastronomica italiana, con una particolare attenzione per le cucine regionali, rappresentando al contempo i professionisti attivi nel settore.

Ciononostante, è importante sottolineare come le associazioni di stampo regionale non siano le uniche a presentare l'Italia in Cina: altre sono infatti nate dalle necessità di specifici gruppi target, primi tra tutti i giovani, attori principali della nuova migrazione italiana nel mondo. Negli ultimi venti anni, infatti, la componente giovanile ha avuto un peso sempre più rilevante: tra il 2006 e il 2024, la quota dei giovani adulti di fascia d'età 25-34 anni è passata dal 27,1% al 37,5%, «alimentando il nuovo picco degli espatri» (Licari/Licata 2025: 7). È proprio a questo gruppo, ma anche ai numerosi studenti in mobilità temporanea in Cina spesso non iscritti all'AI-RE, che si rivolgono l'Associazione dei Giovani Italiani in Cina (AGIC)⁹ e la sezione cinese dell'Associazione Giovani Italiani nel Mondo (AGIM). Dal 2013, AGIC è attiva su undici città con iniziative pensate per promuovere la cultura italiana e per fornire opportunità di crescita e supporto professionale ai giovani membri in una tappa molto importante della loro vita lavorativa. È importante sottolineare come gli eventi non si limitino a coinvolgere i giovani italiani, ma si aprono al pubblico degli apprendenti sinofoni (e non) specializzati in italiano: gli eventi di Speak Dating, per esempio, sono pensati come un momento di scambio e potenziamento linguistico in cui italiano e cinese si alternano per permettere ai partecipanti di imparare le lingue in modo più attivo e ludico.

Altre associazioni pensate per promuovere assistenza e cooperazione all'interno di gruppi specifici puntano sulla lingua italiana come mezzo d'aggregazione: l'Associazione delle Donne Italiane a Shanghai (ADIS), è infatti aperta a tutte le donne, italiane o di altre nazionalità, che parlino italiano, a dimostrazione del ruolo della lingua nel creare e consolidare legami tra la comunità d'origine e i contesti d'arrivo.

Un ulteriore elemento necessario per consolidare i legami tra Italia e Cina è certamente la cooperazione bilaterale nel campo dell'innovazione scientifica e tecnolo-

9 Cfr. <https://associazioneagic.com/>.

gica, così come sancito anche dal *Piano d'azione* bilaterale, che si concretizza con cadenza annuale negli eventi della Settimana Italia-Cina della Scienza, della Tecnologia e dell'Innovazione. Attive in questo campo, le associazioni di ricercatori e accademici italiani all'estero si basano sulla preesistenza di obiettivi comuni e sulla forte necessità di fare rete (cfr. Moffa 2024). L'alta percentuale di adulti (35-49 anni) e *senior* (50-64 anni) nella comunità, rispettivamente 32% e 20% (Di Vincenzo 2025), dimostra che l'immigrazione italiana in Cina, nella maggior parte dei casi, è caratterizzata da profili professionali altamente qualificati. Nel contesto cinese è infatti attiva una vasta comunità di intellettuali, ricercatori e docenti italiani, la cui partecipazione si concretizza in due associazioni: l'Associazione Accademici Italiani in Cina (AAIIC) e l'Associazione Insegnanti Italiani di Lingua Italiana in Cina (AIILIC).¹⁰

Nata nel dicembre del 2015 per riunire professori e ricercatori italiani attivi a Shanghai, AAIIC oggi si estende a tutti gli accademici presenti sul territorio cinese impegnati in attività di docenza, ricerca e coordinamento di progetti scientifici nazionali e internazionali. Configurandosi come una rete professionale per lo scambio scientifico e il sostegno tra pari, è ormai diventata una presenza strutturata nel sistema universitario cinese sia pubblico che privato: a tutt'oggi conta oltre 200 soci distribuiti in una decina di città e oltre 30 università. Dove nel passato i membri si occupavano in modo particolare di scienze sociali, design e architettura, oggi più della metà sono impegnati nell'ambito scientifico, soprattutto in settori strategici su cui si basa il partenariato strategico globale tra Italia e Cina. Scopo principale dell'associazione è infatti quello di facilitare la cooperazione accademica, scientifica e tecnologica tra le istituzioni italiane e cinesi in chiave interdisciplinare, anche in termini di accordi universitari e pubblicazioni scientifiche, lavorando a stretto contatto con le autorità diplomatiche, la rete degli addetti scientifici ed enti europei come EURAXESS. Oltre a organizzare incontri, seminari e conferenze, AAIIC partecipa a iniziative centrali per la definizione di strategie per scienza, tecnologia e innovazione italiana in Cina come la Giornata della Ricerca Italiana nel Mondo, evento chiave per il dialogo scientifico tra Italia e Cina dedicato alla ricerca interdisciplinare e agli scambi internazionali.

AIILIC si rivolge invece ai docenti di italiano LS operanti in vari contesti cinesi, come le università, le scuole pubbliche e private di ogni grado, e i centri linguistici. L'associazione mantiene una stretta collaborazione con la rete diplomatico-consolare italiana in Cina, con le quali porta avanti progetti legati soprattutto alla diffusione della lingua e della cultura italiane. AIILIC, con i suoi 86 soci, promuove occasioni di formazione, scambio di buone pratiche e riflessione comune sull'insegnamento

¹⁰ Si ringraziano per la collaborazione e per le informazioni rese disponibili nel corso di un'intervista informale Antonino Marciàno, vicepresidente di AAIIC, e Sara Vaccari, presidente di AIILIC e vice presidente dell'Associazione Culturale Leonardo da Vinci che gestisce l'omonima scuola del sabato a Pechino.

dell'italiano nei diversi contesti sinofoni. Tra queste, ricordiamo il *primo Convegno Italofofia e Italofofia: diversi contesti dell'insegnamento della lingua italiana in Cina*, organizzato in collaborazione con l'Istituto Italiano di Cultura di Pechino in occasione della Settimana della Lingua Italiana nel Mondo del 2025.

Le numerose iniziative a distanza organizzate da AIILIC includono tandem linguistici, webinar, gruppi di studio, laboratori didattici e corsi d'aggiornamento per la formazione docenti, per la somministrazione delle certificazioni di italiano all'estero e per la preparazione alle certificazioni per l'insegnamento dell'italiano a stranieri. AIILIC è perciò un esempio perfetto di ciò che Pugliese (2024) definisce “associazionismo in rete”, vista la sua necessità di creare un solido *network* di insegnanti e raggiungere membri residenti in zone diverse della Cina, comprese quelle più remote dove al momento le uniche possibilità di aggiornamento e aggregazione sono, appunto, online.

AIILIC è inoltre attiva nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come lingua d'origine, con un gruppo dedicato alle famiglie e coppie italo-cinesi residenti in Cina e ai loro bisogni pratici, tra i quali spiccano la riflessione e la ricerca sul plurilinguismo, educazione linguistica e trasmissione della lingua e cultura italiana. Il laboratorio di lettura online per bambini *Mezz'ora di magia* è nato proprio dall'esigenza di alcune famiglie che vivono in zone più isolate, i cui figli non hanno molte occasioni per parlare italiano fuori dall'ambiente domestico.

Altre associazioni svolgono un ruolo centrale nell'insegnamento dell'italiano come lingua d'origine alle seconde generazioni, visto che l'immigrazione in Cina non coinvolge solo i singoli individui, ma si estende alle famiglie con figli: i minorenni (0-17 anni) costituiscono il 28% delle presenze italiane in Cina (Di Vincenzo 2025). Oltre ad AIILIC e alle sue attività in rete, sono attive sul territorio cinese altre specifiche realtà che svolgono iniziative in presenza: le scuole del sabato Gianni Rodari,¹¹ fondata nel 2000 con sedi a Shanghai e Suzhou, e Leonardo da Vinci, fondata nel 2002 a Pechino. Entrambe nascono dagli sforzi di due associazioni e si prefiggono lo stesso obiettivo: rispondere alle esigenze dei genitori nel mantenere viva la lingua e l'identità italiane dei più giovani, con lezioni di tre ore e attività integrative ogni sabato mattina per circa 30 settimane all'anno. Oltre alla lingua italiana, vengono affrontati temi di cultura, geografia e storia, e vengono organizzate attività educative e ludiche in collaborazione con l'Istituto Italiano di Cultura di Shanghai e Pechino.

11 Cfr. <https://consshanghai.esteri.it/it/servizi-consolari-e-visti/servizi-per-il-cittadino-italiano/scuola-italiana/>.

6. CONCLUSIONI E QUESTIONI APERTE

Il presente lavoro ha voluto esaminare la situazione attuale della promozione e della diffusione della lingua italiana nel contesto accademico cinese, partendo da un quadro generale sia di tipo sociopolitico che di tipo teoretico-concettuale. Come sottolineato più volte, nel mondo della glottodidattica cinese, e in più nell'era digitale, sono in continua fermentazione gli studi e le ricerche. L'accreditamento della disciplina FLES da parte del Ministero dell'Educazione cinese ha indubbiamente "iniettato" nuove energie che portano, contestualmente, a opportunità e sfide. L'insegnamento dell'italiano si colloca proprio entro questo vivido scenario, come confermato sempre più dagli studi e le ricerche condotti dagli italianisti in Cina nel corso degli anni. Tuttavia, esistono anche delle problematicità e criticità che richiedono una riflessione più ampia, che vada a coinvolgere tutti gli attori che contribuiscono alla promozione della lingua e cultura italiana fuori d'Italia.

L'esempio delle diverse associazioni di italiani attive in Cina ci mostra che «nella gran parte dei casi è la comune partecipazione allo spazio fisico definito dai confini nazionali o regionali, insieme al sentimento di italianità, a definire l'identità collettiva» (Moffa 2024: 71), ma mette in evidenza anche la voglia di aprirsi alla comunità locale, mostrando al pubblico cinese e internazionale un'Italia famosa in tutto il mondo per le tradizioni culturali, le specialità culinarie e il ricco patrimonio artistico. Per buona parte del pubblico cinese e internazionale, le associazioni si configurano come una porta d'accesso privilegiata per conoscere l'Italia, conoscerne storia e tradizioni e impararne la lingua.

BIBLIOGRAFIA

- Bagna, Scibetta 2021 = Carla Bagna, Andrea Scibetta, *Studenti dei programmi Marco Polo Turandot: opportunità del sistema universitario e dell'alta formazione, opportunità per la didattica delle lingue*, in Stefano Rastelli (a cura di), 2021, *Il programma Marco Polo Turandot. Quindi anni di ricerca acquisizionale*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 81-96.
- Chen, Leto 2022 = Ying Chen, Fabrizio Leto, *Ouzhou yuyan yongtong cankao kuangjia dui yidaliyu jiaoxue de qishi*, It. 'Le implicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue per la didattica dell'italiano in Cina', in «Fei Tongyongyu Yanjiu», pp. 191-198.
- Council of Europe 2020 = Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in Italiano LinguaDue, 12, 2.
- Di Vincenzo 2025 = Giovanna Di Vincenzo, *Percorsi e nuove prospettive dell'emigrazione italiana*, in Delfina Licata (a cura di), *Rapporto italiani nel mondo 2025*, Tau, Todi, pp. 360-370.

- Feng 2024 = Ye Feng, *L'apprendimento della morfologia verbale dell'italiano L2 in studenti sinofoni nel contesto universitario cinese*, Aracne, Roma.
- Hao, Li 2025 = Junjie Hao, Min Li, *The Construction of LMOOCs from the Perspective of Foreign Language Education Studies: Current Situation and Prospects*, in «Foreign Language Education & Research», 13 (2), pp. 1-9.
- Huo, Deng 2023 = Wei Huo, Shiping Deng, *A Meta-Analysis on the Teaching Efficacy of Production-Oriented Approach*, in «Foreign Language Education in China», 6 (4), pp. 3-10, 93.
- He, Jiang 2023 = Lianzhen He, Ziyun Jiang, *The Effect of Test-takers' Working Memory on Their Performance in the Integrated Writing Task*, in «Modern Foreign Languages (bimonthly)», 46 (6), pp. 817-828.
- He, Zhang 2022 = Lianzhen He, Juan Zhang, *Test fairness: Conceptualization, perspectives, and implications*, «Foreign Language Teaching and Research (bimonthly)», 54 (1), pp. 79-89.
- Jia 2013 = Nai Jia, *Dui Yidaliyu, Deyu Yuyin Jiaoxue de Fenxi Yanjiu*, in «The New Voice of Yuefu (The Academic Periodical of Shenyang Conservatory of Music) », 4, pp. 187-191.
- Jin, Sun 2020 = Yan Jin, Hang Sun, *Classroom-based Foreign Language Assessment (2007-2018): Looking Back and Moving Forward*, in «Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences Edition)», 5, pp. 166-173.
- Jin 2021 = Yan Jin, *Theory and Practice of Assessment for Undergraduates Majoring in Foreign Languages and Literature*, «Foreign Languages in China», 18 (3), pp. 4-10.
- Li, Ge 2024 = Jing Li, Nannan Ge, *Vocabulary Teaching for Beginners Majoring in German Based on Production-Oriented Approach: a Lesson Study*, in «Foreign Language Education in China», 7(9), pp. 3-9.
- Lu 2012 = Liqing Lu, *Yidali Yuyin Jiaoxue Zai Gaoxiao Shengyue Jiaoxue Zhong de Shijian Yu Yanjiu*, It. 'Buone pratiche e ricerca sull'insegnamento della pronuncia italiana nell'ambito della didattica del canto a livello universitario', in «China Music Education», 10, pp.38-41.
- Liu 2011 = Yufei Liu, *Qiantan Ciyuanxue dui Yidaliyu Jiaoxue de Yingxiang*, It. 'Brevi riflessioni sull'influenza dell'etimologia nell'insegnamento della lingua italiana', in «Jiangsu Foreign Language Teaching and Research», 2, pp. 26-28.
- Li 2025 = Kai Li, *Yi yidaliyu wei yryu de yhongguo yuesheng jujue yanyu xingwei yanjiu*, It. 'L'atto linguistico del rifiuto negli apprendenti cinesi di italiano L2'. in «Foreign Language Education and Application», pp. 101-110.
- Leto 2023 = Fabrizio Leto, *Costruire e analizzare un corpus di interlingua all'interno di un corso di italiano LS a studenti sinofoni: un modello tra ricerca e didattica*, in «Italiano LinguaDue», 2, pp. 84-103.
- Licari, Licata 2025 = Francesca Licari, Delfina Licata, *L'Italia fuori dall'Italia. Un bilancio della mobilità italiana degli ultimi venti anni*, in Delfina Licata (a cura di), *Rapporto italiani nel mondo 2025*, Tau, Todi, pp. 3-16.
- Lo Duca 2011 = Maria G. Lo Duca, *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- MAECI 2025 = Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, *Annuario statistico 2025*, https://www.esteri.it/wp-content/uploads/2025/12/ANNUARIO_STATISTICO_integrale_2025_WEB.pdf.
- Ministero dell'Interno 2025 = Ministero dell'Interno, *Anagrafe Italiani Residenti all'Estero*, https://ucs.interno.gov.it/ucs/contenuti/Anagrafe_degli_italiani_residenti_all_estero_a.i.r.e.int_00041-8067961.htm.
- Moffa 2022 = Grazia Moffa, *La nuova emigrazione italiana a Shanghai. Riflessioni ai tempi della Pandemia*, Franco Angeli, Milano.
- Moffa 2024 = Grazia Moffa, *Geografia del nuovo associazionismo italiano*, in Centro Studi Emigrazione Roma. *Il nuovo associazionismo italiano all'estero: composizione, caratteristiche, consistenza*, <https://www.cser.it/il-nuovo-associazionismo-italiano-allestero-composizione-consistenza-caratteristiche/>, pp. 67-86.
- Naldi 2021 = Carlo Naldi, *I programmi Marco Polo Turandot. Un po' di storia*, in Stefano Rastelli (a cura di), 2021, *Il programma Marco Polo Turandot. Quindi anni di ricerca acquisizionale*,

- Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 15-28.
- Ni 2019 = Yang Ni, *Scrittura "accademica" in italiano L2. Analisi delle strategie di apprendenti sinofoni*, Universitas Studiorum, Mantova.
- Ni 2022° = Yang Ni, *Un'indagine sul ruolo del testo nella didattica dell'italiano in Cina*, in «LTO – Lingua e testi di oggi», 2, pp. 41-65.
- Ni 2022b = Yang Ni, *Insegnare ad apprendere la scrittura accademica in italiano L2: la pratica della citazione*, in «Italiano LinguaDue», 2, pp. 373-391.
- Ni 2025 = Yang Ni, *Analisi del feedback sulla scrittura in italiano L2: confronto tra valutazioni dei docenti e quelle di ChatGPT*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 563-579.
- Pugliese 2015 = Enrico Pugliese, *Le nuove migrazioni italiane: il contesto e i protagonisti*, in Iside Gjergji (a cura di), *La nuova emigrazione italiana. Cause, mete e figure sociali*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 7-23.
- Pugliese 2024 = Enrico Pugliese, *Vecchio e Nuovo associazionismo italiano*, in Centro Studi Emigrazione Roma. *Il nuovo associazionismo italiano all'estero: composizione, caratteristiche, consistenza*, <https://www.cser.it/il-nuovo-associazionismo-italiano-allestero-composizione-consistenza-caratteristiche/>, pp. 53-62.
- Qiu 2025 = Lin Qiu, *Research on AI-Empowered Enabling in POA Instruction*, in «Modern Foreign Languages (Bimonthly)», 48(5), pp. 689-700.
- Shen 2019 = Qi Shen, *70 Years of Foreign Language Education Planning of China: Paradigm Changes and Strategic Shifts*, «Journal of Xinjiang Normal University (Philosophy and Social Sciences) », 40 (5), pp. 68-77.
- Shi 2025 = Danrao Shi, *Rengong zhineng funeng gaozhi yidaliyu jiaoxue de shijian tansuo –yi hainan waiguoyu zhiye xueyuan wei li*, It. 'L'intelligenza artificiale a supporto della didattica dell'italiano negli istituti post-superiori: il caso di studio dell'Istituto Post-superiore di Lingue Straniere di Hainan', in «Dazhongwenyi», 14, pp. 195-197.
- Uni-Italia 2026, *X convegno sui programmi governativi Marco Polo e Turandot, 14 gennaio 2026*, Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, Roma, <https://uni-italia.it/wp-content/uploads/2026/06/Convegno-MPT-2026.pdf>.
- Wang 2024 = Wenbin Wang, *New Concepts and New Paradigm in Foreign Language Education Studies*, in «Foreign Language Education», 21 (05), 4-10.
- Wang, Chen 2023 = Renqiang Wang, Ying Chen, *A Study of Heterosemy Representation*, in «Foreign Languages Bimonthly», 46 (4), pp. 60-68, 161.
- Wang, Li 2018 = Wenbin Wang, Min Li, *What Discipline does Foreign Language Education Belong to?—The Necessity to Establish Foreign Language Education Studies as a Discipline and Its Related Issues*, in «Foreign Language Education», 39 (1), 44-50.
- Wang, Xu, 2026 = Dongfeng Wang, Mianjun Xu, *In Defense of the Tungwen College: A Historical and Sociological Reevaluation*, in «Chinese Translators Journal», 2, pp. 33-41.
- Wang 2025 = Zhuo Wang, *Literary Education and Its Studies against the Background of the Establishment of Foreign Language Education Studies as a Discipline*, in «Foreign Language Teaching and Research (bimonthly)», 57 (2), pp. 242-254.
- Wen 2018 = Qiufang Wen, *Production-oriented Approach in Teaching Chinese as a Second Language*, in «Chinese Teaching in the World», 32(03), pp. 387-400.
- Wen 2019 = Qiufang Wen, *Foreign Language Education in China in the Past 70 Years: Achievements and Challenges*, in «Foreign Language Teaching and Research (bimonthly)», 51 (5), pp. 735-745.
- Wen 2020 = Qiufang Wen, *Production-Oriented Approach: Developing a Theory of Foreign Language Education with Chinese Features*, Foreign Language Teaching and Research press, Beijing.
- Wen 2025 = Qiufang Wen, *Exploratory Research on AI-Empowered POA English Textbook Compilation*, in «Modern Foreign Languages (Bimonthly)», 48(5), pp. 667-678.
- Wu 2017 = Han Wu, *Yuyong gongneng shijiao xia de yidaliyu minglingshi Jiaoxue*, It. 'L'insegnamento dell'imperativo italiano in una prospettiva pragmatica', in «Journal of Higher Education», 22, 108-113

- Xu, Yang 2024 = Jinfen Xu, Jiaqi Yang, *A Multidimensional Exploration of Teacher Integrated Language Literacy from the Perspective of Foreign Language Education Studies*, in «Foreign Language Education», 45 (6), 42-47.
- Yang, Cui, Feng 2025 = Lin Yang, Weiwei Cui, Lisi Feng, *L'insegnamento e la diffusione della lingua italiana in Cina*, in Annalisa Nesi, Bruno Moretti, *Italofovia: lingua oltre i confini*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 187-196.
- Zhang 1987 = Zhengdong Zhang, *Waiyu yiaoyu xue*, It. 'Studi di educazione delle lingue straniere', Chongqing press, Chongqing.
- Zhao 2014 = Hong Zhao, *Comparison Study of Italian and Uyghur Phonetic in Singing*, in «Hundred Schools in Arts», 30, pp. 269-271.
- Zhao 2001 = Xiuying Zhao, *The Development of Italian Phonemes, Grammar and Vocabulary*, in «Journal of Sichuan International Studies University», 17 (3), pp. 93-95.
- Zhou 2021 = Ting Zhou, *Jiyu ouzhou CLIL moshi de feitogyongyuzhong zhuanke jiaoxue gaige yanjiu: yi yidaliyu zhuanke weili*, It. 'La riforma della didattica dei corsi di laurea in lingue straniere meno insegnante basata sul modello europeo CLIL: il caso del corso di laurea in lingua italiana', «Journal of Qiqihar Teachers College», 5, pp. 147-150.

SERGIO CUADROS HERNÁNDEZ

LANGUAGE ATTITUDES IN BOLZANO: USE OF THE MATCHED GUISE TECHNIQUE

1. INTRODUCTION

The Province of Bolzano which makes part of the Italian region Trentino-Alto Adige-Südtirol is located in the North of the country with a border to Austria. It belonged to the Austro-Hungarian Empire until 1919. Due to the victory of Italy in the First World War, this region was annexed to its territory. Since that moment, many political and social changes have taken place in this traditional German region. At that moment, the most prominent language of the region was German with almost 93% of the entire population while Italian was spoken by just around 3% of the population (Blanco, 2006). After the annexation, the Italian Government set several policies in order to “*Italianize*” the territory, like the imposition of Italian as an official language and the prohibition of many spaces where German could be spoken such as schools and public offices. These measures remained until 1972, when thanks to the Second Autonomy Statute, Italian and German were recognized as official languages of the Province. One of the consequences of the Second Statute was the creation of a separate school system based on the language: Only-German-instruction Schools and only-Italian-instruction Schools with a second language learning option. Nowadays, this separation still exists and it is one of the main reasons that prevents the integration between both communities, as there is little to no contact between these linguistic groups. Moreover, considering the percentage of speakers of each language, the Pro-

vince holds a system that allows the access to state jobs and political positions, among others.

Historical background and sociolinguistic division are proof of the importance of languages in the Province and how they determine the main aspects of the territory. A study based solely on linguistic analysis would fall short in our quest to understand the relevance and special interaction of languages in the inhabitants lives and their society. Hence, broadening the scope to the study of language attitudes could be useful to fathom why both language communities coexist but are not completely integrated and could also pose a significant step to provide guidelines for more suitable linguistic policies on the matter.

The study of language attitudes is one of the most complex approaches within sociolinguistics, inasmuch as it allows us to understand a linguistic phenomenon taking into account the society where languages are spoken, as well as the historical and geographical elements of the region, the psychological factor, and some political reasons behind the language policies. The purpose of this study was to analyze the language attitudes in South Tyrol towards German, Italian, and South Tyrolean Dialect.

Use of the languages Italian

As a province within Italy, it is necessary that the inhabitants of the province of Bolzano know, but not necessarily speak, Italian language. Due to the historical events described previously, the use of Italian was initially imposed upon the local population. Nevertheless, the majority of the province's inhabitants today speak, or at least understand, Italian, and it represents the most widely spoken variety in the city of Bolzano. It serves as the language of commerce and public institutions, as well as the lingua franca between the German-speaking group and Italian-speaking group.

Hochdeutsch

Before examining Hochdeutsch, it is necessary to note that a case of diglossia (Ferguson, 1959) exists between Hochdeutsch and Südtirolerisch, in which the first variety is employed in formal contexts and the second one in informal, daily conversations. Although Hochdeutsch is not the most common spoken variety in daily life, it is heavily used in the media, including newspapers and the majority of radio and TV broadcasts. Consequently, it can often be described as a receptive variety rather than a productive one. It is primarily used in official institutions or documents, and when communicating with German-speaking foreigners

Südtirolerisch

One of the most interesting aspects of the use of Südtirolerisch is that its development runs contrary to what Fishman called “permeable diglossia” (1967). In a standard permeable diglossic situation, one of the varieties loses the structural spaces where it was previously spoken; Typically, the standard variety assumes the roles for-

merly designated to the dialect. In the case of Bolzano, however, Südtirolerisch is actually assuming a most prominent role across different spheres of society. Even though Südtirolerisch is a non-standard variety, there are ongoing institutional efforts to extend its use - for instance, in schools or public administration.

On the other hand, Südtirolerisch represents both a tool for daily communication and a core pillar of identity for the inhabitants of the region. It works as a boundary-marking mechanism, signaling that dialect speakers are distinct from typical Italians, while simultaneously emphasizing that they do not belong to Germany.

2. LANGUAGE ATTITUDES

Language attitudes are defined as the beliefs and perceptions of a speaker concerning a specific language and the speakers of it (citation). In order to understand language attitudes as they concern my study, I analyzed them from a social psychology and a sociolinguistic point of view. From a psychological perspective, attitudes are global and relative stable evaluations towards an object. This object could be also considered an idea, a person, or an abstract system. Attitudes are normally stable in time, which allows us to formulate generalizations about them and they can determine what we do and the way we think. There are three components of attitudes: a) cognitive: classifying the pluses and minuses of a situation, b) affective: validating the personal basic values system; and c) behavioral. observing our own behavior towards an object. Linguistically speaking, language attitudes help to understand the motivation towards learning a new language (Lambert and Gardner, 1972). Specifically, in sociolinguistic studies there are four types: Attitudes towards: a) the language, b) the speakers of that language, c) the functions of the language, and d) the institutions that represent the community where the language is spoken (Baker, 1992). These attitudes could be positive towards one of these aspects but negative towards the others (Sharp, 1973).

Considering the importance of language attitudes from a psychological and sociolinguistic point, their role in the process of learning a second language should encompass a common and captivating field of study specifically in South Tyrol. Challenges such as the lack of bilingual schools creating a constant separation between the linguistic groups pose an interrogation about the real speakers' attitudes behind the situation (Vettori et al., 2021). For instance, some studies have shown that positive attitudes towards both languages (German and Italian) and their speakers create better intergroup contact and consequently more opportunities to use the language in real scenarios other than school (Kolipsi and Kolipsi II., 2012, 2017). Even though these studies have given light into the role of language attitudes in the region, they do not comprise the depth of the impact of attitudes both geographically and linguistically.

3. SOCIAL BILINGUALISM

Social bilingualism is defined by Appel and Muysken (1992) as two tendential monolingual speech communities that coexist in the same territory where both languages are recognized as official. In the case of South Tyrol, German and Italian speakers coexist but have scarce contact between them. Inhabitants rarely make

part of the social life of the other language group due to the demographic differences as in the urban area there are mainly Italian speakers and in the rural, mainly German speakers; including the differences in the language of instruction in the schools (Abel & Stuflesser, 2006, Vettori & Abel, 2017). Furthermore, there is a situation of diglossia (Ferguson, 1973) between the standard variety of German and the south tyrolean dialects (Cuadros Hernández, 2020). In which the first variety is spoken in the formal context and the second one in informal daily conversations. In this situation, language attitudes might help us learn why the separation between these language groups persist and the answers could lead us to provide guidelines for future and more inclusive language policies in the Province of Bolzano.

The main objective of the research was to explore the language attitudes of the inhabitants of the Province of Bolzano towards German, Italian, South Tyrolean Dialect, and a foreign language, in the development of social bilingualism in the province.

4. PARTICIPANTS

A total of 66 participants took part in this stage of the research, categorized by age and linguistic profile. By age group, the sample included 24 individuals between 16 and 34 years old, 26 between 35 and 59, and 18 who were 60 or older. Regarding their linguistic characteristics, 25 participants were classified as bilingual, 20 as monolinguals or Italian-dominant bilinguals, and 21 as monolinguals or German-dominant bilinguals (see table 1). To be considered fully bilingual, participants were required to hold a C1 level according to the CEFR, as mandated by the Province of Bolzano.

	Group 1 (16-34 years old)		Group 2 (35-59 years old)		Group 3 (>60 years old)		Total	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Monolinguals and Italian-dominant bilinguals	1	6	7	2	2	2	10	10
Monolinguals and German-dominant bilinguals	3	4	3	4	2	5	8	23
Bilinguals	2	7	3	6	5	2	10	15
	23		25		18		66	

5. MATCHED GUISE TECHNIQUE

The “Matched Guise Technique” (MGT) is the most common methodological instrument used to analyze language attitudes. . It was originally developed by Lambert et al (1960) to investigate the language attitudes of French and English speakers in the province of Quebec, Canada. The technique evaluates participant’s judgments of spoken language through a series of audio stimuli. Participants were asked to rate speakers in a Likert scale across several pre-established categories revealing their attitudes toward specific linguistic variations or different languages and their speakers. In this case, the study focuses on the region of South Tyrol, and the speakers of Standard German (Hochdeutsch), Italian, South Tyrolean Dialects (Südtirolerisch).

For the application of the test, nine recordings were used: three in Standard German (Hochdeutsch), three in Standard Italian, and three in South Tyrolean Dialects (Südtirolerisch). These records belonged to seven different speakers (see Table 1). One of those speakers was a native German speaker who mastered the other two varieties. For the development of the MGT, the participants had to listen to each stimulus and, afterwards, complete the survey. For each participant, the exercise was repeated with each of the nine stimuli. A semantic differential scale was used to evaluate the groups of attributes, in which the participants indicated their level of agreement for each of the twelve pairs of words of the test.

Results

A mixed ANOVA of 3x2 was realized, where the linguistic variation i.e. (1) Hochdeutsch, (2) Italian and (3) Südtirolerisch represented the repeated measure, whereas the mother tongue of the participants represented the independent measure between subjects. The test met the assumptions of normality, sphericity (Mauchly $W = 0,968$, $p = 0,453$), and homogeneity of covariances (Box $M = 17,245$, $F(6, 2,680) = p = 0,013$). The results of the test show significant differences in the within-subjects factor, or stimulus language: $F_{0.05}(2, 100) = 10.106$, $p < .001$, $\eta^2 = .168$, indicating that the language of the stimulus influenced the participants' responses. Similarly, significant differences are observed in the between-subjects independent variable corresponding to the participants' native language (German and Italian): $F_{0.05}(1, 50) = 5,008$, $p = 0,030$, $\eta^2 = 0,091$, indicating that differences in the results emerged based on the participants' native language.

The variety that received the highest score was German ($M = 4.747$; $SD = 0.064$), suggesting that this variety carries greater social prestige within both groups. In second place was Italian ($M = 4.524$; $SD = 0.71$) for participants from both linguistic groups. In both cases, the scores approach the highest value of the scale used, represented on the right side of the graph—that is, toward the adjectives categorized as positive. Regarding the relationship between German and Italian, there is no statistically significant difference, although a slight preference for German can be observed in the graph. However, when examining the relationship of these two languages with the South Tyrolean dialect, it is notable that the latter has a lower comparative mean ($M = 4.243$; $SD = 0.71$) and differs significantly from both German and Italian. This suggests that the South Tyrolean dialect, unlike Standard German (*Hochdeutsch*), carries less social prestige within both groups.

Hochdeutsch was the variation with the most positive evaluation, suggesting a direct relationship with the representation of status and power linked to the German-speaking group across different social levels. Italian was also rated positively, as it serves as the language of communication between both linguistic groups and is necessary for German speakers, particularly in the city of Bolzano. This positive rating is further driven by the benefits that its knowledge provides to German speakers, as outlined in the introduction. Lastly, Südtirolerisch represents identity and German culture in the province of Bolzano. Furthermore, it is considered the native language of the German-speaking group, which explains why German speakers gave it a higher valuation rate on the test than Italian speakers did.

6. CONCLUSION

Using the MGT it was concluded that Hochdeutsch received the highest scores from both linguistic groups (German- and Italian-speaking participants), despite being the less commonly spoken variety in the region. For the Italian-speaking group, Hochdeutsch represents identity, and they believe it should be used instead of dialect - a view reinforced by the fact that it is the variety they learn in school. Regarding the Italian language, attitudes are positive across both linguistic groups, as it is the most widely used language for intergroup interactions and serves as the national language. However, both Italian as Hochdeutsch are rarely used in rural context. Lastly, while Südtirolerisch received the lowest overall scores on the MGT; it remains the most frequently used variety in the daily life of German speakers, who view the dialect as a marker of identity and a source of pride that must be preserved.

Generally speaking, language attitudes influence second language acquisition within the province of Bolzano (either Italian or *Hochdeutsch*) and, above all, shape the relationship and contact between members of both linguistic groups. While this contact is primarily determined by language policies, it develops through individual interactions to the point of generating exclusive spaces for each of the languages spoken in the region. Similarly, the integration of these linguistic groups is defined by their mutual contact, which is frequently established by language policies rather than by the individuals themselves. Furthermore, it is necessary to note that the Matched Guise Technique (MGT) cannot be utilized as the sole instrument to measure the language attitudes of the population of Bolzano. Its results do not account for factors such as language use, the personal importance of these languages to individuals, or the daily interactions carried out by speakers of each variety—all of which are fundamental to fully understanding speaker attitudes. Consequently, the application of additional methodological instruments is required to account for the aforementioned factors.

BIBLIOGRAPHY

- Abel, A., & Stuflesser, M. (2006). Interviewstudie zum Zusammenspiel von Überzeugungen, Erfahrungen und Sprachenlernen: ein Werkstattbericht. In A. Abel, M. Stuflesser, & M. Putz (Eds.), *Mehrsprachigkeit in Europa : Plurilinguismo in Europa : esperienze , esigenze , buone pratiche* Multilingualism across Europe : Findings , Needs , Best Practices (pp. 65–75). Bolzano: Eurac Research
- Abel, A., Vettori, C., & Wisniewski, K. (Eds.). (2012). *KOLIPSI. Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung* [KOLIPSI. South Tyrolean pupils and the second language: a linguistic and socio-psychological investigation]. Eurac Research.
- Appel, R., & Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cuadros Hernández, S. (2020). *Bilingüismo social en Bolzano: Análisis de las actitudes lingüísticas*. Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325–340.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 29–38.
- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C., & Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), 44–51.
- Lambert, W., & Gardner, R. (1972). Motivational variables in second language acquisition. In W. Lambert & R. Gardner (Eds.), *Attitudes and motivation in second language learning* (pp. 119–216). Rowley: Newbury House.
- Sharp, D. (1973). *Language in bilingual communities*. Londres: Edward Arnold.
- Vettori, C., & Abel, A. (2017). *Kolipsi II*. Bolzano: EURAC.
- Vettori C, Colombo S, Abel A. 2021. Multilingualism in South Tyrol: between old fears and new challenges. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 26(2):223–249. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>.

PARTE C

IL PROGETTO TRANSIT TRA AZIONI REALIZZATE E PROSPETTIVE FUTURE

ELISABETTA BONVINO

INTERNAZIONALIZZAZIONE INTEGRATA E STUDI ITALIANI NEL PROGETTO TRANSIT A ROMA TRE

Il progetto TRANSIT si inserisce nel dibattito contemporaneo sull'internazionalizzazione dell'istruzione superiore, sempre più orientato verso modelli capaci di superare una logica meramente quantitativa degli scambi. L'efficacia dei processi di internazionalizzazione dipende infatti dalla capacità di integrare mobilità, produzione scientifica e innovazione didattica in un quadro coerente e sostenibile. In questo senso, TRANSIT ha costituito per Roma Tre un laboratorio privilegiato per la sperimentazione di pratiche di internazionalizzazione integrata, con particolare attenzione al ruolo degli studi italiani in contesti plurilingui e interculturali.

Il presente contributo si basa sull'analisi qualitativa delle attività sviluppate nell'ambito del progetto, facendo riferimento alle mobilità realizzate, alle iniziative scientifiche e formative e ai processi di cooperazione istituzionale attivati. L'obiettivo è individuare le principali direttrici di sviluppo del modello adottato e valutarne le ricadute in termini di innovazione scientifica, didattica e organizzativa.

L'esperienza di Roma Tre si è sviluppata principalmente lungo due direttrici geografiche strategiche: l'Asia orientale, con particolare riferimento alla collaborazione con la Nankai University di Tianjin, e l'America Latina, attraverso i rapporti con università argentine e brasiliane. In entrambi i casi, la mobilità è stata concepita come uno strumento per costruire relazioni scientifiche durature e favorire la circolazione di conoscenze, metodologie e pratiche accademiche.

L'elemento forse più significativo dell'esperienza maturata nell'ambito del progetto è stato l'incremento della mobilità, nella quale studenti, docenti e personale amministrativo diventano protagonisti di processi di cooperazione capaci di produrre risultati scientifici, didattici e istituzionali destinati a proseguire oltre la conclusione del progetto stesso.

1. ASIA ORIENTALE: MOBILITÀ, RICERCA LINGUISTICA E DIALOGO CULTURALE IN CINA

La collaborazione con la Nankai University ha rappresentato uno degli assi portanti del contributo di Roma Tre a TRANSIT. Le attività di mobilità hanno coinvolto studenti, docenti, ricercatori e personale tecnico-amministrativo, dando vita a un programma integrato di iniziative scientifiche e formative dedicate all'insegnamento delle lingue, alla ricerca linguistica e agli scambi culturali tra Italia e Cina. La mobilità da e verso la Cina ha coinvolto tredici studenti e studentesse (sei *outgoing* e sette *incoming*), sei tra docenti, ricercatori e ricercatrici (due *outgoing* e quattro *incoming*) e due membri del personale tecnico-amministrativo. L'istituzione partner, il Dipartimento d'Italiano della Nankai University – fondata nel 1919 e tra gli Atenei più prestigiosi della Repubblica Popolare Cinese – ha offerto un contesto di collaborazione accademica altamente qualificato.

Le attività si sono svolte tra ottobre 2025 e marzo 2026 e hanno dato luogo a un programma articolato che ha integrato dimensione scientifica, didattica e istituzionale. In particolare, Roma Tre ha promosso iniziative dedicate alla valutazione della competenza pragmatica e metapragmatica in italiano L2, all'educazione plurilingue e alle pratiche di certificazione linguistica, attraverso seminari, workshop, tavole rotonde e momenti di networking.

La mobilità docenti *outgoing* si è svolta tra novembre e dicembre 2025 ed è stata dedicata principalmente ad attività seminariali sulla linguistica contrastiva cinese-italiano e sulla didattica delle lingue straniere. Il 3 dicembre Sergio Conti, ricercatore di linguistica cinese applicata, ha tenuto il seminario *Formulaicità e idiomaticità in italiano e in cinese lingua straniera*, dedicato al ruolo del linguaggio formulaico nella lingua seconda (L2) e alle principali implicazioni per la didattica e la ricerca sul cinese e sull'italiano. Il seminario mirava a rispondere a due esigenze particolarmente rilevanti nella ricerca glottodidattica e acquisizionale, soprattutto negli studi comparativi tra apprendenti sinofoni di italiano e apprendenti italofofoni di cinese: da un lato, la possibilità di accedere a campioni di parlanti nativi e apprendenti sinofoni dell'italiano L2; dall'altro, l'opportunità di osservare e confrontare i processi di apprendimento in contesti differenti da quelli dell'istruzione formale nel paese di provenienza degli apprendenti, come i contesti immersivi di *study abroad*. L'attenzione verso il linguaggio formulaico e verso i processi di acquisizione in contesti immersivi ha consentito di mettere in relazione la ricerca teorica con le pratiche didattiche e con

le esperienze di mobilità studentesca.

Il 4 dicembre, Chiara Romagnoli, vicedirettrice del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere, e Sergio Conti hanno inoltre partecipato a un incontro con il prof. Yan Guodong, preside della Facoltà di Lingue Straniere della Nankai University, e con la prof.ssa Yang Lin, direttrice del Dipartimento d'Italiano. Nel corso dell'incontro è emersa una forte volontà condivisa di rafforzare la collaborazione tra i due Atenei, sia sul piano della didattica - attraverso il consolidamento della mobilità studentesca in entrata e in uscita - sia sul piano della ricerca. Tra le proposte discusse, particolare interesse ha suscitato l'ipotesi di avviare un progetto di pubblicazioni accademiche congiunte sotto forma di collana editoriale o rivista scientifica. L'Ateneo partner ha inoltre manifestato interesse per la traduzione e la pubblicazione in cinese di opere di studiosi e studiose italiani di particolare rilievo. Le prospettive emerse delineano percorsi futuri orientati a una crescente internazionalizzazione delle attività scientifiche e all'ampliamento della rete accademica condivisa.

Accanto alla dimensione linguistica, il progetto ha favorito un intenso dialogo culturale tra le due istituzioni, il 5 dicembre, infine, il Dipartimento d'Italiano ha organizzato una Giornata di Scambi Linguistici e Culturali tra Cina e Italia. In questa occasione, Chiara Romagnoli e Sergio Conti hanno tenuto un intervento dal titolo "La lingua cinese in Italia", dedicato alla diffusione dell'insegnamento del cinese nelle università italiane e alle recenti tendenze della ricerca sulla didattica e l'acquisizione del cinese come lingua straniera. Questo incontro ha costituito un importante momento di confronto sulle prospettive dell'insegnamento del cinese in Italia e dell'italiano in Cina, coinvolgendo docenti, studenti e rappresentanti dell'Istituto Italiano di Cultura di Pechino.

Il dialogo accademico avviato in Cina è proseguito nei mesi di gennaio e febbraio 2026 con la visita a Roma Tre dei colleghi e delle colleghe della Nankai University. In tale occasione, il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere, in collaborazione con il Centro Interdipartimentale di Studi e Documentazione sulla Cina e sull'Asia Orientale dell'Università Roma Tre, ha organizzato due tavole rotonde: una dedicata alla letteratura italiana in Cina e una alla ricerca linguistica sull'italiano e sul cinese.

Tali incontri hanno mostrato come l'internazionalizzazione possa diventare uno spazio di produzione di conoscenza condivisa e non soltanto di scambio accademico. In particolare, gli interventi dedicati alla ricezione della letteratura italiana in Cina hanno evidenziato il crescente interesse della ricerca cinese verso autori fondamentali della tradizione italiana, da Dante a Petrarca, da Calvino a Rodari e Collodi.

Particolarmente rilevante è stato il contributo della professoressa Yang Lin della Nankai University, dedicato alla storia delle relazioni culturali tra Italia e Cina attraverso la ricostruzione della delegazione culturale guidata da Piero Calamandrei nel 1955. Tale ricerca mostra come gli scambi culturali abbiano svolto un ruolo fondamentale nel consolidamento delle relazioni tra i due Paesi ben prima della normaliz-

zazione diplomatica, contribuendo alla costruzione di una rete di rapporti accademici e intellettuali che continua ancora oggi.

Le attività svolte hanno inoltre favorito una riflessione sulle prospettive future della cooperazione scientifica tra i due Atenei. Tra le proposte emerse figurano la creazione di una collana editoriale o di una rivista scientifica congiunta e l'avvio di nuovi progetti dedicati alla traduzione e alla diffusione in Cina delle opere di studiosi italiani. In tal modo TRANSIT ha contribuito non soltanto alla mobilità delle persone, ma anche alla costruzione di infrastrutture scientifiche destinate a consolidare nel tempo il dialogo accademico tra Italia e Cina.

Nel complesso, le iniziative realizzate hanno contribuito non solo al miglioramento della qualità formativa, ma anche al rafforzamento del posizionamento di Roma Tre nel panorama della cooperazione accademica internazionale, in particolare in un'area geografica e culturale di rilevanza strategica quale la Repubblica Popolare Cinese. Le attività svolte hanno inoltre consolidato i legami istituzionali con la Nankai University, aumentando la visibilità scientifica e istituzionale delle azioni linguistiche promosse nell'ambito del progetto.

Oltre alla dimensione scientifica, la mobilità ha prodotto significativi risultati sul piano istituzionale. L'incontro tra i rappresentanti dei due Atenei ha evidenziato una forte convergenza strategica, con prospettive di rafforzamento della mobilità, sviluppo di progetti editoriali congiunti e promozione della traduzione di opere accademiche italiane in cinese.

2. AMERICA LATINA

2.1 Argentina: archivi, formazione e cooperazione istituzionale

Nel caso argentino, il progetto TRANSIT si è inserito all'interno di una collaborazione ormai consolidata tra l'Università Roma Tre e la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) di Buenos Aires, sviluppata nel corso degli anni attraverso numerose iniziative scientifiche, culturali e formative. La cooperazione tra le due istituzioni si è ulteriormente rafforzata grazie alla partecipazione congiunta a progetti internazionali, tra cui il programma Horizon 2020 MSCA Staff intitolato “*Collective Memories and Subaltern Uses*”, che tra il 2021 e il 2025 ha favorito un intenso scambio di docenti e ricercatori tra Italia e Argentina. Un ruolo particolarmente significativo è inoltre svolto dalla Cátedra de Argentina di Roma Tre, che rappresenta uno dei principali strumenti di promozione delle relazioni culturali e accademiche tra i due Paesi. Nel periodo compreso tra ottobre 2025 e marzo 2026, le attività realizzate nell'ambito di TRANSIT hanno coinvolto due studenti *incoming*, una dottoranda *outgoing*, due membri del personale tecnico-scientifico *outgoing* e due docenti *incoming*. La mobilità è stata concepita non soltanto come occasione di formazione individuale, ma come strumento per consolidare reti di ricerca, sviluppare nuove progettualità istituzionali e valorizzare il patrimonio culturale condiviso tra Italia e Argentina.

Particolarmente significativa è stata la mobilità dei due studenti *incoming* provenienti dalla UNTREF. Durante il soggiorno presso Roma Tre, da ottobre a dicembre 2025, entrambi hanno frequentato il corso di italiano di livello B1 presso il Centro Linguistico di Ateneo, superando con successo la prova finale e rafforzando le proprie competenze linguistiche in vista delle attività di ricerca. Parallelamente, hanno svolto un intenso lavoro di ricerca bibliografica e archivistica presso le biblioteche umanistiche dell'Ateneo e presso altre istituzioni romane, dedicandosi alla consultazione di quotidiani, riviste culturali e materiali documentari relativi alla storia intellettuale italiana del secondo Novecento. Le attività di ricerca hanno comportato l'utilizzo di cataloghi cartacei e digitali, la consultazione di fondi emerografici e archivistici e la digitalizzazione sistematica dei materiali ritenuti rilevanti per i rispettivi progetti di tesi. Tali esperienze hanno consentito agli studenti di acquisire competenze metodologiche avanzate nel lavoro con le fonti documentarie e hanno contribuito al rafforzamento della dimensione interculturale della collaborazione tra i due Atenei.

L'inserimento degli studenti nella vita accademica di Roma Tre è stato ulteriormente favorito dalla partecipazione a numerose iniziative scientifiche organizzate dal Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere. In particolare, essi hanno preso parte al Congresso internazionale "*Bridging Voices in Plurilingual Education: Policies, Research and Practices*" (23-24 ottobre 2025), al Congresso internazionale "Juan Rodolfo Wilcock. Finzioni, forme, metamorfosi" (27-29 novembre 2025) e al Convegno dottorale "Wunderkammer: forme linguistiche, letterarie e culturali del meraviglioso" (15-16 dicembre 2025). In quest'ultimo contesto Jeremías Pereira ha partecipato anche in qualità di relatore, contribuendo direttamente al dibattito scientifico internazionale promosso dall'Ateneo.

La dimensione della mobilità in uscita ha coinvolto una dottoranda del XL ciclo del Dottorato in Lingue, Letterature e Culture Straniere, che ha svolto un periodo di ricerca presso Buenos Aires. Oltre alla consultazione di fondi bibliografici e archivistici conservati presso la UNTREF e presso l'Archivio di Scrittori e Artisti dell'Ateneo argentino, la dottoranda ha frequentato corsi e laboratori della *Maestría en Literatura Latinoamericana*. Particolarmente rilevanti, nell'ottica degli obiettivi di TRANSIT, sono risultati un corso dedicato al ruolo della lingua italiana nei processi di integrazione culturale e un laboratorio sulla scrittura critica e sulla recensione di opere italiane. Tali attività hanno favorito il confronto tra differenti tradizioni accademiche e contribuito alla formazione di competenze spendibili in contesti internazionali.

Uno dei risultati più significativi della collaborazione tra Roma Tre e UNTREF riguarda il progetto dedicato all'Archivio Digitale Juan Rodolfo Wilcock. Lo scrittore argentino, trasferitosi stabilmente in Italia nel 1955, rappresenta una figura paradigmatica per gli studi sulla mobilità culturale e linguistica, avendo scelto l'italiano come principale lingua di scrittura e pubblicato presso alcune delle più importanti case editrici italiane, tra cui Bompiani e Adelphi. Il progetto, coordinato congiuntamente dalle due istituzioni e sostenuto dal CONICET nell'ambito delle attività pro-

mosse dal Consorzio Interuniversitario Italiano per l'Argentina (CUIA), mira alla raccolta, digitalizzazione e valorizzazione della produzione giornalistica e saggistica di Wilcock.

Le mobilità realizzate nell'ambito di TRANSIT hanno contribuito in modo diretto all'avanzamento di questa iniziativa. I due docenti *incoming*, Diego Carballar e Ignacio Repetto, hanno svolto attività di ricerca presso la Biblioteca Petrocchi e altri archivi romani, concentrandosi in particolare sulle riviste *Il Mondo* e *Tempo Presente*, alle quali Wilcock collaborò intensamente durante il suo periodo italiano. Il lavoro svolto ha consentito di individuare e acquisire circa cinquanta articoli finora dispersi, destinati a confluire nella futura piattaforma digitale dell'archivio. L'esperienza dimostra come la mobilità internazionale possa produrre risultati scientifici concreti e contribuire alla costruzione di infrastrutture di ricerca condivise.

Accanto alla dimensione scientifica, il progetto ha prodotto importanti risultati sul piano istituzionale. Particolarmente rilevante è stato il soggiorno presso la UNTREF di due membri del personale tecnico-scientifico di Roma Tre, che hanno lavorato al consolidamento delle relazioni tra il Centro Linguistico di Ateneo e l'università argentina nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda. Parallelamente sono stati definiti gli accordi preliminari per l'attivazione di un percorso di doppio titolo tra la Laurea Magistrale in Lingue e Letterature per la Didattica e le Professioni Culturali (curriculum MULTIPLE – Multilinguismo e patrimoni letterari per la didattica e le professioni culturali, percorso Estudios Iberoamericanos) e la Maestría en Literatura Hispanoamericana e la Especialización en Humanidades Digitales della UNTREF. L'accordo, attualmente in fase di finalizzazione, dovrebbe entrare in vigore a partire dall'anno accademico 2026-2027 e rappresenta uno dei risultati più significativi del processo di cooperazione avviato.

Nel complesso, l'esperienza argentina mostra come l'internazionalizzazione possa svilupparsi attraverso la convergenza tra ricerca archivistica, formazione linguistica e progettazione istituzionale. Le attività realizzate hanno rafforzato una collaborazione già consolidata e hanno contribuito alla costruzione di nuove opportunità di mobilità, ricerca e formazione congiunta. In questo senso, TRANSIT ha agito come catalizzatore di processi destinati a proseguire oltre la durata del progetto, consolidando il ruolo degli studi italiani e delle relazioni culturali italo-argentine all'interno di una rete accademica internazionale sempre più strutturata.

2.2 Brasile: *pragmatica, didattica e valutazione dell'italiano L2*

Nel quadro del progetto PNRR, la mobilità accademica tra l'Università degli Studi Roma Tre e l'Universidade de São Paulo (USP), Brasile, ha rappresentato uno degli strumenti principali per rafforzare la cooperazione scientifica, didattica e organizzativa tra le due istituzioni e promuovere l'internazionalizzazione dell'italiano in ambito universitario. Le attività hanno coinvolto docenti, personale tecnico-amministrativo e bibliotecario (TAB), dottorandi e studenti, favorendo la realizzazione di percorsi

condivisi di ricerca, formazione e scambio di buone pratiche.

Per quanto riguarda la mobilità docente, Roma Tre ha accolto due professoresse *incoming*, entrambe afferenti al Dipartimento di Lettere Moderne della Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas dell'USP, un professore *outgoing*, afferente al Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere dell'Università Roma Tre.

Il progetto ha inoltre sostenuto la mobilità in uscita presso l'Universidade de São Paulo (USP) di due unità di personale tecnico-amministrativo e bibliotecario (TAB), finalizzata al rafforzamento delle attività di internazionalizzazione, allo scambio di buone pratiche amministrative e organizzative e al supporto dei processi di cooperazione accademica tra i due atenei, contribuendo alla gestione e allo sviluppo delle iniziative previste dal progetto TRANSIT.

Per quanto riguarda la componente studentesca, Roma Tre ha accolto due dottorande dell'USP, impegnate rispettivamente in attività di ricerca e sperimentazioni sull'insegnamento e la valutazione della lingua italiana e nella frequenza di corsi di lingua italiana presso il Centro Linguistico di Ateneo. Parallelamente, due studentesse di Roma Tre, rispettivamente del Dipartimento di Lingue letterature e culture straniere e del Dipartimento di Scienze della formazione, hanno svolto periodi di mobilità presso l'Universidade de São Paulo.

Il progetto TRANSIT ha favorito un intenso dialogo scientifico con la Universidade de São Paulo, le attività svolte hanno riguardato la ricerca congiunta sulla pragmatica interculturale e la didattica dell'italiano L2, il confronto sulle pratiche di valutazione e certificazione linguistica, lo sviluppo di iniziative di teletandem e il consolidamento delle collaborazioni scientifiche tra il *Grupo de Pesquisa em Pragmática* (GPP) dell'USP e il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere di Roma Tre, con prospettive di pubblicazioni e progettualità condivise.

Uno dei contributi più significativi è stato quello della prof.ssa Elisabetta Santoro, dedicato alla valutazione della competenza metapragmatica nell'italiano L2. La riflessione proposta ha messo in discussione una concezione esclusivamente grammaticale della competenza linguistica, sottolineando la necessità di distinguere tra correttezza formale e adeguatezza funzionale e contestuale. La competenza comunicativa di un apprendente non dipende infatti soltanto dalla capacità di produrre frasi grammaticalmente corrette, ma anche dall'abilità di selezionare strategie linguistiche appropriate rispetto al contesto socioculturale e interazionale. La collaborazione con l'Universidade de São Paulo ha inoltre evidenziato il ruolo dell'italiano come lingua di contatto in contesti plurilingui caratterizzati da una lunga tradizione migratoria. Nel caso brasiliano, l'insegnamento dell'italiano si colloca infatti all'interno di una realtà culturale nella quale la presenza storica delle comunità di origine italiana continua a rappresentare un importante fattore di interesse per la lingua e la cultura italiane. Le attività sviluppate nell'ambito di TRANSIT hanno pertanto contribuito non soltanto all'avanzamento della ricerca scientifica, ma anche alla valorizzazione dell'italiano come risorsa culturale e professionale in un contesto internazionale particolarmente

dinamico.

Particolare attenzione è stata dedicata alla competenza pragmatica e metapragmatica, intese rispettivamente come capacità di utilizzare la lingua in modo appropriato e di riflettere criticamente sulle proprie scelte comunicative. Tra gli aspetti analizzati figurano la gestione della cortesia linguistica, l'organizzazione dei turni conversazionali e la comprensione degli impliciti, tutti elementi fondamentali per una comunicazione efficace in contesto interculturale.

Un secondo tema centrale è stato quello dell'impiego dei role-play come strumento di ricerca, didattica e valutazione. Nel seminario condotto da Adriana Mendes Porcellato sono stati illustrati i vantaggi di questa metodologia per l'osservazione delle competenze interazionali degli apprendenti. I role-play consentono infatti di raccogliere dati linguistici autentici in situazioni controllate, rendendo possibile l'analisi di fenomeni quali la gestione della conversazione, la negoziazione dei significati e l'uso delle strategie pragmatiche.

Le attività sviluppate nell'ambito del *Grupo de Pesquisa Pragmática (Inter)Linguística, Cross-Cultural e Intercultural* hanno inoltre evidenziato l'importanza della triangolazione metodologica, basata sull'integrazione di diversi strumenti di raccolta dati, tra cui questionari, *role-play*, protocolli di verbalizzazione (*think aloud protocol*) e analisi di corpora. Questo approccio consente di cogliere la complessità dei fenomeni pragmatici e di confrontare sistematicamente comportamenti linguistici appartenenti a lingue e culture differenti.

La partecipazione del prof. Gian Luigi De Rosa alla *Jornada de Estudos em Pragmática* dell'Universidade de São Paulo ha ulteriormente valorizzato questa prospettiva, mettendo in evidenza il ruolo della comparazione interculturale e plurilingue nello studio degli atti linguistici e delle pratiche comunicative contemporanee. Il progetto ha coinvolto infatti numerose lingue e varietà linguistiche, dall'italiano al cinese, dal portoghese allo spagnolo, fino al tedesco, al russo e al giapponese, confermando il carattere internazionale e multidisciplinare della ricerca sviluppata.

Le esperienze maturate nell'ambito della collaborazione con il Brasile mostrano come la diffusione dell'italiano nel mondo richieda oggi strumenti di analisi e di valutazione capaci di cogliere non soltanto la correttezza linguistica, ma anche la complessità delle dinamiche comunicative e interculturali. In questo senso, gli studi sulla pragmatica e sulla competenza metapragmatica costituiscono uno dei contributi scientifici più innovativi emersi nel progetto.

3. CONCLUSIONI

L'esperienza di Roma Tre nel progetto TRANSIT dimostra come l'internazionalizzazione possa trasformarsi da insieme di iniziative episodiche a componente strutturale della vita universitaria. La mobilità di studenti, docenti e personale amministrativo ha costituito il punto di partenza per la costruzione di reti scientifiche stabili, per la

sperimentazione di nuove metodologie didattiche e per l'avvio di percorsi di ricerca condivisi.

I temi affrontati – dalla linguistica contrastiva tra italiano e cinese alla ricezione della letteratura italiana in Asia, dagli studi archivistici sulla figura di Juan Rodolfo Wilcock alla pragmatica interculturale e alla valutazione dell'italiano L2 – mostrano come la cooperazione internazionale possa generare innovazione scientifica e contribuire alla diffusione degli studi italiani in contesti globali.

Le esperienze sviluppate in Cina, Argentina e Brasile mostrano come contesti geografici, linguistici e culturali profondamente differenti possano convergere nella costruzione di una medesima strategia di internazionalizzazione integrata. In tutti i casi, la mobilità ha rappresentato il punto di partenza per processi più ampi di cooperazione scientifica, innovazione didattica e sviluppo istituzionale. La linguistica contrastiva e la didattica delle lingue in Cina, la valorizzazione degli archivi culturali e della tradizione letteraria italo-argentina, gli studi sulla pragmatica interculturale e sull'italiano L2 in Brasile testimoniano la capacità degli studi italiani di fungere da spazio di dialogo tra discipline, lingue e culture differenti.

Se dovessimo individuare un elemento comune alle diverse esperienze sviluppate nell'ambito del progetto, esso sarebbe la capacità di trasformare la mobilità in uno strumento di costruzione di conoscenza condivisa e di sviluppo istituzionale. In questa prospettiva, TRANSIT rappresenta non soltanto un progetto concluso con successo, ma un modello di collaborazione destinato a produrre effetti duraturi nella ricerca, nella didattica e nelle strategie di internazionalizzazione dell'Ateneo, contribuendo al rafforzamento della presenza degli studi italiani nei contesti accademici internazionali.

EDITH COGNIGNI

L'ITALIANO COME VEICOLO DI SAPERI E
COOPERAZIONE ACCADEMICA:
L'ESPERIENZA DELL'UNIVERSITÀ DI MACERATA
NEL PROGETTO TNE-TRANSIT

Per l'Università di Macerata TRANSIT ha rappresentato l'occasione per consolidare relazioni già esistenti e trasformare collaborazioni spesso affidate a iniziative individuali in percorsi più strutturati di ricerca, didattica e mobilità. Le attività sviluppate con la Universidade Federal do Maranhão e la Pontificia Universidade Católica de São Paulo in Brasile, nonché con Hanoi University in Vietnam hanno infatti consentito di mettere in relazione ambiti disciplinari differenti, dalla filosofia al diritto, dalla traduzione alla didattica delle lingue, favorendo l'incontro tra studiosi appartenenti a tradizioni culturali e accademiche diverse.

L'esperienza dell'Università di Macerata suggerisce come la *Transnational education* possa costituire uno strumento privilegiato non soltanto per la promozione della lingua italiana, ma anche per l'internazionalizzazione degli studi umanistici nel loro complesso. In questa prospettiva, l'italiano non rappresenta esclusivamente un oggetto di insegnamento, bensì una lingua di accesso ai saperi e un veicolo attraverso cui promuovere il dialogo tra discipline, lo scambio di pratiche professionali e la cooperazione tra contesti accademici e culturali differenti. La mobilità internazionale assume pertanto una funzione che va oltre lo scambio individuale, contribuendo alla costruzione di comunità accademiche, alla sperimentazione di nuove pratiche

didattiche e alla nascita di progettualità destinate a proseguire oltre la durata del finanziamento.

Alla luce di queste premesse, il presente contributo intende ricostruire l'esperienza dell'Università di Macerata nell'ambito del progetto TNE-TRANSIT, mettendo in luce alcune delle principali direttrici che ne hanno caratterizzato lo sviluppo. Attraverso l'analisi delle collaborazioni realizzate con le università partner in Brasile e Vietnam, si intende mostrare come la mobilità internazionale abbia favorito la circolazione di saperi e metodologie didattiche e di ricerca, contribuendo a rafforzare la dimensione internazionale degli studi umanistici e a consolidare una rete di relazioni scientifiche e istituzionali destinata a produrre effetti ben oltre la conclusione del progetto.

1. FILOSOFIA, TRADUZIONE E STUDI ITALIANI TRA ITALIA E BRASILE

Una delle principali direttrici sviluppate nell'ambito del progetto ha riguardato la collaborazione con la Universidade Federal do Maranhão (UFMA), con la quale il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Macerata intratteneva già rapporti scientifici consolidati nel campo della filosofia e delle discipline umanistiche. Il progetto TRANSIT ha offerto l'opportunità di rafforzare tali relazioni e di trasformarle in un programma più strutturato di mobilità e scambio accademico, favorendo una riflessione comune sul ruolo delle *humanities* nei processi di internazionalizzazione e sul contributo che la lingua italiana può offrire alla circolazione dei saperi.

Nel febbraio e marzo 2026 l'Ateneo ha accolto due docenti brasiliani provenienti dall'università partner, organizzando due cicli seminariali dal titolo *Filosofie in traduzione: La sfida della traduzione per una società interculturale in Brasile e in Italia* e *La filosofia italiana in Brasile. Temi e percorsi*, tenuti rispettivamente dalla prof.ssa Iris Fatima da Silva Uribe e dal prof. Luis Uribe Miranda. Attraverso questi incontri, studenti e docenti hanno potuto confrontarsi sui processi di ricezione e reinterpretazione della tradizione filosofica italiana nel contesto brasiliano e sul ruolo della traduzione quale pratica di mediazione culturale e di costruzione del dialogo tra sistemi di pensiero differenti.

Le attività dedicate alla traduzione hanno posto al centro il tema della mediazione linguistica e culturale nelle società contemporanee, evidenziando come la traduzione non costituisca soltanto un trasferimento di significati tra lingue diverse, ma un luogo privilegiato di negoziazione delle identità e di incontro tra tradizioni culturali. Parallelamente, gli incontri dedicati alla filosofia italiana hanno offerto l'occasione per riflettere sulla fortuna del pensiero italiano in Brasile e sulla presenza di autori e categorie filosofiche italiane nei percorsi di formazione e ricerca della UFMA, mettendo in evidenza la vitalità del dialogo intellettuale tra i due Paesi.

La collaborazione si è ulteriormente rafforzata grazie alla mobilità in uscita della prof.ssa Carla Canullo, docente di Filosofia teoretica del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Macerata, che nel marzo 2026 ha tenuto presso la UFMA il

ciclo di lezioni *Corpi e menti: la sfida (filosofica) di un legame*. Lo scambio tra i due atenei ha così favorito una riflessione condivisa sui temi della filosofia contemporanea e sulle modalità di insegnamento delle discipline umanistiche in prospettiva internazionale, confermando il valore della mobilità come occasione di ricerca e di innovazione didattica.

Nell'ambito di questa collaborazione, particolarmente significativa è stata inoltre l'esperienza del corso di Filosofia in lingua italiana attivato presso la Universidade Federal do Maranhão. L'iniziativa rappresenta un esempio interessante di utilizzo dell'italiano come lingua di insegnamento e di accesso ai saperi e testimonia una concezione degli studi umanistici fondata sulla circolazione delle idee e sulla possibilità di sviluppare percorsi formativi condivisi. In questo senso, la lingua italiana assume una funzione che va oltre la comunicazione, configurandosi come strumento di trasmissione della tradizione filosofica e di costruzione di una comunità accademica transnazionale.

Proprio a partire da questa esperienza sono emerse nuove prospettive di collaborazione, anche interdisciplinari, tra cui l'ipotesi di sviluppare percorsi didattici innovativi basati sull'intercomprensione tra italiano e portoghese applicata all'insegnamento della filosofia. Tali prospettive confermano come le attività promosse da TRANSIT abbiano contribuito non soltanto a consolidare rapporti già esistenti, ma anche a generare nuove forme di cooperazione destinate a proseguire oltre la durata del progetto.

2. GLI STUDI GIURIDICI E LA COLLABORAZIONE CON LA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

La collaborazione con la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) rappresenta probabilmente uno degli esempi più significativi di apertura interdisciplinare promossi da TRANSIT, per l'ampiezza dei temi affrontati e per il numero di studiosi coinvolti. Questo secondo asse di sviluppo del progetto ha dato vita a un intenso programma di mobilità e di scambi scientifici nell'ambito delle scienze giuridiche di cui è stato protagonista il Dipartimento di Giurisprudenza.

Soprattutto nel periodo aprile-maggio 2026 l'Università di Macerata ha accolto numerosi docenti brasiliani, mentre tre docenti del Dipartimento di Giurisprudenza (Livia Di Cola, Gianluca Contaldi, Pierangelo Buongiorno) hanno svolto attività di insegnamento e ricerca presso l'ateneo brasiliano. La varietà dei temi affrontati testimonia il carattere interdisciplinare della collaborazione e la capacità degli studi italiani di estendersi a settori specialistici del diritto e delle relazioni internazionali.

Le attività hanno interessato il diritto costituzionale, il diritto commerciale, il diritto internazionale, il diritto dell'Unione europea, il diritto processuale civile e l'impatto delle nuove tecnologie sugli ordinamenti giuridici. Tra gli eventi ospitati presso il Dipartimento di Giurisprudenza si segnalano in particolare il seminario *L'impatto della tecnologia sulla democrazia*, tenuto da Juliana Bastos Cardoso, e l'incontro *Ten-*

denze attuali del costituzionalismo latinoamericano, nel quale Marcelo Figueiredo ha proposto una riflessione sulle trasformazioni del costituzionalismo contemporaneo nei Paesi dell'America Latina, in dialogo con esperti dell'ateneo maceratese.

Particolare attenzione è stata dedicata alle implicazioni giuridiche dell'innovazione tecnologica e ai rapporti tra ordinamenti in una prospettiva internazionale. Al contempo, il seminario internazionale *Direito Internacional e Novas Tecnologias*, svoltosi presso la PUC-SP con la partecipazione di Gianluca Contaldi e Livia Di Cola, ha affrontato le sfide poste dalle nuove tecnologie al diritto internazionale. Analogamente, Maria Eugenia Finkelstein (PUC-SP) ha dedicato due incontri ai rapporti tra integrazione economica, sostenibilità e protezione degli investimenti nel quadro delle relazioni tra Unione europea e il Mercosur (*Mercado Común del Sur*), nonché alle forme giuridiche delle *joint ventures* internazionali e al confronto tra modelli europei e sudamericani.

Il rapporto tra diritto e intelligenza artificiale ha costituito un ulteriore ambito di confronto. Nel seminario *Diritto, innovazione tecnologica e vulnerabilità*, organizzato nell'ambito del modulo Jean Monnet AICoIP, Wagner Gundim ha approfondito l'impatto dell'intelligenza artificiale sui processi democratici e sulla competizione elettorale, mentre un successivo incontro dedicato all'uso dell'intelligenza artificiale nel processo civile ha riunito studiosi italiani e brasiliani attorno ai temi della trasparenza algoritmica, della decisione giudiziale e delle trasformazioni della giustizia civile.

La collaborazione ha inoltre affrontato questioni legate alla tutela dei diritti e alla criminalità organizzata. Nell'ambito del corso di Diritto internazionale ed europeo delle migrazioni presso l'Università di Macerata, Márcio Friggi (PUC-SP) ha proposto una riflessione sul contrasto al femminicidio nell'ordinamento brasiliano e sulle trasformazioni della criminalità organizzata nel Brasile contemporaneo, favorendo il confronto con studiosi dell'Università di Macerata. Sul versante del diritto commerciale, Ezio Perin (PUC-SP) ha inoltre affrontato le sfide poste dalle tecnologie dell'informazione alle procedure arbitrali.

La mobilità dei docenti maceratesi presso la PUC-SP ha ulteriormente consolidato tali relazioni. In particolare, Pierangelo Buongiorno ha tenuto un ciclo di lezioni dedicate al diritto senatorio romano, contribuendo alla diffusione della tradizione romanistica italiana nel contesto brasiliano. Nel loro insieme, queste attività hanno favorito il confronto tra differenti tradizioni giuridiche e contribuito a consolidare una rete di relazioni scientifiche destinata a proseguire oltre la conclusione del progetto, confermando il ruolo degli studi giuridici italiani come spazio di dialogo interdisciplinare aperto anche alle sfide poste dall'innovazione tecnologica e dai processi di globalizzazione.

3. FORMARE INSEGNANTI DI ITALIANO NEL MONDO: LA COLLABORAZIONE CON HANOI UNIVERSITY

La collaborazione con Hanoi University ha rappresentato uno dei risultati più significativi del progetto nell'area asiatica. TRANSIT ha infatti consentito di rivitalizzare un accordo di cooperazione già esistente tra i due atenei, che fino a quel momento non aveva ancora dato luogo a flussi strutturati di mobilità docente e studentesca. Grazie al progetto è stato possibile trasformare una relazione istituzionale già avviata in una collaborazione più intensa e continuativa, fondata sullo scambio di competenze, metodologie didattiche e pratiche di formazione.

Nel periodo aprile-maggio 2026 il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Macerata ha accolto tre docenti di Hanoi University, appartenenti rispettivamente agli ambiti dell'italianistica, della lingua inglese e della lingua cinese. La loro permanenza ha offerto l'occasione per un confronto sulle pratiche didattiche, sull'organizzazione dei corsi di lingua e sulle prospettive di internazionalizzazione della formazione linguistica di studenti e futuri docenti nel settore dell'italiano e di altre lingue straniere offerte dall'ateneo vietnamita.

Le mobilità hanno inoltre favorito momenti di confronto informale e di osservazione reciproca delle attività didattiche, contribuendo alla conoscenza dei rispettivi sistemi universitari e alla condivisione di problematiche e sfide comuni nell'ambito della formazione linguistica.

Nell'ambito delle mobilità in entrata è stato organizzato il ciclo di seminari *Insegnare le lingue nell'era globale. Approcci e sfide in contesti internazionali*, rivolto a studenti, dottorandi e docenti del Dipartimento di Studi Umanistici. Gli incontri hanno visto la partecipazione di studenti dei corsi di Lingue straniere, Mediazione linguistica e del Master di I livello in "Didattica dell'italiano L2/LS in prospettiva interculturale" (Master ITALINT), favorendo il dialogo tra percorsi formativi differenti e creando occasioni di confronto con una realtà accademica geograficamente e culturalmente distante.

I seminari hanno affrontato temi legati alla diffusione dell'italiano in Vietnam, alle caratteristiche dell'apprendimento linguistico in contesti asiatici e al ruolo delle competenze digitali nella didattica delle lingue e nella formazione degli insegnanti. Il confronto tra esperienze maturate in contesti linguistici e culturali differenti ha consentito di riflettere sulle trasformazioni della didattica delle lingue e sulle competenze richieste ai docenti chiamati a operare in ambienti sempre più internazionali e plurilingui. Al tempo stesso, gli incontri hanno permesso agli studenti di conoscere più da vicino le caratteristiche del sistema universitario vietnamita e le prospettive professionali legate all'insegnamento dell'italiano in Asia.

Particolarmente significativa è stata inoltre l'esperienza di tirocinio svolta tra marzo e maggio 2026 da uno studente del Master ITALINT presso Hanoi University. Inserito nelle attività di insegnamento dell'italiano LS, il tirocinio ha consentito di

integrare la formazione teorica acquisita nel Master con l'osservazione diretta delle pratiche didattiche e con la sperimentazione in un contesto caratterizzato da una notevole distanza linguistica e culturale rispetto a quello europeo. L'esperienza ha offerto l'opportunità di confrontarsi con bisogni formativi specifici, con differenti modalità di gestione della classe e con strategie didattiche adattate a studenti vietnamiti, favorendo una riflessione sul ruolo dell'insegnante di italiano in contesti internazionali.

Nel suo complesso, la collaborazione con Hanoi University mostra come la mobilità internazionale possa diventare uno strumento di formazione professionale e di sviluppo di competenze interculturali, contribuendo alla preparazione dei futuri insegnanti di lingue – in particolare dell'italiano come lingua straniera – e al rafforzamento di reti di cooperazione accademica preesistenti. Non a caso, le relazioni sviluppate nell'ambito di TRANSIT hanno posto le basi per nuove forme di collaborazione e per il consolidamento degli scambi tra i due atenei anche negli anni successivi.

4. OLTRE TRANSIT: CONTINUITÀ E NUOVE PROSPETTIVE

L'esperienza dell'Università di Macerata nel progetto TNE-TRANSIT mostra come la *Transnational education* possa rappresentare uno strumento privilegiato per l'internazionalizzazione degli studi umanistici e giuridici e per la costruzione di reti di cooperazione accademica capaci di integrare ricerca, didattica e mobilità. Le attività sviluppate con i partner brasiliani e vietnamiti hanno infatti favorito l'incontro tra ambiti disciplinari differenti – dalla filosofia al diritto, dalla traduzione alla didattica delle lingue – mostrando come la lingua italiana possa fungere da veicolo di conoscenze, pratiche professionali e dialogo interculturale.

Il corso di Filosofia in lingua italiana presso la Universidade Federal do Maranhão, le collaborazioni sviluppate con la Pontificia Universidade Católica de São Paulo e il tirocinio del Master ITALINT presso Hanoi University rappresentano tre esempi emblematici di come la lingua italiana possa fungere da veicolo di discipline, pratiche professionali e processi di formazione condivisi. In tutti e tre i casi, la mobilità si è tradotta in occasioni di ricerca, innovazione didattica e progettazione congiunta, contribuendo a rafforzare la presenza degli studi umanistici italiani in contesti caratterizzati da crescente pluralità linguistica e culturale.

In sintesi, il progetto TRANSIT ha svolto una funzione di catalizzatore, favorendo il passaggio da collaborazioni episodiche a relazioni più strutturate e contribuendo alla formazione di una comunità internazionale di studiosi accomunati dall'interesse per la ricerca e la formazione in ambito umanistico e giuridico. L'esperienza dell'Università di Macerata suggerisce così come la mobilità internazionale, quando si integra con la ricerca e con la progettazione didattica, possa trasformarsi in uno strumento di innovazione e di sviluppo istituzionale, capace di generare nuove opportunità di

cooperazione scientifica e formativa e di produrre effetti destinati a proseguire ben oltre la conclusione del finanziamento.



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
DIPARTIMENTO

ATENEIO INTERNAZIONALE
Università per Stranieri di Siena

Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – Missione 4 – Componente 1 “Potenziamento dell’offerta dei servizi all’istruzione: dagli asili nido all’università” – Investimento 3.4 “Didattica e competenze universitarie avanzate”, Sotto-investimento T4 “Iniziative Transnazionali in materia di istruzione”, finanziato dall’Unione europea – NextGenerationEU

EVENTO FINALE PROGETTO TNE-TRANSIT

UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA,
PIAZZA CARLO ROSSELLI N. 27-28 (SIENA)
14-15 MAGGIO 2026– AULA 10 SIMONE WEIL

Ore 14.30: accoglienza partecipanti

Ore 15.00 – 15.30

Introduzione: Il ruolo delle reti Transnazionali / TNE tra mobilità e ricerca: gli esiti del progetto TNE-TRANSIT

Carla Bagna, Università per Stranieri di Siena (Istituzione Capofila), responsabile scientifica Progetto TNE-TRANSIT Elisabetta Bonvino, Università di Roma TRE, Prorettrice alla Didattica

Edith Cognigni, Università di Macerata, responsabile scientifica dell’Università di Macerata

Contributi a distanza di Antonietta Marra, responsabile scientifica dell’Università di Cagliari e di Giovanna Scocozza, responsabile scientifica dell’Università per Stranieri di Perugia

Focus America Latina

Ore 15.30 – 17.00

The Current Status of the Italian Language in Rio Grande do Sul: Focus on the Talian Dialect

Cristina Perna, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Brasile

Report su missione presso la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Brasile
Christian Satto, Università per Stranieri di Siena

La traduzione letteraria come mediazione linguistica e culturale tra Italia e Brasile
Andrea Santurbano, Universidade Federal de Santa Catarina – Brasile

Costruire spazi di dialogo interculturale nella formazione dei docenti di italiano in Brasile
Paula Garcia de Freitas, Universidade de São Paulo – Brasile

Florianópolis: a ilha da magia
Jonathan Simonetti, Università per Stranieri di Siena

Ore 17.00 – 17.30 Coffee Break (Spazio per la convivialità, ex aula 9) Ore 17.30 – 19.00

Pratiche di tirocinio e formazione dei docenti in Argentina: una riflessione in prospettiva di mobilità internazionale
Silvina Maria Voltarel, Universidad Nacional de Córdoba – Argentina

L'esperienza del corso di Filosofia in lingua italiana presso la Universidade Federal do Maranhão – UFMA (Brasile)
Carla Canullo, Università di Macerata, Íris Fátima da Silva Uribe e Luis Hernan Uribe Miranda Universidade Federal do Maranhão – Brasile (online)

Il Progetto Passeurs&Passaggi per l'America Latina
Alejandro Patat, Università per Stranieri di Siena

Buone pratiche e temi trattati durante il progetto
Elisabetta Bonvino, Università di Roma Tre Collegamenti e testimonianze

15 maggio (orario 9.00 - 14.00) – Aula 10 Simone Weil Focus America Latina

Ore 9.00 – 10.00

L'insegnamento della lingua italiana in Colombia a livello universitario: sfide e opportunità
Sergio Cuadros Hernández, Universidad Nacional de Colombia – Colombia

Descrivere l'italiano per insegnarlo in Brasile: dalla ricerca orientata ai dati alle prospettive di collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena
Graziele Altino Frangiotti, Universidade Federal de Santa Catarina – Brasile

Possibilità di collaborazione con la Universidad del Salvador – Argentina
Gisela Vommaro, Universidad del Salvador – Argentina

Focus Oriente

Ore 10.00 – 11.00

Tra Cina e Italia: mobilità, pratiche didattiche e sviluppo professionale del Progetto TNE-TRANSIT
Yang Ni e Letizia Vallini, Nankai University – Cina (online)

Scambi tra l'Università per Stranieri di Siena e le università partner cinesi tra didattica e prospettive di ricerca
Anna Di Toro, Andrea Scibetta, Università per Stranieri di Siena

Lungo la via della seta con la lingua italiana: lessico, produzione orale e riflessione metacognitiva nelle classi di apprendenti sinofoni
Andreina Sgaglione, Università per Stranieri di Siena

Lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento dell'italiano nei parlanti di una L1 molto distante dalla L2
Antonio Quagliari, Università per Stranieri di Siena

Ore 11.00 – 11.30: Coffee Break (Spazio per la convivialità, ex aula 9) Ore 11.30 – 12.30

Visibilità e invisibilità cinese nel paesaggio linguistico di Hanoi e Ho Chi Minh City (Vietnam)
Sabrina Ardizzoni, Università per Stranieri di Siena

Rafforzamento degli scambi accademici internazionali negli studi umanistici e negli studi coreani per la didattica e la ricerca congiunta

Imsuk Jung, Università per Stranieri di Siena

Ore 12.30 – 13.15

Considerazioni conclusive, a cura del partenariato

Ore 13.15 – 14.30: Light Lunch e saluti finali (Spazio per la convivialità, ex aula 9)

Responsabile scientifica, prof.ssa Carla Bagna (bagna@unistrasi.it)

Per informazioni: dott.ssa Elisabetta Carli (relazioni.internazionali@unistrasi.it)

INDICE

CARLA BAGNA - ELISABETTA BONVINO - EDITH COGNIGNI - ANTONIETTA MARRA - GIOVANNA SCOCOZZA, <i>Introduzione</i>	1
---	---

PARTE A - RICERCHE TRA ITALIA E AMERICA LATINA

ALEJANDRO PATAT, <i>Cos'è un Passeur?</i>	5
ANDREA SANTURBANO, <i>La traduzione letteraria come mediazione linguistica e culturale tra italia e brasil</i>	13
ÍRIS FÁTIMA DA SILVA URIBE - LUIS URIBE MIRANDA, <i>L'impatto della cultura italiana e della filosofia della traduzione a São Luís do Maranhão</i>	21
CRISTINA PERNA, <i>The Current Status of the Italian Language in Rio Grande do Sul: Focus on Talian</i>	33

PARTE B - ESPERIENZE E RICERCHE LEGATE ALL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO

GRAZIELE ALTINO FRANGIOTTI, <i>Verso un'agenda data driven nell'insegnamento dell'italiano in Brasile</i>	43
MARIA EMILIA PANDOLFI - ANA IRAZÁBAL - NATALIA PROFITTI - GISELA VOMMARO, <i>Percezioni della fluidità orale nei contesti di apprendimento delle lingue straniere</i>	53
ANDREINA SGAGLIONE, <i>Gli apprendenti sinofoni e l'italiano LS: prospettive di analisi linguistica e didattica</i>	61
ANTONIO QUAGLIERI, <i>Lo sviluppo dell'autonomia negli apprendenti di madrelingua cinese e giapponese. Problematiche e possibilità</i>	71
YANG NI - LETIZIA VALLINI, <i>L'italiano nel panorama cinese: didattica, ricerca, associazionismo e sfide future</i>	79
SERGIO CUADROS HERNÁNDEZ, <i>Language attitudes in Bolzano: use of the Matched Guise Technique</i>	93

PARTE C - IL PROGETTO TRANSIT TRA AZIONI REALIZZATE E
PROSPETTIVE FUTURE

- ELISABETTA BONVINO, *Internazionalizzazione integrata e studi italiani nel
progetto TRANSIT a Roma Tre* 103
- EDITH COGNIGNI, *L'italiano come veicolo di saperi e cooperazione
accademica: l'esperienza dell'Università di Macerata nel progetto TNE-TR
ANSIT* 113