



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DOTTORATO DI RICERCA IN
CULTURE LETTERARIE E FILOLOGICHE

Ciclo 36

Settore Concorsuale: 10/G1 - GLOTTOLOGIA E LINGUISTICA

Settore Scientifico Disciplinare: L-LIN/02 - DIDATTICA DELLE LINGUE MODERNE

INSEGNARE L'ITALIANO L2 PER FINI DI STUDIO: UNA PROPOSTA DI
LETTURE GRADUATE PER GLI STUDENTI CINESI

Presentata da: *Yedi Yu*

Coordinatore Dottorato

Marco Antonio Bazzocchi

Supervisore

Yahis Martari

Co-supervisore

Nicola Grandi

Esame finale anno 2024

Abstract

Dati i problemi di comprensione linguistica riscontrati dagli studenti cinesi nel contesto accademico e la crescente necessità della didattica dell'italiano L2 per fini di studio, il presente lavoro ha come obiettivo finale la creazione di letture graduate, proposte come materiali didattici comprensibili e mirati agli studenti cinesi di italiano L2, in modo da agevolare il loro approccio ai testi impegnativi richiesti per gli studi artistico-professionali.

In particolare, nei primi due capitoli si discute il ruolo significativo della distanza linguistica tra italiano e cinese nell'acquisizione della L2 da parte degli studenti cinesi e nello sviluppo della loro abilità di lettura in L2. In seguito, per capire come debba essere un input ideale per l'acquisizione linguistica a fini di studio, vengono esaminati vari approcci glottodidattici basati sull'input, e si osservano i tratti delle varietà di italiano presenti nel contesto accademico. Il lavoro procede poi con un'analisi delle specifiche caratteristiche linguistiche riscontrate in manuali universitari di storia dell'arte, utilizzando sia un approccio quantitativo che qualitativo, con l'obiettivo di avere un "panorama" delle complessità linguistiche che uno studente L2 deve affrontare nello studio. Successivamente, verrà presentata una sperimentazione di riscrittura con due gruppi, i quali sono stati sottoposti rispettivamente al testo originale e a quello riscritto secondo i criteri formulati dallo studio teorico sul confronto tipologico. I risultati ottenuti confermano sia le interferenze del cinese nella lettura in italiano, sia l'efficacia degli approcci linguistici individuati nel facilitare la comprensibilità del testo per gli studenti cinesi di livello A2-B1. Di conseguenza, viene proposto un percorso di letture graduate per gli studenti cinesi di belle arti; oltre a essere comprensibili, le letture mirano anche all'acquisizione delle varietà di italiano necessarie per lo studio accademico-professionale. L'ultima parte del lavoro è dedicata alle riflessioni teoriche e didattiche sviluppate nel corso della ricerca.

Indice

Introduzione	4
1. La distanza linguistica in prospettiva tipologica	8
1.1 La variazione a livello morfologico	8
1.2 La variazione a livello sintattico	11
1.2.1 La definitezza dei nomi in relazione alla posizione sintattica.....	13
1.2.2 Il grado informativo dei nomi in relazione alla posizione sintattica	15
1.3 La variazione nella costruzione delle frasi e del discorso: soggetto e topic in italiano e cinese	17
1.3.1 <i>Topic</i> come informazioni già note.....	20
1.3.2 <i>Topic</i> come informazioni nuove.....	21
1.3.3 <i>Topic</i> come possessore e tutto.....	23
1.3.4 <i>Topic</i> come cornice temporale e spaziale.....	24
1.3.5 <i>Topic</i> come frasi subordinate	26
1.3.6 <i>Topic</i> come mezzo coesivo	28
2. Sviluppo dell'abilità di lettura in L2	31
2.1 Lettura in L1 e in L2	32
2.1.1 Processi di lettura	32
2.1.2 Processi universali e specifici nella lettura in lingue diverse come L1	33
2.1.3 Caratteristiche della lettura in L2.....	33
2.2 Il ruolo della L1 nella lettura in L2: fenomeni di transfer	36
2.2.1 Teorie e ricerche empiriche precedenti	36
2.2.2 Ipotesi su fenomeni di interferenza della L1 nell'elaborazione di livello inferiore in L2	37
2.3 Leggere in cinese e in italiano come L1	39
2.3.1 <i>Literacy</i> in cinese e in italiano.....	39
2.3.2 Le sotto-abilità di lettura in cinese e in italiano: un confronto delle variazioni nel processing.....	40
2.4 Il ruolo delle conoscenze linguistiche nella lettura in italiano come L2	45
2.5 Leggere per lo studio universitario	47
2.5.1 Lettura accademica nel contesto L2/LS	47
2.5.2 Lettura accademica in italiano L2	49
3. L'input per l'acquisizione di L2	51
3.1 Approcci glottodidattici a testi "difficili"	51
3.1.1 L'input comprensibile e la sua applicazione glottodidattica.....	51
3.1.2 L'input semplificato	53
3.1.3 L'input elaborato	53
3.1.4 L'input rielaborato.....	54
3.1.5 L'input ideale per l'acquisizione dell'italiano L2	54
3.2 L'acquisizione dell'italiano accademico come L2	56
3.2.1 Ricerche precedenti	56
3.2.2 L'importanza dell'acquisizione dell'italiano accademico per gli studenti L2 nella lettura	56
3.3 Italiano per lo studio accademico: una varietà nell'input L2	57
3.3.1 Registro	58
3.3.2 Lessico.....	58
3.3.3 Morfosintassi.....	61
3.3.4 Sintassi	63
3.3.5 Testualità.....	65
3.4 Misurare la complessità del testo per prevedere le difficoltà	67
3.4.1 Leggibilità e comprensibilità.....	67

3.4.2	Misurazione automatica della difficoltà del testo in italiano	68
4.	Case study sulle complessità di libri d'arte per gli studenti cinesi.....	70
4.1	<i>Le complessità di libri universitari di storia dell'arte.....</i>	71
4.1.1	Lessico specialistico.....	71
4.1.2	Morfologia verbale.....	74
4.1.3	Sintassi, testualità ed elementi extralinguistici	78
4.2	<i>Problemi di comprensione osservati in aula: una prospettiva tipologica</i>	85
5.	Case study sulla comprensibilità tra il testo originale e la sua riscrittura: una prova sperimentale	91
5.1	<i>La riscrittura proposta</i>	91
5.2	<i>Presentazione del campione.....</i>	94
5.3	<i>Placement test.....</i>	94
5.4	<i>Descrizione dei passi scelti.....</i>	94
5.5	<i>Metodo di ricerca.....</i>	95
5.6	<i>Risultati delle prove.....</i>	96
5.7	<i>Commento ai risultati della sperimentazione.....</i>	98
5.7.1	Errori indipendenti dalla riscrittura	98
5.7.2	Errori emersi dal confronto tra i passi originali e quelli riscritti.....	104
5.7.3	Errori relativi alle conoscenze culturali ed enciclopediche.....	113
5.8	<i>Discussione e reimpostazione dei criteri di riscrittura.....</i>	113
5.9	<i>Proposta di letture graduate per la didattica dell'italiano L2 agli studenti cinesi di belle arti.....</i>	116
6.	Implicazioni teoriche e didattiche	121
6.1	<i>Implicazioni teoriche: il ruolo della tipologia linguistica negli studi sulla lettura in L2</i>	121
6.2	<i>Implicazioni didattiche per l'insegnamento dell'italiano L2 a fini di studio.....</i>	122
6.2.1	La valutazione di materiali didattici.....	122
6.2.2	L'integrazione delle tecnologie nella didattica e nella sua progettazione.....	123
6.2.3	Lo sviluppo della competenza grammaticale in L2: un approccio del <i>consciousness-raising</i>	124
	Conclusione.....	126
	Riferimenti bibliografici	129
	Ringraziamenti	148
	Appendice I.....	149
	Appendice II.....	150
	Abbreviazioni.....	152
	Indice delle tabelle.....	153
	Indice delle figure.....	153

Introduzione

Grazie ai programmi Marco Polo e Turandot, avviati rispettivamente nel 2005 e nel 2009, con l'obiettivo di promuovere scambi scientifici e culturali fra Italia e Cina, si è assistito a un costante aumento nel numero degli studenti cinesi presenti negli atenei italiani. Infatti, secondo le statistiche sulla mobilità internazionale degli studenti a livello terziario, l'Italia si posiziona al terzo posto fra i paesi dell'UE come meta di studio per gli studenti provenienti dalla Repubblica popolare cinese¹.

Inoltre, secondo i dati più recenti sull'istruzione superiore per l'anno accademico 2022/23, gli studenti cinesi iscritti alle università italiane hanno raggiunto il numero di 8.093, rappresentando la terza comunità più numerosa di studenti stranieri, dopo quella romena e iraniana. Per quanto riguarda gli studenti stranieri iscritti agli AFAM (Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica), la comunità cinese rappresenta la popolazione studentesca più grande, con 7.399 iscrizioni².

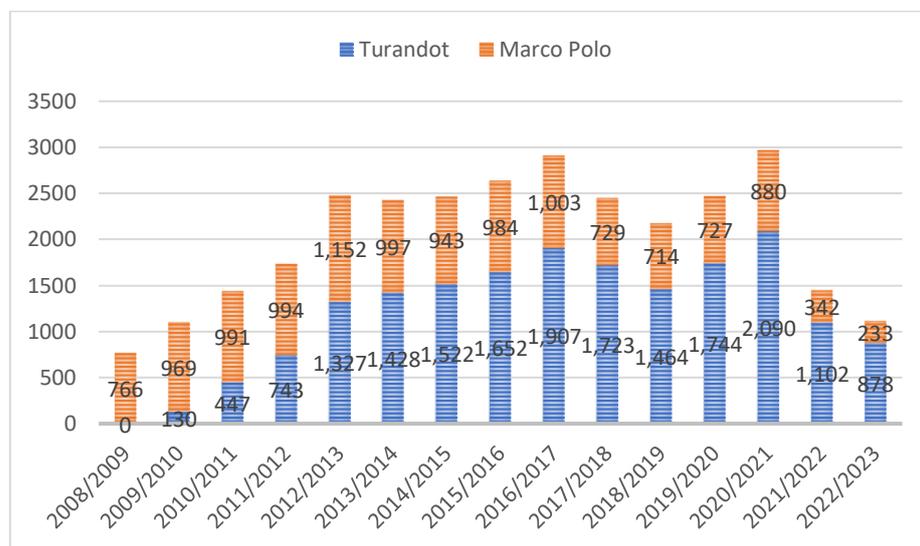


Figura 1 L'andamento numerico delle preiscrizioni degli studenti cinesi ai programmi Marco Polo e Turandot negli ultimi 15 anni³

¹ Si veda il sito UNESCO, *Global Flow of Tertiary-Level Students*, <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>.

² Fonte: USTAT, <https://dati-ustat.mur.gov.it/dataset/iscritti>.

³ Fonte: il rapporto Uni-Italia, 2022, p. 5.

Se analizziamo dettagliatamente l'andamento numerico delle preiscrizioni degli studenti cinesi ai due programmi negli ultimi 15 anni, possiamo notare che il numero degli studenti cinesi afferenti ai due programmi ha raggiunto il picco storico nell'anno accademico 2020/21, con 2.970 preiscrizioni. Inoltre, il numero degli studenti cinesi che hanno partecipato al progetto Turandot ha generalmente mostrato una crescita continua fino al 2021, ad eccezione degli anni accademici che vanno dal 2017 al 2019. In più, nel corso dell'ultimo decennio, gli studenti partecipanti al progetto Turandot hanno costantemente registrato un numero superiore rispetto a quelli preiscritti alle università tramite il progetto Marco Polo.

I due programmi hanno senza dubbio agevolato il flusso di studenti cinesi in Italia, in quanto consentono la richiesta del visto di studio anche se gli studenti non hanno alcuna conoscenza della lingua italiana prima dell'arrivo (Uni-Italia, 2022: 4). Nonostante i programmi prevedano un percorso successivo di formazione linguistica della durata di 10-11 mesi, la barriera linguistica non si supera completamente nel corso di un anno di soggiorno. In effetti, la formazione linguistica degli studenti cinesi è da sempre al centro della discussione sulla didattica dell'italiano L2 per stranieri, a causa dell'enorme distanza linguistica tra italiano e cinese, oltre ad altri fattori idiosincratici degli studenti cinesi, come quelli culturali. Come riportato nel rapporto sui programmi Marco Polo e Turandot,

[...], dopo 15 anni di esperienza, prevale la convinzione che i problemi di inserimento degli studenti siano da addebitarsi maggiormente alle difficoltà di comprensione linguistica che non alle loro capacità individuali. Si è quindi confermata la necessità di elevare il loro grado di formazione linguistica, così da agevolarne anche l'integrazione culturale e sociale (Uni-Italia, 2022: 12).

Per potenziare la competenza linguistica degli studenti cinesi, oltre ai CLA (Centro linguistico di Ateneo) di diverse università, anche gli istituti AFAM stanno promuovendo iniziative di formazione linguistica, considerando la crescente presenza di questa tipologia di studenti. Questi corsi hanno l'obiettivo non solo di aiutare gli apprendenti a raggiungere il livello B2 previsto dal QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue) ma anche di sviluppare le loro competenze linguistiche specialistiche nelle discipline di studio.

Dati i problemi di comprensione linguistica riscontrati dagli studenti cinesi nel contesto accademico e la crescente necessità della didattica dell'italiano L2 per fini di studio, il presente lavoro propone le seguenti due domande di ricerca:

1. Perché i manuali universitari risultano difficili per gli studenti cinesi di italiano L2?
2. Come la didattica può contribuire allo sviluppo dell'abilità di lettura in L2 in un contesto accademico specifico, come quello artistico?

Per rispondere alle due domande, si intende analizzare vari fattori relativi alla lettura in L2 e discutere diversi approcci didattici basati sull'input per l'insegnamento della L2, oltre a presentare due casi di studio specifici. La tesi, dunque, è strutturata come segue.

Il primo capitolo discute la distanza linguistica tra italiano e cinese da una prospettiva tipologica, ponendo un particolare accento sulla questione della prominenza del soggetto o del *topic* nelle due lingue, con l'obiettivo di far luce sugli aspetti convergenti e divergenti tra italiano e cinese. Questo studio ci consentirà, da un lato, di formulare ipotesi teoriche sulle possibili interferenze della L1 nella lettura in italiano da parte degli studenti cinesi e, dall'altro, di individuare approcci linguistici utili per la riscrittura di un testo ad alta comprensibilità per questa tipologia di studenti.

Il secondo capitolo è dedicato al tema dello sviluppo dell'abilità di lettura in L2 degli apprendenti adulti, con un confronto specifico delle sotto-abilità richieste dalla lettura in cinese e in italiano, al fine di capire come la variazione interlinguistica possa influire sullo sviluppo dell'abilità di lettura in una seconda lingua attraverso processi cognitivi come fattore intermedio. Oltre al ruolo della L1, si aggiunge un'altra componente cruciale alla discussione sulla lettura in L2, ossia le conoscenze linguistiche necessarie per la lettura in italiano. Infine, viene sottolineata la necessità di sviluppare ulteriormente la competenza nella lettura accademica degli apprendenti L2.

Il terzo capitolo si concentra sulla definizione dell'input ideale per l'acquisizione dell'italiano L2 nel contesto accademico. Per giungere a una risposta coerente con l'obiettivo del lavoro, verranno affrontati vari argomenti sia di carattere didattico sia linguistico, tra cui uno studio sui diversi tipi di input ideale individuati nella letteratura e un'analisi dei tratti linguistici presenti trasversalmente nei testi accademici da acquisire. Di seguito, si accenna brevemente ai metodi quantitativi e qualitativi per valutare la difficoltà del testo, come primo passo alla riscrittura mirata alla creazione di input comprensibili.

Il quarto capitolo prevede un'analisi delle complessità di manuali universitari d'arte, condotta attraverso l'uso di due corpora, composti rispettivamente da testi di natura espositiva e argomentativa, con l'obiettivo di avere un "panorama" del lessico e della morfologia verbale presenti nei testi presi in esame. Successivamente, il lavoro procede con un'analisi più approfondita, esaminando la sintassi e altri elementi testuali in base alle due caratteristiche del testo: leggibilità e comprensibilità. Infine, grazie alle osservazioni fatte in classe presso l'Accademia di belle arti di Bologna, verranno riportati ostacoli specifici riscontrati dagli studenti cinesi nelle attività didattiche, i quali possono essere attribuiti alla distanza linguistica tra italiano e cinese.

Il quinto capitolo presenta i criteri di riscrittura formulati per rendere il testo più comprensibile agli studenti cinesi e descrive lo svolgimento della sperimentazione, ideata sia per verificare le ipotesi sulle difficoltà di lettura in italiano dovute alle interferenze del cinese, sia per valutare l'efficacia

della riscrittura. Attraverso il confronto delle performance di due gruppi e l'analisi dei fenomeni di incomprensione e di comprensione errata riscontrati nell'esperimento, verranno ridefiniti i criteri di riscrittura per i livelli A2-B1, precedentemente stabiliti all'inizio del progetto. Basandosi su questi risultati, l'ultima parte propone un percorso di letture graduate in italiano destinato agli studenti cinesi di belle arti.

Il sesto capitolo sintetizza le implicazioni a livello teorico e didattico emerse durante il percorso di ricerca, offrendo spunti utili per futuri studi e lavori pratici.

1. La distanza linguistica in prospettiva tipologica

È noto che le lingue differiscono ampiamente nella struttura lessicale, morfosintattica, fonologica e nella scrittura, ma condividono al contempo determinate somiglianze sistematiche. Per spiegare tali fenomeni, di solito si adottano due approcci: l'approccio genealogico e quello tipologico.

Dall'idea che le affinità interlinguistiche abbiano un'origine geneticamente comune, si è sviluppata la classificazione genealogica adottata dalla linguistica storica (Ruhlen, 1991: 4), secondo la quale la distanza linguistica si basa sul grado di parentela tra le lingue. In altre parole, una parentela genetica più vicina è indicata da una distanza linguistica inferiore. In questi termini, l'italiano è una lingua indoeuropea mentre il cinese fa parte della famiglia sinotibetana; ciò significa che le due lingue in questione sono raggruppate in categorie distanti.

All'opposto dell'approccio genealogico, nella tipologia linguistica “viene portata avanti l'idea di una classificazione delle lingue fondata sulle loro caratteristiche strutturali, e indipendente dai rapporti di affiliazione genetica” (Cristofaro & Ramat, 1999: 16); questa classificazione strutturale ci permette di “studiare le occorrenze sistematiche di specifiche affinità (o divergenze) strutturali tra le lingue” (Grandi, 2015: 18).

Adottando quest'ultima prospettiva, in questo capitolo si è voluto fare luce sugli aspetti convergenti e divergenti tra italiano e cinese a livello morfologico e sintattico, con un particolare accento sulla questione della prominenza del soggetto o del *topic* nelle due lingue. Questo studio ci consentirà, da un lato, di formulare ipotesi teoriche sulle possibili interferenze della L1 nella lettura in italiano da parte degli studenti cinesi e, dall'altro, di individuare gli approcci linguistici utili per la riscrittura di un testo ad alta comprensibilità, come vedremo dettagliatamente nel Capitolo 5.

1.1 La variazione a livello morfologico

In primo luogo, le lingue possono variare a seconda dell'indice di fusione e di sintesi in termini di struttura morfologica. Basandosi su questi due parametri, si nota una tendenza verso le lingue

polisintetiche e fusive per l'italiano, mentre il cinese è ascritto fra le lingue isolanti e agglutinanti (Martari, 2017: 56). Per spiegare meglio questa distanza tipologica, osserviamo la seguente frase:

我有辆新车。

wǒ yǒu liàng xīn chē

io avere CLA nuovo macchina

Ho una macchina nuova.

Si nota, innanzitutto, una delle caratteristiche più rilevanti dell'italiano rispetto al cinese in termini di fusione, ossia l'accumulo di più significati all'interno di una parola: la desinenza *-a* di "nuova" in italiano indica sia il genere femminile sia il numero singolare. Viceversa, in cinese, l'equivalente dell'elemento "nuova", "新" (*xīn*), ha solo un'indicazione semantica e non trasmette informazioni grammaticali come genere e numero.

Questa differenza risulta ancora più evidente se consideriamo l'elemento "ho", che rappresenta la forma della prima persona singolare e il presente indicativo del verbo "avere". Tuttavia, in cinese, tale elemento corrisponde a due morfemi: "我" (*wǒ*, io) e "有" (*yǒu*, avere). Si osserva, perciò, un rapporto di 1:1 tra morfema e significato. Inoltre, questi due morfemi sono considerati come due unità lessicali indipendenti e autonome in cinese, mostrando quindi un basso grado di sintesi presente in questa lingua.

Dunque, la natura fusiva dell'italiano si manifesta sia nella tendenza dei morfemi a confondere i propri confini all'interno della struttura delle parole, sia nella convergenza di più significati in una sola parola. Viceversa, in cinese, i confini tra i morfemi all'interno di una parola sono ben chiari e il messaggio semantico è tendenzialmente isolato in ogni singolo morfema, che spesso, seppur non sempre, corrisponde a un'unità lessicale autonoma grazie alla sua natura isolante⁴.

La coniugazione irregolare del verbo "avere" rappresenta un altro tratto importante dell'italiano rispetto al cinese, ossia il rapporto non biunivoco tra forma e significato. In cinese, invece, i morfemi corrispondono normalmente a una sola unità di significato e hanno sempre un'unica forma. In effetti, a differenza dell'italiano, il cinese tende a "mantenere una corrispondenza biunivoca tra struttura morfematica / lessicale e indicazione semantica" (Martari, 2017: 56).

⁴ Nonostante una forte corrispondenza tra ogni carattere e il concetto di sillaba e quello di morfema, esistono parole composte di morfemi plurisillabici, in cui i singoli morfemi non hanno un significato autonomo, come ad esempio la parola "玻璃" (*bōli*, vetro) (Arcodia & Basciano, 2016: 126).

Rispetto alla ricchezza della morfologia italiana, il cinese mostra un fenomeno di conversione più esteso, in cui la transcategorizzazione delle parole può avvenire senza alcuna modifica morfologica. Si consideri la parola “花” (*huā*), che senza contesto può essere interpretata sia come nome “fiore” che come verbo “spendere”; sarà poi la sua posizione sintattica a rivelarne il significato.

Inoltre, a differenza dell’italiano, in cui la nominalizzazione avviene attraverso l’aggiunta di suffissi, il cinese spesso ricorre alla conversione. Basti pensare solo ad alcuni esempi, “介绍” (*jièshào*, presentare / presentazione), “学习” (*xuéxí*, studiare / studio), “普查” (*pǔchá*, censire / censimento). Ciò evidenzia anche un altro tratto della lingua cinese, ossia la presenza di una morfologia derivazionale limitata. Di conseguenza, il cinese ricorre al meccanismo di composizione per la formazione delle parole, diversamente dalla preferenza per la derivazione dell’italiano. Si pensi all’esempio della parola derivata “libreria” in italiano e della parola composta “书店” (书, *shū*, libro; 店, *diàn*, negozio) in cinese.

L’ultimo aspetto della variazione interlinguistica a livello morfologico riguarda l’assenza della morfologia flessiva in cinese; tale lingua, infatti, si affida al lessico e/o ai morfemi funzionali per trasmettere le informazioni di tempo (1), aspetto (2) e modo (3), che in italiano invece sono spesso codificate nelle forme finite del verbo, per esempio:

1. 我昨天到的北京。
wǒ zuótiān dào de běijīng
io **ieri** arrivare DE Beijing
Sono arrivata a Pechino ieri.

2. 他到了北京。
tā dào le běijīng
lui arrivare **PFV** Beijing
È arrivato a Pechino.

3. 他会来北京吗?
tā huì lái běijīng ma
lui **MOD** venire Beijing INT
Verrà a Pechino?

1.2 La variazione a livello sintattico

Rispetto alla rilevante differenza sul piano morfologico, la divergenza sintattica fra italiano e cinese, dal punto di vista tipologico, non è così distinta (Martari, 2017: 60). Per avviare una disamina sulle due lingue, partiamo dai due parametri basilari che determinano l'ordine dei costituenti nella frase non-marcata: l'alternanza della posizione di soggetto (S), verbo (V) e oggetto (O), nonché la relazione posizionale tra testa e modificatori.

Secondo il primo parametro, entrambe le due lingue in questione prendono la disposizione SVO come ordine canonico, ad esempio:

4. 猫捉老鼠。
māo zhuō lǎoshǔ
gatto inseguire topo
Il gatto insegue il topo.

Tuttavia, se prendiamo in considerazione il secondo parametro, ossia la relazione posizionale tra testa e modificatori, in cinese si osserva una propensione alla categoria OV, in cui i modificatori precedono la testa, seguendo un ordine opposto a quello di norma adottato dalle lingue di tipo VO. Dunque, osserveremo ora i tratti tipici delle lingue OV presenti nella lingua cinese⁵, che la differenziano dall'italiano.

- I modificatori precedono la testa, compresi i casi di tipo Genitivo-Nome, Aggettivo-Nome, Frase relativa-Nome:

- 1) 老师的书
lǎoshī de shū
insegnante DE libro
il libro **dell'insegnante**
- 2) 一本有趣的书

⁵ Le caratteristiche sintattiche coerenti con il tipo VO vengono riassunte come segue (Arcodia & Basciano, 2016: 169-170):

- la posizione postverbale delle espressioni di durata e di frequenza
- la collocazione preverbale degli ausiliari e delle negazioni
- l'uso prevalente delle preposizioni

yī běn yǒuqù de shū

uno CLF interessante DE libro

un libro **interessante**

3) 我买的书

wǒ mǎi de shū

io comprare DE libro

il libro **che ho comprato**

– Gli avverbi sono posti prima del verbo:

4) 我很快地回了家。

wǒ hěn kuài dì huí le jiā

io molto veloce AVV tornare PFV casa

Sono tornata **subito** a casa.

– Il termine standard di paragone precede l'aggettivo in costruzioni comparative:

5) 她比我高。

tā bǐ wǒ gāo

lei COMP io alto

Lei è più alta di **me**.

– L'uso del pronome interrogativo in posizione finale dell'enunciato:

6) 她是谁?

tā shì shéi

lei essere chi

Lei **chi** è?

Infine, si nota che, a differenza di quanto tradizionalmente descritto nella struttura sintattica canonica del cinese, che prevede una disposizione di tipo SVO, uguale a quella dell'italiano, vi sono numerose frasi cinesi che presentano l'inversione del soggetto rispetto al verbo (5) e l'anticipazione dell'oggetto rispetto al soggetto (6). Tali frasi, che non seguono l'ordine canonico in cinese, a volte hanno nelle loro equivalenti in italiano una simile inversione o uno spostamento corrispondente dei costituenti, come si può osservare negli esempi seguenti:

5. 进来人了。

jìnlái rén le

entrare persona PFV

Sono entrate **delle persone**.

6. 书我买了。

shū wǒ mǎi le

libro io comprare PFV

Il libro, l'ho comprato.

Nell'esempio 5, si osserva un'inversione del soggetto indefinito rispetto al verbo anche nella frase presentativa in italiano. Infatti, questo fenomeno accomuna le due lingue in questione, come indicato da Sparvoli (2017). Quanto invece all'esempio 6, la messa in rilievo dell'oggetto in cinese corrisponde alla dislocazione a sinistra in italiano, e in entrambi i casi l'inversione avviene per motivi pragmatici.

Al fine di approfondire i due casi sopracitati, nei quali sia in cinese che in italiano si verifica un ordine non canonico, si è voluto avviare ulteriori discussioni su come la definitezza dei nomi e i fattori pragmatici influiscano sull'ordine dei costituenti in cinese, nonché su come l'italiano, nella sua struttura equivalente, trasmetta lo stesso messaggio.

1.2.1 La definitezza dei nomi in relazione alla posizione sintattica

Essendo una lingua isolante con poca morfologia, il cinese si affida soprattutto all'ordine delle parole per compensare le forme grammaticali che mancano, come il sistema degli articoli presente in italiano. L'ordine sintattico in cinese rappresenta, dunque, un importante strumento per codificare la definitezza dei nomi, specialmente nei casi dei nomi a determinante zero, chiamati talora nomi "nudi" (*bare nouns*), poiché la loro definitezza sarà deducibile quasi esclusivamente dalla loro posizione rispetto al verbo. Di seguito sono presentati due esempi che illustrano tale fenomeno:

7. 书出了

shū chū le

libro uscire PFV

il libro è uscito / è uscito **il libro**

8. 出书了

chū shū le

uscire libro PFV

è uscito **un libro** / (qualcuno) ha pubblicato **un libro**

Come si può notare dagli esempi sopra riportati, in cinese la posizione preverbale è generalmente occupata dai nomi definiti, mentre quella postverbale è per lo più riservata ai nomi indefiniti. Tuttavia, in italiano, la posizione sintattica non impone una restrizione così significativa sulla definitezza come avviene in cinese.

Infatti, la lettura di (in)definitezza dei nomi a determinante zero in base alla posizione sintattica non sempre corrisponde nelle due lingue in questione. Fanno eccezione soprattutto le frasi esistenziali / presentative con il verbo pronominale “esserci”, poiché il suo equivalente in cinese, “有” (*yǒu*), funge da marca di indeterminazione. Di conseguenza, il nome che la segue ha solo un’interpretazione indefinita, come si osserva nell’esempio 9:

9. 有人在门外。

yǒu rén zài mén wài

esserci uomo PREP porta fuori

C’è **qualcuno** alla porta.

In italiano, invece, un nome definito può essere collocato nella posizione postverbale nelle frasi presentative (Crushina, 2012: 97), come nell’esempio 10.

10. Devi mangiare prima, ha detto lei, c’è **il piatto** in cucina. (CORIS 1980_2000)

菜在厨房里。

cài zài chúfáng lǐ

piatto essere in cucina dentro

厨房里有*那盘菜。

chúfáng li yǒu nà pán cài*

cucina dentro esserci * quello CLF piatto

Tale scelta è probabilmente determinata da motivi pragmatici, al fine di introdurre un elemento nuovo anziché dichiararne semplicemente l’esistenza al destinatario, nonostante il nome “piatto” sia definito per il mittente. Al contrario, come si può osservare nella traduzione in cinese, il nome “nudo” “菜” (*cài*, piatto) deve necessariamente essere collocato all’inizio della frase per essere riconosciuto come

definito, e non è possibile costruire una frase con il verbo “有” (*yǒu*, esserci) in cui tale nome, marcato da un pronome dimostrativo e da un classificatore per essere definito, si trova nella posizione postverbale.

Eppure, nelle frasi presentative con verbi inaccusativi, in determinate condizioni, il cinese consente anche a un nome definito di occupare la posizione postverbale. Come nell'esempio seguente (11), il nome proprio “Paolo” è collocato alla destra del predicato e la sua presenza postverbale è assolutamente legittima, poiché la posizione preverbale è occupata da un nome di luogo “开会” (*kāihuì*, riunione). Senza quest'ultimo, il nome proprio deve invece “tornare” nella posizione preverbale a causa delle restrizioni sulla definitezza (12).

11. 开会只来了**保罗**。

kāihuì zhǐ lái le bǎoluó

riunione solo venire PFV Paolo

Alla riunione è venuto solo **Paolo**.

12. 只有**保罗**来了。

zhǐyǒu bǎoluó lái le

solo Paolo venire PFV

Solo **Paolo** è venuto.

Ricapitolando, di norma, in cinese la posizione preverbale è riservata ai nomi definiti, mentre quella postverbale è occupata dai nomi indefiniti. In alcuni casi, tale ordine può essere in parte condiviso anche in italiano, ma non sempre con un corrispettivo univoco; negli altri casi, invece, le due lingue devono ricorrere a un ordine diverso. Nonostante ciò, nelle costruzioni con verbi di moto, se in cinese si verifica un'inversione del soggetto indefinito rispetto al verbo, si ha una corrispondente inversione anche in italiano e viceversa (Sparvoli, 2017: 138).

1.2.2 Il grado informativo dei nomi in relazione alla posizione sintattica

6. 书**我**买了。

shū wǒ mǎi le

libro io comprare PFV

Il libro, l'ho comprato.

Riportiamo di nuovo qui l'esempio 6, in cui si osserva un'anticipazione dell'oggetto rispetto al soggetto sia in cinese che in italiano. Dal punto di vista della struttura informativa, la messa in rilievo dell'oggetto “书” (*shū*, libro) in cinese è dovuta al fatto che tale elemento rappresenta un'informazione già nota all'interlocutore. Lo stesso discorso vale anche per la dislocazione a sinistra in italiano. In effetti, ciò che entrambe le lingue condividono è la legittimità di permettere alla struttura informativa dato-nuovo di decidere l'ordine delle parole (con alcune restrizioni) (Morbiato *et al.*, 2020: 35). Tuttavia, si osserva una differenza nella ripresa dell'elemento spostato: il cinese non prevede nessun pronome che copi l'oggetto anteposto, mentre invece nella frase italiana è obbligatoria la ripresa dell'oggetto con un clitico coreferenziale.

Nonostante ciò, la posizione predominante della frase in cinese non è sempre associata all'elemento che veicola informazioni già presenti nel discorso precedente, come si vede nell'esempio seguente:

13. 最近这个《骆驼祥子》您看过没有? (Corpus CCL)

zuìjìn zhège luòtuó xiángzi nín kàn guò méiyǒu

recente questo cammello fortunato Lei vedere ESP INT

(Il film) “**Il ragazzo del riscio**” che è uscito di recente, l'ha guardato?

Infatti, il nome del film, sebbene menzionato per la prima volta, viene anticipato all'inizio della frase. Analogamente, anche l'italiano permette uno spostamento simile dell'oggetto attraverso la dislocazione a sinistra per passare a un *topic* nuovo: come suggerisce Benincà (1988: 131), “una frase con dislocazione a sinistra può anche cominciare un discorso”, dal momento che il parlante presume che l'elemento dislocato contenga un'informazione già condivisa con l'interlocutore, sebbene non sia stata menzionata effettivamente nel discorso precedente.

In sintesi, nella maggior parte dei casi, in cinese l'elemento che si trova nella posizione predominante contiene informazioni già menzionate. Tuttavia, tale elemento può anche “introdurre un tema del tutto nuovo, rappresentando in alcuni casi un cambio di argomento rispetto alla frase precedente” (Martari, 2017: 64). D'altro canto, l'italiano può prevedere una simile struttura che veicola lo stesso flusso informativo, come abbiamo visto nei casi sopracitati, seppur non sempre, come vedremo più avanti.

1.3 La variazione nella costruzione delle frasi e del discorso: soggetto e *topic* in italiano e cinese

Nonostante le due lingue in questione condividano lo stesso ordine SVO nelle frasi non marcate, non è sempre facile riconoscere il “soggetto” in tutte le frasi cinesi, poiché esso non è grammaticalmente marcato come avviene in italiano. Infatti, il dibattito sulla definizione del soggetto in cinese è ancora in corso: alcuni sostengono che per definire il soggetto ci si debba focalizzare su come identificarlo in base alla posizione sintattica e alle relazioni semantiche come agente-paziente; mentre altri ritengono che il concetto di soggetto non debba essere scambiato con quello di agente, e che il soggetto sia ciò di cui si parla nel resto della frase (Xu, 2010: 288-299). Secondo quest’ultimo punto di vista, una frase come l’esempio 5 non prevede un soggetto grammaticale, ma solo un soggetto logico (人, *rén*, persona).

5. 进来人了。
jìnlái rén le
entrare persona PFV
Sono entrate **delle persone**.

Nonostante le varie discussioni in merito, per la nostra analisi useremo la seguente definizione di soggetto per la lingua cinese:

[T]he subject in Chinese is described as a NP or nominalised phrase which typically occurs immediately before the predicate, and it has to be one of the obligatory arguments of a predicate; it cannot be an optional argument unless the obligatory argument is fulfilled by another grammatical function. (Chen, 2020: 12)

Secondo tale definizione, possiamo individuare il soggetto (“我”, *wǒ*, io) in una frase marcata nell’esempio 6, e recuperarlo nel caso di un soggetto nullo coreferenziale con l’antecedente (“我们”, *women*, noi) nell’esempio 14, nonché identificare un soggetto nullo senza referente nell’esempio 15:

6. 书我买了。
shū wǒ mǎi le

libro io comprare PFV

Il libro, l'**ho** comprato.

14. 那天中午**我们**聚餐，酒**(我们)**喝了不少⁶

nèitiān zhōngwǔ wǒmen jùcān, jiǔ (wǒmen) hē le bù shǎo

quel giorno pranzo noi insieme mangiare alcol bere PFV non poco

A pranzo quel giorno **ci siamo riuniti** per mangiare insieme, **abbiamo** bevuto parecchio.

15. **房间里**睡了一个老外。(Corpus BCC)

fángjiān lǐ shuì le yī gè lǎowài

stanza dentro dormire PFV uno CLF straniero

Nella stanza c'è uno straniero che dorme.

Nei primi due casi, le frasi cinesi e quelle italiane condividono gli stessi soggetti. Tuttavia, se osserviamo la frase cinese nell'esempio 15, possiamo notare che ciò che precede subito il predicato è un sintagma nominale di luogo, composto dal nome “房间” (*fángjiān*, stanza) e dal localizzatore “里” (*lǐ*, dentro), ed esso non è un argomento obbligatorio del verbo, in quanto il verbo “dormire” richiede solitamente come unico argomento un animato responsabile dell'azione, ossia “uno straniero”, che si trova invece nella posizione postverbale.

Tale frase con inversione locativa viene riconosciuta come costruzione esistenziale nella letteratura (Huang, 1987; Sparvoli, 2017), la quale non prevede un soggetto espresso secondo la definizione sopra citata (Chen, 2020: 17). Al contrario, il soggetto grammaticale in italiano è sempre riconoscibile grazie all'accordo tra esso e il verbo.

Insomma, il riconoscimento del soggetto in cinese si presenta come un compito complesso. A differenza di ciò, si può notare invece una caratteristica presente sistematicamente in tutti e tre esempi sopracitati, ovvero la presenza di un sintagma nominale nella posizione topicale della frase, chiamato appunto il *topic*.

È ora di introdurre un'ulteriore classificazione tipologica che possa spiegare meglio i fenomeni sopracitati: secondo i parametri della prominentezza del *topic* e/o del soggetto introdotti da Li

⁶ Il motivo per cui “酒” (*jiǔ*, alcol) non è il soggetto, nonostante sia l'argomento del verbo, è attribuito al fatto che esso è classificato in una posizione secondaria rispetto all'agente “noi” secondo la gerarchia dei ruoli semantici (si veda Chen, 2019: 28).

e Thompson (1976), il cinese è una lingua *topic-prominent*, mentre l'italiano è ascritto fra le lingue *subject-prominent* (Martari, 2017: 63).

Il *topic* generalmente si riferisce a un elemento nominale posto all'inizio della frase ed è definito come ciò di cui si parla (Chao, 1986; Li & Thompson, 1981; Xu & Langendoen, 1985) o come cornice che dà validità al *comment* (Chafe, 1976; Her, 1991; Morbiato, 2020; Paul, 2015). La sua definizione come *aboutness* o come *frame-setting* varia a seconda delle diverse teorie⁷. Riportiamo qui di seguito due esempi per illustrare tale divergenza.

16. 电影, 美国可以横扫全球。(Corpus BCC)

diànyǐng, měiguó kěyǐ héngsǎo quánqiú

film, America potere spazzare mondo

I film americani possono piazzarsi in testa al mondo.

Secondo Chafe (1976: 50-51), in una frase come l'esempio 16, ciò che viene predicato non è “电影” (*diànyǐng*, film), ma solo “美国” (*měiguó*, America). In questo senso, il *topic* (“il film”) non è ciò di cui parla il resto della frase, ma l'elemento che svolge la funzione di “limitare l'estensione della predicazione principale ad un certo dominio ristretto” (Arcodia & Basciano, 2016: 181): l'America può essere classificata al primo posto nel mondo del cinema, ma non in altri settori. Lo stesso discorso vale per le frasi con *multi-topic* (Paul, 2015), in cui la predicazione riguarda non tutti i *topic*, ma solo quello collocato più a destra nella frase.

Altri problemi riguardanti il concetto di *aboutness* emergono nei casi in cui gli enunciati sono costituiti da elementi non referenziali posti all'inizio della frase, come i sintagmi nominali che indicano il tempo o il luogo (Morbiato, 2020: 42). In effetti, come si può osservare nell'esempio 15, riportato di nuovo qui sotto, il sintagma nominale “房间里” (*fángjiān lǐ*, stanza dentro) funge da cornice spaziale per ciò che viene descritto nel resto della frase, piuttosto che come entità a cui si riferisce il *comment*. Per i motivi sopracitati, il *topic* viene talora descritto come cornice, all'interno della quale si colloca la predicazione. In linea con questo filone di studi, il presente lavoro adotta il concetto di “cornice” o “*frame-setting*” come proprietà semantica del *topic* cinese.

15. 房间里睡了一个老外。(Corpus BCC)

fángjiān lǐ shuì le yī gè lǎowài

⁷ Per una discussione approfondita, si rimanda al lavoro di Morbiato (2020).

stanza dentro dormire PFV uno CLF straniero

Nella stanza c'è uno straniero che dorme.

Inoltre, il sintagma nominale di luogo trovato nella posizione predominante nell'esempio 15, “房间里” (*fángjiān lǐ*, stanza dentro), potrebbe occupare anche una posizione postverbale (si veda l'esempio 17); la sua messa in rilievo, perciò, è probabilmente dovuta al fatto che esso contiene un'informazione condivisa tra gli interlocutori.

17. 有个老外睡在房间里。

yǒu gè lǎowài shuì zài fángjiān lǐ

esserci CLF straniero dormire PREP stanza dentro

C'è uno straniero che dorme **nella stanza**.

In ogni caso, l'italiano deve ricorrere agli strumenti grammaticali per compensare le proprietà semantiche del *topic*, come l'uso di aggettivo attributivo nell'esempio 16, o introdurre il *topic*, come l'uso della preposizione locativa “in” nell'esempio 15.

Ricordiamo, dunque, che una lingua *subject-prominent* prevede una “predominanza della costruzione sintattica (grammaticale) su quella pragmatica” (Martari, 2017: 63), mentre in una lingua *topic-prominent* come il cinese sarà invece la costruzione pragmatico-informativa a determinare la struttura della frase (*ibid.*). Andiamo quindi a esaminare alcune proprietà fondamentali del *topic* cinese e osserviamo come queste ultime vengano espresse attraverso strumenti grammaticali in italiano.

1.3.1 *Topic* come informazioni già note

La prima funzione del *topic* normalmente riconosciuta è quella di codificare la definitezza e portare informazioni date. Di conseguenza, nelle frasi cinesi, i costituenti definiti e noti tendono ad apparire in posizione preverbale, mentre quelli indefiniti e nuovi si trovano per lo più nella posizione postverbale. La disposizione dei costituenti, dunque, spesso non segue l'ordine canonico.

Anche l'italiano permette una struttura marcata per seguire lo stesso flusso informativo dato-nuovo, ossia la dislocazione a sinistra. Tuttavia, differenze emergono dal confronto delle forme linguistiche per riprendere tale elemento anteposto. In italiano, se l'elemento spostato svolge un ruolo

sintattico come l'oggetto, deve essere ripreso mediante un pronome clitico. Viceversa, in cinese, tale ripresa non è obbligatoria e, anzi, è rara se si tratta di un elemento inanimato.

La situazione sarà diversa se ciò che viene spostato è il primo argomento del verbo, come si vede nell'esempio seguente:

18. 那些年轻人，他们经了风雨，见了世面。(Corpus BCC)

nàxiē niánqīng rén, tāmen jīng le fēngyǔ, jiàn le shìmiàn

quelli giovane, loro attraversare PFV vento pioggia, vedere PFV mondo

Quelli giovani hanno vissuto tante difficoltà e guadagnato molto in esperienza.

Si osserva che l'elemento in posizione topicale “那些年轻人” (*nàxiē niánqīng rén*, quelli giovani) viene ripreso con un pronome tonico “他们” (*tāmen*, loro) nella frase cinese. Tuttavia, in italiano, di norma il soggetto non viene ripreso da un pronome nella posizione preverbale, a eccezioni di alcuni dialetti (si veda Belletti, 2009: 142). Per dislocare il soggetto nella periferia sinistra, quindi, è necessario spostare un altro costituente in mezzo tra esso e il verbo (Benincà, 1988: 130), come si vede nell'esempio 19.

19. Giorgio, **i giornali**, li compra alla stazione. (Benincà, 1988: 131)

Oltre a ciò, la messa in rilievo di un elemento noto nelle frasi cinesi a volte può avere una corrispondenza in italiano marcata solo sintatticamente ma non pragmaticamente, come si può osservare nell'uso della passiva in italiano nell'esempio riportato di seguito:

20. 菜上了一道又一道 (Corpus BCC)

cài shàng le yī dào yòu yī dào

piatto servire PFV uno CLF ancora uno CLF

I piatti sono serviti uno dopo l'altro.

1.3.2 *Topic* come informazioni nuove

Un'altra proprietà del *topic* cinese già accennata è quella di segnalare un elemento nuovo per cambiare l'argomento (si veda l'esempio 13). Analogamente, anche l'italiano può a volte permettersi

di realizzare lo stesso effetto attraverso la dislocazione a sinistra. Infatti, si può osservare nell'esempio 21, riportato da Bianchi e Frascarelli (2010: 55), in cui l'intervistato interrompe il discorso generico precedente con un nuovo *topic* "l'ultima unit".

21. Il materiale era tantissimo quindi all'inizio l'ho fatto tutto di corsa cercando di impiegarci il tempo che dicevate voi magari facendolo un po' superficialmente pur di prendere tutto-
l'ultima unit la sto facendo l'avevo lasciata un po' da parte [...]

Inoltre, la messa in rilievo di un elemento che porta informazioni nuove in cinese può anche avere come obiettivo quello di creare un contrasto tra il *topic* nuovo e quello precedente. Anche l'italiano può permettere una struttura equivalente, come si può osservare nell'esempio 22: nella frase cinese si ha un tema nuovo "碗" (*wǎn*; piatto) in contrasto con quello precedente "衣服" (*yīfú*; vestito), e tale effetto contrastivo tra due referenti topicali può mantenersi nella frase italiana attraverso la dislocazione. Infatti, "solo il costrutto con dislocazione a sinistra dell'oggetto permette di creare in modo così efficace un doppio contrasto" (De Cesare, 2010: 43).

22. 衣服我洗了, 碗还没洗。(Teng, 2016: 199)
yīfú wǒ xǐ le, wǎn hái méi xǐ
vestito io lavare COS, piatto ancora non lavare
I vestiti li ho lavati ma **i piatti** no.

Tuttavia, in italiano, "le relazioni pragmatiche hanno precedenza su quelle sintattiche solo in certe specifiche strutture sintattiche" (Martari, 2017: 63). Ciò significa che le due lingue in questione non condividono sempre la stessa struttura sintattico-pragmatica. Come si può notare nell'esempio 23, in cui per esprimere lo stesso significato, l'italiano ricorre a una struttura sintattica diversa, esplicitando il soggetto attraverso la forma finita del verbo e, eventualmente, omettendo oggetti interni ("i piatti" e "l'alcol"), creando così un *focus* contrastivo a fine frase.

23. 菜没吃多少, 酒喝了不少。
cài méi chī duō shǎo, jiǔ hē liǎo bù shǎo
piatto non mangiare molto poco, **alcol** bere PFV non poco
Abbiamo mangiato **poco**, ma abbiamo bevuto **parecchio**.

1.3.3 *Topic* come possessore e tutto

I tipi di *topic* cinesi discussi finora riguardano i *moved-topic*, ossia gli elementi che avrebbero una posizione sintattica nell'enunciato ma vengono spostati fuori dal nucleo per motivi pragmatici. Tuttavia, il cinese presenta un altro tipo di *topic*, chiamato *base-generated topic* (Pan & Hu, 2008). Quest'ultimo, a differenza dei *moved-topic*, si basa esclusivamente sulla semantica.

Una delle costruzioni con *base-generated topic* degna di una particolare attenzione è la cosiddetta “frase a doppio nominativo” (Liu, 2015; Teng, 1974), denominata in cinese “主谓谓语句” (*zhǔ-wèi wèiyǔ jù*, frase predicativa che comprende una costruzione soggetto-predicato) (Liu, 2018). Tale struttura è riconosciuta come il prototipo della costruzione sintattica in cinese (Li & Thompson, 1976: 480).

Nello specifico, si tratta di costruzioni in cui due sintagmi nominali giustapposti sono collocati a inizio frase, con o senza una virgola tra di essi, senza che vi sia alcuna relazione grammaticale fra di loro. In particolare, il primo sintagma nominale funge da *topic*, mentre il secondo è l'argomento del verbo. Tra quei due sintagmi accostati nella posizione preverbale, di solito si trova una relazione possessiva (24) o partitiva (25).

24. 绵羊尾巴短。 (Corpus BCC)

miányáng wěibā duǎn

pecora coda corto

La coda delle pecore è corta.

25. 十个学生，九个忙应试。 (Corpus BCC)

shí gè xuéshēng, jiǔ gè máng yìngshì

dieci CLF studente, nove CLF essere impegnato a sostenere esame

Fra dieci studenti, nove sono impegnati a prepararsi per gli esami.

Osservando le traduzioni, si nota che, a differenza del cinese, l'italiano deve fare uso di strumenti grammaticali, come la preposizione nei casi sopracitati, per esplicitare le relazioni semantiche fra i due sintagmi nominali giustapposti.

Per quanto riguarda le altre costruzioni con *base-generated topic*, si notano frasi con *multi-topic* sviluppate dalle costruzioni prototipiche a doppio nominativo. Tali strutture comprendono più di due sintagmi nominali nella posizione preverbale, tra i quali si verifica un tipo di ricorsività. Più

precisamente, l'ordine con cui si dispongono i vari sintagmi esprime una gerarchia semantica: l'elemento che indica un possessore o il tutto viene sempre collocato a sinistra di quello che indica il posseduto o la parte (Morbiato, 2020: 51-52), come si può osservare nell'esempio seguente:

26. 我外婆家窗户坏了。

wǒ wàipó jiā chuānghù huài le

io nonna casa finestra rotto PFV

La finestra a casa di mia nonna è rotta.

Per spiegare meglio questa disposizione di default in cinese, è importante ricordare una delle caratteristiche fondamentali di questa lingua che abbiamo discusso all'inizio del presente capitolo, ossia la sua natura isolante. Grazie a tale proprietà tipologica, le strutture morfosintattiche del cinese tendono a essere più iconiche rispetto a quelle delle lingue con una morfologia più ricca (Haiman, 1985). Questo significa che l'ordine dei costituenti in cinese riflette maggiormente il modo in cui il mondo reale viene percepito dai parlanti. Dunque, nella sezione successiva, osserveremo più dettagliatamente questo fenomeno in relazione alla funzione del *topic* come cornice.

1.3.4 *Topic* come cornice temporale e spaziale

Ricordiamo, innanzitutto, la discussione sulla definizione del *topic* in termini di *aboutness* o di *frame-setting*. Tale divergenza emerge soprattutto nelle frasi con *multi-topic* e con elementi topicali di luogo e di tempo. Osserviamo tali fenomeni nell'esempio riportato di seguito per illustrare come il *topic*, da un punto di vista cognitivo, funzioni come una cornice che dà validità al *comment*:

27. 2015 年，意大利米兰世博会，张裕作为 8 家山东企业的代表之一，再次走进世博会。

(Corpus BCC)

2015 nián, yìdàlì mǐlán shìbóhuì, zhāngyù zuòwéi 8 jiā shāndōng qǐyè de dàibiǎo zhī yī, zàicì zǒujìn shìbóhu

2015 anno, Italia Milano Expo, Zhangyu come otto CLF shandong azienda DE rappresentante di uno, di nuovo entrare Expo

All'Expo 2015 di Milano, l'azienda vinicola Zhangyu si è presentata nuovamente all'esposizione come uno degli otto rappresentanti della provincia dello Shandong.

Fra i tre sintagmi nominali giustapposti a inizio frase si osserva una tendenza di “zoom out”: l’Expo di Milano è uno degli eventi accaduti nel 2015, così come la presentazione dell’azienda *Zhangyu* che è soltanto una delle esposizioni dell’Expo. Questa relazione tra i tre elementi accostati, in cui uno rientra nel dominio di quello precedente, riflette uno dei sei principi cognitivi che controllano l’ordine dei costituenti in cinese⁸, ossia il principio di tutto-precede-parte (*Whole-Before-Part Principle*) (Ho, 1993: 165).

Tale principio non spiega solo l’ordine con cui i sintagmi nominali sono disposti nella posizione preverbale, ma anche il motivo per cui il dominio semantico dell’elemento topicale, soprattutto quello di tempo e di luogo, può estendersi al *comment* che segue. In altre parole, poiché ciò che viene descritto nel *comment* fa solo una parte di un dominio più ampio delimitato dal *topic*, il *comment* è valido solo e soltanto all’interno del tempo o dello spazio indicato dal *topic*.

Tuttavia, nell’italiano, gli elementi temporali e spaziali collocati in posizione iniziale di una frase non sempre svolgono questa funzione: si consideri come esempio il circostanziale che compare come inciso nell’enunciato sottostante (28), in cui ciò che viene descritto non accade nel 1902.

28. Nel 1902, **dopo un’infanzia e una adolescenza di cui si conosce poco**, si stabilì a Parigi, entrando rapidamente nella vita letteraria. (CORIS_ MISC)

Confrontando con un esempio simile in cinese (29), si nota che un circostanziale analogo deve precedere la frase nucleare. Questa disposizione sintattica conferma a sua volta la validità del concetto di *topic* come cornice e, allo stesso tempo, rivela un altro principio iconico che governa il posizionamento dei verbi e dei circostanziali in cinese, noto come principio della sequenza temporale (*Principle of Temporal Sequence*) (Tai, 1985: 60).

29. 在经历了多年生产连续滑坡之后, 1992 年出现了反弹。(Corpus CCL)
zài jīnglì le duō nián shēngchǎn liánxù huápō zhīhòu, 1992 nián chūxiàn le fǎntán
PREP subire COS tanto anno produzione di continuo calo dopo, 1992 anno apparire PRV
rimbalzo
Dopo anni di continuo calo nella produzione, nel 1992 si è verificata una ripresa.

⁸ I sei principi cognitivi che governano l’ordine delle parole in cinese sono: *Principle of Temporal Sequence*, *Principle of Temporal Scope*, *Whole-Before-Part*, *Container-Before-Contained*, *Trajectory-Landmark*, e *Modifier-Before-Head* (Tai, 1985, 1989).

Insomma, il “potere” del *topic* come cornice che dà validità al *comment* in cinese può essere guidato da alcuni principi cognitivi sottostanti, come il principio tutto-precede-parte, ed è coerente con gli altri, come quello della sequenza temporale. Tale funzione semantica del *topic* cinese risulta particolarmente significativa soprattutto quando si tratta di elementi topicali indicanti il tempo e il luogo, se confrontati con i loro equivalenti in italiano.

1.3.5 *Topic* come frasi subordinate

Un'altra peculiarità del *topic* si manifesta nelle somiglianze tra esso e le frasi subordinate in cinese, sia in termini di posizione sia di funzione (Chao, 1986: 113). Nello specifico, in cinese le frasi subordinate tendono a collocarsi all'inizio della frase, e la reggente può essere valida solo “all'interno del dominio semantico individuato dalla subordinata” (Morbiato, 2020: 48). Poiché la relazione semantica è codificata nella disposizione delle proposizioni, le congiunzioni subordinative possono essere omesse, come si vede nell'esempio seguente:

30. 他不来，我不去。(Lian, 1993: 55)

tā bù lái, wǒ bù qù

lui non venire, io non andare

Se non viene, non ci andrò.

La protasi “他不来” (*tā bù lái*, lui non venire), disposta a sinistra dell'interpunzione, indica la condizione necessaria per quanto espresso nell'apodosi. Se scambiamo soltanto la posizione della subordinata con la reggente, il significato dell'enunciato cambia completamente, poiché “我不去” (*wǒ bù qù*, io non andare), che prima era la reggente, diventa a sua volta la condizione:

31. 我不去，他不来。

wǒ bù qù, tā bù lái

io non andare, lui non venire

Se non ci vado, non verrà.

Tuttavia, in italiano lo scambio delle posizioni tra subordinata e reggente non cambierà il significato grazie alla presenza degli elementi grammaticali, come la congiunzione subordinativa “se” negli esempi sopracitati.

Inoltre, la disposizione subordinata-precede-reggente in cinese corrisponde alla struttura informativa di default del periodo in questa lingua (Chu, 1998), ossia l’ordine dal *background* al *foreground*, coerente anche con il principio cognitivo della sequenza temporale menzionato in precedenza, come si vede nell’esempio riportato di seguito:

32. 他生病了，没去上学。
tā shēngbìng le, méi qù shàngxué
lui ammalarsi PFV, non andare a scuola
Siccome si è ammalato, non è andato a scuola.

Si osserva che nella frase cinese non è presente alcuna congiunzione specifica per esprimere la causa, dal momento che la subordinata si trova nella posizione del *topic* e trasmette informazioni di sfondo, delimitando così la condizione per la reggente. Tuttavia, qualora la progressione dal *background* al *foreground* sia violata, diventa indispensabile l’uso di una marca esplicitiva per chiarire la relazione logica, come si vede nell’esempio 33.

33. 他没去上学，因为生病了。
tā méi qù shàngxué, yīnwèi shēngbìng le
lui non andare scuola, perché ammalarsi PFV
Non è andato a scuola **perché** si è ammalato.

In ogni caso, l’ordine delle proposizioni in italiano raramente assume la funzione di codificare un flusso informativo che premetta l’omissione delle congiunzioni subordinative, salvo nei casi in cui la disposizione giustapposta delle proposizioni segue la cronologia degli eventi oppure è identificabile la relazione causa-effetto.

1.3.6 *Topic* come mezzo coesivo

Finora abbiamo osservato le peculiarità del *topic* principalmente a livello di frase e di periodo, ma esso svolge anche un ruolo importante a livello testuale come mezzo coesivo. Secondo alcuni studiosi (Chu, 1998; Li & Thompson, 1979; Li, 2004, 2005; Morbiato, 2020), il *topic* cinese estende il suo dominio semantico a più frasi, fungendo da coesivo nella formazione di una catena tematica (*topic-chain*). Tale costruzione coinvolge un insieme di frasi collegate da un *topic*, e i coreferenti di quest'ultimo sono espressi attraverso anafora zero finché il referente stesso rimane accessibile. Ciò può essere osservato nell'esempio seguente:

34. 这部电影_[Topic], 其实不用看 \emptyset 想想就知道_[Comment1], \emptyset 没有剧情_[Comment2], \emptyset 表演热闹, 夸张, 吵闹_[Comment3]。(Corpus BCC)
- zhè bù diànyǐng, qíshí bù yòng kàn xiǎngjiù zhīdào, méiyǒu jùqíng, biǎoyǎn rè nào, kuāzhāng, chǎonào*
- questo CLF film, in realtà non guardare \emptyset pensare poi sapere, \emptyset non avere trama, \emptyset performance dinamico, esagerato, rumoroso
- Per quanto riguarda questo film, in realtà, basta solo rifletterci un po', senza nemmeno bisogno di guardarlo, per capire che non \emptyset ha una trama, e la **sua** performance è dinamica, esagerata e rumorosa.

Il *topic*, “这部电影” (*zhè bù diànyǐng*, quel film), che avrebbe assunto il ruolo di oggetto nel C1, di soggetto nel C2 e indica una relazione di possesso con il soggetto “performance” nel C3, viene completamente omissa al fine di garantire la coesione testuale in cinese. Al contrario, l'italiano fa uso di strumenti grammaticali diversi per la coesione, come il clitico “lo”, l'ellissi del soggetto e l'aggettivo possessivo “suo”.

Oltre ai casi in cui tutti i *comment* condividono lo stesso *topic*, si osservano anche fenomeni di alternanza fra i *topic*, come si può osservare nell'esempio seguente:

35. 保罗_i最近在看一本书_j, 这书_j 他_i 想看很久了, \emptyset_j \emptyset_i 早就想买, 可是 \emptyset_i 一直没有时间去买 \emptyset_j 。
- bǎoluó zuìjìn zài kàn yī běn shū, zhè shū tā xiǎng kàn hěnjiǔ le, zǎojiù xiǎng mǎi, kěshì yīzhí méiyǒu shíjiān qù mǎi.*

Paolo recentemente PRG leggere uno CLF libro, questo libro lui volere leggere molto tempo PFV, da tempo volere comprare, ma sempre non avere tempo andare comprare.

Recentemente, Paolo sta leggendo un libro **che desiderava** da molto tempo. **Voleva** comprarlo da tempo, ma non **aveva** trovato il tempo per comprarlo.

Nella prima frase troviamo il *topic* “Paolo” e l’oggetto “libro” che, a sua volta, diventa il *topic* della frase successiva. Tale cambio di *topic* da “Paolo” a “libro” riduce il valore topicale del referente umano e così provoca una lieve discontinuità referenziale. Pertanto, si fa uso del pronome tonico “他” (*tā*, lui) per riprendere il referente nella seconda frase. In altre parole, se il *topic* fosse sempre stato “Paolo”, avrebbe potuto essere ripreso con anafora zero. Tuttavia, una volta attivati entrambi i *topic*, il cinese permette di fare riferimento a essi in forma di anafora zero nei *comment* successivi, e in quel caso saranno i loro ruoli semantici ad aiutare l’interlocutore a distinguerli. In italiano, invece, è possibile omettere il soggetto dopo la sua prima introduzione, ma è necessario l’uso di strumenti referenziali basati su forme anaforiche esplicite per riprendere l’oggetto, come il pronome relativo “che” e il clitico “lo” nell’esempio sopracitato.

Ricapitolando, il *topic* in cinese è un concetto espresso da un sintagma nominale che si trova nella posizione predominante o preverbale e svolge diverse funzioni semantiche, pragmatiche e informative a livello di frase, periodo e discorso. La predominanza del *topic* in cinese incide fortemente sull’ordine dei costituenti e delle proposizioni sia per motivi semantici sia per quelli pragmatico-informativi.

Al contrario, l’italiano dispone di vari strumenti grammaticali per esprimere le relazioni semantiche codificate dal *topic* e per compensare le sue funzioni testuali, nonché presenta strutture marcate che corrispondono alle frasi cinesi costituite sulla base pragmatico-informativa, sebbene non sempre.

Per quanto riguarda la posizione dei sostantivi definiti, dei circostanziali e delle proposizioni, l’italiano non prevede restrizioni specifiche. Al contrario, in cinese, l’ordine sintattico può suggerire la definitezza dei nomi “nudi”, e la disposizione delle proposizioni tende a seguire una progressione di default dal *background* al *foreground*. Inoltre, il *topic* cinese delimita il dominio semantico dei *comment*, assumendo una funzione che l’elemento iniziale delle frasi italiane non prevede necessariamente. In sintesi, le differenze nell’organizzazione sintattica e testuale tra cinese e italiano, dovute alla diversa prominenza del *topic* e del soggetto, rappresentano un punto critico nell’acquisizione dell’italiano da parte di sinofoni.

Infine, è importante ricordare che il confronto tipologico tra italiano e cinese condotto nel presente capitolo ha lo scopo di fornire spunti teorici per un'analisi successiva dei problemi specifici di comprensione che gli studenti cinesi incontrano nello studio e per individuare gli approcci linguistici utili a una riscrittura ad alta comprensibilità. Tale considerazione si basa sul fatto che la performance di lettura in L2 sarà influenzata dalla natura tipologica delle lingue coinvolte, anche se non in modo diretto. Come suggeriscono Grabe e Yamashita (2022: 164), la distanza interlinguistica è un fattore da considerare negli studi sulla lettura in L2, poiché quando due lingue sono linguisticamente distinte, è molto probabile che si verifichino interferenze linguistiche nel processing, seppure non necessariamente. Nel capitolo successivo, dunque, osserveremo come la variazione interlinguistica possa influire sullo sviluppo dell'abilità di lettura in una seconda lingua, prendendo in considerazione i processi cognitivi come fattore intermedio.

2. Sviluppo dell'abilità di lettura in L2

La lettura è un processo interattivo e costruttivo, poiché la comprensione avviene solo quando il lettore è in grado di sviluppare una rappresentazione mentale del testo, integrando continuamente ciò che legge con conoscenze pregresse; tale processo è scomponibile in vari sottoprocessi, che sono universalmente condivisi a prescindere dal sistema linguistico e richiedono ciascuno un'abilità specifica. La lettura prevede, infatti, un'orchestrazione di un insieme di sotto-abilità di natura diversa.

Focalizzandoci sulla lettura in L2, essa è un processo ibrido in cui diverse variabili interagiscono. Come sostiene Koda (2007, 2016), lo sviluppo dell'abilità di lettura in L2 emerge da un sistema di processing in due lingue (*dual-language processing system*), ossia la combinazione del transfer⁹ delle abilità acquisite in L1 e delle competenze linguistiche in L2. Le abilità trasferite continueranno poi a svilupparsi attraverso l'aumento dell'esposizione all'input in L2 (Koda, 2007: 18).

Tale definizione è in qualche modo in linea con il modello di lettura L2 ideato da Bernhardt (2011), noto come *The Compensatory Model*. Secondo quest'ultimo, le tre componenti che contribuiscono di più alla performance dei lettori L2 sono: le conoscenze linguistiche nella L2, la *literacy* nella L1 e altri fattori come conoscenze pregresse ed esperienze con l'input L2.

Al fine di capire meglio come sviluppare l'abilità di lettura in italiano come L2 per gli studenti cinesi universitari, in questo capitolo studieremo innanzitutto i processi di lettura e gli aspetti in cui la lettura in L2 si differenzia dalla lettura in L1. Successivamente, discuteremo il ruolo della L1 nella lettura in L2, e possibili fenomeni di transfer. Osserveremo poi le due componenti fondamentali della lettura in italiano come L2 per gli apprendenti cinesi: l'abilità di lettura acquisita nella L1, confrontata con quella richiesta dalla L2, e le conoscenze linguistiche necessarie per la lettura in italiano. Infine, sottolineeremo la necessità di sviluppare ulteriormente la competenza nella lettura accademica degli apprendenti L2, la quale comprende non solo la basilare abilità di lettura, ma anche l'uso di strategie.

⁹ Con il termine transfer, ci si riferisce all'attivazione di abilità ben consolidate nella L1, innescata dall'input in L2 (Koda, 2008).

2.1 Lettura in L1 e in L2

2.1.1 Processi di lettura

Innanzitutto, i processi cognitivi generali che si attivano quando leggiamo sono universalmente validi, a prescindere dalla lingua in cui il testo è scritto. Tali processi vanno dal livello inferiore (*lower-level processes*) al livello superiore (*higher-level processes*): i primi includono il riconoscimento delle parole, la decodifica semantica e il *parsing* sintattico, mentre i secondi riguardano l'integrazione delle informazioni linguistiche estratte dal codice scritto con altre risorse cognitive per la comprensione (Grabe & Yamashita, 2022).

L'elemento coinvolto in entrambi i processi è la memoria di lavoro, che svolge due funzioni diverse: a livello inferiore, la memoria di lavoro contiene informazioni attivate dalla decodifica in corso e le integra con i risultati delle elaborazioni già eseguite (Lumbelli, 2014: 25); a livello superiore, invece, ha il compito di aggiornare la rappresentazione del testo nella mente del lettore dopo l'elaborazione di una nuova unità, escludendo le informazioni attivate ma meno rilevanti (Grabe & Yamashita, 2022: 87).

In base agli studi sui processi cognitivi sottostanti alla comprensione, sono stati sviluppati vari modelli specifici di lettura. Ciò che differenzia tali modelli è il modo in cui viene considerato il rapporto tra i processi di livello inferiore e quelli di livello superiore.

Nello specifico, chi adotta il modello *Simple View* (Gough & Tunmer, 1986) considera che la lettura (R) è semplicemente il prodotto delle abilità di decodifica (D) e di comprensione (C), ovvero $R = D \times C$, e che le due componenti D e C sono indipendenti l'una dall'altra. Dunque, le interazioni tra di esse non vengono analizzate in questo modello.

C'è chi invece è attento alla relazione fra le due componenti. Generalmente, si usano tre metafore ampiamente accettate: "bottom-up", "top-down" e "interactive". Il modello "bottom-up" (Gough, 1972) è guidato dai dati in entrata, ovvero ciò che propone il testo, mentre il modello "top-down" (Goodman, 1967) ipotizza che il lettore elabori il testo in base ai concetti già presenti nella mente.

Poiché né il modello "bottom-up" né quello "top-down" delineano un quadro completo sui processi di lettura, Rumelhart (1977) ne propone uno interattivo in cui i due modelli, che partono rispettivamente dal testo e dal lettore, interagiscono e si uniscono. Uno dei modelli interattivi più rilevanti è il modello di costruzione-integrazione (*construction-integration model*), ideato da Kintsch

(1988). Secondo quest'ultimo, nonostante i processi si alimentino a vicenda nell'interazione, “la fase bottom-up può a volte prevalere su quella top-down” (Marzano & Vegliante, 2014: 346), ma “solo la conoscenza pregressa del lettore può portare ad una comprensione completa” (Intraversato, 2013: 15).

2.1.2 Processi universali e specifici nella lettura in lingue diverse come L1

Come già accennato, le letture in lingue diverse condividono i processi cognitivi generali, ma differiscono per i processi linguistici coinvolti nell'elaborazione di livello inferiore, poiché il processing dei singoli elementi linguistici dipende dal modo in cui questi ultimi vengono codificati in una determinata lingua. Si pensi alla capacità di decodifica, un'abilità universalmente richiesta per la lettura. Tuttavia, il modo in cui essa viene effettivamente eseguita varia a seconda dei diversi sistemi di scrittura. Infatti, come afferma Pae (2018: 2-3),

[...] an understanding of how readers process different forms of scripts can provide insight into overall reading processes in general, and about specific cognitive mechanisms and constraints in particular.

In linea con questa prospettiva, Koda (2007: 12) suggerisce che è necessario distinguere la mappatura dei processi universali (*the general mapping principle*) dai processi specifici (*the mapping details*). Ciò sarà utile per capire se e come la *literacy* della L1 possa facilitare o inibire la lettura in L2 (Grabe & Yamashita, 2022: 180-181), come vedremo più avanti.

Inoltre, è importante sottolineare che una tale distinzione fra processi universali e specifici tende a riferirsi soltanto al processing di livello inferiore, poiché i processi cognitivi di livello superiore per la comprensione sono comuni ai lettori di qualsiasi lingua, essendo svincolati dalle proprietà linguistiche (Verhoeven, 2017). Questi processi universalmente condivisi includono la costruzione del modello situazionale per l'interpretazione del testo, l'abilità inferenziale per capire i messaggi sottintesi, nonché le consapevolezza metacognitive e metalinguistiche per controllare i processi di lettura e riflettere sugli aspetti linguistici (Grabe & Yamashita, 2022).

2.1.3 Caratteristiche della lettura in L2

Oltre a condividere i processi cognitivi di livello superiore con la lettura in L1 e differire per i processi specifici nell'elaborazione degli elementi linguistici di livello inferiore, la lettura in L2

presenta alcune caratteristiche tipiche comuni a tutti i lettori L2, indipendentemente dal loro *background* linguistico.

In generale, si nota che i lettori L2 elaborano le parole in modo più lento e meno accurato rispetto ai lettori L1 (Brysbaert, 2019), e spesso hanno difficoltà nello sviluppo di una rappresentazione semantica completa (Perfetti, 2007). Questi limiti riscontrati nell'elaborazione dei lettori L2 possono compromettere la qualità della comprensione.

Significative differenze tra lettori L1 e lettori L2 emergono confrontando le specifiche procedure di elaborazione. Innanzitutto, i lettori L2 tendono a focalizzarsi principalmente sull'elaborazione di livello inferiore per la decodifica, diversamente dai lettori L1 che si concentrano soprattutto sui processi di livello superiore per l'interpretazione (Chun & Plass, 1997: 63).

Inoltre, i lettori L2 inesperti possono inizialmente creare dei processi aggiuntivi nell'elaborazione, come ad esempio quando, all'inizio dell'apprendimento, cercano di trovare equivalenti lessicali nella propria L1 per la decodifica semantica. Solo in un secondo momento riescono a stabilire un legame diretto tra il concetto e le parole in L2, saltando il processo di traduzione (Kroll & Tokowicz, 2005).

Tale processo aggiuntivo, conosciuto come traduzione mentale, è una strategia ampiamente utilizzata dai lettori L2 non esperti. La sua presenza non si limita alla comprensione delle singole parole, ma si estende anche alle frasi. Infatti, come sostiene Kern (1994) basandosi sui dati ottenuti dalle prove *think-aloud*, gli apprendenti di L2 usano la loro L1 come mezzo di ragionamento per risolvere problemi di comprensione, soprattutto quando si trovano di fronte a concetti difficili che impongono un carico aggiuntivo sulla memoria di lavoro e sui processi di comprensione. In particolare, lo studioso osserva che i lettori L2 passano frequentemente alla loro L1 traducendo le parole e le frasi per confermare la comprensione delle parti appena lette e mantenere una visione generale del significato complessivo del testo.

La stessa opinione è condivisa da Upton e Lee-Thompson (2001): i lettori L2 accedono spesso alla loro L1 durante la lettura e molti usano la L1 come strumento per facilitare la comprensione in L2. Tuttavia, gli studiosi sottolineano che l'uso della L1 dipende molto dalle competenze nella L2: i lettori meno competenti tendono a fare ricorso alla traduzione soprattutto per risolvere problemi linguistici, mentre i più competenti usano la L1 per svolgere funzioni metacognitive, come quella di valutare e monitorare la lettura. Gli studiosi affermano poi che, con l'aumento delle competenze nella L2, l'uso della L1 può apportare maggiori benefici alla comprensione e, allo stesso tempo, la dipendenza cognitiva dalla traduzione e la frequenza di passaggio alla L1 tendono a diminuire.

Concentrandoci ora sugli apprendenti adulti, quando sono ancora inesperti nella lettura in L2, possono incontrare difficoltà nell'applicare le loro conoscenze esplicite per elaborare l'input visivo. Infatti, gli apprendenti hanno "bisogno di tempo per 'sintonizzare' il loro processore alle caratteristiche fisiche della lingua bersaglio" (Rastelli, 2013: 102). Altrimenti, il processing nella lettura in L2 risulta non ottimale.

Altri fenomeni di processing non ottimale nella seconda lingua possono essere spiegati dall'ipotesi della struttura debole (*Shallow structure hypothesis*) (Clahsen & Felser, 2006). Secondo quest'ultima, i lettori L2 spesso sviluppano una rappresentazione grammaticale incompleta o temporaneamente non sono in grado di elaborare determinati elementi grammaticali. Ciò porterà a una comprensione parziale o non riuscita (Rastelli, 2013: 105). Per compensare la mancanza di alcune rappresentazioni sintattiche, i lettori L2 si rivolgono dunque alla semantica per la ricostruzione del significato (Felser *et al.*, 2012).

I fenomeni sopracitati di processing non ottimale a livello sintattico o grammaticale riscontrati negli apprendenti adulti di L2 possono in parte essere attribuiti alla differenza nella capacità della memoria di lavoro tra i lettori L1 e quelli L2. Secondo uno studio condotto da Felser e Roberts (2007), i lettori L2, a differenza dei parlanti nativi, non sono in grado di riattivare l'antecedente dell'elemento mosso dalla sua posizione sintattica, nonostante il significato sia mantenuto attivo nella memoria di lavoro. Questo limite può influire negativamente sul processing sintattico nella lettura in L2.

Altre caratteristiche dei lettori L2 possono essere rivelate dalla *Input Processing Theory* (IPT), sviluppata da VanPatten (1996, 2007). Secondo la teoria, i lettori L2 tendono a elaborare inizialmente le parole-contenuto per comprendere il significato prima di processare il resto (*The Primacy of Content Words Principle*), e mostrano una preferenza per gli elementi lessicali rispetto a quelli grammaticali nel processing, potenzialmente trascurando completamente le marche grammaticali (*The Lexical Preference Principle*).

In più, la teoria IPT suggerisce che l'ordine dei costituenti sia un fattore cruciale per i lettori L2 nell'individuare i ruoli grammaticali degli elementi in una frase: secondo il *First-Noun Principle*, gli apprendenti tendono a considerare il primo sostantivo o pronome che incontrano in una frase come il soggetto. Tuttavia, questo principio perde la sua validità quando le procedure di processing sintattico della L1 si trasferiscono nell'elaborazione della L2 (*The L1 Transfer Principle*). In questo caso, sono le interferenze delle proprietà linguistiche specifiche della L1 a provocare problemi nel *parsing* in L2 (VanPatten, 2007: 120).

Questo tipo di problemi emerge soprattutto quando gli apprendenti leggono in una lingua tipologicamente lontana dalla loro lingua madre: come riporta VanPatten (*ibid.*), i lettori di inglese

L1 possono avere difficoltà nell'individuare il soggetto quando le frasi in italiano e spagnolo non seguono l'ordine SVO, mentre i lettori italiani sembrano non avere alcuna difficoltà con le frasi di tipo VO e VOS in spagnolo. Nonostante non sia ancora definito se si tratti di un transfer a livello sintattico o lessicale, questa considerazione evidenzia comunque che la conoscenza della L1 può influenzare il modo in cui i lettori L2 processano e comprendono la struttura sintattica delle frasi nella L2, come verrà approfondito più avanti.

2.2 Il ruolo della L1 nella lettura in L2: fenomeni di transfer

2.2.1 Teorie e ricerche empiriche precedenti

Per indagare il ruolo della L1 nella lettura in L2 si sono sviluppate varie teorie, fra le quali spicca la *Linguistic Interdependence Hypothesis* (Cummins, 1979), dedicata agli studi sull'acquisizione bilingue. Vari studi confermano tale ipotesi, come ad esempio lo studio, condotto da Pasquarella e colleghi (2015), sui fenomeni di transfer in termini di accuratezza e di fluidità nel riconoscimento delle parole, grazie al confronto di due gruppi bilingui spagnolo-inglese e cinese-inglese. L'esperimento, che è stato condotto per due volte nel primo e nel secondo anno di scuola primaria, ha mostrato che il fenomeno di transfer che riguarda l'accuratezza nel riconoscimento delle parole è avvenuto solo nel gruppo spagnolo-inglese, mentre il transfer della fluidità si è trovato in entrambi i gruppi. Tale risultato implica che il transfer dell'accuratezza si basa sulla similarità strutturale nello scritto tra due lingue, mentre la fluidità si riferisce ai processi cognitivi universali che si sovrappongono nella lettura in tutte le lingue.

Altri studiosi ritengono che sia importante distinguere tra i fenomeni di transfer positivo presenti nell'elaborazione di livello inferiore e quelli nell'elaborazione di livello superiore nella lettura in L2 (Chung *et al.*, 2019; Fraser *et al.*, 2016). Per questo motivo si sono sviluppate altre due teorie: il *Common Underlying Cognitive Processes Framework* (Geva & Ramirez, 2015) e il *Transfer Facilitation Model* (Koda, 2000, 2005).

La prima, che dà supporto all'ipotesi dell'interdipendenza linguistica, ha specificato i meccanismi universali che contribuiscono allo sviluppo dell'abilità di lettura. Ad esempio, la consapevolezza fonologica è comunemente considerata un'abilità universale nell'elaborazione di livello inferiore. Gli studi che confermano il contributo del trasferimento della consapevolezza

fonologica nello sviluppo della lettura in L2 coinvolgono non solo soggetti bilingui (Branum-Martin *et al.*, 2015; Luo *et al.*, 2014), ma anche apprendenti di L2 (Hu, 2019; Lindsey *et al.*, 2003).

Inoltre, i processi cognitivi che gestiscono le operazioni di livello superiore, come già accennato, sono universalmente condivisi. Fenomeni di transfer positivo di livello superiore, quindi, possono essere verificati anche tra lingue che non condividono il sistema di scrittura, come tra il cinese e l'inglese. Secondo uno studio condotto da Wu (2016) sui parlanti cinesi che leggono in inglese come lingua straniera, le abilità che si trasferiscono dalla L1 e favoriscono la comprensione nella L2 sono quelle sviluppate per la rappresentazione mentale del testo.

La seconda, sviluppata da Koda, ha invece enfatizzato il ruolo della distanza linguistica tra L1 e L2, come ad esempio le differenze ortografiche e morfologiche. Secondo la studiosa, eventuali fenomeni di transfer positivo possono essere attribuiti alle similarità interlinguistiche a livello metalinguistico. Basandosi su questo modello, sono state condotte varie ricerche empiriche dedicate alle lingue tipologicamente distanti.

In particolare, riguardo alle differenze ortografiche, alcuni studiosi (Hamada & Koda, 2008; Pae & Lee, 2015) valutano la performance dei lettori, che utilizzano sistemi di scrittura diversi, come gli studenti coreani e cinesi, nel task di decodifica e di apprendimento di parole nuove in inglese come L2. Dato che la lingua coreana condivide il sistema alfabetico con l'inglese, rispetto alle controparti cinesi, gli studenti coreani si comportano non solo in modo più veloce e senza errori nel processo di decodifica ma anche nell'apprendimento.

Quanto all'aspetto morfologico, vari studi si concentrano sulla verifica della presenza di transfer positivo nel processing di parole composte (Li *et al.*, 2017; Zhang, 2012) e di parole derivate (Zhang, 2016; Zhang & Koda, 2014) fra i bilingui cinese-inglese. Tuttavia, pochi studi gettano luce sull'aspetto sintattico. Fra questi, ve n'è uno condotto da Siu e Ho (2015) che indaga i rapporti tra la competenza sintattica, in riferimento all'ordine delle parole e alla morfosintassi, e la comprensione in L1 e in L2 fra bambini bilingui cantonese-inglese. I risultati hanno rivelato un effetto diretto e significativo della competenza della L1 sulla lettura in L2, in termini di ordine delle parole, rispetto al fattore morfosintattico.

2.2.2 Ipotesi su fenomeni di interferenza della L1 nell'elaborazione di livello inferiore in L2

Nella sezione precedente, sono stati presentati alcuni studi empirici relativi alla verifica dei transfer positivi nella lettura in L2. Allo stesso tempo, è importante notare che possono anche

verificarsi casi di interferenza di L1 sul processing in L2: infatti, negli studi iniziali, spesso gli apprendenti adulti falliscono nell'elaborazione dell'input L2 perché “utilizza[no] informazioni provenienti dalla grammatica della L1” e “trasferiscono le procedure di processing della L1 nell'elaborazione della lingua bersaglio” (Rastelli, 2013: 93).

Nonostante le interferenze della L1 siano difficilmente osservabili nel processing della L2, è comunque possibile formulare ipotesi teoriche sul motivo per cui i transfer possono avvenire, facendo riferimento al concetto di *system transfer* o *procedural transfer* (Ringbom & Jarvis, 2009: 111). Esso si riferisce all'applicazione dei principi che regolano il sistema linguistico della L1 nelle attività della L2 da parte di apprendenti L2, come le regole che formano le parole e decidono l'ordine sintattico, basandosi sull'idea che esista una corrispondenza in termini di funzione (non necessariamente a livello formale) tra le due lingue. In questo senso, il *procedural transfer* può verificarsi anche fra lingue tipologicamente distanti.

Inoltre, quando vi è una maggiore distanza linguistica, i processi specifici di lettura di livello inferiore, determinati dalle caratteristiche linguistiche, spesso risultano molto diversi. Pertanto, sembra che maggiore sia la distanza linguistica, maggiore sarà anche la probabilità che le strategie adottate nel processing della L1 non siano adatte all'elaborazione della L2.

Dunque, si ipotizza che, nella lettura in italiano come L2, i lettori cinesi possano adottare strategie di processing della loro L1 nella lettura in L2, cercando di stabilire un rapporto interlinguistico per facilitare la comprensione, con la convinzione che le due lingue funzionino più o meno nello stesso modo.

Tuttavia, le procedure di processing nella L1 e nella L2 non sempre corrispondono tra di loro a causa della distanza linguistica tra italiano e cinese. Ad esempio, il fatto che gli studenti cinesi spesso abbiano difficoltà nell'individuare le parole derivate in italiano può essere attribuito alla principale modalità di processing morfologico nella L1, che è dedicata alla scomposizione delle parole composte. Tale strategia può essere applicata all'elaborazione delle parole composte in italiano, ma non sarà funzionale al riconoscimento delle parole derivate. Con ciò si può rilevare la presenza di un'interferenza della L1 in senso passivo: il processing nella L2 è bloccato a causa del fatto che la consolidata modalità di processing nella L1 inibisce lo sviluppo di una nuova procedura di elaborazione nella L2.

Il fenomeno sopracitato può essere riscontrato soprattutto nell'elaborazione degli elementi tipici della L2 assenti nella L1. Tuttavia, esistono anche casi in cui gli elementi in L2 condividono determinate similarità formali ma non funzionali con la controparte. In questo caso, il trasferimento del processing della L1 sembra funzionale all'elaborazione della L2, ma può portare a una

comprensione errata. Si tratta quindi di un'interferenza della L1 in senso attivo, ossia un fenomeno emerso dall'applicazione attiva delle modalità di processing della L1 nella L2. Ad esempio, l'elemento posizionato all'inizio della frase in italiano può essere erroneamente percepito come il *topic* cinese se il lettore stabilisce un rapporto interlinguistico basato soltanto sulla posizione sintattica. In questo caso, anche le funzioni del *topic* cinese potrebbero essere attribuite all'elemento topicale della frase italiana; tuttavia, tali funzioni non sono sempre valide nel contesto italiano.

Al fine di prevedere eventuali fenomeni di interferenza della lingua cinese nel processing in italiano come L2, nella sezione successiva analizzeremo le diverse modalità di processing presenti nelle due lingue in questione. Inoltre, dato che ogni processo di livello inferiore richiede un'abilità specifica, che varia a seconda della lingua, osserveremo anche le diverse sotto-abilità sviluppate da un lettore cinese nell'apprendimento della *reading literacy* nella L1 e quelle che devono essere sviluppate per leggere in italiano.

2.3 Leggere in cinese e in italiano come L1

2.3.1 *Literacy* in cinese e in italiano

Innanzitutto, il grado di alfabetizzazione in Cina si misura con la quantità di caratteri invece delle parole, ricordando anche che le parole cinesi sono in genere composte da due o più caratteri. Infatti, per leggere e scrivere, i bambini cinesi imparano prima i caratteri semplici con i tratti fondamentali e le loro combinazioni; dopo questo percorso, insieme all'apprendimento dei radicali iniziano a riconoscere i caratteri composti.

Secondo gli studi quantitativi, “la soglia minima perché si possa parlare di alfabetizzazione si colloca intorno ai 1.500-2.000 caratteri e per la lettura di un quotidiano è sufficiente la conoscenza di 2.500-3.000 unità” (Abbiati, 2012: 161), mentre la quantità richiesta per un alunno di scuola media è circa di 3.500 caratteri¹⁰, la cui padronanza gli permette di comprendere il 99,48% di un testo (He, 2018: 42).

Un bambino italiano, invece, già in prima o seconda elementare riesce ad associare a ogni lettera dell'alfabeto la sua pronuncia e “da quel momento in poi è in grado di leggere e scrivere, senza

¹⁰ A seconda del documento “Curriculum standard dell'istruzione obbligatoria per la lingua cinese” (义务教育语文课程标准, *yìwù jiàoyù yǔwén kèchéng biāozhǔn*) emesso dal Ministero dell'Istruzione della Repubblica Popolare Cinese nel 2011.

grossi problemi, tutte le parole del vocabolario, comprese quelle i cui significati gli siano ignoti” (Abbiati, 2012: 161). Per quanto riguarda l’alfabetizzazione lessicale in italiano, si intende al primo posto un patrimonio linguistico di 2.000 parole fondamentali a seconda del Vocabolario di base (Ferreri, 2005: 39), le quali insieme a 3.000 parole d’alto uso e circa 2.300 di alta disponibilità costituiscono all’incirca 7.300 vocaboli di base (De Mauro, 2019: 163), il cui numero è leggermente diverso da quello stimato per i parlanti cinesi, in quanto quest’ultimo si aggira sulle 10.000-12.000 parole (Abbiati, 2012: 163).

2.3.2 Le sotto-abilità di lettura in cinese e in italiano: un confronto delle variazioni nel processing

Concentriamoci ora sulle specifiche procedure di processing di livello inferiore in cinese e in italiano, nonché sulle corrispondenti sotto-abilità richieste dalla lettura in entrambe le lingue come L1. Al fine di individuare queste abilità, ci rivolgiamo all’approccio *Component skills* (Carr & Levy, 1990), il quale si basa sul modello di lettura *bottom-up*, suggerendo che il lettore deve prima saper elaborare l’input visivo per poi procedere alle operazioni di livello superiore.

2.3.2.1 Riconoscimento delle parole

2.3.2.1.1 Il *processing* ortografico

Già il modo in cui il lettore elabora il riconoscimento delle parole presenta variazioni, poiché i sistemi di scrittura e la codifica delle informazioni fonologiche e morfologiche differiscono da una lingua all’altra.

Se si guarda, ad esempio, il processing ortografico, la *Orthographic Depth Hypothesis* (Katz & Frost, 1992) colloca i diversi sistemi di scrittura lungo un continuum a seconda del grado di corrispondenza fra grafema e fonema: da una corrispondenza elevata (*shallow orthography*, ortografie superficiali), come ad esempio in italiano, a una corrispondenza minima (*deep orthography*, ortografie profonde), come ad esempio in inglese.

Rispetto al sistema di scrittura alfabetica, il cinese ha una scrittura non solo opaca ma piuttosto profonda (Grabe & Yamashita, 2022: 174): la scrittura cinese è caratterizzata dalla natura logografica, in cui ogni unità grafematica è un carattere 字 (*zì*), tendenzialmente corrispondente a un morfema ed equivalente a una sillaba, detta perciò anche “scrittura morfosillabica” (DeFrancis, 1984). Di

conseguenza, l'ortografia cinese non presenta in modo sistematico la corrispondenza tra grafema e fonema, ma piuttosto una corrispondenza grafema-morfema-sillaba.

Inoltre, il sistema grafemico in cinese mostra tre livelli distinti, quali tratto (笔画, *bǐhuà*), componente (部件, *bùjiàn*) e carattere (字, *zì*) (Xu *et al.*, 2014). Le peculiarità della scrittura cinese richiedono perciò abilità specifiche nel processing ortografico.

Nello specifico, il numero dei tratti, che determina la densità visiva, richiede ai bambini cinesi di usare diverse strategie per la decodifica (Pine *et al.*, 2003), come la consapevolezza delle varie strutture composizionali dei caratteri cinesi, quali *top-down*, *left-right*, *enclosure* e altre strutture speciali (Shi *et al.*, 2011). Oltre a ciò, per identificare i caratteri pittofonetici (形声字, *xíngshēngzì*), che occupano circa l'80%-90% del totale (Zhang & Ke, 2018), è necessario conoscere le unità sub-morfemiche, che includono le componenti fonetiche e semantiche.

I vari gradi di profondità ortografica hanno una conseguenza diretta sulla *reading literacy*, in particolare sul tempo di apprendimento: le lingue che hanno un'ortografia trasparente, ad esempio l'italiano, permettono agli studenti di imparare la corrispondenza grafema-fonema in alcuni mesi (Grabe & Yamashita, 2022: 174), mentre i bambini cinesi continuano a imparare nuovi caratteri anche dopo sei anni di istruzione (Chang & Perfetti, 2018: 67).

2.3.2.1.2 Il *processing* fonologico

Oltre alle differenze visive, fra lingue diverse varia anche il grado di difficoltà della decodifica fonologica: nelle lingue che hanno una corrispondenza segni-suoni regolare e consistente, come l'italiano, la decodifica non sarà difficoltosa. Tuttavia, in cinese, la corrispondenza tra segni e suoni non risiede nel rapporto grafema-fonema ma in quello morfema-sillaba, e la componente fonetica dei caratteri non offre sempre informazioni affidabili (Wang & Yang, 2008: 134), rendendo così la decodifica piuttosto impegnativa.

Dunque, nel riconoscimento delle parole in cinese, il *processing* fonologico non sembra avere un ruolo prevalente; al contrario, è spesso il *processing* ortografico ad aiutare i lettori nella decodifica delle parole (Wang *et al.*, 2003: 132). In effetti, gli apprendenti cinesi di una lingua alfabetica come L2 tendono a utilizzare informazioni visive per riconoscere le parole piuttosto che fare affidamento sulla decodifica fonologica (*ibid.*), dal momento che “non hanno sviluppato strategie di mappatura grafema-fonema” nell'apprendimento della *reading literacy* nella loro lingua madre (Minuz, 2010: 183).

La mancanza del rapporto tra grafemi e fonemi nei caratteri cinesi rende quindi necessario per i bambini cinesi sviluppare una specifica consapevolezza fonologica¹¹ per decodificare i suoni. Tale abilità assume così un ruolo cruciale nello sviluppo della *reading literacy* dei giovani lettori cinesi (Lin & Zhang, 2021). Al contrario, nelle lingue con un'ortografia trasparente, la capacità dei giovani lettori di associare i suoni ai segni non è un fattore determinante nello sviluppo dell'abilità di lettura, intesa in termini di comprensione scritta (Seymour, 2016), mentre lo è la velocità di lettura (*reading speed*) (Grabe & Yamashita, 2022: 174). Ciò è valido anche per l'apprendimento della *literacy* in italiano (Job *et al.*, 2016: 154).

Nonostante tutto ciò, il processing fonologico è fondamentale per la lettura in qualsiasi lingua (Nassaji, 2014: 10): dato che la lettura in L1 si basa sulla competenza orale, la decodifica fonologica rende accessibili le conoscenze linguistiche immagazzinate per via orale prima dell'alfabetizzazione (Koda, 2007: 4-5).

Tuttavia, il ricorso alla via fonologica non è sempre necessario per i lettori esperti. Secondo il modello a due vie (*Dual Route Model*) proposto da Coltheart (1978) e successivamente rielaborato come modello "standard" di lettura per la lingua italiana da Sartori (1984), vi è una "gara" fra via lessicale e via fonologica nell'elaborazione dell'input visivo: nel processo di decodifica delle parole, una forma ortografica familiare permette ai lettori di accedere direttamente al suo significato attraverso la via lessicale; nel caso contrario, i lettori devono invece ricorrere alla via fonologica, che comporta una conversione tra grafema e fonema prima della comprensione semantica. Tale modello è valido per lo più per i soggetti adulti senza problemi di lettura: entrambe le vie sono disponibili per i lettori esperti e "lo switch da una via all'altra in fase di lettura dipend[e] da alcuni parametri delle parole da leggere, quali frequenza d'uso, lunghezza, numero di vocali presenti etc.". (Di Tore *et al.*, 2016: 143).

In base al modello a due vie, si è sviluppato il *Dual-Route Cascaded Model* (Coltheart *et al.*, 2001). Con elaborazione "a cascata" ci si riferisce a una serie di attivazioni che passano continuamente tra vari livelli senza che il processing a un determinato livello sia compiuto; ciò significa che nella decodifica della parola *building*, ad esempio, non è necessario completare il processing visivo, per attivare il processing fonologico: bastano, infatti, le informazioni fonologiche di quattro lettere (*buil*) (Jin, 2017: 12).

¹¹ Con il termine "consapevolezza fonologica", si fa generalmente riferimento alla capacità di individuare i suoni fonemici che compongono le parole. Per quanto riguarda la consapevolezza fonologica nella lettura in cinese, si tratta di quattro aspetti specifici: la consapevolezza sillabica, la capacità di riconoscere i suoni iniziali e finali di diversi caratteri, la consapevolezza dei fonemi, nonché la capacità di individuare i quattro toni del cinese.

Tale modello, sviluppato per la lingua inglese, è applicabile anche alla lingua italiana (Mulatti & Job, 2003; Mulatti *et al.*, 2007); al contrario, il cinese viene elaborato seguendo il *Threshold style* (Liu *et al.*, 2007): il processing dei caratteri richiede un'accumulazione di informazioni e, dunque, l'elaborazione fonologica può essere attivata solo dopo che il processing visivo viene compiuto.

2.3.2.1.3 Il *processing* morfologico

L'ultima componente coinvolta nel riconoscimento delle parole è la scomposizione morfologica. La capacità dei lettori di individuare la struttura interna delle parole rappresenta un aspetto importante della consapevolezza morfologica, che è correlata alla capacità di decodifica e alle conoscenze di vocabolario, contribuendo così allo sviluppo dell'abilità di lettura (Deacon *et al.*, 2018).

Le variazioni nella consapevolezza morfologica tra italiano e cinese dipendono dalle differenze tipologiche tra le due lingue. L'italiano, per la sua natura fusiva, tende a confondere i confini dei morfemi all'interno dell'unità lessicale (Martari, 2017: 56); ciò significa che, nella lettura in questa lingua è importante sapere individuare soprattutto i morfemi legati, i quali sono divisi a loro volta in lessicali e grammaticali, che sono suddivisi ulteriormente in flessivi e derivazionali. Per i bambini della scuola primaria "l'attenzione alla struttura interna delle parole si rivela quindi strumento potente di conoscenza del funzionamento della lingua" (Del Vecchio, 2011: 186).

Come riportano gli studi precedenti, i bambini italiani riescono a dedurre il significato delle parole derivate sconosciute analizzando la struttura morfologica e combinando i significati della radice e degli affissi. I bambini con più esperienza nella lettura sono anche in grado di individuare i suffissi ad alta frequenza e produttività per facilitare la decodifica delle parole derivate (Burani *et al.*, 2017: 223).

Diversamente da quanto avviene in italiano, i morfemi in cinese si trovano "con confini definiti all'interno dell'unità lessicale" (Martari, 2017: 56). Perciò, la consapevolezza morfologica in cinese consiste nel saper riconoscere ogni morfema rappresentato dai caratteri e, nello specifico, in tre fenomeni specifici: caratteri omofoni, caratteri omografi e parole composte (Cheng *et al.*, 2016).

I primi sono caratteri che condividono la stessa pronuncia, in quanto il numero di sillabe è limitato in cinese. Per esempio, la sillaba /yè/ corrisponde a caratteri diversi, come 页 (pagina), 夜 (notte), 叶 (foglia) etc. I secondi sono quelli con significati diversi a seconda della parola che li contiene, come ad esempio il carattere 乐, che significa "felice" nella parola 快乐 (*kuàilè*, felicità), mentre nella parola 音乐 (*yīnyuè*, musica) indica "musica". L'ultimo riguarda la formazione di parole

in cinese, la quale si affida maggiormente alla composizione. Grazie a questo meccanismo, il significato di una parola composta può essere dedotto a partire dal significato dei singoli caratteri. Ad esempio, se si conoscono i due caratteri 开 (*kāi*, aprire/accendere) e 关 (*guān*, chiudere/spegnere) si può fare un'ipotesi verosimile sul significato della parola composta 开关 (*kāiguān*, interruttore).

In questo senso, per i lettori cinesi di italiano L2 sarà difficile sviluppare una piena consapevolezza della struttura interna delle parole italiane, in quanto nella loro lingua madre vi è una corrispondenza diretta e chiara tra l'unità grafemica (carattere) e il morfema.

2.3.2.2 Parsing sintattico

A differenza del riconoscimento delle parole, il ruolo della sintassi a volte viene sottovalutato nella ricerca sulla lettura in L1 (Koda, 2007: 7). Tuttavia, la consapevolezza sintattica è essenziale, in quanto serve per disambiguare le possibili interpretazioni attivate dall'input visivo (Nassaji, 2014: 14). Si pensi alle frasi *garden-path*, in cui i lettori si trovano a rianalizzare la struttura sintattica dopo aver percepito la prima interpretazione come errata.

Un classico esempio è la frase seguente: *The horse raced past the barn fell* (Bever, 1970: 316). Leggendo, i lettori possono essere disorientati inizialmente da questa struttura “alla biforcazione del sentiero”, interpretando l'elemento *raced* come verbo principale; solo dopo aver letto il verbo finale *fell*, possono rendersi conto dell'errata interpretazione iniziale e individuare il corretto verbo riferito al soggetto *the horse*. Dunque, la capacità dei lettori di analizzare la struttura sintattica è fondamentale per la comprensione. Infatti, il contributo della consapevolezza sintattica alla comprensione scritta è stato confermato da diversi studi più recenti (ad es. Deacon & Kieffer, 2018; Siu & Ho, 2020).

Per indagare le variazioni interlinguistiche in termini del processing sintattico, numerose ricerche psicolinguistiche sono state condotte basandosi sul *Competition Model* (Bates & MacWhinney, 1989), un approccio che spiega “i meccanismi regolativi della comprensione e dell'acquisizione del linguaggio operanti sia negli adulti, sia nei bambini” (Pellegrino *et al.*, 2015: 165).

Nello specifico, tale modello studia come un parlante sfrutti gli indizi formali, come l'ordine delle parole e l'animatezza, nelle frasi con verbi transitivi per individuare l'agente e il paziente. Per esempio, i parlanti di lingua inglese prediligono l'ordine delle parole, a causa della rigidità dell'ordine

dei costituenti in questa lingua, mentre l'ordine delle parole non è un indizio altrettanto affidabile in italiano, poiché può variare per motivi pragmatici.

Infatti, i parlanti di italiano si appoggiano a indizi diversi a seconda della frase: se il soggetto è nullo o vi sono pronomi clitici oggetto, osservano l'accordo fra soggetto e verbo; in presenza di due nomi in forma esplicita, si basano piuttosto sull'animatezza e sull'ordine delle parole, nonché sull'intonazione quando si tratta di comprensione orale (MacWhinney *et al.*, 1984: 147).

Diversamente dai parlanti delle lingue sopracitate, i lettori cinesi si affidano soprattutto agli indizi semantici, come l'animatezza (Dong & Liu, 2006; Li *et al.*, 1993), ma utilizzano anche le informazioni fornite dall'ordine delle parole (Wang & Yang, 2008: 137).

Oltre ad avere una modalità di processing sintattico diversa, i bambini cinesi devono sviluppare anche abilità specifiche dovute alle particolarità di questa lingua: innanzitutto, devono saper segmentare le frasi in parole per costruire il significato, poiché non c'è spazio tipografico fra i caratteri. Oltre a ciò, i bambini devono imparare diversi ordini di parole che hanno lo stesso significato e capire se il primo nome in una frase sia il *topic* o il primo argomento del verbo, nonché percepire lo scopo semantico del *topic* a livello discorsivo. (Wang & Yang, 2008: 135).

In sintesi, le ragioni per cui i lettori cinesi hanno sviluppato alcune specifiche sotto-abilità di lettura e mostrano preferenze per modalità di elaborazione di livello inferiore particolari risultano strettamente intrecciate con le caratteristiche linguistiche della loro lingua madre. Ciò significa che per i lettori cinesi non sarà facile adattare le abilità acquisite nella loro L1 all'elaborazione in italiano, data la considerevole distanza linguistica. Infatti, come suggerisce Martari (2017: 108):

[...] è l'abitudine dei sinofoni a considerare singolarmente gli elementi linguistici e quindi a processarli (*processing*) più lentamente, come effetto della natura isolante della loro lingua; e quindi dell'abitudine cognitiva conseguente – di necessità – al tipo linguistico.

2.4 Il ruolo delle conoscenze linguistiche nella lettura in italiano come L2

Oltre all'abilità di lettura sviluppata nella L1, un'altra componente che contribuisce allo sviluppo di tale abilità in L2 è rappresentata dalle conoscenze linguistiche. Secondo la *Short Circuit Hypothesis* (Clarke, 1980), un lettore L2 deve raggiungere una certa soglia di competenza linguistica nella L2 prima di poter trasferire l'abilità di lettura acquisita in L1 nella lettura in L2; altrimenti, l'insufficienza della conoscenza della L2 creerebbe dei cortocircuiti nella lettura. Perciò, le

competenze linguistiche dei lettori L2, rappresentate soprattutto dalla conoscenza lessicale e da quella grammaticale, svolgono un ruolo fondamentale nella performance di lettura in L2.

Nello specifico, con conoscenza lessicale ci si riferisce sia all'ampiezza del vocabolario (*vocabulary breadth*) che alla profondità della conoscenza dei vocaboli (*vocabulary depth*). Quanto all'ampiezza, secondo gli studi precedenti sulla lettura in inglese come L2, la soglia lessicale minima per leggere testi narrativi è di circa 4.000-5.000 famiglie di parole (equivalenti a circa 16.000-20.000 lemmi), che coprono approssimativamente il 95% delle parole nel testo (Nation, 2013: 14-15). Se uno studente L2 legge per scopi accademici, sarà necessario avere una conoscenza lessicale ancora più vasta, costituita da oltre 5.000 famiglie di parole (circa 20.000 lemmi), per consentire una lettura scorrevole (Grabe & Yamashita, 2022: 278).

Nel contesto dell'acquisizione dell'italiano come L2, le "Linee guida" della *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* (Barni *et al.*, 2009) suggeriscono che "un piano di alfabetizzazione debba includere innanzitutto le circa 7.000 parole del Vocabolario di base e una percentuale variabile di parole del lessico comune" (Gallina, 2019: 39). Nello specifico, per i livelli A1-A2, ci si aspetta che gli apprendenti di L2 siano in grado di comprendere il significato generale di testi contenenti parole del Vocabolario di base ad alta frequenza. La quantità di lessico prevista dalle "Linee guida" aumenta con l'eventuale inclusione di una parte del lessico comune¹², raggiungendo il 5% per il livello B1, il 7% per il B2 e il 15% per il C1. Infine, per il livello C2 è prevista una conoscenza lessicale ancora più estesa, che comprende anche espressioni idiomatiche e colloquiali.

Per quanto riguarda la profondità lessicale, i requisiti previsti dal QCER (2020: 142-143) si spostano dalle conoscenze necessarie per affrontare situazioni quotidiane per i livelli A1-B1, ai saperi richiesti nei settori specialistici per i livelli B2-C1, fino alla consapevolezza delle diverse sfumature semantiche per il livello C2.

Quanto alle conoscenze grammaticali, ci si riferisce alla consapevolezza o alla conoscenza sintattica. Grabe (2010) sostiene che vi è poco riconoscimento o persino consapevolezza di come la grammatica possa funzionare per dare supporto alla comprensione. Infatti, nel documento del QCER (2020), i descrittori delle conoscenze grammaticali trattano soprattutto l'uso della grammatica, ossia sulla produzione.

Tuttavia, la grammatica è un importante strumento funzionale alla comprensione scritta: infatti, è essenziale per una lettura scorrevole analizzare le frasi e i periodi, estraendo informazioni strutturali (McCauley & Christiansen, 2019). Le conoscenze sintattiche hanno poi la funzione di unire

¹² Il vocabolario comune, che contiene circa 45.000 parole, è il nucleo lessicale "noto alle persone di istruzione medio-superiore indipendentemente dal corso degli studi e dall'attività professionale" (De Mauro, 2016: 209).

le unità frasali e i periodi per la costruzione di proposizioni semantiche (DeKeyser, 2001) e di elaborare altri tipi di informazioni essenziali per la comprensione (Grabe & Yamashita, 2022: 310-311) (ad esempio, disambiguare le alternative semantiche, tracciare i referenti pronominali e dimostrativi, prevedere le strutture di alta frequenza come l'ordine SVO, autocorreggersi per "aggiustare" la comprensione).

Considerando tutto ciò, possiamo ridefinire lo sviluppo dell'abilità di lettura degli apprendenti adulti di L2 nel seguente modo: lo sviluppo dell'abilità di lettura in L2 emerge dall'interazione di tre componenti principali, ossia le conoscenze linguistiche nella L2, l'uso di risorse cognitive per la comprensione nella L1 e l'adattamento delle sotto-abilità di lettura acquisite nella L1 alle forme linguistiche della L2 attraverso continue modifiche delle procedure di processing.

2.5 Leggere per lo studio universitario

Sebbene sia difficile quantificare esattamente le conoscenze linguistiche necessarie per la lettura in L2, è possibile individuare obiettivi specifici della lettura e generi testuali; in base a ciò, sono descrivibili diversi livelli di competenza nella lettura: infatti, il QCER li definisce con due tipi di testi specifici, quali la corrispondenza e le istruzioni, e per scopi diversi, come "leggere per orientarsi", "per il piacere di leggere" e "per informarsi e argomentare" (QCER, 2020: 56-63). Quest'ultimo è spesso associato allo studio. In effetti, gli apprendenti adulti di L2 spesso si trovano a leggere manuali per l'apprendimento disciplinare.

2.5.1 Lettura accademica nel contesto L2/LS

La necessità di sviluppare la competenza degli apprendenti L2 nella lettura accademica è stata già richiamata in vari studi (Albashtawi *et al.*, 2016; Anderson, 2015; Hartshorn *et al.*, 2017), dal momento che leggere per apprendere nuove conoscenze disciplinari è un compito fondamentale, seppure talvolta arduo, per gli studenti stranieri.

Innanzitutto, il PISA (*Programme for International Student Assessment*) definisce la competenza nella lettura (*reading literacy*¹³) come la capacità degli studenti di "comprendere,

¹³ "Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society" (OECD, 2009: 23).

utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare in tal modo alla società” (Lamboglia, 2021: 214).

Nel contesto della lettura accademica, caratterizzata dalla sua natura “*purposeful*” e “*critical*” (Sengupta, 2002: 2), la competenza di lettura può essere specificata come la capacità di utilizzare diverse strategie funzionali per affrontare compiti cognitivi attraverso l’interpretazione dei testi relativi alle discipline di studio (Gorzycki *et al.*, 2016). Queste strategie possono variare, a seconda dei diversi obiettivi, fra la lettura veloce, come *skimming* e *scanning*, e la lettura intensiva, come leggere per apprendere e per valutare in senso critico le informazioni. Oltre a ciò, è essenziale che i lettori sviluppino la capacità di costruire una rappresentazione mentale intertestuale dopo aver letto diversi testi sullo stesso tema o su argomenti correlati (Rouet *et al.*, 2021: 61). In altre parole, ci si aspetta che il lettore sia in grado di raccogliere diverse idee per svilupparne una sua propria.

La lettura accademica, in realtà, fa parte di un filone di studio più ampio, ovvero l’*academic literacy*, che ha registrato un notevole sviluppo nell’ambito della didattica della lingua inglese per scopi accademici (*English for Academic Purposes*, EAP). Gli studi anglosassoni hanno svolto un ruolo importante nel fornire spunti di ricerca sull’acquisizione dell’italiano L2 per fini di studio da parte di studenti non nativi (Mezzadri, 2016: 11), sia nel contesto scolastico, come ad esempio nelle classi plurilingue, sia a livello universitario, dove la presenza di alunni stranieri e studenti internazionali è in costante aumento. Di conseguenza, si è prestata particolare attenzione alle difficoltà che questi studenti incontrano nell’affrontare la lingua per lo studio.

Esaminiamo ora alcuni studi sulla lettura accademica in inglese come L2/LS, i quali si concentrano principalmente sull’analisi dei ruoli delle conoscenze linguistiche, delle strategie metacognitive e delle conoscenze disciplinari nella performance di lettura.

In particolare, riguardo alla performance di lettura in relazione ai vari fattori linguistici, i ricercatori hanno ottenuto risultati molto diversi: uno studio condotto su un gruppo di soggetti universitari turchi (Nergis, 2013) ha rivelato che, rispetto alla conoscenza della profondità lessicale, la consapevolezza sintattica è un predittore più forte della comprensione scritta in inglese come LS, mentre risultati opposti sono stati trovati in studi più recenti (Sulaiman *et al.*, 2020; Susoy & Tanyer, 2019).

Per quanto riguarda le ricerche sulle strategie metacognitive, i risultati suggeriscono che esse assumono un ruolo altrettanto significativo nella performance di lettura (Levchyk *et al.*, 2022). Alcuni studi hanno anche osservato differenze nell’uso di strategie fra studenti di livelli diversi; ad esempio, in una ricerca che ha coinvolto studenti cinesi di inglese LS (Zhang & Seepho, 2013), è emerso che gli studenti di livello avanzato utilizzano più frequentemente la strategia di monitoraggio, mentre

quelli di livello elementare tendono a utilizzare in misura limitata le strategie per anticipare le idee principali del testo.

Vi sono altri studi che analizzano le relazioni intercorrenti fra conoscenze linguistiche, strategie metacognitive e conoscenze disciplinari nella lettura accademica. Alcuni hanno scoperto che le competenze linguistiche rappresentano un indicatore più forte della performance di lettura rispetto alle conoscenze pregresse nelle materie di studio (Davis *et al.*, 2017; Usó-Juan, 2006). Un rapporto più complesso fra questi due fattori è emerso da uno studio più recente (Sharareh & Sayyed, 2020): le conoscenze disciplinari non hanno contribuito alla comprensione degli studenti di livello elementare, mentre è stata riscontrata un'interazione significativa fra queste conoscenze e le competenze linguistiche nella performance degli studenti di livello intermedio e avanzato.

Sulla suddetta interazione sono stati condotti studi ancora più approfonditi, in cui sono state individuate le soglie delle competenze linguistiche che consentono o impediscono il contributo delle conoscenze disciplinari alla comprensione (Cai & Kunnan, 2019). Gli stessi autori hanno anche esaminato il rapporto fra le competenze linguistiche e l'uso di strategie metacognitive (Cai & Kunnan 2020). Entrambi gli studi hanno svelato un pattern non-lineare nelle interazioni dei fattori coinvolti e, di conseguenza, hanno portato a una ricerca ancora più recente che esplora lo sviluppo dell'abilità di lettura per scopi accademici in una prospettiva dinamica, adottando la *Complex Dynamic System Theory* (CDST) (Gui *et al.*, 2021: 2). La lettura accademica in L2 è infatti un processo complesso, caratterizzato dalle interazioni di vari componenti eterogenei e interdipendenti.

Vi sono, infine, lavori che hanno analizzato i bisogni e le sfide che gli studenti L2 trovano di fronte (Weir *et al.*, 2012), le aspettative dei professori riguardo alle competenze degli studenti L2 nella lettura accademica (Hartshorn *et al.*, 2017) ed entrambi gli aspetti (Liu & Read, 2020).

2.5.2 Lettura accademica in italiano L2

Focalizzandoci ora sul contesto italiano, come già accennato in precedenza, proprio per rispondere ai nuovi bisogni linguistico-comunicativi degli studenti stranieri sono nate le prime riflessioni ed esperienze pratiche sulla didattica dell'italiano L2 per lo studio. In particolare, nel contesto universitario, i centri linguistici di ateneo hanno iniziato a offrire corsi di italiano per studenti stranieri; sono stati costruiti sillabi *ad hoc* per gli studenti in mobilità, come quelli del programma Erasmus (Lo Duca, 2006); sono state sviluppate varie riflessioni didattiche sull'acquisizione dell'italiano L2 da parte degli studenti internazionali afferenti a progetti specifici, come ad esempio gli studenti cinesi iscritti al progetto Marco Polo (Bonvino & Rastelli, 2011).

Tuttavia, sono pochi gli studi e le esperienze pratiche riguardanti la lettura accademica in italiano L2. Ve n'è uno condotto da Rosi (2020), che ha esaminato la comprensione di testi accademici da parte degli studenti L2, confrontandone le performance con quelle dei lettori nativi. Inoltre, un'esperienza didattica sulla lettura accademica in italiano come LS è stata riportata da Gabrieli (2018) presso il centro linguistico dell'Università di Cambridge.

Complessivamente, gli studi sulla lettura accademica in italiano L2 presentano ancora diversi livelli di approfondimento. Gli studi futuri possono concentrarsi sui tre principali fattori analizzati nelle ricerche precedenti: le conoscenze linguistiche della L2, le strategie metacognitive di lettura e le conoscenze disciplinari.

Il presente lavoro presta particolare attenzione al primo fattore, ossia alle conoscenze linguistiche necessarie per leggere testi in italiano L2 nel contesto accademico, al fine di sviluppare ulteriormente l'abilità di lettura degli apprendenti cinesi per fini di studio. Dunque, il capitolo successivo si concentrerà sugli aspetti legati alla didattica e all'acquisizione della varietà accademica di italiano.

3. L'input per l'acquisizione di L2

Come accennato nel capitolo precedente, l'abilità di lettura in L2 può continuare a svilupparsi attraverso una maggiore esposizione all'input L2. Tuttavia, se quest'ultimo risulta sempre non comprensibile, come spesso accade agli apprendenti cinesi di italiano L2 di fronte ai manuali universitari, lo sviluppo dell'abilità di lettura in L2 sarà ostacolato e gli studenti possono provare molte frustrazioni, rischiando così di perdere la motivazione sia nell'apprendimento professionale che nell'acquisizione linguistica. In questo caso, appare necessario introdurre interventi didattici per agevolare gli studenti stranieri nell'approccio a testi più complessi.

Tuttavia, la discussione intorno a quale tipo di input sia più appropriato ed efficace per la didattica acquisizionale non ha ancora portato a un accordo definitivo: perciò, nella sezione successiva verranno presentati vari tipi di input "ideali" individuati negli studi precedenti.

3.1 Approcci glottodidattici a testi "difficili"

3.1.1 L'input comprensibile e la sua applicazione glottodidattica

Tradizionalmente, il dibattito sull'uso dei materiali didattici si è concentrato sui vantaggi di testi autentici e di quelli linguisticamente semplificati (Long, 2020: 169). I primi sono in una certa misura ideali per la didattica, poiché riflettono la vera comunicazione del mondo reale. Tuttavia, se un testo risulta troppo difficile, le conoscenze linguistiche che gli apprendenti possiedono potrebbero non essere sufficienti per fare inferenze sugli elementi sconosciuti. In tale caso, l'input non sarà comprensibile, e quindi non diventerà potenzialmente *intake*.

Un input ideale, secondo l'ipotesi dell'input comprensibile di Krashen (1985), dovrebbe trovarsi al livello $i+1$, dove i rappresenta la competenza attuale dell'apprendente. Sarà poi quel gap linguistico a promuovere l'acquisizione linguistica, e tale scarto deve essere controllato e limitato.

In una prospettiva complementare si colloca l'ipotesi dell'insegnabilità. Secondo quest'ultima, "l'insegnamento può favorire l'acquisizione linguistica solo se l'interlingua è vicina al punto in cui la struttura da insegnare viene acquisita nella situazione naturale" (Pienemann, 1986: 313), e un "insegnamento prematuro di strutture di livello non adeguato può avere conseguenze negative, come *elusione*, regressione, fossilizzazione dell'interlingua" (Pallotti & Zedda, 2006: 58). Tale ipotesi ha dunque un'implicazione in termini di progressività graduale, ossia l'insegnamento, per essere efficace, deve mirare agli elementi linguistici che si trovano nello stadio di sviluppo successivo dell'apprendente rispetto a quello che egli ha già raggiunto (Ellis, 2005: 11).

Nonostante le suddette teorie non abbiano considerato lo sviluppo non-lineare nell'acquisizione reale, possiamo comunque dire che la disponibilità di un input comprensibile e adatto allo sviluppo della competenza linguistica dell'apprendente riveste un ruolo cruciale nell'acquisizione di L2.

Con l'idea di abbassare la difficoltà del testo affinché quest'ultima rientri nella "zona di sviluppo prossimale"¹⁴ dell'apprendente, sono nate le letture graduate (*Graded Readers*). Tale applicazione glottodidattica, che fa sempre riferimento all'ipotesi di Krashen, è vista come una buona risorsa per la lettura estensiva, in quanto la sua teoria non si limita all'implicazione della gradualità dell'input ma sottolinea anche la necessità di essere esposti a una significativa quantità di esso.

Le letture graduate prevedono, infatti, una serie di libri suddivisi in vari livelli di difficoltà, costituendo così un continuum che garantisce l'accessibilità ai lettori di qualsiasi livello. A tale proposito, una ricerca recente ha indagato come l'uso delle letture graduate nell'insegnamento dell'inglese come LS (Namaziandost *et al.*, 2019) possa influire sulla performance di lettura e sulla motivazione degli apprendenti. Nello specifico, confrontando gli effetti di input di difficoltà diverse attraverso la valutazione di un pre-test e di un post-test, si rileva che il gruppo a cui sono stati assegnati libri di livello "i+1" ha registrato una migliore performance nel post-test rispetto alla controparte, che è stata sottoposta a input di livello "i-1". In più, attraverso la somministrazione di questionari, il gruppo "i+1" ha dimostrato una maggiore motivazione alla lettura. Tuttavia, un effetto opposto in termini di performance di lettura è stato trovato fra gli studenti cinesi di inglese LS (Yang *et al.*, 2021), nonostante l'input di livello "i+1" sia comunque risultato più motivante di quello "i-1".

¹⁴ Per il concetto di "zona di sviluppo prossimale" si rimanda al lavoro di L. S. Vygotskij (1990), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, (a cura di) L. Mecacci, Laterza, Roma-Bari.

3.1.2 L'input semplificato

Nel contesto in cui risulta difficile la valutazione della comprensibilità dell'input in relazione alla competenza degli apprendenti, spesso si fa ricorso all'uso dei testi semplificati, dal momento che la loro comprensibilità è garantita dalla riduzione del numero delle parole difficili e dei periodi complessi e, allo stesso tempo, dall'aumento della coesione tramite la ridondanza (Crossley & McNamara, 2008).

Tuttavia, vi sono obiezioni sull'input semplificato, poiché da un lato si rischia di avere un impoverimento del testo sia a livello linguistico che informativo; dall'altro, un testo "semplificato" non equivale a un testo "semplice"; anzi, una semplificazione inappropriata potrebbe addirittura ostacolare la comprensione e, in ogni caso, l'aumento della comprensibilità non dovrebbe essere a discapito della qualità del testo.

3.1.3 L'input elaborato

Tenendo conto degli eventuali difetti dell'input semplificato, i ricercatori optano per un'altra via, ossia l'input elaborato (Borro & Scolaro, 2021; Long, 2020). Tale approccio si ispira agli studi conversazionali in termini di *foreigner talk* (Ferguson, 1971), i quali mostrano che i parlanti nativi, nelle interazioni con gli stranieri, usano strategie per assicurare la comprensibilità dei dialoghi. L'input elaborato quindi viene realizzato attraverso l'adattamento del registro, soprattutto sul piano discorsivo. I vari meccanismi che i parlanti nativi usano per agevolare la conversazione a livello discorsivo comprendono la messa in rilievo dei *topic* nuovi, la predilezione della struttura *topic-comment* al posto di soggetto-predicato, e la preferenza per la sequenza cronologica degli eventi, etc. (Long, 2020: 172).

In sintesi, rispetto all'input semplificato, l'input elaborato non ha come obiettivo la riduzione linguistica; al contrario, tutte le proprietà linguistiche verranno conservate. La sua comprensibilità viene agevolata attraverso la riorganizzazione strutturale, la ridondanza e la ripetizione, nonché l'esplicitazione delle relazioni semantiche; dunque, l'input elaborato vanta sia la comprensibilità dell'input semplificato sia la genuinità dell'input autentico (Borro & Scolaro, 2021: 59). Gli studi empirici sull'efficacia dell'input elaborato hanno rilevato che esso è almeno comprensibile come l'input semplificato (Oh, 2001), ma contiene più elementi nuovi da acquisire. In più, alcune ricerche hanno mostrato che l'input elaborato favorisce l'acquisizione incidentale del vocabolario (O'Donnell, 2009).

3.1.4 L'input rielaborato

Nonostante ciò, una conseguenza dell'input elaborato si manifesta nella lunghezza eccessiva degli enunciati (Long, 2020: 176), effetto che non sarà desiderato nel caso della riscrittura dei materiali didattici. Perciò, viene proposta la soluzione di modificare l'input elaborato.

L'input rielaborato tratta dunque una riorganizzazione strutturale dell'input elaborato, ripristinando la lunghezza normale delle frasi e mantenendo al contempo l'autenticità linguistica, la complessità sintattica e la ridondanza per la comprensibilità. Ciò viene ottenuto principalmente attraverso la suddivisione degli enunciati in frasi più brevi e l'utilizzo dei connettivi interfrasali per chiarire le relazioni logiche. Tuttavia, i risultati di uno studio empirico che ha esaminato l'efficacia di tale tipo di input, confrontandolo con gli altri tre (Kobayashi Hillman, 2020), non sono stati in favore dell'input rielaborato. In effetti, quello verificato come più efficace è stato l'input elaborato.

3.1.5 L'input ideale per l'acquisizione dell'italiano L2

Concentrandoci ora sul contesto di acquisizione dell'italiano L2, si nota che si sono sviluppate alcune riflessioni sulla scrittura controllata con l'obiettivo di agevolare la comprensione dei testi disciplinari. In base alla dicotomia di leggibilità / comprensibilità, la tecnica usata per la realizzazione di un testo a difficoltà controllata può suddividersi in semplificazione linguistica e semplificazione concettuale.

Per quanto riguarda la semplificazione linguistica, l'obiettivo è quello di realizzare un testo "ad alta leggibilità" attraverso le seguenti operazioni: sostituire i termini elaborati con le parole appartenenti al Vocabolario di base, dividere i periodi lunghi in frasi brevi, prediligere la coordinazione rispetto alla subordinazione, ed evitare le proposizioni implicite e ipotetiche (Piemontese, 1986).

Quanto alla semplificazione concettuale, essa si concentra invece sull'abbassare la densità informativa eliminando le parti superflue, in modo da rendere i testi più fruibili ai lettori; la sua riduzione viene affidata principalmente alla soggettività degli insegnanti (Abbatichio, 2018: 58).

Vi sono altri studi che hanno voluto combinare le due strategie sopracitate, ossia modificare l'input in base a una combinazione di semplificazione linguistica e riorganizzazione strutturale-informativa. Come si può osservare nello studio condotto da Ferrari (2003), l'input modificato viene chiamato modificazione "semplificata e riorganizzata". La studiosa ha confrontato poi l'efficacia di

questo tipo di input con altri tre tipi, quali l'input autentico, l'input semplificato e l'input elaborato. Il risultato ha mostrato che il testo semplificato e riorganizzato è ugualmente comprensibile rispetto a quello semplificato, ed entrambi sono più accessibili di quello elaborato.

In una sperimentazione analoga (Borghi, 2018), l'input modificato viene realizzato attraverso la stessa combinazione, definito appunto "testo semplificato con rielaborazione concettuale" come il quarto tipo. Tuttavia, gli esiti sono opposti a quelli del lavoro precedente: il testo elaborato è risultato il più efficace, mentre il testo semplificato il meno comprensibile. Nemmeno la quarta opzione si è dimostrata particolarmente vantaggiosa.

In ogni caso, ispirandosi alla strategia di combinare la semplificazione linguistica con la riordinazione concettuale, si è sviluppata la "riscrittura funzionale" (Amoruso, 2010), un metodo per "rendere i testi strumenti utili all'apprendimento" (Giannone, 2022: 1061), al fine di favorire la comprensione dei manuali scolastici.

Tuttavia, resta ancora da definire e verificare come debbano essere i materiali "ideali" per i corsi di lingua per scopi specifici in contesti accademici. Una riflessione a tale riguardo appare necessaria: da un lato, gli studenti universitari hanno bisogni linguistici specifici per l'apprendimento disciplinare, soprattutto riguardo alla microlingua e alla grammatica (Rosi, 2020); dall'altro, gli insegnanti mancano di una formazione mirata alla riscrittura dei materiali specializzati utili alla glottodidattica (Basturkmen, 2017).

Dunque, nella sezione successiva, verranno sintetizzate innanzitutto le ricerche precedenti sull'acquisizione dell'italiano per scopi accademici, seguite da una discussione sul ruolo cruciale che essa riveste nello sviluppo dell'abilità di lettura accademica degli studenti L2. Successivamente, per capire come strutturare un input didattico in linea con le esigenze linguistiche specifiche degli studenti universitari di italiano L2, verranno analizzati i fenomeni più frequenti nei testi accademici. Infine, saranno presentati due indici, leggibilità e comprensibilità, per valutare la difficoltà del testo, rappresentando il primo passo verso la riscrittura.

3.2 L'acquisizione dell'italiano accademico come L2

3.2.1 Ricerche precedenti

Oggi, le ricerche sull'acquisizione dell'italiano L2 per scopi accademici sono sempre più ricche. Gli studi sono orientati, da un lato, alla didattica dell'italiano per fini di studio; dall'altro, alla valutazione delle competenze degli studenti.

Nel primo filone, molta attenzione è stata dedicata alla creazione di materiali didattici *ad hoc* (Fragai *et al.*, 2010; Mezzadri & Pieraccioni, 2015) e alle riflessioni sullo sviluppo delle competenze degli studenti L2 nel contesto accademico (Rosi, 2017), in particolare per quanto riguarda la competenza lessicale (Gallina, 2019).

Il secondo filone, invece, si è concentrato sulla valutazione delle competenze degli apprendenti di italiano L2 per fini di studio, soprattutto sulla scrittura accademica da parte degli studenti universitari di italiano L2, confrontando la loro produzione scritta con quella dei parlanti nativi (Lubello, 2019; Martari, 2019; Pugliese & Della Putta, 2020). Altri studi si sono focalizzati sulla competenza lessicale (Ferreri, 2005; Gallina, 2018; Spina, 2010), oltre a esaminare aspetti morfosintattici e testuali (Balboni, 2018).

Riguardo alla comprensione scritta, come già anticipato nel capitolo precedente, ci sono stati pochi studi. Tuttavia, è importante menzionare il lavoro condotto da Mezzadri (2020) riguardante la creazione di test per valutare la competenza degli studenti stranieri nella lingua per fini di studio. Questa valutazione non si limita alle sole abilità produttive, ma include anche la competenza di lettura, sia in termini di comprensione globale che analitica. Lo studio fornisce una prospettiva preziosa su come valutare contemporaneamente sia l'abilità di studio degli apprendenti di L2 che la capacità di leggere e comprendere testi accademici complessi.

3.2.2 L'importanza dell'acquisizione dell'italiano accademico per gli studenti L2 nella lettura

L'esigenza dell'acquisizione dell'italiano accademico da parte degli studenti universitari di italiano L2 per lo sviluppo dell'abilità di lettura accademica emerge dalla considerazione dei seguenti tre aspetti.

Innanzitutto, essendo la varietà accademica la lingua veicolare per trasmettere il sapere, la sua acquisizione appare cruciale per la lettura dei testi disciplinari, affinché si apprendano nuove

conoscenze, “pena il rischio che gli studenti perdano la motivazione nei confronti del loro percorso di studi” (Mastrantonio, 2021: 349). Infatti, la correlazione positiva fra la competenza di comprensione e il successo accademico è stata comprovata da vari studi (Bilki & Plakans, 2022; Talwar *et al.*, 2023).

Oltre alla sua funzione contenutistica, la varietà accademica si caratterizza per determinati tratti peculiari, i quali consistono soprattutto nella distinzione tra la lingua usata nel contesto accademico e quella per scopi comunicativi: non si tratta solo della presenza di una maggiore quantità di vocaboli e dei termini concettuali fuori dell’uso quotidiano, ma anche delle proprietà sintattiche e delle convenzioni discorsive tipiche della varietà accademico-scientifica (Cummins, 2000: 67).

La differenza non si limita agli elementi puramente linguistici, ma si trova anche negli aspetti cognitivi, poiché la varietà accademica è caratterizzata da un basso grado di contestualizzazione rispetto alla lingua della comunicazione generale. Questa caratteristica ha come conseguenza che la riuscita dell’interpretazione dei messaggi nel contesto accademico dipende pesantemente dalle conoscenze di tale lingua, richiedendo ai lettori un carico cognitivo maggiore (Cummins, 2000: 68). Un’esposizione meno frequente alla varietà accademica, perciò, condurrebbe a un’elaborazione di livello inferiore laboriosa nella lettura, rischiando così di compromettere una piena comprensione, poiché la capacità della memoria di lavoro non sarà sufficiente per la realizzazione di una coerente rappresentazione mentale del testo (Anderson, 2015).

Per quanto riguarda l’ultimo aspetto, come già discusso nel capitolo precedente, le competenze linguistiche della L2 svolgono un ruolo importante nella lettura in L2. Si suppone, perciò, che per leggere i testi accademici in italiano, i lettori L2 debbano acquisire una specifica varietà di italiano in modo da raggiungere una determinata soglia che permetta loro di affrontare i manuali universitari in maniera autonoma.

Considerando tutto ciò, di seguito verranno presentati i principali fenomeni linguistici presenti nella scrittura accademica in italiano.

3.3 Italiano per lo studio accademico: una varietà nell’input L2

Nella presente sezione, si userà l’espressione “italiano per lo studio accademico” per includere sia i fenomeni linguistici trasversalmente presenti nei testi accademici, sia quelli specifici legati a una determinata disciplina scientifica; per mantenere invece distinte le due parti nell’analisi e nel confronto, si utilizzeranno i due termini seguenti: “italiano accademico trasversale”, che riguarda la

lingua utilizzata indipendentemente dalle specifiche materie, e “lingue speciali”, che si riferiscono alle varietà presenti nei settori specialistici. Inoltre, verranno sintetizzate le riflessioni precedenti sull’acquisizione della varietà accademica da parte di apprendenti L2.

3.3.1 Registro

Innanzitutto, il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) assegna “ai livelli A1 e A2 le funzioni di garantire agli alunni di origine straniera la possibilità di interscambio comunicativo e ai livelli B1 e B2 quelle di permettere il contatto con la lingua dello studio in ambito disciplinare” (Vedovelli, 2010: 115).

Le differenze tra la lingua per lo studio e la lingua della conversazione sono particolarmente evidenti nel registro. Infatti, lo sviluppo della competenza linguistica accademica cognitiva (CALP) si riferisce all’acquisizione del registro della lingua usata nel contesto educativo, diversamente da quello presente nelle comunicazioni interpersonali (Cummins, 2000: 59). Poi, dato che i vari registri indicano i diversi livelli nei quali una lingua speciale può essere usata, la varietà accademica, che lungo l’asse diafasico si orienta verso l’estremo formale, viene spesso associata all’uso dei termini tecnico-scientifici.

Naturalmente, la misura in cui la lingua usata nel contesto accademico è rigida e aulica dipende anche dalla tipologia di scienza: limitandoci alla varietà scritta, il confine fra i trattati scientifici come testi “molto vincolanti” e i saggi come prose “mediamente vincolanti” certe volte non è chiaro nel caso delle scienze umanistiche, mentre nelle “scienze dure” la scrittura rimane ancora rigorosa (D’Achille, 2019: 221). In ogni caso, possiamo affermare che generalmente l’italiano per lo studio accademico assume un registro alto.

3.3.2 Lessico

3.3.2.1 Tratti lessicali dell’italiano accademico trasversale

L’adozione di un registro formale nell’italiano accademico trasversale si manifesta dapprima nella scelta lessicale: infatti, nei testi accademici si osserva “l’assenza di parole e espressioni marcate diafasicamente verso il basso e tipiche dell’oralità” (La Grassa, 2020: 38), il che si traduce in una

preferenza per i sinonimi delle parole colloquiali appartenenti a un registro alto, come ad esempio *emergere* invece di *uscire fuori*.

Un altro tratto distintivo del registro alto consiste nella preferenza per termini ed espressioni specifici (Berruto, 2021: 175), i quali sono spesso caratterizzati da un alto grado di concisione e densità semantica, come ad esempio *dematerializzazione*, *monoreferenzialità*.

Oltre a ciò, nei testi accademici si trova un'ampia variazione lessicale con lessemi che non rientrano nel Vocabolario di base ed espressioni auliche: *casistica*, *corroborare*, *lo stesso dicasi per*, etc. Ricorrenti sono anche i termini in latino e le locuzioni di derivazione straniera: *lapsus*, *stricto sensu*, *fil rouge*, etc., nonché parole con struttura interna complessa, ovvero “con cumuli di morfemi derivativi” (Berruto, 2021: 174), come ad esempio *decontestualizzazione*, *spaesamento*.

Un altro fenomeno da sottolineare è la frequente presenza delle parole inglesi nei testi accademici, come ad esempio *abstract*, *performance*. Nei testi accademici, si sono infiltrati anche dei calchi passivi come *evidenza per prova*, poiché “l'inglese è divenuto la lingua della comunicazione scientifica internazionale e in certi settori sostituisce ormai largamente l'italiano anche nelle riviste nazionali” (D'Achille, 2019: 221).

Infine, nei testi accademici si osserva una predilezione per predicati nominali (Mastrantonio, 2021: 359); di conseguenza, si registra una prevalenza di verbi copulativi, come ad esempio *essere*, *risultare*, *apparire*. Tale fenomeno viene descritto come il depotenziamento del verbo negli studi sulle lingue speciali (Gualdo & Telve, 2011: 119).

3.3.2.2 Tratti lessicali delle lingue speciali

Nonostante le lingue speciali condividano alcuni tratti lessicali con la varietà accademica trasversale, come il depotenziamento del ruolo del verbo, si distinguono per la presenza dei tecnicismi. Come afferma Cortelazzo (1994b: 9), “è il lessico a fornire elementi distintivi che individuano una lingua speciale sia rispetto alle altre lingue speciali sia rispetto alla lingua comune”.

In realtà, le costruzioni delle lingue speciali sono in parte legate alle parole già esistenti nella lingua comune, solo con un significativo nuovo, come ad esempio *arco* in architettura; oppure si tratta di polirematiche formate combinando parole di origine comune, come ad esempio *natura morta* in pittura. In effetti, i sottocodici “sono costituiti da una serie di corrispondenze significante-significato aggiuntive rispetto al codice della lingua” (Berruto, 2021: 177). Frequenti sono anche i casi in cui

alcuni tecnicismi sono già entrati nell'uso quotidiano: *freno*, *bottega* etc., o sono i prestiti dall'inglese ma ormai ampiamente accettati nel proprio settore: *ready made* in arte, *coke* in meccanica.

In questo senso, le lingue speciali non sono totalmente inaccessibili, anzi vi sono aspetti sistematici nelle loro formazioni come regole che possono essere acquisite; ad esempio, i nomi usati nell'ambito della medicina con il suffisso *-ite* indicano “un'inflammazione acuta di un organo o un apparato” (Berruto, 2021: 177). Allo stesso modo, si osserva la sua regolarità nella lingua chimica, in cui le parole con il suffisso *-ite* riguardano una sostanza minerale, come ad esempio *cromite*, *grafite*, *cementite*. La presenza di regolarità in una determinata lingua speciale può agevolare il suo apprendimento, anche se questa caratteristica può variare a seconda del campo specifico.

3.3.2.3 L'acquisizione del vocabolario accademico nell'apprendimento dell'italiano L2

Nonostante l'apprendibilità delle lingue speciali, gli studi nell'ambito della didattica dell'italiano L2 si sono focalizzati comunque sull'acquisizione di un lessico basilare e trasversale a tutte le discipline come punto di partenza. Ciò è dovuto soprattutto all'eterogeneità disciplinare che spesso la glottodidattica deve affrontare.

In particolare, il vocabolario accademico, come viene definito da Gallina (2019: 31), si riferisce a “quelle unità lessicali che in generale non hanno un uso diffuso, ma che sono molto frequenti in tutti i testi accademici a prescindere dalla disciplina”, dando supporto alla veicolazione delle conoscenze disciplinari. Perciò, sapere soltanto i termini tecnico-scientifici non sarà sufficiente per lo studio accademico; infatti, l'acquisizione del vocabolario accademico appare fondamentale per la sua ampia copertura nei testi accademici (Gardner & Davies, 2014), per la sua poca familiarità fra gli studenti, ancor meno noto rispetto al lessico tecnico-scientifico (Gallina, 2014, 2018), nonché per il suo inscindibile legame con l'abilità di lettura (Lawrence *et al.*, 2021).

È interessante notare che in italiano è stato sviluppato un vocabolario accademico basato sul modello anglosassone *Academic Word List*, chiamato l'*Academic Italian Word List* (AIWL, Spina, 2010). Nello specifico, basandosi su una ricerca statistica, Spina afferma che nei testi accademici la categoria grammaticale più rappresentata è quella dei nomi, fra i quali spiccano i nomi astratti e quelli derivati. A questi ultimi seguono gli aggettivi che assumono altresì qualità astratta; in particolare, i suffissi più produttivi in questa categoria sono: *-ivo*, *-ico*, e *-ale*. Rispetto alle prime due classi, i verbi non sono in quantità significativa: si tratta piuttosto di sinonimi formali di verbi usati nelle conversazioni quotidiani che assumono un registro alto, come ad esempio *effettuare* al posto di *fare*.

Gli studi precedenti hanno individuato anche parole ed espressioni con funzioni testuali tipiche dei testi accademici; fra le più familiari spiccano quelle per introdurre un esempio (*si veda, come nel caso di*), per porre un'ipotesi (*presupporre, nel caso in cui*), nonché per arrivare a una conclusione (*si può dire, sembra legittimo/lecito*).

Altre parole ed espressioni riguardano la descrizione di cambiamenti (*avvenire, avere luogo*) e rapporti di causa-effetto (*influenza, portare a*), la descrizione di grafici e statistiche (*percentuale, spiccare*) (D'Aguanno, 2019: 98-99), la tematizzazione di argomenti (*per quanto riguarda, in relazione a*), nonché la predicazione (*rappresentare, risultare*) (Mastrantonio, 2021: 354).

3.3.3 Morfosintassi

3.3.3.1 Tratti morfosintattici presenti nei testi accademici e riflessioni sull'acquisizione

Sotto il profilo lessicale, l'italiano accademico e le lingue speciali condividono un lessico trasversale e si differenziano per i tecnicismi. Tuttavia, oltre a tale dimensione, si osservano maggiori convergenze nella morfosintassi e nella struttura testuale (Mastrantonio, 2021: 351).

Per quanto riguarda i tratti morfosintattici presenti nei testi accademici, si nota innanzitutto una preferenza per le espressioni che creano uno stile neutro e impersonale: le costruzioni impersonali (per es. *si tratta*), la forma passiva del verbo (per es. *Le stesse figure vengono considerate irrinunciabili.*) e l'uso del "si" passivante (per es. *i cubi si presentano di taglio*).

La tendenza alla deagentivizzazione si manifesta anche nella predilezione per processi e risultati senza agente espresso (Rosi, 2017: 296), come ad esempio *i risultati dimostrano, gli esempi illustrano, i confronti confermano*. Un'altra strategia per conseguire tale scopo consiste nella nominalizzazione; per esempio, se la parola "fruire", che fa parte del rema nella frase "il pubblico fruisce dell'opera", viene tematizzata attraverso la nominalizzazione, avremmo una riformulazione formalmente equivalente, ma con la messa in rilievo del risultato dell'azione: *la fruizione dell'opera da parte del pubblico*.

Al tempo stesso, l'uso della nominalizzazione aumenta l'astrattezza e la densità semantica, poiché la comprensione dei nomi deverbali richiede al lettore di ricostruire ciò che è stato espresso dal verbo cancellato, distinguendo l'azione (processo) dal risultato dell'azione (Troncarelli & La Grassa 2015: 153). Un effetto collaterale del processo di nominalizzazione si manifesta, inoltre,

nell'eliminazione dei nessi sintattici: ciò può comportare una minore chiarezza nelle connessioni logiche tra concetti (*ibid.*).

In più, la nominalizzazione favorisce anche la costruzione di sintagmi complessi, in cui si possono verificare vari livelli di incassatura sintattica, come nel caso seguente:

[...], è l'opposizione dei giovani artisti protagonisti della fase più vitale di Ca' Pesaro a Venezia, che partecipano alle mostre organizzate dal segretario Nino Barbantini, dal 1909 al 1914 (mostre dove le opere erano in vendita).

(*Il sistema dell'arte contemporanea*¹⁵, pp. 63-64)

Con la presenza di costrutti nominali complessi, si osserva il fenomeno di potenziamento del nome nei testi accademici, il che è proprio la conseguenza del depotenziamento semantico del verbo. Come affermano Gualdo e Telve (2011: 119), vi è un'“alta frequenza di strutture V + N in cui il nome assume il carico semantico fondamentale”, come si vede nell'esempio riportato di seguito:

Emerge in questo contesto la cultura progettuale del Genio civile che appare come un importante capitolo del design italiano per alto grado d'invenzione e flessibilità [...].

(*Breve storia del design italiano*¹⁶, p. 29)

Spesso si trova anche un'inversione fra il predicato nominale e il soggetto, soprattutto quando quest'ultimo viene pesantemente relativizzato:

Molti sono i temi che caratterizzano la “modernolatria” e la “macchinolatria” dell'opera di Morasso e che appaiono in forma esplicita nei primi anni del Novecento.

(*Breve storia del design italiano*, p. 37)

¹⁵ F. Poli, *Il sistema dell'arte contemporanea. Produzione artistica, mercato, musei*, Laterza, Bari, 2011.

¹⁶ M. Vercelloni, *Breve storia del design italiano*, Carocci, Roma, 2014.

In sintesi, lo stile nominale svolge funzioni di varia natura, ma allo stesso tempo può appesantire la sintassi, soprattutto quando si ha una serie di modificatori che aumentano la densità informativa e, di conseguenza, la lunghezza della frase.

Da un punto di vista acquisizionale, la nominalizzazione risulta spesso ostica per gli apprendenti L2 (Giannone, 2022: 1042). Questo è dovuto, anzitutto, al fatto che il suo riconoscimento richiede la competenza morfologica di individuare le regole derivazionali. In secondo luogo, la ragione risiede nell'effetto astratto provocato dai nomi deverbali e deaggettivali, nonché dai verbi generici co-occorrono insieme a questi ultimi (per es. *la stranezza consiste in*). Infine, come accennato prima, la nominalizzazione può aumentare la complessità sintattica.

3.3.3.2 Tempi verbali nei testi accademici e riflessioni sull'acquisizione

Quanto ai tempi verbali, generalmente nei testi accademici è prevalente l'indicativo presente, ma non è raro l'uso del passato remoto per le descrizioni storiche, come nell'esempio riportato di seguito:

A ciò si aggiunse la ruota di scorta, in sintonia con l'automobile, proprio perché la Vespa voleva in qualche modo essere «la macchina più semplice possibile».

(*Breve storia del design italiano*, p. 94)

Relativamente alla sua acquisizione, sia ricettiva che produttiva, si rimanda alla ricerca condotta da Mezzadri (2016), la quale ha valutato l'effetto dell'anticipazione dell'insegnamento del passato remoto agli studenti di livelli A2 e B1 di italiano L2.

3.3.4 Sintassi

A livello sintattico, tradizionalmente si è riscontrata una preferenza per l'ipotassi nei testi accademici (Bianchi, 2012: 168). Tuttavia, recentemente si è osservata una tendenza allo snellimento delle strutture complesse, evitando l'uso di subordinate e incisi. Ciò è stato soprattutto influenzato dallo stile della scrittura accademica in inglese (Gualdo & Telve, 2011: 310). Tale fenomeno è sempre più frequente nei trattati scientifici in senso stretto, ma nei saggi “[l]a subordinazione è ancora molto

diffusa” (D’Achille, 2019: 222). Infatti, la presenza di subordinate implicite, come il gerundio e il participio passato, nei manuali non è affatto un caso sporadico:

Eppure proprio i curatori della mostra giocano sull’ambiguità, **combinando** i due livelli e in parte confondendoli.

(*Architettura e modernità*¹⁷, p. 343)

Iniziato come una sorta di modellismo tecnologico e irrobustito dalla cultura anti establishment del 1968 [...], il movimento cresce fino alla nascita dei primissimi personal computer come l’Altair e poi, nel 1976, l’Apple I.

(*Architettura e modernità*, p. 250)

Se rimaniamo nello stile tradizionale italiano, oltre alle subordinate, che rendono la sintassi elaborata, ciò che aumenta ancora la complessità è la presenza di incastri, rappresentati dai circostanziali o dalle frasi incidentali autonomi, racchiuse fra virgole, parentesi o trattini. Un esempio di una frase complessa con vari “incisi” viene riportato di seguito:

Tradizionalmente impegnata nella produzione di macchine meccaniche che, grazie al contributo di Marcello Nizzoli, si trasformano in “oggetti”, a volte in icone del design italiano, capaci di attivare una nuova interfaccia tra tecnologia e utente, la Olivetti durante la prima metà degli anni cinquanta si rivolge con curiosità imprenditoriale e scientifica al mondo dell’elettronica.

(*Breve storia del design italiano*, p. 115)

Per quanto riguarda la coordinazione, le proposizioni vengono talora disposte anche per asindeto, oltre al ricorso ai soliti dispositivi di connessione come *e*, *o*, *ma*, come si può osservare nell’esempio riportato di seguito:

Anche in questo caso occorre andare alla ricerca di un fattore “forte”, tecnologico; lo studioso canadese crede di ritrovarlo nell’impiego via via crescente dell’energia elettrica, vale a dire nell’elettrotecnica; questa a sua volta si incanala fin dall’inizio in due branche principali, [...].

(*L’arte contemporanea*¹⁸, p. 28)

¹⁷ A. Saggio, *Architettura e modernità. Dal Bauhaus alla rivoluzione informatica*, Carocci, Roma, 2010.

¹⁸ A. Vettese, *L’arte contemporanea. Tra mercato e nuovi linguaggi*, Il Mulino, Bologna, 2017.

3.3.4.1 Riflessioni sull'acquisizione sintattica

Le riflessioni precedenti sull'acquisizione della sintassi da parte degli studenti di italiano L2 riguardano soprattutto le proposizioni implicite e i periodi lunghi e complessi.

Per quanto riguarda le prime, agli studenti sono più familiari le subordinate al gerundio che assumono funzioni temporali e modali, mentre quelle causali e concessive, che costituiscono spesso un legame meno trasparente con la frase principale, risultano a volte difficoltose da comprendere. Lo stesso discorso vale per le proposizioni al participio con valore di tempo, che possono essere meno difficili da individuare rispetto a quelle di relativa implicita e di causa. In ogni caso, le subordinate implicite appaiono meno facili da comprendere rispetto a quelle esplicite (Giannone, 2022: 1042).

Per quanto riguarda il secondo aspetto, i periodi con diverse stratificazioni ipotattiche o vari livelli di incassatura sono altrettanto difficili da comprendere, e la loro presenza nella lettura “non facilita lo studente a seguire il filo del discorso” (Rosi, 2020: 146). Tuttavia, queste costruzioni sono frequenti nella comunicazione accademica: non si trovano soltanto nei testi e nei manuali accademici, ma anche negli avvisi amministrativi (Balboni, 2018). La competenza sintattica, dunque, appare fondamentale sia per l'apprendimento disciplinare sia per saper muoversi nel contesto accademico.

3.3.5 Testualità

Sotto il profilo testuale, Cortelazzo (1994a: 7) afferma che, secondo la classificazione di de Beaugrande e Dressler (1981), sia i trattati scientifici che i manuali didattici possono essere ascrivibili alla tipologia argomentativa. Tuttavia, in un'ottica di strutturazione del testo, come ribadisce lo stesso studioso, i manuali differiscono dalle prose scientifiche per la loro funzione didattica; pertanto, la categoria “testo espositivo” sembra giustificata come definizione tipologica. In ogni caso, indipendentemente dalla macrostruttura, si possono individuare elementi testuali trasversalmente presenti.

Innanzitutto, si nota l'uso dei connettivi per l'architettura del testo, i quali possono essere suddivisi in connettivi semantici e metatestuali. I primi svolgono la funzione di segnalare le connessioni logico-concettuali (per es. *tuttavia, nonostante ciò*), mentre i secondi, talora chiamati segnali discorsivi metatestuali (Bazzanella, 2001), ricoprono il ruolo di segmentare il testo, di indicare il suo svolgimento e di negoziare lo sviluppo (per es. *in seguito, in altre parole*) (Palermo, 2013: 214-

216). Ciò che assume la stessa funzione metatestuale è la logodeissi (per es. *nel capitolo precedente, come vedremo in seguito*).

Un altro dispositivo di coesione testuale è quello dei riferimenti anaforici: diversamente dalle altre varietà scritte, nei testi accademici si prediligono rimandi anaforici espliciti e ripetitivi, abbandonando a volte la strategia sinonimica per la precisione e per la monoreferenzialità (Rosi 2017: 297). Nondimeno, l'uso di incapsulatori per riassumere ciò che è stato appena scritto non è un fenomeno insolito; anzi, essi svolgono un importante ruolo nella progressione tematica a livello testuale (Gualdo & Telve 2011: 125).

Per ultimo, va ricordata la funzione della punteggiatura, particolarmente i due punti. Essendo un segno polifunzionale, esso può codificare vari rapporti logico-semantiche, quali esemplificazione, spiegazione, riformulazione e causa-effetto (La Grassa, 2020: 72), avendo lo stesso valore semantico di connettivi come *ad esempio, infatti, ovvero, perché*.

Infine, nei testi accademici sono presenti anche caratteristiche di natura pragmatica: la prevalenza dei verbi per la dialogicità, “che si traduce nella presenza di citazioni e discorsi riportati, introdotti da una varietà di verbi espositivi” (per es. *affermare, dire*) (Mastrantonio, 2021: 353); l'uso di avverbi epistemici (per es. *indubbiamente, probabilmente*) e di formule limitative (es. *a quanto sembra, si può dire plausibilmente che*) (Gualdo & Telve, 2011: 128-129), nonché la presenza di espressioni deontiche (per es. *bisogna che, è necessario che*) (Desideri, 2011: 51).

3.3.5.1 Riflessioni sull'acquisizione a livello testuale

La maggior parte delle ricerche acquisizionali sull'italiano L2 riguardanti la testualità si concentrano sulla competenza testuale degli studenti stranieri tramite la produzione scritta (Malagnini & Fioravanti 2022; Scibetta, 2015; Troncarelli, 2017), con un particolare accenno sulla punteggiatura (Diadori, 2020; Ni & Scibetta, 2021).

Per quanto riguarda la lettura, risultano pochi i lavori sulla comprensione delle relazioni logico-testuali da parte degli apprendenti di italiano L2. Tuttavia, ve ne è uno condotto da Giannone sugli alunni stranieri: secondo la studiosa, eventuali difficoltà di comprensione a livello testuale possono trovarsi sia nella divisione del contenuto in capitoli e paragrafi, sia nella presenza di vari tipi di connettivi (Giannone, 2022: 1040).

Dato che l'obiettivo principale di questo lavoro è lo sviluppo dell'abilità di lettura accademica in italiano L2, possiamo affermare di condividere la posizione degli studi precedenti che sottolineano

l'importanza dell'acquisizione della varietà accademica trasversale per gli studenti universitari di italiano L2. In altre parole, si ha esigenza di accentuare l'acquisizione dei tratti linguistici trasversalmente presenti nei testi accademici come nucleo di base comune a tutte le materie disciplinari, indipendentemente dalle nozioni settoriali, al fine di agevolare la comprensione dei testi accademici. Ovviamente, se ci si sofferma solo sugli aspetti trasversali, la formazione non sarà completa. Infatti, la didattica della lettura accademica non tratta soltanto della comprensione di un singolo messaggio, ma piuttosto dell'insegnamento delle conoscenze linguistiche e delle strategie che permettano agli studenti di affrontare in modo autonomo le successive letture per lo studio (Gabrieli, 2018: 351).

3.4 Misurare la complessità del testo per prevedere le difficoltà

Senza dubbio, le difficoltà di accesso ai manuali universitari e alle prose accademiche da parte degli studenti L2 sono in parte dovute alla mancanza di padronanza delle competenze linguistiche. Tuttavia, è altrettanto importante considerare la complessità del testo, che ha un impatto significativo sulla comprensione degli studenti.

Perciò, la valutazione della performance di lettura degli studenti L2 deve considerare anche il grado di difficoltà del testo in relazione a un determinato livello linguistico. Tale complessità non sarà calibrata semplicemente enumerando i tratti linguistici locali che abbiamo analizzato in precedenza, poiché è necessaria un'analisi globale che considera il testo nel suo complesso, oltre che i fattori extralinguistici.

3.4.1 Leggibilità e comprensibilità

Al fine di capire il livello di difficoltà dei testi per una determinata tipologia di lettore, sono state condotte varie ricerche dedicate all'analisi della complessità del testo a seconda di due sue caratteristiche, ossia la leggibilità e la comprensibilità.

Innanzitutto, è necessario chiarire la definizione terminologica delle parole *leggibilità* e *comprensibilità*. La prima misura i fattori intrinseci al testo. Nello specifico, se il concetto di leggibilità si riferisce al termine *readability* in inglese, si intende un'analisi quantitativa della complessità del testo basata su fattori formali a livello lessicale, sintattico e testuale; se invece ci si

riferisce al termine *legibility*, si tratta piuttosto della valutazione delle caratteristiche superficiali del testo in riferimento agli elementi tipografici.

Il secondo indice, ossia la comprensibilità, valuta invece gli aspetti più profondi del testo: da un lato, vanno analizzati i fattori logico-semantiche, che comprendono la coerenza, la densità informativa e la familiarità del contenuto al lettore; dall'altro, vanno esaminati i fattori funzionali, che riguardano l'organizzazione del testo, il grado di esplicitzza del contenuto e delle sue intenzioni comunicative (Vena, 2022: 473-475).

A differenza della leggibilità, la comprensibilità viene valutata in maniera qualitativa, poiché un maggior o minor grado di essa dipende dalla relazione tra testo e lettore, diversamente dalla prima che riguarda invece solo il testo, ed è misurabile oggettivamente attraverso formule matematiche.

Per quanto riguarda le formule di leggibilità, si è visto uno sviluppo dalle formule tradizionali alle formule basate sugli approcci computazionali (Venturis, 2022). Fra i primi studi anglosassoni sulla leggibilità del testo spicca l'indice di Flesch-Kincaid, il quale calcola quantitativamente due variabili: la lunghezza media delle parole misurate in sillabe e la lunghezza media delle frasi misurate in parole (Dell'Orletta *et al.*, 2011: 74). Questo indice viene poi adattato alla lingua italiana (indice Flesch-Vacca, Franchina & Vacca, 1986), e successivamente, sotto la guida di Tulio De Mauro, nasce la prima formula di leggibilità per l'italiano: l'indice GulpEase (Lucisano & Piemontese, 1988). La differenza tra quest'ultimo e l'indice Flesch-Vacca consiste nel fatto che l'indice GulpEase calcola la lunghezza media delle parole misurate in lettere anziché in sillabe.

Sono state poi avanzate critiche nei confronti dei limiti delle formule tradizionali, soprattutto per il fatto di aver trascurato fattori testuali come la coesione e la coerenza (Graesser *et al.*, 2004): se un testo viene scritto con frasi brevi e con parole semplici ma senza nessuna coerenza logico-semantiche, avrà un indice di leggibilità alto ma non sarà realmente comprensibile. Dunque, per andare oltre le caratteristiche superficiali, la valutazione della leggibilità si è rivolta alle tecniche automatizzate di analisi del linguaggio, le quali sono in grado di catturare proprietà linguistiche più varie e complicate. Nella sezione successiva, verrà presentata l'applicazione della linguistica computazionale all'analisi della leggibilità dei testi nel contesto italiano.

3.4.2 Misurazione automatica della difficoltà del testo in italiano

Focalizzandosi intorno alla misurazione automatica della difficoltà del testo nella lingua italiana, si sono sviluppati vari strumenti informatici: fra i più noti si distingue il programma READ-

IT (Dell'Orletta *et al.*, 2011), che non calcola solo l'indice GulpEase, che valuta le caratteristiche formali ma considera anche altri tratti linguistici, come il lessico, la morfosintassi e la sintassi. La peculiarità più notevole di tale strumento si trova nel fatto che esso misura la leggibilità sia a livello globale che per ogni singola frase, identificando i livelli di difficoltà lessicale e sintattica delle singole frasi attraverso le gradazioni cromatiche che vanno dal verde (più comprensibile) al rosso (meno comprensibile).

Per quanto riguarda la misurazione della difficoltà dei testi per studenti di italiano L2, nel 2019 nasce il primo programma rivolto ai parlanti non nativi all'Università per Stranieri di Perugia: MALT-IT2. In base a un'analisi di 139 proprietà linguistiche, il software misura la difficoltà dei testi indicandoli con uno dei quattro livelli previsti dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER): B1, B2, C1 e C2. Oltre ai tratti linguistici ampiamente analizzati negli altri programmi, esso considera anche vari elementi sul piano discorsivo (Forti *et al.*, 2020). L'obiettivo di tale software è quello di aiutare gli insegnanti nella selezione di testi e nella creazione di materiali per fini glottodidattici, garantendo che siano adatti alla competenza linguistica dello studente L2.

In sintesi, gli strumenti tecnologici sono di grande aiuto nella valutazione oggettiva per prevedere eventuali ostacoli legati al testo stesso, ma allo stesso tempo occorre anche tenere conto degli elementi testuali ed extralinguistici, come la strutturazione del testo, la densità informativa, le conoscenze enciclopediche del lettore, la distanza culturale per un lettore di L2, etc. Dunque, al fine di prefigurare eventuali difficoltà nella lettura è necessaria un'analisi a vari livelli linguistici ed extralinguistici, valutando la complessità del testo tramite l'osservazione di variabili sia quantitative che qualitative.

Considerando tutto ciò, nel capitolo successivo sarà condotta un'analisi sia quantitativa che qualitativa sulla complessità di testi estratti da manuali universitari di storia dell'arte, al fine di valutare la difficoltà dei testi per il nostro campione rappresentato da apprendenti cinesi di italiano L2 che studiano l'arte presso l'Accademia di belle arti di Bologna.

4. Case study sulle complessità di libri d'arte per gli studenti cinesi

Nel capitolo precedente sono state presentate le caratteristiche trasversali dell'italiano scritto in ambito accademico, ma tale varietà come si colloca in un contesto artistico? Quali sono le difficoltà che gli studenti cinesi dell'Accademia di belle arti potrebbero incontrare nella lettura in italiano per lo studio? Per rispondere a tali domande, nel presente capitolo ci proponiamo di svolgere un'analisi linguistica di brani e di capitoli tratti da libri universitari di storia dell'arte, con l'obiettivo di scomporli in diversi livelli linguistici, come il lessico e la morfosintassi, al fine di individuare eventuali sfide che uno studente cinese di italiano L2 di livello A2-B1 potrebbe affrontare nello studio.

La scelta di tale argomento tiene conto dell'eterogeneità professionale dei soggetti appartenenti al gruppo target. In altre parole, per ridurre l'impatto delle specifiche conoscenze disciplinari sulla lettura, è stato scelto un tema che possa accomunare la maggior parte dei lettori, ossia la storia dell'arte. I libri consultati, compresi manuali e materiali di natura saggistica, sono stati selezionati dalla bibliografia di riferimento indicata dai docenti dell'Accademia di belle arti di Bologna per l'anno accademico 2021-2022¹⁹.

La discussione sulle difficoltà nella lettura in italiano L2 partirà da un'analisi condotta attraverso l'uso di due corpora creati tramite il programma Sketch Engine, con l'obiettivo di avere un "panorama" del lessico e della morfologia verbale presenti nei testi presi in esame. Per andare oltre tali livelli, successivamente verrà effettuata un'ulteriore analisi della sintassi e di altri elementi testuali basata sulle due caratteristiche del testo: leggibilità / comprensibilità. La discussione prosegue poi esaminando gli specifici ostacoli incontrati dagli studenti cinesi nelle attività didattiche, i quali possono essere attribuiti alla distanza linguistica tra italiano e cinese.

¹⁹ I testi sono estratti da *Storia dell'arte italiana* di Bertelli C., Briganti G., Giuliano A. (1991), da *L'arte contemporanea: da Cézanne alle ultime tendenze* di Barilli R. (2014), e da due volumi di *Itinerario nell'arte* di Cricco G., Teodoro F. P. (2011/2012)

4.1 Le complessità di libri universitari di storia dell'arte

Un primo aspetto di analisi è di tipo macro-testuale. Secondo la classificazione delle tipologie testuali basata sul criterio funzionale (Dardano & Trifone, 1997) e il concetto di “dominanza” nella linguistica testuale (Lavinio, 2022: 179), i libri di storia dell'arte che la maggior parte dei nostri studenti cinesi deve leggere per lo studio possono essere suddivisi in due categorie: testi a dominanza espositiva e testi a dominanza argomentativa. Di conseguenza, sono stati creati due corpora denominati Corpus E. e Corpus A., composti rispettivamente da testi tratti dai manuali e dai saggi.

L'idea di condurre un'analisi quantitativa ha due considerazioni: la prima consiste nel fatto che l'approccio *corpus-based*, ampiamente utilizzato nella ricerca sulla lingua per scopi specifici (Corino, 2014), consente di identificare le principali caratteristiche lessico-grammaticali presenti nei testi reali al fine di prevedere eventuali difficoltà nell'acquisizione linguistica; la seconda consiste nella possibilità di selezionare materiali adeguati e ideali per una riscrittura sperimentale, come vedremo più avanti.

4.1.1 Lessico specialistico

Come già anticipato nel capitolo precedente, è soprattutto il lessico che differenzia una lingua speciale dalla lingua comune e da altre lingue speciali. Come rilevato in studi precedenti, la quantità di lessemi specifici dell'arte in realtà è molto inferiore rispetto a quelli relativi alla storia, secondo il *Grande Dizionario Italiano dell'Uso* di De Mauro: 1.655 lessemi per l'arte rispetto a 10.400 per la storia (Bogliioni, 2011: 209), una quantità neanche rilevante se confrontata con il Vocabolario di base.

Infatti, se osserviamo i 23 vocaboli più frequenti individuati da De Mauro come “parole chiave” per la critica d'arte (De Mauro, 1965), non sono così oscuri per un apprendente di italiano L2. Confrontandoli con le parole piene ad alta frequenza nei due corpora, emergono parole non comprese nell'elenco di De Mauro, come *dipinto, tela, olio, luce, opera, oggetto, superficie, spazio, corpo*, ma queste ultime sono comunque familiari a un lettore L2 specializzato nell'arte.

Tabella 1 Le prime 10 “parole chiave” indicate da De Mauro confrontate con le parole ad alta frequenza nei testi raccolti

“Parole chiave” di De Mauro	Parole più frequenti nel C.E. ²⁰	Occorrenze totali	Parole più frequenti nel C.A. ²¹	Occorrenze totali
arte	arte	473	artista	384
artista	artista	343	arte	200

²⁰ Il numero totale di tokens del Corpus E. è di 156.827.

²¹ Il numero totale di tokens del Corpus A. è di 158.003.

forma	colore* ²²	341	forma	184
figura	dipinto	297	figura	182
pittore	tela	256	oggetto	170
pittura	disegno*	241	superficie	170
artistico	olio	220	spazio	164
critica	luce	217	dipinto	150
stile	opera	211	colore*	145
composizione	figura	193	corpo	142

Fra i lemmi più ricorrenti nei due corpora, si osserva la presenza di parole appartenenti alla lingua comune che vengono talora ridefinite nel contesto artistico: la parola “tela” conserva il suo significato di tessuto nelle polirematiche come “tempera su tela”, ma viene anche utilizzata come sinonimo della parola “dipinto” o “opera”, come nel caso di “tele caravaggesche”. Lo stesso vale per la parola “olio”, che spesso indica la tecnica di pittura, come ad esempio, “pittura a olio”, “olio su tela / tavola”; ma può assumere anche una connotazione specifica riferendosi a un quadro dipinto con tale tecnica, come ad esempio “un olio realizzato due anni prima”.

Altre parole con più di 100 occorrenze in due corpora, che possono assumere un significato specifico grazie al processo di rideterminazione semantica²³, includono: *volta* (copertura a superficie curva), *tavola* (materiale legnoso per dipingere), *studio* (lavoro preparatorio), *spazio* (rappresentazione tridimensionale), *motivo* (elemento pittorico o decorativo che si ripete ritmicamente). Un simile fenomeno è stato osservato anche fra gli aggettivi, come ad esempio la parola *plastico* (effetto delle forme), riscontrata 136 volte; con una frequenza più ridotta, si nota la parola *morbido* (armoniosità di colore), con 45 occorrenze registrate.

In sintesi, la rideterminazione semantica di parole comuni è un fenomeno ricorrente nella formazione di termini artistici. Inoltre, è altrettanto importante notare che, grazie al processo di lessicalizzazione²⁴, anche un insieme di parole comuni può trasformarsi in un’unità lessicale unitaria, assumendo così un significato specifico nel contesto artistico. Si pensi al termine “atmosfera controllata”, che si riferisce a un’operazione artificiale di controllo sulla qualità dell’aria per la conservazione delle opere d’arte. Nonostante queste polirematiche, singolarmente, non risultino statisticamente significative, esse rivestono comunque un ruolo fondamentale nell’acquisizione del lessico artistico da parte degli apprendenti L2.

²² Le parole segnalate con l’asterisco sono comunque classificate fra i 23 vocaboli più frequenti per la critica d’arte indicati da De Mauro (1965: 35-36).

²³ La rideterminazione semantica si riferisce al “processo per cui una parola della lingua comune assume un significato diverso nel LSP” (Gualdo & Telve, 2011: 81).

²⁴ Con la lessicalizzazione ci si riferisce al “processo per cui un gruppo di parole diventa un elemento lessicale unitario e autonomo” (Gualdo & Telve, 2011: 107).

Per quanto concerne la monoreferenzialità (Gualdo & Telve, 2011: 80), caratteristica del lessico delle lingue speciali, si manifesta nell'uso dei tecnicismi veri e propri, i quali costituiscono un insieme non omogeneo nei testi consultati. Infatti, oltre ai termini dello studio delle "belle arti", come quelli pertinenti alla pittura (*veduta, campitura, cromia*), si osservano numerosi vocaboli provenienti da altre lingue speciali: sono particolarmente presenti i termini architettonici (*cupola, capitello, navata*) e geometrici (*diagonale, spigolo, poliedro*); mentre altri termini di natura religiosa (*evangelista, vangelo, sacrificio*) e teologica (*cherubino, crocifissione, croce*), così come quelli relativi alle arti applicate (*scenografia, controluce, rifacimento*) risultano meno frequenti.

Tornando ai termini specifici inerenti all'arte in senso stretto, la classificazione può essere effettuata in base agli elementi impiegati nella realizzazione di un'opera artistica e alle nozioni utilizzate per la sua descrizione:

1. Termini relativi ai materiali: *marmo, carboncino, biacca, grafite*
2. Termini relativi alle tecniche delle varie arti: *tempera, acquerello, pastello, velatura*
3. Termini relativi ai colori: *ocra, violetto, azzurrognolo, lapislazzuli*
4. Termini relativi ai prodotti finali: *scultura, affresco, bassorilievo, polittico*
5. Parole per la critica d'arte: *plasticità, composizione, contorno, tavolozza*

Rimanendo nel profilo lessicale, si osserva anche la presenza di forestierismi di origini diverse (*collage, ready-made, kitsch*). In particolare, sono stati trovati tanti francesismi suffissati in *-ismo*, con riferimento a una corrente artistica. Fra i più frequenti, con più di 30 occorrenze in tutti e due corpora, si ricordano *cubismo, espressionismo, impressionismo, dadaismo*. Ovviamente, non mancano le parole di origine italiana formate con tale suffisso, come *divisionismo, futurismo, realismo, linearismo*.

Il fenomeno conseguente all'alta presenza del suffisso *-ismo* è l'uso del suffisso *-ista*, che indica sia chi segue un determinato movimento artistico sia l'aggettivo derivato dal nome designante tale corrente. Basta ricordare due esempi: *impressionista* (con 114 occorrenze nel C.E.), *cubista* (con 99 occorrenze nel C.A.).

Ricorrenti sono anche gli eponimi formati con suffissi aggettivali, rappresentati soprattutto da *-iano* (con 227 occorrenze in totale) e *-esco* (con 65 occorrenze in totale): *brunelleschiano, picassiano, tizianesco, michelangiotesco*.

Infine, per la formazione dei verbi specialistici si ricorda il suffisso verbale *-eggiare* (con 97 occorrenze in totale): *tratteggiare, ombreggiare, lumeggiare, tinteggiare*.

Oltre ai suffissi ad alta frequenza sopracitati, altri affissi e confissi per la formazione delle parole specialistiche esaminati già in lavori precedenti (Bogliani, 2011: 210; cfr. Vučetić, 2006) non sono risultati particolarmente dominanti nei nostri testi. Tuttavia, si è notato un fenomeno emergente nella raccolta di saggi: la presenza del suffissoide *-morfo* in vari aggettivi (es. *meccanomorfo*, *biomorfo*, *fitomorfo*, *elettromorfo*, *tecnomorfo*, *zoomorfo*) e della sua forma corrispondente nominale *-morfismo* (es. *meccanomorfismo*, *biomorfismo* etc.). Complessivamente, si è registrato un totale di 116 occorrenze. Una possibile spiegazione potrebbe consistere nell'uso di tali vocaboli per descrivere la tendenza all'astrazione nell'arte contemporanea e per discutere l'impatto tecnologico sulla realizzazione di forme non figurative nei tempi odierni.

La presenza di tecnicismi innalza indubbiamente il registro, e lo stesso effetto può essere ottenuto anche attraverso l'uso di aggettivi astratti. Se ci limitiamo alle parole con almeno 10 occorrenze, tale fenomeno è emerso soltanto nei testi argomentativi a causa della presenza di contenuti relativi alla critica d'arte nei saggi raccolti. Si ricordano alcuni esempi: *sintetico*, *concettuale*, *fenomenico*, *analitico*, *intrinseco*, *enigmatico*, *costruttivo*.

Dal punto di vista dell'acquisizione linguistica, i tecnicismi costituiscono senza dubbio degli ostacoli lessicali per i lettori L2, anche per coloro che hanno un livello avanzato. Tuttavia, è importante ricordare che la conoscenza dei termini specifici dipende anche dalla specializzazione disciplinare dello studente, e l'incomprensione è spesso dovuta alla mancanza di conoscenza dei concetti teorici. In questo senso, la familiarità con le parole più frequenti emerse dall'analisi quantitativa non solo mira ad ampliare il vocabolario degli apprendenti L2 ma anche a fornire i concetti basilari dell'arte necessari per una comprensione effettiva.

4.1.2 Morfologia verbale

Altre caratteristiche non lessicali dell'italiano accademico trasversale, che sono state analizzate nel capitolo precedente, sono generalmente presenti anche nei testi presi in esame. Tuttavia, si è voluto approfondire la distribuzione dei tempi e dei modi verbali nei nostri testi: da un lato, il sistema verbale rappresenta l'aspetto che differenzia di più il cinese dall'italiano in termini di flessione; dall'altro, un confronto tra due corpora ci permette di identificare i principali elementi grammaticali che caratterizzano una determinata tipologia di testo.

Tabella 2 Distribuzione dei tempi e dei modi verbali con relative percentuali nel C.E. e nel C.A.

Tempi e modi verbali	Testi espositivi	Testi argomentativi
Presente (PRE)%	6.832 54,81%	7.562 49,14%
Futuro semplice (FUTS)%	173 1,39%	407 2,65%
Imperfetto (IPF)%	571 4,58%	370 2,40%
Passato remoto (PASR)%	823 6,60%	174 1,13%
Futuro composto (FUTC)%	1 0,01%	3 0,02%
Passato prossimo (PASP)%	226 1,81%	332 2,16%
Trapassato prossimo (TRAPP)%	159 1,28%	160 1,04%
Gerundio (GER)%	881 7,07%	1.161 7,54%
Infinito (INF)%	2.365 18,97%	4.585 29,79%
Condizionale semplice (COND)%	36 0,29%	99 0,64%
Condizionale composto (CONDC)%	106 0,85%	41 0,27%
Congiuntivo presente (CGPRE)%	127 1,02%	337 2,19%
Congiuntivo imperfetto (CGIPF)%	119 0,95%	109 0,71%
Congiuntivo passato (CGPAS) %	21 0,17%	25 0,16%
Congiuntivo trapassato (CGTPS) %	25 0,20%	24 0,16%
Totale	12.465	15.389

Osservando la Tabella 2, si nota innanzitutto una discrepanza nel numero totale di verbi riconosciuti nei due corpus, con una percentuale di circa il 19% inferiore nei testi espositivi rispetto a quelli argomentativi. Tale differenza potrebbe essere giustificata da una maggiore presenza di didascalie nei manuali, le quali sono spesso prive di verbi.

Analizzando nel dettaglio i singoli tempi verbali, si nota un'alta percentuale dei PASR nei testi espositivi rispetto a quella nel corpus di confronto (C.E.: 6,60%; C.A.: 1,13%). Questo può essere dovuto al fatto che i manuali tendono a narrare eventi storici con una voce impersonale, e la scelta

del passato remoto può giustamente creare un distacco sia cronologico che soggettivo. Si veda l'esempio riportato qui sotto, in cui si descrive una serie di eventi in successione mediante l'uso dei verbi al passato remoto:

Codussi **lavorò** per i Camaldolesi di Ravenna e sulla costa romagnola. **Dovette** conoscere le opere dell'Alberti e le antichità di Verona; **compì**, inoltre, viaggi in Istria e, probabilmente, **visitò** Firenze.

Inoltre, la narrazione di eventi storici nei manuali richiede anche un'ampia presenza dell'imperfetto. Infatti, la percentuale degli IPF risulta quasi doppia rispetto alla controparte (C.E.: 4,58%; C.A.: 2,40%). Si può osservare la presenza dei verbi all'imperfetto in sequenze descrittive nell'esempio riportato di seguito:

Alla sinistra il portico **introduceva** alle scale che **conducevano** ai piani superiori e alla cappella di famiglia. Oltre il cortile, infine, **si apriva** un giardino chiuso da alti muri.

Diversamente da quanto avviene nei manuali, la saggistica adotta il presente storico per narrare eventi, poiché spesso la narrazione è parte integrante del discorso dell'autore.

Picasso **fa** la spola tra Barcellona e Parigi, dove **si installa** definitivamente nel 1904. E intanto **aderisce** all'avanguardia ufficiale del tempo, al Simbolismo di specie gauguiniana, rivisto però con il piglio aggressivo e demistificante proprio di quella che abbiamo definito "fascia fauve-espressionista", [...].

Inoltre, la dominante presenza del passato remoto nei testi espositivi spiega anche una percentuale più elevata dei CONDC in tale corpus rispetto a quanto riscontrati nei testi argomentativi (C.E.: 0,85%; C.A.: 0,27%), poiché in questi ultimi l'uso del presente storico viene accompagnato dal futuro come tempo verbale per esprimere il futuro nel passato. Come ci si aspettava, la percentuale dei FUTS nei testi argomentativi risulta essere quasi il doppio rispetto a quella nel corpus di confronto (C.E.: 1,39%; C.A.: 2,65%).

È evidente che sia il futuro semplice che il condizionale composto possono assumere valori modali. Un'osservazione più dettagliata permette di affermare che l'uso del futuro semplice si estende largamente alla funzione di attenuare l'affermazione dell'autore nei testi argomentativi. Si pensi all'esempio riportato di seguito:

All'interno del periodo macroscopico, poi, **sarà** utile adottare come filo conduttore il criterio dei generi, piuttosto che quello strettamente cronologico.

Il condizionale composto, nel suo uso controfattuale, viene invece osservato solo in pochissimi casi, ad esempio:

[L]a villa, che sorge sulle pendici di monte Mario, non fu mai conclusa, [...]. Infatti, nelle intenzioni di Raffaello, la villa **avrebbe dovuto comprendere** ambienti a destinazione e livelli diversi, [...].

Inoltre, non si può dimenticare il congiuntivo. Nel complesso dei quattro tempi, la percentuale registrata nei testi argomentativi risulta lievemente più elevata rispetto a quella nei testi espositivi (C.E.: 2,34%; C.A.: 3,22%). Senza addentrarsi in un'analisi profonda, possiamo comunque avere una conferma indiretta della presenza di proposizioni subordinate esplicite nei nostri testi. In più, i CGPRE nei saggi hanno una quota maggiore rispetto a quelli nei manuali (C.E.: 1,02%; C.A.: 2,19%). Un possibile motivo è il prevalente uso del congiuntivo esortativo nei testi argomentativi per introdurre casi paradigmatici (ad esempio, *si veda, si pensi, si noti*).

Altri dati che possono implicare una complessità sintattica consistono nelle percentuali dei gerundi (C.E.: 7,07%; C.A.: 7,54%), poiché questi ultimi possono essere usati in subordinate implicite. Perciò, si è pensato di eliminare le occorrenze in cui il gerundio viene utilizzato per formare perifrasi composte dai verbi *stare, venire e andare*. Dopo tale operazione, le percentuali rimangono comunque alte (C.E.: 6,454%; C.A.: 6,998%). Ciò significa che in tutti e due corpora sono prevalenti le subordinate implicite al gerundio. In più, si è osservato che l'uso del gerundio non si limita al valore temporale ma è piuttosto esteso ad altri valori come quello modale e causale.

Tuttavia, la stessa operazione è difficile da applicare nel riconoscimento delle subordinate introdotte dal participio passato, dal momento che quest'ultimo può essere usato anche come aggettivo. Perciò, è necessario un ulteriore esame per valutare quanto sia articolata la sintassi nei nostri testi, come vedremo più avanti.

Infine, si nota una significativa differenza nelle percentuali degli INF nei due corpus (C.E.: 18,97%; C.A.: 29,79%). Una spiegazione può essere ricercata nella maggiore preferenza dei saggi per le costruzioni perifrastiche (es. *si tratta di, tende a*) e locuzioni fisse (es. *in modo da, salvo*), sfruttando così le possibilità di diversificare il lessico per realizzare un testo formale e anche stilisticamente più vivace. La scelta di una determinata espressione rispetto a un'altra non è necessariamente determinata da considerazioni semantiche, bensì è più motivata dal ricorso a un registro alto. Per lo stesso motivo, si è notato che i nostri testi argomentativi fanno spesso uso di nomi astratti che reggono una frase infinitiva (es. *l'esigenza / il concetto di*), il che aumenta naturalmente la percentuale degli INF.

Un altro possibile motivo dell'alta percentuale degli INF consiste nella natura argomentativa propensa ad attenuare la perentorietà dell'affermazione, la quale richiede un maggior uso dei verbi

modali epistemicici (*potere / dovere*), dei verbi semanticamente aventi la funzione di mitigazione (es. *sembrare* + infinito) e dei predicati nominali con aggettivi che producono lo stesso effetto (es. *è possibile / opportuno* + infinito).

Per ultimo, si nota un'alta frequenza della parola “dire” grazie alla presenza della locuzione congiuntiva “vale a dire” (con 50 occorrenze). Tale espressione risulta invece totalmente assente nei testi espositivi. Infatti, la sua funzione di introdurre una spiegazione è tipica dei testi argomentativi.

Nonostante il margine di errore nell'analisi automatica, i dati sopra riportati possono comunque suggerire che i testi argomentativi, rispetto ai testi espositivi, presentano un profilo più articolato, caratterizzato da una maggiore presenza di elementi tipici dei testi accademici.

Complessivamente, in entrambi i tipi di testi si osserva una serie di elementi che potrebbero risultare difficili per un lettore cinese di livello A2-B1. Nello specifico, le difficoltà possono consistere nel riconoscimento delle forme verbali del passato remoto e del congiuntivo, così come nella comprensione del valore modale del futuro e delle varie funzioni del gerundio, dal momento che le informazioni codificate nella morfologia verbale italiana vengono principalmente trasmesse attraverso il lessico nella lingua cinese per la sua natura isolante.

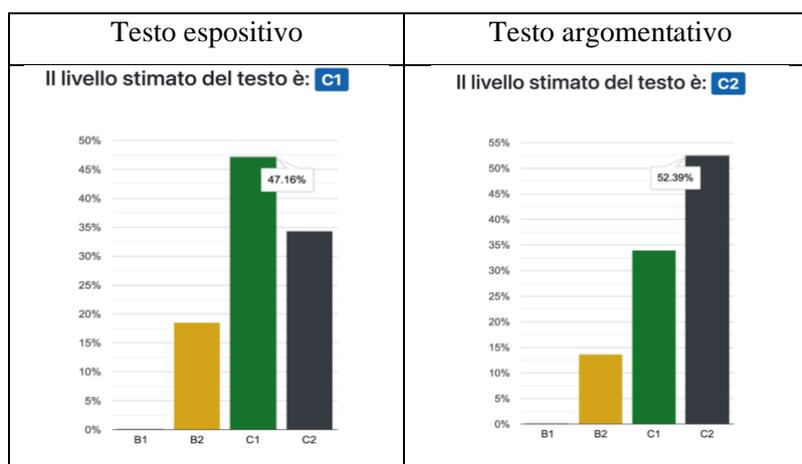
4.1.3 Sintassi, testualità ed elementi extralinguistici

Per valutare meglio la complessità sintattica e anche andare oltre tale livello, si è pensato di selezionare come esempio due brani rispettivamente dal C.E. e dal C.A. per condurre un'analisi più profonda.

La presente disamina si baserà sulle due caratteristiche del testo, ossia la leggibilità e la comprensibilità, al fine di misurare la difficoltà dei testi per un lettore L2. A tale scopo, da un lato, si è fatto ricorso al software MALT-IT2²⁵ per capire il livello linguistico del testo, valutato dal programma tramite l'analisi quantitativa; dall'altro, si è condotta un'analisi di tipo qualitativo per identificare le possibili difficoltà linguistiche ed extralinguistiche.

²⁵ <https://lol.unistrapg.it/malt/index.php>

Tabella 3 Difficoltà del testo stimata dal MALT-IT2



I due brani estratti hanno argomenti diversi ma presentano una lunghezza simile in termini di tokens: 960 per il testo espositivo (T.E.) e 947 per il testo argomentativo (T.A.). Guardando ai primissimi risultati, si nota subito che il livello di difficoltà stimato per il T.E. è C1 (con una probabilità del 47,16%) mentre per il T.A. è di livello C2 (52,39%).

Concentrandoci sui dati relativi alla sintassi, osserviamo che la lunghezza media delle frasi in termini di tokens nel T.E. (38,42) è superiore rispetto a quella del T.A. (29,83). Quanto alle percentuali medie delle proposizioni subordinate rispetto al totale delle proposizioni, i due numeri presentano solo una leggera differenza: 59,21% nel T.E. 54,32% nel T.A., ma tutti e due sono comunque superiori alla metà. Da ciò possiamo dedurre che le frasi nel T.E. sono generalmente più lunghe, e che le subordinate sono ricorrenti in entrambi i testi. Infatti, troviamo quasi all'inizio del T.E. una lunga frase composta da 83 tokens:

Ma **la dipendenza dello Sposalizio della Vergine** – dipinto eseguito da Raffaello nel 1504 per la Chiesa di San Francesco a Città di Castello – **da due opere del Perugino** (l'una, dello stesso soggetto scelto da Raffaello, e iniziata l'anno precedente per la Chiesa di San Lorenzo a Perugia, l'altra condotta ad affresco nella Cappella Sistina in Vaticano, circa vent'anni prima, rappresentante la *Consegna delle chiavi a San Pietro*) è **puramente formale ed esteriore**.

Nell'esempio sopracitato, si nota che i due incisi, segnalati dai trattini e dalle parentesi, hanno interrotto il sintagma nominale a livello semantico e distanziato il soggetto dal predicato. Tali incisi, da un lato, creano un carico cognitivo per il lettore L2, poiché la memoria di lavoro può contenere simultaneamente al massimo 4 ± 1 elementi (Cowan, 2001, 2005); dall'altro, possono distrarre il lettore dal riconoscimento della struttura sintattica. Non è neanche raro trovare una relativa che, dando luogo a incisi, distanzia il dipendente dalla testa e allunga così la frase.

Tali qualità derivano soprattutto dal numero superiore delle facce, **che lo rendono più simile a un cilindro piuttosto che a un prisma**, nonché dalla presenza del portico colonnato che genera l'impressione di uno spazio circolare e ruotante attorno all'edificio.

Quanto alle subordinate, come già menzionato, esse sono frequenti in entrambi i testi. Tuttavia, se osserviamo i dati sulla lunghezza della catena di subordinate, nel T.A. quelle che hanno più di due relazioni di incassatura rappresentano il 48,27%, mentre la percentuale nella controparte è del 33,34%. Ciò significa che il T.A. contiene più subordinate ad alta complessità. Come nell'esempio seguente, si possono trovare una subordinata concessiva introdotta dal gerundio e due proposizioni relative di grado diverso, anche se queste ultime non sono subordinate in senso stretto:

C'è addirittura una benemerita collana editoriale dei Fratelli Fabbri **che** si richiama esplicitamente all'Arte moderna, pur **studiando** i fatti artistici degli ultimi ottant'anni circa, **che** dunque sono fatti sicuramente "contemporanei".

Altri fenomeni sintattici, che non potevano emergere dai dati numerici, riguardano l'inversione del predicato rispetto al soggetto e la dislocazione a sinistra, entrambi osservati nel testo argomentativo. Visto che nel capitolo precedente sono già stati presentati esempi di inversione del soggetto con predicati nominali e verbi inaccusativi, di seguito viene riportato solo un esempio di inversione utilizzata per marcare pragmaticamente il soggetto di un verbo transitivo:

[...] rapporto che quindi si dovrà dire fondamentalmente materiale: ma non certo di un rozzo e brutale materialismo, poiché in esso **troveranno** un posto adeguato anche **gli strumenti ideali**.

Quanto alla dislocazione a sinistra, si può osservare l'esempio successivo, in cui l'anticipazione dell'oggetto sembra essere motivata dall'idea di marcare un tema non immediatamente legato alla frase precedente bensì associato al *topic* dell'intero paragrafo ("i criteri").

Naturalmente riconoscere tale saggezza non vuol dire accoglierne anche **i criteri** discriminanti, [...]. Una storiografia avveduta punta oggi sulla ricerca di fattori "forti", agenti in profondità sull'assetto generale delle società e delle culture. È poi abbastanza evidente che **una parte dominante nell'ispirare i nostri attuali criteri storiografici l'hanno avuta movimenti** che, dal positivismo al marxismo al pragmatismo, hanno portato a privilegiare i fattori materiali [...].

In sintesi, la sintassi nel testo espositivo risulta relativamente più lunga e impegnativa, mentre quella nel testo argomentativo è più variegata e complessa. A ogni modo, possiamo affermare che la

complessità delle strutture sintattiche presenti in entrambi i testi può rappresentare una sfida per un apprendente L2 di livello basso-intermedio.

Focalizzandosi ora sul piano testuale, dai risultati calcolati dal software si è notato che il numero indicante la coesione referenziale del T.E. (1,5) è leggermente più alto rispetto a quello del T.A. (0,8). In effetti, leggendo i due testi si è osservato che il testo espositivo fa un uso frequente di mezzi referenziali espliciti per realizzare la coesione, mentre il testo argomentativo preferisce dispositivi semantici.

Visto che entrambi i testi presentano solo rimandi anaforici, la discussione si limiterà solo ai fenomeni rilevati. Innanzitutto, tali rimandi possono essere generalmente classificati in anafore pronominali e anafore sintagmatiche. Le prime includono pronomi personali (*egli, esso*), pronomi clitici (*lo, la, ne*) e pronomi relativi (*che*), nonché anafora zero.

In particolare, nel T.E. sono state riscontrate due occorrenze del clitico “lo” in un singolo enunciato, in cui oltre a fungere da pronome riferito a persona, esso svolge anche la funzione di incapsulatore. Si veda l’esempio seguente:

Tuttavia Raffaello conquista presto una propria autonomia e **lo** fa con un’opera che sembrerebbe, invece, mostrar**lo** ancora legatissimo al maestro.

Oltre a ciò, nel testo T.E. si è verificato un caso interessante:

Il giovane maestro di Urbino, al contrario, dispone le sue figure secondo una curva che lascia vuoto lo spazio antistante **il sacerdote**. **Questi**, che Pietro dipinge esattamente sull’asse verticale della tavola e in posizione perfettamente eretta, [...] è sbilanciato verso destra, in quanto la sua testa e il busto sono piegati verso quella parte.

Nell’esempio sopra riportato, si è utilizzato il pronome “questi” per riferirsi a “il sacerdote”. Tale scelta, probabilmente motivata dalla preferenza per un linguaggio ricercato, potrebbe produrre confusioni nella comprensione da parte di un apprendente L2, poiché la funzione del pronome dimostrativo, che consiste nell’indicare una persona singolare appena citata, gli sarà quasi ignota.

Quanto alle anafore sintagmatiche, in entrambi i testi sono frequenti i sintagmi costituiti da aggettivo dimostrativo e nome: *tale saggezza, quei due periodi*. In tale categoria rientrano anche gli incapsulatori valutativi. Si veda l’esempio seguente:

Giorgio Vasari avvicina lo stile del primo Raffaello a quello di Pietro Perugino; **tale prossimità** si spingerebbe addirittura talmente in profondità da rendere quasi impossibile distinguere fra un dipinto giovanile del primo e uno del secondo.

Altre anafore sintagmatiche possono essere create tramite l'uso di sinonimi o di iperonimo/iponimo, spesso accompagnati da aggettivi o altri tipi di determinanti per la specificazione. Ad esempio, *il tempietto raffaellesco* per riferirsi al tempio dipinto dall'artista, *il giovane maestro di Urbino* per indicare Raffaello, *questa stessa facoltà* per sostituire l'antecedente "la capacità".

Dal punto di vista dell'acquisizione linguistica, i sostituti lessicali richiedono al lettore L2 non soltanto un ampio repertorio lessicale per riconoscerli, ma anche conoscenze culturali adeguate, come nel caso di capire a quale artista si faccia riferimento con l'espressione "il giovane maestro di Urbino". Dall'altra parte, il riconoscimento delle anafore pronominali richiede una buona competenza grammaticale.

Oltre alle relazioni di rinvio, un altro elemento che contribuisce alla coesione del testo è quello delle relazioni di connessione rappresentate dai connettivi. Secondo i risultati quantitativi, nel T.A. si osserva una maggiore percentuale nell'uso dei tipi di connessione interproposizionale (62,6%) rispetto al T.E. (48,57%).

Nel dettaglio, la percentuale di relazioni temporali nel T.E. (14,04%) è quasi il doppio di quella del T.A. (7,14%). Ciò è dovuto al fatto che nel primo caso si è verificata una presentazione di eventi come sfondo storico dei dipinti.

Quanto invece alle relazioni logiche di composizione testuale, ci si aspettava una maggiore varietà di connettivi nel T.A. per segnalare l'organizzazione del testo. Infatti, rispetto al T.E., in cui più dell'80% delle relazioni logiche sono state costruite attraverso l'aggiunta e l'opposizione, il T.A. registra una percentuale inferiore del 10% in queste due categorie sommate insieme. Ciò implica che nel testo argomentativo sono presenti vari altri tipi di relazioni. In effetti, è stata osservata una vasta casistica, che include la relazione di consecuzione (*dunque*), di motivazione (*poiché*), di esemplificazione (*quali*), di riformulazione (*vale a dire*), di concessione (*malgrado, anche se*), di rettifica (*anzi, o meglio*), di specificazione (*in particolare*), nonché di *dispositio* (*inoltre, poi*).

Rispetto alla comprensione dei segnali espliciti, per un lettore L2 sarà più difficile comprendere le relazioni implicite codificate dalla punteggiatura, specie dai due punti, poiché essi possono svolgere funzioni di diversa natura. In effetti, le diverse funzioni dei due punti sono state ampiamente osservate in entrambi i testi, come ad esempio per indicare una conseguenza (1), una relazione di causa-effetto (2), un'esplicazione (3), nonché introdurre un elenco (4). Di seguito sono riportati alcuni esempi:

1. Il restauro del 2008-2009 ha eliminato le velature opacizzanti dovute a precedenti restauri: il prezioso azzurro lapislazzuli risplende adesso sulla Vergine, [...].
2. [Q]uesto stesso prolungamento tecnologico è tale da superare il fastidioso bisticcio tra la materia e l'idea, il corpo e la mente: l'uomo prolunga indifferentemente (o meglio, congiuntamente) sia la rete sensoriale, sia il sistema nervoso
3. Nel corso del presente lavoro si insisterà soprattutto su un ambito particolare di tali fattori materiali attivi a un livello profondo: quello dei fattori tecnologici.
4. [C]i sono state insufflate fin dai tempi dell'insegnamento elementare e medio inferiore: età antica, età di mezzo, età moderna, età contemporanea.

L'ultimo aspetto riguarda la deissi testuale, che, nonostante risulti quasi assente nel nostro testo espositivo, è comunque osservata nel testo argomentativo, in cui sono presenti sia deittici spaziali (*queste poche righe, altrove*) che temporali (*nel corso del presente lavoro*).

Al contrario, nel T.E. sono risultati molto ricorrenti i rinvii paratestuali che rimandano alle immagini intorno al testo. Spesso le immagini sono accompagnate anche dalle didascalie, che forniscono informazioni essenziali sull'opera, come il titolo, la data, le dimensioni e la tecnica, nonché la collocazione. I due elementi, ossia l'immagine e la didascalia, formano un insieme indispensabile nei testi artistici. Tuttavia, nei saggi è raro trovare rinvii così frequenti all'immagine come accade spesso tra le righe nei manuali. Ciò è proprio dovuto alla loro diversa natura tipologica in termini di funzione. In ogni caso, la distribuzione delle immagini influenzerà in qualche modo la leggibilità in senso visivo del testo.

Passando alla comprensibilità, analizzeremo i nostri due testi seguendo i cinque indicatori delle difficoltà di comprensione individuati da Lumbelli (1989)²⁶.

- L'aggiunta relativizzante
- l'aggiunta problematizzante
- l'esempio difficile
- il nesso mal segnalato, non segnalato o distanziato
- l'identità ostacolata

Il primo indicatore, come menzionato in precedenza, quando dà luogo a incisi, potrebbe rappresentare un notevole carico cognitivo per il lettore. Tuttavia, la sua presenza è piuttosto comune, soprattutto nei saggi raccolti, in quanto svolge la funzione di specificare e limitare eventuali

²⁶ Per quanto riguarda gli argomenti relativi alla comprensibilità della scrittura, il libro di Lumbelli è tuttora considerato utile, nonostante sia stato pubblicato molti anni fa (Serianni, 2013: 184).

generalizzazioni. Il frequente ricorso all'uso di incisi è probabilmente dovuto al fatto che l'autore ha notato le imprecisioni nella comunicazione con un pubblico non specializzato (Lumbelli, 1989: 43); tuttavia, le ripetute interruzioni possono rendere la lettura in L2 ancora più impegnativa, come si vede nell'esempio estratto dal T.A. e riportato di seguito:

Successivamente (**McLuhan non è impaziente, mette in conto dell'effetto dei media tecnologici sulle nostre condizioni psichiche lunghi decenni di azione subliminale**) gli specialisti di "idee", cioè i filosofi e i matematici, estrarranno di lì una completa "ideologia" (**o più precisamente epistemologia**) che culminerà nella geometria analitica di Cartesio.

Altri incisi, che avrebbero dovuto "rendere più chiara l'espressione immediatamente precedente" (Lumbelli, 1989: 45), ma che, in realtà, agiscono come ostacoli alla comprensione, vengono chiamati aggiunti problematizzanti. Come si può osservare nell'esempio tratto dal T.E. riportato di seguito, l'inciso segnalato dai trattini serve a specificare la posizione del "Cristo", al fine di chiarire meglio l'affermazione precedente. Tuttavia, tale aggiunta ha ulteriormente allontanato il soggetto dal suo predicato, rendendolo più difficile da recuperare per un lettore L2 poco esperto.

Questi [il sacerdote], che Pietro dipinge esattamente sull'asse verticale della tavola e in posizione perfettamente eretta, irrigidendo la maggiore libertà del Cristo della *Consegna delle chiavi* – **decisamente a sinistra rispetto alla mezzeria e visto di tre quarti** –, nella tavola di Raffaello è sbilanciato verso destra, in quanto la sua testa e il busto sono piegati da quella parte.

Quanto al terzo indicatore, ossia l'esempio difficile, è stato riscontrata una lunga serie di esempi costituiti da ben 85 tokens nel testo espositivo. Tali esempi, composti da una molteplicità di termini architettonici, fungono da prove per attestare quanto sia reale il tempio dipinto da Raffaello, ma sono così ricchi di informazioni che aumentano significativamente la densità lessicale, risultando molto impegnativi per un lettore L2.

Di un'architettura reale, infatti, [il tempio raffaellesco] possiede le caratteristiche con gli studiati particolari: **dai capitelli ionici delle colonne alle paraste del portico (specchio delle colonne del peribolo esterno), dalle volute ad arco rovescio e a ricciolo che rinforzano gli spigoli del tamburo,** [...].

Quanto invece alle connessioni testuali, un nesso non segnalato viene riscontrato nel testo argomentativo. Si considerino le frasi seguenti messe in giustapposizione, in cui tra le ultime due è

chiaramente presente una relazione di motivazione, che avrebbe potuto essere esplicitata attraverso congiunzioni o locuzioni, come ad esempio *perché* o *in quanto*:

Perché, questo è il punto, sotto l'aspetto di una incisiva storia della cultura quei due periodi non si possono affatto confondere tra loro, **corrispondono a cicli nettamente differenziati**.

L'ultimo indicatore, ovvero l'identità ostacolata, si verifica quando al lettore viene richiesto di compiere determinate inferenze. Si pensi all'esempio tratto dal T.E. e riportato di seguito, in cui "il dipinto ora a Caen" fa riferimento allo *Sposalizio della Vergine* di Perugino. Tuttavia, l'ubicazione di quest'opera non è stata menzionata affatto nel contesto. Di conseguenza, tale rinvio extratestuale sarà difficile da decifrare per un lettore.

Lo schema compositivo della tavola di Raffaello è ispirato alla *Consegna delle chiavi* di Perugino [...]. Invece, la scelta del soggetto, la forma centinata della tavola, gli atteggiamenti di talune figure, la porta aperta del tempio che lascia intravedere la prosecuzione del paesaggio al di là di essa derivano sicuramente dal **dipinto ora a Caen**.

Altri elementi che possono ostacolare la comprensione per un lettore cinese consistono nelle conoscenze culturali e nella presenza del linguaggio figurato. Nel nostro caso, il primo si manifesta nella presenza dei numeri romani (ad esempio, M-DIIII) e nel riferimento a elementi religiosi (ad esempio, i Vangeli apocrifi); ed entrambi potrebbero essere non familiari a un lettore proveniente da una cultura distante. Il secondo tratta l'uso della metafora, che potrebbe risultare non immediatamente comprensibile a un lettore L2, ad esempio espressioni riscontrate nel testo argomentativo come "la goccia che fa traboccare il vaso", "il fastidioso bisticcio tra la materia e l'idea".

4.2 Problemi di comprensione osservati in aula: una prospettiva tipologica

Dopo aver valutato le complessità linguistiche ed extralinguistiche dei testi di storia dell'arte, ci focalizziamo ora sulle difficoltà specifiche che uno studente cinese può incontrare nella lettura in italiano a causa della distanza linguistica. Di seguito, verranno presentati alcuni problemi riscontrati durante le lezioni che possono confermare in qualche modo le previsioni teoriche sviluppate in base allo studio condotto nel Capitolo 1 sulla distanza tipologica tra italiano e cinese.

Prima di entrare nella discussione, occorre una premessa: le osservazioni sono state effettuate durante il corso di *Italiano per l'Arte* di livello B1, che si è svolto da dicembre 2021 a giugno 2022 (100 ore in totale con modalità didattica mista). I partecipanti erano 48 studenti cinesi di livello A2 o

B1 scarso, iscritti al primo anno del triennio e del biennio per l'anno accademico 2021-2022 presso l'Accademia di belle arti di Bologna.

Tornando alla distanza interlinguistica tra italiano e cinese, si ricorda dapprima che, secondo la tipologia morfologica, l'italiano è ascritto fra le lingue fusive, mentre il cinese è generalmente classificato fra le lingue isolanti. Ciò implica che sarà la complessità morfologica dell'italiano la caratteristica più rilevante nel confronto con il cinese.

Nello specifico, la derivazione, cui l'italiano ricorre spesso per formare le parole, è poco diffusa in cinese, in cui la formazione delle parole avviene invece maggiormente attraverso la composizione. Le interferenze dovute a tale differenza tipologica sono state già ampiamente osservate nei lavori precedenti sulla produzione e sono emerse anche durante le lezioni: una strategia comunemente adottata dai nostri studenti è stata la compensazione sintagmatica per le parole derivate, come ad esempio, "artista di dipinto" al posto di "pittore".

Quanto alla lettura, sono state riscontrate delle difficoltà da parte degli studenti nel riconoscimento della derivazione, non escluso il caso in cui le parole sono derivate da una di uso comune, come ad esempio *ariosità*, *annuo*, *scultoreo*.

In più, riguardo agli eponimi formati con suffissi aggettivali, gli studenti tendevano a considerarli come parole del tutto nuove anziché aggettivi derivati da nomi di artisti. Questo fenomeno può essere dovuto sia alla scarsa sensibilità morfologica sia alla mancanza di conoscenze sulle figure cui questi aggettivi si riferiscono.

Andando a livello morfo-sintattico, si ricorda un fenomeno saliente nei testi accademici, ossia la nominalizzazione. A causa della differenza tipologica, quando nell'italiano la nominalizzazione avviene tramite strumenti morfologici, nel cinese si realizza invece attraverso la conversione. In effetti, la transcategorizzazione in cinese può avvenire senza nessun'aggiunta di affissi derivazionali grazie alla natura isolante, come accennato già nel primo capitolo.

Quanto alla comprensione, come si è detto nel capitolo precedente, le frasi con la nominalizzazione risultano di solito difficili per un lettore L2, e questo può essere particolarmente vero per gli studenti cinesi. Ciò è probabilmente dovuto al fatto che questi ultimi sono abituati a costruire il significato delle frasi nella loro lingua madre in base a un rapporto soggetto logico-predicato, mentre invece la nominalizzazione è funzionale proprio alla deagentivizzazione dell'enunciato.

La predilezione degli studenti cinesi per il soggetto logico potrebbe spiegare le difficoltà che hanno nell'individuare il soggetto grammaticale delle frasi italiane, come si vede in un esercizio di verifica riportato qui sotto:

Consegna: Qual è il soggetto del verbo “nascere” e qual è il soggetto del verbo “dare vita” del passo seguente «Il movimento impressionista nasce a Parigi grazie a un gruppo di artisti di talento, che dà vita a una vera e propria rivoluzione tecnico-espressiva.»²⁷

Per la prima domanda, su venti studenti, due di loro hanno scritto “un gruppo di artisti di talento”, mentre tre hanno risposto “impressionista”. Per la seconda domanda, invece, sette hanno risposto “artisti”.

Sotto il profilo sintattico-testuale, si ricorda la partizione delle lingue individuata da Li e Thompson (1976) a seconda della prominente del soggetto e/o del *topic*: l’italiano è classificato fra le lingue *subject-prominent*, mentre il cinese è ascritto alle lingue *topic-prominent*. L’interferenza proveniente da tale differenza tipologica è già stata largamente osservata nella produzione orale e scritta degli studenti cinesi. A tale proposito, riportiamo qui di sotto soltanto due esempi di riassunto elaborati dagli studenti dopo la lettura, al fine di sottolineare di nuovo le caratteristiche del *topic* cinese:

Chiaroscuro, la tecnica artistica rende il rapporto bilanciato tra luce e ombra su gradazioni dei colori e su intensità di tratteggio che tratti intensi per l’ombra.

La statua è “David”, Michelangelo **ha** realizzato tra il 1501 e il 1504.

Il primo rappresenta una costruzione ricalcata della tipica struttura cinese: due elementi nominali sono collocati all’inizio della frase senza nessun legame grammaticale: il primo elemento viene considerato il *topic* della frase, mentre il secondo l’argomento del verbo. Nel secondo esempio si può osservare la funzione del *topic* cinese come mezzo coesivo, rappresentato dall’ellissi. Infatti, l’oggetto “la statua”, che dovrebbe essere ripreso dal clitico “lo”, viene omissivo.

Tuttavia, è difficile osservare eventuali interferenze del *topic* cinese nella comprensione scritta, nonostante sia un argomento già discusso nella letteratura: Zobl (1986) sostiene che i parlanti di una lingua *topic-prominent* tendono ad analizzare in modo scorretto le frasi in inglese, e sarà anche difficile per loro riprendersi dall’analisi errata (*misparsing*), in quanto spesso non avranno prove positive nell’input che possano aiutarli a correggersi, se non un evidente conflitto semantico.

Qui di sotto verranno riportati alcuni casi riscontrati in classe che possono essere spiegati da questa differenza tipologica.

²⁷ Gli esempi riportati in questa sezione sono tutti tratti dalla dispensa del corso *Italiano per l’arte* (livello B1) dell’anno accademico 2021-2022.

Innanzitutto, si è osservato che, durante l'attività di riflessione metalinguistica, gli studenti mostravano incertezza nell'individuare la frase principale e rispondevano sempre con le informazioni più "importanti", ovvero quelle presenti nella posizione del *focus*. Questo è proprio dovuto al fatto che le frasi cinesi prediligono una struttura tendenzialmente piatta che segue il flusso informativo dato-nuovo, come si vede da un esercizio di verifica riportato qui sotto:

Consegna: Qual è la frase principale del passo seguente «I colori non sono più mescolati sulla tela ma vengono semplicemente accostati per **dare vita a spettacolari contrapposizioni cromatiche.**»?

Per la frase principale otto studenti su venti hanno risposto "i colori danno vita a spettacolari contrapposizioni cromatiche" o semplicemente "dare vita a spettacolari contrapposizioni cromatiche".

Inoltre, si è notato anche che gli studenti hanno avuto molti dubbi nell'individuare l'antecedente in una frase relativa. Riprendiamo la frase di un esercizio già citato poco prima:

Il movimento impressionista nasce a Parigi grazie a un gruppo di artisti di talento, **che** dà vita a una vera e propria rivoluzione tecnico-espressiva.

Perché altri due studenti pensavano che il pronome relativo "che" si riferisse a "il movimento impressionista", un antecedente così lontano? Una possibile spiegazione consiste nel fatto che il primo sintagma nominale è stato considerato un *topic* che ha mantenuto la sua funzione cinese, ossia fungere da referente per gli altri temi delle frasi successive ma non espressi in forma esplicita e da collante per collegare le frasi. In altre parole, "il movimento" può essere considerato un "legittimo" antecedente per un apprendente cinese proprio perché il sintagma nominale, che occupa la posizione predominante nella frase cinese, può svolgere la stessa funzione che ha il pronome relativo "che". Infatti, lo stesso fenomeno è stato osservato in un altro esercizio di comprensione:

Consegna: Il passo «Nella parte centrale del dipinto, il maestro di danza, appoggiato al suo lungo bastone, osserva con uno sguardo attento **una ballerina che**, dritta davanti a lui, **sta eseguendo** alcuni passi di danza» significa:

Per 25 studenti su 41, la frase riformulata che corrisponde a tale passo era:

Nella parte centrale del dipinto, si trova il maestro di danza appoggiato a un lungo bastone; **il maestro sta eseguendo** alcuni passi e osserva attentamente la ballerina, dritta davanti a lui.

Vale a dire che per la maggior parte degli studenti l'azione di eseguire i passi è effettuata dal maestro, ossia il *topic* dell'intero enunciato, anziché dalla ballerina. Questo è probabilmente dovuto al fatto che l'ultima frase relativa, separata dal pronome relativo "che" a causa della presenza di un circostanziale, viene interpretata come un *comment* associato direttamente al *topic*.

L'ultimo aspetto a livello sintattico riguarda la subordinata temporale, come si vede l'esempio richiamato di seguito:

Consegna: Il passo «Nel 1489, **solo un anno dopo essere entrato nella bottega del Ghirlandaio, Lorenzo de' Medici**, signore di Firenze e grande mecenate delle arti, fa entrare Michelangelo nella sua corte.» significa:

Per cinque studenti su venti la frase riformulata che corrisponde a tale passo era:

Nel 1489 Michelangelo rimane nella bottega del Ghirlandaio dopo essere entrato nella corte di Lorenzo de' Medici.

È ovvio che l'entrata di Michelangelo nella bottega del maestro sia avvenuta prima del 1489. Una possibile spiegazione a tale riguardo consiste nel fatto che, trovandosi la posizione iniziale, il sintagma preposizionale di tempo potrebbe essere considerato come *topic*, che in cinese funge da cornice delimitante la validità di tutti i *comment* successivi. Tuttavia, ciò che rimane perplesso è la sufficiente plausibilità della risposta per i cinque studenti, poiché è evidente che l'ordine degli eventi sia opposto a quello presente nel testo originale. Di questo parleremo nella sezione del commento.

Per ultimo, va ricordata una componente fondamentale nella lettura che talora viene data per scontata, ossia la differenza nel sistema di scrittura attraverso il quale le lingue vengono codificate. Nel nostro caso, si tratta della scrittura alfabetica dell'italiano e della scrittura logografica del cinese. Naturalmente, tra di loro non esistono parole imparentate né "falsi amici", ma ciò non significa che non ci siano fenomeni di transfer nella decodifica. In effetti, da un lato, ricordiamo le riflessioni sulle variazioni nello sviluppo dell'abilità di lettura in lingue diverse, affrontate nel Capitolo 2: le abilità di decodifica richieste da una determinata L1 avranno influenze sull'acquisizione della *literacy* nella L2. Nel caso della lettura in cinese, l'accesso lessicale avviene principalmente attraverso il processing visivo; di conseguenza, i lettori cinesi tendono a prediligere le informazioni ortografiche per identificare le parole anziché quelle fonologiche. D'altra parte, nella lettura in L2, tutte le risorse linguistiche dei lettori saranno disponibili per la decodifica.

Con queste righe, un fenomeno riscontrato in esercizio di verifica svolto in classe potrebbe essere spiegato: quando agli studenti è stato chiesto di scrivere con le parole loro il significato di una

serie di espressioni già spiegate durante le lezioni precedenti, per la locuzione “senza dubbio”, cinque studenti hanno risposto come “è l’unico”, “da solo” o “non due”. I motivi per cui hanno scambiato la parola “dubbio” con quella inglese “double” potrebbero consistere in una decodifica non accurata basata solo sull’input visivo, oppure nel tentativo di indovinare una parola sconosciuta sulla base di una parziale similarità nella forma.

Complessivamente, in questo capitolo si è delineato uno scenario di difficoltà che gli studenti cinesi di livelli A2-B1 possono trovarsi di fronte nei manuali universitari, sia a causa della complessità delle varietà di italiano utilizzate nel contesto accademico, sia a causa delle interferenze della L1 nella comprensione in L2. Al fine di aiutare gli studenti ad avvicinarsi ai testi difficili, si è ipotizzato che un approccio di riscrittura basato sulla convergenza / divergenza tipologica tra italiano e cinese possa migliorare la comprensibilità di testi, rendendoli più adatti all’attività didattica per questa tipologia di studenti. Dunque, nel capitolo successivo verrà condotta una sperimentazione di riscrittura per valutarne l’effetto.

5. Case study sulla comprensibilità tra il testo originale e la sua riscrittura: una prova sperimentale

Nel capitolo precedente sono stati individuati alcuni problemi di comprensione scritta in italiano da parte degli studenti cinesi, attribuibili alle interferenze della L1. Se è vero che eventuali casi di incomprensione o comprensione errata derivano dalla divergenza tipologica tra italiano e cinese, una riscrittura basata sul criterio di realizzare una maggiore convergenza tra le strutture linguistiche delle due lingue può essere un metodo efficace per rendere la lettura in italiano meno impegnativa per gli studenti cinesi? Al fine di valutare l'efficacia di tale riscrittura nel migliorare la comprensibilità, si è pensato di condurre un esperimento, che verrà presentato nelle sezioni successive.

5.1 La riscrittura proposta

La riscrittura tratta una serie di riformulazioni basate sugli approcci linguistici individuati nello studio sulla convergenza / divergenza tipologica tra italiano e cinese effettuato nel Capitolo 1. Più specificamente, gli interventi di riformulazione possono essere suddivisi in due categorie per aumentare la comprensibilità di testi: la prima tratta gli approcci volti a prevenire eventuali interferenze dovute alla divergenza tipologica che potrebbero condurre a incomprensioni o a comprensioni errate; la seconda riguarda invece i metodi destinati a facilitare la comprensione attraverso aspetti di convergenza, dal momento che una struttura parallela tra L1 e L2 può favorire il trasferimento delle competenze sintattiche della L1 nel *processing* L2, contribuendo ulteriormente alla comprensione in L2 (Siu & Ho, 2015).

Prima di presentare la proposta di riscrittura, ricordiamo che le interferenze possono essere passive e attive (Martari, 2017: 135): nella comprensione, le prime possono tradursi nell'inibizione a riconoscere le strutture tipiche della L2 assenti nella L1, causando incomprensioni; mentre le seconde possono manifestarsi nel ricorso alle abilità e alle conoscenze acquisite nella L1 da parte di lettori L2 per completare il compito di lettura, il che può portare a volte a una comprensione errata senza che i lettori L2 ne siano consapevoli.

Le interferenze della L1 sopracitate si verificano soprattutto fra gli apprendenti L2 di livello basso, dal momento che le conoscenze esplicite della grammatica L2 non possono ancora applicarsi automaticamente nel processing di un input complicato nella lingua target. Perciò, in tale caso, i lettori L2 cercano di comprendere l'input in base alle esperienze acquisite in precedenza, provando a stabilire legami fra la lingua target e le lingue più o meno già acquisite per favorire la costruzione del significato.

Tornando al nostro caso, a livello lessicale e morfologico, un apprendente cinese non può appoggiarsi molto sulla L1, poiché da un lato non esistono parole con radici simili nelle due lingue che possano facilitare l'intuizione lessicale e, dall'altro, l'abilità di riconoscere le strutture interne di un carattere va adattata al riconoscimento della morfologia delle parole italiane.

Dunque, l'approccio di riscrittura riguardo a questi due aspetti mira alla sostituzione, con l'obiettivo di facilitare l'accesso semantico da una parte e prevenire le possibili interferenze passive che possono inibire la comprensione dall'altra:

- Lessico: scambiare le parole difficili con un'espressione analitica composta da parole semanticamente corrispondenti alla L1 per realizzare un'interpretazione immediata (es. *piede nudo* invece di *scalzo*²⁸)
- Morfologia: sostituire le parole derivate con le loro forme lessicali (es. *gruppo di sculture* invece di *gruppo scultoreo*)

Al contrario, si possono verificare delle “similarità” strutturali dal punto di vista sintattico e testuale fra le due lingue in questione. Da un lato, l'italiano e il cinese condividono l'ordine canonico dei costituenti; dall'altro, l'ordine delle parole in cinese è flessibile per la sua sensibilità alla pragmatica ma rigida nella disposizione di determinati circostanziali e frasi dipendenti, dal momento che l'ordine è un importante dispositivo in tale lingua per trasmettere informazioni che possono essere invece veicolate attraverso strumenti linguistici in italiano.

Dall'altro canto, la struttura *topic-comment(s)*, seppur priva di vari livelli di gerarchia, è in una certa misura disponibile in italiano quando il *topic* e il soggetto grammaticale si sovrappongono. Tuttavia, tale sovrapposizione è spesso assente in testi accademici e specialistici, in cui sono prevalenti invece i costrutti nominali e le subordinate di diversi gradi, come abbiamo visto nei due capitoli precedenti.

Tornando alla riscrittura, si ipotizza che la comprensione possa essere facilitata quando si verifica una coincidenza fra il *topic* e il soggetto grammaticale, in quanto le strutture target saranno corrisposte alle aspettative dei lettori cinesi nel riconoscimento delle parti di una frase, diminuendo così anche il carico cognitivo durante la lettura.

²⁸ L'equivalente della parola “scalzo” in cinese è 光脚 (*guāng*, nudo; *jiǎo*, piede).

Tuttavia, errori di comprensione possono emergere quando le strutture supposte dai lettori L2 non corrispondono a quelle effettive presenti nel testo. Per esempio, le gerarchie sintattiche possono essere percepite in modo paratattico o la comprensione di un determinato costituente può essere influenzata dalla sua posizione sintattica.

Dunque, gli approcci di riformulazione a tale proposito consistono nella realizzazione di una convergenza sintattico-informativa tra le due lingue, sia per facilitare il riconoscimento delle parti del discorso sia per sopprimere eventuali interferenze attive che potrebbero condurre a comprensioni errate:

- Sintassi: riscrivere le frasi partendo dal soggetto logico, specie nel caso della nominalizzazione deverbale, al fine di realizzare una sovrapposizione tra il *topic* e il soggetto grammaticale.

Tabella 4 Esempio di riformulazione sintattica

Testo originale	Testo riformulato
Per la realizzazione delle loro opere, infatti, gli Impressionisti si sono spesso serviti di molti materiali fotografici, perché li aiutavano a cogliere dettagli e aspetti che l'occhio umano poteva non essere sempre in grado di percepire. ²⁹	Infatti, gli impressionisti si sono spesso serviti di materiali fotografici per realizzare le loro opere. Questo perché, con l'aiuto della fotografia, potevano cogliere i dettagli e gli aspetti che i loro occhi non erano sempre in grado di percepire.

- Periodo: suddividere una frase complessa composta da proposizioni di vari gradi in unità più piccole, disponendole in un ordine che segue il dinamismo comunicativo dato-nuovo.

Tabella 5 Esempio di riformulazione di una frase complessa

Testo originale	Testo riformulato
Entrambi i personaggi, uno dei quali si ispira al modello classico del cosiddetto <i>Spinario</i> , forse visto durante il soggiorno romano [di Brunelleschi], sono intenti alle proprie faccende. ³⁰	Entrambi i personaggi sono intenti alle proprie faccende. Uno di questi due si ispira al modello classico del cosiddetto <i>Spinario</i> , forse perché Brunelleschi l'ha visto durante il suo soggiorno a Roma.

- Testualità: disporre le unità informative dallo sfondo al primo piano.

Tabella 6 Esempio di riformulazione delle unità informative

Testo originale	Testo riformulato
Nel 1917, dopo una lunga convalescenza, è completamente ristabilito e si trasferisce a Dresda. ³¹	Dopo una lunga convalescenza, nel 1917 è completamente ristabilito e si trasferisce a Dresda.

²⁹ Cricco G., Di Teodoro F. P., *Itinerario nell'arte. Dal Barocco al Postimpressionismo*, Zanichelli, 2012, p. 1570.

³⁰ Cricco G., Di Teodoro F. P., *Itinerario nell'arte. Dall'arte romanica al Rinascimento*, Zanichelli, 2011, p. 547.

³¹ Cricco G., Di Teodoro F. P., *Itinerario nell'arte. Dall'Art Nouveau ai giorni nostri*, Zanichelli, 2012, p. 1010.

5.2 Presentazione del campione

I partecipanti sono 34 studenti cinesi, matricole iscritte al corso di *Italiano per l'arte* (livello B1) presso l'Accademia di belle arti di Bologna, e sono stati divisi in due gruppi per la sperimentazione. Tutti i soggetti, tranne una studentessa internazionale, sono venuti in Italia grazie al progetto Turandot. Vale a dire che i 33 studenti hanno trascorso un periodo di formazione linguistica di 10 mesi in Italia prima di entrare all'Accademia, mentre l'altra studentessa ha studiato l'italiano solo come lingua straniera. Questi studenti si sono immatricolati al corso di formazione linguistica per la non idoneità nell'esame d'ingresso; in altre parole, erano stati considerati non sufficientemente competenti a livello linguistico nell'affrontare in modo autonomo il successivo percorso di studi specialistici. Tale valutazione si era basata principalmente sulle performance orali, indipendentemente dal possesso di una certificazione linguistica.

5.3 Placement test

Pur avendo gli studenti un livello linguistico inferiore al B1, non è detto che tutti abbiano lo stesso livello. Perciò, al fine di garantire almeno un'omogeneità nella competenza lessicale fra i soggetti, è stato condotto un *placement test* di lessico, poiché l'ampiezza del vocabolario assume un ruolo significativo nella lettura in L2. Il test è stato somministrato sulla piattaforma *Dialang Language Test*, uno strumento di autovalutazione sviluppato sulla base del QCER.

In particolare, il test di lessico è preceduto da un *Vocabulary Size Placement Test* impostato dal programma, il quale richiede agli esaminandi di distinguere i verbi reali da quelli inventati. In base ai risultati, gli studenti sono stati assegnati automaticamente a prove di lessico leggermente diverse, ma sempre composte da quattro sezioni, quali la "combinazione", la "formazione delle parole", il "significato" e le "relazioni semantiche".

Secondo i risultati finali mandati da ciascuno studente, fra i 34 studenti, 31 sono stati classificati al livello A2 mentre altri tre al B1. Questo dato conferma un'omogeneità approssimativa se non definitiva della competenza lessicale dei soggetti.

5.4 Descrizione dei passi scelti

Nel capitolo precedente, abbiamo discusso delle complessità dei testi di storia dell'arte che uno studente cinese potrebbe affrontare durante il suo percorso accademico, ed è stata condotta una valutazione del grado di difficoltà dei testi in relazione al livello linguistico di un apprendente di

italiano L2, analizzando due casi esemplificativi. La conclusione ottenuta è che, rispetto ai testi espositivi, quelli argomentativi sono assai più complessi sotto ogni profilo linguistico. Possiamo quindi affermare che i saggi sono troppo difficili per fungere da materiali per i nostri soggetti di livello basso-intermedio, la selezione di passi da leggere e da riscrivere si è concentrata dunque sui testi espositivi nel nostro corpus.

Concordata con le insegnanti, la sperimentazione è stata eseguita nel marzo 2022, dopo il modulo sulla biografia di Michelangelo. Al fine di integrarla nel programma didattico sono stati scelti due passi sul tema biografico (si veda l'Appendice I). Dato che le prove fanno parte delle attività di verifica, il lessico è stato considerato un fattore controllato nella sperimentazione; perciò, la riscrittura non prevede alcuna sostituzione lessicale. In più, si sono scelti due testi narrati mediante l'uso del presente storico al fine di evitare che le complesse forme al passato remoto rendessero i testi inaccessibili al gruppo di controllo, impedendo così un confronto tra i due gruppi. Infine, i passi comprendono i seguenti elementi linguistici da osservare: la derivazione delle parole di uso comune, la nominalizzazione, la frase relativa con il pronome relativo "che", e la subordinata temporale introdotta dalla congiunzione "dopo".

5.5 Metodo di ricerca

La presente sperimentazione prevede un task di traduzione³² dall'italiano al cinese di due brevi passi su argomenti familiari ai soggetti, con l'obiettivo di osservare se e come la distanza linguistica tra le due lingue incida sulla comprensione in italiano. La prova è anche accompagnata da una domanda aperta sulle principali difficoltà incontrate dai soggetti durante la lettura. Le traduzioni e i problemi di comprensione segnalati sono stati raccolti in modo cartaceo e successivamente spiegati in aula agli studenti.

Nello specifico, il gruppo di controllo (17 studenti) è stato sottoposto a due passi originali, mentre al gruppo sperimentale (17 studenti) è stato richiesto di leggere i passi riformulati. Si prevede che, durante la lettura dei testi originali, possono emergere problemi di comprensione a causa delle interferenze della L1, mentre la lettura dei testi riformulati sarà agevolata grazie a una riscrittura basata sulle convergenze tipologiche tra le due lingue.

La valutazione della performance di lettura avverrà mediante la comparazione tra le forme in italiano e le loro corrispondenti tradotte in cinese. Nonostante ci siano elementi presenti nel prototesto

³² Per quanto concerne la validità della traduzione come strumento per valutare la *offline comprehension*, si rimanda alla discussione condotta da Lim e Christianson (2013) e da Natova (2021) sull'accettabilità di tale metodologia nello studio del processing delle strutture sintattiche in L2 e nel test di comprensibilità del testo.

italiano che non possono essere espressi in cinese a causa della natura isolante di quest'ultimo, come genere e numero dei nomi, le forme da valutare non includono gli aspetti relativi alla flessione.

Dall'altra parte, si riconosce che la traduzione non è equivalente alla comprensione, in quanto richiede un processo di elaborazione scritta, e le espressioni scelte per "restituire" ciò che è scritto nel prototesto possono variare secondo la competenza degli apprendenti nella L1. Nonostante la consapevolezza della variabile capacità dei soggetti nel compito di traduzione, sarà comunque interessante osservare e confrontare, da una prospettiva tipologica, se e come un significato viene percepito e trasportato da una forma (italiano) all'altra (cinese) nella lettura di due tipi di testi diversi.

Inoltre, la scelta della traduzione come metodo per il presente lavoro è stata determinata anche da motivi pratici operativi, come lo svolgimento dell'esperimento in classe, e dalla necessità di osservare come i soggetti processino frasi complesse e confrontare le performance dei due gruppi che leggono testi diversi. Questa specifica esigenza sarà difficilmente realizzata attraverso le solite domande a scelta multipla, in quanto queste ultime non saranno disponibili a offrirci sufficienti informazioni su come i lettori integrino elementi sintattici con quelli semantici nella lettura in L2.

In più, come illustrato nel Capitolo 2, la traduzione mentale è una strategia comunemente adottata dai lettori poco esperti per la comprensione in L2; il task di traduzione "riproduce", dunque, in un certo senso, il processo di costruzione e ragionamento del significato nella lingua madre durante l'attività di comprensione da parte di lettori L2 inesperti. In questo contesto, il compito di traduzione può essere considerato un tipo di "think-aloud" scritto piuttosto che un prodotto finale. Infatti, come vedremo più avanti, nelle traduzioni emergono dubbi e passaggi di pensiero da parte dei lettori.

In fin dei conti, un task di traduzione rappresenta il metodo più adatto per il presente studio, nonostante i suoi limiti.

5.6 Risultati delle prove

Come già accennato, il *placement test* è stato condotto al fine di garantire una determinata omogeneità della competenza lessicale fra i soggetti. Se ci addentriamo però nei dettagli, possiamo notare che, fra le domande riguardanti i quattro aspetti lessicali, quelle relative alla conoscenza della formazione delle parole sono risultate le più difficili, con la percentuale di errori più alta, pari al 65,85%³³. Un alto tasso di risposte errate a tale riguardo potrebbe suggerire che ciò che ai soggetti manca di più sia stata la competenza nell'individuare i meccanismi di formazione delle parole italiane.

³³ Le percentuali di errore degli altri tre aspetti, quali il significato, la combinazione e le relazioni semantiche, sono le seguenti: il 55,63%, il 37,31% e il 57,39%.

Prima di presentare i risultati della sperimentazione, occorre sottolineare che, siccome la sperimentazione è stata ideata per valutare l'efficacia della riformulazione nel miglioramento della comprensione, gli elementi esaminati riguardano più i processi di lettura a livello inferiore che quelli a livello superiore. Teniamo dunque presente l'approccio delle *Component Skills* che abbiamo presentato nel Capitolo 2, adottato da vari studi precedenti per osservare i complessi processi sottostanti alla lettura. Integrando tale prospettiva cognitiva con quella linguistica, l'analisi procederà considerando il numero di errori suddivisi per varie sotto-abilità e competenze richieste dalla lingua di arrivo nella lettura.

Tabella 7 Numero di errori nelle due prove di lettura e livello di analisi

Livello	Gruppo di controllo (G.C.=17)	Gruppo sperimentale (G.S.=17)
Decodifica	1	3
Lessico	29	40
Morfologia	23	4
Sintassi	37	42
Testualità	23	4
Totale	113	93

Nell'ultima riga riportiamo il numero complessivo di errori riscontrati nelle traduzioni effettuate dai due gruppi, i quali hanno letto rispettivamente passi originali e passi riscritti. Come appare evidente dalla Tabella 7, è presente una differenza di circa il 21,5% tra il gruppo di controllo (113) e il gruppo sperimentale (93).

Ora, se eliminiamo gli errori relativi agli elementi linguistici da riformulare nei testi riscritti, abbiamo un risultato leggermente capovolto. Infatti, come si vede nella Tabella 8, la differenza dei due totali di errori indipendenti dalla riscrittura tra il gruppo di controllo (65) e quello di sperimentazione (69) si attesta attorno al -6%. Da ciò si può dedurre che, escludendo possibili influenze della L1, la performance di lettura del gruppo di controllo risulta leggermente migliore rispetto alla controparte.

Tabella 8 Numero di errori indipendenti dalla riscrittura

Livello	G.C.	G.S.
Decodifica	1	3
Lessico	29	33

Morfologia	4	4
Sintassi	27	25
Testualità	4	4
Totale	65	69

Se guardiamo invece ai totali di errori relativi alla riscrittura, possiamo osservare una differenza significativa. Come si vede nella Tabella 9, il gruppo di controllo ha registrato un numero totale di errori pari a 48, che è il doppio rispetto al gruppo sperimentale (24).

Tabella 9 Numero di errori relativi alla riscrittura

Livello	G.C.	G.S.
Lessico	7	12
Morfologia	19	0
Sintassi	0	7
Testualità	22	5
Totale	48	24

5.7 Commento ai risultati della sperimentazione

Veniamo ora a un'analisi più dettagliata basata sui risultati quantitativi appena presentati. Iniziamo con l'analisi degli errori indipendenti dalla riscrittura, seguita poi dalla disamina di quelli legati a essa.

5.7.1 Errori indipendenti dalla riscrittura

Tabella 10 Numero di errori indipendenti dalla riscrittura e totale per ogni livello

Livello	G.C.	G.S.	Totale
Decodifica	1	3	4
Lessico	29	33	62
Morfologia	4	4	8
Sintassi	27	25	52
Testualità	4	4	8

Totale	65	69	134
--------	----	----	------------

5.7.1.1 Decodifica

Innanzitutto, con il termine “decodifica” ci si riferisce al processo di riconoscimento delle parole attraverso il processing ortografico e quello fonologico. Tra i risultati si è verificato un caso di decodifica errata, in cui la parola “Lucca” è stata scambiata con il nome proprio “Luca” da quattro soggetti. Ciò è probabilmente dovuto alla preferenza dei lettori cinesi per il processing ortografico al fine di accedere al significato, soprattutto quando il nome “Luca” potrebbe essere più familiare agli apprendenti rispetto al toponimo. Anche se successivamente i lettori sono ricorsi alla via fonologica, non sarà comunque facile per loro rendersi conto della sbagliata decodifica, poiché non saranno sensibili alle consonanti doppie, che sono assenti nella loro lingua madre.

La classificazione di questo tipo di errore potrebbe sollevare delle obiezioni, poiché la sbagliata decodifica potrebbe essere il risultato di incomprensione o comprensione errata di altri vocaboli o della grammatica. Tuttavia, questo scambio è stato osservato anche nella traduzione di un campione che ha capito correttamente quasi tutto il resto della frase:

但 **Luca** 仍然活跃在 13 世纪初 (G.S.- Salvatore1)

“ma **Luca** è ancora attivo nei primi anni del XIII secolo”

(Frase originale: “è comunque attivo a Lucca nella prima metà del XIII secolo”)

Come si può osservare nell’esempio sopracitato, il lettore ha considerato “Luca” come soggetto del predicato nominale, saltando la preposizione di luogo. Anche se è vero che le parole funzionali prestano meno attenzione ai lettori L2, una decodifica errata può comunque deviarli da una comprensione corretta: infatti, in un altro esempio la parola “Luca” è stata erroneamente interpretata come dativo, nonostante la percezione della preposizione:

因此交给了 **Luca** 在 1300 之前 (G.S.- Daniela1)

“perciò, (l’)ha dato a **Luca** prima del 1300”

5.7.1.2 Lessico

Passando al lessico, come si vede nella Tabella 10, il numero di errori riscontra un aumento significativo, rappresentando circa il 46% del totale degli errori dei due gruppi calcolati

congiuntamente, per un numero complessivo di 62 errori. In più, vi è solo una leggera differenza tra il gruppo di controllo (29) e quello sperimentale (33). Ciò significa che, generalmente, il lessico è stato un ostacolo per una comprensione corretta e completa per entrambi i gruppi, sebbene la performance del gruppo di controllo sia leggermente migliore rispetto alla controparte. Infatti, nel questionario 12 soggetti (su 34) hanno esplicitamente segnalato la mancanza di conoscenza lessicale per la comprensione, nonostante la sperimentazione sia ideata come una verifica di apprendimento³⁴.

Tabella 11 Parole non tradotte o capite male, ordinate in senso decrescente secondo il numero totale di errori

Parole	G.C.	G.S.	Totale (62)
breve	9	8	17
nonostante	5	9	14
<i>prima metà</i>	7	6	13
attivo	4	5	9
<i>la probabile origine lombarda</i>	2	3	5
<i>bottega</i>	2	2	4

Lasciando le parole non tradotte (in corsivo) o comprese erroneamente per motivi culturali (come nel caso di “prima metà”, che verrà discusso più avanti), ci concentriamo su quelle capite male dal punto di vista semantico, poiché in alcuni casi la confusione è avvenuta in modo sistematico. Di seguito, riportiamo gli esempi di errori verificati più di una volta fra i soggetti.

Innanzitutto, per la parola “breve”, otto soggetti l’hanno scambiata con “bello”: al posto di “un breve periodo” hanno capito invece “un bel periodo”. Questo presumibilmente è dovuto al tentativo di indovinare il significato di una parola sconosciuta in base alla parziale similarità ortografica con una più familiare e alla probabilità che una parola possa cooccorrere con altre parole presenti e riconosciute.

Altri errori sistematici riguardano la congiunzione concessiva “nonostante” e l’aggettivo “attivo”. Per quanto riguarda il primo, tre soggetti hanno scambiato erroneamente “nonostante” con la congiunzione coordinativa “non solo”. Quanto invece al secondo, quattro soggetti hanno confuso l’aggettivo con il participio passato “arrivato”. Quest’ultimo errore potrebbe essere dovuto alla presenza del sintagma preposizionale locativo “a Lucca” nella frase, che ha suggerito un’associazione semantica ai lettori che non conoscevano l’aggettivo “attivo”.

³⁴ Come si vede nella Tabella 11, sia i vocaboli meno familiari per il loro livello (es. *origine*) sia quelli specialistici (es. *bottega*) sono stati già spiegati nelle lezioni precedenti; tuttavia, alcuni soggetti li hanno comunque trovati sconosciuti.

5.7.1.3 Sintassi

Tabella 12 Sintagmi capiti male o non compresi

Sintagmi	G.C.	G.S.	Totale (52)
per un breve periodo	16	17	33
insieme a	5	4	9
senza molto successo	6	4	10

Altrettanto problematica è stata la comprensione della struttura sintattica. Come si può osservare nella Tabella 12, è stato registrato un numero importante di errori complessivi, che ammonta a 52 per i due gruppi combinati. In particolare, dai numeri totali per ogni singolo sintagma riportati nella tabella, si può notare un caso rilevante: soltanto un soggetto su 34 ha capito correttamente il sintagma “per un breve periodo”. Alcuni soggetti hanno anche sottolineato nel questionario la difficoltà nella comprensione di tale sintagma³⁵. Di seguito, viene riportata la frase originale³⁶:

frequentando l'Accademia Humbert e, **per un breve periodo**, anche la Scuola di Belle Arti.

I motivi per i quali la stragrande maggioranza dei soggetti ha avuto difficoltà nella comprensione della frase sopracitata possono essere attribuiti principalmente all'interferenza della L1, dal momento che in cinese le espressioni di durata che misurano per quanto tempo un'azione possa protrarsi tendono a occupare una posizione sintattica fissa, solitamente post-verbale.

Ritornando alla frase in questione, la posizione del sintagma preposizionale (SP) all'interno della frase ha quasi escluso la possibilità che tale SP specifichi la durata di tempo riferita esclusivamente al secondo evento, se il lettore segue il rigido ordine sintattico della lingua madre. Infatti, 13 soggetti hanno ritenuto che tale intervallo di tempo si riferisse al primo evento (“frequentando l'Accademia Humbert”) o all'insieme dei due eventi, come evidenziato negli esempi N. 2 e N. 4 riportati nella Tabella 13.

Inoltre, sono emersi problemi di comprensione anche a livello semantico: alcuni soggetti (si veda N. 3, N.5 e N.6) hanno cercato di costruire il significato basandosi sulla parola concreta “periodo” e su schemi associativi, ovvero possibili tipi di rapporti temporali tra gli eventi (es. “in / dopo quel

³⁵ Si veda l'Appendice II.

³⁶ Tale sintagma è stato tutto mantenuto nel passo riformulato.

periodo”), mentre gli altri (N. 1) hanno provato a comprendere la frase attraverso indizi suggeriti dalla parola funzionale “per”, ma attribuendole un valore finale anziché quello di durata.

Questa seconda “soluzione” adottata dai soggetti è anche in parte il risultato dell’interferenza dell’ordine sintattico della loro lingua madre. Più precisamente, siccome la segmentazione sintattica è stata corretta, cioè il SP in questione è stato percepito come un’informazione circostanziale riferita al secondo evento, si suppone che sia stata la posizione di tale SP preceduta dal luogo a suggerire il significato “al fine di” per la preposizione in questione, poiché in cinese un SP con valore finale tende a posizionarsi prima dell’evento.

Oltre a ciò, a causa della posizione del SP “per un breve periodo” che ha spezzato la paratassi, otto soggetti hanno avuto difficoltà a comprendere l’ultima parte della frase (“anche la Scuola di Belle Arti”). Dal momento che il verbo per il secondo evento non è stato recuperato correttamente, i soggetti hanno cercato di collegare le due frasi aggiungendo la copula “essere” per ricostruire il significato, ma sono rimasti perplessi. Inoltre, nel caso N. 6, dal punto interrogativo che il lettore ha messo nella traduzione, si può dedurre che egli cercava di indovinare un verbo che poteva cooccorrere con il luogo “Scuola” (“studiare”), ma in realtà non ha colto il rapporto paratattico codificato dalla sintassi.

Tabella 13 Tipi di comprensione errata o fallita della frase che contiene il SP “per un breve periodo”

N.	Tipi di comprensione realizzata dai lettori	Totale (33)
1	frequentando l’Accademia Humbert, al fine di un breve / bel periodo , frequenta (/ è?) ³⁷ anche la Scuola di Belle Arti	9
2	frequentando l’Accademia Humbert per un breve / bel periodo , ha frequentato (/ è?) anche la Scuola di Belle Arti	9
3	frequentando l’Accademia Humbert, in quel breve periodo , studia anche nella (/ è? anche la) Scuola di Belle Arti	6
4	frequentando l’Accademia Humbert e la Scuola di Belle Arti per un breve periodo	4
5	frequentando l’Accademia Humbert, in poco tempo è entrato anche nella la Scuola di Belle Arti	3
6	frequentando l’Accademia Humbert, dopo un po’ di tempo , studia? anche nella la Scuola di Belle Arti	1
7	Per questo motivo ha frequentato l’Accademia Humbert e la Scuola di Belle Arti	1

³⁷ Nei primi tre casi il numero di soggetti che non hanno riconosciuto la paratassi è rispettivamente 3, 3, 2.

Per quanto concerne il SP “insieme ai due fratelli”, un’errata comprensione si è manifestata nella traduzione sbagliata di nove soggetti come “i due fratelli insieme”. Questo è probabilmente dovuto sia a un processing non ottimale da parte degli apprendenti L2 nelle prime fasi dello studio sia all’influenza dell’ordine delle parole della L1. In altre parole, quando i lettori L2 sono ancora inesperti, cercano di estrarre informazioni semantiche delle parole concrete. Allo stesso tempo, essendo il SP preceduto dal sintagma nominale, la preposizione “insieme” è stata percepita come un avverbio dagli apprendenti cinesi, poiché per essere considerata una locuzione preposizionale, i lettori si aspettano che essa si trovi invece nella posizione post-nominale.

Le comprensioni errate dei due SP sopracitati rappresentano tipicamente un’interferenza attiva della L1 nella lettura in L2. In altre parole, la posizione sintattica del cinese che codifica la categoria grammaticale ha avuto una significativa incidenza sul riconoscimento delle parti del discorso in italiano, nonostante il cinese e l’italiano facciano entrambi parte delle lingue VO.

Per quanto riguarda il SP “senza molto successo”, tutti i casi di comprensione sbagliata riguardano uno scorretto riconoscimento del nome “successo”: per i 10 soggetti, tale SP significava “non sono successe molte cose” o “non è successo nulla”. Il fallimento nel distinguere i due omonimi è dovuto, da un lato, alla difficoltà per i lettori L2 di assegnare correttamente a ogni parola la giusta categoria grammaticale e, dall’altro, alla scarsa sensibilità degli studenti cinesi alla morfologia dell’italiano.

5.7.1.4 Morfologia

Tabella 14 Parole derivate non tradotte

Parole derivate	G.C.	G.S.	Totale (8)
decoratore	2	4	6
lombardo	2	0	2

Passiamo ora al livello morfologico. Come accennato prima, gli studenti cinesi spesso incontrano difficoltà nel riconoscimento delle forme derivate in italiano. Infatti, come si evince dalla Tabella 14, sei soggetti non hanno tradotto la parola “decoratore”, pur dovendo avere conoscenza del morfema lessicale “decor-” e del suffisso “-tore”³⁸. Quanto invece all’incomprensione dell’aggettivo “lombardo”, potrebbe anche essere una questione culturale. In ogni caso, basandoci solo sulla mancanza di una traduzione, non possiamo affermare con certezza che vi sia un’interferenza della L1

³⁸ Durante le lezioni sono state spiegate diverse parole che includono il morfema lessicale “decor-”, come *decorazione*, *decorare*, *decorativo*. Inoltre, il suffisso “-tore” dovrebbe essere familiare agli studenti di livello A2-B1.

che inibisce la capacità di riconoscere la struttura interna delle parole derivate. Perciò, rimandiamo la discussione in merito più avanti.

5.7.1.5 Testualità

Tabella 15 Proforma non percepita

Proforma	G.C.	G.S.	Totale (8)
quest'arte	4	4	8

Per quanto riguarda i problemi riscontrati a livello testuale, riportiamo innanzitutto la frase originale che contiene la proforma “quest'arte” riferita al precedente nome “pittura”:

[...] seguendo anche dei corsi serali di pittura. Due anni dopo decide di dedicarsi interamente a **quest'arte**,

Come si vede nella Tabella 15, otto soggetti non sono riusciti a stabilire questo legame testuale: pensavano che l'ultima frase significasse “l'artista decide di dedicarsi al campo artistico / all'arte”, saltando completamente il pronome dimostrativo. Siccome quest'ultimo ha il suo equivalente in cinese, la comprensione errata è dovuta più probabilmente a un processing non ottimale degli apprendenti L2: da un lato, le parole concrete attraggono più attenzione rispetto a quelle funzionali; dall'altro, nella lettura in L2 la memoria di lavoro spesso non fornisce sufficiente supporto per la ricostruzione di un legame a lunga distanza.

5.7.2 Errori emersi dal confronto tra i passi originali e quelli riscritti

Nella presente sezione, l'analisi non procederà secondo livelli linguistici bensì secondo tipi di interventi di riformulazione effettuati nei passi riscritti.

Tabella 16 Numero di errori emersi dal confronto tra i due tipi di passi e tipo di riformulazioni

Tipi di riformulazione		G.C.	G.S.
Forme derivate >	liceale > liceo	7	5
Forme lessicali	serale > sera	12	1

Nome deverbale > Verbo d'azione	formazione > formarsi	7	10
Recupero del pronome relativo > Recupero del soggetto	che > il padre	16	3
Unità informativa secondaria dando luogo di inciso > L'ordine che va dallo sfondo al primo piano	Nel 1900, dopo aver [...], si trasferisce > Dopo aver [...], nel 1900 si trasferisce	6	5
Totale		48	24

5.7.2.1 Forme derivate vs. forme lessicali

Dai risultati complessivi riportati nella Tabella 16, si osserva che, in generale, i soggetti che hanno letto i testi riscritti hanno avuto meno problemi di comprensione. In particolare, la differenza più significativa tra i due gruppi si è verificata nel riconoscimento delle parole (forme derivate / forme lessicali): il numero di soggetti che hanno fallito nel riconoscimento delle parole derivate (liceale / serale) è stato più di tre volte maggiore di quelli che non hanno riconosciuto semplicemente le basi lessicali (liceo / sera). Da ciò si può affermare che i soggetti del gruppo di controllo manifestano effettivamente difficoltà nell'individuare la derivazione, in quanto presumibilmente conoscono le forme lessicali di base.

5.7.2.2 Recupero del pronome relativo vs. recupero del soggetto

Altrettanto significativa è stata la differenza dei numeri riguardanti il recupero del soggetto (codificato dal pronome relativo "che" / distanziato dal predicato a causa della presenza di un circostanziale): la percentuale di successo nel recupero è aumentata del 81% circa. Riportiamo di seguito il passo originale:

La formazione di Bonaventura Berlinghieri avviene, insieme ai due fratelli, presso la bottega del padre Berlinghiero, **che**, nonostante la probabile origine lombarda, è comunque attivo a Lucca nella prima metà del XIII secolo.

Nel gruppo di controllo, 16 su 17 non sono riusciti a recuperare correttamente il soggetto del predicato nominale "attivo". In particolare, per nove soggetti il pronome relativo "che" si riferiva al *topic* del passo, ossia "Bonaventura Berlinghieri":

Bonaventura Berlinghieri 在他父亲的画室与他的两个兄弟一起培训，他的家乡虽然是 lombarda，但是他在 Lucca 活动在 13 世纪初。(G.C.- Michela1)

“**Bonaventura Berlinghieri** si forma insieme ai suoi due fratelli nella bottega del padre. Nonostante il suo paese natale si trovi in Lombardia, **lui** è attivo a Lucca all’inizio del XIII secolo.”

Il motivo per cui “Bonaventura Berlinghieri” può essere considerato il *topic* dell’enunciato consiste nel fatto che, essendo il “possessore” della nominalizzazione (“formazione”), il figlio funge da punto di riferimento di tale processo verbale secondo la grammatica cognitiva (Langacker, 2017: 195). In più, data la posizione iniziale di tale costituente, per gli studenti cinesi “il figlio” non è soltanto il punto di partenza per il primo evento descritto da “formarsi”, ma può anche essere l’ancoraggio di riferimento per l’intero enunciato, poiché in cinese il primo nome può estendere il suo dominio semantico alle frasi successive finché non ne appare uno nuovo in posizione iniziale.

Inoltre, la frase relativa introdotta dal pronome relativo “che” è stata interrotta da un circostanziale, rendendo così la struttura sintattica ancora meno chiara per i lettori. Di conseguenza, l’ultima frase è facilmente considerata come un *comment* legato direttamente al *topic*, e coloro che non sono riusciti a recuperare correttamente il soggetto potrebbero non essersene neanche accorti, in quanto non vi è un evidente conflitto semantico.

Il fatto che “il figlio” venga considerato l’antecedente del pronome relativo “che” non è stata l’unica risposta errata riscontrata in maniera sistematica: in altri cinque casi, il pronome relativo si riferiva a “i due fratelli”. Questo è dovuto alla comprensione erranea della locuzione preposizionale “insieme a”, come già spiegato nella sezione precedente, e a un’insufficiente conoscenza culturale per il riconoscimento dei nomi di persona occidentali. Per questi due motivi, “i due fratelli” sono stati considerati il *topic* dell’enunciato, come mostrato nell’esempio riportato qui di seguito:

Bonaventura Berlinghieri **他们俩兄弟**一起在父亲 Berlinghiero 的工作室进行培训，**他们**可能是伦巴第人，但在 13 世纪**他们**活跃在 Lucca。(G.C.- Cristiano1)

“Bonaventura Berlinghieri **loro due fratelli** si formano insieme nella bottega del padre Berlinghiero, **loro** sono forse lombardi, ma nel XIII secolo **loro** sono attivi a Lucca.”

Altre due risposte sbagliate riguardano il ricorso alla parola “bottega” per recuperare il pronome relativo “che”: i lettori erano consapevoli del pronome relativo che doveva riferirsi a un elemento vicino, ma hanno trascurato l’accordo di genere.

Inoltre, otto soggetti hanno esplicitamente segnalato la difficoltà nella comprensione della struttura sintattica di questo passo, come espresso da una studentessa:

Jenny: “A volte, anche se conosco singolarmente tutte le parole, non riesco a capire il loro significato complessivo quando sono messe insieme.”³⁹

Passiamo ora al passo riscritto. La riscrittura a livello sintattico aveva due obiettivi: il primo riguardava la sostituzione della nominalizzazione con verbi d’azione, in modo che il *topic* si sovrapponesse al soggetto grammaticale, mentre il secondo consisteva nella riduzione della complessità sintattica. Il passo in questione è stato dunque riformulato come di seguito:

Bonaventura Berlinghieri, insieme ai due fratelli, **si forma** presso la bottega del padre Berlinghiero. **Il padre**, nonostante la probabile origine lombarda, è comunque attivo a Lucca nella prima metà del XIII secolo.

(Passo originale: **La formazione di Bonaventura Berlinghieri** avviene, insieme ai due fratelli, presso la bottega del padre Berlinghiero, **che**, nonostante la probabile origine lombarda, è comunque attivo a Lucca nella prima metà del XIII secolo.)

Quanto al recupero del soggetto della seconda frase nel passo riscritto, sono stati registrati tre casi di errore, di cui uno è dovuto a un’errata decodifica che ha scambiato “Lucca” con “Luca”, come già discusso nella sezione precedente. Negli altri due casi, i soggetti hanno utilizzato il pronome di terza persona riferito a un soggetto inanimato “它” (esso / essa) per indicare il soggetto del predicato “è attivo” (il padre). Uno dei due ha prima scritto “il padre” come tentativo di interpretazione e poi l’ha sostituito con “essa”, specificando nel questionario di non aver capito “cosa fosse attivo a Lucca”⁴⁰, nonostante la perfetta comprensione del resto della frase. In questo caso di conflitto semantico, ossia l’incertezza tra “il padre” ed “essa”, il soggetto ha ritenuto che “l’origine lombarda” fosse l’argomento più probabile del predicato nominale a causa della sua posizione che precede subito il verbo “essere”, come avviene nella frase a doppio nominativo in cinese.

反正父亲它在 13 世纪上半叶活跃于 Lucca (G.S.-Camillo)

“Comunque ~~il padre~~ **essa** è attiva a Lucca nella prima metà del XIII secolo.”

L’altro soggetto, invece, sembrava pensare che il soggetto fosse “bottega”, come si può vedere dalla traduzione:

³⁹ Si veda l’Appendice II.

⁴⁰ Si veda l’Appendice II.

Bonaventura Berlinghieri 和两兄弟一起，成立了父亲的作坊。尽管可能起源于伦巴第，但它是在 13 世纪在卢卡活跃起来的。(G.S.- Elisa1)

“Bonaventura Berlinghieri insieme ai due fratelli hanno fondato la bottega del padre. Nonostante la probabile origine lombarda, **essa** inizia a essere attiva a Lucca nel XIII secolo.”

In quest'ultimo caso, la comprensione errata è avvenuta maggiormente a causa dello scambio semantico della parola “formarsi” con “fondare”. In ogni caso, i due soggetti non sono stati in grado di individuare correttamente la giusta struttura sintattica, nonostante la presenza esplicita del soggetto all'inizio della frase. In totale, quattro soggetti hanno specificato nel questionario la difficoltà nel comprendere il circostanziale “nonostante la probabile origine lombarda”.

In sintesi, sia nel caso del recupero del pronome relativo sia nel caso del soggetto, la scorretta interpretazione è in gran parte dovuta all'assenza di un circostanziale come “nonostante la probabile origine” che funge da inciso nella sintassi cinese. In compenso, i lettori sono ricorsi alle esperienze acquisite nella loro L1 per indovinare il soggetto dell'ultima frase o hanno fatto una selezione parziale di informazioni semantiche utili alla ricostruzione del significato.

5.7.2.3 Nome deverbale vs. verbo d'azione

Tornando alla sostituzione della nominalizzazione con il verbo d'azione, si può notare che la percentuale degli errori di incomprensione o comprensione errata è aumentata del 43% circa, diversamente da quanto ci si aspettava. In particolare, si tratta di errori sia di natura lessicale che sintattica.

Per quanto riguarda la comprensione semantica delle parole “formazione” e “formarsi”, un'osservazione più dettagliata può rilevare le differenze nelle inferenze semantiche sviluppate dai lettori quando leggono strutture diverse.

Tra i soggetti che hanno letto la frase originale contenente la nominalizzazione, si sono verificati in totale sette casi di comprensione errata. Di questi, tre soggetti hanno cercato di indovinare la parola “formazione” basandosi su una parziale somiglianza ortografica: due hanno provato con “informazione”, mentre un altro ha scritto “forma?” per esprimere incomprensione e incertezza. Tale strategia di decodifica è in realtà tipica per provare a indovinare la semantica di un carattere cinese sconosciuto nella lettura.

In più, uno di questi tre non è riuscito a completare la comprensione a causa della mancanza lessicale per capire il sintagma “presso la bottega”. Altri due soggetti, insieme a un altro soggetto, hanno cercato di ricostruire il significato utilizzando il verbo “essere”, ossia “Bonaventura è nella

bottega del padre”; mentre per altri tre l’azione era “entrare” (per due soggetti) o “vivere” (per un soggetto).

Guardando invece alle risposte dei soggetti che hanno letto la struttura agente-verbo d’azione, un soggetto ha capito che il figlio avesse fondato la bottega del padre, mentre altri cinque hanno ipotizzato azioni come “lavorare” (quattro soggetti) e “fare il tirocinio” (un soggetto). Confrontando i due gruppi, sembra che coloro che hanno letto la frase riscritta abbiano maggiori possibilità di sviluppare una rappresentazione semantica vicina a quella effettiva, nonostante non avessero percepito il pronome riflessivo “si”.

Altri quattro casi di comprensione errata verificati nel gruppo sperimentale riguardano il recupero del soggetto. Nello specifico, i quattro soggetti hanno erroneamente identificato il soggetto della prima frase (Bonaventura Berlinghieri) come “due fratelli” a causa di una comprensione errata della locuzione preposizionale “insieme a”, che è già discussa in precedenza. Nel frattempo, poiché nella lettura in L2, il processing spesso non è ottimale, la concordanza nel numero tra soggetto e verbo in italiano non è stata un segnale che avrebbe potuto aiutarli a monitorare la comprensione.

Bonaventura 和 Berlinghieri 两兄弟在他们父亲 Berlinghiero 的商店里接受培训 [...] (G.S.-Dennis1)

“Bonaventura e Berlinghieri **due fratelli hanno ricevuto la formazione** nella bottega di loro padre.”
(Frase di prova: “Bonaventura Berlinghieri, insieme ai due fratelli, si forma presso la bottega del padre Berlinghiero.”)

5.7.2.4 La subordinata temporale come unità informativa di sfondo o in primo piano?

Passando alla comprensione della subordinata temporale introdotta da “dopo”, la riscrittura non ha portato a un miglioramento significativo: la differenza del numero di errori tra il G.C. (6) e il G.S. (5) è assai ridotta. Riportiamo prima di tutto la frase originale e quella riscritta qui di sotto:

F. originale: Nel 1900, **dopo aver frequentato senza molto successo gli studi liceali a Le Havre**, si trasferisce a Parigi [...].

F. riformulata: **Dopo aver frequentato senza molto successo il liceo a Le Havre**, nel 1900 si trasferisce a Parigi [...].

Gli errori a tale riguardo consistono in due livelli, sia sintattici che testuali. Guardiamo anzitutto quelli legati alla comprensione sintattica.

Nel G.C. si sono stati verificati tre casi di errore: due di loro hanno scambiato la funzione della congiunzione temporale “dopo”, che indica un rapporto di anteriorità rispetto alla frase reggente, con il valore che indica invece tempo successivo quando “dopo” funge da avverbio. Perciò, questi due hanno compreso erroneamente la frase come “dopo il 1900 ha frequentato senza successo il liceo”, mentre l’altro ha semplicemente trascurato la congiunzione temporale.

Guardando invece al G.S., tutti i casi di errori (5) riguardano lo scambio delle due funzioni di “dopo”. In altre parole, per loro la frase significava “dopo ha frequentato senza successo il liceo”.

Il motivo per cui si è verificato tale scambio è analogo a quanto avvenuto nella comprensione errata della locuzione preposizionale “insieme a”, che abbiamo analizzato in precedenza. Più precisamente, si tratta di due aspetti: il primo consiste nella preferenza per la ricostruzione del significato solo in base alle informazioni semantiche da parte degli apprendenti L2, mentre il secondo riguarda l’interferenza della L1.

Vale a dire che, per coloro che hanno letto la frase originale, gli errori si verificano quando la parola “dopo” viene raggruppata insieme all’elemento che la precede (1900), una volta che i lettori hanno accesso al significato. Questo accade perché in cinese, l’equivalente di “dopo” “(之)后” segue sempre la data, il sintagma temporale o l’evento per indicare il tempo successivo. Nessun soggetto, infatti, ha avuto problemi di comprensione del sintagma “due giorni dopo”. Tuttavia, per esprimere l’anteriorità in cinese, il nome “(之)后” va combinato con la preposizione “在” che precede la data o l’evento, formando così un tipo di “circomposizione”⁴¹ che equivale a “dopo” come preposizione o congiunzione “dopo che” in italiano.

Per coloro che hanno letto la riformulazione, la comprensione errata è ancora una volta dovuta all’interferenza della sua posizione in cinese: quando la parola cinese semanticamente equivalente a “dopo” si trova all’inizio della frase e viene segmentata insieme agli eventi che la seguono, la sua posizione implica il ruolo di connettivo temporale, come *dopo, poi, in seguito*.

Guardiamo ora agli errori a livello testuale. Riportiamo di nuovo la frase originale che contiene la subordinata temporale:

Nel 1900, dopo aver frequentato senza molto successo gli studi liceali a Le Havre, si trasferisce a Parigi [...].

Soltanto dalle informazioni linguistiche si può dedurre che l’artista si è trasferito a Parigi nel 1900, mentre l’evento descritto nella subordinata può essere avvenuto prima del 1900, come

⁴¹ Secondo lo studioso Liu (2002: 316), il termine “circumposition” si riferisce a “a kind of adposition combining a preposition preceding NP and a postposition following NP”.

effettivamente accaduto⁴², o nel 1900, poco prima del trasferimento. L'ordine temporale degli eventi può risultare più evidente se guardiamo agli altri casi:

- 1) Nel 1928, **dopo aver trascorso anni difficili**, si trasferisce a Roma, vive da solo in una modesta pensione, in compenso si attenuano i disagi. (itTenTen20)
- 2) Domani, **dopo che sei passato dai nonni**, torna a casa. (Andorno, 2003: 78)

Da una prospettiva informativa, le circostanziali generalmente fungono da sfondo, come nel primo caso, ma possono anche rappresentare eventi che partecipano all'andamento della narrazione, come nel secondo caso, in cui entrambe le azioni si trovano in primo piano.

Tornando alla frase in questione, la subordinata “dopo aver frequentato senza molto successo gli studi liceali” potrebbe essere un evento situato nella linea temporale del discorso, ovvero nel 1900, oppure un'informazione di sfondo inserita nella narrazione in corso per implicare il motivo per cui l'artista si è trasferito a Parigi. Se è vero che l'artista ha concluso gli studi liceali prima del 1900, la ragione per cui l'autore non ha voluto specificare la data precisa potrebbe essere attribuita al basso grado informativo di tale evento.

Chiaramente, non è il nostro obiettivo determinare una precisa cronologia degli eventi nella vita dell'artista, ma piuttosto osservare come gli studenti percepiscano l'ordine delle proposizioni in relazione alla differenza di rilevanza informativa, dal momento che la disposizione delle proposizioni in cinese tende a seguire una progressione informativa dal *background* al *foreground*, e raramente suggerisce una gerarchia informativa all'interno dell'enunciato. Perciò, la possibilità che l'evento descritto nella subordinata in questione avvenga prima del 1900 sarà sfuggita a un lettore cinese.

Osserviamo dapprima il caso di comprensione errata: per tre soggetti l'anno in cui l'artista si è trasferito a Parigi è stato probabilmente interpretato come successivo al 1900, diversamente da quanto suggerito nel passo originale, come si vede nell'esempio riportato di seguito:

1900 年没有在 Le Havre 上高中上得很成功之后，他去了巴黎并在那里从事装饰工作 (G.C.-Lila2)

“Dopo avere frequentato gli studi liceali senza molto successo a Le Havre nel 1900, lui è andato a Parigi, dove ha intrapreso un lavoro come decoratore.”

⁴² Nel 1987, Braque ha già concluso gli studi liceali. (Si veda anche F. N. Magill, *The 20th Century A-GI Dictionary of World Biography, Volume 7*, 1999, p. 431, Routledge, Oxon)

Tale errore potrebbe derivare da una segmentazione sintattica errata: il circostanziale di tempo e la subordinata vengono considerate come un insieme di informazioni di *background*, dal momento che entrambi i costituenti precedono la frase reggente. Tuttavia, l'uso della marca aspettuale 了 (*le*) nella frase reggente, che indica l'aspetto perfettivo del verbo, suggerisce una corretta percezione del *foreground* da parte del lettore.

Osserviamo ora altre risposte, le quali vengono considerate tutte legittime dal punto di vista informativo. Per 13 soggetti, entrambi gli eventi sono avvenuti nel 1900:

1900 年时，在他从 Le Havre 毕业但却没有获得很多成功后，他搬到巴黎， [...] (G.C.-Giovanna2)

“Nel 1900, dopo essersi diplomato al liceo a Le Havre senza ottenere molto successo, si trasferisce a Parigi”

在 1900 年，他在 Le Havre 上高中之后，没有发生很多事，他搬家到巴黎像个装饰家一样工作， [...] (G.C.- Francesca2)

“Nel 1900, dopo che si è iscritto al liceo a Le Havre, non succedono molte cose, si trasferisce a Parigi per lavorare come decoratore”

In linea con quanto suggerito dall'ordine delle proposizioni, tutti hanno percepito un “gradino” informativo tra la subordinata temporale e la frase principale, poiché solo nella reggente si è verificato un verbo risultativo “搬(家)到” (trasferirsi), che indica l'aspetto perfettivo dell'azione e segnala il *foreground*. Tuttavia, per loro le informazioni di *background* codificate nella subordinata fanno parte dello sfondo storico indicato dal circostanziale “nel 1900”. Questo è probabilmente dovuto alla sua posizione topicale, attribuendole perciò una funzione di ancoraggio temporale per tutte le frasi successive.

Solo uno tra i 17 soggetti ha considerato la possibilità che l'evento descritto nella subordinata potesse non essere avvenuto nel 1900: infatti, ha reso la subordinata un'unità informativa separata dalla narrazione temporale della storia, come si vede nella traduzione:

在高中 Le Havre 他并没有得到很好的学习成果，在 1900 年他作为一位装饰师来到 Parigi 工作，并且学习绘画。(G.C.- Liliana2)

“Lui non ha ottenuto grandi successi negli studi liceali a Le Havre, nel 1900 si trasferisce a Parigi come decoratore, dove lavora e studia pittura.”

Come accennato in precedenza, a differenza di quanto avviene spesso in italiano, le unità informative di sfondo rappresentate dalle circostanziali non vengono quasi mai inserite come incisi all'interno di un enunciato cinese. Questa caratteristica ha portato la maggior parte dei lettori a escludere la possibilità che solo la subordinata rappresenti lo sfondo e che tutto il resto sia in primo piano.

In ogni caso, la subordinata temporale ha creato delle confusioni nella comprensione, come segnalato da una studentessa nel questionario:

Stella: “Ho avuto difficoltà a comprendere l'ordine temporale. Non capisco se [l'evento] sia accaduto dopo quell'anno o proprio in quell'anno.”⁴³

Proprio per questo motivo, si è voluto adottare una struttura informativa che segue la progressione dallo sfondo al primo piano per la riscrittura e tutte le risposte del G. S. sono risultate corrispondenti alla struttura riorganizzata, eccetto nei casi in cui si è verificata una comprensione errata della parola “dopo”.

5.7.3 Errori relativi alle conoscenze culturali ed enciclopediche

L'ultimo aspetto riguarda la conoscenza culturale ed enciclopedica. Per quanto riguarda il primo elemento, i problemi consistono sia nell'incomprensione dell'aggettivo “lombardo” da parte di due soggetti, sia nel riconoscimento errato del numero romano “XIII” da parte di cinque soggetti. Quanto al secondo aspetto, si tratta dell'incomprensione del nome polirematico “prima metà (del XIII secolo)”: fra i 13 casi di errore, cinque hanno scritto “prima del XIII secolo”, mentre due hanno capito come “metà del XIII secolo”, e tutti gli altri soggetti non hanno tradotto tale nome.

5.8 Discussione e reimpostazione dei criteri di riscrittura

Dall'analisi dei risultati ottenuti dalla sperimentazione emerge innanzitutto un fenomeno comune agli apprendenti L2 e frequentemente riscontrato durante i loro studi iniziali, ossia il processing non ottimale. Nelle nostre prove, tale fenomeno si è manifestato soprattutto con una comprensione basata sulla semantica e una limitata capacità di memoria di lavoro quando ai lettori viene richiesto di comprendere collegamenti testuali a distanza.

⁴³ Si veda l'Appendice II.

In secondo luogo, sono stati registrati casi di interferenze della L1, sia attive che passive, nella lettura in L2. In particolare, le interferenze attive sono state riscontrate in entrambi i gruppi: da un lato, si sono verificati errori di decodifica dovuti a una maggiore dipendenza dalle informazioni ortografiche nel processing; dall'altro, sono stati osservati casi di segmentazione e analisi sintattica errate quando l'interpretazione è fortemente influenzata dall'ordine sintattico della L1. Più precisamente, dato che il cinese affida all'ordine delle parole il compito di codificare determinate funzioni che in italiano vengono espresse tramite mezzi grammaticali, limitare il processing sintattico solo a tale ordine rischia di portare a una comprensione distorta.

Le interferenze passive, invece, sono state principalmente riscontrate nel riconoscimento delle parole derivate fra i soggetti del gruppo di controllo, poiché le strutture interne delle parole nelle due lingue richiedono abilità di riconoscimento diverse.

Confrontando ora le performance dei due gruppi, sembra che la riscrittura abbia migliorato in una certa misura la comprensione, se consideriamo il numero complessivo di errori (G.C.=113, G.S.=93) e quello legato esclusivamente alla riscrittura (G.C.=48, G.S.=24).

Tuttavia, tale miglioramento della comprensibilità è principalmente attribuibile all'eliminazione dei possibili transfer passivi e alla prevenzione di quelli attivi, piuttosto che all'attivazione delle facilitazioni metalinguistiche. In altre parole, il fatto che le strutture tipiche della lingua target ma assenti nella L1 siano eliminate o sostituite da una struttura comune alle due lingue, ha significativamente ridotto la percentuale di errori. In effetti, la sostituzione delle parole derivate con le loro forme lessicali ha ridotto gli errori di circa il 68%, mentre la suddivisione dei periodi in più frasi ha agevolato il recupero del soggetto, portando a una riduzione degli errori all'incirca del 81%.

Viceversa, le riformulazioni ideate sulla base di una struttura sintattica-informativa che coincide con quella cinese sono risultate utili ma in maniera molto limitata. Questo risultato poco evidente è forse dovuto alla brevità dei due passi, ovvero essi sono troppo brevi per permettersi una riformulazione più ampia che avrebbe potuto elicitare risposte più significative e fornire dati più esaurienti. Nonostante ciò, si può comunque sperare che le riformulazioni a livello sintattico-testuale possano agevolare il processo di comprensione nel gruppo in cui i lettori incontrano minori ostacoli nella decodifica e nella segmentazione sintattica, difficoltà che caratterizzano i lettori di livello A2, come verificato nel presente studio. Naturalmente, sono necessari ulteriori esperimenti per verificare questa ipotesi attraverso confronti tra gruppi di livelli diversi.

Inoltre, si osserva che nell'analisi sintattica-testuale i soggetti hanno manifestato comprensioni errate o incomprensioni dovute principalmente all'interferenza della L1; perciò, è fondamentale prestare attenzione a questo tipo di errori, soprattutto nella lettura accademica,

caratterizzata da una complessità sintattica elevata. In particolare, si evidenzia il caso dell'errata comprensione della frase contenente il SP "per un breve periodo" da parte di 33 soggetti, il quale sottolinea che quando i circostanziali fungono da inciso, possono causare interferenze nella comprensione per gli studenti cinesi. Questo problema non si limita al solo caso appena citato, dovuto alla rigida posizione del suo equivalente in cinese, ma si estende anche a situazioni in cui un circostanziale, segnalato da due virgole che creano una gerarchia all'interno della frase, come nel caso di "nonostante la probabile origine lombarda", può causare problemi. La difficoltà nel riconoscere i circostanziali all'interno della frase implica anche una bassa sensibilità dei soggetti nella percezione della gerarchia informativa nelle frasi italiane. In effetti, osservando come i soggetti interpretano la frase che contiene la subordinata temporale, si nota una maggior preferenza per un flusso informativo dallo sfondo al primo piano, piuttosto che per una possibile interpretazione di un'organizzazione gerarchica.

Infine, le difficoltà incontrate nella comprensione delle strutture sopracitate possono essere attribuite anche alla mancanza di conoscenze sull'uso dei segni interpuntivi in italiano da parte dei soggetti, come nel caso della funzione sintattica-testuale della virgola.

Complessivamente, si nota che l'interpretazione di default degli apprendenti cinesi spesso non corrisponde alla gerarchia delle frasi italiane, come schematizzato nella Figura 2, poiché l'articolazione *topic-comment(s)* in cinese non prevede un costituente che interrompa la frase principale. Dunque, per potenziare la competenza sintattica nella lettura dei testi accademici, è essenziale sviluppare esercizi mirati ad attivare la consapevolezza degli apprendenti riguardo a eventuali transfer attivi che potrebbero condurre a comprensioni errate.

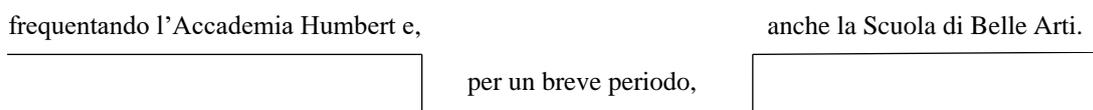


Figura 2 Struttura "a scalini" prediletta dall'italiano

Dunque, si è considerato opportuno di aggiungere un criterio di riscrittura a tale riguardo per il livello A2-B1:

- spostare i circostanziali che danno luogo all'inciso alla posizione corrispondente nell'ordine sintattico della L1
 - es. **Nonostante il padre sia probabilmente di Lombardia**, è comunque attivo a Lucca > Il padre, **nonostante la probabile origine lombarda**, è comunque attivo a Lucca)

- es. frequenta l'Accademia Humbert e **segue anche per un breve periodo corsi** presso la Scuola di Belle Arti > frequenta l'Accademia Humbert e, **per un breve periodo**, anche la Scuola di Belle Arti.

5.9 Proposta di letture graduate per la didattica dell'italiano L2 agli studenti cinesi di belle arti

La riscrittura di testi autentici, con l'obiettivo di renderli comprensibili agli studenti cinesi di livello A2-B1, mira ad agevolare la loro acquisizione dell'italiano, contribuendo così allo sviluppo dell'abilità di lettura nel contesto artistico-professionale. Nella pratica, come già discusso in precedenza, l'attenzione alla comprensibilità dell'input è di fondamentale importanza, ma da sola non è sufficiente, poiché l'input didattico deve altresì rispondere ai bisogni specifici di acquisizione della lingua utilizzata nell'ambito accademico-professionale da parte degli apprendenti. Per questo motivo, la nostra proposta glottodidattica abbraccia anche l'approccio *usage-based* (Ellis & Wulff, 2015), oltre alla teoria dell'input comprensibile. In altre parole, i testi riscritti devono comprendere anche determinati fenomeni linguistici tipici dei testi accademici.

Tuttavia, per l'acquisizione di L2, non è ancora sufficiente, seppur necessario, concentrarci sulla comprensibilità dell'input e sull'esposizione alle forme linguistiche rappresentative del contesto d'uso in cui gli studenti si trovano. Questo perché, nelle fasi iniziali dell'acquisizione, le interferenze della L1 svolgono un ruolo significativo, manifestandosi per esempio nell'uso delle conoscenze linguistiche della L1 come supporto alle attività in L2 e nell'applicazione delle procedure di processing della L1 (Ellis & Wulff, 2015: 86). Infatti, come emerge dall'esperimento, gli studenti cinesi adottano alcune specifiche procedure di processing della L1 nella lettura in L2, come l'uso delle informazioni ortografiche per il riconoscimento delle parole e il ricorso al *topic* nell'interpretazione semantica dell'espressione anaforica. Dunque, la didattica deve anche focalizzarsi sul guidare gli apprendenti attraverso attività ed esercizi per "superare" le interferenze della L1.

Riguardo al concetto di gradualità, si ritiene che la sua definizione non debba limitarsi alla semplice differenziazione dei livelli linguistici convenzionalmente riconosciuti; anzi, la sua applicabilità è legittima anche all'interno di uno stesso livello e può essere ripetuta in diversi cicli di apprendimento. Inoltre, si crede che la gradualità dell'input debba essere adatta allo sviluppo dell'abilità di lettura degli studenti L2, oltre a tenere conto dei progressi nelle conoscenze da acquisire nelle varie fasi dell'apprendimento. Infine, la gradualità nell'introduzione degli elementi linguistici tipici dei testi specialistici può essere determinata dalle loro frequenze di uso nel contesto reale.

Specificamente, nel corso di italiano per l'arte di livello B1⁴⁴ destinato agli apprendenti di livello A2 o B1 scarso, la creazione di letture graduate può essere realizzata attraverso la riscrittura di testi autentici di natura espositiva, riducendone la complessità attraverso le riformulazioni individuate in precedenza. Inoltre, è importante sottolineare che l'obiettivo didattico di questo percorso è focalizzato sulla risoluzione di problemi di comprensione dovuti alle interferenze della L1.

Riguardo ai corsi di livello B2, l'attenzione può spostarsi verso l'aumento della consapevolezza del genere testuale e delle strutture retoriche ricorrenti nella scrittura accademica, oltre all'insegnamento delle strategie di lettura; di conseguenza, è possibile iniziare ad affrontare testi più lunghi di natura diversa senza apportare modifiche, dopo aver ripetuto la gradualità di apprendimento precedentemente seguita per rafforzare le competenze.

La presente proposta tratta soprattutto il corso di livello B1, il cui percorso didattico può essere descritto come segue. Innanzitutto, il percorso per raggiungere il livello B1 può essere suddiviso in moduli tematici, come ad esempio movimenti artistici e analisi dell'opera d'arte, e ciascuno di essi andrebbe a prevedere una serie di letture. La gradualità si manifesta dapprima attraverso un cambiamento di focus nello sviluppo dell'abilità di lettura: esso, infatti, può differenziarsi da tappa a tappa, passando dalla decodifica delle parole, al *parsing* sintattico e infine al processing delle frasi complesse. In secondo luogo, le letture tengono conto dell'introduzione graduale di vari tipi di conoscenze linguistiche che supportano la comprensione, spostandosi da elementi lessicali frequentemente usati sia nei testi accademici sia in campo artistico a forme morfosintattiche e testuali tipiche della varietà accademica.

Un esempio della prima tappa può essere rappresentato dal riconoscimento delle terminologie artistiche fondamentali, accompagnate da immagini e pronuncia audio, insieme alla definizione della parola e alla sua contestualizzazione in piccoli passi. La distribuzione delle schede che comprendono questi contenuti multimediali può avvenire attraverso piattaforme online che offrono supporto didattico. I motivi dietro questa tappa propedeutica riguardano due aspetti: il primo consiste nell'aumentare la consapevolezza fonologica degli apprendenti cinesi al momento della decodifica delle parole, poiché nell'esperimento hanno dimostrato una dipendenza dal processing ortografico, che talvolta non è accurato e può portare a una comprensione errata; il secondo corrisponde alla necessità di introdurre conoscenze lessicali e concettuali di base, fondamentali per la comprensione di testi specialistici. Inoltre, la selezione delle terminologie da acquisire richiede un'analisi delle loro frequenze nei testi autentici.

⁴⁴ I livelli B1 e B2 presenti nei nominativi dei corsi, come nel caso del corso di *Italiano per l'arte* di livello B1, indicano il livello che gli studenti dovrebbero raggiungere alla fine della formazione linguistica.

Per quanto riguarda i task per questa fase, un possibile compito potrebbe consistere nella costruzione di mappe concettuali basate sulla semantica di vocaboli, con lo scopo di orientare gli studenti all'acquisizione autonoma del lessico specialistico nel loro percorso di studio professionale.

Questa prima tappa di lettura può essere configurata attraverso, per esempio, la piattaforma Quizlet:

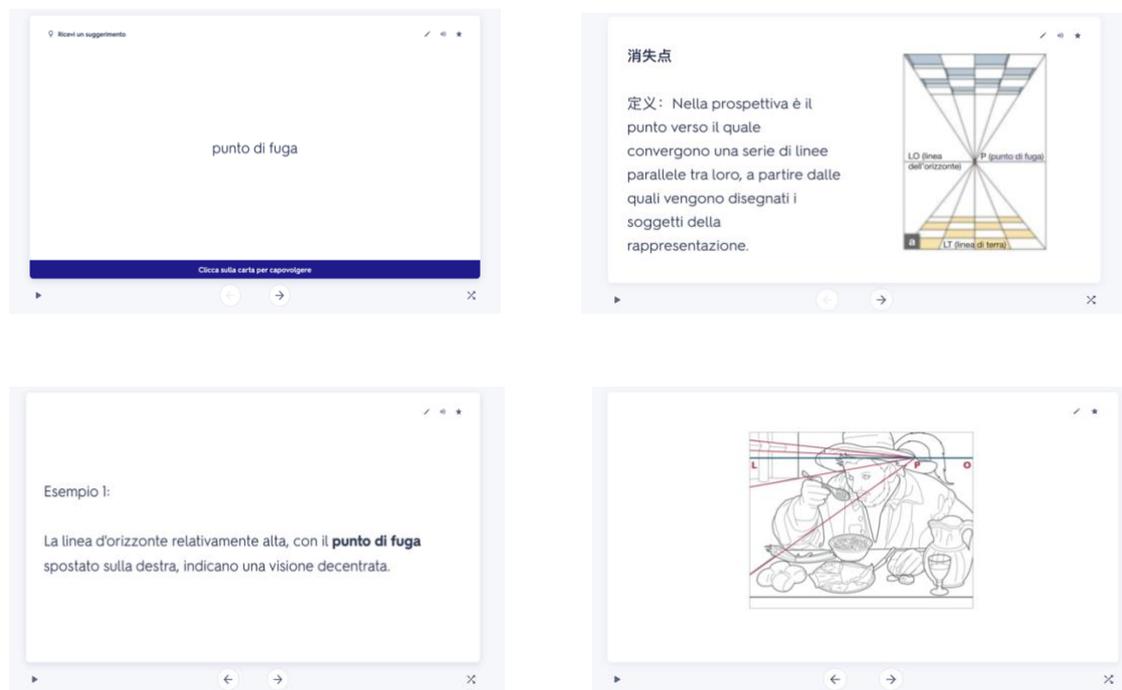


Figura 3 Esempio di lettura per la tappa 1

La tappa successiva prevede un effettivo contatto con il testo, di carattere principalmente espositivo, riscritto seguendo i nostri criteri di riformulazione. Il focus didattico di questo livello è, da un lato, orientato allo sviluppo della consapevolezza di morfemi derivazionali da parte degli apprendenti e, dall'altro, mirato a guidarli all'individuazione corretta dei ruoli sintattici delle parole all'interno delle frasi. Questa considerazione si basa sulla difficoltà riscontrata nel riconoscimento delle parole derivate e sull'errata segmentazione sintattica nell'esperimento, entrambe causate dalle interferenze della L1. D'altra parte, in questa fase, l'input deve anche mirare ad approfondire determinate conoscenze morfosintattiche tipiche dei testi accademici.

L'avvicinamento ai testi autentici può essere realizzato poi attraverso esercizi che richiedono agli apprendenti di confrontare i testi riscritti con quelli autentici, aiutandoli a familiarizzarsi con forme linguistiche più complesse. Un esempio di esercizio mirato all'individuazione di parole derivate potrebbe essere il seguente:

Consegna: osservate le parole in neretto a sinistra e sottolineate le loro corrispondenze a destra.

Tabella 17 Esempio di esercizi riguardanti le parole derivate per la tappa 2

Il gruppo in bronzo e il suo alto basamento sono stati realizzati tra il 1445 circa e il 1453.	Il gruppo bronzeo e il suo alto basamento vennero realizzati tra il 1445 circa e il 1453. ⁴⁵
Il dipinto descrive una scena in cui le donne brètoni, vestite con i loro costumi tradizionali, sono inginocchiate ai piedi di uno dei tanti crocifissi in legno .	Il dipinto raffigura delle donne brètoni nei loro costumi tradizionali, inginocchiate ai piedi di uno dei tanti crocifissi lignei.
Oltre alla prospettiva cromatica, si nota una prospettiva lineare rigorosissima, sia nello scorcio della geometrica ed elaborata pavimentazione in marmo , sia nella larghezza del trono, che risulta quasi altrettanto ampia quanto la base della tavola stessa.	Alla prospettiva cromatica si aggiunge una prospettiva lineare rigorosissima sia nello scorcio della geometrica ed elaborata pavimentazione marmorea sia nel trono ampio quasi quanto la base della tavola stessa.

Con gli stessi esempi sopracitati, si possono svolgere attività dedicate alla riflessione sull'uso delle parole in contesti specialistici, come ad esempio la parola "raffigurare", che introduce le figure presenti nel quadro, e la parola di uso comune "tavola", ma ridefinita nel contesto artistico. Inoltre, è altrettanto importante coinvolgere gli studenti nell'osservare tratti tipici dei testi accademici, come la subordinata implicita e le diverse funzioni del pronome "si", presenti in entrambi i testi.

La terza tappa prevede la lettura di testi che comprendono frasi più complesse, con un focus didattico sui costrutti nominali, sull'analisi dei periodi, nonché sul recupero di espressioni anaforiche. L'importanza di lavorare su questi elementi linguistici risiede nel fatto che essi sono fenomeni ricorrenti nei testi accademici, oltre a presentare difficoltà dovute alle interferenze della L1. Inoltre, un altro aspetto sintattico degno di particolare attenzione didattica è quello di rendere gli studenti consapevoli dei circostanziali rispetto alla frase principale, poiché la difficoltà a tale riguardo è risultata essere significativa per quasi tutti i soggetti nell'esperimento.

La riscrittura per questa tappa deve "sfruttare" soprattutto gli aspetti convergenti delle strutture sintattico-informative condivise tra italiano e cinese per migliorare la comprensione, piuttosto che eliminare le interferenze passive della L1, come discusso in precedenza. In questo caso, è opportuno introdurre maggiori elementi morfosintattici tipici dei testi accademici: ad esempio, verbi ad alta frequenza come "rappresentare" e frasi relative, come sottolineato nel testo a sinistra nella Tabella 18.

⁴⁵ Tutti i passi autentici riportati in questo capitolo sono estratti dal Corpus E., descritto nel Capitolo 4.

Per quanto riguarda gli esercizi mirati all'acquisizione degli elementi complessi a livello sintattico e testuale, è comunque possibile realizzarli attraverso attività di riflessione, chiedendo agli studenti di confrontare il testo riscritto e quello autentico, ad esempio:

Consegna: sottolineate prima le frasi principali nel testo a destra, poi osservate i pronomi relativi e indicate a quali elementi si riferiscono.

Tabella 18 Esempio di esercizi riguardanti elementi sintattici e testuali per la tappa 3

Pietro Perugino preferisce posizionare il centro di gravità del corpo dei personaggi su una sola gamba. Questa postura, <u>che rappresenta un tratto tipico dei dipinti dell'artista umbro</u> , è presente anche nell'affresco della Sistina. La particolare posizione del centro di gravità, di conseguenza, crea un movimento ondulatorio del corpo, rendendo così le figure più dolci. Questa caratteristica pittorica di Perugino è in contrasto con la pittura dei Fiorentini suoi contemporanei, in cui le figure spesso assumono una postura tesa.	La gravitazione su una sola gamba, tipica dei dipinti dell'artista umbro, è verificabile anche nell'affresco della Sistina. Tale attitudine ha, come conseguenza, un articolarsi ondolato del corpo che contribuisce a definire la dolcezza delle figure le quali, pertanto, sono prive di quella tensione che, invece, caratterizza la pittura dei Fiorentini suoi contemporanei.
--	--

Nel frattempo, si può chiedere agli studenti di osservare l'uso delle parole nel testo autentico e fare inferenze su espressioni meno comuni nella comunicazione quotidiana dopo aver letto il testo riscritto: ad esempio, si potrebbero esaminare aggettivi come “verificabile”, “tale”, l'espressione “essere privo di”, nonché il verbo ad alta frequenza nei testi d'arte “caratterizzare”.

Per concludere, la nostra proposta di letture graduate per il corso di livello B1 per gli studenti cinesi di belle arti pone particolare enfasi sull'importanza di affrontare e risolvere problemi di comprensione dovuti alle interferenze della L1 attraverso la didattica e gli esercizi dedicati. Il percorso didattico da noi proposto mira soprattutto all'acquisizione degli aspetti strutturali dell'italiano, sia in termini di parole che di sintassi. Tuttavia, è importante considerare anche l'acquisizione della punteggiatura italiana, che spesso assume funzioni diverse, come nel caso della virgola e dei due punti; merita quindi ulteriori approfondimenti sul suo ruolo nella lettura e nella comprensione.

6. Implicazioni teoriche e didattiche

Dagli studi teorici ai lavori pratici e sperimentali svolti nella presente ricerca, si sono sviluppate alcune idee, sia di carattere teorico sia didattico, che saranno utili per futuri studi e per la progettazione didattica mirata allo sviluppo dell'abilità di lettura in contesti accademici per gli studenti cinesi di italiano L2.

6.1 Implicazioni teoriche: il ruolo della tipologia linguistica negli studi sulla lettura in L2

I principali risultati ottenuti dalle prove sperimentali hanno confermato le interferenze, sia attive che passive, della L1 nel processing della L2 a causa della distanza linguistica tra italiano e cinese. Dunque, sembra in certa misura comprovato che la dimensione interlinguistica, rappresentata dalla lettura in L2 nel presente studio, possa essere influenzata dalla tipologia della L1 attraverso un fattore intermedio di natura cognitiva (Martari, 2017: 108), nonostante sia necessario condurre la sperimentazione su un numero maggiore di soggetti.

Possiamo quindi affermare che la distanza linguistica influisce in un certo modo sulla modalità di processing di una seconda lingua, soprattutto quando quest'ultima è tipologicamente lontana dalla L1. In tal senso, la tipologia linguistica può avere implicazioni non solo sulla lettura in L2 in senso stretto, ma anche sull'acquisizione di L2 in fase ricettiva.

Riguardo al primo aspetto, ricordiamo innanzitutto che nella lettura in L2 l'elaborazione di ordine superiore spesso dipende dal grado di automatizzazione dei processi di livello inferiore. È per questo motivo che le variazioni interlinguistiche, oggetto di studio della tipologia linguistica, possono predire la performance di comprensione scritta in L2. In altre parole, le somiglianze e le divergenze tipologiche tra le lingue possono essere indicatori della misura in cui una specifica sotto-abilità di lettura, determinata dalle caratteristiche della L1, può trasferirsi nella lettura in L2: maggiore è la distanza linguistica, maggiore sarà anche la difficoltà di adattare le abilità acquisite nella L1 alle forme linguistiche della L2. In questo senso, un lettore L2, che legge in una lingua tipologicamente

distante, potrebbe trovarsi essere fortemente coinvolto nell'elaborazione di livello inferiore, il che a sua volta potrebbe limitare l'uso di altre risorse cognitive per raggiungere una comprensione completa. In caso contrario, quando vi sono maggiori similarità interlinguistiche, la decodifica delle parole e il *parsing* sintattico possono essere agevolati, consentendo quindi di avere più spazio nella memoria di lavoro per svolgere operazioni di livello superiore.

La distanza tipologica riflette naturalmente le somiglianze e le differenze oggettive fra le lingue; tuttavia, nell'acquisizione di L2 si osserva anche la percezione soggettiva della similarità e della distanza tra i sistemi linguistici da parte dell'apprendente, nota come "psicotipologia linguistica" (Kellerman, 1983). Tale percezione può "influenzare la predisposizione dell'apprendente ad affidarsi alla L1 e, di conseguenza, a trasferire suoi elementi nella lingua target" (Chini, 2015: 230). Per questo motivo, si ipotizza che tra lingue tipologicamente distanti possano verificarsi fenomeni di *procedural transfer* basati sulla percezione e sulla convinzione dell'apprendente, come discusso nel Capitolo 2.

Le similarità supposte dagli apprendenti di L2 possono però non corrispondere a quelle oggettive: infatti, come si evince dalle prove sperimentali, gli studenti cinesi di italiano L2 spesso presumono che i costituenti della frase si collochino nella stessa sequenza in entrambe le lingue. Tuttavia, l'ordine delle parole, che codifica le relazioni grammaticali nella lingua cinese a causa della sua natura isolante, non assume lo stesso ruolo in italiano. Di conseguenza, un'associazione di funzioni basata soltanto sulla posizione sintattica da parte degli apprendenti cinesi nell'acquisizione dell'italiano può tradursi poi in una comprensione errata quando leggono in L2.

In sintesi, si ritiene che negli studi sullo sviluppo dell'abilità di lettura in una seconda lingua tipologicamente lontana dalla L1, i quali coinvolgono sia l'acquisizione delle conoscenze linguistiche della L2 sia il trasferimento dell'abilità di lettura acquisita nella L1, la tipologia linguistica possa fungere da riferimento teorico.

6.2 Implicazioni didattiche per l'insegnamento dell'italiano L2 a fini di studio

6.2.1 La valutazione di materiali didattici

Nella collaborazione con gli insegnanti dei corsi di italiano per l'arte di livello B1-B2, si è notato innanzitutto un cambiamento nella selezione di materiali didattici, la quale è passata dall'uso di testi scritti appositamente per l'apprendente di L2 all'impiego di testi estratti dai manuali universitari che gli studenti devono affrontare effettivamente nel loro studio quotidiano.

L'abbandono dei testi "semplici" è dovuto al fatto che gli studenti trovano che la didattica della lingua non sia stata utile al loro apprendimento professionale. Questo può essere ricondotto alla

discussione sull'importanza dell'acquisizione della varietà accademica di italiano da parte degli studenti stranieri, argomento affrontato nel Capitolo 3.

L'esposizione a testi autentici, che comprendono elementi rappresentativi della varietà di italiano utilizzata nel contesto accademico, è naturalmente importante per l'acquisizione linguistica. Tuttavia, secondo gli insegnanti, l'utilizzo di testi autentici non è risultato particolarmente efficace: da un lato, i testi sono troppo difficili per gli studenti cinesi, soprattutto per quelli di livello A2-B1; dall'altro, alcuni testi non sono di per sé facilmente comprensibili. Infatti, la distanza linguistica, che influisce in una certa misura sulla comprensibilità del testo per i lettori di una specifica lingua come L1, può già costituire una serie di ostacoli nella lettura in italiano per gli studenti cinesi; in più, i manuali universitari presentano complessità linguistiche intrinseche elevate che pongono ulteriori sfide agli studenti, come abbiamo osservato nell'analisi dei manuali di storia dell'arte effettuata nel Capitolo 4.

In sintesi, nella valutazione di materiali didattici per l'acquisizione dell'italiano a fini di studio, si crede che i testi debbano innanzitutto comprendere elementi rappresentativi, i quali includono sia l'italiano accademico trasversale che i vocaboli ad alta frequenza in campo artistico. Ciò permetterà agli apprendenti di ottenere una formazione mirata per raggiungere la soglia linguistica necessaria per la lettura nel contesto dello studio professionale. In secondo luogo, la difficoltà del testo deve essere valutata considerando la sua leggibilità e comprensibilità, sia in relazione al livello linguistico che alla tipologia di studenti.

6.2.2 L'integrazione delle tecnologie nella didattica e nella sua progettazione

6.2.2.1 *Blended teaching*

La didattica dell'italiano L2 per scopi specifici presso istituti spesso si trova di fronte a un dilemma pratico: da un lato, gli studenti devono avere un maggiore contatto con input adeguati, sia per l'acquisizione linguistica sia per lo sviluppo dell'abilità di lettura; dall'altro, le lezioni in aula sono vincolate a un numero prestabilito di ore.

Per conciliare questi due aspetti, le tecnologie possono essere impiegate per creare uno spazio online, garantendo così una costante esposizione all'input ideale per gli apprendenti. In questo modo, la didattica frontale può concentrarsi sulla valutazione della produzione e su punti critici dell'acquisizione. Inoltre, l'uso di tecnologie può favorire un approccio più personalizzato all'apprendimento, consentendo agli apprendenti di procedere al proprio ritmo.

6.2.2.2 Preparazione degli insegnanti per la didattica: un approccio *corpus-based*

L'insegnamento dell'italiano per l'arte richiede agli insegnanti non solo competenze linguistiche, sia di carattere generale che microlinguistico, ma anche la capacità di creare materiali didattici efficaci per favorire l'acquisizione. Infatti, la progettazione di materiali didattici per corsi di lingua a fini specifici resta ancora una questione che richiede riflessione, nonostante diversi studi sull'acquisizione dell'italiano accademico trasversale possano essere adattati per affrontare questa sfida.

Oggi, gli insegnanti possono avvalersi di strumenti informatici: una creazione di corpora basata sulla raccolta di testi utilizzati nell'insegnamento artistico, infatti, può aiutarli a rendere più precisi gli obiettivi didattici, analizzando la varietà di italiano a cui gli studenti sono effettivamente esposti. L'uso di corpora è utile poi per individuare i fenomeni linguistici più frequenti e le collocazioni nei contesti specifici, oltre a estrarre le parole di uso quotidiano ridefinite in campo artistico. Questo approccio sarà di grande aiuto nella creazione di materiali didattici su misura, permettendo agli studenti di trarre un vantaggio diretto dal corso di lingua e agevolando così il loro apprendimento professionale.

6.2.3 Lo sviluppo della competenza grammaticale in L2: un approccio del *consciousness-raising*

Nella lettura di testi accademici impegnativi, si presentano varie sfide da affrontare attraverso processi attenzionali e si richiede agli studenti un livello più elevato di competenza grammaticale per risolvere problemi linguistici. La grammatica, infatti, è un elemento cruciale e funzionale per la comprensione nella lettura in L2, oltre alle conoscenze lessicali.

Nell'acquisizione di L2, gli apprendenti possono fare affidamento sulle conoscenze grammaticali della L1 quando non sono ancora in grado di applicare le regole grammaticali esplicite nella L2; tuttavia, nel caso di lingue tipologicamente distanti, l'uso della grammatica della L1 spesso non risulta funzionale alla risoluzione di problemi di comprensione in L2; anzi, talvolta può portare a comprensioni errate.

La didattica, perciò, non deve sottovalutare le interferenze della L1 nell'acquisizione della grammatica della L2. D'altra parte, l'aumento della consapevolezza delle regole grammaticali della L2 può fornire agli apprendenti un efficace supporto per monitorare la comprensione. A tale scopo, sarà opportuno adottare l'approccio di *Consciousness Raising Tasks* (Ellis, 2002) nell'insegnamento della grammatica, ossia esercizi dedicati a rafforzare e affinare attenzioni degli apprendenti di L2 su specifici elementi grammaticali attraverso un percorso induttivo basato sul *noticing* (notare) e sul

comparing (confrontare), aiutandoli a individuare in modo sistematico le regole della lingua target che mancano nella L1 e a percepire le differenze funzionali riguardanti determinate forme grammaticali tra L1 e L2.

Tutti gli approcci didattici discussi finora sono stati sviluppati in base alla proposta di letture graduate per gli studenti cinesi di belle arti avanzata nel capitolo precedente. Tuttavia, è necessario riflettere ulteriormente su come applicare efficacemente queste idee nella pratica didattica, integrandole con altre attività, come la produzione orale e scritta, al fine di sviluppare appieno le competenze linguistiche degli apprendenti per fini di studio.

Conclusione

Dato che la lettura in L2 è un processo complesso e interlinguistico, per comprendere meglio come si sviluppi questa abilità fra gli apprendenti L2, è necessario analizzare vari fattori, di natura sia intrinseca al lettore, come quelli cognitivo-linguistici, sia esterna, come quelli testuali ed extralinguistici.

Per questo motivo, nel primo capitolo è stata condotta un'analisi della distanza linguistica tra italiano e cinese dal punto di vista tipologico e, nel capitolo successivo, si è discusso come la natura isolante del cinese possa influire sul processing di livello inferiore nella lettura in italiano, nonostante i processi cognitivi generali siano universalmente condivisi tra lettori di qualsiasi lingua. Oltre al fattore linguistico, che incide sia direttamente sull'acquisizione di L2 che indirettamente sulla sua elaborazione, sono state studiate le modalità di processing tipiche dei lettori L2 al fine di distinguere queste ultime dalle interferenze della L1.

In base all'analisi dei fattori intrinseci, si ritiene che lo sviluppo dell'abilità di lettura degli apprendenti adulti di L2 emerga dall'interazione di tre componenti principali, ossia le conoscenze linguistiche nella L2, l'uso di risorse cognitive per la comprensione nella L1 e l'adattamento delle sotto-abilità di lettura acquisite nella L1 alle forme linguistiche della L2 attraverso continue modifiche delle procedure di processing.

Cambiando prospettiva e ponendoci dal punto di vista del testo, nei due capitoli successivi sono stati studiati e analizzati sia gli elementi linguistici trasversalmente presenti nei testi accademici, sia quelli specifici riscontrati nei manuali universitari di storia dell'arte, sia da un punto di vista quantitativo sia qualitativo. Ciò rappresenta un quadro di complessità linguistica a cui uno studente straniero si trova di fronte quando legge in italiano ai fini dei suoi studi artistico-professionali.

Per quanto riguarda i fattori extralinguistici, rappresentati soprattutto dalla distanza culturale e dalle conoscenze enciclopediche e curricolari, essi sono stati presi in considerazione in relazione alla comprensibilità del testo. Inoltre, si sostiene che altri fattori, come la motivazione del lettore e l'esposizione all'input in L2, siano altrettanto importanti nello sviluppo a lungo termine dell'abilità di lettura in L2.

Tenendo conto al contempo della *Short Circuit Hypothesis* di Clarke sulla lettura in L2, si crede che il primo passo nello sviluppo dell'abilità di lettura per fini di studio degli studenti cinesi di livello A2-B1 sia l'acquisizione della varietà accademica di italiano e del lessico specialistico relativo al campo dell'arte. In altre parole, l'input didattico dovrebbe includere fenomeni linguistici tipici della lingua utilizzata nell'ambito accademico-professionale, al fine di agevolare in modo più efficace gli studi disciplinari degli apprendenti.

La questione che rimane aperta, quindi, riguarda la natura dell'input ideale per acquisire tali conoscenze linguistiche specifiche, sia in termini di qualità che di quantità. A questo proposito, oltre al ricorso all'approccio *usage-based*, il presente studio adotta soprattutto l'approccio dell'input comprensibile, che sottolinea l'importanza sia della gradualità sia della quantità di esposizione cui gli apprendenti devono essere sottoposti. Infatti, l'abilità di lettura in L2 continuerà a svilupparsi grazie a una maggiore esposizione all'input in L2.

Tuttavia, le ricerche sull'input comprensibile per gli apprendenti cinesi di italiano L2, le quali prendono in maggiore considerazione le possibili interferenze della L1, rappresentano ancora un campo poco esplorato. Per questo motivo, si è pensato di capire preliminarmente quali problemi di comprensione potrebbero derivare dalle interferenze della L1 nell'acquisizione della L2, attraverso l'osservazione di lezioni di italiano per l'arte tenute presso l'Accademia di belle arti di Bologna. Successivamente, è stato condotto un esperimento per verificare ipotesi relative alle interferenze basate sui problemi osservati e, allo stesso tempo, per valutare la comprensibilità di testi riscritti secondo i criteri formulati in base allo studio sulla distanza linguistica effettuato nel Capitolo 1.

In fin dei conti, il presente studio ha risposto alle domande di ricerca poste all'inizio del lavoro. Riguardo alla prima domanda, che interroga sui motivi per cui i manuali universitari risultano difficili da leggere e comprendere per gli studenti cinesi universitari di italiano L2, le risposte sono state ricercate attraverso le diverse analisi già sopracitate: la comparazione interlinguistica tra italiano e cinese, che rivela le possibili interferenze della L1, gli studi sulla lettura che spiegano le caratteristiche di lettori adulti L2 e quelle idiosincratiche dei lettori cinesi nel processing, l'esame delle complessità linguistiche ed extralinguistiche dei manuali universitari, oltre alle osservazioni in classe e all'esperimento sperimentale per capire i problemi effettivamente riscontrati nella lettura in L2.

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca, che esplora i modi attraverso cui la didattica può contribuire allo sviluppo dell'abilità di lettura in L2 nel contesto accademico, dagli studi sull'acquisizione linguistica basati sull'input si sono individuati due approcci: l'input comprensibile e l'approccio *usage-based*. L'applicazione didattica dell'unione di entrambi i metodi avviene attraverso la creazione di un percorso di letture graduate, che funge da input ideale per gli studenti

cinesi di livello A2-B1, con l'obiettivo di rinforzare la loro abilità di lettura in L2 e aiutarli nell'apprendimento delle conoscenze linguistiche presenti ad alta frequenza nei manuali d'arte.

Infine, il percorso di letture graduate progettato nel presente lavoro sarà integrato con altre attività nelle pratiche glottodidattiche, in modo da fornire un efficace supporto linguistico all'apprendimento artistico per gli studenti cinesi nell'ambito accademico.

Riferimenti bibliografici

Abbatichio, R. (2018), *Lettura e percorsi di semplificazione del testo. Ricadute nella classe 'mobile' (e 'immobile') di italiano L2*, in *La Didattica Delle Lingue Nel Nuovo Millennio*, pp. 57-70.

Abbiati, M. (2012), *La scrittura cinese nei secoli. Dal pennello alla tastiera*, Carocci, Roma.

Albashtawi, A. H., Jaganathan, P., Singh, M. (2016), *Linguistic Knowledge Aspects in Academic Reading: Challenges and Deployed Strategies by English-Major Undergraduates at a Jordanian Institution of Higher Education*, in *Higher Education Studies*, 6(3), pp. 61-71.

Amoruso, C. (2010), *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palermo, Palumbo.

Anderson, N. J. (2015), *Academic reading expectations and challenges*, in Evans N., Anderson N. J., Egginton W. (eds.), *ESL readers and writers in higher education: Understanding challenges, providing support*, Routledge, New York, pp. 95-109.

Andorno, C. (2003), *La grammatica italiana*, Mondadori, Milano.

Arcodia, G. F., Basciano B. (2016), *Linguistica cinese*, Pàtron, Bologna.

Balboni, P. (2018), *Competenze morfosintattiche e testuali necessarie per lo studio accademico in ItaL2*, in Jafrancesco E. (a cura di), *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*, Becarelli, Siena, pp. 107-32.

Barni, M., Bandini, A., Sprugnoli, L., Lucarelli, S., Scaglioso, A. M., Strambi, B., Fusi, C., Arruffoli, A. M. (2009), *Linee guida CILS. Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*, Guerra edizioni, Perugia.

Basturkmen, H. (2017), *ESP teacher education needs*, in *Language Teaching*, 52(3), pp. 318-330.

Bates, E. A., MacWhinney, B. (1989), *Functionalism and the Competition Model*, in MacWhinney B., Bates E. (eds.), *The Cross Linguistic Study of Sentence Processing*, CUP, New York, pp. 3-76.

- Bazzanella, C. (2001), *Segnali discorsivi e contesto*, in Heinrich W., Heiss C., Soffritti M. (eds.), *Modalità e Substandard*, Clueb, Bologna, pp. 41-64.
- Belletti, A. (2009), *Structures and Strategies*, Routledge, New York.
- Benincà, P. (1988), *L'ordine degli elementi nella frase e le costruzioni marcate*, in Renzi L. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 1, Il Mulino, Bologna, pp. 115-194.
- Bernhardt, E. (2011), *Understanding Advanced Second-Language Reading*, Routledge, New York.
- Berruto, G. (2021), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Bever, T. G. (1970), *The Cognitive Basis for Linguistic Structures*, in Hayes J. R. (ed.), *Cognition and the Development of Language*, John Wiley, New York, pp. 279-362.
- Bianchi, P. (2012), *I manuali tecnici di istruzione: aspetti testuali, sintattici e lessicali*, in Nesi A., De Martino D. (a cura di), *Lingua italiana e scienze, Atti del convegno internazionale (Firenze, Villa Medicea di Castello, 6-8 febbraio 2003)*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 153-169.
- Bianchi, V., Frascarelli, M. (2010), *Is Topic a Root Phenomenon?*, in *Iberia*, 2, pp. 43-88.
- Bilki, Z., Plakans, L. (2022), *Levels of textual cohesion and the meaning-construction process of advanced second language readers*, in *TESOL Journal*, 13(3), e656. <https://doi-org.ezproxy.unibo.it/10.1002/tesj.656>.
- Boglioni, E. (2011), *La lingua speciale della storia dell'arte nella divulgazione per la didattica accademica*, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 207-220.
- Bonvino, E., Rastelli, S. (2011), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia University Press, Pavia.
- Borghi, M. (2018), *Il testo semplificato semplifica la vita? breve indagine sull'efficacia dei testi ad alta leggibilità nella comprensione testuale degli studenti stranieri*, in *Italiano LinguaDue*, 10(1), pp. 373-394.
- Borro, I., Scolaro, S. (2021), *Optimal and appropriate input in a second language: The potential of (modified-)elaborated input in distance and classroom learning*, in *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, Special Issue, 8(2), pp. 53-69.
- Branum-Martin, L., Tao, S., Garnaat, S. (2015), *Bilingual phonological awareness: Reexamining the evidence for relations within and across languages*, in *Journal of Educational Psychology*, 107(1), pp. 111-125.

- Brysbaert, M. (2019), *How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate*, in *Journal of Memory and Language*, 109: 104047, DOI: 10.1016/j.jml.2019.104047.
- Burani, C., Thornton, A., Zoccolotti, P. (2017), *Learning to Read Italian*, in Verhoeven L., Perfetti C. (eds.), *Learning to Read across Languages and Writing Systems*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 211-242.
- Cai, Y., Kunnan, A. J. (2019), *Detecting the language thresholds of the effect of background knowledge on a language for specific purposes reading performance: A case of the island ridge curve*, in *Journal of English for Academic Purposes*, 42, pp. 1-13.
- Cai, Y., Kunnan, A. J. (2020), *Mapping the fluctuating effect of strategy use ability on English reading performance for nursing students: A multi-layered moderation analysis approach*, in *Language Testing*, 37(2), pp. 280-304.
- Carr, T. H., Levy, B. A. (eds.) (1990), *Reading and its development: Component skills approaches*, Academic Press, San Diego.
- Chafe, W. (1976), *Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects and Topics*, in Li C. N. (ed.), *Subject and topic*, Academic Press, New York, pp. 25-55.
- Chang, L., Perfetti, C. A. (2018), *Visual factors in writing system variation: Measurement and implications for reading*, in Pae H. K. (ed.), *Writing systems, reading processes, and cross-linguistic influences: Reflections from the Chinese, Japanese and Korean Languages*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 49-72.
- Chao, Y.-R. (1968), *A Grammar of Spoken Chinese*, University of California Press, Berkeley.
- Chen, S.-S. (2019), *Null Subjects in Chinese*, PhD dissertation, University of Auckland, Auckland.
- Chen, S.-S. (2020), *The distribution of null subjects in Chinese discourse*, in Wang W. (ed.), *Analysing Chinese Language and Discourse across Layers and Genres*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 11-36.
- Cheng, Y., Zhang, J., Wu, X., Liu, H., Li, H. (2016), *Cross-lagged relationships between morphological awareness and reading comprehension among Chinese children*, in *Frontiers in Psychology*, 7, 1379, DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01379.
- Chini, M. (2015), *Il parlato in (italiano) L2. Aspetti pragmatici e prosodici*, Franco Angeli, Milano.
- Chu, C.-C. (1998), *A Discourse Grammar of Mandarin Chinese*, Peter Lang, New York/Bern.

- Chun, D. M., Plass, J. L. (1997), *Research on text comprehension in multimedia environments*, in *Language Learning and Technology*, 1(1), pp. 60-81.
- Chung, S. C., Chen, X., Geva, E. (2019), *Deconstructing and reconstructing cross-language transfer in bilingual reading development: An interactive framework*, in *Journal of Neurolinguistics*, 50, pp. 149-161.
- Clahsen, H., Felser, C. (2006), *Continuity and shallow structures in language processing*, in *Applied Psycholinguistics*, 27, pp. 107-126.
- Clarke, M. A. (1980), *The short circuit hypothesis of ESL reading—or when language competence interferes with reading performance*, in *Modern Language Journal*, 64(2), pp. 203-209.
- Coltheart, M. (1978), *Lexical access in simple reading tasks*, in Underwood G. (ed.), *Strategies of information processing*, Academic Press, London.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., Ziegler, J. (2001), *DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud*, in *Psychological Review*, 108(1), pp. 204-256.
- Corino, E. (2014), *Bottom up specialized phraseology in CLIL teaching classes*, in *Workshop Proceedings of the 12th Edition of the KONVENS Conference*, Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim, pp. 68-76.
- Cortelazzo, M. (1994a), *Testo scientifico e manuali scolastico*, in Zambelli M. L. (a cura di), *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base, Quaderni del Giscel*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 3-14.
- Cortelazzo, M. (1994b), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Cowan, N. (2001), *The Magical Number 4 in Short-term Memory: A Reconsideration of Mental Storage Capacity*, in *Behavior and Brain Sciences*, 24, pp. 87-185.
- Cowan, N. (2005), *Working Memory Capacity*, Psychology Press, New York.
- Cricco, G., Di Teodoro, F. (2012), *Itinerario nell'arte. Dall'Art Nouveau ai giorni nostri*, 5, Versione Arancione, Zanichelli, Bologna.
- Cristofaro, S., Ramat, P. (1999), *Introduzione*, in Cristofaro S. e Ramat P. (a cura di), *Introduzione alla tipologia linguistica*, Carocci, Roma, pp. 15-32.
- Crossley, S. A., McNamara, D. S. (2008), *Assessing Second Language Reading Texts at the Intermediate Level: An approximate replication of Crossley, Louwerse, McCarthy, and McNamara (2007)*, in *Language Teaching*, 41(3), pp. 409-229.

- Crushina, S. (2012), *Focus in Existential Sentences*, in Bianchi V., Chiesi C. (eds.), *Enjoy Linguistics! Papers offered to Luigi Rizzi on the occasion of his 60th birthday*, CISCL Press, Siena, pp.77-107.
- Cummins, J. (1979), *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, in *Review of Educational Research*, 49(2), pp. 222-251.
- Cummins, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Bristol.
- D'Achille, P. (2019), *L'italiano contemporaneo*, Il Mulino, Bologna.
- D'Aguanno, D. (2019), *Il lessico accademico per l'insegnamento della scrittura nelle scuole superiori*, in Palermo M. e Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze, Atti del II Convegno ASLI Scuola (Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017)*, Cesati, Firenze, pp. 93-106.
- Dardano, M., Trifone, P. (1997), *La nuova grammatica della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Davis, D., Huang, B., Yi, T. (2017), *Making sense of science texts: A mixed-methods examination of predictors and processes of multiple-text comprehension*, in *Reading Research Quarterly*, 52(2), pp. 227-252.
- De Beaugrande, R. A., Dressler, W. U. (1981), *Introduction to text linguistics*, Longman, London & New York.
- De Cesare, A. M. (2010), *La scrittura italiana odierna, tra modi dell'italiano parlato e della scrittura anglo-americano*, in Ferrari A. e De Cesare A. M. (a cura di), *Il parlato nella scrittura italiana odierna: riflessioni in prospettiva testuale*, Peter Lang, Bern.
- De Mauro, T. (1965), *Il linguaggio della critica d'arte*, Vallecchi, Firenze.
- De Mauro, T. (2016), *Storia linguistica dell'Italia repubblicana: dal 1946 ai nostri giorni*, Laterza, Bari-Roma.
- De Mauro, T. (2019), *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Laterza & Figli, Bari-Roma.
- Deacon, S. H., Holliman, A. J., Dobson, G. J., Harrison, E. C. J. (2018), *Assessing direct contributions to morphological awareness and prosodic sensitivity to children's word reading and reading comprehension*, in *Scientific Studies of Reading*, 22(6), pp. 527-534.
- Deacon, S. H., Kieffer, M. J. (2018), *Understanding how syntactic awareness contributes to reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models*, in *Journal of Educational Psychology*, 110(1), pp. 72-86.

- DeFrancis, J. (1984), *The Chinese Language: Facts and Fantasy*, University of Hawaii Press, Honolulu.
- DeKeyser, R. (2001), *Automaticity and Automatization*, in Robinson P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 125-151.
- Del Vecchio, G. (2011), *Per la costruzione di un percorso di grammatica “sostenibile” nella scuola primaria*, in Corrà L. e Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 171-188.
- Dell’Orletta, F., Montemagni, S., Venturi, G. (2011), *READ-IT: Assessing readability of Italian texts with a view to text simplification*, in Proceedings of the Second Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies, Association for Computational Linguistics, Edinburgh, Scotland, UK, pp. 73-83.
- Desideri, P. (2011), *Pragmatica, argomentazione e glottodidattica del discorso accademico*, in Desideri P. e Tessuto G. (a cura di), *Il discorso accademico: lingue e pratiche disciplinari*, Quattroventi, Urbino, pp. 43-72.
- Di Tore, S., Maffei, S., Sibilio, M. (2016), *A Typical Development of Reading Skills in the Italian Primary School: Educational and Technological Perspectives*, in *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), pp. 141-149.
- Diadori, P. (2020), *Scrittura accademica e punteggiatura in italiano L2*, in *Italiano LinguaDue*, 12(1), pp. 182-195.
- Dong, Y., Liu, Y. (2006), *Word order and animacy as sentence processing cues for Chinese-English bilinguals*, in *Foreign Language Teaching and Research*, 38(5), pp. 257-264.
- Ellis, N. C., Wulff, S. (2015), *Usage-Based Approaches to SLA*, in VanPatten B., Williams J. (eds.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, Routledge, New York, pp. 75-93.
- Ellis, R. (2002), *Grammar Teaching – Practice or Consciousness-Raising?*, in Richards J., Renandya W. (eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 167-174.
- Ellis, R. (2005), *Instructed second language acquisition: A review of literature. Report to the Ministry of Education*, Research Division, Ministry of Education, Wellington.
- Felser, C., Cunnings, I., Batterham, C., Clahsen, H. (2012), *The timing of Island Effects in Non-native Sentence Processing*, in *Studies in Second Language Acquisition*, 34, pp. 67-98.

- Felser, C., Roberts, L. (2007), *Processing Wh-dependencies in a Second Language: A Cross-modal Priming Study*, in *Second Language Research*, 21, pp. 9-36.
- Ferguson, C. A. (1971), *Absence of Copula and the Notion of Simplicity*, in Hymes D. (ed.), *Pidginization and creolization of languages*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 141-150.
- Ferrari, S. (2003), *Comprensione e lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale*, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Atti del convegno-seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio"*, Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia, pp. 85-109.
- Ferreri, S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale: studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Forti, L., Bolli, G. G., Santarelli, F., Santucci, V., Spina, S. (2020), *MALT-IT2: A New Resource to Measure Text Difficulty in light of CEFR Levels for Italian L2 Learning*, in *Proceedings of the 12th Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2020)*, pp. 7204-7211.
- Fragai, E., Fratter, I., Jafrancesco, E. (2010), *Uni.Italia*, Le Monnier, Firenze.
- Franchina, V., Vacca, R. (1986), *Adaptation of Flesh readability index on a bilingual text written by the same author both in Italian and English languages*, in *Linguaggi*, 3, pp. 47-49.
- Fraser, C., Massey-Garrison, A., Geva, E. (2016), *Problems with reading*, in Chen X., Dronjic V., Helms-Park R. (eds.), *Reading in a second language: Cognitive and psycholinguistics issues*, Routledge, New York, pp. 236-281.
- Gabrieli, E. (2018), *La lettura accademica in italiano nei contesti LS: l'esperienza del centro linguistico dell'università di Cambridge*, in *Italiano LinguaDue*, 10(2), pp. 328-359.
- Gallina, F. (2014), *La competenza lessicale degli alunni stranieri: dal lessico tecnico-scientifico al lessico della conoscenza*, in Colombo A. e Pallotti G. (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 209-221.
- Gallina, F. (2018), *Studenti internazionali in mobilità. La questione del lessico della conoscenza in italiano L2*, in Coonan C. M. et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, pp. 323-339.
- Gallina, F. (2019), *Condizioni di possibilità per un piano di alfabetizzazione lessicale in italiano L2 per studenti internazionali*, in *Italiano LinguaDue*, 11(1), pp. 29-44.
- Gardner, D., Davies, M. (2014), *A New Academic Vocabulary List*, in *Applied Linguistics*, 35(3), pp. 305-327.

- Geva, E., Ramirez, G. (2015), *Focus on reading*, Oxford University Press, Oxford.
- Giannone, C. (2022), *Se leggo e comprendo, allora apprendo. La "riscrittura funzionale" in classe per contrastare la complessità dei manuali scolastici*, in *Italiano LinguaDue*, 14(1), pp. 1038-1067.
- Goodman, K. S. (1967), *Reading: A psycholinguistic guessing game*, in *Journal of the Reading Specialist*, 6, pp. 126-135.
- Gorzycki, M., Howard, P., Allen, D., Desa, G., Rosegard, E. (2016), *An exploration of academic reading proficiency at the university level: A cross-sectional study of 848 undergraduates*, in *Literacy Research and Instruction*, 55(2), pp. 142-162.
- Gough, P. B. (1972), *One second of reading*, In Kavanagh J. F., Mattingly I. G. (eds.), *Language by ear and eye*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 331-358.
- Gough, P. B., Tunmer, W. (1986), *Decoding, reading, and reading disability*, in *Remedial and Special Education*, 7, pp. 6-10.
- Grabe, W. (2010), *Reading in a second language*, in Kaplan R. B. (ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*, Oxford University Press, New York, pp. 89-99.
- Grabe, W., Yamashita, J. (2022), *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, (2nd ed., Cambridge Applied Linguistics), Cambridge University Press, Cambridge.
- Graesser, A., McNamara, D., Louwerse, M., Cai, Z. (2004), *Coh-Matrix: Analysis of text on cohesion and language*, in *Behavioral Research Methods, Instruments, and Computers*, 36, pp. 193-202.
- Grandi, N. (2015), *Fondamenti di tipologia linguistica*, Carocci, Roma.
- Gualdo, R., Telve, S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Gui, M., Chen, X. K., Verspoor, M. (2021), *The dynamics of reading development in L2 English for academic purposes*, in *System*, 100, pp. 1-15.
- Haiman, J. (1985), *Natural syntax: iconicity and erosion*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hamada, M., Koda, K. (2008), *Influence of first language orthographic experience on second language decoding and word learning*, in *Language Learning*, 58(1), pp. 1-31.
- Hartshorn, K. J., Evans, N. W., Egbert, J., Johnson, A. (2017), *Discipline-specific reading expectation and challenges for ESL learners in US universities*, in *Reading in a Foreign Language*, 29(1), pp. 36-60.

- He, Q.-Q. (2018), *汉语第二语言词汇教学模型的构建及实证研究*, [hànyǔ dì èr yǔyán cíhuì jiàoxué móxíng de gòujiàn jí shízhèng yánjiū], *Costruzione del modello di insegnamento lessicale del cinese come L2 e ricerca empirica*, Zhejiang daxue chubanshe, Zhejiang.
- Her, O.-S. (1991), *Topic as a grammatical function in Chinese*, in *Lingua*, 84(1), pp. 1-23.
- Ho, Y. (1993), *Aspects of Discourse Structure in Mandarin Chinese*, Mellen University Press, Lewiston/Queenston/ Lampeter.
- Hu, M. (2019), *The Relationship between English phonological awareness of Chinese English learners and their English skills*, in *Theory and Practice in Language Studies*, 9(1), pp. 45-51.
- Huang, C. T. J. (1987), *Existential sentences in Chinese and (in)definiteness*, in Reuland E. J., Ter Meulen A. G. B. (eds.), *The Representation of (In)definiteness*, The MIT Press, Cambridge.
- Intraversato, A. (2013), *La comprensione della lettura fra abilità e conoscenze enciclopediche. Indagine sui licei*, Nuova Cultura, Roma.
- Jin, H. (2017), *The Enlightenment of Chinese Character Processing Research on Chinese Character Reading Teaching*, in *Research on International Chinese Teaching*, 2(14), pp. 10-17.
- Job, R., Peressotti, F., Mulatti, C. (2016), *The Acquisition of Literacy in Italian*, in Joshi R. M., Aaron P. G. (eds.), *Handbook of orthography and literacy*, Routledge, Oxon/New York, pp. 140-159.
- Katz, L., Frost, R. (1992), *The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis*, in Frost R., Katz L. (eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning*, North-Holland, Amsterdam, pp. 67-84.
- Kellerman, E. (1983), *Now you see it, now you don't*, in Gass S., Selinker L. (eds.), *Language transfer in language learning*, Newbury House, Rowley, pp. 112-134.
- Kern, R. (1994), *The role of mental translation in L2 reading*, in *Studies in Second Language Acquisition*, 16(4), pp. 441-461.
- Kintsch, W. (1998), *Comprehension: A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kobayashi Hillman, K. (2020), *Effects of different types of auditory input on incidental vocabulary learning by L2 Japanese learners* (Unpublished Ph.D. dissertation), College Park, MD: University of Maryland.
- Koda, K. (2000), *Cross-linguistic variations in L2 morphological awareness*, in *Applied Psycholinguistics*, 21(3), pp. 297-320.

- Koda, K. (2005), *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Koda, K. (2007), *Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development*, in *Language Learning*, 57, pp. 1-44.
- Koda, K. (2008), *Impacts of prior literacy experience on second language learning to read*, in Koda K., Zehler A. (eds.), *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*, Routledge, New York, pp. 68-96.
- Koda, K. (2016), *Development of word recognition in a second language*, in Chen X., Dronjic V., Helms-Park R. (eds.), *Reading in a second language: Cognitive and psycholinguistic issues*, Routledge, New York, pp. 70-98.
- Krashen, S. D. (1985), *The input hypothesis*, Longman, London.
- Kroll, J. F., Tokowicz, N. (2005), *Models of bilingual representation and processing: Looking back and to the future*, in Kroll J. F., de Groot A. M. B. (eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, Oxford University Press, New York, pp. 531-553.
- La Grassa, M. (2020), *Scrivere nelle università: testi e attività*, Pacini, Ospedaletto-Pisa.
- Lamboglia, R. (2021), *L'importanza di dispositivi didattici per il miglioramento delle competenze di lettura e di comprensione del testo nelle Prove INVALSI d'Italiano*, in Milito D., Surmonte E. e Lastrucci E. (a cura di), *Analfabetismo funzionale e strategie di contrasto: Approcci, sperimentazioni, esperienze europee*, pp. 209-226.
- Langacker, R. (2017), *Ten lectures on the basics of Cognitive Grammar*, Brill, Leiden.
- Lavinio, C. (2022), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- Lawrence, J. F., Knoph, R., McIlraith, A., Kulesz, P. A., Francis, D. J. (2021), *Reading Comprehension and Academic Vocabulary: Exploring Relations of Item Features and Reading Proficiency*, in *Reading Research Quarterly*, 57(2), pp. 669-690.
- Levchyk, I., Chaikovska, H., Mazur, O., Adamska, Z., Zakordonets, N. (2022), *The Impact of Metacognitive Reading Strategies on Master Students' EFL Reading Proficiency and Academic Achievement*, in *Acta Paedagogica Vilnensia*, 48, pp. 26-46.
- Li, C. N., Thompson, S. A. (1976), *Subject and Topic: A New Typology of Language*, in Li C. N. (ed.), *Subject and topic*, Academic Press, New York, pp. 457-489.

- Li, C. N., Thompson, S. A. (1979), *Third-Person Pronouns and Zero-Anaphora in Chinese Discourse*, in Givón T. (ed.), *Discourse and Syntax: Syntax and Semantics*, Academic Press, New York, pp. 311-335.
- Li, C. N., Thompson, S. A. (1981), *Mandarin Chinese. A Functional Reference Grammar*, University of California Press, Berkeley.
- Li, M., Jiang, N., Gor, K. (2017), *L1 and L2 processing of compound words: Evidence from masked priming experiments in English*, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(2), pp. 384-402.
- Li, P., Bates, E., Liu, H., MacWhinney, B. (1993), *Processing a language without inflections: A reaction time study of sentence interpretation in Chinese*, in *Journal of Memory and Language*, 32(2), pp. 169-192.
- Li, W.-D. (2004), *Topic Chains in Chinese Discourse*, in *Discourse Processes*, 37(1), pp. 25-45.
- Li, W.-D. (2005), *Topic Chains in Chinese: A Discourse Analysis and Application in Language Teaching*, Lincom Europa, München.
- Lian, S.-N. (1993), *英汉对比研究*, [yīnghàn duìbǐ yánjiū], *Contrastive studies of English and Chinese*, High Education Press, Beijing.
- Lim, J. H., Christianson, K. (2013), *Second language sentence processing in reading for comprehension and translation*, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(3), pp. 518-537.
- Lin, J., Zhang, H. (2021), *Cross-linguistic influence of phonological awareness and phonological recoding skills in Chinese reading acquisition among early adolescent students*, in *The Journal of General Psychology*, DOI: 10.1080/00221309.2021.1922345.
- Lindsey, K. A., Manis, F. R., Bailey, C. E. (2003), *Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English-language learners*, in *Journal of Educational Psychology*, 95(3), pp. 482-494.
- Liu, D.-Q. (2002), *Circumpositions in Chinese*, in *Contemporary Linguistics*, 4, pp. 241-253.
- Liu, Feng-hsi. (2015), *Acquiring topic structures in Mandarin Chinese*, in *Chinese as a Second Language Research*, 4(1), pp. 1-21.
- Liu, T.-Y. (2018), *汉语句类观嬗变的中西影响*, [hànyǔ jù lèi guān shànbiàn de zhōngxī yǐngxiǎng], *Lo sviluppo del concetto di strutture frasali cinesi e le influenze in Cina e in Occidente*, in *China social science review*, 2, pp. 93-107.

- Liu, X., Read, J. (2020), *General Skill Needs and Challenges in University Academic Reading: Voices from Undergraduates and Language Teachers*, in *Journal of College Reading and Learning*, 50(2), pp. 70-93.
- Liu, Y., Wang, M., Perfetti, C. A. (2007), *Threshold-style processing of Chinese characters for adult second-language learners*, in *Memory & Cognition*, 35(3), pp. 471-480.
- Lo Duca, M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2: per studenti universitari in scambio*, Carocci, Roma.
- Long, M. (2020), *Optimal input for language learning: Genuine, simplified, elaborated, or modified elaborated?*, in *Language Teaching*, 53(2), pp. 169-182.
- Lubello, S. (2019), *L'italiano scritto accademico all'università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum*, in *Testi e linguaggi*, 19, pp. 178-189.
- Lucisano, P., Piemontese, M. E. (1988), *Gulpease. Una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, in *Scuola e Città*, 3, pp. 110-124.
- Lumbelli, L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma.
- Lumbelli, L. (2014), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Roma-Bari.
- Luo, Y. C., Chen, X., Geva, E. (2014), *Concurrent and longitudinal cross-linguistic transfer of phonological awareness and morphological awareness in Chinese-English bilingual children*, in *Written Language and Literacy*, 17(1), pp. 89-115.
- MacWhinney, B., Bates, E., Kligel, R. (1984), *Cue validity and sentence interpretation in English, German and Italian*, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23(2), pp. 127-150.
- Malagnini, F., Fioravanti, I. (2022), *Tra testo, lessico e morfosintassi: analisi descrittiva di testi di italiano L2*, in *Cuadernos de Filología Italiana*, 29, pp. 181-204.
- Martari Y. (2017), *L'acquisizione dell'italiano da parte di sinofoni. Un contributo alla linguistica educativa*, Pàtron, Bologna.
- Martari, Y. (2019), *Italiano L2 di italiani? Varietà di apprendimento di scriventi in italiano lingua madre e lingua seconda*, in Carbonara V. et al. (a cura di), *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, Pacini, Pisa, pp. 137-154.
- Marzano, A., Vegliante, R. (2014), *Lo sviluppo delle abilità inferenziali di lettura nella scuola dell'infanzia con l'utilizzo della LIM: le premesse di una ricerca*, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, pp. 341-367.

- Mastrantonio, D. (2021), *L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche*, in Italiano LinguaDue, 13(1), pp. 348-368.
- McCauley, S. M., Christiansen, M. H. (2019), *Language learning as language use: A cross-linguistic model of child language development*, in Psychological Review, 126(1), pp. 1-51.
- Mezzadri, M. (2016), *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*, Loescher, Torino.
- Mezzadri, M. (2020), *Insegnare e valutare l'italiano per fini di studio in L1 e L2: percorsi convergenti*, in Italiano LinguaDue, 12(1), pp. 11-25.
- Mezzadri, M., Pieraccioni, G. (2015), *Italiano Plus. Imparare l'italiano per studiare in italiano A2-B1/B2*, Bonacci, Torino.
- Minuz, F. (2010), *I Referenziali per le lingue e i livelli di riferimento per l'alfabetizzazione di apprendenti immigrati*, in Spinelli B. e Parizzi F. (a cura di), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia/RCS Libri, Firenze.
- Morbiato, A. (2020), *Il tema in cinese tra frase e testo. Struttura sintattica, informativa e del discorso*, Cafoscarina, Venezia.
- Morbiato, A., Arcodia, G. F., Basciano, B. (2020), *Topic and Subject in Chinese and in the Languages of Europe: Comparative Remarks and Implications for Chinese as a Second/Foreign Language Teaching*, in Chinese as a Second Language Research, 9(1), pp. 31-66.
- Mulatti, C., Job, R. (2003), *Lettura di parole isolate: un simulatore, un esperimento e una simulazione*, Laboratorio di Scienze Cognitive, Università degli studi di Trento, Report No. 19, Rovereto.
- Mulatti, C., Peressotti, F., Job, R. (2007), *Reazing and zreading: Which is faster? The position of the diverging letter in a pseudoword determines reading time*, in The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 60(7), pp. 1005-1014.
- Namaziandost, E., Nasri, M., Ziafar, M. (2019), *Comparing the impacts of various inputs (I + I & I-I) on pre-intermediate EFL learners' Reading comprehension and Reading motivation: the case of Ahvazi learners*, in Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 4(13), pp. 1-20.
- Nassaji, H. (2014), *The role and importance of lower-level processes in second language reading*, in Language Teaching, 47(1), pp. 1-37.
- Nation, I. S. P. (2013), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Natova, I. (2021), *Estimating CEFR reading comprehension text complexity*, in *The Language Learning Journal*, 49(6), pp.699-710.
- Nergis, A. (2013), *Exploring the factors that affect reading comprehension of EAP learners*, in *Journal of English for Academic Purposes*, 12(1), pp. 1-9.
- Ni, Y., Scibetta, A. (2021), *L'architettura del testo: uno studio comparativo sulla punteggiatura di studenti sinofoni*, in Rastelli S. (a cura di), *Il programma Marco Polo Turandot. Quindici anni di ricerca acquisizionale*, Franco Cesati, Firenze, pp. 141-170.
- O'Donnell, M. E. (2009), *Finding middle ground in second language reading: Pedagogic modifications that increase comprehensibility and vocabulary acquisition while preserving authentic text features*, in *Modern Language Journal*, 93, pp. 512-533.
- OECD (2009), *PISA 2009 assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*, OECD, Paris.
- Oh, S.-Y. (2001), *Two types of input modification and EFL reading comprehension: Simplification versus elaboration*, in *TESOL Quarterly*, 35(1), pp. 69-96.
- Pae, H. K. (2018), *Written languages, East-Asian scripts, and cross-linguistic influences: An introduction*, in Pae H. K. (ed.), *Writing systems, reading processes, and cross-linguistic influences*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 1-22.
- Pae, H. K., Lee, Y. (2015), *The Resolution of visual noise in word recognition*, in *Journal of Psycholinguistic Research*, 44(3), pp. 337-358.
- Palermo, M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, Il Mulino, Bologna.
- Pallotti, G., Zedda, A. G. (2006), *Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità*, in *Revista de Italianística*, 12, pp. 47-64.
- Pan, H., Hu, J. (2008), *A semantic-pragmatic interface account of (dangling) topics in mandarin Chinese*, in *Journal of Pragmatics*, 40(11), pp. 1966-1981.
- Pasquarella, A., Chen, X., Gottardo, A., Geva, E. (2015), *Common and language-specific processes in word reading accuracy and fluency: Comparing cross-language transfer between Spanish–English and Chinese–English bilinguals*, in *Journal of Educational Psychology*, 107(1), pp. 96-110.
- Paul, W. (2015), *New perspectives on Chinese syntax*, De Gruyter Mouton, Berlin/München/Boston.
- Pellegrino, E., De Meo, A., Caruso, V. (2015), *Chi compie l'azione? L'applicazione del Competition Model su sordi italiani*, in Favilla M. E. e Nuzzo E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologia, insegnamento*, AItLA, Milano, pp. 165-178.

- Perfetti, C. A. (2007), *Reading ability: Lexical quality to comprehension*, in *Scientific Studies of Reading*, 11(4), pp. 357-383.
- Piemontese, M. E. (1986), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- Pienemann, M. (1986), *L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2*, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna, pp. 307-326.
- Pine, N., Huang, P., Huang, R. (2003), *Decoding strategies used by Chinese primary school children*, in *Journal of Literacy Research*, 35(2), pp. 777-812.
- Pugliese, R., Della Putta P. (2020), *Il discorso accademico scritto degli studenti universitari nelle prove di esame: un confronto tra italiano L1 e L2*, in *Italiano LinguaDue*, 12(1), pp. 26-40.
- QCER (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, traduzione italiana, a cura di Monica Barsi, Edoardo Lugarini e Anna Cardinaletti, in *Italiano LinguaDue*, 2.
- Rastelli, S. (2013), *Il processing nella seconda lingua. Teorie, dati sperimentali, didattica*, Carocci, Roma.
- Ringbom H., Jarvis, S. (2009), *The Importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*, in Long M., Doughty C. (eds.), *The Handbook of Language Teaching*, Blackwell, Oxford, pp. 106-118.
- Rosi, F. (2017), *La didattica dell'italiano L2 per lo studio per apprendenti cinesi in contesto universitario*, in *Testi e Linguaggi*, 11, pp. 293-304.
- Rosi, F. (2020), *Comprendere i testi per lo studio in italiano L1 e L2: competenze e bisogni degli studenti universitari*, in *Italiano LinguaDue*, 12(1), pp. 143-158.
- Rouet, J.-F., Saux, G., Ros, C., Stadler, M., Vibert, N., Britt, M. A. (2021), *Inside Document Models: Role of Source Attributes in Readers' Integration of Multiple Text Contents*, in *Discourse Processes*, 58(1), pp. 60-79.
- Ruhlen, M. (1991), *A Guide to the World's Languages: Classification*, Stanford University Press, California.
- Rumelhart, D. E. (1977), *Understanding and summarizing brief stories*, in LaBerge D., Samuels S. J. (eds.), *Basic processes in reading. Perception and comprehension*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale/New Jersey, pp. 265-303.

- Sartori, G. (1984), *La lettura: processi normali e dislessia*, Il Mulino, Bologna.
- Scibetta, A. (2015), *Chinese Students' Development of Textual Competence in L2 Italian: A Corpus-Based Study*, in *Quaderni Di Linguistica E Studi Orientali*, 1, pp. 205-231.
- Sengupta, S. (2002), *Developing Academic Reading at Tertiary Level: A Longitudinal Study Tracing Conceptual Change*, in *The reading matrix*, 2(1), pp. 1-37.
- Serianni, L. (2013), *Leggere, scrivere, argomentare: prove ragionate di scrittura*, Laterza, Roma-Bari.
- Seymour, P. (2016), *Theoretical framework for beginning reading in different orthographies*, in Joshi R. M., Aaron P. G. (eds.), *Handbook of orthography and literacy*, Routledge, Oxon/New York, pp. 441-462.
- Sharareh, T. V., Sayyed, M. A. (2020), *The Role of Discipline-Related Knowledge and Test Task Objectivity in Assessing Reading for Academic Purposes*, in *Language Assessment Quarterly*, 17(1), pp. 1-17.
- Shi, B., Li, H., Zang, Y., Shu, H. (2011), *The Role of Logographeme Characteristics and Orthographic Awareness in Low-Grade Children's Writing Development*, in *Psychological Development and Education*, 27(3), pp. 297-303.
- Siu, C. T., Ho, C. S. (2015), *Cross-Language Transfer of Syntactic Skills and Reading Comprehension Among Young Cantonese-English Bilingual Students*, in *Reading research quarterly*, 50(3), pp. 313-336.
- Siu, C. T., Ho, C. S. (2020), *A longitudinal investigation of syntactic awareness and reading comprehension in Chinese-English bilingual children*, in *Learning and Instruction*, 67, 101327, DOI: 10.1016/j.learninstruc.2020.101327.
- Sparvoli, C. (2017), *Fenomeni di inversione in cinese e in italiano. Introduzione: la frase esistenziale*, in Bulfoni C. (a cura di), *Linguistica Cinese. Tendenze e prospettive*, Unicopli, Milano, pp. 113-142.
- Spina, S. (2010), *AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico*, in Bolasco S. et al. (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data, Proceedings of the 10th International Conference "Journées d'Analyse statistique des Données Textuelles (9-11 June 2010 - Sapienza University of Rome)*, LED, Milano, pp. 1317-1325.
- Sulaiman, N. A., Salehuddin, K., Khairuddin, R. (2020), *Reading English academic texts: evidence from ESL undergraduates' eye movement data*, in *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 26(1), pp. 60-78.

- Susoy, Z., Tanyer, S. (2019), *The role of vocabulary vs. syntactic knowledge in L2 reading comprehension*, in Eurasian Journal of Applied Linguistics, 5(1), pp. 113-130.
- Tai, J. H.-Y. (1985), *Temporal Sequence and Word Order in Chinese*, in Haiman J. (ed.), *Iconicity in Syntax*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, pp. 49-72.
- Tai, J. H.-Y. (1989), *Toward a Cognition-Based Functional Grammar of Chinese*, in Tai J. H.-Y., Hsueh F. (eds.) *Functionalism and Chinese Grammar*, Chinese Language Teachers Association, South Orange, pp. 187-226.
- Talwar, A., Magliano, J. P., Higgs, K., Santuzzi, A., Tonks, S., O'Reilly, T., Sabatini, J. (2023), *Early Academic Success in College: Examining the Contributions of Reading Literacy Skills, Metacognitive Reading Strategies, and Reading Motivation*, in Journal of College Reading and Learning, 53(1), pp. 58-87.
- Teng, S.-H. (1974), *Double Nominatives in Chinese*, in Language, 50(3), pp. 455-73.
- Teng, W.-H. (2016), *Yufa!: a practical guide to Mandarin Chinese grammar*, Routledge, London/New York.
- Troncarelli, D. (2017), *Lo sviluppo dell'abilità di scrittura in italiano L2: strategie di insegnamento e risorse per l'apprendimento*, in Aggiornamenti, 12, pp. 1-6.
- Troncarelli, D., La Grassa, M. (2015), *Imparare l'italiano attraverso lo studio delle scienze*, in Ostinelli M. (a cura di), *La didattica dell'italiano. Problemi e prospettive*, SUPSI - Dipartimento formazione e apprendimento, Locarno, pp. 149-159.
- Uni-Italia (2022), VII Convegno sui Programmi Governativi Marco Polo e Turandot, Uni-Italia, Roma. https://uni-italia.it/wp-content/uploads/2023/10/VII_Conv_Marco_Polo_e_Turandot.pdf
- Upton, T. A., Lee-Thompson, L. (2001), *The role of the first language in second language reading*, in Studies in Second Language Acquisition, 23(4), pp. 469-495.
- Usó-Juan, E. (2006), *The compensatory nature of discipline-related knowledge and English-language proficiency in reading English for academic purposes*, in The Modern Language Journal, 90(2), pp. 210-227.
- VanPatten, B. (1996), *Input processing and grammar instruction: Theory and research*, Ablex, Norwood.
- VanPatten, B. (2007), *Input Processing in Adult SLA*, in VanPatten B., Williams J. (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, Routledge, New York, pp. 113-134.

- Vedovelli, M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci.
- Vena, D. (2022), *Leggibilità e comprensibilità: un binomio necessario*, in *Italiano LinguaDue*, 14(1), pp. 471-491.
- Venturis, A. (2022), *Il rapporto tra livello di difficoltà e livello di conoscenza della lingua nei testi delle prove di comprensione scritta della lingua italiana*, in *EL.LE*, 11(1), pp. 35-52.
- Verhoeven, L. (2017), *Learning to read in a second language*, in Cain K., Compton D., Parrila R. (eds.), *Theories of reading development*, John Benjamins, Amsterdam/ Philadelphia, pp. 215-234.
- Vučetić, Z. (2006), *Il linguaggio artistico: il lessico*, in *Linguistica*, 46(1), pp. 121-144.
- Wang, M., Koda, K., Perfetti, C. A. (2003), *Alphabetic and nonalphabetic L1 effects in English word identification: a comparison of Korean and Chinese English L2 learners*, in *Cognition*, 87(2), pp. 129-149.
- Wang, M., Yang, C. (2008), *Learning to read Chinese. Cognitive consequences of cross-language and writing system differences*, in Koda K., Zehler A. (eds.), *Learning to read across languages. Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*, Routledge, New York/London, pp. 125-153.
- Weir, C. J., Hawkey, R., Green, A., Unaldi, A., Devi, S. (2012), *The relationship between the academic reading construct as measured by IELTS and the reading experiences of students in their first year of study at a British university*, in Taylor L., Weir C. J. (eds.), *IELTS collected papers 2: Research in reading and listening assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wu, S.-Y. (2016), *The Use of L1 Cognitive Resources in L2 Reading by Chinese EFL Learners*, Routledge, Oxon.
- Xu, J.-J. (2010), *现代汉语篇章语言学*, [xiàndài hànyǔ piānzhāng yǔyán xué], *Text Linguistics of Contemporary Chinese*, The Commercial Press, Beijing.
- Xu, L.-J., Langendoen, D. T. (1985), *Topic structures in Chinese*, in *Language*, 61(1), pp. 1-27.
- Xu, Y., Chang, L., Perfetti, C. A. (2014), *The Effect of Radical-Based Grouping in Character Learning in Chinese as a Foreign Language*, in *The Modern Language Journal*, 98(3), pp. 773-793.
- Yang, Y.-H., Chu, H.-C., Tseng, W.-T. (2021), *Text Difficulty in Extensive Reading: Reading Comprehension and Reading Motivation*, in *Reading in a Foreign Language*, 33(1), pp. 78-102.

- Zhang, D. (2012), *Vocabulary and grammar knowledge in second language reading comprehension: A structural equation modeling study*, in *The Modern Language Journal*, 96(4), pp. 558-575.
- Zhang, D. (2016), *Derivational morphology in reading comprehension of Chinese-speaking 5 learners of English: A longitudinal structural equation modeling study*, in *Applied Linguistics*, 38(6), pp. 871-895.
- Zhang, D., Koda, K. (2014), *Awareness of derivation and compounding in Chinese–English biliteracy acquisition*, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(1), pp. 55-73.
- Zhang, L., Seepho, S. (2013), *Metacognitive Strategy Use and Academic Reading Achievement: Insights from a Chinese Context*, in *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), pp. 54-69.
- Zhang, T., Ke, C. (2018), *Research on L2 Chinese character acquisition*, in Ke C. (ed.), *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition*, Routledge, Oxon/New York, pp. 103-133.
- Zobl, H. (1986), *A functional approach to the attainability of typological targets in L2 acquisition*, in *Second Language Research*, 2(1), pp. 16-32.

Ringraziamenti

Questo lavoro è soltanto una delle testimonianze dei numerosi lavori didattici sull'italiano L2 per gli stranieri. Tuttavia, senza il prezioso sostegno degli insegnanti con i quali ho collaborato, tra cui Chiara, Claudio, Francesca e Michela, questa ricerca non sarebbe stata possibile, e non avrei potuto completarla con successo. Infine, desidero esprimere un ringraziamento speciale al mio supervisore, il Prof. Martari, che mi ha incoraggiato molto durante l'intero percorso di studio e nella scrittura.

Appendice I

Passi originali

1. La formazione di Bonaventura Berlinghieri avviene, insieme ai due fratelli, presso la bottega del padre Berlinghiero, che, nonostante la probabile origine lombarda, è comunque attivo a Lucca nella prima metà del XIII secolo.
2. Georges Braque nasce il 13 maggio 1882 ad Argenteuil, in Francia. Nel 1900, dopo aver frequentato senza molto successo gli studi liceali a Le Havre, si trasferisce a Parigi dove lavora come decoratore, seguendo anche dei corsi serali di pittura. Due anni dopo decide di dedicarsi interamente a quest'arte, frequentando l'Accademia Humbert e, per un breve periodo, anche la Scuola di Belle Arti.

Passi riscritti

1. Bonaventura Berlinghieri, insieme ai due fratelli, si forma presso la bottega del padre Berlinghiero. Il padre, nonostante la probabile origine lombarda, è comunque attivo a Lucca nella prima metà del XIII secolo.
2. Georges Braque nasce il 13 maggio 1882 ad Argenteuil, in Francia. Dopo aver frequentato senza molto successo il liceo a Le Havre, nel 1900 si trasferisce a Parigi dove lavora come decoratore e segue nello stesso tempo dei corsi di pittura la sera. Due anni dopo decide di dedicarsi interamente a quest'arte. Per questo motivo frequenta l'Accademia Humbert e, per un breve periodo, anche la Scuola di Belle Arti.

Appendice II

Esempi di risposte da parte di soggetti diversi

Cristiano- pass. ori. 1	Bonaventura Berlinghieri 他们俩兄弟一起在父亲 Berlinghieri 的工作室 进行培训; 他们可能是伦巴第人; 但在13世纪他们活跃在 Lucca
Dennis- pass. ris. 1	Bonaventura 和 Berlinghieri 两兄弟, 在他们父亲的 Berlinghieri 商店里, 间接接受培训, 这个父亲可能来自伦巴第, 但在十三世纪上半叶, 在卢卡。
Liliana- pass. ori. 2	Georges Braque 1882年5月在法国出生, 在高中 Le Havre 他并没有得到很 好的学习成果, 在1900年他来到 来 作为一个装饰师来到 Paris 工作, 并且 学习绘画。 2年之后他决定认真学习这门艺术, 他在 Humbert 学院学习, 在这个 时期他同时在美术学校学习。
Camillo- pass. ris. 2	Georges Braque 出生于1882年5月13日的 Argentueil, 法国, 在他学完不太成功的高中 (Le Havre) 之后, 在1900年他 搬到巴黎工作, 作为一个装饰人员, 同时在晚上跟随绘画课程 学习, 两年后他决定专心在这门艺术中, 因为这个原因他去了 Humbert 学院学习, 持续了短暂的时间, 也同时也在 Belle Arti 学习。
Giovanna	Quali sono i problemi nella comprensione? 理解上遇到了哪些困难? 只有 "Per un breve periodo" 不知道指的什么时候。 其中

Jenny	<p>Quali sono i problemi nella comprensione? 理解上遇到了哪些困难?</p> <p>有的时候认识的单词放在一起反而不知是什么意思了。</p>
Camillo	<p>Quali sono i problemi nella comprensione? 理解上遇到了哪些困难?</p> <p>自反动词的代词忘记了。 没理解什么活跃于 LCA.</p>
Stella	<p>Quali sono i problemi nella comprensione? 理解上遇到了哪些困难?</p> <p>时间先后顺序的理解上,是在时间年做位后还是在时间年做词 以及一些单词意思.</p>

Abbreviazioni

AVV: avverbio

CGIPF: congiuntivo imperfetto

CGPAS: congiuntivo passato

CGPRE: congiuntivo presente

CGTPS: congiuntivo trapassato

CLF: classificatore

COMP: preposizione che introduce il secondo termine di paragone di un comparativo

COND: condizionale semplice

CONDC: condizionale composto

COS: cambiamento di stato

DE: particella della modificazione del nome

ESP: aspetto verbale esperienziale

FUTC: indicativo futuro composto

FUTS: indicativo futuro semplice

GER: gerundio

INF: infinito

INT: particella interrogativa di fine frase

IPF: indicativo imperfetto

MOD: particella modale

PASP: indicativo passato prossimo

PASR: indicativo passato remoto

PFV: aspetto verbale perfettivo

PRE: indicativo presente

PREP: preposizione

PRG: aspetto verbale progressivo

TRAPP: indicativo trapassato prossimo

Indice delle tabelle

Tabella 1 Le prime 10 “parole chiave” indicate da De Mauro confrontate con le parole ad alta frequenza nei testi raccolti	71
Tabella 2 Distribuzione dei tempi e dei modi verbali con relative percentuali nel C.E. e nel C.A. ..	75
Tabella 3 Difficoltà del testo stimata dal MALT-IT2	79
Tabella 4 Esempio di riformulazione sintattica	93
Tabella 5 Esempio di riformulazione di una frase complessa	93
Tabella 6 Esempio di riformulazione delle unità informative	93
Tabella 7 Numero di errori nelle due prove di lettura e livello di analisi	97
Tabella 8 Numero di errori indipendenti dalla riscrittura	97
Tabella 9 Numero di errori relativi alla riscrittura	98
Tabella 10 Numero di errori indipendenti dalla riscrittura e totale per ogni livello	98
Tabella 11 Parole non tradotte o capite male, ordinate in senso decrescente secondo il numero totale di errori.....	100
Tabella 12 Sintagmi capiti male o non compresi	101
Tabella 13 Tipi di comprensione errata o fallita della frase che contiene il SP “per un breve periodo”.....	102
Tabella 14 Parole derivate non tradotte	103
Tabella 15 Proforma non percepita	104
Tabella 16 Numero di errori emersi dal confronto tra i due tipi di passi e tipo di riformulazioni... ..	104
Tabella 17 Esempio di esercizi riguardanti le parole derivate per la tappa 2	119
Tabella 18 Esempio di esercizi riguardanti elementi sintattici e testuali per la tappa 3	120

Indice delle figure

Figura 1 L’andamento numerico delle preiscrizioni degli studenti cinesi ai programmi Marco Polo e Turandot negli ultimi 15 anni.....	4
Figura 2 Struttura “a scalini” prediletta dall’italiano	115
Figura 3 Esempio di lettura per la tappa 1	118